

3



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

# **Fleksibel utdanning som utfordring**

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

ISBN:  
82-92352-03-1



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

1

**DEL 3**  
- FLEKSIBEL UTDANNING SOM DIDAKTISK  
OG ORGANISATORISK UTFORDRING

It is a moment for boldness for higher education and many are now asking: How can the role of the scholar be defines in ways that not only affirm the past but also reflect the present and adequately anticipate the future.

(Boyd 1990).

# FORORD

## -ØKT KUNNSKAP ER OGSÅ EN UTFORDRING

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

3

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

Gjennom de to foregående delene er det gitt et bilde av høgre utdannings rolle i fleksibel utdanning. Det er lagt vekt på å synliggjøre rollen i skjæringspunktet mellom visjoner og virke. Hvilken rolle det de siste 30 år vært forventet at universitet og høghskoler skulle spille på dette området og hvordan har dette gitt seg utslag i den praktiske hverdag?

I del I er visjonene og forventningene presentert på tre plan; dels ut fra livslang læring som ideologi, dels ut fra en visjon om høgre utdannings rolle i det lærende samfunn og dels ut fra mer konkrete forventninger gitt av utdanningsbyråkrater og politikere. I tillegg er det i denne delen dokumentert, i den grad det er mulig, hvilket aktivitetsnivå universitet og høghskoler faktisk har hatt på dette området fra midten av 1970-tallet.

I del II er det synliggjort hvordan høgre utdanning har møtt fleksibel utdanning ved å knytte det til bruk av IKT, i dette tilfellet satellittbasert fjernundervisning og regional utvikling. Oppsummert viser den komparative analysen av en rekke eksterne utdanningstiltak, med utgangspunkt i NORNET – prosjektet midt på 1990- tallet, hvordan høgre utdanning har forsøkt å løse sin oppgave i et regionalt utdanningsperspektiv. Analysene synliggjør også en rekke av de utfordringer høgre utdanningsinstitusjonene står overfor, både direkte og indirekte, både internt og eksternt, om fleksibel utdanning skal tas på alvor som integrert del av norsk, høgre utdanning.

I denne siste delen er noen av de utfordringer som er angitt i de to foregående delene, tatt opp til analyse og diskusjon. Mens de to andre delene har forholdt seg konkret til fleksibel utdanning som oppgave og tiltak, legger denne siste delen opp til en mer grunnleggende og prinsipiell drøfting av forhold ved undervisning, teknologi og organisasjon. Med et visst unntak for kap. 17, vil det framgå at tematikken, og analysene, er like relevant for såkalt ordinær undervisning som for fleksibel utdanning. Det har da også vært et viktig poeng i denne del III å synliggjøre at fleksibel utdanning og ordinær utdanning må forstås som to sider ved samme basisoppgave, og at en analyse og diskusjon knyttet til fleksibel utdanning også er en diskusjon om hva vi vil med høyere utdanning i årene framover. Det har derfor vært viktig å sette fleksibel utdanning inn i en mer helhetlig og prinsipiell drøfting av universitet og høyskoler. Kapitlene er skrevet med tanke på at de både skal identifisere viktige, prinsipielle problemstillinger samtidig som de inviterer til refleksjon og diskusjon.

4

Det er fra NORNET-prosjektet at mottoet "Økt kunnskap er en også en utfordring" er hentet. Slagordet har gyldighet langt ut over dette prosjektet. Formuleringen kan også stå som et motto for inngangen i en tidsalder hvor kunnskap og kompetanse er kommet i fokus som aldri før. Vi er etter hvert blitt en del av kunnskapsoptimismens tidsalder. Visjonene om det lærende samfunn tar delvis form. 1996 ble av EU definert som året for livslang læring og dette ble fulgt opp av en rekke utredninger og meldinger. Disse legger alle til grunn at det menneskelige potensial 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 høyere utdanning. Hvordan skal universitet og høyskoler møte visjonene om det lærende samfunn i praksis, dvs. når man skal omsette retorikken til realiteter? Innebærer det mer av det gamle, eller forutsetter det et utviklings- og endringsforløp som utfordrer selve grunnstrukturene og de grunnleggende perspektiv om høyere utdannings fremtidige rolle?

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

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

Som det fremgår av rapportene er fleksibel utdanning en praksis og et område som berører mange delfelt og fagområder. Gjennom prosessen har det vært nødvendig å konsultere en rekke personer og institusjoner både i og utenfor høyere 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 høyere utdanning, fjernundervisning, regional utvikling og alternative utdanningsmodeller har han vært en uvurderlig inspirasjonskilde og en kreativ og utfordrende samtalepartner. Det er derfor naturlig å tilegne dette arbeidet til Urban Dahllöf, dels som takk for den mentorrolle han så entusiastisk tok på seg, dels som en understrekning av hans sentrale rolle som forsker, nyskaper og praktiker innen det felt som her settes under lupen.

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

6

For å synliggjøre kontinuiteten i de tre rapportene nummereres kapitlene fortløpende, det vil si at første kapittel i denne rapporten er kapittel 15.

Tromsø, juni 2004

Gunnar Grepperud

# INNHold

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
---------------------	----------

<b>KAPITTEL 15 DEN DIDAKTISKE UTFORDRINGEN - KRITISK TENKNING SOM DANNING</b> .....	<b>11</b>
---	-----------

15.1	Utdanning/undervisning som særegen oppgave på høgre nivå .....	11
15.1.1	Forholdet mellom undervisning og forskning .....	14
15.1.2	Undervisningens mål og særtrekk .....	16
15.2	Utfordringer til universitetenes liberale dannelsideal .....	17
15.2.1	Den epistemologiske krisen .....	18
15.2.2	Den sosiologiske krisen .....	20
15.2.3	En redefinerings av det liberale dannelsideal .....	21
15.3	Hvordan realisere idealet om den kritisk, reflektive student? .....	24
15.3.1	Studenten skal tilegne seg dypforståelse / innsikt .....	25
15.3.2	Studenten skal kunne foreta en radikal kritikk av sin innsikt .....	28
15.3.3	Studenten skal utvikle sin kritiske kompetanse sammen med andre .....	31
15.3.4	Studenten må engasjere seg aktivt i arbeidet med kritikkens form og retning gjennom uavhengige undersøkelser (inquiry) .....	32
15.3.5	Studenten må utvikle sin selvrefleksjon, det vil si sine evner til å foreta en kritisk vurdering av sine egne prestasjoner, kunnskaper og handlinger .....	34
15.3.6	Studenten må ha mulighet til å engasjere seg i den intellektuelle utvikling gjennom en åpen dialog og samarbeid .....	35
15.4	Oppsummering - kritisk dannelse som pedagogisk mål, praksis og som særtrekk ved høgre utdanning og voksnes læring .....	36
	NOTER .....	45

<b>KAPITTEL 16 DIDAKTIKK, FLEKSIBEL UTDANNING OG TEKNOLOGI</b>	
--	--

<b>– KRITISKE BETRAKTNINGER</b> .....	<b>51</b>
---------------------------------------	-----------

16.1	IKT i fleksibel utdanning - entusiasme og realisme .....	51
16.2	Kritikk av det teknologiske perspektiv på IKT i utdanning .....	55
16.2.1	Sterk tro på IKTs egenverdi som bidrag til bedre læring .....	57
16.2.2	En forenklet og kontekstløs forståelse av undervisning og læring .....	60
16.2.3	Potensiale mer enn til realiteter .....	62
16.2.4	Stereotype oppfatninger av tradisjonelle og “nye” undervisnings- og læringsformer .....	64
16.2.5	Sammenblanding av kvalitet og tilgjengelighet .....	66
16.2.5	Tilfeldig og overfladisk bruk av grunnleggende begrep og fenomen .....	66
16.2.6	En teknologisk forståelse av implementering og endringsprosesser .....	68
16.3	Utfordringen - didaktikk som redskap for videreutvikling av IKT i undervisning og læring ..	69
16.4	Oppsummering .....	73
	NOTER .....	77



<b>KAPITEL 17 DOMENE, AKTØRER OG RELASJONER - FORHOLDET MELLOM HØGRE UTDANNINGS- INSTITUSJONER OG REGIONALE/KOMMUNALE KOMPETANSEAKTØRER .....</b>	<b>83</b>
17.1 Domener, handlingsmiljø og domeneoverlapping .....	84
17.2 Forholdet mellom de regionale kompetanseaktørene .....	88
17.2.1 Utviklingen i Ytre Midt - Troms- en casestudie .....	89
17.3 Høgre utdanning og de regionale kompetanseaktørene – konkurranse eller komplettering? .....	102
17.3.1 Etablering av egne studiesentra? .....	109
17.4 Oppsummering .....	112
NOTER .....	115
<b>KAPITTEL 18 DEN TREDJE OPPGAVEN/SERVICE - MÅL, FUNKSJON OG IMPLEMENTERING .....</b>	<b>121</b>
18.1 Begrep og virksomhet .....	121
18.1.1 Den tredje oppgaven/service som overordnet visjon og ambisjon .....	123
18.1.2 Den tredje oppgaven/service forstått som “summen av konkrete tiltak” .....	126
18.1.3 “Den tredje oppgaven”/service som en annen tilnærming til kunnskapsutvikling og - spredning .....	128
18.1.4 Begrep og virksomhet oppsummert - en mer nyansert beskrivelse av intern og ekstern faglig virksomhet .....	130
18.2 Byrde og berikelse. Perspektiv på den tredje oppgaven og fleksibel utdanning .....	134
18.2.1 Strategier og planer .....	134
18.2.2 Merbelastning og ekstraoppgave .....	135
18.2.3 Berikelse og utvikling .....	138
18.3 Oppsummering - praksisendring og perspektivskifte .....	142
NOTER .....	149
<b>KAPITTEL 19 ET ÅPENT ELLER ÅPNERE UNIVERSITET? .....</b>	<b>157</b>
19.1 Særtrekk ved høgre utdanning som masseutdanning .....	158
19.1.1 Elitekultur i en massestruktur? .....	168
19.2 Høgre utdannings legitimering og profil - tilpasning, tradisjon og/eller redefinering? .....	170
19.2.1 Høgre utdanning som tilpasning - serviceuniversitetet .....	171
19.2.2 Høgre utdanning som tradisjon .....	176
19.2.3 Høgre utdanning redefinert - samfunnsrelevans, åpenhet og usikkerhet som identitetsgrunnlag? .....	180
19.4 Det imøtekommende og kritisk, reflekterende universitet .....	187
NOTER .....	189
<b>KODA - DEL 3 .....</b>	<b>195</b>
NOTER .....	207
<b>LITTERATUR- DEL III .....</b>	<b>211</b>



It is a sad fact of research and development funding in educational technology that the focus is always on a particular medium or method. Vast sums are made to investigate the best way of using computers, where the subject matter taught is incidental. The more rational approach, seldom adopted, is to offer vast sums to investigate the best way of teaching a particular topic, and through that to fund the use of computers as an incidental part of the strategy. As a result of irrational funding we have studies that tell us that computers, video, etc. can be effective and can also fail utterly, but we have very little idea of how they might work in combination, or how design relates to the content being taught.

...

In short, in suggesting that we need a new concept of critical thinking, I am also suggesting that we need a new conception of higher education itself.<sup>1</sup>

# Kapittel 15

## DEN DIDAKTISKE UTFORDRINGEN - KRITISK TENKNING SOM DANNING

### 15.1 Utdanning/undervisning som særegen oppgave på høgre nivå

11

Med fleksibel utdanning markeres og synliggjøres undervisningsoppgaven som en viktig del av universitet og høgskolens virksomhet. Denne markeringen kan knyttes til tre forhold. Dels er undervisningsoppgaven utvidet ved at den omfatter en større og mer mangfoldig studentgruppe (jf. formuleringen “mer kunnskap til flere”). Dels er den utviklet og kvalitetsforbedret ved at man i den fleksible utdanningen prøver ut modeller, teknologier og prinsipper som bare delvis gjenfinnes i såkalt ordinær undervisning. Gjennom utvidelse og utvikling fremstår også undervisningsoppgaven med større betydning, noe som også forsterkes av trekk ved norsk, høgre utdanning generelt. Dette kommer både til uttrykk gjennom den statlige finansieringen av høgre utdanning med stadig større vekt på studentproduksjon, og gjennom arbeidet med den såkalte Kvalitetsreformen.

Denne utviklingen tilsier at undervisningsoppgaven, både internt og eksternt, ikke bare kan betraktes som underordnet og som et biprodukt av forskningsoppgaven, men må sidestilles og drøftes som særegen oppgave.<sup>2</sup>

Den engelske sosiologen og vitenskapsteoretikeren Barnett mener dette også må innebære at det utvikles en grunnleggende tenkning om undervisning på høgre nivå. Den mest åpenbare grunnen er at det i følge Barnett ikke finnes noen moderne teori om utdanning/undervisning på dette nivået, slik man for eksempel finner det for studentenes læring.<sup>3</sup> Med moderne teori menes her et teoretisk rammeverk som forholder seg til kunnskapsutviklingen og til den plass og funksjon høgre utdanning har og vil bli tillagt i dagens og morgendagens samfunn.

En slik teori skal både ha et refleksivt og praktisk siktemål. Samtidig som den skal ha et teoretisk og empirisk fundament skal den også kunne gi anvisninger for undervisning og bidra til utvikling av undervisningspraksis.<sup>4</sup> Både for pedagogikken som fag, og for didaktikken som del av denne, ligger det klare forpliktelser om fruktbare koblinger mellom teori og praksis. Pedagogikk/didaktikk er ikke noe mål i seg selv, men skal først og fremst fremskaffe kunnskap for å kunne handle innsiktsfullt og være til hjelp for sine medmennesker.<sup>5</sup>

Hva som skal/bør særprege utdanning på høgre nivå kan sies å være en problemstilling med forankring i den pedagogiske filosofien og i det man kan kalle didaktisk grunnlagstenkning. Med referanse til Myhre kan didaktisk grunnlagstenkning sies å ivareta tre funksjoner:<sup>6</sup>

12

- En analytisk funksjon, det vil si klargjøre begreper og kategorier. I dette tilfellet forsøke å trenge inn i hva som er karakteristisk for den didaktiske prosess på universitets- og høgskolenivå og hvordan denne prosessen står i forhold til andre kulturelle prosesser og faktorer.
- En normativ funksjon, det vil si en drøfting og angivelse av hvilke verdier som preger eller bør prege den intenderte undervisningsprosess. Myhre skiller her mellom statistisk begrunnede normer og verdiforankrede normer. De førstnevnte normene tar sitt utgangspunkt i hvordan en nærmere definert gruppe faktisk forholder seg til verdier og atferd på forskjellige områder, mens de sistnevnte fremsetter regler og rettesnorer for hva man bør gjøre.
- En syntetisk funksjon hvor analytiske og normative momenter settes inn i en sammenfattende og helhetlig fremstilling av den didaktiske virkelighet.

Behovet for en eksplitt teori om utdannings- og undervisningsvirksomheten må også sees i sammenheng med en situasjon der høgre utdanning i stadig sterkere grad orienteres mot sin oppgave som samfunnsaktører, ikke minst som “kraftstasjoner i utvikling av kunnskapsøkonomien.”<sup>7</sup> BARNETTS tese er at denne utviklingen bidrar til å stille spørsmål ved og underminere oppfatningen om at høgre utdanning i seg selv står for bestemte, og viktige verdier. Dette fremstår som en noe paradoksal situasjon. I en situasjon hvor høgre utdanning i et samfunnsperspektiv tillegges stadig større betydning, hevder altså Barnett nødvendigheten av at universitetene spesielt, og høgre utdanning generelt, i langt sterkere grad må underbygge og utvikle sin selvforståelse.

Betydningen av å underbygge og tydeliggjøre funksjon og særtrekk har ikke minst sammenheng med utvikling av høgre utdanning i etterkrigstiden.<sup>8</sup> I løpet av de siste 25-30 år har høgre utdanning både ekspandert og blitt mer differensiert. Dette gjelder både for antall og typer institusjoner, fag, funksjoner og målgrupper. Som en konsekvens av dette er det også utviklet ulike forståelser og kulturer for hva som skal gjelde som undervisning og læring på dette nivået. Et ledd i denne utviklingen er den gradvis økende aktiviteten innen fleksibel utdanning (jf. kapittel 5, del I). I tillegg er betegnelsen “høgre utdanning” ikke lengre forbeholdt universitet og høgskoler. Man finner også i Norge en del private og halvoffentlige institusjoner som bruker betegnelser i sine «firmanavn» som direkte eller indirekte henspiller på undervisning på høgre nivå (jf. betegnelser som «Folkeuniversitetet» eller «Næringsakademiet»). Som en konsekvens av dette finnes det i dag ulike definisjoner og oppfatninger av hva formuleringen «høgre utdanning» står for. Ut fra et slikt perspektiv blir det, ikke minst for universitet og høgskoler, viktig å foreta en klargjøring og bevisstgjøring omkring hvilke verdier som skal særprege undervisning og læring på dette nivået. Dette vil kunne bidra til trygghet og identitet i forhold til de stadig økende krav om samfunnsmessig relevans og nytte, i forhold til spørsmål om undervisningskvalitet og i forhold til en avklaring av hvilke typer aktivitet og relasjon man kan og bør inngå i.

Barnett har gjennom flere arbeider, blant annet fire bøker publisert på 1990- tallet, utviklet sin tenkning om høgre utdannings rolle og funksjon. Som en del av dette arbeidet er det også foretatt en drøfting av hva som bør fremstå som de grunnleggende verdier og kjennetegn ved utdanning på høgre nivå. Utgangspunktet for dette kapitlet er spesielt to av hans bøker; “The Idea of Higher Education” og “The Limits of Competence.”<sup>9</sup> Hans arbeider er interessante og relevante av flere grunner:

- Det er eksempel på hva som ligger i grunnleggende didaktisk refleksjon slik det er definert over.
- Barnett setter sin tenkning om undervisning og læring inn i en organisatorisk, samfunnsmessig og kunnskapsteoretisk sammenheng. Han er med andre ord i stand til å sette undervisning og læring inn i et helhetlig perspektiv.
- Barnett er genuint opptatt av undervisnings- og læringsprosessene i høgre utdanning.

Barnett har en sosialfilosofisk tilnærming i sine arbeider, en tilnærming han mener er særlig relevant i forhold til sosiale institusjoner. Hovedinnfallsvinkelen er begrepsanalysen. Barnett beskriver selv sitt arbeid som “socio - conceptual archeology”. Språk og begrep er sosiale av natur og når de tas i bruk mer allment er det fordi de finner gjenklang i den samfunnsmessige praksis. Endret begrepsbruk kan således sies

å være en klar indikasjon på endringer både når det gjelder perspektiv og handling. Det er Barnetts tese at begrepene og språkbruken omkring høgre utdanning er i ferd med å endre seg. Dette har først og fremst sammenheng med at relasjonen til samfunnet gjennomgår tildels radikale endringer og at disse endringene i følge Barnett er bekymringsfulle. Dels fordi endringen er knyttet til en for snever oppfatning av visjonen om det lærende samfunn og dels fordi de forventninger som ut fra en slik snever visjon stilles til høgre utdanning, går på tvers av de grunnleggende verdier og idealer som konstituerer utdanningsnivået.

### 15.1.1 Forholdet mellom undervisning og forskning

14

En innfallsvinkel til å klargjøre og utdype utdanningsfunksjonen er å se den i sammenheng med de andre kunnskapsoppgavene som til vanlig er tillagt universitet og høgskoler.

Universitet og høgskoler fremstår i følge Barnett som særegne fordi de fremdeles er de eneste som ivaretar alle funksjoner knyttet til kunnskap; formidling, innsikt, lagring, anvendelse, kritisk granskning og forskning/utvikling.<sup>10</sup> Selv om mange andre typer organisasjoner i et utvidet læringsperspektiv fremstår som kunnskapsorganisasjoner eller kunnskapsbedrifter, ivaretar de som oftest bare en eller et fåtall av funksjonene. Grunn- og videregående skole er for eksempel primært kunnskapsformidlere som mer bidrar til oversikt enn til innsikt, selv om planene har et noe annet siktemål. Eksterne forskningsinstitusjoner legger sin hovedvekt på forskning og er i liten grad involvert i undervisning. Seriøse aviser og tidsskrift kan drive med kritisk granskning, men er ikke involvert i de andre kunnskapsoppgavene.

Det særpreg og den helhet det gir universitet og høgskoler å ivareta alle kunnskapsfunksjonene, bør etter Barnetts oppfatning også gjenspeile seg i hvordan de ulike oppgaver utøves. Høgre utdanning er med andre ord mer enn summen av sine enkeltoppgaver. Når det gjelder undervisning/formidling må denne oppgaven med nødvendighet sees i forhold til de verdier som er knyttet til de andre kunnskapsoppgavene. Den mest vanlige koblingen er knyttet til forholdet mellom undervisning og forskning, men undervisningen må også preges av de andre deloppgavene. I oppgaven “kritisk granskning” ligger det implisitt at det finnes mulige andre perspektiv. I “anvendelse” ligger det en antydning om å utprøve relevans og i oppgaven “kunnskapsutvikling” ligger det noe er diskutabelt.

Samtidig legger Barnett vekt på at undervisning som deloppgave fremstår med selvstendighet og egne særtrekk. Disse særtrekkene løftes fram gjennom en sammenligning med forskningsoppgaven. Barnett argumenterer for at undervisning og forskning ikke kan forstås som to sider av samme sak, men som to atskilte oppgaver med ulike mål og ulike begrunnelser. I den Humboldt'ske tradisjon, som langt på vei er den europeiske tradisjon, har akademisk eksellense i all hovedsak vært knyttet til forskningen og derigjennom til en oppfatning av at den gode forsker også er en dyktig underviser. Slik er det nødvendigvis ikke, noe ikke minst studenter erfarer i det daglige. Undervisningsoppgaven må forstås i lys av seg selv og sine mål, ikke med referanse til forskningen.<sup>11</sup>

For å avklare det begrepsmessige forholdet mellom undervisning og forskning lanserer Barnett seks teser om forholdet mellom undervisning og forskning:<sup>12</sup>

- Forskningen har som intensjon å utvikle objektiv kunnskap i betydningen kunnskap som ligger utenfor det enkelte individet og som er allment tilgjengelig. Forskningens intensjon er ikke primært knyttet til individuell læring, men til utvikling av et fagfelt. Utdanning/undervisning kan derimot primært defineres som en subjektiv prosess, det vil si som utviklingen av det enkelte tenkende subjekt. Målet med undervisning er å utvikle den enkelte students måte å tenke på og den enkelte students perspektiver. Ikke ut fra en på forhånd angitt fasit, men ut fra et ideal om åpenhet og utvikling av såkalte metakognitive ferdigheter.
- I forskningen er, i følge Barnett, resultatene alfa og omega. Det er dette hele forskningsprosessen rettes inn mot. For undervisningen er situasjonen motsatt. Det overordnede mål er at høyere utdanning skal sette i gang prosesser som leder frem mot selvutvikling, det vil si at studentene tar ansvar for å utvide og utvikle sin egen bevissthet og sin evne til kontinuerlig sannhetssøking.
- I utdanning er læring intendert, mens den i forskningen må anses som et biprodukt.
- Undervisningen er åpen, mens forskningen er lukket. Barnett illustrerer denne situasjonen slik: Forskeren starter ut med en forholdsvis diffus ide om hva som vil bli resultatet og ender opp med en presis formulering og konklusjon. Studenten starter ofte ut med en bastant og for snever oppfatning av hva man vil frem til, men oppdager underveis at en sak, et problemområde eller tema kan sees fra mange ulike ståsted og synsvinkler.



- Forskning er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for undervisning. Undervisning på høgre nivå må basere seg på forskning, men forskningen trenger ikke nødvendigvis å finne sted i samme institusjon som utdanningstilbudene gis. Alle som underviser på høgre nivå trenger således ikke involvere seg i forskning, men det må stilles som et minimumskrav at de er i stand til å holde seg á jour med forskningsutviklingen innen sitt fag.<sup>13</sup>
- Den viktigste referansen for forskerne (som forskere) er det faglige fellskap som eksisterer på tvers av institusjoner og avdelinger. Dette fellesskap er en nødvendig referanseramme for eget forskningsarbeid. Det akademiske miljø/samfunn har på langt nær samme plass og samme betydning når det gjelder utdanning/undervisning. Det trekkes ikke direkte inn som en del av undervisningen, men får indirekte betydning gjennom de forskningsresultater som produseres.

16

### 15.1.2 Undervisningens mål og særtrekk

Klargjøringen av utdanningsfunksjonen inngår hos Barnett i en større, overordnet analyse av hvilke mål og verdier dette utdanningsnivået skal og bør ivareta. Dette gjøres dels sett i lys av det han definerer som høgre utdannings *raison d'être*, dels i lys av de utfordringer høgre utdanning må forholde seg til i det sein- moderne eller postmoderne samfunn. Barnetts tese er at høgre utdanning må forstås som noe kvalitativt annet enn undervisning på lavere nivå. Det er altså noe mer og noe annet enn en videreføring/akkumulering av tidligere utdanning og dermed også noe mer enn en betegnelse på en bestemt aldersgruppering og en formell betegnelse på en del av vårt utdanningssystem. I betegnelsen «høgre» ligger det implisitt visse verdier og mål for undervisnings- og læringsprosessen. De aktiviteter som skal bidra til realisering av disse verdiene må fylle visse kriterier.<sup>14</sup>

Verdier og mål for et utdanningsforløp kan angis på tre nivå; for den/de enkelte undervisningssituasjon(er), for utdanningsforløp og for utdanningsnivå slik det for eksempel kommer til syne i de generelle delene av læreplanene for grunn- og videregående skole. I denne sammenheng er det utdanningsnivået som står i fokus. Det handler her om de forhold som skal prege undervisningen og utdanningen uavhengig av de mer spesifikke mål som angis, og som skal synliggjøre det særpreg som er knyttet til læring på dette nivået. Som grunnleggende perspektiv og utfordring omfatter det og forener fleksibel og ordinær utdanning.

## 15.2 utfordringer til universitetenes liberale dannelsesideal

De idealer som historisk sett har vært lagt til grunn for universitetene må, i følge Barnett, forstås i lys av den kultur og historie de inngår i og i forhold til de sosiale interesser de representerer. Til tross for variasjoner og ulike vektlegginger kan man allikevel identifisere noen felles kjerneverdier som er uavhengige av tid, kultur, interesser og historie. Disse kjerneverdiene kommer til uttrykk gjennom begrep som sannhet, helhet, dialog og kritikk. Med henvisning til Platon, middelalderens universiteter, Newman og Jaspers, definerer Barnett dette idealet som *liberal utdanning forstått som individuell frigjøring*. Høgre utdanning innebærer således en spesiell (og høyere) form for individuell og personlig utvikling.<sup>15</sup>

A level of personal development over and above (ordinary-min kommentar) education

17

Så langt har høgre utdannings liberale ideal hvilt på to hovedpremiss:

- Antagelsen om at det er mulig å komme fram til objektiv og sann kunnskap.
- Antagelsen om at denne kunnskapen best blir ivaretatt og distribuert i institusjoner som er relativt autonome og hvor det akademiske kollegium har stor grad av frihet.

Barnett knytter disse antagelsene til en konservativ forståelse av det liberale ideal, nemlig forstått som *individets indre, kognitive frihet*. Ut fra denne forståelsen har ethvert individ i seg kimen til individuell frihet og det er utdanningens oppgave å gi vilkår for og næring til denne kognitive frigjøringen. Dette skjer ved at utdanning formidler forskningsbasert, objektiv kunnskap som igjen "opplyser" den enkelte slik at man forstår verden på en annen og bedre måte.<sup>16</sup>

At det til ulike tider har vært ulike oppfatninger av høgre utdannings rolle og funksjon kan, etter Barnetts mening, forklares som det liberale ideals nødvendige tilpasning til ulike sosiologiske og epistemologiske utfordringer. I det (post)moderne samfunn står man overfor ett nytt sett av utfordringer som krever en revitalisering og redefinering av den verdimeslige basis. Den moderne utfordringen karakteriserer Barnett som «den doble svekkelsen eller undermineringen av høgre utdanning» (jf. kapittel 1). Denne undermineringen er i ferd med å legge grunnlaget for en identitets- og legitimeringskrise som krever at høgre utdanning må ta opp til drøfting og redefinere sin fremtidige rolle og posisjon.

### 15.2.1 Den epistemologiske krisen

Den epistemologiske krisen er hos Barnett knyttet til to forhold.<sup>17</sup>

På den ene siden peker han på at det reises grunnleggende spørsmål ved kunnskapens hensikt og status, og ikke minst ved hvilke kriterier for hva som skal gjelde som gyldig kunnskap, også på universitets- og høgskolenivå. Hans konklusjon er at det ikke (lenger) er mulig å angi noen form for kunnskap som er forbeholdt høgre utdanning gjennom særlige akademiske kjennetegn og verdier. Noe retorisk spør han hva, ut over tradisjonen, det er som bestemmer at filosofi er et akademisk fag, mens astrologi og heksekunst ikke bør eller kan være det. Hans eget svar er at det ikke er kunnskapen og kunnskapsstrukturene i seg selv som er avgjørende. I den sammenheng hevder han at så vel heksekunst som astrologi kan fremvise en like avansert begrepsstruktur som jusfaget, selv om dette har vært akademisk disiplin i nærmere 1000 år. Det avgjørende skille ligger derimot i hvilke verdier som preger selve kunnskapsaktiviteten. Kunnskap defineres hos Barnett som prosess, ikke som (endelig) produkt. Av de kriterier han legger til grunn for den akademiske, interpersonlige kunnskapsprosessen er åpenhet det mest avgjørende. I dette ligger at ethvert fag/temaområde må være åpent for en kontinuerlig og kritisk refleksjon. Dette kan også beskrives som “kunnskap som konversasjon.”

For å underbygge sitt poeng viser Barnett til de kriterier som gjennom tidene har vært lansert for å skille mellom såkalt akademisk og ikke- akademisk kunnskap. Disse kan enten tilbakeføres til bestemte verdier eller interesser, eller til at de logisk sett ikke er holdbare. Samtidig har man også innen høgre utdanning over tid måttet akseptere et stadig mer utvidet (sett i relasjon til det klassisk akademiske) kunnskapsbegrep. Denne utvidelsen kan kort formuleres som at man i tillegg til “å vite at” (knowing what) i stadig sterkere grad har måttet akseptere “å-vite hvordan”(knowing how/knowledge in action”) som en likestilt kunnskapsform. Hos Gibbons m. fl. beskrives dette som overgangen fra M(ode)1 kunnskap, definert som akademisk kunnskap, til M(ode)2 kunnskap definert og forstått som praktisk, operasjonell kunnskap.<sup>18</sup>

Den epistemologiske krisen er også knyttet til oppfatningen av akademisk kunnskap som objektiv og sann i absolutt forstand. I sin drøfting av objektivitet og sannhet påpeker Barnett at det er mulig å identifisere ulike oppfatninger og fortolkninger av disse to fenomenene, noe som i seg selv er en indikasjon på at de ikke kan fortolkes eller oppfattes som absolutte. For både objektivitet og sannhet ender Barnett opp med å vektlegge åpenhet i forhold til kunnskap og en understrekning av det subjektive

og intersubjektive som verdi og mål for utdanning/undervisning på universitets- og høgskolenivå. Etter en analyse av tre tilnærminger til objektivitet; formulert som uavhengighetstesen, avhengighetstesen og tredje - verden- tesen,<sup>19</sup> konkluderer han med at det til all tenkning om objektivitet er knyttet bestemte interesser og at det verken er mulig eller ønskelig å skille mellom den menneskelige bevissthet og objektiv kunnskap.

Sannhet kan på sin side ikke forstås som et endepunkt, men må beskrives som en bestemt form for menneskelig transaksjon/forhandling som finner sted gjennom en diskurs preget av ærlighet, oppriktighet, klarhet og sammenheng. Hos Barnett blir sannhet til sannhetssøking, en prosess som bare kan utøves og ivaretas av det lærende individ selv. De tradisjonelle oppfatningene av sannhet har i følge Barnett det motsatte utgangspunkt, nemlig at det enkelte individ reduseres til å overta og øve på sannheter definert av det akademiske samfunn. I dette ligger også en grunnleggende kritikk av academia og dets selvforståelse.

19

Barnett oppsummerer sin diskusjon om objektivitet og sannhet ved å angi tre implikasjoner:<sup>20</sup>

- En forestilling om objektivitet vil virke begrensende på menneskelig tanke og handling. I utdanning/undervisning er det langt viktigere å legge vekt på det subjektive, det vil si på den enkelte individs respons og integrering av den kunnskap de møter og bearbeider.
- Sannhet må forstås som åpen samtale/diskusjon der alle kan delta.
- En sannhetssøkende diskusjon må kjennetegnes av visse kvaliteter.

Det paradoksale ved den epistemologiske krisen er at den først og fremst skjer innenfra, det vil si fra academia selv. Barnett henviser her spesielt til utviklingstrekk innen moderne filosofi som relativisme, kritisk teori og poststrukturalisme. Den epistemologiske krise kan således også karakteriseres som *en indre krise*.

### 15.2.2 Den sosiologiske krisen

Den ytre eller sosiologiske undermineringen av høgre utdanning er knyttet til høgre utdannings rolle og samfunnsrelasjon. Ikke minst henger det sammen med at universitet og høgskoler i stadig sterkere grad influeres av og må handle i forhold til mektigere og mer markerte eksterne interesser. Blant annet kommer dette til uttrykk ved at staten og profesjonene i stadig sterkere grad ønsker å påvirke hva som skal gjelde som relevant kunnskap. I Barnetts terminologi innebærer dette et radikalt posisjonsskifte. De høgre utdanningsinstitusjonene går fra å være *i* samfunnet til å bli *for* samfunnet.

20 Dette medfører at høgre utdannings egenverdi tones ned og får mindre betydning, samtidig som utdanningsinstitusjonene i stadig sterkere grad blir forstått som redskap for å løse samfunnsmessige problem. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom den fornyede interessen for kompetanse som begrep og fenomen. For Barnett representerer kompetanseperspektivet en lukket, begrenset og teknisk forståelse av kunnskap. Det handler om at kunnskapen ensidig vurderes ut fra sin praktiske, instrumentelle nytteverdi. Det vil si at den får en ensidig middelfunksjon for praktisk handling. Dette instrumentelle kravet overskygger ønsket om refleksjon og innsikt:<sup>21</sup>

Knowledge becomes reduced to mere information; wisdom (a now archaic term) becomes reduced to and altered into mere competence.

Barnetts kritikk av kompetansebegrepet sammenfaller i hovedsak med Skjervheims påpekning av det “instrumentalistiske mistaket”. I dette ligger at man har oversett/ overser det grunnleggende skillet mellom det praktiske og pragmatiske og av den grunn antar (og håper) at det er mulig å utvikle teoretiske vitenskaper som dekker det praktiske feltet slik at man kan avlede en teknisk eller instrumentell løsning.<sup>22</sup>

Barnett advarer også mot en annen form for lukkethet, det han noe spissformulert definerer som “akademismen”.<sup>23</sup> I dette ligger at det akademiske miljø langt fra kan forstås som et nøytralt og sannhetssøkende fellesskap. De har langt mer til felles med en profesjon eller en samfunnsmessige *pseudo - klasse*. I dette ligger at det akademiske fellesskap i seg selv er blitt en viktig maktfaktor med egne kunnskapsinteresser å forsvare, interesser som etter Barnetts mening bidrar til å undergrave det grunnlag universitet og høgskoler bygger sitt fundament på. Den sosiologiske undergravingen har således både en indre og en ytre dimensjon.

Den sosiologiske undergravingen henger også sammen med at høgre utdanning har mistet sitt monopol som kunnskapsorganisasjon. Mye av den forskning som i dag finner sted, bedrives utenfor universitets- og høgskolesystemet. Man antar dessuten at stadig flere andre og nye kunnskapsinstitusjoner ivaretar funksjoner som tidligere var forbeholdt universitetene. Stadig større del av formidlingen på høgre nivå gjøres av private institusjoner og firma. Kritiske kunnskapsanalyser foretas like ofte gjennom kvalitetsaviser som gjennom høgre utdanning. Selv om universitet og høgskoler fremdeles har sitt særpreg ved at de dekker alle kunnskapsfunksjonene, kan det synes som de samtidig blir mer og mer lik aktører som befinner seg utenfor utdanningssystemet. Ved at særpreg og det særegne avtar, vil man også komme i en situasjon hvor universitet og høgskoler gradvis kommer i en mindre fremtredende posisjon og får mindre betydning i den samfunnsmessige utvikling.

Til den sosiologiske utfordringen hører også Barnetts konstatering av at det ikke er mulig å skille kunnskap fra kunnskapsinteresser. Ideologi og interesser må heller forstås som en integrert del av all kunnskap. Barnett inkluderer i dette også naturvitenskapelig kunnskap og akademisk kunnskap. Siden kunnskap pr. definisjon er sosialt bestemt og definert, er det i følge Barnett ikke mulig å ha et begrep om avideologisert kunnskap. Et slikt perspektiv får også konsekvenser for hva og hvordan studenter skal lære.

### **15.2.3 En redefinering av det liberale dannelsideal**

Denne doble undermineringen stiller i følge Barnett høgre utdanning overfor en langt mer grunnleggende krise enn ressurskrisen fordi det handler om høgre utdannings legitimering og betydning. Forutsetningene for det klassisk, liberale dannelsideal (jf. over) er således ikke lengre til stede.

Barnett hevder at løsningen på dette dilemmaet ligger i en redefinering av det liberale dannelsideal. Høgre utdanning må både i sitt fokus og innhold orientere seg langt sterkere mot verden utenfor. Samtidig må ikke dette bare skje gjennom en ensidig, instrumentell tilnærning. Den må preges av åpenhet og kritisk refleksjon. Barnett ser det som urealistisk at høgre utdanning noen gang vil kunne vende tilbake til en isolert elfenbenstårntilværelse. Han mener dessuten at høgre utdanning

som samfunnsinstitusjon er forpliktet til å forholde seg til samfunnet rundt seg. Dette innebærer også at samfunnet i større grad kan og bør definere og validere hva som er gyldig og relevant kunnskap, også for høgre utdanning. Det akademiske miljø bør derfor gjennom alle sine kunnskapsfunksjoner (jf. kapittel 18) delta med og i verden. Det er dette Barnett kaller praktisk epistemologi (jf. kapittel 19).<sup>24</sup>

Ut fra dette lanserer Barnett et dannelsesideal som han formulerer som *the cognitive self-empowerment of students*. I dette ligger en radikal forståelse av høgre utdannings liberale tradisjon.<sup>25</sup> Oppsummert kan Barnetts mål for utdanning og læring på høgre nivå formuleres som en intellektuell og personlig frigjøringsprosess. I dette ligger at en student, etter å ha fulgt studier på høgre nivå, både skal ha tilegnet seg nye måter å se, forstå og handle i verden på, samt fått videreutviklet sine evner til refleksjon av høgre orden. Den absolutt høyeste form for læring som skal gjøre universitet og høgskoler fortjent til betegnelsen *høgre utdanning*, formulerer Barnett som *kritisk væren* (critical being). Den enkelte må, gjennom sine studier, selv ta personlig stilling til kunnskapen, men samtidig være villig til å sette sine egne standpunkter under kritisk lys. Uten et slikt kritisk perspektiv skjer det ingen utvikling og den enkelte får et teknisk forhold til egen kunnskap og i siste omgang til seg selv som person:<sup>26</sup>

We can, though, be more definite. We can say that there is a general allegiance to the university having as its dominant idea a community of individuals collaborating in a particular form of life, namely an inquiry into knowledge and truth. It is, however, an inquiry which is sensitive to the interconnectedness of different domains of knowledge and the difficulties of obtaining real knowledge. Accordingly, the inquiry should be conducted in a critical spirit, having as an outcome new ways of perceiving the familiar. A fundamental condition of the process of higher education is a lessening of the taken-for-grantedness of the individual's hold on the world. It is in this sense that higher education essentially embodies a liberal outlook or, as we might say today, an emancipatory concept of education.

Barnetts ønske om redefinering og fornying av høgre utdannings grunnleggende identitets- og legitimeringsgrunnlag er også forankret i perspektiver om det lærende samfunn. Visjonen om det lærende samfunn impliserer flere forhold. Den legger til grunn en forståelse av samfunnet som komplekst og preget av stadig raskere endringstakt. Av den grunn blir det viktig at samfunnet er i stand til å lære om seg selv, ha en oppfatning om seg selv og være i stand til å styres og videreutvikles ved hjelp av den menneskelige fornuft. Det er dette Barnett formulerer som *opplyst handling/utvikling*. Det lærende samfunn kan også forstås som det demokratiske samfunn hvor alle blir hørt, hvor alle er i stand til og vil delta i flere diskurser, hvor det fremstår som et ideal å utfordre og videreutvikle grunnleggende antagelser og hvor ingen samfunnsgrupper dominerer eller undertrykker den kritiske refleksjon.<sup>27</sup>

Dette impliserer også at høgre utdanning må videreføres som masseutdanning og universell utdanning, som et fellesgode og ikke et elitefenomen.

For at dette idealet skal la seg realisere forutsettes det en individuell og samfunnsmessig fornøft som hos Barnett kan formuleres som *kritisk, refleksiv selvforståelse*. Barnett angir tre betingelser for en såkalt “opplyst” endring eller utvikling:<sup>28</sup>

- Et lærende samfunn må utvikle sin refleksive kapasitet, det vil si sin evne til kritisk refleksjon. I dette ligger at samfunnet både må utvikle sin samlede evne til kritisk tenkning og vurdering, sin evne til å angi alternativer og til å skape nye bilder.
- Den refleksive kapasitet må gjelde alle, ikke bare en elite.
- Refleksjon, kritikk og perspektiver må følges opp gjennom handling.

Til grunn for et slikt ideal legger Barnett en oppfatning om at læring, forstått som utvikling, innebærer en overskridelse av den samfunnsmessige og historiske sammenhengen man er en del av. Det er her naturlig å vise til Jacobsens skille mellom konvensjonelle og radikale behov (jf. kapittel 12, del II). Barnett er kritisk til en forståelse av livslang læring og det lærende samfunn ut fra en ensidig *instrumentell interesse*. En slik interesse er dominerende i flere av de sentrale utredninger på området, som for eksempel i OECD, EU og i Buer-utvalgets innstilling (jf. kapittel 1, del I). Her er det primært mennesket som faktor i den økonomiske verdiskapningen som står i forgrunnen. Barnett representerer også et annet perspektiv på livslang læring enn Longworth og Davis (jf. kapittel 1). Hos disse kan livslang læring primært knyttes til tilpasningsdimensjonen fordi den begrunnes i en utvikling man dels allerede er inne i, dels som man antar vil komme.

I utviklingen av en kritisk, refleksiv selvforståelse er fokus rettet mot menneskets livsverden i hele sin bredde, ikke på deler/sektorer av denne. Denne livsverden skal underkastes en kontinuerlig, åpen og kritisk refleksjon i dialog med andre. Gjennom en slik prosess skal man både forstå verden bedre, vurdere alternativer og utvikle samfunnet i retning av et felles mål, en felles visjon om det gode samfunn for mennesker. To kognitive kvaliteter preger det enkelte individ i en slik setting, evne til metakritikk og metalæring. Læringen vil dels skje gjennom det etablerte utdanningssystem, dels som en del av daglig virke. En av de viktigste kvaliteter for det enkelte individ vil derfor være evnen til kontinuerlig å utforske og utfordre sine egne handlinger og sin egen forståelse i en åpen prosess hvor kritikk, utvikling og læring foregår kontinuerlig. Barnett snakker i denne sammenheng om en kontinuerlig aksjonslæring. Den kritisk, refleksive selvforståelsen er forankret i en felles forståelse om det gode samfunn. Men også en konsensusorientert verdiorientering som dette skal til enhver tid kunne settes under kritisk drøfting.



Barnetts ideal har også mange fellestrekk med Hellesnes' tenkning om politisering og dannelse som sosialiseringens mål. Det danna og politiserte mennesket er det som er engasjert i sin og andres situasjon som samfunnsborger, som har tiltro til egen fornuft og som gjennom denne forsøker å gripe og begripe sin egen situasjon. En danna person har gjennom sin fornuft forutsetninger for å forstå *at* og *hvordan* den særegne situasjonen han står i er bestemt ut fra den allmenne samfunnstilstand.<sup>29</sup> Hellesnes kontrasterer sitt dannelsesideal mot den andre hovedformen for sosialisering, nemlig tilpasning.

### 15.3 Hvordan realisere idealet om den kritisk, refleksive student?

24

Barnett angir seks såkalte minimumskrav for at en undervisnings- eller utdanningsprosess kan karakteriseres «på høyere nivå». Disse kravene overlapper delvis med de stadier Perry, på bakgrunn av en empirisk studie, angir for hvordan studenter utvikler sin kompetanse gjennom et studieforløp.<sup>30</sup> I sin understrekning av kritisk tenkning atskiller Barnett seg dog klart fra Perry.

De seks hovedprinsippene Barnett angir fremstår som en blanding av mål, kvaliteter ved undervisning på høgre nivå, og prinsipper for å imøtekomme disse målene.<sup>31</sup> Ut over dette gir Barnett få anvisninger til hvordan hans analyser skal realiseres i den konkrete undervisningen. Evans og Nation påpeker at mangel på didaktiske og metodiske anvisninger synes å være et fellestrekk for dem som legger kritisk teori til grunn for sin tenkning om undervisning og læring.<sup>32</sup> I en forstand er dette en logisk konsekvens av det teoretiske utgangspunkt. Han vil betrakte mange av forsøkene på metodisk tilrettlegging som instrumentelle tiltak som gjennom sin målrettethet fratrukker det enkelte individ muligheten til selvstendig tenkning. Barnett er da også flere steder i sitt forfatterskap sterkt kritisk til det han kaller «kritisk-tenkning-industrien». Han advarer i noen grad mot å omgjøre kritisk tenkning til et sett med (tekniske) fremgangsmåter. Dette er en tilnærming Barnett også gjenfinner i akademiske miljø. Ut fra Barnetts analyse blir det også vanskelig, for ikke å si umulig, å foreta statistiske analyser som avdekker signifikante sammenhenger mellom undervisning og evne til kritisk tenkning. Som Pascarella og Terenzini viser, er det gjort en hel rekke slike undersøkelser.<sup>33</sup>

Under er de seks kravene, og dermed også Barnetts tenkning, beskrevet, utdypet og drøftet.

### 15.3.1 Studenten skal tilegne seg dypforståelse / innsikt

Med utgangspunkt i Bernetts tenkning kan innsikt som verdi i undervisning på høgre nivå forstås som tre gjensidig avhengige dimensjoner; innsikt som (intellektuell) kvalitet, innsikt som subjektivitet og innsikt som prosess.

- **Innsikt som kvalitet**

Innsikt som kvalitet henspeiler på to forhold; såkalte høykognitive kvaliteter som skal prege den enkeltes måte å tenke og handle på (det vil si som en bevissthetstilstand), og det læringsresultat man har oppnådd (“the inner grasp”).

25

Innsikt som kvalitet kan best belyses med referanse til de såkalte taksonomiene, det vil si klassifiseringer av mål og læringsutbytte. Den mest omtalte taksonomi er utviklet av Bloom.<sup>34</sup> Dahlgren er kritisk til denne fordi den, etter hans mening, er utviklet på bakgrunn av en logisk/deduktiv prosess og ikke gjennom studier av ulike læringsresultater som man har kommet frem til gjennom et gitt kunnskapsinnhold.<sup>35</sup> Blooms taksonomi er dessuten kritisert fordi den bygger på en utdanningsteknologisk forståelse av undervisnings- og læringsprosessen. I stedet fremhever Dahlgren SOLO-taksonomien (Structure of the Observed Learning Outcome) som et bedre forsøk på å synliggjøre strukturelle forskjeller i læringsutbytte for den enkelte. Med utgangspunkt i Piagets teorier om kognitiv utvikling beskriver SOLO-taksonomien omfanget av og strukturen i de svar som gis på et spesielt spørsmål. Dette betegner Dahlgren som *utfallsrummet*.<sup>36</sup> Men Dahlgren påpeker at også en slik kategorisering har sine svakheter. Blant annet vil man ikke være i stand til å identifisere de ulikheter i læringsutbytte som er knyttet til det spesielle innholdet i en oppgave.<sup>37</sup>

Når Barnett selv analyserer innsikt henviser han til Elliot som har angitt 9 kriterier for hva det vil si at en person har innsikt i et komplekst saksforhold.<sup>38</sup> Disse kriteriene er mer å oppfatte som absolutte kriterier og ikke som angivelse av en læringsutvikling slik det fremstår i Blooms og Dahlgrens taksonomier:

- Den må være korrekt, det vil si den må ikke bygge på misforståelser.
- Den må være grunnleggende, det vil si den må også få tak i de grunnleggende antagelser, forutsetninger og begrunnelser.

- Den må omfatte alle vesentlige forhold.
- Den må ivareta helheten, jf. skillet mellom overfladisk læring og dybdelæring.
- Den må fange opp nyanser, skjulte betydninger og eventuelle endringer i vektlegginger.
- Den må være kritisk.
- Den må være helstøpt og konsekvent.
- Den må være kreativ.
- Den må bygge på et positivt engasjement eller en interesse for saksforholdet.

I tillegg kan det føyes til en dimensjon som fremheves av Barnett selv, nemlig at innsikt har i seg to dimensjoner; innsikt i saksforholdet og innsikt om sin egen innsikt (såkalt metainnsikt).

26

Sett i forhold til Barnetts understrekning av et utvidet kunnskapsbegrep for høgre utdanning, hvor også taus/praktisk kunnskap inkluderes, er alle de tre taksonomiene eller kategoriseringene over knyttet til den bevisste, rasjonelle kunnskapen. Barnett lanserer ingen egen klassifisering for den tause kunnskapen, men nøyer seg med å understreke at innsikt kan opptre på ulike bevissthetsnivå.<sup>39</sup>

- **Innsikt som subjektiv dimensjon**

Hos Barnett fremstår det som et vesentlig poeng at innsikt primært må forstås som en subjektiv dimensjon.

Innsikt innebærer ikke ubevisst overtagelse av andres synspunkter og teorier. Det innebærer en personlig stillingtagen. Gjennom de ideer og teorier som eksisterer gis den enkelte muligheten til å få en oversikt over den innsikt som eksisterer. I den mentale bearbeiding av dette skjer det også en personlig stillingtagen som igjen gjør innsikt til noe særegent for det enkelte individ. I dette ligger også at innsikt verken kan eller bør standardiseres eller forutbestemmes. I følge Barnett kan man derfor ikke snakke om en standardisert innsikt.<sup>40</sup>

Since understanding is personal and has to be owned by the individual, we cannot predict in advance any particular understanding a student may frame for herself. It will be distinctive, come what may. No understanding on earth will be identical. It may be so unusual that we may grant the designation "original" to it.

Innsikt som subjektiv dimensjon innebærer også at innsikt ikke bare fremmer kognitiv forståelse, men påvirker og endrer den enkelte som person. Det innebærer med andre ord at man tilegner seg nye måter å forstå verden på. Innsikt har således også i seg en eksistensiell dimensjon. I dette ligger at fagkritikk blir “selv- kritikk”.

- **Innsikt som intersubjektiv, prosessorientert dimensjon**

I bestemmelsen av innsikt som substansiell dimensjon ligger det implisitt at innsikt ikke kan oppfattes som et endepunkt. Innsikten kan alltid utvides, utvikles og endres, den er alltid midlertidig. I dette ligger også at en gitt innsikt alltid vil være en (av flere mulige) innsikter. Vi vil aldri helt kunne fange den totale kompleksitet som et objekt eller saksforhold innebærer. Det vil alltid være avstand mellom et fenomen og forståelsen av fenomenet. Dette underbygger Bernetts tenkning om kunnskap som prosess og sannhet forstått som sannhetssøking. Barnett understreker også at innsikt på samme tid både har en individuell og sosial dimensjon, det vil si det er på samme tid både knyttet til selvstendighet og avhengighet av andre. Avhengigheten kan knyttes til to forhold. Innsikt bygger som oftest på andres tenkning og teorier. Egen innsikt må alltid testes ut mot andres innsikt og forståelse. Innsikt forstått som sannhet forutsetter dessuten at den finner gjenklang/gjenhør hos andre.<sup>41</sup>

I et slikt perspektiv blir utvikling av egen innsikt del av en kontinuerlig prosess og forutsetter kommunikasjon (diskurs) med andre. Barnett peker særlig på den rolle som læreren får, en rolle han oppsummerer i to hovedmoment: Å utfordre den enkelte students egen innsikt gjennom å synliggjøre alternativer, samt bistå studentene i identifisering og bevisstgjøring av innsikt de besitter, men ikke er klar over. Det er her nærliggende å vise til Handal/Lauvås sin veiledningsstrategi og deres tenkning om praksisteori i yrkesutdanning.<sup>42</sup>

### 15.3.2 Studenten skal kunne foreta en radikal kritikk av sin innsikt

Som en naturlig følge av Bernetts analyse av de epistemologiske og sosiologiske utfordringer høgre utdanning står overfor, fremheves den kritiske dimensjon som den mest særpregede og vesentlige dimensjon ved undervisning på høgre nivå. Den kritiske dimensjon kan altså ikke bare forstås som et delaspekt ved utdanning på universitets- og høgskolenivå, men som selve grunnlaget for det liberale, frigjørende ideal Barnett legger til grunn.

28

Kritisk tenkning som særtrekk ved høgre utdanning kan i en forstand oppfattes som en selvfølgelighet, siden dette er et poeng som løftes fram i mange og ulike sammenhenger. Denne "selvfølgeliggjøringen" innebærer imidlertid at begrepet forstås og brukes overfladisk, at det som fenomen primært begrunnes pragmatisk og bare i begrenset grad gjenfinnes i undervisningspraksis (jf. under). Dette er også et forhold Barnett peker på. Den tilsynelatende enighet som hersker både innad og utad om betydningen av kritisk refleksjon, er ifølge Barnett bare en skinnenighet. Begrepet og verdien tas i for stor grad for gitt og er ikke gjenstand for (kritisk) refleksjon. Dessuten settes det begrensninger på hva kritisk tenkning skal omfatte. Spesielt eksternt, men i stadig økende grad også internt, skal kritisk tenkning tjene bestemte, instrumentelle siktemål som for eksempel bedre effektivitet og større grad av inntjening (enten dette nå gjelder en bedrift eller et universitet). Dette medfører at det i stadig større grad settes likhetstegn mellom kritisk tenkning og kreativitet, det vil si evne til å finne nye løsninger innenfor gitte (og absolutte rammer). Det er denne teknologiske forståelsen av kritikk Barnett kaller "kritisk kompetanse" (jf. hans forståelse av kompetansebegrepet). Går man ut over disse rammene, for eksempel ved å reise kritiske spørsmål ved de verdier eller interesser som virksomhetene bygger på, kan kritisk refleksjon "transformeres" fra kvalitet til trussel.

Kritisk danning kan *knyttes* til tre dimensjoner; fagkritikk, selvkritikk og kritisk, konstruktiv handling. Til sammen utgjør dette det Barnett kaller *kritisk værende*, som igjen er en forutsetning for individuell, personlig frigjøring. Målet er at det enkelte individ, gjennom studier på høgre nivå, frigjør seg fra bestemte, ensidige måter å forstå kunnskap og verden på. På den ene siden skal innføring i kunnskap, utvikling av innsikt på universitets- og høgskolenivå bidra til at den enkelte kan frigjøre seg fra sin hverdagsforståelse, fra stereotyper og myter om verden omkring seg. Gjennom utdanning på høgre nivå skal disse forestillingene utfordres gjennom nye måter å se og forstå verden på.

I tilknytning til fagkritikken, eller det Barnett kaller epistemologisk frigjøring, er det tre forhold som særlig fremheves.

Et fag slik det fremstår gjennom et utdanningsprogram kan bare kan sies å utgjøre et lite utsnitt av den totale kunnskapsmassen. Derfor blir det viktig at studentene evner å se faget fra andre og nye innfallsvinkler og at de kontinuerlig evner å stille spørsmål ved det gitte og det allment godtatte. I det arbeidet som fører frem til en dypere forståelse av faget opplever studenten en glede og en motivasjon ved å ha kommet på innsiden av et fag eller saksforhold. En slik tilstand kan ikke oppfattes som et endepunkt, men som et utgangspunkt. Men det er viktig at studentene rives ut av denne tilstand av «tilfredshet og lyst» ved at de også gjøres i stand til å reflektere rundt det de tenker og gjør. I dette ligger at studentens kunnskap til stadighet vil bli utfordret, ingen ting kan tas for gitt en gang for alle.<sup>43</sup>

A genuine higher learning is subversive in the sense of subverting the student's taken for granted world, including the world of endeavour, scholarship, calculation or creativity, into which he or she has been initiated. A genuine higher education is unsettling, it is not meant to be a cosy experience. It is disturbing because ultimately, the students come to see that things could be other than they are. A higher education experience is not complete unless the students realizes that, no matter how much effort is put in, or how much library research, there are no final answers. Indeed the realization should come that there are all sorts of rival positions, and that there are no absolute way of choosing between them.

Kritisk refleksjon forstått som epistemologisk frigjøring innebærer således at man som student, eller lærende, alltid er på vei mot noe, alltid er villig til å underkaste sine meninger og forestillinger kritikk både fra seg selv og andre. Barnett henviser i denne sammenheng til Goodlads formulering “autoritativ usikkerhet”.<sup>44</sup>

Barnett knytter den epistemologiske frigjøringen til to former for kritikk, en indre og en ytre. Den indre kritikken kan i en forstand sies å være synonym med fagutvikling. Det vil si det er en kritikk utviklet innenfor faget selv, på fagets premisser, innenfor de faglige forståelsesformer som til enhver tid er gjeldende. I tillegg mener Barnett det er nødvendig med en ekstern kritikk som gjør det mulig å drøfte og vurdere selve forutsetningene for de kunnskapsmessige forståelsesrammer, som gjør det mulig å sette faget/kunnskapen inn i større og nye sammenhenger og som gjør det mulig å se samme fenomen/objekt fra nye og andre synsvinkler. For Barnett er den ytre kritikken en forutsetning for utdanning på høgre nivå. Den indre kritikken blir etter hans mening for snever og må først og fremst betraktes som trening i de aktuelle fag eller disipliner. Den kritikk som utøves som intern kritikk karakteriseres som kritikk

på lavt (elementært) nivå. Dette i motsetning til kritikk på høyt nivå, det som beskrives som filosofisk og sosiologisk metakritikk.<sup>45</sup> I den sammenheng legger Barnett særlig vekt på tverrfaglighet (interdisciplinarity). Ikke ved å smelte sammen fag som sådan, men som et virkemiddel for å styrke den kritiske dimensjon, til å hjelpe studenten å se sitt eget fag og sine egne standpunkt i flere og større sammenhenger.

Til den epistemologiske frigjøringen hører også at kritikken ikke skal tjene bestemte interesser, men heller avdekke og avklare de sosiale interesser som er knyttet til ulike former for kunnskap og sannhetskrav. Dette vil være måten man kan konfrontere studentene med kunnskapens ideologiske aspekt. I dette ligger at det ikke er mulig å løsrive kunnskap fra ideologi.

Å innta en kritisk holdning innebærer også at man er i stand til å reflektere om seg selv som person på en kritisk, konstruktiv måte og at man er i stand til å handle kritisk. Som idealtipe på kritisk værende henviser Barnett til den kinesiske studenten som ensom demonstrerte mot stridsvognene ved studentopprøret i Kina i 1989.<sup>46</sup>

Gjennom sin poengtering av kritisk handling som del av kritisk væren, en poengtering som særlig kommer til syne i boka "Higher Education - A Critical Business", fremheves også høyre utdannings betydning og rolle i det lærende samfunn. I sitatet under angir Barnett også hvordan høyre utdanning gjennom en radikal forståelse av sitt liberale ideal bør definere seg i en ny tid og i forhold til sine to grunnleggende utfordringer:<sup>47</sup>

Everyone speaks the language of critical competence, and they end up practicing it. Real critical being is nowhere to be seen. Real critical being runs against the grain; it has to. But if it is to have a positive effect on the world, it has to be in the world. It has to affect its critical purpose on the world in such a way that its message is taken on board to some extent. Critical being is in the world even if it is not of the world. It has to maintain its distance from the world but be an effective actor in the world. That is one of the challenges of a proper higher education today.

Den kanskje viktigste forutsetningen for å realisere dette idealet ligger ikke i undervisningsformene, men i den åpenhet som må prege det akademiske fellesskap. Det kaller Barnett det kritiske rom, en åpenhet hvor fagmiljøene oppmuntrer og bidra til den kritiske prosess, en åpenhet til å la andre utenfor eget fag reise spørsmål ved etablerte sannheter og en åpenhet til å trekke inn andre fag som del av den kritiske prosess. Det handler med andre ord om å skape kritiske samfunn, både innen fag og mellom fag. Men også i denne sammenheng understrekes det ansvar den enkelte student har i og for sitt eget læringsarbeid Erkjennelsen av kunnskap som sosialt konstruert og betinget, at kunnskapen ikke er gitt en gang for alle, forplikter

den enkelte student å se sitt fag eller sitt emne fra ulike posisjoner eller i forhold til ulike tradisjoner. Det handler i følge Barnett om å vite om eller kunne identifisere alternative perspektiver (jf. taksonomiene over). Det handler også om å fremvise en evne til å arbeide med slike alternativer underveis som del av erkjennelses- og læringsprosessen. Det handler om engasjement, mot og ikke minst energi<sup>48</sup> til å stille seg selv, sin tenkning og sine handlinger åpen for kritisk granskning. Man må med andre ord gi av seg selv. Uten det kritiske aspektet sosialiseres studenten inn i og tilpasses den fagstruktur og de ideologier som er gitt gjennom de konkrete studier. En slik tilpasning fører igjen fører til fag som teknikk. Lærerens rolle for å fremme en åpen, kritisk prosess blir veilederens og ikke kontrollørens. Barnett karakteriseres læreren som en “medreisende” i den sannhetssøkende prosess, en medaktør som både skal gi grunnlag og støtte for den personlige omstillings- og forvandlingsprosess som høgre utdanning innebærer.

### **15.3.3 Studenten skal utvikle sin kritiske kompetanse sammen med andre**

I sitt arbeid henter Barnett mye inspirasjon fra kritisk teori og da særlig fra Frankfurterskolen og i særdeleshet Habermas. Det radikale, liberale ideal for høgre utdanning finner han først og fremst i Habermas tenkning om kommunikativ rasjonalitet, utvikling av erkjennelsen gjennom den frie, sannhetssøkende diskurs. Det er et ideal for Barnett at de høgre utdanningsinstitusjonene fremstår som forum for debatt og kritikk både innad og utad.

Både gjennom Bernetts resonnement og kildebruk synliggjøres et nært slektskap til den delen av 1970-tallets dialogpedagogikk som bygde på diskursetikken. I norsk sammenheng var denne særlig representert ved filosofene Hellesnes og Skjervheim og pedagogen Erling Lars Dale. Diskursetikken går ut på at alle standpunkt i prinsippet bør kunne gjøres til gjenstand for diskusjon (diskurs) og avgjøres ved det bedre argument. I en maktfri dialog/diskurs, hvor partene anses som likeverdige, stilles partene overfor gyldighetskravet om å gi gode grunner for sine hensikter, oppfatninger og normer. Bernetts vektlegging av dypforståelse (jf. over) innebærer at som del av et utdanningsforløp må denne argumentasjonen gå ut over vanlige meningsytringer, det vil si den må forankres i faglige innsikt. Innsiktskravet, og dermed kritisk tenkning som kvalitet, perverteres når studenter som skal innføres i et fag- og kunnskapsområde møtes av forelesere som presenterer fagkritikk uten at studentene selv har mulighet til å forholde seg til kritikkenes utgangspunkt gjennom egen innsikt.



Enhver ytring, påstand eller handling må kunne prøves i diskusjonen der partene hele tiden må forutsette ideen om det bedre argument. Skjervheim forutsetter, som Habermas, at en ekte dialog bare kan føres dersom deltakerne tar inn over seg at enhver samtale inneholder en mulighet, enten til sann innsikt eller bare til meninger. Skjervheim innfører her skillet mellom å overtale og overbevise. Å overtale forutsetter et subjekt/objekt forhold. Den andre er et objekt som skal manipuleres gjennom overtalingskunsten, retorikken. Å overbevise forutsetter et subjekt/subjekt forhold hvor man ikke for enhver pris skal overtale den andre, men har som mål å komme frem til felles innsikt og forståelse. Den enes dominans over den andre oppheves ved at begge parter godtar det gyldighetsteoretiske krav om å prøve ut om påstander er sanne eller falske, riktige eller gale.<sup>49</sup> I en forstand er et slikt ideal en nødvendig videreføring av det gamle idealet om universitas som ikke, slik mange hevder, betyr et sted for all kunnskap, men et sted for likemenn.<sup>50</sup> Det er et sentralt poeng hos Barnett at studentene i større grad enn tilfellet er i dag må betraktes som del av det akademiske miljø.

Habermas stiller bestemte etiske krav til en slik diskurs eller dialog. Den skal være preget av sannferdighet, oppriktighet, forståelighet og riktighet. Dette innebærer som Hellesnes uttrykker det, at den enkelte inngår i diskursen som autentisk person, nemlig med ærlighet i forhold til seg selv og andre. Man er det en gjør seg til gjennom sine handlinger og at det er som fritt individ man gjør valg.<sup>51</sup> Men det ligger i diskursens natur at også denne og de regler den bygger på, skal utsettes for kritisk drøfting

#### **15.3.4 Studenten må engasjere seg aktivt i arbeidet med kritikkens form og retning gjennom uavhengige undersøkelser.**

Det ligger i idealet om den kritiske, åpne og sannhetssøkende diskurs at den enkelte student må engasjere og involvere seg. Ikke minst understreker Barnett betydningen og nødvendigheten av kritisk energi, det vil si at den enkelte student er villig til å investere av seg selv, ikke bare konsumere andres viten. Men skal kunnskapstilegningen ha form av en diskurs eller sannhetssøkende konversasjon, må studentene både gis tid og muligheter til å inngå i slike diskurser på sin egen måte. Studentene må altså ha frihet til å vise ansvar for sin egen læring. Barnett kobler dette sammen med begrepet akademisk frihet som han ikke bare vil forbeholde det akademiske personalet, men som etter hans mening også må omfatte studentene.<sup>52</sup>

Students need to be rehabilitated in our idea of academic freedom, and in the practices associated with the idea.

Det er særlig to forhold som er avgjørende for Barnetts ønske om å sikre studentene tilstrekkelig akademisk frihet. For det første er det snakk om voksne mennesker som bevisst og frivillig ønsker å studere. Man kan se på relasjonen mellom student og utdanningsinstitusjon som en kontrakt hvor utdanningsinstitusjonen skal bidra til å oppfylle studentens mål og forventninger. For det andre er akademisk frihet nødvendig for at studenten skal få det intellektuelle rom som er nødvendig for å utvikle en intellektuell modenhet. Skal studentene involveres i sin egen læring må de føle at de delvis eier læringsprosessen. Barnett reiser spørsmålet om det bør etableres en «Bill of Rights» når det gjelder studentens akademiske frihet og de rettigheter og plikter dette innebærer. Men samtidig understreker Barnett at ingen regler eller lover, ei heller noen form for tilrettelegging, i seg selv er noen endelig garanti for studentens intellektuelle vekst. Til syvende og sist ligger nøkkelen hos den enkelte student ved at de må gi noe av seg selv. Dessuten er ikke friheten absolutt. Utgangspunktet er at den enkelte er villig til å inngå i den kritiske diskursen gjennom å dele og utveksle synspunkter.

Barnett skiller mellom det han kaller negative og positive rettigheter for studentene.

Som eksempel på negative rettigheter nevner han retten til ikke å bli indoktrinert, ikke å erfare rasistiske, kjønnsmessige eller religiøse vrangforestillinger. Det omfatter også at studenter ikke blir «utsatt for» uprofesjonell behandling av lærer verken når det gjelder adgang til studier, undervisning og eksamener.

Som eksempel på positive rettigheter nevner han at studentens erfaringer skal ligge til grunn for vurdering av inntak til høgre utdanning, muligheten til å kunne påvirke studiets innhold, ha legitim kontroll over studieprogresjon og studieformer, samt ha muligheten til å (for)følge en akademisk interesse og bli eksaminert på en måte som yter studentens kunnskap rettferdighet.<sup>53</sup> Flere av disse positive rettigheter sammenfaller med det som i kapittel 4 er referert til som ideologien om åpen læring. Hos Barnett er ikke åpenhet forstått som tilgjengelighet, slik det til vanlig brukes i fleksibel utdanning (jf. kapittel 4, del I). Det er i stedet knyttet til prosess og medbestemmelse og til et syn på kunnskap og læring som en aktiv og åpen prosess hvor resultater ikke kan predetermineres. Det er både ønskelig og nødvendig at studentene orienterer seg vidt og variert (jf. det som er sagt over om indre og ytre kritikk).

Til det å ha bestemte rettigheter er det også knyttet plikter og ansvar. Barnett skiller mellom såkalte substansielle plikter og prosedyre (procedural) plikter. De substansielle pliktene er knyttet til den etikk og moral som henger nært sammen med de intellektuelle dyder. Eksempler på dette er ikke å plagiere, åpenhet over for andre og andres synspunkter, tilbørlig respekt for medstudenter og lærere, oppriktighet, ærlighet, vilje til intellektuell og personlig selvutvikling. De mer prosedyreorienterte pliktene er knyttet til forhold som å levere oppgaver i tide, gjøre nødvendig forberedelsesarbeid før timene/diskusjonene og oppmøte til veiledning.

Tenkningen om studentens akademiske frihet og akademiske rolle har også klare konsekvenser for det akademiske personalet. Barnett påpeker betydningen av at lærerne er åpne for, og støtter, at studentene kan komme frem til alternative perspektiver som ikke nødvendigvis passer overens med lærerens egne. Dessuten innebærer akademisk frihet også frihet til å feile. Dette er en nødvendig pris å betale dersom man vil at studentene skal utvikle sin egen bevissthet, noe som innebærer at man ikke bare vet, men har en dypforståelse av det man vet og er i stand til å utvikle sine egne ideer.

Barnett er så vidt inne på hva akademisk frihet kan ha som didaktiske konsekvenser når han peker på eksperimentell læring og problembasert læring som mulige strategier for å fremme slike kvaliteter. Han peker imidlertid også på at slike nye og mer åpne undervisningsformer like gjerne kan føre til de motsatte kvaliteter.

### **15.3.5 Studenten må utvikle sin selvrefleksjon, det vil si sine evner til å foreta en kritisk vurdering av sine egne prestasjoner, kunnskaper og handlinger**

En rød tråd i Barnetts resonnement er poengteringen av studentens personlige engasjement. I dette ligger også at studenten, gjennom sin kritiske diskurs, ikke bare skal kunne identifisere og drøfte kunnskap i forhold til ulike ståsteder, ulike fag og ulike teorier. De må også ta personlig stilling, gjøre personlige valg. Dette kan sies å være det siste og avgjørende ledd i den personlige, intellektuelle modningen som fører fram til det kritisk, reflekterte individ. Man må bryte gjennom den relativiseringen som ligger i å stille spørsmål ved etablerte sannheter, å erkjenne kunnskapens foreløpige og mangfoldige karakter og det å anerkjenne andre fags betydning for innsikt. Barnett karakteriserer dette som studentens kreative uavhengighet:<sup>54</sup>

The student has to be able to take yet a step, and be able to take up stances, hold to particular theories, or simply to act. There has to be a moment of personal insight, in which critical evaluation is not put aside but is transcended. In that moment the student is freed to make decisions, to make judgements about the balance of evidence, or to opt for a particular course of action. Far from being insipid, fencesitting or unduly critical, a fully effective graduate student is able to choose, to believe and to act with «authoritative uncertainty»:

Men selv om man utvikler en slik intellektuell modenhet må man, både i løpet av studietiden og ikke minst seinere i livet, alltid forholde seg til den autoritative usikkerhet. Dette må skje ved stadig å stille sine egne standpunkt og/eller sine egne handlinger frem for ytterligere kritikk og refleksjon, enten alene eller sammen med andre. Barnett presenterer i den sammenheng tre rasjonalitetsnivå; *grunnleggende rasjonalitet*, *opplysende rasjonalitet* og *frigjørende rasjonalitet*.<sup>55</sup>

35

Med grunnleggende rasjonalitet forstår Barnett evnen til å begrunne handlinger eller utsagn ved å knytte disse an til et videre, teoretisk perspektiv som ligger innenfor det fag man er engasjert i. Den opplysende rasjonalitet (enlightment) innebærer at reflekterende virksomhet i seg selv utvikler nye og bedre måter for forståelse og innsikt. Et resonnerende og tenkende individ utvikler over tid ikke bare de teknikker og prosedyrer som rasjonalitet hviler på, men man utvikler en ny måte å tilnærme seg og forstå verden på. Det blir med andre ord et stabilt trekk ved den enkeltes personlighet. Frigjørende rasjonalitet kan sies å utgjøre summen, eller resultatet, av de to andre rasjonalitetsnivåene. Gjennom kontinuerlig refleksjon, selvkritikk og selvbevissthet legger en grunnlaget for en selv- utvikling som åpner opp for helt nye ideer og handlinger. Barnett kaller dette «selvoverskridelse».

### **15.3.6 Studenten må ha mulighet til å engasjere seg i den intellektuelle utvikling gjennom en åpen dialog og samarbeid**

Dette prinsippet understreker betydningen av det sosiale felleskap for intellektuell utvikling. Selv om det er nær sammenheng mellom denne tesen og tese nr. 2, er det her selve dialogen eller diskursen som står i forgrunnen. Jo mer en knytter diskursen til det den enkelte person opplever som sine egne standpunkter og perspektiver, dess viktigere blir det å ta hensyn til at diskursen også har en emosjonell dimensjon. Dette innebærer at det vil være nødvendig å skape en kultur og et miljø basert på en

trygghet og ekthet som fremmer den sokratiske dialog. Dette er også Barnett inne på, om enn på et forholdsvis generelt grunnlag. Han peker imidlertid på at lærernes viktigste oppgave primært vil være å skape det kommunikative felleskap mellom seg og sine studenter. Det handler langt mindre om å utøve bestemte undervisningsmetoder. Gruppen av studenter og lærere må selv finne frem til sin egen, positive dynamikk.<sup>56</sup>

To put it sharply, being a university teacher of the kind envisaged here is complicated stuff. It entails bringing off an extraordinary set of transactions with, and modes of development in, a heterogeneous group of students. It is extraordinary because it consist of transactions which enable the student to come into themselves, to become more fully themselves and to develop within frameworks of understanding made available to them but which do not constrain them. It is an opening up without closure, an interaction between teachers and taught a situation in which everyone gains. One person's development is not at the expense of the others but positively helps the others. It is education for a collective self-transcendence.

36

#### **15.4 Oppsummering - kritisk danning som pedagogisk mål, praksis og som særtrekk ved høgre utdanning og voksnes læring.**

Det er naturlig å knytte Barnetts tenkning om undervisning på høgre nivå til en verdiforankret tradisjon. Med utgangspunkt i en språkanalytisk tilnærming bygger alle hans arbeider på at det er visse verdier som må og skal legges til grunn for høgre utdanning generelt og undervisningsprosessen spesielt. Tilrettelegging av undervisning kan ut fra hans perspektiv altså ikke bare begrunnes ut fra en allmenn og generell tenkning om effektiv eller god læring. Den gode eller effektive læring handler om realisering av visse verdier, i dette tilfellet kritisk refleksjon. Angivelsen av disse verdiene gir også føringer på den konkrete utformingen av læringsprosessen. Denne koblingen mellom læringspsykologiens allmenne tilnærming til læring og pedagogikkens basis i mål- eller verdirealisering, glemmes ofte når man i fjernundervisningssammenheng drøfter mediens bidrag til bedre og mer effektiv læring. Her blir læringen i seg selv, uavhengig av de verdier den skal realisere, fremstilt som hovedsiktemålet. Av den grunn fremstår den nære koblingen mellom IKT og læring som et uttrykk for en teknologisk forståelse av undervisnings- og læringsprosessen, hvor det effektive løsrives fra de mål og den kontekst det skal inngå i (jf. kapittel 16).

Barnetts tenkning omkring utdanning og undervisning på høgre nivå fremstår i denne sammenheng med en dobbeltfunksjon.

På den ene siden er Barnetts tenkning et viktig bidrag til en bevisstgjøring og debatt om høgre utdannings rolle og funksjon generelt. Hos Barnett er det viktig å knytte universitetets danningstradisjon til de utfordringer man står overfor, det vil si å sette verdier som “forskningsbasert undervisning” og “kritisk tenkning” inn i en kontekst hvor høgre utdanning i langt større grad enn tidligere må forholde seg til samfunnets krav og forventninger.

På den andre siden er tenkningen viktig fordi det gir kritisk danning, som overordnet mål for i utdanning på høgre nivå, et faglig fundament og en legitimitet som ikke alltid er like fremtredende i akademia selv. I en forstand er Barnetts angivelse av kritisk tenkning som særtrekk ved undervisning/utdanning på høgre nivå ikke noe nytt. Det er et mål og en argumentasjon som løftes fram i mange sammenhenger, mer som slagord enn med bakgrunn i en grunnleggende faglig argumentasjon. For Barnett selv, men også fra andre, har dette som ambisjon og perspektiv ofte fremstått som en noe uthulet og retorisk argumentasjon. Brookfield, Kegan og Taylor hevder, med referanse til bruk av begrepet innen det voksenpedagogiske feltet, at det anvendes som et “munnhell.”<sup>57</sup> Dette gjelder også for den koblingen som gjøres mellom kritisk tenkning og nødvendigheten av høgre utdannings frie og uavhengige stilling i samfunnet. Heller ikke kan man si at kritisk tenkning, slik det er operasjonalisert med utgangspunkt i Barnetts tenkning, fremstår som noe gjennomgående trekk ved den praktiske undervisningen. Å realisere kritisk danning slik Barnett har angitt og anvist det for høgre utdanning, er i seg selv er en stor utfordring. Dette uansett om utgangspunktet er heltids nærundervisning eller deltids fleksibel utdanning. På bakgrunn av britiske og svenske studier om undervisning på høgre nivå, konkluderer Entwistle med at en hel del av undervisningen og eksaminasjonen i stedet ser ut til å fremme en passiv og reproduserende innlæring.<sup>58</sup> Det samme inntrykket fremkom av rapporten til det norske Studiekvalitetsutvalget midt på 1990- tallet og i et større studiekvalitetsprosjekt ved NTNU. I sistnevnte fremkom det at studentene var lite aktive i forhold til sine lærere. Mange studenter hadde problemer med å finne hensiktsmessige strategier og oppnå god effektivitet i studiene. Mer enn halvparten av dem fant dessuten ikke ut av, eller hadde noe forhold til hva som var kjernespoørsmålene i pensum.<sup>59</sup>

I sin drøfting av dialogens vilkår i undervisning og læring understreker Løvlie, som Barnett, at idealet om den kommunikative prosess først og fremst synes å ha sin berettigelse på universitets- og høgsolenivå. Men samtidig avdekker han at den praktiske dialogpedagogikk slik den ble realisert i praktisk skolevirkelighet, langt fra har klart å ivareta de idealer og de premisser som lå til grunn. Dette gjaldt i første rekke det gyldighetsteoretiske problem. Løvlies hovedpoeng er at dialogpedagogikken i hovedsak falt i to grøfter. Den klarte ikke å avklare forholdet mellom fagkritikk og interessekamp. Forholdet ble beholdt som en indre, uløst motsetning og hindret den i å stake opp sin egen kurs, nemlig den som lå i en videre utvikling av en teori for kommunikatív handling.<sup>60</sup> Dessuten fant man heller ingen løsning på asymmetriens paradoks og på autoritetens problem ut fra skillet mellom dialog og diskurs. Dermed ble den, i følge Løvlie, liggende åpen for en berettiget kritikk om at den stod for ettergivenhet i oppdragelsen. For det tredje peker Løvlie på at dialogpedagogikken, med basis i humanistisk psykologi, la mer vekt på den gode samtale enn det gyldighetsprinsipp som ligger til grunn for diskursen. Dog har den gode samtale i seg kvaliteter som er viktige og nødvendige for den kommunikative handlingen. Den skaper blant annet grunnlag for den personlige trygghet som må ligge til grunn for at man skal være i stand til å leve med “autoritativ usikkerhet” samt blottstille sine perspektiver i fellesskapet.

Selv i situasjoner som kan betraktes som optimale for mellommenneskelig kommunikasjon, med personer ansikt - til ansikt på samme sted og til samme tid er det ingen automatikk i at diskursen etableres. Det kan angis en rekke forhold som forklarer dette. Disse er knyttet til de rammefaktorene undervisningen foregår innenfor og den kompetanse så vel lærere som studenter har for å inngå i en slik prosess.

I fleksibel utdanning er Barnetts idealer langt på vei en større utfordring, ikke minst fordi man møter målgrupper som er nye i forhold til studier på høgre nivå (jf. kapittel 15) og fordi fjernundervisning har tradisjon for en industrialisert tilnærming til undervisning og læring (jf. kapittel 1, del I). Rammene for å ivareta den kritiske diskurs er dog forbedret med de nye og utvidede tekniske mulighetene for direkte, synkron skriftlig og muntlig kommunikasjon.

Så langt synes det ikke som bruk av IKT i særlig grad har vært et bidrag til den kritiske diskurs (jf. kapittel 16). Når man, med referanse til Barnetts ideal om kritisk danning, skal oppsummere og vurdere de erfaringer som er gjort med IKT- basert kommunikasjon i høgre utdanning er det særlig to forhold man må ta i betraktning:

For det første finner man få arbeider hvor kritisk tekning drøftes, utdypes og konkretiseres, og hvor en slik analyse legges til grunn som vurderings- og analysegrunnlag. Man er i flere tilfelle mer opptatt av selve kommunikasjonen enn av kvaliteten ved kommunikasjonen. At kommunikasjonen fungerer fremstår i noen sammenhenger som et mål i seg selv. Et stykke på vei har man havnet i samme "uføret" som Løvlie skisserte for dialogpedagogikken. Dette kan igjen tolkes som et uttrykk for at den forsknings- og vurderingslitteratur som foreligger på dette feltet ikke i tilstrekkelig grad har lagt til grunn et didaktisk perspektiv. Med dette menes at analyser og vurderinger i for liten grad ser i sammenheng IKT som ramme, deltakerforutsetninger, fagdidaktiske perspektiv, undervisningsmål, undervisningsmetoder og resultater. I SOFFs rapport om nettbasert læring i høgre utdanning finner man ingen slike helhetlige, didaktiske tilnæringer. I stedet legges det stor vekt på mer allmenn betraktninger og analyser. Bruk av og erfaringer med undervisningsmetoder innenfor IKT-rammen er totalt fraværende.<sup>61</sup> Et slikt manglende, didaktisk perspektiv gjør også at man forsøker å trekke allmenne konklusjoner på teknologiens vegne (jf. kapittel 16).

For det andre er det bare i begrenset grad er gjort vurderinger eller forskningsmessige arbeider som rent kvalitativt analysere de kommunikasjonsmønstre som finner sted mellom lærer - student og student - student. Når det gjelder datakommunikasjon synes bildet så langt å være preget av at man primært har foretatt kvantitative registreringer av kommunikasjonen mer allment. Ut fra dette har man lagt vekt på å avdekke forhold som fremmer eller hindrer kommunikasjon. Dette synes å være et fellestrekk for hele den perioden som datakommunikasjon, i betydning kommunikasjon mellom to eller flere personer mediert ved hjelp av data, har eksistert.<sup>62</sup> Dette tilsier at en oppsummering med referanse til noen av de sentrale arbeidene innen IKT i fleksibel og åpen læring (som Mason uttrykker det), må foregå på den foreliggende litteraturens premisser, og må derfor handle mer om allmenne erfaringer med IKT-basert toveiskommunikasjon.

Uansett hvordan man vurderer Barnetts resonnement, representerer de et klart brudd med den tildels overfladiske og retoriske argumentasjonen man også finner innen høgre utdanning når særpreg skal identifiseres. Barnett peker i den sammenheng på at det ikke bare har eksistert ulike ideer til ulike tider, men at de mer allmenne verdier som munner ut i det liberale ideal ofte er så allmenne og generelle at de stort sett har fungert som grunnlag for ulike fortolkninger og prioriteringer. Ikke sjelden er dette en retorikk som tjener til å forsvare det bestående. I den sammenheng er hans analyse



og angivelse av høgre utdannings kritiske dimensjon av betydning, herunder også hans kritikk av hvordan høgre utdanning i det daglige forvalter sin egen ambisjon om det kritiske. I følge Barnett har man ikke bare et for snevert fagperspektiv på den kritiske dimensjon (jf. hans tre kritiske dimensjoner), men man har ikke (en gang) klart å realisere deler av dette perspektivet i praksis.<sup>63</sup> Dette er da også en av grunnene nye studenter kan bli møtt av forelesere som starter med å gi en kritikk av teorier og forskere studentene ikke kjenner i det hele tatt.

Det har vært satt fram som en hovedtese i dette kapitlet at didaktisk teori og tenkning må ligge som en forutsetning for å ta i bruk og vurdere undervisning generelt, og bruk av IKT i undervisning spesielt. Med klar forankring i kritisk teori fungerer Barnetts tenkning i denne sammenheng som et godt eksempel på hva en helhetlig, integrert og grunnleggende didaktisk teori innebærer.

40

I innledningen til sitt arbeid “The Idea of Higher Education” poengterer Barnett at hans arbeid må forstås som et utgangspunkt for en fruktbar diskurs om hvilke verdier og hvilke sær trekk som bør kjennetegne undervisning og utdanning på høgre nivå. Barnett både erkjenner og identifiserer gjennom sine arbeider problemstillinger og perspektiv som bør stå sentralt i en slik diskurs. I denne sammenheng har hensikten ikke vært å foreta noen kritisk drøfting og (eventuell) videreutvikling av Barnetts tenkning. Primært har hensikten vært å bruke hans arbeider for å få frem noen hovedpoeng (direkte og indirekte) når det gjelder undervisning på høgre nivå som grunnlag for didaktisk praksis. Selv om Barnett er tilbakeholden med å antyde og angi hvordan man skal realisere hans ambisjoner, kan det også utledes en del prinsipper for didaktisk handling, slik det er angitt over. Det mest åpenbare er at dersom man legger Barnetts perspektiv og prinsipper til grunn for fleksibel utdanning og/eller som vurdering og bruk av IKT, må man forholde seg til andre problemstillinger eller utfordringer enn dem som defineres ved å legge et teknologisk perspektiv til grunn. En annen og mer allmenn betraktning er knyttet til forholdet mellom ambisjon og omfang. Slik mange studier fremstår i dag, med til dels omfangsrike pensumlister, gis det få muligheter for tilstrekkelig bearbeiding, refleksjon og utvikling av kritisk kapasitet. I den sammenheng er det ikke minst viktig å låne øre til Barnetts analyse av academia som en profesjon med sterke egeninteresser, også når det gjelder faglige perspektiv og hvor langt en eventuell kritisk tenkning skal kunne gå.

I tillegg til at fleksibel utdanning skal gjenspeile sitt særpreg som tilbud på høgre nivå, skal det også avspeile sitt særpreg som tilbud som primært rettes mot voksne (jf. kapittel 4, 5, del I og 12, del II). I dette ligger at man også må synliggjøre, og legge

til grunn, en didaktisk utøvelse som ivaretar det som kan sies å særprege voksnes læring. Knowles og Zsmeyov peker i den sammenheng på følgende forhold:<sup>64</sup>

- Når en person modnes, endres selvbildet fra avhengighet til uavhengighet.
- Når en person modnes, opparbeides et reservoar av erfaringer som utgjør en viktig læringsressurs.
- Når en person modnes knyttes læring mer til utvikling av de sosiale rollene man inngår i.
- Når en person modnes, blir man mer opptatt av at det man lærer skal kunne anvendes umiddelbart og man endrer dermed også fokus fra å være fagorientert til å bli problemorientert.
- Den voksnes læring styres/preges langt på vei av den nære kontekst, dvs. tid, sted, familie, jobb og fritid.
- I den voksnes læringsprosess har den voksne selv en ledende rolle.
- Den voksne lærende og lærer samarbeider i alle faser av et utdanningsforløp.

41

En ytterligere dimensjon knyttet til voksnes læring som synes å få stadig større oppmerksomhet både forskningsmessig og praktisk innenfor voksenpedagogikken, er nettopp knyttet til kritisk tenkning og danning. I amerikansk sammenheng pekes det på at dette er en dimensjon som har fått større oppmerksomhet de 10 - 15 siste årene.<sup>65</sup>

På den ene siden angis kritisk tenkning som et viktig mål for voksnes læring, begrunnet ut fra to perspektiv som henger nært sammen, frigjørings- og utviklingsperspektivet. Dette står også sentralt hos Barnett. Det handler dels om et mer bevisst forhold til verden og til de krefter som påvirker og styrer, til makt og hegemoni. Dels handler det om en (raskt økende) kunnskapsutvikling og en (gradvis relativ) kunnskapsforståelse som fremmer det individuelle, selv- refleksive, meningsdannende prosjekt; det å inngå i en kontinuerlig avveining og forhandling mellom ulike og konkurrerende perspektiv og meninger.<sup>66</sup>

Et sentralt mål i voksnes læring blir derfor:<sup>67</sup>

Helping learners to critically reflect on, appropriately, validate, and effectively act on their (and others') beliefs, interpretations values, feelings, and ways of thinking.

Samtidig som dette er et mål for voksnes læring, fremheves det samtidig i voksenpedagogisk sammenheng, at evne til kritisk tenkning er et særtrekk ved voksne og voksnes læring. Brookfield henviser i den sammenheng til flere utviklingspsykologer som legger til grunn at den kritisk, refleksive kapasitet fremstår som et viktig trekk og kjennetegn ved den voksnes bevissthet.<sup>68</sup> Dette står også sentralt i den teorien om voksnes læring som betegnes som transformativ læring, opprinnelig utviklet av Mezirow. Denne tenkningen har, noe på bekostning av andragogikken, fått stadig større oppmerksomhet gjennom 1990 - tallet.<sup>69</sup> Transformativ læring tar sitt utgangspunkt i mennesket som meningsskapende individ, det vil si hvordan de fortolker og ordner sine livserfaringer. Grunnlaget for slike fortolkningsprosesser er å finne i utviklingen av grunnleggende meningsstrukturer hos den enkelte. Det er gjennom disse man filtrerer inntrykk og erfaringer og slik sett gir dem mening. Læring er både knyttet til utvikling innenfor disse meningsstrukturene, det man karakteriserer som hva vi vet, og til endring i selve meningsstrukturene, det man kan karakterisere som hvordan vi vet.<sup>70</sup> Det er forandringene av selve meningsstrukturene som karakteriseres som transformativ læring, en læring man mener særpreger den voksne. Det er dermed også en læringsform som på det mest grunnleggende, av og til også på det mest "smertefulle", griper inn i og endrer en persons liv og livsoppfatninger. I følge Mezirow preges barne- og ungdomstiden derimot av at man primært utvikler og vedlikeholder slike strukturer. Taylor peker imidlertid på at denne forutsetningen ikke har latt seg bekrefte empirisk.<sup>71</sup>

I denne transformasjonen av meningsstrukturer står kritisk refleksjon sentralt. I følge Mezirow handler kritisk refleksjon om å reise spørsmål ved de grunnleggende premisser og antagelser som styrer og former vår oppfatning av verden rundt oss, og den sammenheng disse formes og inngår i. Mezirow knytter den kritiske refleksjonen både til det han kaller objektiv og subjektiv nydefinering/ gjenskaping (reframing). Objektiv gjenskaping knytter den kritisk refleksjon til andres antagelser og premisser, mens den subjektive er knyttet til individets egne antagelser og meningsstrukturer. I forhold til kritisk tenkning som subjektiv gjenskaping, også forkortet til CSRA (critical self- reflection on an assumption), er det igjen foretatt en taksonomisk inndeling i flere underkategorier, blant annet moralsk - etisk og systemisk gjenskaping. Samtidig påpeker Brookfield at transformativ læring ikke kan skje uten kritisk refleksjon, men at det godt kan foregå kritisk tenkning uten at det nødvendigvis fører til transformasjon.<sup>72</sup>

I forhold til Barnetts tenkning om kritisk refleksjon skiller transformativ læring seg ut på tre viktige punkter. For det første påpeker Mezirow at kritisk refleksjon også kan foregå implisitt, det vil si ikke- bevisst.<sup>73</sup> Dette er et forhold Brookfield finner problematisk.<sup>74</sup> Et annet forhold som fremhevet av Taylor er at kritisk refleksjon er nært knyttet til affektiv læring, det vil si til følelsenes rolle i den transformativ prosess:<sup>75</sup>

In other words, transformative learning is more than rationality based; it relies on the affective dimension of knowing, such as developing an empathic viewing of other perspectives and trusting intuition.

Av den grunn pekes det på at kritisk refleksjon som del av transformativ læring forutsetter emosjonell modenhet<sup>76</sup> og at forutsetningen for å utvikle rasjonalitet ikke minst ligger i det relasjonelle, det vil si i det sosiale felleskap.<sup>77</sup>

Det er også et tredje forhold som atskiller transformativ læring, og i noen grad også kritisk tenkning innen voksenpedagogikken fra Barnetts. Innen voksenpedagogikken er man langt mer villig til å angi konkrete, didaktiske anvisninger for å kunne realisere målet om kritisk tenkning.<sup>78</sup> På den måten fremstår både læreren og læringstilretteleggingen som viktige premiss for individuell læring og utvikling. Ikke minst er dette et viktig perspektiv innenfor den til dels enorme satsingen på IKT på alle nivå i utdanningssystemet. Det er dette som er temaet for neste kapittel.



# NOTER

1. Laurillard, D. (1993): *Rethinking University Teaching - a framework for the effective use of educational technology, p.7*, Routledge. London.
2. Barnett, R. (1997): *Higher Education: A Critical Business, p. 2*. SHRE. Buckingham.
3. Barnett, R. (1990): *The Idea of Higher Education, p. 3*. SHRE. Buckingham.
4. Grepperud, G. (1996): *Ibid, p.12-14*.
5. Myhre, R. (1982): Har vi bruk for didaktikkbegrepet? I Grønbech, D./Størkersen, E./Tjeldvoll, A. (red): *Fra Arilds tid*. UNIKOM- rapport nr. 2. Universitetet i Tromsø.
6. Myhre, R. (1984): *Skole- og undervisningsteori*. Fabritius. Oslo.
7. Tjeldvoll, A. (2000): *Pedagogisk filosofi, p 18-19*. Fabritius. Oslo.
8. Universitetet i kunnskapsøkonomien. I *UNIPED, vol.21,nr.3*.
9. Den såkalte Robbins - utredningen på 1960- tallet omtales ofte som det siste liberale dokument om høgre utdanning i Storbritannia.
10. Presentasjonen av Barnett i dette kapitlet baserer seg i hovedsak på to av hans bøker "The Idea of Higher Education" og "The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society." For enkelthetskyld benevnes disse som h.h.vis "Education" og "Competence" i notehenvisingene. I tillegg gjøres det en del referanser til Higher Education, A Critical Business, (heretter benevnt som "Critical").
11. Barnett, R. (1996): *The Limits of Competence, p. 26*. SHRE. Buckingham.
12. Barnett: *Education, p. 135*.
13. *Ibid, kap. 9*.
13. Denne avgrensningen kan synes å stå i motsetning til den helhet i oppgaver som Barnett har angitt som ett av kjennetegnene for universitet og høyskoler som kunnskapsorganisasjoner. Han gjør selv ingen forsøk på å oppklare denne tilsynelatende motsetning. Han gir derimot flere argumenter for at den veletablerte sannhet om at den som underviser også bør forske ikke nødvendigvis er holdbar. Blant annet pekes det på at undervisning knyttet til egen forskning lett fører til en for liten kritisk distanse til det stoff som formidles. Han peker også på at undervisning basert på egen forskning kan føre til et sneversyn og en kunnskapsmessig lukkethet som står i strid med det som bør være undervisnings mål, nemlig åpenhet, bredde og mangfoldighet. Hans klargjøring på dette punktet indikerer at han også regner mer rendyrkede undervisningsorganisasjoner som del av høgre utdannings nivå. Forutsetningen for dette synes å være todelt;

- Utdanningstilbudene må bygge på og utnytte den forskning som eksisterer. I dette ligger også at utdanningen må ha et bredere siktemål enn forskningen og at utdanningens mål .
- Gjennom undervisningen må en del grunnleggende verdier knyttet til forskningen gjenspeiles, blant annet kunnskapens midlertidighet og utvikling av såkalte metakognitive ferdigheter som kritisk sans, uavhengige vurderinger, autentisk tanke og handling, problemdefinering og problemløsning.

14. Barnett: *Education, p. 8.*
15. *Education, ibid, p. 18.*
16. *Ibid, p.189.*
17. *Ibid, kap. 3.*
18. Gibbons, M./  
m. fl..(1994): *The new production of knowledge.* Sage publications. London.
19. Barnett: *Ibid, kap. 4.*
20. *Ibid, pp. 63-64.*
21. Barnett, R. (1997): A Knowledge Strategy for Universities, p. 169. I Barnett, R. /Griffin, A.(eds): *The End of Knowledge in Higher Education.* Cassell. London.
22. Skjervheim, H. (1992): *Filosofi og dømmekraft.* Universitetsforlaget. Oslo.
23. Barnett: *Competence, kap. 11.*
24. Barnett (1997): *A Knowledge Strategy for Universities, pp. 177-178.*
25. Barnett: *Education, p.188.*
26. *Ibid, p.23.*
27. Barnett: *Critical, ibid.*
28. Barnett: *Ibid, pp. 159-169.*
29. Hellesnes, J. (1974): *Sosialisering og teknokrati, p.32.* Gyldendal. Oslo.
30. Perry, W. G. (1970): *Forms of Intellectual and Ethical Development.* Holt, Rhinehart and Winston. New York.
31. Barnett: *Education, kap. 14.*
32. Evans, T. /  
Nation, D. (1989): *Critical Reflections on Distance Education.* Falmer Press. Barcombe.
33. Pascarella, E. /  
Terenzini, P. (1991): *How Colleges Affects Students.* Jossey - Bass. San Francisco.
34. Myhre: *Skole- og undervisningsteori, p.72.*
35. Dahlgren, L.O. (1986): Inlærningens utfall. I Marton, F./ Hounsell, D. /Entwistle, N.(eds): *Hur vi lær.* Rabén & Sjögren. 1986. Kristianstad.
36. *Ibid, p. 44.*
37. *Ibid, p. 48.*
38. Barnett: *Competence, p. 100.*
39. *Education, p. 168.*
40. Barnett: *Competence, p. 110.*
41. *Ibid, pp. 104-105.*
42. Handal, G./  
Lauvås, P. (1993): *På egne vilkår: En strategi for veiledning av lærere.* Cappelen. Oslo.
43. Barnett: *Education, p. 153.*

44. Barnett: *Critical*, p.176 *Education*, p. 154.
45. *Critical*, p. 74.
46. Barnett: *Higher Education: A Critical Business*. Innledning.
47. *Ibid*, p. 177.
48. *Ibid*, p. 172.
49. Skjervheim, H. (1976): *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Tanum Norli. Oslo.
- Løvlie, L.(1984): *Det pedagogiske argument*. Cappelen. Oslo.
50. Barnett: *Education*, p. 23.
- Barnett: *A Knowledge Strategy for Universities*, p. 176.
51. Hellesnes, J. (1974): *Sosialisering og teknokrati*, p.14. Gyldendal. Oslo.
52. Barnett: *Education*, p. 139.
53. *Loc.cit*.
54. *Ibid*, p. 154.
55. Barnett: *ibid*, kap. 8.
56. Barnett: *Competence*, p. 193.
57. Brookfield, S.(1987):: *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Open Univ. Press. Milton Keynes.
- Kegan, R. (2000): What "Form" Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. I Mezirow, J. m.fl.(eds): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Taylor, E. (2000): Analyzing Research on Transformative Learning Theory. I Mezirow, J m.fl.(eds): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey - Bass, San Francisco.
58. Entwistle, N. (1986): Olika perspektiv på inlärning. I Marton, Hounsell og Entwistle: *Hur vi lär. Rabén & Sjögren*. Kristianstad.
59. Rønning, W. (1998): *Faglig sosialt prøveprosjekt. Evaluering av et treårig studieløp ved NTNU. Sluttrapport*. Allforsk. Trondheim.
60. Løvlie, L: *Ibid*, p. 45.
61. Alexandersen, J  
m. fl.(red) (2001): Nettbasert læring i høgre utdanning. Noen norske erfaringer. *SOFF - rapport nr. 1*.
62. Burge, L. (1994): Learning in Computer Conferenced Contexts: The Learners Perspective. I *Journal of Distance Education*, vol. 9, nr. 1, 19-43.
- Mason, R (1994): *Using Communication Media In Open and Flexible Learning*. Kogan Page. London.
- Harasim, L, m.fl. (1995): *Learning Networks*. The MIT Press. Cambridge.
- Bullen, M (1998): Participation and Critical Thinking in Online University and Distance Education. I *Journal of Distance Education*, vol. 13, nr. 2, 1-32.
63. Barnett: *Critical* p. 3.
64. Zsmeyov, S. (1998): Andragogy - origins, developments and trends. I *International Review of Education*, vol. 44, nr. 1, 103-108.
- Knowles, M. (1980): *The Modern Practice og Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs. Cambridge.



65. Merriam, S. /  
Caffarella, R. (1999): *Learning in Adulthood, p. 319.* Jossey-Bass. San Francisco.  
Brookfield, S. (2000): Transformation Learning as Ideology Critique. I Mezirow, J m.fl. (eds):  
*Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress.* Jossey- Bass, San Francisco.
- Cranton, P. (1996): *Professional Development as Transformative Learning. New Perspectives for Teachers of Adults preface.* Jossey - Bass. San Francisco.
66. Mezirow, J( 2000):: Learning to think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory, p. 3. I Mezirow, J m.fl. (eds): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress.* Jossey- Bass, San Francisco.
67. *Ibid, p. 26.*
68. Brookfield: *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting, p. 39.*
69. Merriam/Caffarella: *Ibid.*
70. Kegan: *Ibid, p. 50.*
71. Taylor: *Ibid, p. 288.*
72. Brookfield: *Transformation Learning as Ideology Critique, p. 125.*
73. Mezirow, J. (1998): On Critical Reflection. I *Adult Education Quarterly, vol.48, nr. 3, 185-198.*
74. Brookfield: *Ibid.*
75. Taylor: *Ibid, p. 301.*
76. Mezirow: *Ibid, p. 11.*
77. *Ibid, p. 27.*
78. Brookfield: *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting.*
- Cranton: *Ibid.*



Den aktuelle debat om undervisning og læring bærer stadigvæk præg af, at man mener at kunne løse dilemmaet uden en begrebsmæssig distinksjon, det vil si blot ved at foretage en moralsk valorisering. Således har ”læring” her hjemme i sidste del av det 20. århundrede vært et plus-ord, der i en overgang fremstod som et alternativ til det negativt ladede begreb undervisning, som blev assosieret til – oven i købet stærkt forenklede versioner af – den skinneriske behaviorisme...

Da computere og informationsteknologi blev lanseret, skabte man begrebet ”IT og læring” selv om IT som kommunikasjonsmedie snarere er knyttet til undervisnings- end til læringsprosesser.<sup>1</sup>

# Kapittel 16

## DIDAKTIKK, FLEKSIBEL UTDANNING OG TEKNOLOGI – KRITISKE BETRAKTNINGER

### 16.1 IKT i fleksibel utdanning - entusiasme og realisme

51

Gjennom analysen av NORNET - prosjektet, og andre regionale satsinger på fleksibel utdanning, er det i del II løftet fram en rekke didaktiske utfordringer, det vil si utfordringer knyttet til det å legge til rette optimale undervisningssituasjoner for voksne, fleksible studenter. Utfordringene er knyttet til bedre tilgjengelighet, til et relevant faglig innhold, til å kunne bygge på og videreutvikle den enkeltes erfaringer, til varierte arbeidsmetoder og til det å kunne innpasse studier i en allerede travel hverdag. Som påpekt i kapittel 1 (del I) og kapittel 8 (del II) har det vært knyttet store forhåpninger til at IKT vil være et viktig, for ikke å si, avgjørende virkemiddel for å møte de over nevnte utfordringene. Dette gjelder både for å kunne nå flere og for å kunne realisere en kvalitativt bedre undervisning og læring. I kvalitetssammenheng har IKT dels vært ansett som et supplement til, og dermed som en viss utvidelse av de mer tradisjonelle tiltakene innen fleksibel utdanning, som samlinger og selvstudium. Som supplement vil det også være et bidrag til en kvalitativ styrking av studiet, og dermed (forhåpentligvis) også av læringsarbeidet og -resultatene. Et slikt suppleringsperspektiv stod for eksempel sentralt som begrunnelse for skolelederutdanningen ved Høgskolen i Lillehammer i 2001.<sup>2</sup> I tillegg har bruk av IKT og IKT- basert kommunikasjon vært fremhevet som en erstatning for tradisjonelle studie- og organiseringsformer og dermed også som en kvalitativ forbedring av samhandling og læring innen et studieforløp.

Både utdanningspolitisk, fra forskermiljø, tilbydere og andre aktører, har det vært uttrykt stor entusiasme og optimisme når det gjelder bruk av IKT som redskap for å styrke læring. Også fra såkalte ledende forskere hevdes det at det bare er gjennom de

digitale læringsmiljø at en alternativ pedagogikk lar seg realisere. Mange har vært forholdsvis "rause" i sin bruk av formuleringer som "ny pedagogikk" og "læringsmessig paradigmeskifte". Barker og Tucker snakker i den sammenheng om "den interaktive læringsrevolusjonen".<sup>3</sup> I et dokumentutkast utformet av en arbeidsgruppe nedsatt av den internasjonale nettverksorganisasjonen ICDE (International Council of Distance Education) i 1996, er det nettopp det "kvalitative spranget" som står i forgrunnen. Teknologi blir fremstilt som en pådriver i den samfunnsmessige utvikling samtidig som den fremstår som en avgjørende viktig forutsetning for å møte den samme utvikling.<sup>4</sup>

52

Utpøring og bruk av IKT i fleksibel utdanning er i dag et hovedtema i de forskningsbaserte artikler som publiseres i de sentrale fjernundervisningstidsskrift.<sup>5</sup> Selv om erfaringene synes noe varierte, er grunntonen positiv og optimistisk. Det legges til grunn stor tro på de mange og nye teknologier. For de mindre vellykkede prosjekter handler det mer om å finne de nye grep for å utløse det antatte potensial enn å reise grunnleggende spørsmål ved IKTs relevans for alt og alle. Dessuten fremstår de fleste prosjekter som presenteres og drøftes i fjernundervisningstidsskriftene som vellykkede eksempler på IKT - bruk. De fungerer dermed også som en bekreftelse på IKTs nåværende og fremtidige betydning. Til tross for denne positive og optimistiske trenden er det, slik for eksempel Thompson peker på, viktig å understreke at dette i hovedsak omfatter FoU - prosjekt som pr. definisjon har en særegen status. De drives av entusiaster og spesielt interesserte under vilkår som sjelden er til stede i ordinær undervisning. Det kan således være problematisk å trekke mer allmenne konklusjoner på bakgrunn av slike prosjekt. Thompson er kritisk til de tendenser hun ser til at man forsøker å fremstille slike enkeltstående forsøk som dokumentasjon på at IKT er integrert i utdanningsinstitusjonene. Situasjonen i Australia, som har vært ett av foregangslandene i å ta i bruk IKT, er nesten den motsatte. IKT i nær- og fjernundervisning er fremdeles en forholdsvis marginal aktivitet. Det virtuelle universitet er således ennå å betrakte som en visjon.<sup>6</sup> Her støttes hun også av Bates.<sup>7</sup> De rapporter som publiseres utgjør dessuten bare en mindre del av de totale aktiviteter på feltet. Ut fra en hypotese om at det muligens bare er de mest vellykkede forsøk som presenteres i tidsskrift og bøker, må man anta at de samlede erfaringer er langt mer nyansert enn det som fremkommer gjennom forskningsdokumentasjon. En slik hypotese støttes av Rubin, som var redaktør for det nå nedlagte forskningstidsskriftet "Research in Distance Education". I en analyse over bidrag til tidsskriftet og til ulike konferanser stiller han seg kritisk og i noen grad undrende til den ensidige beskrivelse av vellykkethet.<sup>8</sup> Laurillard hevder dessuten at hovedinnsatsen i mange FOU- prosjekt har ligget på utviklingssiden, mens vurderingsdelen ofte har vært preget av "lip - service."<sup>9</sup> Dette er langt på vei samme konklusjon man finner i vurderingen av arbeidet med de SOFF - støttede prosjektene.<sup>10</sup>

Gradvis synes det imidlertid som den entydige (og ensidige) positive forskningsdokumentasjonen suppleres og utvikles i retning av en mer nøktern og nyansert tilnærming. Ikke minst gjelder dette for den nettbaserte kommunikasjonen. Allerede i 1994 pekte Mason på at det interaktive potensialet langt fra var utnyttet innen teknologier som videokonferanser, datakommunikasjon og lyd-/telefonkonferanser. Når det gjaldt datakommunikasjon anga Mason, med referanse til erfaringer fra Open University, at omlag 1/3 av studentene var aktive brukere, 1/3 er leste meldinger/bidro regelmessig og 1/3 var svært lite aktiv.<sup>11</sup> I et slikt kvantitativt perspektiv finner man flere oppsummeringer og oversikter som viser at de interaktive muligheter langt fra utnyttes. Laurillard går så langt som til å konkludere med at datakonferanser (det vil si computer mediatet conferencing) ikke er særlig egnet i en interaktiv sammenheng:<sup>12</sup>

The conferencing media, as we can see from this analysis, contribute more to logistics than to pedagogy...

It is not the kind of medium where students can be left alone to work independently.

The medium provides interaction at task level, and allows the student to reflect on this to produce their own description, but it is neither discursive with the teacher, nor adaptive by the teacher.

I all hovedsak støttes Laurillard av Mason som hevder at:<sup>13</sup>

Most evaluations contain a litany of reasons from students for their unresponsiveness.

Når det gjelder videokonferanser sier Mason at det lenge var en “vel bevart hemmelighet” at interaksjonen gjennomsnittlig var svært lav.<sup>14</sup>

Selv om dette er synspunkter og erfaringer fra midten av 1990-tallet, synes de fremdeles å ha gyldighet, også for land som har vært pionerer på feltet. I en oppsummering av e-læring i australsk høgere utdanning fra 2003 gir for eksempel Kilpatrick langt på vei støtte til Thompsons analyser.<sup>15</sup> I norsk sammenheng tematiserer både Erstad, Rekkedal og Vavik noe av samme flertydighet når det gjelder nettbasert kommunikasjon.<sup>16</sup> Ser man bort fra FoU-prosjektene, synes “nettet” i dag mer brukt til utdanningsadministrasjon, informasjonslagring, informasjonsinnhenting og -distribusjon enn til aktiv, faglig kommunikasjon.<sup>17</sup> Erfaringer som dette gjør at forventninger om paradigmatisk skifter og læringsrevolusjon er endret til en erkjennelse av at man er del av en “en langsom eksplosjon.”<sup>18</sup> Blant annet må man erkjenne at nettbasert kommunikasjon ikke bare løser problemer, det bidrar også til å skape nye. Mason peker på tre slike, for stor arbeidsbelastning på lærerne, for lite engasjement fra studentenes side og

for store forskjeller mellom studentene i bruk.<sup>19</sup> Ikke bare dokumenteres det erfaring som spriker. Begrepsbruk og begrepsforståelsen på feltet er ulik, og det synes å vokse fram en mer grunnleggende tvil om hvor og i hvilket omfang skriftlig, nettbasert kommunikasjon har sin berettigelse.<sup>20</sup>

Den interaktive utfordring synliggjøres ikke minst når man analyserer nettbasert kommunikasjon ut fra et mål om kritisk tenkning (jf. kapittel 15). Av arbeid omkring datakonferanser med et slikt utgangspunkt skal det her refereres til arbeider av Bullen og Kanuka/Anderson.

I begge arbeidene legges det til grunn kriterier som angir ulike nivå av kritisk tenkning (jf. kapittel 15). Bullen, med referanse til Norris og Ennis, angir fire dimensjoner; klargjøring, vurdering av argumentasjon/bevis, vurderinger og antagelser og bruk av relevante prosedyrer og strategier. På bakgrunn av disse fire dimensjonene ble kommunikasjonen kategorisert i tre nivå; høy, middels og lite innslag av kritisk tenkning.<sup>21</sup>

Kanuka og Anderson la opprinnelige til grunn fem nivå innenfor kritisk tenkning;<sup>22</sup>

- Dele/sammenligne informasjon.
- Identifisering og avklaring av uenigheter og inkonsistens hos deltagerne og forhandling om mening.
- Konstruksjon av kunnskap.
- Testing og utprøving av synteser/enighet.
- Formulering av enighet og anvendelse av denne nykonstruerte enigheten.

Seinere i analysearbeidet gikk de over til to kategorier. Den ene, "gjensidig utveksling av informasjon og kunnskap," faller i hovedsak sammen med nivå 1 i den første kategoriseringen. Den andre hovedkategorien "konstruksjon/ utvikling av ny kunnskap/felles enighet" kan sies å være en samlebetegnelse for de andre kategoriene. Om vi sammenholder disse to operasjonaliseringene med Barnetts tenkning (jf. kapittel 15), ligger Kanuka og Anderson nærmest hans tenkning, mens Bullens kategoriseringer har mer til felles med det Barnett noe kritisk betegner som "the critical thinking industry".<sup>23</sup>

I begge disse arbeidene er konklusjonen den samme. Det var forholdsvis liten aktivitet og kommunikasjonen var i hovedsak knyttet til laveste nivå. Av registrerte innlegg hos Kanuka og Anderson var 191 av 206 innlegg knyttet til informasjons-

og kunnskapsutveksling og hos Bullen fremgår det at bare 23 % av innleggene var interaktive, det vil si at de var en respons på, eller bygde på andre innlegg og ut fra en klassifisering hvor verdien 1 anga laveste nivå og 3 høyeste nivå er det samlede resultat et gjennomsnitt på 1.5.<sup>24</sup> Bullens konklusjon er at den interaksjon som ble analysert ikke gav grunnlag for å angi et paradigmeskifte i IKT-basert læring.<sup>25</sup>

Den entusiasme og de visjoner som har fulgt i kjølvannet av den teknologiske utviklingen har vært viktig i den betydning at det har vært en drivkraft for utprøving og utvikling. Samtidig har det vist seg, naturlig nok, at visjonene om det paradigmatisk skiftet i nær- og fjernundervisning langt fra er realisert. Veien fra visjon til virke er like lang og kronglete for bruk av IKT i undervisning som for alle andre nyvinninger, for eksempel undervisningsmetoder. Det har vært angitt flere tidsperspektiv for hvor lang tid det tar fra en pedagogisk ide er utviklet til at man kan si at den er integrert i, og akseptert, av utdanningssystemene. Det tok for eksempel nesten 3/4 århundre fra Kilpatrick lanserte sine ideer om prosjekt- og problembasert undervisning til man kan si de var allment akseptert som del av undervisningen i grunn- og videregående skole.

## 16.2 Kritikk av det teknologiske perspektiv på IKT i utdanning

I tillegg til at bruksomfanget av IKT, både generelt og i tilknytning til nettbasert kommunikasjon, er lavere enn forventet, viser forskning og vurdering at man står overfor store utfordringer når det gjelder implementering,<sup>26</sup> de tekniske problemer er langt fra løst,<sup>27</sup> man er usikker på hva som har vært den læringsmessige gevinst av IKT - bruk og den forventede pedagogiske nyskapning er i forholdsvis liten grad å gjenfinne i de såkalte IKT-baserte læringsmiljø.<sup>28</sup> Datakonferanser som del av fleksible utdanningsopplegg blir også i enkelte tilfeller et mål i seg selv, både for studenter og lærere. Derimot kan man i noen grad vise til at IKT fremstår som en katalysator for en mer allmenn endring av undervisning, slik det for eksempel har vist seg for problem- og prosjektbasert undervisning.<sup>29</sup>

Det kan angis en rekke forklaringer på utviklingen så langt; samlet sett utfordrer man et sett av praktiske, økonomiske, verdimessige og kompetansemessige barrierer. Ett åpenbart forhold er allerede nevnt; en bred og omfattende utprøving og bruk av IKT i utdanning har bare pågått over forholdsvis kort tid. En annen åpenbar forklaring er at man ved å innføre IKT utfordrer etablerte forestillinger og vaner hos så vel lærere som studenter. Dessuten utfordres etablerte, og i noen grad tilstivnede, ordninger og systemer.



Forklaringen kan også knyttes til aktørenes kompetanse og deres forståelse av og perspektiv på IKT, undervisning, læring og rammene for undervisnings- og læringsvirksomheten. Sentralt i denne første fasen av IKT- bruk og IKT- utprøving i utdanningssammenheng, og dermed også som en forklaring på den utvikling dette feltet har hatt, er det som kan kalles *det teknologiske perspektiv*, med teknologioptimismen som kilde og forankringspunkt.

Som påpekt i kapittel 1 har innføring, utvikling og bruk av IKT skapt ny entusiasme og større interesse for fleksibel utdanning. Denne utviklingen har i det hele tatt vært avgjørende for at fjernundervisning har kommet seg ut av skyggetilværelsen. Samtidig har denne entusiasmen, ikke sjelden kombinert med enorme økonomiske interesser, ført til en ukritisk overtro på teknologiens muligheter i seg selv. Denne ukritiske teknologioptimismen kan delvis forklares med at utvikling og utprøving har vært knyttet til teknologimiljøer med begrenset innsikt i undervisning og læring som fenomen og prosesser (jf. kapittel 1). Den markerte, samfunnsmessige optimismen som er knyttet til IKT som problemløser på de fleste samfunnsområder, har så langt gjort det legitimt for teknologimiljøer å fremstå med en kompetanse som går ut over de teknologiske løsningene. De har også fremstått som (tilsynelatende) eksperter på de områder hvor IKT skulle anvendes. Man forutsatte så å si at det å kunne tekniske løsninger også medførte innsikt i det saksforhold IKT skulle anvendes i forhold til. Dette har, blant annet i Norge, ført til kostbare dataskandaler. Samtidig har det ikke vært vanskelig å tilrive seg en slik posisjon fordi de pedagogiske miljø, både praksismiljø og forskningsmiljø, ikke har fremstått som ledende i utvikling, utprøving og debatt.

En kritisk analyse av det teknologiske perspektiv på undervisning og læring kan knyttes til flere forhold. Disse er under oppsummert i noen hovedpunkt.

### 16.2.1 Sterk tro på IKTs egenverdi som bidrag til bedre læring

I innledningen til sin bok “Rethinking University Teaching - a framework for the effective use of educational technology”, hevder Laurillard at det for forskning og utvikling omkring bruk av undervisningsteknologi er behov for et perspektivskifte:<sup>30</sup>

It is a sad fact of research and development funding in educational technology that the focus is always on a particular medium or method. Vast sums are made to investigate the best way of using computers, where the subject matter taught is incidental. The more rational approach, seldom adopted, is to offer vast sums to investigate the best way of teaching a particular topic, and through that to fund the use of computers as an incidental part of the strategy. As a result of irrational funding we have studies that tell us that computers, video, etc. can be effective and can also fail utterly, but we have very little idea of how they might work in combination, or how design relates to the content being taught.

57

Laurillards kritikk tar utgangspunkt i en tilnærming til IKT som legger til grunn at det er mulig å identifisere en klar og entydig sammenheng mellom teknologien som sådan og læringsresultatet. Det er dette som ligger til grunn for de mange diskusjoner om hvorvidt noen teknologier mer enn andre er bedre i undervisningssammenheng (jf. kapittel 8 og 14 - del II). I følge Bates har man gjennom flere tusen forsknings- og forskningsprosjekt over flere år ikke klart å avdekke at det er forskjell i læringsresultat mellom IKT- basert utdanning og klasseromsundervisning. Man har heller ikke klart å avdekke forskjeller mellom ulike IKT- baserte opplegg.<sup>31</sup> Dette er i seg selv en sterk manifestasjon av at utgangspunktet ikke er holdbart.

Et konkret eksempel på det teknologiske utgangspunkt finner vi i artikkelen til Treagust m.fl. med tittelen “Effectiveness of ISDN video-conferencing: A case study of two campuses and two different courses”.<sup>32</sup> Effektivitet handler ikke her, som man skulle tro, om i hvilken grad videokonferanser formidlet over ISDN-linjer er driftsikkert og gir god lyd og gode bilder. Forfatterne undersøker i stedet læringsresultater, studentenes holdninger og undervisningsmetoder (eller undervisningsteknikker/design som man ofte bruker som betegnelser). Konklusjonen er at videokonferanse via ISDN er godt egnet til fjernundervisning. Selv om man i denne artikkelen også tar opp den didaktiske tilretteleggingen er den ikke noe hovedtema, men et bitema som inngår i en argumentasjon for teknologien som sådan. En slik teknologiorientering synes også å ligge til grunn for de etter hvert mange kategoriseringer av fleksibel utdanning/fjernundervisning med utgangspunkt i IKT. Ved å bruke betegnelser som webbasert utdanning, nettbasert utdanning eller videobasert utdanning bekreftes og forsterkes en forståelse av at teknologien selv er avgjørende for læringsresultat. Ikke minst er dette tilfelle for den allmenne begrepsavgrensningen av feltet IKT og læring.

Det teknologiske perspektiv ligger også til grunn for mer kritiske innspill. Taylor og Swanell er i en artikkel fra 1997 tildels sterk kritiske til bruk av videokonferanser/toveis lyd - bilde i fjernundervisningssammenheng. Deres hovedankepunkt er knyttet til at man gjennom denne teknologien først og fremst fremmer den monologe lærerstyrte undervisning. I lys av den kritikk de mener er rettet mot denne form for undervisning, finner de det både merkelig og meningsløst at man investerer så mye i en teknologi som fremmer en undervisningsform man helst vil komme bort fra.<sup>33</sup> Taylor og Swanells synspunkter gjenfinnes i flere sammenhenger.

I svært mange oppsummeringer og rapporter fremkommer det at det er den lærestyrte undervisningen som dominerer. I sin analyse av ulike media fra 1993 konkluderer for eksempel Laurillard med at til tross for at mediet er diskursivt, domineres det av forelesningsformen.<sup>34</sup> Laurillard hevder videre at når det gjelder det å etablere kommunikasjon mellom studenter ut over enkeltspørsmål og enkeltkommentarer er det andre teknologier som egner seg bedre. Laurillards konklusjon støttes av Mason<sup>35</sup> og av flere enkeltforsøk. I nordisk sammenheng bekreftes dette gjennom to større prosjekt i grunnskolen hvor bruk av videokonferanse inngikk som integrert del av undervisningen. Både i det norske FoU - prosjektet "Den nye skoleveien" og det finske "Kilpisjärvi - prosjektet" er erfaringene at den lærerstyrte undervisningen var dominerende og tildels var mer fremtredende i "video- timene" enn i ordinær klasseromsundervisning.<sup>36</sup> I flere forsøk med videokonferanser knyttet til University of Ulster er konklusjonen den samme. Videokonferanser egner seg først og fremst til enveis, lærerstyrt undervisning.<sup>37</sup>

Som hos Taylor og Swanell forklarer Laurillard denne dominansen av lærerstyrt undervisning som et resultat av egenskaper ved teknologien. Dette kommer blant annet indirekte frem når hun konkluderer med at andre medier bedre kan fremme de mål som er gitt. En slik konklusjon er heller ikke uvanlig. Oppsummert har bruk av videokonferanser så langt vist, som Laurillard er inne på, at teknologien/mediet i seg selv påvirker undervisningssituasjonen. Den kan altså ikke betraktes som en nøytral formidler gjennom digitale signal. Sammenlignet med forelesningen i en vanlig klasseromssituasjon, hvor lærer fører ordet og veksler mellom undervisning og dialog, preges videokonferanser av en "forsterkingseffekt"<sup>38</sup> som gjør at læreren styrer mer og dialogen mer blir perifer (jf. kapittel 14, del II). Dette gir imidlertid ikke grunnlag for å konkludere entydig om teknologiens (manglende) egnethet, ikke minst fordi man i for liten grad har vært opptatt av, eller oppmerksom på, den didaktiske dimensjon.

Det vil si den konkrete tilrettelegging som skjer av læreren innenfor IKT (i dette tilfelle videokonferanser) som ramme. Denne undervurdering av undervisningsdimensjonen henger nært sammen med det retorisk/ideologiske perspektivskiftet fra undervisning til læring som mer er begrunnet i ”moralske” enn analytiske overveielser (jf. innledningssitatet). Erfaringer viser at dersom man ønsker å fremme dialog og diskurs gjennom denne formen for IKT, må det foretas metodisk/didaktiske grep som utnytter og tar hensyn til de rammer videokonferansen utgjør. Løsningen ligger altså ikke i å bytte teknologi, men styrke den didaktiske kyndighet. Vi finner også eksempler på at videokonferanser kan brukes til samarbeid og diskusjon, blant annet har man er kjent at dialogen øker når det tas i bruk av mindre grupper og/eller i en-til-en veiledning.<sup>39</sup> Men det gis også eksempler på at lærere ikke klarer å endre sin undervisning, det vil si foreta de nødvendig grep, og at de over tid forklarer de problemer som oppstår i undervisningen ved å knyttet dem til egenskaper ved teknologien. Dette kom blant annet klart frem i satellittprosjektet “Prosjektarbeid i videregående skole” (jf. kapittel 8 og 14, del II). I prosjektet “Den nye skoleveien” ble teknologien ikke bare skyteskive for lærerens manglende evne til å variere undervisning, det ble også et symbol på mer grunnleggende konflikter mellom ulike lokalsamfunn.

En overvurdering av teknologiens betydning og en tilsvarende undervurdering av den didaktiske dimensjon finner vi også hos Laurillard og i hennes vurdering av i hvilken grad ulike medier og teknologier er egnet til læring på universitets- og høgskolenivå. Gjennom en av bokas hoveddeler foretar hun en vurdering av ulike medier som munner ut i allmenne konklusjoner om teknologienes egnethet.<sup>40</sup> Selv om det nevnes i flere kapitler, drøfter Laurillard ikke sine konklusjoner i relasjon til de metoder som faktisk er brukt i de forsøk hun refererer til og bygger på. Derfor er hun ikke i stand til å se at når mye av kommunikasjonen i videokonferanser blir enveis, skyldes det ikke mediet, men at man faktisk gjør så mye bruk av forelesningsformen. Dermed fremstår Laurillards arbeid som noe paradoksalt, fordi hun som utgangspunkt for sin analyse legger til grunn en didaktisk analyse av læring på universitets- og høgskolenivå. Også hos Mason finner man denne “feilkoblingen.”<sup>41</sup>

## 16.2.2 En forenklet og kontekstløs forståelse av undervisning og læring.

Ambisjonen om å kunne trekke allmenne konklusjoner om forholdet mellom teknologi og læring forutsetter at man forstår undervisning og læring uavhengig av den sammenheng de inngår i. Dermed løsrives både teknologien og aktiviteten innenfor teknologiens rammer, fra alle de forhold som påvirker og bestemmer prosess og resultat. Med sammenheng menes her både de mål som er gitt, det fag som er utgangspunkt, rammevilkårene og målgruppens forutsetninger. Ønsket om generelle konklusjoner om effekt og betydnings omfatter også undervisningsmetodene, i den grad dette trekkes inn i drøftingene.<sup>42</sup> Ut fra et slikt perspektiv vil man, slik det er antydning over, primært være opptatt av at forbedring av undervisningen ligger i forbedringen av de tekniske vilkår, for eksempel lavere brukergrensesnitt.

60

Det er læringsteori som fremstår som primærreferansen i forskning og vurdering av IKT, slik det for eksempel fremgår av Laurillards arbeid.<sup>43</sup> Dette er nært knyttet til forståelsen av læring som effektiv læring. Dette kan karakteriseres som en teknologisk tilnærming, fordi den ikke i tilstrekkelig grad har tatt hensyn til, eller lagt til grunn, at utdanning/undervisning også må forstås og forklares som en normativ virksomhet. Et utdanningsforløp og en undervisningssituasjon handler alltid om realiseringen av bestemte mål og verdier. I praktisk - pedagogisk sammenheng kan det effektive ikke vurderes uavhengig av det ønskelige, det er ikke noe mål i seg selv. Dessuten vil didaktisk virksomhet alltid være preget av grunnleggende forhold som menneske- og kunnskapssyn. I SOFF - rapport nr.1 2003, "Læring i dialog på nettet" er verken målene for studiene eller den fagdidaktiske dimensjonen trukket inn i analysene, det er de allmenne erfaringer med media og i noen grad metoder som løftes fram.<sup>44</sup>

Det teknologiske perspektivet på IKT i utdanning kan derfor karakteriseres som en naturvitenskapelig forståelse av undervisning og læring hvor primærinteressen gjennom måling og manipulasjon er å skaffe seg informasjon om lovmessigheter som seinere gjør en i stand til å kontrollere, forutsi og angi.<sup>45</sup> Som didaktisk modell faller denne tenkningen inn under det Blankertz definerer som den informasjonsteoretiske modellen. Det foreligger altså en nær sammenheng mellom informasjonsteknologi som teknikk og informasjonsteori som grunnlag for å forstå og forklare kunnskap og læring på.<sup>46</sup>

De övergripande villkor, som gäller också för teknologin, brukar cybernetiken förvisa till avdelingen för "normativ ideologi". Det er en nödvändig konsekvens av att cybernetikens i grunden positivistiska vetenskapsuppfatning tillämpas på pedagogiken. När man alltså utmönstrar alla normproblem och alla mål- och bör-satser vid vetenskaplig behandling av didaktiska frågor, så blir i stället ett annat område av central interesse, nämligen de empiriska betingelser som gäller för inläring, undervisning och beteendestyrning och de befintliga lagmässigheterna (Inom den normativa didaktiken behandlas detta område inte als, inom bildningsteorin behandlas det på ett otillräckligt sätt).

Gjennom sitt naturvitenskapelige utgangspunkt, og dermed også gjennom idealer som instrumentalisering og standardisering fremmes også et standardisert, kontekstløst syn på kunnskap og en oppfatning av kunnskap som en ytre, gitt størrelse som den enkelte skal tilegne seg. Denne tenkningen faller sammen med bruk av IKT og ideologien om at kunnskap skal gjøres tilgjengelig for alle. Jo mer et slikt kunnskapssyn slår igjennom, jo større er sannsynligheten for at fjernundervisning ikke blir det demokratiske virkemiddel mange har antatt. I stedet vil denne form for utdanning bare forsterke den allerede eksisterende utdanningsmessige ulikhet vi har i dag, ikke minst i voksenopplæringsfeltet.

De samlede erfaringer med bruk av IKT i utdanning går i retning av stadig større vektlegging på de kontekstuelle faktorene for å forstå og forklare IKT - bruk. Dette illustreres ikke minst gjennom de to over refererte studiene av databasert kommunikasjon. Der Kanuka og Anderson legger vekt på manglende læringsmiljø og problemer knyttet til tekstmediet,<sup>47</sup> legger Bullen en langt mer helhetlig, relasjonell og didaktisk analyse til grunn. Han peker på at forutsetningen for å etablere en kritisk debatt er knyttet til en rekke forhold som selve den didaktiske tilretteleggingen av opplegget, læreres atferd, innhold og studentkarakteristika:<sup>48</sup>

The results of this study indicate that getting computer conferencing to work in the way envisaged by some of its proponents is not a simple task. Although the technology may have attributes that have the potential to facilitate a dynamic and interactive educational experience, making this happen depends on much more than the technology. Of all the factors that help to explain the quantitative and qualitative characteristics of participation in this course, most have little to do with the technology of computer conferencing.

### 16.2.3 Potensiale mer enn til realiteter

I innledningen til sin bok “Learning Networks” skriver Harasim m.fl. følgende:<sup>49</sup>

Learning networks introduce new educational options to strengthen and transform teaching and learning practices, opportunities, and outcomes. They generate enthusiastic response from participants, who find that network technologies can improve traditional ways of teaching and learning, and open up entirely new avenues of communication, collaboration, and knowledge building.

Utsagnet er en god illustrasjon på den faglige retorikken som er knyttet til IKT i nær- og fjernundervisning, en retorikk som et godt stykke på vei visker ut skillene mellom det ønskelige og reelle og mellom erfaringer fra enkeltstående prosjekt og generelle konklusjoner. Utsagnet gir inntrykk av at motivasjon og bedre læring så å si automatisk følger som en konsekvens av de muligheter som nå er etablert. Dette er en undervurdering av hva som kreves for å etablere relevant, faglig/sosial kommunikasjon i en undervisnings- og læringsammenheng. Det underbygger det som over er sagt om at man fra et teknologisk ståsted har en forenkelt og tildels feilaktig oppfatning av hva som konstituerer den gode undervisningssituasjon. Slik Harasim m.fl. og andre uttrykker seg, antar man dessuten at bare undervisere og studerende vet om de muligheter som finnes, vil de også ta dem i bruk.

Harasim m.fl. er ikke enestående i sin sammenblanding av det potensielle og reelle. Etter en gjennomgang av sentral forskning knyttet til databasert kommunikasjon er det Bullens konklusjon<sup>50</sup> at litteraturen så langt domineres av referanser til det potensial man mener denne læringsarenaen eller møteplassen har. Ikke sjelden tar man ord som “ny læring” og “paradigmeskifte” i bruk for å understreke dette. Samtidig peker Bullen på at det så langt finnes lite empirisk grunnlag for å hevde at dette potensialet er realisert. Her får han støtte både fra Mason og Burge.<sup>51</sup> I en artikkel fra 1998 går Mason, som gjennom 90-årene selv har vært en aktiv markedsfører av datakommunikasjonens muligheter, så langt som til å konkludere med teknologiformidlet undervisning (en formulering som i seg selv underbygger det teknologiske utgangspunkt) har vært oversolgt.<sup>52</sup>

I flere av de bøker som presenterer og oppsummerer bruk av IKT i nær- og fjernundervisning legger man også vekt på å presentere hvordan man tror utviklingen vil bli i årene fremover.<sup>53</sup> At man legger så stor vekt på dette er ikke tilfeldig.

I følge Haugsbakk har man siden tidlig 80-tall, så vel i forskningsmiljø som i markedførings- og salgsmiljø, drevet en ukritisk og markedsorientert argumentasjon for IKTs utviklingspotensiale. Haugsbakk påviser hvordan man parallelt med utbredelsen av den individuelle PC'en har opplevd en markedsføringsretorikk og teknologioptimisme som det så langt synes lite grunnlag for i praktisk handling, i hvert fall innenfor utdanningssektoren.<sup>54</sup> Denne retorikken er i følge Haugsbakk og Aarseth<sup>55</sup> preget av en snever oppfatning av teknologi, ahistoriske perspektiver og ulogiske kategoriseringer og defineringer. For eksempel blander man sammen medier og metoder (se over). Når man dessuten skal dokumentere at bruk av IKT gir bedre effekt, refererer man svært ofte til studenter som uttrykker positive opplevelser, spesielt knyttet til dataformidlet kommunikasjon.<sup>56</sup> Disse positive opplevelsene gir seg også uttrykk i formuleringer knyttet til mer og bedre læring. Det er i seg selv viktig for læring og utvikling at studenter har positive opplevelser knyttet til IKT-bruk, men umiddelbare, positive opplevelser er langt fra tilstrekkelige som grunnlag for konklusjoner om en kvalitativt bedre læring.<sup>57</sup>

Sammenblandingen av det potensielle og det reelle fremstår i en del sammenhenger som funksjonell fordi det også tjener bestemte interesser. Dette omfatter ikke bare de økonomiske interessene, men synes også å skape grunnlag for FoU - arbeid og slik sett fremme forskerinteresser. I den grad dette er en reell antagelse er den også, i et forskningsetisk perspektiv, noe problematisk. Det kan lett kan føre til et perspektivskifte; fra å undersøke om IKT er av betydning i læringsprosessen til å forsøke å bevise at den er det. En slik positiv (og absolutt) forståelse av IKT i undervisning fremkommer i et notat til Norges forskningsråd hvor en nasjonal ekspertgruppe gir innspill til et forskningsprogram. Ikke minst kommer dette til syne når det angis områder det bør forskes på.<sup>58</sup>



#### 16.2.4 Stereotype oppfatninger av tradisjonelle og “nye” undervisnings- og læringsformer.

Som pekt på flere steder står visjonen om “ny læring” sterkt når man fra et teknologisk utgangspunkt argumenterer for bruk av IKT i nær- og fjernundervisning:<sup>59</sup>

Networking technologies can be easy to learn, and using them makes learning and teaching richer and more effective.

Fremhevingen av det “det nye” er problematisk av to grunner.

64 For å underbygge tesen om “det nye” legger man for det første opp til en kontrastering mellom de positive mulighetene og metodene i det nye og negative stereotyper av “det gamle,” og da i særlig grad den klasseromsbaserte, ansikt til- ansikt undervisningen. Spissformulert kan man i noen grad snakke om en “diabolisering” av hverdagsundervisning på alle nivå ved å fremstille den som umoderne, ensrettet, kjedelig og forankret i Skinner’sk tenkning. Ikke sjelden løftes den akademiske forelesningen frem som selve kroneksemplet på ”arkaisk pedagogikk”. Når Bates skal forklare hvorfor man ikke har klart å dokumentere forskjeller mellom såkalt klasseromsbasert og IKT - basert undervisning peker han på at noe av problemet har vært at man i disse studier har hatt klasseromsundervisningen som referanse og at svært mye av tilretteleggingen bygger på tradisjonelle metoder. Dermed mener Bates at man ikke godt nok har tatt i betraktning at ny og annen læring best lar seg realisere gjennom informasjonsteknologien. Når Bates skal argumentere for dette, faller han i den klassiske fellen ved å forveksle metode og arena (jf. 16.2.1), samtidig som han foretar en stereotypifisering av undervisningsmetoder. Klasseromsundervisning blir synonymt med forelesninger som bare gir overfladisk læring, mens Web-basert læring så og si pr. definisjon impliserer refleksjon på høyt nivå:<sup>60</sup>

For instance a didactic lecture may be concerned primarily with content acquisition and comprehension, whereas a Web-based course may be more concerned with students seeking, analysing, and evaluating information

Den samme kontrastering kommer til uttrykk når Harasim m.fl. argumenterer for at samarbeidslæring som en undervisnings- og læringsform som best vil la seg realisere gjennom IKT. I denne argumentasjonen ligger det også implisitt at IKT som arena er bedre enn for eksempel klasserommet som arena.<sup>61</sup> I noen sammenhenger blir denne negative stereotypifiseringen paradoksalt fordi det nettopp er undervisningsmetoder som er vel utprøvde i klasserommet som også benyttes i IKT - sammenheng.<sup>62</sup>

Samtidig med denne “diaboliseringen” er man, i forhold til angivelsen av “det nye,” ikke sjelden noe diffus. I den grad man er konkret pekes det på undervisnings- og læringsformer som i en årrekke har vært praktisert i “ansikt-til - ansikt undervisning”. Samarbeidslæring, som i den virtuelle verden er døpt om til Computer Supported Collaborativ Learning, er for eksempel en velkjent og utprøvd strategi i norske skoler. Derfor er også referanserammen for hva som er nytt ofte en annen enn det vil være for en kyndig didaktiker. Det er derfor all grunn til å spørre om “nytt for hvem” og “ut fra hva” når IKTs revolusjonerende potensial bringes på bane. I noen grad synes det å handle om at mange, også fagpedagoger, gjenoppdager sider ved undervisningen gjennom IKT-konteksten.

I tilknytning til forventningene om det “nye” og “ny pedagogikk” er det i viktig å vise til Flate Paulsens doktorgradsarbeid, hvor fokus var rettet mot undervisningsmetoder i nettbasert undervisning. Hans konklusjon var at alle de undervisningsmetoder som var i bruk i nettbasert undervisning også ble brukt i voksenopplæring generelt, og metoderepertoaret i nettbasert undervisning var mer begrenset enn det man fant i voksenopplæringen.<sup>63</sup>

Vil man allikevel holde fast ved betegnelsen “ny pedagogikk” bør det knyttes til fire premisser:<sup>64</sup>

- Man må presisere i forhold til hvem eller hva undervisningen representerer noe nytt. Nytt i IKT sammenheng er ikke nødvendigvis nytt i undervisningssammenheng generelt.
- Ny pedagogikk kan implisere at allmenne didaktiske prinsipper, for eksempel knyttet til samarbeid, skal anvendes i ny kontekst (den digitale).
- Det kan implisere en fornyet interesse for undervisningsmetoder (jf. 16.3)
- Det nye og bedre har tidligere fjernundervisning/fleksibel utdanning som referanse.

### 16.2.5 Sammenblanding av kvalitet og tilgjengelighet.

I argumentasjonen for å ta i bruk IKT løftes det frem en rekke argument som ikke i utgangspunktet er knyttet til selve undervisningen. Ett av dem som oftest fremføres er tilgjengelighetsargumentet, det vil si at man når frem til flere. Dessuten at studenter/elever gjennom IKT får en langt mer omfattende tilgang til fagpersoner og kunnskap enn de for eksempel ville ha gjort i en tradisjonell fjernundervisningssituasjon. Selv om bedre tilgjengelighet i seg selv må sies å være en viktig kvalitet ved IKT - anvendelse i fleksibel utdanning, er det viktig å understreke at "tilgjengelighetskvalitet" ikke må forveksles med "undervisningskvalitet". Imidlertid finner man at denne distinksjonen ikke alltid er fremtredende når det skal argumenteres for IKT- bruk eller når erfaringer med IKT skal oppsummeres .

66

### 16.2.5 Tilfeldig og overfladisk bruk av grunnleggende begrep og fenomen.

Teknologioptimismen gir seg også utslag i en upresis og lite konsistent bruk av grunnleggende begrep og fenomen i læringsammenheng. En drøfting av interaktivitetsbegrepet avdekker dette til fulle. Jenssen<sup>65</sup> påviser at bruken av begrepet av omvendt proporsjonalt med dets presisjonsnivå. Ikke bare finner man mange og ulike bruksformer og definisjoner, men man finner også at man bruker begrepet som en argumentasjon for kvaliteter og potensial ved teknologien som ennå ikke er dokumentert. Haugsbakk analyse av interaktivitetsbegrepet synliggjør dette. I følge ham har et uklart og mangetydig interaksjonsbegrep vært funksjonelt i en situasjon hvor det har vært viktigere å spille på visse emosjoner og allmenne kvaliteter enn å gi begrepene et reelt og presist innhold.<sup>66</sup> Dette innebærer blant annet at man har etablert en enkel og entydig kobling mellom begrep og kvalitet. Interaktivitet defineres som det samme som interaksjon som igjen indikerer aktivitet, og derigjennom god læring. Et eksempel på en slik begrepsmessig forenkling finner man hos Livengood som blant annet hevder følgende:<sup>67</sup>

Interactivity is active participation in the instructional process. Regardless of their philosophical perspective, instructional theorists agree that if the learner is more actively involved in the instruction, there is a greater chance that learning will occur. Computers and interactive video technology are probably the best things to hit the educational world since the blackboard.

Noe av den samme forenkling og sammenblanding gjelder for eksempel for andre hyppig benyttede begrep i IKT - sammenheng, for eksempel "kunstig intelligens".<sup>68</sup>

I sin drøfting av interaktivitetsbegrepet påpeker Wagner at det i IKT - sammenheng, og da spesielt i drøftingen av menneske - maskin relasjonen, ofte foretas en sammenblanding mellom det hun kaller systeminteraktivitet og undervisningsaktivitet.<sup>69</sup> I dette ligger at man med utgangspunkt i beskrivelse av egenskaper ved mediet eller teknologien (for eksempel muligheten for individet til å gjøre valg), foretar generaliseringer som også gjelder den mellommenneskelige interaktivitet og de prosesser som kjennetegner læringsprosessen. Wagner advarer mot denne sammenblanding og understreker at den har medført urealistiske forventninger til IKT i læringssammenheng. Det helt avgjørende, i følge Wagner, for undervisnings- og læringskvaliteten er utformingen av selve undervisningsopplegget. Teknologien må slik sett vurderes som sekundær, som ett av flere virkemidler for målrealisering.

67

I tilknytning til interaksjonsbegrepet har Schwier og Misanchuck lansert tre analysebegrep: reaktiv, proaktiv og gjensidig interaksjon.<sup>70</sup> Reaktiv interaksjon innebærer at studentene skal kunne gi respons på presenterte stimuli eller svar på gitte spørsmål. Her legger de også inn det de kaller sokratiske tilnærminger når disse består av preproduserte "diskusjoner. Referansen til Sokrates og den maieutiske metode/dialog er i denne sammenheng direkte misvisende. Det underbygger Jonassens observasjon om at det innen dette feltet må skilles mellom faglig argumentasjon og retorikk på den ene siden og praktisk handling på den andre.<sup>71</sup> Den sokratiske dialog reduseres her til enkle spørsmål - svar kategorier og til "på - liksom - diskusjoner." Den proaktive tilnærmingen gir mulighet for brukeren til å velge blant alternativer og til å kunne gi respons på eksisterende strukturer samt kunne skape egne, unike konstruksjoner. Gjensidig aktivitet handler om utviklingen av kunstig intelligens som gjør det mulig for stadige endringer i reaksjons - og responsmønstre. Når man kommer så langt er Schwier og Misanchuck svært diffuse i sine angivelser og deres resonnement får karakter av slagord og forhåpninger.

Med referanse til Haugsbakks analyse kan en begrepsbruk som den man finner i tilknytning til interaksjonsbegrepet også være fundert i strategiske overveielser, blant annet for å utløse økonomisk støtte eller oppnå anerkjennelse og legitimitet.

## 16.2.6 En teknologisk forståelse av implementering og endringsprosesser

Innføring av IKT i utdanningssystemet stiller den enkelte organisatoriske enhet overfor store utfordringer. Man skal både på individ- og organisasjonsnivå bevege seg fra “ikke - bruk” til “integreert bruk” i den daglige undervisning. Noen av de utfordringer man står overfor kan illustreres med to av de faktorer Postman mener det er viktig å forholde seg til ved innføring av teknologi:<sup>72</sup>

- Filosofien i en ny teknologi er i opposisjon til den iboende filosofien i en gammel teknologi. I skoler vil filosofien til det nye legge vekt på fantasi, språklighet, tilstedeværelse, samtidighet, øyeblikkelig tilfredshet og følelsesmessig reaksjoner, og denne filosofien står i motsetning til den gamle vektleggingen av logikk, orden, historikk, framstilling, objektivitet og disiplin.
- Teknologien er ikke additiv, men økologisk. Den kommer ikke som et tillegg til noe, men forandrer alt.

68

Som en naturlig konsekvens av en dekonstekstualisert forståelse av undervisning og læring, er det teknologiske perspektiv preget av det man i innovasjonsteoretisk sammenheng definerer som en individuell, rasjonell - empiriske strategi.<sup>78</sup> Dalin mener å kunne se ansatser til en slik tilnærming på første del av 1990- tallet. I KK-stiftelsens store satsing på IKT i grunnskolen utgjør dette basis gjennom fyrtårnsskolestrategien.<sup>74</sup> Denne strategien bygger på at tilgang til utstyr kombinert med informasjon/skolering av den enkelte og det sosiale felleskap er et tilstrekkelig grunnlag for implementering og organisatorisk integrering. Når blant annet Laurillard peker på at det har vært rettet liten oppmerksomhet mot dette innen det forsknings- og vurderingsarbeid om IKT, kan det ha sammenheng med at man mer eller mindre tok denne strategien for gitt. Så fremt man hadde utstyr og tilstrekkelig kunnskap om teknologien ville den også tas i bruk.

Denne strategien fremstod på 1950 - og 1960 - tallet som den dominerende skoleutviklingstenkningen, men flere studier pekte på klare svakheter ved denne.<sup>75</sup> Ettersom erfaringsgrunnlag og aktivitet har økt, har både fokus på og forståelse av implementerings- og innovasjonsprosessen endret seg. Undersøkelser som den foretatt av Eggert Jørgensen og Banff viser at bruk av IKT i undervisningen i liten grad innvirker på omstillingsprosesser og forandringer i undervisningen.<sup>76</sup> Vurderingen av KK- stiftelsens store IKT - satsing i Sverige<sup>77</sup> har ført til at man definerer implementering som en kompleks og viktig oppgave. I norsk sammenheng har forsknings- og kompetansenettverket for IT i Utdanning (ITU) løftet dette frem som en viktig oppgave i FOU- sammenheng.

## 16.3 Utfordringen - didaktikk som redskap for videreutvikling av IKT i undervisning og læring

Det teknologiske perspektiv kan sies å være båret fram av den entusiasme som ble skapt gjennom de nye mulighetene som IKT åpnet for på 1990-tallet. Som pådriver for å sette i gang nødvendige prosesser i et nytt felt og som grunnlag for motivasjon og handling har dette perspektivet vært viktig. Analysen over viser imidlertid at det blir et for enkelt, og i noen grad forfeilet, perspektiv å styre den videre utvikling etter. Med referanse til den teknologiske forståelsen av endring sier Dalin i 1994 følgende om en mulig utvikling av IKT i skolen:<sup>78</sup>

..men settes ikke EDB inn i en pedagogisk og sosial sammenheng, er faren til stede for at både teknologien og skolen taper. Teknologien taper fordi den blir avvist, og skolen taper fordi den ikke får utvikle EDB som et hjelpemiddel på egne premisser. Skolen har nesten som prinsipp avvist teknologiske muligheter - tenk bare hvor minimalt skolen i sin undervisning har nyttiggjort radioen, fjernsynet og telefonen. Det kan også komme til å skje med EDB.

69

I kapittel 8 (del II) er det angitt fire faser fra en innovasjon tas i bruk til den er integrert i daglig virksomhet. Sett i forhold til IKT generelt kan man si at 1990-tallet langt på vei representerer pionerfasen, mens overgangen til årtusenskiftet innevarsler en bred utprøvningsfase på alle nivå i utdanningssystemet. I denne faseovergangen er det også nødvendig med et perspektivskifte som fanger opp og kan forholde seg til feltets kompleksitet og til de nødvendige sammenhenger mellom ulike nivå; fra den enkelte undervisningsøkt til organisatoriske endringer.

I dette kapitlet har hovedfokus primært vært rettet mot IKT i tilknytning til selve undervisningsfunksjonen. Også her synliggjør erfaringene at det teknologiske perspektiv kommer til kort og at en videreutvikling av IKT forutsetter et helhetlig perspektiv på den kompleksitet som en undervisningssituasjon utgjør og preges av. I en oppsummering av erfaringer med nettbasert undervisning konkluderer Erstad:<sup>79</sup>

Men som en forutsetning mener jeg det er viktig å holde fast på et helhetlig perspektiv på hva slags læringsmiljø de virtuelle løsningene representerer. Man må se på sammenhengen mellom de ulike komponentene, bruken av ulike medier og variasjonen i arbeidsmåter. Det er i et slikt helhetlig perspektiv at betydningen av diskusjonsfora blir viktig fordi det nettopp fremmer refleksjon og kompetanse hos studentene som en sentral del av deres læringsprosess.

Det er også dette som ligger til grunn for Laurillards ønske om et perspektivskifte, der IKT begrunnelse og IKT-bruk forankres i en analytisk /didaktisk/empirisk tilnærming hvor kunnskap om studenters læring og faget og fagdidaktiske legger premissene (jf. over). Dette bør suppleres med en kontekstuell tilnærming og en revitalisering og vektlegging på undervisning og lærerens arbeid som en nødvendig "mellomliggende variabel" i forhold til teknologien på den ene siden og læring på den andre. Fokus må altså rettes mot fire integrerte forhold; Kontekst, Undervisning, Læring og IKT. Man må med andre ord ta det KULI!

Det ligger både implisitt og eksplisitt i analysen over at didaktikken, som del av pedagogikken, bør fremstå som teoretisk fundament og redskap i dette perspektivskiftet. Et eksempel på dette er Bjørndal og Liebergs modell for didaktisk relasjonstenkning som nettopp løfter fram undervisningens kompleksitet ved å identifisere dimensjoner som må forstås og sees i sammenheng. Modellen ivaretar dessuten både teoretiske og praktiske interesser.<sup>80</sup>

Samtidig vil en vektlegging på det didaktiske perspektiv være et bidrag til klargjøring og tydeliggjøring av didaktikkens plass og funksjon innenfor pedagogikken. Over tid har didaktikken langt på vei tatt opp i seg alle forhold knyttet til skole og formell sosialisering og har, blant annet av den grunn, fått et stadig mer allment og lite presist innhold. Dessuten ser man, blant annet i norsk sammenheng, at didaktikkbegrepet brukes lite nyansert og retorisk i forbindelse med bruk av IKT.

At didaktikkbegrepet i løpet av 80 og 90-årene har vært gjenstand for stadige utvidelser<sup>81</sup> innebærer at det mer og mer fungerer som et samlebegrep for ulike perspektiv og aktiviteter. Et eksempel på en svært utvidet bruk av didaktikkbegrepet finner vi i Gerd og Gerhard Arfwedssons bok "Didaktik för lärare":<sup>82</sup>

Didaktiske analysen behandler spørsmål om skolens innhold og undervisningen om dette innhold - og alle de faktorer som påvirket og formet og som fortsatt påvirker og former, så vel innholdet som undervisningen og således påvirker villkårene for elever og lærere.

Arfwedssons definisjon synes umiddelbart relevant; i realiteten kan man si at dette bare er en videreføring av den didaktiske relasjonstenkningen hvor selve hovedpoenget er at de ulike dimensjoner man må ta hensyn til i planleggingsprosessen må sees i sammenheng. En slik systemforståelse på ulike nivå og mellom nivå (undervisning og organisasjon) understreker også undervisningens kompleksitet.

“Alt henger i realiteten sammen med alt” og dermed vil man, som i Arfwedssons tilfelle, sikre og synliggjøre dette gjennom en bred didaktikkforståelse. Ut fra definisjonen over vil enhver problemstilling som er relevant for skole og undervisning også være didaktikk. Ved å introdusere begrep som det indre og ytre rammesystem synes Arfwedssons å knytte sin utvidede didaktikkforståelse til en sterkere vektlegging på rammefaktorene som del av didaktikken. I et slikt perspektiv vil for eksempel det siste tiårs fokusering av skoleutvikling, ledelse og organisasjon også å være didaktikk. Likeledes vil drøfting av tekniske løsninger innen fjernundervisning ut fra et slikt perspektiv inkluderes i den didaktiske tenkningen. En ambisjon ved den utvidede didaktikkforståelsen er å gi oversikt og innsikt for hele skole- og undervisningsfeltet. Det vil si knytte sammen de ulike forhold ved skole og undervisning. Det er i en slik sammenheng Arfwedssons snakker om at didaktikken skal gi et helhetsperspektiv. Myhres stiller seg kritisk til en slik ambisjon som i realiteten innebærer å utforme en skole- og undervisningsteori. Myhre vurderer dette som svært vanskelig, antakeligvis umulig fordi den vil bli for omfattende og inneholde for mange momenter.<sup>83</sup>

Gjennom en utvidelse som både omfatter bredde (det vil si til å omfatte alle sider ved formell sosialisering) og nivå (det vil si til også å omfatte organisasjon og samfunn) mister didaktikkbegrepet sitt opprinnelige presisjonsnivå og løsrives fra sitt opprinnelige fokus, nemlig undervisningssituasjonen. Erkjennelsen av at undervisning og rammefaktorer henger sammen, synes å ha ført til at man også mener at de må benevnes som det samme. Dermed vil et utvidet didaktikkbegrep lett tilsløre like mye som det åpner for ny erkjennelse. Det er faktisk grunnlag for å spørre om begrepet i en slik form lenger har sin relevans innenfor det pedagogiske vokabularet?<sup>84</sup> En konsekvens av en utvidet og “utvannet” didaktikkforståelse synes å være at man, ikke minst innen pedagogisk forskning, har dreid oppmerksomheten bort fra undervisningen og mer i retning av rammefaktorene. I norsk pedagogisk forskning og debatt har kanskje spesielt 80- og 90-årene vært preget av at andre forhold enn undervisningen har stått i forgrunnen. Blant annet har forskning og utviklingsarbeid vært preget av motebølger knyttet til ledelse, skolemiljøet, skoleutvikling. Det er derfor ikke overraskende at norske pedagogiske forskere som Haug og Birkemo, i sin analyse av krisen i norsk ungdomsskole, hevder at man må inn i klasserommene igjen og at bare forbedringer som angår relasjonen mellom elev og lærer vil medføre en bedre skole.<sup>85</sup>

Om begrepet skal “gjenvinne” sin analytiske og klargjørende funksjon i forhold til pedagogikkbegrepet synes den mest nærliggende løsning å være “tilbakeføring” til det opprinnelige innhold med hovedfokus på det som spesielt er knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisning. Det handler i realiteten om å gjøre didaktikken



72 til undervisningslære. Ikke minst synes det nødvendig å understreke at didaktikkens *hvordan*-dimensjon (metodedimensjonen eller designdimensjonen som den betegnes i IKT-sammenheng) må revitaliseres. Med referanse til Barrows kan man si at det ikke bare handler om “gi undervisningen tilbake til lærerne”,<sup>86</sup> men løfte undervisning frem som basisvirksomheten i den pedagogiske fagdisiplin. Dette innebærer ikke at Arfwedssons fokus på alle de faktorer som påvirket og formet innholdet og undervisningen er uvesentlige eller unødvendige. De bør imidlertid ikke knyttes til didaktikkens hovedfokus. De har bare relevans for didaktikken i den grad de kan belyse forhold som er av direkte betydning for undervisnings- og lærings situasjonen. Ønsker man et levedyktig, presist og analytisk didaktikkbegrep, er det altså nødvendig å avgrense det slik blant annet Barrows har gjort. I sin klargjøring av curriculumbegrepet hevder han det er nødvendig med en avgrensning, blant annet i forhold til “hidden curriculum”. Ikke fordi han mener skjult læring er en uvesentlig dimensjon, men fordi inkluderingen av dette gjør at curriculum som (læreplan)begrep blir lite håndterlig og brukbart i den pedagogiske diskursen.<sup>87</sup>

De to fenomenene som her er påpekt, en uklar begrepsbruk og en underfokusering av undervisningstilrettelegging, finner man også innen fjernundervisning/fleksibel utdanning.

I norsk sammenheng har man i løpet av 90-tallet registrert økende bruk av didaktikkbegrepet også i fleksibel utdanning. Dette kan dels knyttes til det faktum at begrepet og den didaktiske dimensjon (slik det er avgrenset over) har vært lagt til grunn i SOFFs søkerveiledninger. Siden begrepet først og fremst har tilhørt det fagpedagogiske vokabularet, er erfaringen så langt at det bare gradvis har vært forstått etter SOFFs intensjon. Dette har medført at begrepet i mange sammenhenger har vært brukt som et slags “gullkort” (jf. kapittel 4, del I), det vil si som en strategisk formulering med håp om at det bidrar til å utløse nødvendige midler til utviklingsarbeid.

Samtidig har det i løpet av 90-tallet utviklet seg en gradvis erkjennelse av at en utvikling av feltet IKT og læring forutsetter noe mer og noe annet enn bare teknologisk kunnskap, en erkjennelse som ofte har blitt uttrykt gjennom savnet av fagpedagogene. Bruk av didaktikk- og pedagogikkbegrepet i en slik sammenheng er et noe upresist uttrykk for en allmenn erkjennelse eller forhåpning om den nødvendige tilleggskompetansen.

I tillegg til et allment behov for klargjøring av begrepet innenfor feltet fleksibel utdanning, er det viktig å løfte det frem som en fortettet argumentasjon og begrunnelse for styrkning av kompetanse om undervisnings- og læringsprosessene. Særlig er dette viktig i IKT-sammenheng fordi man så langt ikke helt har forstått den betydning tilrettelegging av den konkrete undervisningen har innenfor IKT som ramme. Manglende forståelse gjelder også for hvilke faktorer som forklarer den læring som faktisk finner sted (se under). I det didaktiske perspektiv legges det altså til grunn at IKT som kommunikasjonsmediator mellom individer først og fremst må forstås som en ramme som definerer muligheter og begrensninger. Den er i seg selv utilstrekkelig som grunnlag for å ivareta de mål som er satt for utdanning. IKT kan også, ikke minst i interaktiv sammenheng, på samme måte som et klasserom eller et auditorium betraktes som en arena, en møteplass mellom studenter og lærere. Det avgjørende for læringsresultatene er ikke at aktørene har mulighet til, eller helt konkret, møtes, men hvordan dette møte legges til rette for å fremme de verdier som ønskes i realisert. Hos Barnett og Mezirow er dette knyttet til kritisk refleksjon. Det er denne utnyttingen av det handlingsrom som gis gjennom de ulike arenaene som er didaktikkens hovedanliggende, slik det er argumentert for over.

## 16.4 Oppsummering

I dette kapitlet er noen av de perspektiv som har stått sentralt i den man kan kalle den innledende pionerfasen knyttet til IKT-anvendelse i undervisning drøftet. Det er definert som det teknologiske perspektiv, fundert i en sterk teknologioptimisme. I tabell 16.1 er dette perspektivet presentert som en helhetlig tenkning gjennom et sett av dimensjoner. Analysen over viser imidlertid at dimensjoner ved den teknologiske tenkningen også kan komme til uttrykk som delperspektiv.

DIMENSJONER	DET TEKNOLOGISKE PERSPEKTIV
IKT- fokus	IKT som forutsetning
IKT – begrunnelse	Retorisk/strategisk
Kunnskapssyn	Ytre/objektiv
Læringsresultat	Effektiv læring
Undervisningsmetoder	Stereotypifisering/standardisering
Situasjon	Kontekstfri
Implementering	Teknologisk-produkt-/individorientert
Formidlingsprosessen	Lineær

Tabell 16.1 Trekk ved det teknologiske perspektiv

Som et alternativ til dette står det som her er benevnt som det helhetlige didaktiske perspektivet. Dette perspektivet betrakter teknologien som en ramme eller som virkemiddel i bestrebelsene for å nå gitte mål. Undervisnings- og læringsprosessene betraktes som komplekse mellommenneskelige prosesser som bare kan forstås og forklares i forhold til den kontekst de inngår i. Barnetts arbeid, slik det er fremstilt i kapittel 15, fremstår i denne sammenheng som et grunnleggende didaktisk perspektiv som gir føringer for hvilke verdier som skal realiseres og hvilke overordnede didaktiske prinsipper som må legges til grunn om dette skal la seg realisere. Spørsmålet blir så i hvilken grad eller på hvilken måte IKT eller klasserommet som ramme og arena fremmer eller hemmer realiseringen av disse prinsippene og verdiene?

DIMENSJONER	DET HELHETLIGE DIDAKTISKE PERSPEKTIV
IKT- fokus	Bruksverdi/ramme
IKT – begrunnelse	Nyansert, mål-/fagorientert
Kunnskapssyn	Indre/subjektiv
Læringsresultat	Verdirealisering
Undervisningsmetoder	Variasjon/fleksibilitet
Situasjon	Kontekstavhengig
Implementering	Kultur/prosess
Formidlingsprosessen	Kompleks

Tabell 16.2 Trekk ved det helhetlige didaktiske perspektiv

Det er over vist til arbeider av blant annet Kanuka/Anderson og Bullen, som i liten grad gjenfinder den kritiske, faglige diskurs i de såkalte nettbaserte læringsmiljø. For å forstå og forklare dette vil det som her er betegnet som det teknologiske perspektiv ikke være tilstrekkelig. Det vil i beste fall være en delforklaring. Dette kommer klart til syne når Bullen peker på hva som er årsakene til manglende diskursiv handling. Det angis angitt tre hovedforklaringer som hver for seg eller i kombinasjoner kan legges til grunn:<sup>88</sup>

- Det kan skyldes trekk ved selve kommunikasjons-/konferansesituasjonen.
- Det kan skyldes trekk ved studenten eller den situasjon studentene befinner seg i.
- Det kan skyldes selve den didaktiske tilretteleggingen av situasjonen.

Et eksempel på forhold knyttet til selve kommunikasjonssituasjonen er tekniske problem eller konferansens utforming. For eksempel viser Bullen at en såkalt asynkron datakonferanse av mange ble opplevd som lite motiverende.

Et eksempel på trekk ved studentene er at de befinner seg i en livssituasjon som gjør at de har liten eller ingen tid til tekstbasert kommunikasjon. Om denne kommunikasjonen ikke er en integrert og viktig del av et studium vurderes den dessuten lett som unødvendig. Hos Bullen forsøkte man å kompensere for dette ved å la online kommunikasjonen utgjøre en del av den obligatoriske delen av studiet. Et annet eksempel er at studenter har ulik tilgang til utstyr, at de i begrenset grad føler at de behersker utstyr eller de prosedyrer og ferdigheter som skal til.<sup>89</sup> Spesielt de forklaringer som er knyttet til person og situasjon underbygger og fremhever at man ikke bare kan forklare suksess eller fiasko ut fra teknologien alene. Dette kommer ennå klarere til uttrykk når man trekker inn Bullens siste hovedkategori.

Bullens tredje kategori er knyttet til den didaktiske tilretteleggingen. Til syvende og sist er det dette som er avgjørende. En relevant og funksjonell tilrettelegging forutsetter at man kjenner til og kan ta konsekvensen av de to andre dimensjonene som Bullen peker på. Den didaktiske kyndighet er knyttet til flere forhold; en klar bevissthet om undervisningens mål og hensikt, faglig kunnskap, et allsidig metodisk reportoar, evne til å intuitivt å lese undervisningssituasjoner og sette inn nødvendige tiltak i forkant. Dessuten er det avgjørende at man kjenner IKT og medier som ramme og hvordan denne rammen 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, for eksempel voksnes læring og voksnes forhold til IKT. Det er på bakgrunn av faktorer som disse at den konkrete tilrettelegging kan skje. Det vil si at man setter i verk tiltak som fremmer den atferd, både hos lærer og studenter som er mest hensiktsmessig sett i relasjon til de mål og rammer som er gitt. I et slikt perspektiv kan det være på sin plass å redefinere formuleringen og forventningen om ny pedagogikk eller ny didaktikk. I stedet for å knytte dette til en kvalitativt ny form for tilrettelegging (jf. tesen om paradigmeskifte), bør formuleringen mer realistisk sett knyttes til de tiltak som må settes i verk for å realisere allmenne og kjente didaktiske prinsipper innenfor en ny kontekst, i dette tilfellet IKT. Det er altså all grunn til å løfte frem Sewarts erkjennelse om at fjernundervisning ikke kan forstås som en særegen form for undervisning og læring. Det finnes ikke en egen og kvalitativt annen fjernundervisningsdidaktikk. All undervisning og læring bygger på de samme prinsipper, det er ingen unike prinsipper innebygd i fjernundervisningen.

Den didaktiske utfordring er derfor knyttet til spørsmålet om hvordan man skal realisere disse prinsippene når rammene endres fra ansikt-til-ansikt til en relasjon som baserer seg på IKT.<sup>90</sup> Dels på grunn av mediets egenart og studenters opplevelse, forståelse og bruk av IKT må man som lærere ta i bruk noen andre virkemidler for å fremme en god og aktiv debatt over Internett enn i et klasserom. De er disse andre virkemiddel man kan og må definere som ny pedagogikk.

Flere av de arbeider som er referert til denne sammenheng, og som også må sies å representere deler av den sentrale og innflytelsesrike litteraturen på feltet (Harasim, Mason, Tiffin, Laurillard, Burge) preges av et tvisyn når det gjelder forholdet mellom det teknologiske og det didaktiske perspektivet. Man finner på den ene siden en rekke eksempler på at man preges av en teknologisk forståelse når det gjelder forholdet mellom IKT og læring. Men samtidig finner man, for eksempel hos Mason og Harasim m.fl., en klar understrekning av at den mest avgjørende forutsetning for at IKT skal kunne oppfylle de visjoner de også selv angir, er hvordan IKT som ramme blir utnyttet.<sup>91</sup> Det handler med andre ord om hvordan læreren, på bakgrunn av en kyndig analyse av de forhold som påvirker den gitte undervisningssituasjon, legger til rette for læring. Bare det at man i denne litteraturen må løfte frem og understreke lærerens rolle er i seg selv en indikasjon på at det teknologiske perspektivet har stått sterkt. I en forstand burde en slik påpekning være unødvendig:<sup>92</sup>

Attention to instructional design is one of the most critical factors in successful learning networks, whether course activity is delivered totally or partially online or in and adjunct mode. All education, on a network or face-to-face environment, involves intervention by an expert (the instructor) to organize the content, sequence and instructional activities, structure task and group interaction, and evaluate the process.

# NOTER

1. Qvortrup, L.(2001): *Det lærende samfunn - hyperkompleksitet og viten, p. 128.*  
Gyldendal. København.
2. Grepperud, G./  
Haugsbakk, G. (2003): *Ikke helt som planlagt. En vurdering av IKT-bruk i skolelederutdanningen ved HiL.* Under arbeid.
3. Barker, J. /  
Tucker, R. (1990): *The Interactive Learning Revolution. Multimedia in Education and Training.* Kogan Page./Nichols Publishing. London/New York.
4. Hall, J. (1996): *ICDE/SCOP Task Force on the Educational Paradigm Shift.*  
Empire State College. 23 March. First Draft.
5. Dette utsagnet baserer seg på en gjennomgang av tidsskriftene Journal of Distance Education, Open Learning og Distance Education.
6. Thompson, D. (1999): From marginal to mainstream. Critical issues in the adoption of information technologies for tertiary teaching and learning. I Tait, A. /Mills, R (Eds): *The Convergence of Distance and Conventional Education.* Routledge. London.
7. Bates, T. (2000): *Managing Technological Change.* Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
8. Rubin, E. (1991): A Note from the Editor. I *Research in Distance Education, vol. 3, nr. 2, 1-2.*
9. Laurillard, D. (1993): *Rethinking University Teaching, p. 8.* Routledge 1993. London.
10. Støkken, A. M.,  
m.fl.(2002): *Mange bekker små.. Evaluering av arbeidet med SOFF - støttede fjernundervisningsprosjekter.* SOFF - rapport nr. 1. Tromsø.
11. Mason, R. (1994): *Using Communication Media in Open and Flexible Learning, p.27.*  
Kogan Page. London.
12. Laurillard: *Ibid, 171-173.*
13. Mason: *Ibid, p. 60.*
14. Mason: *Ibid, p. 27.*
15. Kirkpatrick, D. (2003): Thinking About Flexibility: Issues and Considerations. I Haaland, S. (red): *Norden, Australia og hjem igjen...* SOFF- rapport nr. 2. Tromsø.
16. Rekkedal, T.(2001): Nettbasert undervisning og læring. Modeller og metoder for læring og undervisning på nettet - fra NKIs erfaringer. I Alexandersen m.fl. (red): *Nettbasert læring i høgre utdanning.* SOFF-rapport nr. 1.  
Erstad, O. (2003): Dialogens vilkår i nettbasert læring. I Arneberg, P.(red): *Læring i dialog på nettet.* SOFF - rapport nr. 1. Tromsø.  
Vavik, L.(udat): *Nettbasert undervisning, kunnskap og læring.* Notat. Høgskolen Stord Haugsund.

17. Grepperud/Haugsbakk: *Ibid.*  
 Vavik: *Ibid.*  
 Alexandersen, J.  
 m.fl. (red): *Nettbasert læring i høgre utdanning*. SOFF-rapport nr. 1. Tromsø.
18. Erstad, O., m.fl.(2000): *Den langsomme eksplosjonen*. ITU - rapport nr. 11. Oslo.
19. Mason, R. (2003); Successful online learning conferences: what are the magic formula?  
 I Arneberg, P.(red): *Læring i dialog på nettet*. SOFF - rapport nr. 1. Tromsø.
20. Vavik: *Ibid.*
21. Bullen, M. (1998): Participation and Critical Thinking in Online University Distance Education, pp-6-7. I *Journal of Distance Education*, vol. 13, nr. 2, 1-32.
22. Kanuka, H. /  
 Anderson, T. (1998): Online Social Interchange, Discord, and Knowledge Construction, p.60  
 I *Journal of Distance Education*, vol. 13, nr. 1, 57-74.
23. Barnett: *The Limits of Competence*, p.113. SHRE. Buckingham.
24. Kanuka/Anderson: *Ibid*, pp. 64-67.
24. Bullen: *Ibid*, pp. 7-9.
25. Bullen: *Ibid*, p. 25.
26. Laurillard: *Ibid*, p.8.
27. Utbildn.dep. (1998): *SOU 1998:57* Utvärdering av distansutbildning med IT-stöd. Stockholm.  
 Aamlid, H. (2003): *Nå er det gøy liksom. En oppsummering av erfaringer fra elevers arbeid med det digitale læremidlet Samfun.net i samfunnslære*. Hovedoppgave. Utdanningsvitenskapelig fakultet. UiO.
28. Erstad, m.fl.: *Ibid.*  
 Erstad: *Ibid*, p. 90.  
 Støkken m.fl.: *Ibid.*  
 Riis, U. m.fl.(2000): *Visionär entusiasm och realistisk eftertänksamhet. KK-stiftelsens satsing på 27 "fyrornsprojekt" 1996-1999 och de pedagogiska erfarenheter som satsingen genererat*. Pedagogiska Institutionen. Uppsala Universitet.  
 Nissen, J. (2002): *Säg IT - det räcker. Att utveckla skolan med några lysande IT- projekt*. Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling. Stockholm.
29. Erstad, m.fl.: *Ibid*, kap. 10.
30. Laurillard: *Ibid*, p. 7.
31. Bates: *Ibid*, pp. 199-200.
32. Treagust, D m.fl. (1993): Effectiveness of ISDN video-conferencing: A case study of two campuses and two different courses. I *Distance Education*, vol. 14, nr. 2, 315-330.
33. Taylor, J./  
 Swanell, P. (1997): From outback to Internet; crackling radio to virtual campus.  
 I *Proceedings of InterAct97, International Telecommunications Union*, Geneva.
34. Laurillard: *Ibid*, p. 127.
35. Mason: *Ibid.*
36. Grepperud, G.(1998): *I begynnelsen var det morsomt, men når jeg vant til det*. UNIKOM-rapport nr. 1. Universitetet i Tromsø.

37. Abbot, L. m.fl.: Videoconferencing and Distance Learning.  
*[http://www. Infm.ulst.ac.uk/papers/vidconf/abbot2.html](http://www.infm.ulst.ac.uk/papers/vidconf/abbot2.html).*
38. Grepperud: *Ibid.*
39. Tagg, A /  
Dickinson, J. (1995): Tutor Messaging and Its Effectiveness in Encouraging Student Participation on Computer Conferences. I *Journal of Distance Education, vol. 10, no 2, 33-55.*
- Lundin, R. /  
Burke, C. /  
Daunt, C. (1997): Pushing the boundaries of interaction in videoconferencing: A dialogical approach: I *Distance Education, vol. 18, nr. 2, 350-361.*
40. Laurillard: *Ibid, part II.*
41. Mason: *Ibid.*
42. Paulsen, M. F. (1998): *Teaching Techniques for Computer- Mediated Communication.* The Pennsylvania State University. The Graduate School.  
*Ibid, p. 8.*
43. Laurillard:  
Ludvigsen, S/  
Hoel, T. L. (2002):: Når vilkår for læring endres. I Ludvigsen, S/Hoel, T.L. (red): *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring.* Gyldendal Akademisk. Oslo.
44. Arneberg, P.(red): *Læring i dialog på nettet.* SOFF - rapport nr. 1. Tromsø.
45. Nielsen, B.(19873): *Praksis og Kritik, p.19.* Chr. Ejlers Forlag, København.
46. Blankertz, H. (1987): *Didaktikens teorier och modeller, pp.59-60.* HLS Förlag. Stockholm.
47. Kanuka/Anderson: *Ibid, pp. 72-73.*
48. Bullen: *Ibid, p. 25.*
49. Harasim, L  
m.fl.(1995): *Learning Networks, preface.* The MIT press. Cambridge.
50. Bullen: *Ibid, p. 3.*
51. Burge, L. (1994): Learning in Computer Conferenced Contexts: The Learner's perspective. I *Journal of Distance Education, vol. 9, nr 1, 19-43.*
- Mason: *Ibid.*
52. Mason: *Ibid.*
53. Mason: *Ibid.*
- Harasim m.fl.(1995): *Ibid.*
- Tiffin, J. /  
Rajasingham, L.(1995): *In Search of The Virtual Classroom.* Routledge. London.
54. Haugsbakk, G. (2000): *Interaktivitet, teknologi og læring- en forstudie.* ITU-rapport 6. Oslo.
55. Aarseth, E.: Virtuell virkelighet og retorikk- en kritikk av virtualitetsbegrepet.  
*<http://www.hf.uib.no/hi/espen/vv-retorikk.html>*
- Haugsbakk: *Ibid.*
56. Burge: *Ibid.*
- Harasim m.fl: *Ibid.*
- Mason: *Ibid.*



57. Bjørgen, I. (1993): *Drømmen om folkeopplysning via ny teknologi*. SOFF- rapport nr.3. Tromsø.
58. NFR(2001): IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi) i læring, undervisning og utdanning - innspill til et forskningsprogram. Rapport til Norges forskningsråd. [http://program.forskningsradet.no/utdanning/uploaded/nedlasting/IKT\\_utd\\_rapp.dok](http://program.forskningsradet.no/utdanning/uploaded/nedlasting/IKT_utd_rapp.dok), p. 27.  
Undertegnede var medlem av denne gruppen.
59. Harasim: *Ibid*, p. 12.
60. Bates: *Loc.cit*.
61. Harasim: *Ibid*, pp. 30-31.
62. Paulsen: *Ibid*, pp. 147-157.
63. *Loc.cit*.
64. Grepperud, G. (2001): Når nettene blir mange - pedagogiske og organisatoriske utfordringer. Noen oppsummerende kommentarer., pp.201-202. I Alexandersen m.fl. (red): *Nettbasert læring i høgre utdanning*. SOFF-rapport nr. 1. Tromsø.
65. Jensen, J. F. (1998): Interaktivitet og Interaktive Medier. I Jensen (red): *Multimedier Hypermedier Interaktive Medier*. Aalborg Universitet.  
*Ibid*, p. 126.
66. Haugsbakk:
67. Livengood, M. (1987): Interactivity: Buzzword or instructional technique? I *Performance and Instruction*, vol. 8, nr. 2, 6-29.  
*Ibid*, kap. 4.7.
68. Haugsbakk:
69. Wagner, E. (1994): In support of a functional definition of interaction. I *American Journal of Distance Education*, vol. 8, nr. 2, 6-29.
70. Schwier, R. /  
Misanchuck, E. (1993): *Interactive multimedia instruction*. Educational Technology. Publications Inc. New Jersey.
71. Jonassen ,D. (1991): Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm? I *Educational Technology*.
72. Dalin, P (1995): *Skoleutvikling. Strategier og praksis*, p.50. Universitetsforlaget. Oslo.
73. Dalin, P(1994): *Skoleutvikling. Teorier for forandring*, p.234. Universitetsforlaget. Oslo.
74. *Ibid*.
- Nissen: *Ibid*.
75. Dalin: *Loc.cit*.
76. Jørgensen, G. E./  
Banff, P. E. (2001): *Gør IT en forskel i undervisningen? Omstilling gjennom projektarbeide*, runde 2. CTU. København.
77. Nissen: *Ibid*.
78. Dalin: *Ibid*, p. 234.
79. Erstad: *Ibid*, p. 101.
80. Bjørndal, B./  
Lieberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug. Oslo.

81. Gundem, B. (1992): *The place of Didactics in Curriculum in Scandinavia*. Paper til AERA  
 Grepperud, G. (1996): Har vi bruk for didaktikkbegrepet?  
 I Grønbech, D./Størkersen,, E./Tjeldvoll, A. (red): *Fra Arilds tid...*,  
 UNIKOM-rapport nr. 2. Universitetet i Tromsø.
82. Arfwedsson, G./  
 Arfwedsson, G.(1989): *Didaktik för lärare*. HLS Förlag. Stockholm.
83. Myhre, R. (1978): *Skole- og undervisningsteori*. Fabritius. Oslo.
84. Blankertz:  
*Ibid, p. 22.*
85. Birkemo, A.. (2000): *Kan ungdomsskolen forbedres?*  
 Haug, P. (2000): Ungdomsskolen, ei flik av ei større sak. Begge artikler i Grepperud, G.  
 (red):*Tre års kjedsomhet?* Gyldendal Akademiske. Oslo.
86. Barrows, R. (1984): *Giving Teaching Back to Teachers*. Wheatshief Books. Sussex.
87. *Ibid, p. 10.*
88. Bullen: *Ibid.*
89. Ross, J./  
 Crane, C./  
 Robertson, D.(1995): Equity of Access to Computer-mediated Distance Education.  
 I *Journal of Distance Education, vol. 10, nr. 2, 17-32.*
90. Sewart, D. (1987): Staff Development needs in distance education and campus-based  
 education: are they so different? I Smith, P./Kelly, M. (eds): *Distance  
 Education and the Mainstream.Convergence in Education*.  
 Croom Helm, 1987. New York.
91. Mason: *Ibid.*
- Harasim: *Ibid.*
92. Harasim: *Ibid, p. 125.*

Jeg tror det er behov for å “stokke beina” i dette markedet. Her kommer man mange ganger inn med konkurrerende tilbud. Jeg vet ikke hvor mange ganger man tilbyr økonomi, 10vt, som gjør at man sprer 6 elever her og 6 elever der. Ingen samordning. Jeg har ikke noe mot noen av disse kunnskapstilbyderne, men jeg har et sterkt ønske om at man kunne koordinere seg bedre slik at det man gikk ut med ble noe av. Hvis man ser på de administrative ressursene som brukes av disse institusjonene (**regionale kompetanseaktører**, min uth.) til å jobbe med kompetanse, blir det ganske mye.

...

In order to realize the potential of HEIs for regions, there is a requirement to bring together all regional education providers to reduce duplicative functions, enhance collaborative provision and create a regional learning system by expanding the overall size of the education market (OECD).<sup>1</sup>

# Kapittel 17

## DOMENE, AKTØRER OG RELASJONER - FORHOLDET MELLOM HØGRE UTDANNINGSINSTITUSJONER OG REGIONALE/KOMMUNALE KOMPETANSEAKTØRER.

En av konklusjonene i del II er at universitet og høgskoler i større grad må forholde seg bevisst og aktivt til sin regionale oppgave, og ikke minst sørge for at man fremstår som en ressurs og pådriver for hele den region (uansett hvordan denne defineres og avgrenses) man er satt til å betjene. For å møte det som kan beskrives som den doble utfordring, utdanning som bidrag til utjevning og utvikling, må de høgre utdanningsinstitusjonenes aktivitet settes inn i en helhetlig og strategisk regional sammenheng. Dette utfordrer på sin side regioner og kommuner. Det innebærer at man er i stand til å integrere utdanning og kompetanseutvikling i alle sektorer, få på plass en infrastruktur og legge grunnlaget for et studie- og læringsmiljø. Longworth definerer et lærende felleskap (community) slik:<sup>2</sup>

A Learning Community is a city, town or region which goes beyond its statutory duty to provide education and training for those who require it and instead creates a vibrant, participative, culturally aware and economically buoyant human environment through the provision, justification and active promotion of learning opportunities to enhance the potential of all its citizens.

Longworth peker også på at forutsetningen for å bevege seg i retning av et slikt mål ligger i evnen til samarbeid og interaksjon mellom alle samfunnets sektorer og med universitetene i en leder- og pådriverrolle (jf. kapittel 1, del I).<sup>3</sup> Med referanse til utviklingen i Kent, som Longworth karakteriserer som “garden of enterprise and learning,” fremheves partnerskap kombinert med konkrete planer og en forskningsmessig tilnærming til oppgaven som de tre nøkkelfaktorene.<sup>4</sup>

I del II drøftes etablering og utvikling av studiesentra som en strategi, både for å styrke det regionale kompetansesarbeidet og for å styrke og effektivisere relasjonen til de høgre utdanningsinstitusjonene. Samtidig som utviklingen i svenske kommuner tilsier at slike aktører er viktige støttespillere for høgre utdanning, er relasjonen verken enkel eller entydig. Heller ikke forholdet mellom de regionale kompetanseaktørene, som det etter hvert er blitt flere av (jf. under), er uten komplikasjoner.

I dette kapitlet rettes søkelyset mot noen av de utviklingstrekk, spenninger og utfordringer som er knyttet til forholdet mellom de regionale kompetanseaktørene og mellom disse og de høgre utdanningsinstitusjonene. Utgangspunktet for analysen er tenkningen om domener, handlingsmiljø og domeneoverlapping slik det blant annet presenteres av Thompson, Støkken og Yanay.<sup>5</sup> Yanay peker på at studier av domeneoverlapping mellom nonprofitorganisasjoner, som de høgre utdanningsinstitusjonene og voksenopplæringsaktørene, er særlig viktig siden de mer eller mindre konstant må synliggjøre “monopol” over et gitt domene.<sup>6</sup> Støkken på sin side anvender domenetenkningen som grunnlag for en analyse av aktørene i fjernundervisningsfeltet. Dette omfatter forholdet mellom de høgre utdanningsinstitusjonene, forholdet mellom disse og de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene og forholdet mellom sentrale aktører som SOFF, NFF (Norsk forbund for fjernundervisning) og NFU (Norsk fjernundervisning).<sup>7</sup>

84

## 17.1 Domener, handlingsmiljø og domeneoverlapping

“Domene” er en måte å angi forholdet mellom organisasjon og omgivelser på. I organisasjonsteoretisk sammenheng synes begrepet brukt på to litt ulike, men nært tilknyttede måter. Dette kan betegnes som en snever og utvidet bruk. I snever forstand er begrepet rettet inn mot forholdet mellom en organisasjons produkt og den mål- og kundegruppen organisasjonen primært retter seg inn mot. Det omfatter med andre ord den nisje organisasjonen velger å spesialisere seg på og virke innenfor. Forholdet mellom organisasjon og målgruppe kan også forstås som organisasjonens kjernerelasjon. Dette er i tråd med Parsons resonnement om at enhver organisasjons virksomhet må ha en eller annen form for betydning for omgivelsene.<sup>8</sup> Yanay og Thompson konkretiserer domene ved å peke på at det forutsetter at en organisasjon skal:<sup>9</sup>

- Forholde seg til en bestemt målgruppe (for å)
- Møte bestemte behov hos denne målgruppen (gjennom å)
- Levere bestemte tjenester (primært basert på)
- Den kompetansen/de produktene/den teknologien man har spesialisert seg på.

Dette synes å være en definisjon i tråd med Levine og White.<sup>10</sup>

Selv om organisasjonstypen er den samme som for eksempel de høgre utdanningsinstitusjonene, kan både målgruppene og tjenestene variere. Noen institusjoner rekrutterer for eksempel primært regionalt, andre nasjonalt og internasjonalt. Noen gir doktorgradsprogram, andre gjør ikke det, men kan til gjengjeld drive en barnehage i tillegg til undervisning og veiledning for å sikre rekrutteringsgrunnlaget. Dessuten varierer fagtilbudene, og dermed i noen grad også målgruppene. Domenebegrepet innbefatter således grader av ulikhet, også mellom organisasjoner som på ett (det mest generelle) analysenivå fremstår som ensartet.

Domenet, slik det er definert over, er bestemmende for hvilke forhold og hvilke aktører en organisasjon er avhengig av i sine omgivelser.<sup>11</sup> De aktørene i omgivelsene som har særlig betydning for og innflytelse på organisasjonen, karakteriseres ofte som et handlingsmiljø. Thompson, Jacobsen og Thorsvik angir flere aktører som kan inngå i et slikt handlingsmiljø,; kunder/klienter, konkurrenter og relaterte virksomheter, underleverandører, regulerende organisasjoner, interesseorganisasjoner og media.<sup>12</sup> En utvidet forståelse av domenebegrepet er å definere det som synonymt med dette handlingsmiljøet.<sup>13</sup>

Omgivelsene kan også kategoriseres som henholdsvis tekniske og institusjonelle. Med tekniske omgivelser menes de forhold som har betydning for organisasjonens ressurser (input) og resultater (output). Institusjonelle omgivelser setter fokus på hvordan kulturelle trekk i omgivelsene kan påvirke organisasjoner gjennom grunnleggende antagelser, verdier og normer om virksomhetens drift og utvikling.<sup>14</sup> I forhold til sine tekniske og institusjonelle omgivelser må en organisasjon ta i bruk ulike strategier for å løse de utfordringer man står overfor. Ulike typer organisasjoner vil også påvirkes ulikt av og forholde seg ulikt til sine omgivelser. Mens en bank påvirkes sterkt både av de tekniske og institusjonelle omgivelsene, påvirkes et helstudio eller en restaurant svakt av begge.<sup>15</sup>

At en organisasjon omgis av en rekke interessenter, gjør at man også kan betrakte organisasjonen som en koalisjon av interessenter siden den i realiteten representerer verdier og interesser for flere parter.<sup>16</sup> Disse partene deltar på hvert sitt vis for at organisasjonen skal bestå. Basis ligger i at det eksisterer en form for domenekonsensus, det vil si et sett felles forventninger i organisasjonens handlingsmiljø om hva organisasjonen skal gjøre og ikke gjøre. I følge Thompson og Nylehn er forholdet mellom en organisasjon og dets handlingsmiljø alltid en utbytterelasjon. Det handler om en balanse mellom belønning og bidrag. Så lenge denne balansen opprettholdes er også relasjonen interessant for alle parter.<sup>17</sup> I sine bestrebelser på å opprettholde sitt domene stilles en organisasjon dermed, sett i forhold til deler av sitt handlingsmiljø, overfor en rekke utfordringer knyttet til avhengighet, makt, og legitimitet. Dessuten står man til en hver tid i et dynamisk forhold til konkurrerende og delvis konkurrerende virksomheter. For å oppnå stor grad av selvkontroll må organisasjonen som rasjonell aktør<sup>18</sup> håndtere den usikkerhet som disse forholdene representerer.

Makt og avhengighet henger nært sammen med konsentrasjon og spredning, både når det gjelder kunde-/klientgrunnlag, nødvendige inputressurser og graden av kobling mellom organisasjoner. Jo mer makten og ressursene er konsentrert, dess større blir avhengigheten og dermed begrensningene i handlingsfriheten. For en organisasjon er det derfor viktig å finne alternativer slik at man ikke prisgis en eller noen få aktører. Alternativet er å inngå i en eller annen form for samarbeidsstrategi for å sikre sin posisjon. Eksempler på slike strategier vil være kooptasjon, koalisjonsbygging, etablering av flate nettverk eller å integrere andre organisasjoner horisontalt slik at man kontrollerer flere ledd i "næringskjeden." Et eksempel på sistnevnte er oljeselskapene som kontrollerer alle ledd fra oljeleting til detalj salg.<sup>19</sup> I følge Thompson vil en organisasjon som føler begrensninger i sitt handlingsmiljø også forsøke to andre strategier, enten oppnå større makt over andre element i handlingsmiljøet og/eller forsøke å utvide det.<sup>20</sup>

Jacobsen og Thorsvik peker på at de offentlige organisasjoner i større grad enn private er avhengige av de institusjonelle omgivelser og dermed må legge stor vekt på å legitimere sin virksomhet. Dette henger blant annet sammen med at de offentlige institusjonene ikke på samme måte som de private er avhengig av marked fordi de henter sine ressurser andre steder, ikke minst gjennom statlige bevilgninger. Av den grunn blir det like viktig å synliggjøre sin relevans og effektivitet overfor oppdragsgiver som overfor kunden/klienten. Men også overfor kundene/klientene er de offentlige institusjonene i stor grad avhengige av legitimitet for å kunne utføre sine oppgaver. Eksempel på en strategi for å håndtere institusjonelle omgivelser er det Jacobsen og Thorsvik kaller prosedyrekonformitet, det vil si organisasjonen tar i bruk arbeidsformer som oppfattes som relevante og viktige, for eksempel målstyring og/eller kvalitetssikring.<sup>21</sup>

Når to eller flere organisasjoner forholder seg til samme domene, beskrives dette som domeneoverlapping. I forhold til de trekk som er angitt for domene, kan overlappingen være hel eller delvis. Delvis overlapping finner sted når organisasjoner sammenfaller på noen, men ikke alle av dimensjonene. To organisasjoner kan for eksempel rette samme produkt mot samme behov, men i forhold til ulike målgrupper. Hvordan en organisasjon forsøker å løse domeneoverlappingen vil i noen grad være knyttet til særtrekk ved organisasjonen, men avhenger særlig av trekk ved omgivelsene som grad av homogenitet, stabilitet og konsentrasjon.<sup>22</sup> I tillegg til at overlappingen knyttes til målgruppe og behov, peker Støkken og i noen grad Yanay på at man også bør trekke inn hva slags finansiering organisasjonene baserer seg på. Dette er av særlig betydning når man er avhengig av offentlige tilskudd.<sup>23</sup> Avhengighet av offentlig finansiering gjør at domeneoverlapping også bør omfatte legitimeringsgrunnlaget.

Yanay lanserer fire strategier for å forholde seg til domeneoverlapping; sameksistens, konflikt (utvikling), samarbeid og konkurranse. Sameksistens innebærer at organisasjoner, til tross for fullstendig eller delvis domeneoverlapping, kan utøve sin virksomhet uten at det påvirker andre. Ved fullstendig domeneoverlapping skjer dette når markedet eller målgruppen er stor nok til flere identiske organisasjoner. Ved delvis overlapping skjer det blant annet ved at man dekker ulike behov for samme gruppe og slik sett supplerer hverandre samtidig som man sikrer hverandres virksomhet. Konflikt oppstår i følge Yanay når de samme organisasjonene konkurrerer om de samme ressurser og samme legitimitet. Konkurransen øker når det er knapphet på dette. Jo større tro en organisasjon har på egen evne til å sikre domenet og jo mer man opplever støtte fra omgivelsene, dess mer markert vil en konflikt bli.<sup>24</sup> Dersom risikoen eller kostnadene ved en konflikt blir for stor, er samarbeid et alternativ. Støkken peker på at organisasjoner særlig kan se seg tjent med samarbeid i situasjoner hvor det foreligger delvis overlappende domener.<sup>25</sup> Nylehn angir tre grunner til at organisasjoner samarbeider i økende grad; aktørene har etter hvert sett flere fordeler ved å gå sammen med andre, aktørene har utviklet en ny erkjennelse, for eksempel at samarbeid kan forenes med konkurranse og organisasjonene står overfor dramatiske endringer i betingelsene.<sup>26</sup> Samarbeid kan både skje frivillig eller gjennom tvang, som når den som finansierer virksomheten legger samarbeid inn som krav. Samarbeidsprosjekt har for eksempel stått sentralt ved SOFFs tildeling av prosjektmidler, i noen sammenhenger har det vært forutsetningen for tildeling.



Innenfor rammen av delvis domeneoverlapping er de ulike strategiene eller konsekvensene ikke gjensidig ekskluderende. Støkken påviser at de samme organisasjoner parallelt kan inngå i alle relasjoner i arbeidet med fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå.<sup>27</sup>

## 17.2 Forholdet mellom de regionale kompetanseaktørene

En regional kompetanseaktør innebærer i denne sammenheng en organisasjon som har som hovedmål eller delmål å formidle utdanning på høgre nivå til en eller flere målgrupper innenfor ett geografisk gitt område, region (jf. kapittel 9 og kapittel 13 - del II) og/eller kommune. Med formuleringen “å formidle” menes at organisasjonen ikke kan gi utdanningen i egen regi, med egne lærere og egen eksamen, men er avhengig av et samarbeid med universitet og høgschooler. Ut over denne felles oppgaven kan aktørene være nokså ulike. De kan i hovedsak grupperes langs fire dimensjoner; hvilke typer utdanninger man formidler, om man også gir egne utdanninger, om man ivaretar andre oppgaver enn utdanningsoppgavene og hvilke målgrupper man retter seg inn mot (allment eller spesifikt). En del av de svenske studiesentra har, som påvist i del II, formidling av høgre utdanning som eneste oppgave, man har den voksne befolkning i kommunen som målgruppe og det legges stor vekt på det som i kapittel 13 er definert som møteplassfunksjonen. Hos de norske studieforbund, og da AOF og i særdeleshet Folkeuniversitetet, formidles alle former for utdanning, på alle nivå og mot en bredt sammensatt målgruppe. Tilbudene er både kortere kurs og eksamensrettede utdanningstilbud. Mosjøen ressurs og kompetansesenter (MRK), som i utgangspunktet er et tradisjonelt OPUS- senter, formidler utdanning på ulike nivå fra andre institusjoner, også høgre utdanning, samtidig som de har egne lærere og gir egne tilbud. De ni regionale kompetansekontorene i Nordland fylke (RKK), opprinnelig initiert av utdanningsdirektøren i fylket, har formidling og tilrettelegging av etter- og videreutdanning av lærere som sin primæroppgave. Kompetansenett Educo i Ytre Helgelandsregionen er eksempel på et firma som primært driver kompetansearbeid innen bedriftsutvikling/ organisasjonsutvikling, men som også formidler høgre utdanningstilbud innenfor spesielle områder, i dette tilfelle videreutdanning i data. Både i et regionalt og nasjonalt perspektiv er dette i norsk sammenheng en forholdsvis uvanlig kobling, men den vil etter all sannsynlighet bli mer vanlig etter hvert, i hvert fall for nasjonale tilbud innenfor nisjeområder. Høgskolen i Lillehammer sitt samarbeid med firmaet TietoEnator om et tilbud på 30 studiepoeng innen lønns- og personalarbeid er et eksempel på en slik utviklingstrend.

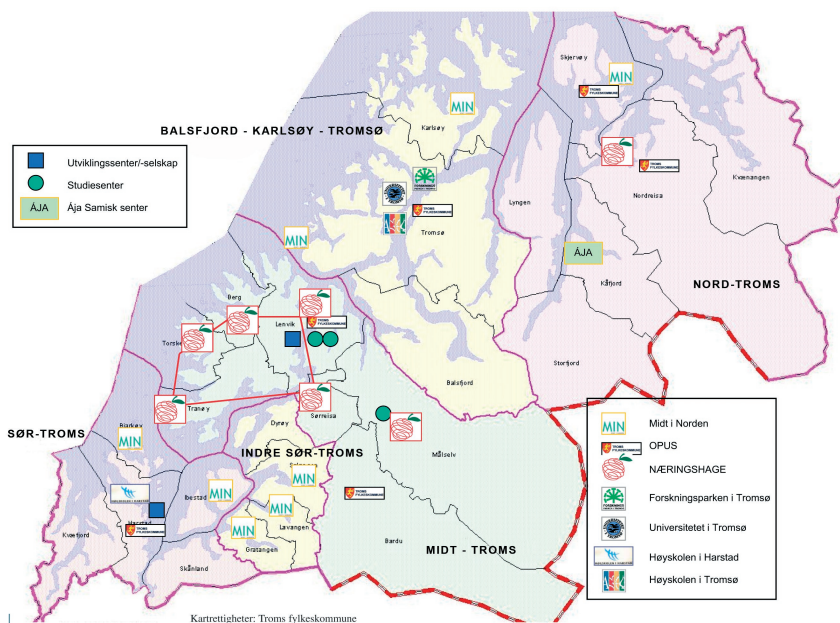
Det er TietoEnator som selv markedsfører dette tilbudet, mens Høgskolen i Lillehammer fremstår som “underleverandør,” garantist og eksamensansvarlig. Bytteforholdet er her at Høgskolen får studenter og utviklingsmidler, mens TietoEnator, som er et nordisk firma som har spesialisert seg innen “resource management,”<sup>28</sup> får økt legitimitet i og større marked for sin kompetanse og sine produkter.

I tillegg til aktører som formidler høyere utdanning finner man også en rekke andre som forholder seg til utdanning på andre nivå og i andre sammenhenger. Eksempler på dette er fagopplæringskontorene og private firma som tilbyr kurs og kompetansetjenester. I tillegg finner man så den kommunale og fylkeskommunale voksenopplæringen i regi av grunnskole og videregående skole.

## 17.2.1 Utviklingen i Ytre Midt - Troms- en casestudie<sup>29</sup>

### 17.2.1.1 Etableringer og begrunnelser

Det er særlig fra siste del av 1980-tallet og fram til i dag at man kan registrere ekspansjonen av de regionale kompetanseaktørene. Framveksten er i seg selv en synliggjøring av de siste 10-15 års økende interesse for og vektlegging av kompetanse som individuelt og samfunnsmessig gode. I noen grad ble etableringene også forsterket av arbeidene i tilknytning til Kompetansereformen.



Figur 17.1 Regionsinndelingen i Troms

For å synliggjøre denne utviklingen skal framveksten av kompetanseaktører i Ytre Midt- Troms regionen, og de nærmeste kommunene til denne regionen, beskrives (jf. kapittel 10, del II). Fokus er de aktørene som har formidling av høgre utdanning som del - eller hovedoppgave. Dette er et område som i år 2000 hadde om lag 18000 innbyggere og som med utgangspunkt i flere kriterier fremstår som et typisk norsk utkantområde. Fra 1970- 2000 gikk folketallet ned med 7.3 %. Mange unge flyttet ut og selv om man kan fremvise et variert næringsliv, domineres det av enkeltsektorer og enkeltbedrifter. Det er de offentlige arbeidsplassene som dominerer med vekt på Forsvaret og kommunene som arbeidsgivere.<sup>30</sup> I løpet av 90-tallet kan det vises til etablering eller forsøk på nyetablering av åtte nye kunnskapsmeglere. Det vil si aktører som kommer i tillegg til Folkeuniversitetet og AOF i denne regionen. Folkeuniversitetet har eksistert i regionen siden 1968 og har en enhet på Finnsnes (FU Ytre Midt - Troms) og en avdeling i Berg kommune på Senja. Dessuten hadde man på 1990-tallet en egen avdeling i Målselv kommune. AOF hadde også tidligere egne avdelinger i kommunene, men i 1990 ble dette omorganisert til en regionsenhet som omfattet to regioner. For perioden 1996 - 2001 hadde AOF ingen tilbud på universitets- og høgskolenivå.<sup>31</sup>

De regionale ressursentra (jf. kapittel 13, del II) som i Troms kalles OPUS, ble i denne regionen etablert i 1989 først gjennom tre selvstendige enheter i to naboregioner. Fra 1996 ble disse omgjort til en hovedenhet med to underkontor. I dag har man ett hovedkontor lokalisert til Finnsnes, og en underavdeling på Setermoen. Tidligere hadde man også en underavdeling på Sjøvegan i Salangen kommune.

Forsvarets studiesenter (FSS) i Indre Troms ble også etablert i 1989, og er lokalisert til Målselv kommune og som en del av (daværende) 6. divisjon for hæren. Etableringen må sees i nær sammenheng med den første store omstruktureringen av det norske forsvaret. I den sammenheng ble det lagt vekt på at Forsvaret i langt større grad må benytte seg av det sivile utdanningssystem en det man hadde gjort så langt. Det ble dermed nødvendig å finne fram til organisatoriske ordninger som på en fleksibel og kompetent måte kunne tilføre Forsvaret sivil kompetanse både på videregående skoles og høgre utdannings nivå.<sup>32</sup> Seinere ble målgruppen også utvidet til ektefellene til militært personell. I sin første fase hadde man også befolkningen i de tre forsvarskommunene som målgruppe, men etter hvert ble fokus primært rettet mot Forsvaret. For perioden 1996 - 2000 hadde nesten 1000 personer fulgt tilbud ved FSS, primært på høgre utdannings nivå.<sup>33</sup>

I 1992 ble det i regionen etablert et interkommunalt Pedagogisk senter, med hovedmål å sikre regionens lærere etter- og videreutdanning. Det er dette som i Nordland kalles RKK (jf. over) og som man har etablert regionvis i hele fylket.

Et initiativ som fikk forholdsvis kort levetid var det såkalte Tromsnettet i Troms fylke. Dette ble etablert i 1993. Nettverket ble opprinnelig administrert av Utviklingssenteret i Midt Troms som også er en kompetanseaktør i regionen. Utgangspunktet var at kommunene skulle etablere egne fysiske møteplasser for å sikre relevant kompetansetilførsel.<sup>34</sup> Til sammen ble det etablert 24 konferanserom fordelt på 20 av fylkets 25 kommuner. Konferanserommene ble utstyrt med TV, video, høytalende telefon og telefaks. I hver kommune ble det dessuten oppnevnt en eller flere kontaktpersoner. Det ble gjennomført ett større utdanningsprosjekt via Tromsnett, desentralisert sykepleie i regi av Høgskolen i Tromsø. Utdanningen fungerte i hovedsak som en vanlig desentralisert utdanning, kombinert med preproduserte videogram som ble sendt ut til gruppene. I tillegg hadde man kontakt med medstudenter og lærere via faks og telefon. Erfaringen fra dette prosjektet gjorde at man ønsket en videreføring. Man tenkte seg en fylkeskoordinering via Statens Utdanningskontor og en regional koordinering. Fylkeskoordineringsfunksjonen skulle ivareta tre hovedoppgaver; være Tromsnetts kontaktpunkt utad, være initiativtaker/koordinator med hensyn til videreutvikling av Tromsnett og ha ansvar for å samordne undervisningstilbud i fylket.

Den regionale koordineringen skulle ha en utvidet funksjon i forhold til kontaktene i den enkelte kommune og ivareta følgende oppgaver:<sup>35</sup>

- Analysere og kartlegge behov for utdanning.
- Være pådriver overfor utdanningsinstitusjonene og sentrale myndigheter.
- Holde seg a jour med hvilke utdanningstilbud som finnes.
- Markedsføre studietilbud ute i kommunene, samordne ulike kurs/tilbud.
- Tilrettelegge lokalt for et godt studiemiljø, koordinere samarbeid på tvers av kommunene.
- Samordne, følge opp og koordinere direkte i forhold til studentene, her inklusive studieveiledning.
- Være i stand til å se pedagogiske muligheter og utfordringer ute i distriktene.
- Se muligheter til å ta i bruk nye datatekniske og teletekniske muligheter innenfor fjernundervisning.

I 1995 overtok Utdanningsdirektøren i Troms prosjektet, men i 1997 ble det avvirket. Ideene ble delvis forsøkt videreført gjennom et arbeid folkebibliotekene i Midt-Tromsregionen satte i gang for å utvikle og utvide sin posisjon.

I 1996 ble det etablert et eget studiesenter for Ytre- Midt- Troms regionen, lokalisert til den tredje største kommunen i Troms fylke, Lenvik, med tettstedet Finnsnes. Hovedmålet var å skaffe tilveie og bidra til utvikling av relevante høgre utdanningstilbud. Oppgavene og funksjonen dette studiesenteret ble tiltenkt lignet til forveksling de oppgaver som ble angitt for Tromsnett og (som tildels) var tillagt OPUS- sentrene. Begrunnelsene for etablering var også de samme. Man understreket kompetansens betydning for regionen og fylket og nødvendigheten av at kompetansen kommer folk i møte. Man understreket også etableringens strategiske betydning. Lenvik kommune og regionen hadde på dette tidspunkt vært utsatt for en omstilling som resulterte i nedleggelse og/eller reduksjon av hjørnesteinsbedrifter. Etableringen av et studiesenter, med tilhold i den gamle folkehøgskolen, ville i mer enn en forstand oppleves som at utviklingen var i ferd med å snu til det bedre. Det ble derfor lagt ned mye politisk arbeid og prestisje for å få dette til.<sup>36</sup> Det som var spesielt nytt i begrunnelsene for studiesenteret var at man ikke bare var opptatt en organisatorisk infrastruktur, men også utviklingen av nye fag og fag knyttet til regionens særtrekk.

I 1999/2000 ble det, på privat initiativ, etablert et mindre elektronisk klasseromsnettverk for utkantkommuner, MIN (Midt i Norden). Dette var forankret i en av nabokommunene til Ytre Midt - Troms regionen, Salangen.<sup>37</sup> Ideen var også her å etablere et utdanningsnettverk av utkantkommuner basert på videokonferanse og lokale møteplasser. Høsten 2003 var det 17 kommuner som deltok, spredt fra Vadsø i nord til Tingvoll i sør. Ingen av kommunene i Ytre Midt - Troms regionen var med her.

Som det syvende initiativet kan nevnes etableringen av en såkalt desentral, digital næringspark initiert av Utviklingsenteret i Midt Troms. I denne desentrale profilen, som forøvrig er unik i norsk sammenheng, var også utdanning og/eller studiesenterfunksjon (jf. kapittel 13) tenkt som en mulig aktivitet.

Det ble også gjort et fremstøt i regionen fra (daværende) IT- Fornebu, seinere omdøpt til Technoport /Fornebu Knowation, for å få etablert et elektronisk klasserom i regionen. Det ble blant annet inngått en intensjonsavtale med Utviklingsenteret i Midt - Troms. Man stod her overfor en ny type aktør som ønsket å kombinere det nasjonale med det regionale. Prosjektet hadde en del til felles med

NORNET-prosjektet (jf. del II) ved at man ville organisere seg som landsdekkende nettverk med en sentral enhet som forhandlet om tilbud på vegne av brukerne. Til forskjell fra NORNET la man ned mye arbeid i klare avtaler om det økonomiske samarbeidet mellom partene og om selve konseptet. Prosjektet fremstod som et typisk eksempel på det Ritzer karakteriserer som McDonaldisering av utdanning.<sup>38</sup> Det ble satset på gjenkjennbarhet, effektivitet, kvantifiserbarhet, forutsigbarhet, kontroll og kalkulerbarhet. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom IT- Fornebus ønske/krav om standardisering av videostudio slik at konseptet ville bli gjenkjennbart overalt. Om man sammenligner IT-Fornebu-profilen med begrunnelsen for etableringen av Studiesenteret på Finnsnes, vil man kunne identifisere to hoved-trender i utviklingen av fleksibel læring. På den ene siden IT- Fornebus "turbofordistiske" tenkning, som langt på vei bare var en videreføring av den industrielle, produktorienterte forståelsen av fjernundervisning. Her står kostnadseffektivitet, standardisering og stordriftstrategier i forgrunnen. På den andre siden fremstår Studiesentermodellen med en forankring i prosessorientering og en kontekstuell forståelse av læring, kunnskap og kunnskapsimplementering. IT-Fornebukonseptet overlappet langt på vei med et annet nasjonalt tiltak som ble etablert, Næringslivets kompetanse-nett (NKN). Felles for begge disse initiativene er at de ikke lot seg realisere, og ble lagt ned så å si før de kom i gang. At slike forholdsvis kapitalsterke prosjekt ikke har latt seg realisere, sier noe om tregheten i utdanningsmarkedet, om at dagens arbeidsliv løser mange av sine kompetansebehov på andre måter og at det såkalte utdanningsmarkedet neppe er så omfattende som optimismen i kjølvannet av Kompetansereformen la til grunn. De to havarerte nasjonale nettverksprosjektene er også eksempler på at selv store økonomiske investeringer foretas uten tilstrekkelige grunnlagsanalyser. Dette sier muligens også noe om holdningen til og forståelsen av utdanning som samfunnsmessig virksomhetsområde, sett fra tradisjonelle næringslivsaktører (som stod sentralt i begge disse initiativene). Ikke minst internasjonalt finner man en rekke eksempler på slike bedriftsrettede e-læringsetableringer.

### 17.2.1.2 Regionen som kompetansemarked og aktørenes situasjon

Et fellestrekk ved kompetanseaktørene i denne regionen som i andre regioner, er at man mer eller mindre er avhengig av offentlig støtte. Dette gjelder enten støtten bevilges over statsbudsjettet, som tilskudd til voksenopplæringsinstitusjonene i form av generell støtte fra fylke eller kommuner eller ved at man er sikret oppdrag gitt av det offentlige. To av aktørene har fast, statlig støtte. Forsvarets studiesenter har sin grunnbevilgning over Forsvarsbudsjettet og har en rekke oppdrag fra hæren. Studiesenteret på Finnsnes har en fast, statlig grunnbevilgning over UFDs vokse opplæringsbudsjett. Studiesenteret sidestilles i budsjettproposisjonen for 2004 med Kvinneuniversitetet på Løten, Kvinneuniversitetet Nord (i Steigen i Nordland) og Norsk fredssenter.<sup>39</sup> Også MIN har hatt deler av sin virksomhet finansiert over statsbudsjettet og har dessuten hentet prosjekttrede midler fra flere områder. Pedagogisk senter er på sin side interkommunalt finansiert, mens studieforbundene får statlig støtte gjennom voksenopplæringsmidlene. Disse fordeles ikke som basisstøtte, men som produksjonsstøtte.<sup>40</sup> Denne støtten utgjør imidlertid bare en mindre del av studieforbundenens totale virksomhet. Samlet sett har det statlige tilskuddet til studieforbundene ligget på ca. 200 millioner pr. år de siste årene.<sup>41</sup> De regionale ressursentrene får en viss fylkeskommunal støtte. Med unntak av Forsvarets studiesenter, kan ingen av de andre aktørene basere sin drift utelukkende på den faste, offentlige støtten. Dette gjelder også Pedagogisk senter. Man er helt avhengig av å få inntekter gjennom studentavgifter og/eller prosjektmidler fra det offentlige og private.

Utviklingen av det regionale kompetansemarkedet i Ytre Midt-Troms gjennom 1990-tallet er preget av at stadig flere aktører i hovedsak må forholde seg til en forholdsvis stabil, men begrenset målgruppe for tilbud på høgre nivå. Det økonomiske grunnlaget synes å bli stadig mer avhengig av prosjektmidler og/eller deltakerfinansiering. Det hersket imidlertid en viss optimisme hos kompetanseaktørene i kjølvannet av Kompetansereformen. De fleste så for seg en markert ekspansjon.<sup>42</sup> Disse forventningene har ikke blitt oppfylt. Mer allment synes optimismen å avta i retning av en begynnende pessimisme. Midlene fra Kompetansereformen er i ferd med å avta (dessuten har den bare kommet et mindre antall aktører til gode), tilskuddene til voksenopplæringen utgjør ikke under noen omstendighet noen stor del av studieforbundenes aktivitet og det reises også spørsmål ved prioritering og bruk av disse.<sup>43</sup> Den økonomiske situasjonen i kommuner og fylkeskommuner gjør det dessuten vanskelig å opprettholde eller utvide generell støtte til kompetansearbeid (i den grad det har vært gjort). Resultatet er i sum at inntektene i stadig større grad

kommer direkte fra dem som benytter tilbudene, da med unntak for den delen av voksenopplæringa som er rettet inn mot grunn- og videregående skole.

Dette stiller forholdet mellom de regionale kompetanseaktørene overfor en utfordring som primært synes løst gjennom en utvikling preget av større grad av domeneoverlapping. Ikke minst synes det som etableringen av Studiesenteret på Finnsnes som ny aktør påskyndet denne utviklingen, ikke bare i sitt forhold til de andre aktørene, men også de andre aktørene seg i mellom. Dette illustreres gjennom tabell 17.2, hvor kompetanseaktørene anga hvilke utdanninger de konkrete ville gi og planla å gi høsten 1999. Tabellen gir ikke noe bilde av utvikling over tid, men er en oppsummering av de mer eller mindre konkrete planer aktørene tidlig på ettervinteren 1999 hadde for påfølgende høst.

	Hobby	§20-kurs	Studie-Komp	Datakurs Flere nivå	Yrkes- rettede kurs	Høgre utdanning
<b>SF</b>	Litt	Ja	Nei	Ja(U/H)	Ja	Ja
<b>AOF</b>	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Nei
<b>FU</b>	Ja	Planer	Ja	Ja	Ja	Ja
<b>FS</b>	Nei	Ja	Ja	Ja(U/H)	Ja	Ja
<b>OPUS</b>	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<b>PS</b>	Nei	Nei	Nei	Ja(?)	Ja	Ja

Tabell 17.1 Oversikt over kompetanseaktører og satsingsområder i Ytre- Midt Troms regionen. 1999/4

- SF: Studiesenteret på Finnsnes  
 AOF: Arbeidernes opplysningsforbund, regionskontor  
 FU: Folkeuniversitetet i Ytre Midt - Troms  
 FS: Forsvarets studiesenter på Heggelia  
 OPUS: Regionalt ressurscenter i videregående skole,. Den gang hovedkontor på Setermoen, lokalt kontor på Finnsnes, Lenvik kommune  
 PS: Pedagogisk senter, interkommunalt

Bildet som fremtrer i tabell 17.1 synliggjør at ved slutten av 1990 - tallet er de ulike aktørene i regionen i ferd med å bli stadig mer lik i sin tilbudsorientering. Dette har skjedd gjennom en form for regional dominoeffekt. En aktørs inntreden på ett delområde, gjør at den eller de berørte parter må prøve å utvide sin virksomhet i en retning som igjen gjør at man beveger seg inn på en annens domene. Som det fremgår av tabell 17.2 er det først og fremst Pedagogisk senter (PS) som skiller seg noe ut fra de andre gjennom en snevrere tilbudsorientering, noe som er naturlig ut fra funksjon og



målgruppe. Men på det tidspunkt intervjuene ble foretatt, diskuterte man en utvidelse av senterets virksomhet både ved at man ble mer aktiv innen oppdragsutdanning og rette sin virksomhet mot alle kommunale ansatte. Årsaken til dette var først og fremst knyttet til at kommunenes finansiering ikke lengre var tilstrekkelig.

Med unntak for hobbykursene er bildet ellers preget av stor grad av likhet. Gjennom intervjuer med kompetanseaktørene (jf. note 29) fremkom det at likheten etter all sannsynlighet ville bli større over tid. Dette skyldes både aktiviteten til de andre aktørene og mer grunnleggende bevegelser i kompetansemarkedet. Folkeuniversitetet mente man måtte kompensere for nedgangen i studieringer på høgre nivå med en mulig satsing på § 20-kurs og OPUS var ikke fremmed for å inngå i allianser med flere høgskoler. Og samtidig som Folkeuniversitetet så på dataområdet som "sitt" store satsingsområde, ville også OPUS satse her. Også fagprofilen til Studiesenteret på Finnsnes endret seg noe over tid. Fra en opprinnelig ide om en form for "høgskole" i regionen, så man det over tid som nødvendig å gå inn på flere utdanningsnivå og med flere typer utdanningstilbud. Dette skyldtes at man ikke klarte å rekruttere nok studenter til de høgre utdanningstilbudene, og da spesielt videreutdanningstilbudene. Resultatet ble at en ny aktør "trakk i bedene" til dem som har vært etablert der over lengre tid. Dette gjaldt flere enn Folkeuniversitetet. Blant annet hadde Studiesenteret sin klart største rekruttering gjennom tilbud til ufaglærte pleiemedhjelpere, en målgruppe AOF og OPUS langt på vei anså som "sine".

På samme måte som kompetanseaktørene i regionen blir mer lik hverandre gjennom at de beveger seg inn i utdanningsområder som tidligere har "tilhørt" andre, fremstår de også som svært like gjennom sin grunnleggende tenkning og i sin arbeidsform.

I Ytre- Midt Troms regionen kan man registrere at dreiningen i retning av markedsorientering har medført at den ideologiske forankringen som man ofte tillegger studieforbundene, så å si er fraværende. For alle parter handler det primært om å finne nisjer i det regionale utdanningsmarkedet slik at man overlever. Dermed blir overlevelse et mål i seg selv og de mer grunnleggende ideer med forankring i folkeopplysningen er på klart vikende front.<sup>45</sup> Intervjuundersøkelsen med de regionale aktørene viste også at noen hadde stor tro på markedet (selv om de strever med rekrutteringen) og at større konkurranse ville føre til at nettopp de ville overleve. Særlig forventet man at Kompetansereformen ville fungere som økonomisk redningsplanke.

Aktørene synes også i sine prioriteringer av arbeidsoppgaver og i sine strategiske valg å fremstå som forholdsvis ensartet. En vurdering av Studiesenteret på Finnsnes konkluderer med følgende:<sup>46</sup>

Vurdert i forhold til lignende prosjekt og lignende organiseringsmodeller både i inn - og utland er konklusjonen nokså entydig. Studiesenteret har i hovedsak vært forankret i de samme begrunnelser, oppnådd de samme resultater og arbeidet på samme måte som i andre prosjekt.

Med utgangspunkt i de tre basisfunksjonene som ligger til grunn for drøftingen av studiesenterfunksjonen i kapittel 13 (del II): megler, møteplass og (kompetanse)motor, er konklusjonen at samtlige aktører har lagt hovedvekten på deler av meglerfunksjonen. Dette kan karakteriseres som intuitiv kartlegging og begrenset kontakt med de høgre utdanningsinstitusjonene. I dette ligger at kartleggingsarbeidet har vært lite systematisk og basert på sedvane (det som går), intuitivt kjennskap til omgivelsene og ad hoc innspill.<sup>47</sup> Det er langt mindre basert på aktivt, utadrettet veiledning og hjelp til enkeltpersoner og bedrifter. Forholdet til de høgre utdanningsinstitusjonene er karakterisert av korte, avgrensede kontakter knyttet til spesifikke forespørslers om fagtilbud. Her skiller aktørene i Ytre Midt - Troms regionen seg neppe noe særlig fra andre aktører og andre regioner (jf. del II).

Selv om begge studiesentrene i området har lagt de fysiske/teknologiske forholdene til rette for dette, er arbeidet med studiemiljø i liten grad fulgt opp gjennom de oppgaver som er angitt i kapittel 13. Svarene fra koordinatorene i NORNET-prosjektet viser at det er annet arbeid, spesielt knyttet til administrative oppgaver, som dominerer i hverdagen. De samme erfaringer fremkommer i vurderingen av Studiesenteret på Finnsnes der leder mer fungerte som studieinspektør enn som studieveileder. Ut over å tilrettelegge fysiske forhold, overlater de regionale aktørene i hovedsak oppfølging og støtte til utdanningsinstitusjonene og de fagansvarlige. Folkeuniversitetet nasjonalt har i to sammenhenger drøftet behovet for å kvalifisere sine undervisere, blant annet ut fra voksenpedagogiske prinsipper,<sup>48</sup> men man har ikke realisert dette.

Analysen av de regionale kompetanseaktørene viser dessuten at ingen av dem ivaretar de kompetanseoppgaver som for eksempel Buer- utvalget har pekt på som viktige for regional kompetanseutvikling, og som i kapittel 13 (del II) er definert som kompetansemotoroppgaver. Ingen av de regionale aktørene kan sies å sette kompetanse på dagsorden i sin region, og de fremstår heller ikke som sentrale pådrivere og initiativtakere i videreutvikling og nyutvikling.

At de regionale kompetansemeglerne ikke bare går i samme spor, men også i gamle spor, henger sammen med flere forhold. Dette skyldes åpenbart et kapasitetsproblem, det er begrenset hva 1-2 personer kan ivareta av oppgaver. Det er et kompetanseproblem, i den forstand at få om noen er skolert for oppgaven, og har med seg en oppfatning av rolle og funksjon som henger fast i etablerte forestillinger og strategier. Det er også et økonomisk problem, i den forstand at det finnes lite rom for det man kan kalle grunnleggende kompetansearbeid. Det er et langsiktig arbeid som det ikke alltid er så lett å se direkte resultat av.

I forhold til Yanays angivelse av strategier for å møte helt eller delvis domeneoverlapping, finner man i Ytre Midt - Troms både sameksistens, konkurranse og samarbeid.

98

I intervju med de mest sentrale kompetanseaktørene i Ytre Midt - Troms i 1999, fremkom det at man til langt ut på 1990- tallet i hovedsak fungert etter det Yanay karakteriserer som sameksistens gjennom en delvis funksjonell, men uformell, arbeidsdeling. Folkeuniversitetet hadde hovedansvaret for tilbud på høgre nivå, AOF og Pedagogisk senter satset på kortere, yrkesrettede tilbud, mens OPUS og AOF hadde en slags arbeidsfordeling innen fagopplæring.<sup>49</sup> Men situasjonen var allikevel ikke bare uproblematisk. AOFs omorganisering i 1990 var uttrykk for at relasjonene var i ferd med å endres i retning av økt konkurranse. Noen av de latente motsetningene og sterkere grad av konkurranse ble synliggjort og forsterket da Studiesenteret på Finnsnes ble etablert. Folkeuniversitetet reagerte skarpest på dette fordi Studiesenteret plasserte seg direkte inn i det kanskje viktigste og mest inntektsbringende del av Folkeuniversitetets domene. Man mente dessuten at initiativtakerne til Studiesenteret i sin iver etter å etablere seg som ny aktør overså Folkeuniversitetet.<sup>50</sup> Etableringen av Studiesenteret synliggjorde både en skjerpet konkurranse om offentlige midler og om marked og hegemoni.<sup>51</sup> Det førte også til at flere av de andre aktørene markerte seg med stor aktivitet på avisenes annonsesider ved å utlyse samme tilbud til samme tid. Resultatet ble at noen av de utlyste tilbudene ikke fikk nok studenter. Samme ansats til konkurranse og konflikt ble skapt i Øst- Finnmark, hvor den politiske ledelsen i Vadsø ønsket å etablere et eget studiesenter etter modell av Studiesenteret på Finnsnes. Dette førte til protester og «avskyresolusjoner» fra fylkets regionale ressursentra.<sup>52</sup>

Med unntak for Studiesenteret på Finnsnes, foretok ingen av de andre aktørene noen strategiske grep for å styrke sin konkurransesituasjon, verken i forhold til sine tekniske eller institusjonelle omgivelser. Studiesenteret arbeidet for en såkalt vertikal integrering<sup>53</sup> med Høgskolen i Tromsø. Man ønsket at studiesenteret, i hvert fall

teknisk sett, ble en del av høgskolen. Gjennom en slik organisatorisk innplassering håpet man å sikre seg stabil leveranse av utdanning og sikre sin økonomiske framtid. En slik strategi lyktes ikke, blant annet fordi høgskolen selv var avventende og noe skeptisk. Det har også vært tenkt en del, ikke minst fra Studiesenterets side, om forholdet til Pedagogisk senter siden begge hadde regionen som nedslagsfelt og Lenvik kommune støttet begge virksomheter økonomisk.

I en situasjon med knapphet på ressurser og flere aktører innenfor samme domene, vil et alternativ være at man forsøker å ivareta og styrke den kompetanse som finnes. Dette kan gjøres ved å inngå et nærmere samarbeid om fagtilbudene, eventuelt slå seg sammen til mer slagkraftige regionale enheter. Foreløpig ser imidlertid ikke dette ut til å være noen realistisk løsning. En av aktørene i regionen uttrykker dette slik:<sup>54</sup>

Det er egentlig ganske pussig, for vi har jo vært samlet noen ganger, alle disse institusjonene, men det har aldri vært diskutert hva vi kan og skal gjøre videre. Jeg har jo uttalt meg, bl.a. i media, at jeg ikke er fremmed for samarbeid, men ingen har tatt initiativet til det.

Det har blitt strukket ut en finger eller noe sånt til samarbeid, men slusene åpnes ikke helt. Det har ikke vært en slik dialog, egentlig har det aldri vært en slik åpen dialog som vi har her nå (i intervju sit.- min komm). Alle er vel klar over at de fungerer som konkurrenter selv om de har hver sin "hulle". Man er redd for å åpne seg helt og invitere til at alle kan ta for seg av hva som helst. Da kan oppleggene lett kopieres. Så da må man fjerne alle disse barrierene.

Studiesenteret var den aktøren som best klarte å realisere et samarbeid i tilknytning til konkrete utdanninger. Det mest omfattende samarbeidet har man hatt med Forsvarets studiesenter om grunnleggende profesjonsutdanninger. Dette samarbeidet er i en forstand "ufarlig" siden man retter sine tilbud mot to ulike målgrupper og ikke konkurrerer om de samme ressursene. I tillegg hadde man i 1999/2000 et samarbeid med Pedagogisk senter om en skolelederutdanning i regionen.

Utviklingssenteret i Midt - Troms forsøkte ved to anledninger å få til et bredere og mer samlet samarbeid mellom de regionale kompetanseaktørene, men uten å lykkes. Utgangspunktet for initiativet var bekymring over ensidigheten i tilbud ("snart har hele regionen kranførerbevis"), konkurranse som medførte at tilbud ikke ble gitt og en mer allmenn bekymring for at for mye av kompetanseressursene ble brukt til administrasjon av små og sårbare enheter. Motstanden mot regionalt samarbeid i regionen var knyttet til følgende forhold:

- Selv om konkurransen var økende, følte aktørene ikke at det innebar akutt fare for egen virksomhet. Omkostningene ved konkurranse syntes mindre enn omkostningene ved samarbeid.
- Aktørene hadde tro på egen kompetanse, egne nettverk og egne evner til å finne nye nisjer og målgrupper. Av den grunn mente noen av aktørene at mer konkurranse bare var positivt.
- Aktørene så ikke helt hva et samarbeid kunne innebære og fryktet at større åpenhet ville føre til kopiering og større konkurranse.
- Aktørene hadde ingen tradisjon for samarbeid, heller ikke innen egne nettverk. De to etablerte og fire av de nye aktørene i regionen inngår i nettverk som gikk/går ut over regionen. Dette synes å være en indikasjon på at de praktiske mulighetene for nettverkssamarbeid har økt dramatisk gjennom bruk av IKT (jf. del II). Men det indikerer også en klarere erkjennelse av at samarbeid og nettverk er en viktig forutsetning for at tilbud kan gis, ikke minst til spredt bebygde områder. Samtidig inngår de etablerte institusjonene, Folkeuniversitetet og AOF i egne, nasjonale nettverk med forholdsvis lang historisk tradisjon. Vi vet imidlertid alt for lite om og hvordan samhandlingen i denne type kompetanse- og utdanningsnettverk faktisk fungerer. Dette gir grunn for en rekke spørsmål. Er nettverkene primært av symbolsk karakter, eksisterer det i det hele tatt et reelt samarbeid innenfor dem eller preges slike nettverk like mye av intern konkurranse? Er relasjonen primært preget av et sentrum/periferiforhold hvor en hovednode agerer på vegne av en rekke underavdelinger (som i NORNET). Eller foregår det et tett og godt samarbeid knyttet til forhold som utdanningsplanlegging, kvalitetsutvikling, utdanningstilbud og studenter?
- Aktørene antok at de som tar initiativ til samarbeid hadde en “hemmelig” dagsorden.
- Aktørene holdt på at man måtte bygge på en slags historisk rett basert på at densom var der først, og som har vist sin berettigelse, også er den som i størst grad har “livets rett.”

Som ny aktør i det regionale kompetansemarkedet fremstod Studiesenteret ganske raskt med større samfunnsmessig legitimitet enn noen av de andre aktørene. Både fra politisk hold og deler samfunnet for øvrig, ble Studiesenteret oppfattet som regionens primære utdanningsaktør når det gjaldt høgre utdanning. Dette ble særlig uttrykt fra deler av offentlig sektor.<sup>55</sup> Dette henger nært sammen med at studiesenteret var langt mer synlig i det regionale landskapet enn de andre aktørene. Man hadde tilhold i egen bygning som vertskommunen utbedret for egne midler, man rekrutterte et langt større antall studenter pr. år enn de andre og de fleste av disse hadde sitt arbeid innen offentlig sektor i regionen. I oppstartsfasen mobiliserte man sentrale politikere både i egen og andre kommuner. Kommunens ordfører var med i Studiesenterets styre, og som seinere stortingsrepresentant ble han også en viktig støttespiller. Dette kan karakteriseres som en form for kooptering i forhold til offentlig sektor og det politiske styringssystemet. De etablerte organisasjonene på sin side synes i for stor grad å ha vært individorienterte i sine tilnærminger og i for liten grad ville eller kunne de plassere seg i en integrert, samfunnsmessig posisjon. Av den grunn forstås og defineres disse aktørene av regionen som organisasjoner med sær- og egeninteresser, mens Studiesenteret i større grad fremstod med en mer overordnet samfunnsinteresse.<sup>56</sup>

I Ytre Midt - Troms regionen som mange andre steder fremstår etableringen av kompetanseaktører som noe tilfeldig, lite koordinert og med for lite blikk for helhet og sammenheng. Analysen over viser, som det også fremgår av del II, at det tas flere initiativ, med de samme begrunnelser, og basert på offentlig finansiering. Det gjøres få, om noen forsøk på å se behovet for nye aktører i sammenheng med den virksomhet som allerede er etablert. Det var slik sett typisk at man i forarbeidene til Studiesenteret på Finnsnes i liten eller ingen grad diskuterte en løsning som baserte seg på å ta i bruk og /eller utvikle aktører som allerede var der, slik for eksempel Buer- utvalget la opp til.

Resultatet av dette er at det etableres flere, parallelle tiltak og aktører, også innenfor regioner med forholdsvis lavt innbyggertall. I positiv forstand vitner disse initiativene om at en forståelse av kompetansens betydning etter hvert siver inn i alle sektorer og på alle nivå i samfunnet. I et mer kritisk perspektiv er initiativene også uttrykk for at man ikke helt vet hvordan denne oppgaven skal løses og at ulike nivå og sektorer i for liten grad kjenner til hverandres virksomheter og/eller ikke erkjenner den kompleksitet som et kompetanseløft innebærer. Dette gjelder ikke bare initiativtakerne, men også dem som bevilger midler til dette. Ikke minst synes det å eksistere et sprik mellom ekspertvurderinger og politiske (i vid forstand) avveininger. I tillegg til ambisjonen om å bidra til samfunnsmessig utvikling, er etableringer av regionale kompetanseaktører

også et uttrykk for egeninteresser. Initieringen av ressursentra i videregående skole kan slik ha sett også forstås som et nødvendig grep for å sikre videregående skoles ressurser og legitimitet framover. Det samme kan sies om bibliotekenes forsøk på å definere seg som møteplasser og ressursentra for livslang læring. Dette er en del av deres strategi for å fremstå “revitalisert og ikke utrangert.”<sup>57</sup>

### **17.3 Høgre utdanning og de regionale kompetanseaktørene – konkurranse eller komplettering?**

102 Utviklingen, ikke minst på 1990 - tallet, har i noen grad medført en endring i forholdet mellom de høgre utdanningsinstitusjonene og kompetansemeglerne. Dette kan i hovedsak oppsummeres i to forhold; universitet og høgskoler må forholde seg til flere, slik det er pekt på over, og utdanningsinstitusjonene har over tid endret seg fra å være en noe passiv “underleverandør” til blant annet studieforbundene til å bli en mer aktiv premissleverandør, samarbeidspart og konkurrent.

Med referanse til OECD er det innledningsvis i dette kapitlet vist til at det for høgre utdanning i noen grad oppleves som et problem at man må forholde seg til flere, og stadig mer like, regionale kunnskapsaktører. Ett av problemene er at institusjonene må forholde seg til flere og ukoordinerte regionale initiativ. Universitet og høgskoler møtes av disse aktørene dessuten med forventninger om et langsiktig og forpliktende samarbeid som stiller utdanningsinstitusjonen overfor store utfordringer. Blant annet forventes det at utdanningsinstitusjonene i sitt forpliktende samarbeid er nyskapende, fleksible og kan investere egne ressurser i denne type samarbeid. I noen tilfeller ønsker regionale aktører en monopolisering av samarbeidet gjennom forpliktende samarbeidsavtaler, gjennom monopol på visse typer utdanningstilbud og/eller gjennom direkte økonomiske bidrag til studiesentrenes virksomhet. “Universitetet (i Tromsø) må bestemme seg hvem de vil gifte seg med,” mente for eksempel en av aktørene i Midt-Troms regionen.<sup>58</sup> Slike “giftsmål” er i dag vanskelige og vil åpenbart medføre uheldige konflikter både innad i en region og mellom de regionale aktørene og de høgre utdanningsinstitusjonene. Dessuten regulerer voksenopplæringsloven forholdet mellom høgre utdanning og studieforbundene. Så fremt en studiering på høgre nivå bygger på godkjent studieplan og man kan rekruttere godkjente, faglige lærekrefter, kan ikke en utdanningsinstitusjon hindre at tilbudet blir gitt.<sup>59</sup> Samtidig arbeider de regionale kompetanseaktørene, slik det også fremgår av kapitlene 6 (del I) og 13 (del II), aktivt for å unngå at man havner i en relasjon til de høgre utdanningsinstitusjonene som gjør at man blir prisgitt disse og dermed ikke sikrer regionen relevant kompetanse.

Det er i kapittel 6 (del I) pekt på at høgre utdanning formidlet av andre enn de høgre utdanningsinstitusjonene primært skal ha en supplerende funksjon. Det vil si å sørge for utdanning til steder og målgrupper universitet og høgskoler selv ikke når fram til. Dette kan sies å være et grunnpremiss i voksenopplæringsloven, og et forhold som gjentas, om enn ikke alltid like entydig (jf. kapittel 6, del I), i departementets skriv og utredninger. I et slikt suppleringsperspektiv, som primært studieforbundene har måttet forholde seg til (om enn ikke alltid like bokstavtro), var forholdet til de høgre utdanningsinstitusjonene preget av det man kan kalle passivt samarbeid. I dette ligger at studieforbundene primært forholdt seg direkte til fagmiljøene, til enkeltpersoner i fagmiljøene og i liten grad involverte institusjonene for øvrig. Denne ordningen har fungert, godt sett fra studieforbundenes side, fordi den baseres på ekstrahonorering av vitenskapelig ansatte. For institusjonene som helhet har den imidlertid vært problematisk, fordi det har vært vanskelig å ha full oversikt over virksomheten og dette ikke har vært tema i utdanningsstatistikken (jf. kapittel 5 og kapittel 6, del I).

Det har så langt vært vanskelig, for ikke å si umulig, å kunne angi tall for omfanget av lærernes ekstrainsats innen voksenopplæringsfeltet (jf. kapittel 6, del I). Inntil nå har det heller ikke vært nødvendig med en slik oversikt. Dette fordi lærerne dels definerer virksomheten som del av “privatlivet” siden den foregår utenfor normal arbeidstid, dels fordi man ikke har særlig interesse av at arbeidsgiver har innsikt og oversikt over dette og dels fordi opplysningsorganisasjonene i mange tilfeller forholder seg til enkeltlærere og ikke til administrativt eller organisatorisk nivå. Fra voksenopplæringsorganisasjonene sidestilles ofte samarbeid med enkeltindivider blant vitenskapelig ansatte med institusjonelt samarbeid. Også fra høgre utdannings side har dette vært ansett som et forhold mellom den enkelte person og den oppdragsgivende organisasjon. Med skjerpert konkurranse om midler og marked, kan denne situasjonen endres for eksempel ved at institusjonen ønsker sterkere grad av styring over virksomhet som oppleves i direkte konkurranse med egne interesser

I følge Støkken varslet inngangen til 1990-årene en endring innen fjernundervisning/fleksibel utdanning i retning av økt konkurranse, blant annet mellom de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene og høgre utdanning.<sup>60</sup> Fra å fremstå som en form for “underleverandører” til de etablerte aktørene innen voksenopplæringsfeltet, dreies høgre utdanning, gradvis, i retning av til å bli en mer aktiv aktør med egne interesser å ivareta. Det ligger som en implisitt tese i dette arbeidet at denne type virksomhet etter all sannsynlighet vil få større betydning over tid. Selv om man også innen høgre utdanning registrerer en genuin vilje og ambisjon om å bidra aktivt til livslang læring,



vil høgre utdanning i praksis bare motvillig akseptere en aktiv rolle innen dette feltet. Etter all sannsynlighet vil større aktivitet innen fleksibel utdanning primært være et resultat av utviklingstrekk *utenfor* høgre utdanning og et press *på* høgre utdanning. Etableringen av NORNET er et eksempel på dette (jf. del II). Likeledes er høgre utdannings reaksjon på utspillet om et eget åpent universitet, med forankring hos partene i arbeidslivet, et eksempel på hvordan høgre utdanning presses til å erkjenne at utbygging og utvikling av fleksibel utdanning er viktig, (jf. kapittel 1, del I). Partenes innspill er også et uttrykk for den mer allmenne forventningen til (og kravet om) at høgre utdanning må synliggjøre en mer markert samfunnsmessig tilknytning (jf. kapittel 19).

104

I tillegg vil høgre utdannings motivasjon og engasjement helt åpenbart henge sammen med på hvilken måte og i hvilket omfang arbeid med den tredje oppgaven (jf. kapittel 19) bidrar til å styrke det som oppfattes som primæraktivitetene. I dette ligger erfaring med, og erkjennelsen av, at det er slike “harde realiteter” som er avgjørende for utvikling og endring.<sup>61</sup> Et eksempel på en slik transformering fra ytre krav til indre omformulering, finner man hos Vabø som påviser hvordan man ved to ulike faginstutt ved Universitetet i Bergen helt bevisst og strategisk brukte yrkesretting av fag som grunnlag for å styrke egen faglig virksomhet. Hun viser hvordan fagmiljøene evnet å oversette diskurser, kategorier og problem til å gjelde sine egne kategorier og problem.<sup>62</sup> Mer allment kan man derfor si at det særlig er to forhold som vil være bestemmende for høgre utdannings gradvis økende interesse og aktivitet innen fleksibel utdanning, *ytre legitimitet og økonomi*. Dette vil både føre til skjerpet konkurranse og til en omdefinering av det fremtidige samarbeidet. Dette samarbeidet, som i del II er vurdert som både viktig og nødvendig, vil i større grad enn i dag måtte basere seg på en eksplisitt (ut)bytterelasjon. I dette ligger at universitet og høgskoler ikke lengre ensidig vil fungere som velvillige, men “sovende”, partnere for regionale kompetanseaktører. Dette er et perspektiv man i begrenset grad gjenfinner hos de regionale aktørene. Disse vurderer som oftest relasjonen ut fra sine egne rammevilkår og sitt regionale mandat.

Med referanse til kapittel 13 (del II) og til analysen over, kan det formuleres tre grunnprinsipp for det fremtidige samarbeid mellom høgre utdanning og de regionale kompetanseaktørene. Disse skal kort kommenteres.

- Samarbeidet må fremme og ikke hemme mulighetene for direkte og indirekte økonomisk gevinst for institusjonen. I dette ligger at man både skal få dekket reelle kostnader, sikre aktivitetsnivå, for eksempel gjennom bidrag til studentmåltall, og gi muligheter til en viss form for økonomisk overskudd til videre utvikling.

Endringer i den statlige finansieringen av høgre utdanning innebærer blant annet større grad av resultatfinansiering og en forventning om å skaffe inntekter på andre måter enn gjennom faste rammeoverføringer. Denne endringen gjør at staten gradvis dreier sin rolle fra garantist til oppdragsgiver (jf. kapittel 19). Clark har beskrevet dagens situasjon som preget av krysspresst mellom stadig mer usikker finansiering og stadige økende forventninger om å påta seg stadig flere oppgaver (demand overload and underfunding).<sup>63</sup> I en slik situasjon har fokus på fleksibel utdanning som ny oppgave også vært knyttet til spørsmålet om dette kunne utgjøre noe av grunnlaget for institusjonenes økonomiske inntjening. Dette er et perspektiv man gjenfinner både nasjonalt og internasjonalt.<sup>64</sup> Fokus og forventning om inntjening henger også sammen med den optimisme som ble skapt i tilknytning til Kompetansereformen. Blant annet ble det i NOU 1997:25 anslått at det hvert år ble brukt mellom 13-17 milliarder kroner på etter- og videreutdanning i norsk arbeidsliv.<sup>65</sup> Forslagene om rett til utdanningspermisjon og regjeringens oppfølging av Kompetansereformen gjennom KUP (Kompetanseutviklingsprogrammet), bidro også til å skape optimisme hos de høgre utdanningsinstitusjonene og dermed tro på fleksibel oppdragsundervisning som en alternativ finansieringskilde. I den sammenheng har noen institusjoner (for eksempel Høgskolen i Agder) organisert, eller vurdert å organisere, virksomheten i stiftelser eller aksjeselskap. De kartlegginger som er gjort av Folkeuniversitetets virksomhet, bekrefter i noen grad antagelsen om et betalingsvillig marked for videreutdanning på universitets- og høgskolenivå. Som vist i kapittel 6 utgjorde deltakeravgift og statstilskudd for rundt 200 studieringer på høgre nivå i 1999 57 millioner kroner, av dette var 80 % deltakeravgift. Dette markedet er i utgangspunktet interessant for de høgre utdanningsinstitusjonene. Konkurransen mellom Folkeuniversitetet og høgre utdanning er blitt mer markert som del av Kompetansereformen. Som det fremgår av kapittel 3 (del I) ble det i Buer-utvalgets utredning pekt på at Folkeuniversitetet, i motsetning til universitet og høgskoler, hadde mulighet til å ta studentegenandeler uten noen restriksjoner og at høgre utdanning på sin side var pålagt voksenopplæringsoppgaver uten at dette ble kompensert.<sup>66</sup> Resultatet var at universitet og høgskoler fikk utvidede muligheter til å ta seg betalt for fleksible studier.

Forventningene om inntjening og fleksibel utdanning som en aktivitet som genererer et institusjonelt, økonomisk overskudd, har vist seg noe vel optimistiske.<sup>67</sup> Det finnes ingen tall som angir det samlede omfang av inntekter fra fleksibel utdanning, men hovedtrenden er at disse ressursene primært dekker arbeidet med å administrere, koordinere, utvikle og gjennomføre slike utdanningstilbud. Avviklingen av Fornebu Knowation og Næringslivets Kompetansenett (jf. over) er dessuten eksempler på at

Kompetansereformen skapte en overoptimisme når det gjaldt arbeidslivets interesse for og holdning til etter- og videreutdanning. Lederen for SELL (Senter for livslang læring) ved Høgskolen i Lillehammer, en av de mest aktive EVU- enhetene i norsk høgre utdanning, oppsummerer i 2003 situasjonen slik:<sup>68</sup>

Økonomien er den store utfordringen. Det er ingen hemmelighet at SELL har slitt med røde tall de siste årene blant annet fordi kompetansereformen er død og finansieringen av voksenopplæring uteblir. Næringslivet har ikke evnen til å avsette midler til intern opplæring og til lengre kurs. Konkurransen har blitt hardere fra konkurrenter som har bedre rammevilkår. SELL må møte dette med å være mer lydhør for markedets behov og mer fleksible med bruk av flere frilansere og mer timebasert arbeidskraft. SELL har redusert sin bemanning det siste året.

Blant de regionale kompetanseaktørene eksisterer det en klar forventning om at de høgre utdanningsinstitusjonene i størst mulig grad bør bidra til fleksibel utdanning uten at det innebærer ekstrautgifter for dem selv. Det argumenteres i den sammenheng både ut fra høgre utdannings mandat, målsetting og ut fra at utdanning på høgre nivå er et statlig ansvar. Dette uttrykkes både i Glesbygdverkets kartlegging av de svenske, kommunale studiesentra og i analysen av studiesentra i Hälsingland.<sup>69</sup> I begge undersøkelser kommer det fram at et slikt perspektiv henger nært sammen med problemer med egen basisfinansiering og problemer med å dekke de merkostnader fleksibel utdanning innebærer for utdanningsinstitusjonene. I Hälsinglandstudien foreslås det som en mulig løsning at staten tildeler studieplasser direkte til kommunene/studiesentrene<sup>70</sup>, et forslag som ikke uten videre "omfavnes" av de høgre utdanningsinstitusjonene. Heller ikke de mer etablerte regionale kompetanseaktørene, som Folkeuniversitetet og ressursentrene i videregående skole, kan basere sin virksomhet på omfattende offentlig grunnfinansiering (jf. over), noe som igjen innebærer at man er avhengig av betalingsviljen i markedet for å opprettholde eller utvide sin virksomhet. Det er slik sett naturlig at man ser med liten velvilje på en mulig utvikling hvor man i noen grad må dele sine inntekter med universitet og høgskoler gjennom et formalisert samarbeid. Man vil, bokstavelig talt, tjene på å beholde et samarbeid hvor bidraget til høgre utdanning bare omfatter timelønn til vitenskapelige ansatte etter egne satser. Her støttes de, om enn stilltiende, av mange vitenskapelig ansatte i høgre utdanning som har undervisning for andre enn moderinstitusjonen som en viktig biinntekt. Et samarbeid basert på større grad av deling av utgifter og inntekter vil også ha som mulig negativ følge at de regionale kompetanseaktørene reduserer sin mulighet til å subsidiere tilbud som isolert sett ikke har nok deltakere til å dekke driftsutgifter. Et resultat av at flere aktører får sterkere økonomiske interesser innen samme domene kan dessuten bli at utdanningstilbudene kan bli uforholdsmessig dyre for studentene ved at hvert ledd i "utdanningskjeden" økonomisk må sikre seg selv.

Fra de regionale kompetanseaktørenes side, og kanskje da først og fremst studieforbundene, har det vært pekt på at man gjennom studentrekrutteringen faktisk bidrar til å opprettholde eller styrke utdanningsinstitusjonenes økonomi. Dette skjer enten ved å bidra til opprettholdelse av institusjonenes studentmåltall, eller ved at aktiviteten (i noen år) utløste insentivmidler for samlet vekttallsproduksjon.<sup>71</sup> Det har da også vært fremført som et utdanningspolitisk argument at nedgang i det ordinære studenttallet i noen grad kunne kompenseres med satsing på fleksibel utdanning. Sett i et slikt perspektiv har de regionale kompetanseaktørene ment at de høgre utdanningsinstitusjonene i større grad burde bidra med fleksibel utdanning uten å sette økonomiske betingelser. Det synes imidlertid uklart om og hvordan studenter som følger tilbud via Folkeuniversitetet defineres og registreres av utdanningsinstitusjonene. Dette er en problemstilling som studieforbundene har reist mer enn en gang, men uten å få konkrete svar. Mangel på svar har delvis sammenheng med uklarhet om disse studentenes status. Er de å betrakte som oppdragsstudenter siden de betaler avgift til Folkeuniversitetet, eller er de å regne som ordinærstudenter siden det ikke er de høgre utdanningsinstitusjonene som får disse studentavgiftene? Det antas at praksis ved de høgre utdanningsinstitusjonene er ulik med hensyn til studentregistrering. Om slike studenter registreres innenfor ordinært studentmåltall innebærer det at studieplassen er betalt to ganger, gjennom de statlige bevilgninger og seinere av den enkelte student.

- Et samarbeid må synliggjøre høgre utdanning bedre enn tilfellet har vært fram til i dag. Det er ikke lenger tilstrekkelig å delta som "usynlig" fagleverandør

Den norske diskusjonen om etablering av eget åpent universitet synliggjorde at høgre utdanning i liten grad har høstet anerkjennelse for sitt indirekte bidrag til voksnes læring, slik det blant annet har skjedd gjennom studieforbundenes virksomhet (jf. kapittel 6, del I). I denne samarbeidskonstellasjonen er det de regionale kompetanseaktørene som har høstet legitimitetsgevinsten. Av den grunn er det ikke uvanlig at for eksempel Folkeuniversitetet og andre kunnskapsmeglere fremstiller seg selv som likestilt med utdanningsinstitusjonene som utdanningstilbydere.

Et eksempel på høgre utdannings manglende legitimitet får man når Leif Moland i forskningsrapporten "Kompetanse eller tidsfordriv?" presenterer og analyserer voksenopplæringsfeltet rundt 1990. Her kommer skoleverket ikke særlig gunstig ut. De store aktørene på feltet er opplysningsorganisasjonene og bedriftene gjennom den bedriftsinterne opplæringen.<sup>72</sup> Til sammen dekket de 90 % av feltet, slik Moland definerte det. Skoleverket får en beskeden plass i denne sammenheng, bare 3 % av voksenopplæringen dekkes gjennom grunnskole og videregående skole. Interessant nok er høgre utdanning ikke nevnt i denne registreringen (jf. kapittel 5, del I).

Siden Moland tar utgangspunkt i den institusjon tilbudene går i regi av, fanger han ikke opp det som i kapittel 6 er definert som utdanningsinstitusjonenes "indirekte" bidrag til voksenopplæringen. Når det i Molands undersøkelse viser seg at om lag 60 % av opplæringen i regi av studieforbundene foregår med lærer, så vil svært mange av disse lærerne ha sitt ordinære arbeid i skoleverket, også på universitets- og høgskolenivå. På individuell basis påtar de seg undervisningsoppgaver for «kveldsgymnaset», opplysningsorganisasjonene og/eller for de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene. Molands rapport bekrefter således den allmenne oppfatningen av voksenopplæringsfeltet. Det er et område hvor det offentlige, institusjonaliserte utdanningssystemet står (har stått) på sidelinja mens andre aktører, som for eksempel opplysningsorganisasjonene, spiller en sentral rolle. Det samme bildet fremtrer når Moland beskriver fjernundervisningsfeltet isolert. Selv om fjernundervisningen i Molands rapport ikke står for mer enn 3 % av voksenopplæringen, er det her de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene som dominerer.

Bildet av det passive og lite interesserte høgre utdanningssystemet har universitet og høgskoler selv bidratt til. Både ved at de nokså kritikkløst erkjenner manglende engasjement og ved at man ikke i det hele tatt har forsøkt å dokumentere den virksomhet som faktisk har foregått. Hvordan dette slår ut fremgår av en større avisannonse fra 10.08.94. Under tittelen "Ledige studieplasser" fremhever 14 avdelinger av Folkeuniversitetet sin organisasjons fortrinn.<sup>73</sup> Her sies det at om lag 17 000 personer studerer universitets- og høgskolefag i Folkeuniversitet, at man kan tilby en rekke fag, at man får studielån, at man får studiekort/medlemskap i samskipnaden og ikke minst, at man nesten er garantert gode eksamensresultat. Og alt dette med myndighetens velsignelse, eller godkjenning, som det het i teksten. Annonsen fremstilte Folkeuniversitetet som Norges femte universitet. Manglende opptakskapasitet blant de høgre utdanningsinstitusjonene skapte altså et marked hvor Folkeuniversitetet høstet. Kort sagt fremstod annonsørene som løsningen på et utdanningspolitisk problem.

Som pekt på i kapittel 3 (del I) har dette i perioder, og mer under Arbeiderpartistyre enn borgerlig styre, være ansett som en funksjonell utdanningspolitikk. På den ene siden har det vært en klar fordel at man via opplysningsorganisasjonene har nådd langt flere enn det institusjonene har kunnet gjøre. Men man kan også ane en strategisk og økonomisk begrunnelse. Koblingen mot høgre utdanning har gitt studieforbundene legitimitet, samtidig som man sparte penger gjennom heller å gi tilskudd til Folkeuniversitetet enn studieplasser til høgre utdanning. Sett fra høgre utdannings ståsted er bildet mer broket. For det første har forholdet mellom høgre utdanning og Folkeuniversitetet så langt ikke vært tatt opp som offisielt drøftingstema i høgre utdanning.

Dette skyldes nok delvis at dagens voksenopplæringslov legger klare føringer på relasjonen slik at det er små endringsmuligheter.<sup>74</sup>

I en mer markedsorientert situasjon med større konkurranse om ressurser, studenter og positiv vurdering, kreves det at universitet og høyskoler på en helt annen måte kan profilere seg selv og sitt arbeid. I denne profileringen ligger også at man må “løfte seg selv ut av den skyggen” man har befunnet seg i vis a vis de regionale aktørene. I et slikt samarbeid vil de høgre utdanningsinstitusjonene stå overfor et dilemma. På den ene siden vil de slikt sett nå flere studenter og dermed skaffe seg en viss inntjening og/eller fylle sine måltall. På den andre siden vil de i en slik relasjon fremdels være “usynliggjort”, mens oppdragsgiverne (i dette tilfellet blant annet NHO og LO) fremstår som handlekraftige, det vil si som dem som gjorde det man har hevdet at universitet og høyskoler ikke klarte.

- En nærmere og mer forpliktende relasjon mellom høgre utdanning og regionale aktører avhenger derfor i noen grad av at de regionale aktørene både kan synliggjøre og realisere oppgaver som er viktige og som universitet og høyskoler ikke kan dekke selv, men ser nødvendigheten av å ivareta.

Det vises her til diskusjonen i kapittel 13 (del II) og til studiesentras tredelte rolle som megler, møteplass og motor.

### **17.3.1 Etablering av egne studiesentra?**

En mulig løsning på det regionale dilemma, som kan sies å ligge mellom selvstendige, regionale aktører og nye, faste høyskoleenheter, er at de høgre utdanningsinstitusjonene etablerer egne, lokale studiesentra slik det er gjort flere steder i utlandet. Med referanse til internasjonale strategier kan man skille mellom to typer studiesentra (jf. kapittel 13):

- Mindre studiesentra hvor det ikke er ansatt fagpersoner, men hvor man har utstyr for fjernkommunikasjon og er godt utstyrte rom for pedagogiske formål.

I Norge kan man finne noen ansatser til dette. Tidlig på 90-tallet deltok Høgskolen i Lillehammer (HiL) i en slik etablering. I 1993 ble det åpnet et lokalt studiesenter i Nord-Gudbrandsdal i samarbeid med regionens politiske og administrative myndigheter. HiL skulle sørge for at det blir gitt relevante tilbud, mens driften av senteret var de regionale myndigheters ansvar.<sup>75</sup> HiL hadde også hatt planer om å åpne et lignende senter sør i sin region, det vil si i Valdres, men dette ble ikke realisert. Høgskolene i Volda og Ålesund var involverte i studiesenteret i Kristiansund og Høgskolen i Hedmark inngikk (og inngår) som part i Studiesenteret i Kongsberg. I tillegg til at høgskolen hvert år bevilget 200 000 til drift, betalte de også for studiesenterets tjenester knyttet til enkelttilbud.<sup>76</sup>

Hovedproblemet knyttet til etablering av egne senter er først og fremst av kostnadmessig art. Paul viser for eksempel til utviklingen i Canada på 1980-tallet der de tre åpne universitetene (Athabasca, Open Learning Agency og Quebec) erkjente betydningen av lokale studiesenter. Imidlertid førte budsjettmessig nedgang til at man måtte renonsere på en videre utbygging av denne infrastrukturen.<sup>77</sup>

For at denne ideen skal la seg realisere kreves det at utdanningsinstitusjonene, eller andre, setter av egne midler til etablering og drift. Om man skulle realisere en slik modell ville det ikke være unaturlig at finansieringen skjer gjennom et samarbeid mellom kommuner, fylkeskommuner og stat. Innenfor dagens økonomiske rammer er det nesten en umulighet at utdanningsinstitusjonene alene kan finansiere dette, eller stå for en større delfinansiering. Dessuten er det viktig å poengtere at ressursene ikke nødvendigvis bør komme fra utdanningssektoren alene, kompetanseutvikling må sees i et langt videre perspektiv.

Sett i relasjon til de aktører som finnes (jf. over) kan det synes unødvendig at høgre utdanning skal etablere seg som en ny, konkurrerende aktør på regionalt nivå. Det synes mer naturlig at de etablerte aktører, gjerne gjennom en sammenslåing, ble styrket med offentlige midler slik at det var mulig å drive et bredt kompetansemessig arbeid uten hele tiden å måtte følge svingningene i et marked. Blant annet vil flere kompetanseoppgaver, som for eksempel motivasjons- og informasjonsarbeid, ikke være direkte lønnsomme i økonomiske termer.

- En mer omfattende studiesentermodell hvor det også tilknyttet fagpersoner.

Dette er modellen Open University i Storbritannia har lagt opp til (jf. kapittel 13, del II) og som man også kan finne ulike varianter av. En av disse er de franske «university antennas» hvor man i utgangspunktet tenkte seg mindre enheter underlagt moderinstitusjonen som skulle gi førsteårsutdanning på universitets- og høgskolenivå. Til disse «antennene» skulle det knyttes lærere som primært skulle ha undervisningsansvar. Etablering og drift var de lokale myndigheters ansvar.<sup>78</sup> Denne modellen kan også benevnes som «filialmodellen». I en orientering fra 1992 fremgår det at det i Frankrike var etablert en rekke slike filialer, dels finansiert av staten, dels etablert i direkte samarbeid mellom region og universitet. I en del sammenhenger fungerer dette også som vanlig desentral utdanning ved at det ikke etableres egne stillinger ved filialene. I stedet reiser personalet ved moderinstitusjonene ut og underviser.<sup>79</sup> Filialmodellen har også eksistert i norsk sammenheng, men ble med den nye universitets- og høgskoleloven i 1994 avskaffet som ordning. Dette fordi man ville unngå at det ble etablert nye, permanente utdanningsinstitusjoner “bakveien”.

En noe annen modell finner man i en utredning om etablering av nytt universitet i Northern British Columbia hvor foreslo en flercampusmodell med flere likeverdige enheter koblet sammen i et nettverk. Utgangspunktet for forslaget var at man anså at dette var en modell som både kunne virke i og betjene det samfunn den skulle være en del av. Modellen fikk da også stor oppslutning blant politikere og befolkning i denne regionen.<sup>80</sup> Ideen ble imidlertid vurdert som for radikal og ble aldri realisert. En ikke ulik modell er den man i dag finner realisert som “Midthögskolan” i Sverige med sine tre likestilte campuser i Härnösand, Östersund og Sundsvall. Det er ikke tilfeldig at professor Urban Dahllöf spilte en viktig rolle både som leder av den canadiske utredningen og i realiseringen av “Midthögskolan”.



## 17.4 Oppsummering

Hvordan det lokale meglersmarked utvikler seg, og hvordan norsk, høgre utdanning skal/vil forholde seg til dette blant annet vil være avhengig av i hvilken grad det er mulig/ ønskelig med større grad av styring/regulering dette. Man kan tenke seg flere scenarier:

- *Videreutvikling av dagens situasjon/ad hoc løsninger.* Høgre utdanning samarbeider med de nettverk og institusjoner som gir ressursmessig og/eller legitim gevinst. Det antas at markedet over tid bestemmer hvilke lokale aktører som vil overleve. Høgre utdanning tar selv ingen initiativ til nærmere samarbeid eller bidrar til styrking av studiesenterfunksjonen ut over det man gjør i dag.
- *Statlig styring/felles initiativ fra høgre utdanning.* Det utvikles en mer samlet og enhetlig nasjonal, regional og lokal infrastruktur for kompetanseutvikling som også høgre utdanning kan benytte for sine tilbud. Ideelt sett burde en slik infrastruktur bygge på et nært samarbeid eller en direkte sammenslåing av alle de lokale og regionale aktører som baserer sin virksomhet på offentlige midler. Ved å samle ordninger og kompetanse vil det økonomiske grunnlaget for permanent drift øke, samtidig som den samlede kompetanse på området vil styrke arbeidet med regional kompetanseutvikling. Man kan altså tenke seg at Ottosen- komiteens opprinnelige ide om en administrativ overbygning og flere studiesentra (jf. kapittel 3, del I) i dag kan realiseres i en annen form. Da med de høgre utdanningsinstitusjonene som «moderinstitusjonen» og med mer fleksible og mindre enheter som studiesenter. En slik modell forutsetter en tildels radikal endring i organiseringen av norsk voksenopplæring.
- *Bedre samordning på kommunalt/regionalt nivå.* Det er også en mulighet for at de ulike meglere, eventuelt i samarbeid med kommunale og fylkeskommunale myndigheter, finner fram til en mer enhetlig struktur uten at høgre utdanning trekkes inn i dette.

- *Høgre utdanning, i samarbeid med regionale myndigheter, etablerer og utprøver en mer omfattende studiemodell som kommer i tillegg til det lokale nettverk. Dette vil være mulig dersom man har et tilstrekkelig befolkningsgrunnlag å bygge på. Slike enheter bør utvikles på en slik måte at de skal bidra til utvikling av det området de er en del av, ikke inngå i konkurranse om studenter fra hele landsdelen. Men som utviklingen av norsk, høgre utdanning viser, er en slik avgrensning så å si umulig å overholde. Dessuten bør en slik modell skje i nært samarbeid med de andre utdanningsinstitusjonene i samme område. En slik modell er i realiteten en realisering av Longworth og Davis' visjon om høgre utdanning som selve senteret og pådriveren i samfunnets arbeid med livslang læring (jf. kapittel 1, del I).*

I et regionalt utviklingsperspektiv omfatter fleksible utdanningstilbud bare en av flere utfordringer høgre utdanning står overfor. I kapittel 18 er det derfor høgre utdannings samlede samfunnsmessige utfordring som drøftes i relasjon til betegnelsen “den tredje oppgaven”.



# NOTER

1. Grepperud, G./  
Thomsen, T. (2001): *Vilkår for et regionalt utdanningsløft, p. 196.* U-vett rapport nr. 1. Universitetet. i Tromsø.
- OECD(1999). *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs, p. 59.* Paris.
2. Longworth, N. (1998): *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century, p. 112.* Kogan Page. London.
3. *Ibid, p. 115.*
4. *Ibid, p. 204.*
5. Thompson, J. D. (1983): *Hur organisasjoner fungerer.* Prisma. Stockholm.
- Yanay, U. (1989): Reactions to Domain Overlap. I *Administration & Society, vol. 21, nr. 3, 34-356.*
- Støkken, A. M. (1998): *Det usynlige akademi. Om fjernundervisning i høyere utdanning.* Institutt for sosiologi. Universitetet i Tromsø.
6. Yanay: *Ibid, p. 340.*
7. Støkken: *Ibid.*
8. Jacobsen, D. I./  
Thorsvik, J. (2002): *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse, p. 180.* Fagbokforlaget. Bergen.
9. Yanay: *Ibid, p. 341.*
- Thompson: *Ibid, p. 40.*
10. Levine, S. /  
White, P.E. (1961): Exchange as a conceptual framework for the study of interorganizational relationships. I *Administrative Science Quarterly, vol. 5, nr. 4, 583-601.*
11. Thompson: *Ibid, p. 40.*
12. *Ibid, p. 42.*
- Jacobsen, D. I./  
Thorsvik, J. (2002): *Ibid, p. 190.*
13. Jacobsen/Thorsvik: *Ibid, p.189.* I samme bok og kapittel bruker imidlertid forfatterne domenebegrepet også i den snevre betydningen (p. 222).
14. *Ibid, p. 196.*
15. *Ibid, p. 197.*
16. Nylehn, (1999): *Organisasjon og ledelse. En innføring, p. 165.* Kolle forlag.
17. *Loc.cit.*
18. Thompson: *Ibid, kap. 2.*
19. Jacobsen/Thorsvik: *Ibid, pp. 209-213.*
20. Thompson: *Ibid, p.47, p. 49.*

21. Jacobsen/Thorsvik: *Ibid*, p. 214.
22. Yanay: *Ibid*, p. 342, p. 352.
23. Støkken: *Ibid*, p. 38.
24. Yanay: *Ibid*, p. 349.
25. Støkken: *Ibid*, p. 39.
26. Nylehn: *Ibid*, p. 192.
27. Støkken: *Ibid*.
28. TietoEnator: <http://www.rm.tietoenerator.com/portal/scripts/general.asp?site=6 & path=842;898>
29. Dette underkapitlet bygger på opprinnelig intervjumateriale, analyser og sluttrapport (Grepperud, G./Thomsen, T. (2001): *Vilkår for et regionalt utdanningsløft*. U-vett rapport nr. 1) i forbindelse med vurderingen av Studiesenteret på Finnsnes perioden 1996- 2001.
30. Grepperud/Thomsen: *Ibid*, kap. 1.
31. *Ibid*, vedlegg 4.
32. FD (1992): *St.meld. Nr. 22 (1992-93)*: Om utdanning i Forsvaret.
33. *Ibid*, vedlegg 5.
34. TROMSNETT: *Arbeidsdokument om Tromsnett*, utdatert.
35. *Ibid*, p. 15 og 16.
36. Nergård, J. I.(1996): Notat om etableringen av studiesenter i Ytre Midt - Troms. 06.03.
37. M.I.N(2003): <http://www.midtinorden.no>
38. Støkken: *Ibid*.
39. UFD: <http://odin.dep.no/repub/0304/stprp/1/ufd/kap6.htm#d0e14883>
40. **Tilskudd fordeles til sentralleddene i studieforbundene og skal nyttes til:**
- Studieringer - ut fra gjennomsnittlig innrapportert timetall de siste tre år.  
Timer rapportert med lærer teller 1,5 timer uten lærer.
  - Administrasjon - på grunnlag av gjennomsnittlig innrapportert timetall de siste tre år.
  - Særlige målgrupper - ut fra gjennomsnittlig deltakertimetall de siste tre år.
  - Studieringer på høyere nivå - hvert tiltak skal være faglig godkjent av en offentlig høgskole eller universitet.
  - Pedagogiske utviklingsmidler og utvikling av opplæringstiltak for særlige målgrupper - tildeles etter søknad og forvaltes av VOX - Voksenopplæringsinstituttet.
- For fjernundervisningsinstitusjonene skal tilskudd nyttes til:**
- Opplæring ut fra studietimenormerte tilbud - på grunnlag av gjennomsnitt av innrapporterte timer de siste tre år.
  - Utviklingsarbeid - kan ytes etter søknad.
- Kilde: UFD(2003): Rapport fra prosjekt som har vurdert tilskuddsordningene til studieforbund og frittstående fjernundervisningsinstitusjoner.  
[www.odin.dep.no/ufd/norsk/publ/rapporter/045031-990051/index-dok000-b-n-a.html](http://www.odin.dep.no/ufd/norsk/publ/rapporter/045031-990051/index-dok000-b-n-a.html)
41. Personlig informasjon fra Ellen Stavlund, VOFO.

- 42 Grepperud  
Thomsen: *Ibid, kap. 7.*
43. UFD: Rapport fra prosjekt som har vurdert tilskuddsordningene til studieforbund og frittstående fjernundervisningsinstitusjoner.
44. Grepperud/Thomsen: *Ibid, p. 191.*
45. *Ibid, p. 168.*
46. *Ibid, p. 241.*
47. *Ibid, p. 182.*
48. Arvidsson, L.(1998): *Rett kurs uten statlig styring. Folkeuniversitets jubileumsbok.* Oslo.
49. Grepperud/Thomsen: *Ibid, p. 190.*
40. *Ibid, p. 74.*

51. Våren 1996 søkte Studiesenteret på Finnsnes om støtte til å sette i gang virksomheten fra h-96 (Søknad om midler over kommunal- og arbeidsdepartementets budsjett kap. 551 - regional næringsutvikling i fylker og kommuner - i forbindelse med oppretting av et regionalt tilbud om høyere utdanning på Finnsnes i Lenvik kommune. Lenvik kommune, rådmannen, 08.03.96). Samtidig med dette ble det fra Utviklingssenteret på Finnsnes søkt om midler til videreføring av Tromsnett. Mens plan- og næringsavdelingen ikke gikk for støtte til Studiesenteret fant plan- og næringsutvalget i Troms fylkeskommunen prosjektet støtteverdig.

I forbindelse med behandling av søknaden fra Studiesenteret på Finnsnes fikk plan- og næringsavdelingen også et skriftlig innspill fra Forsvarets studiesenter som stilte seg noe uforstående til denne etableringen. Undertegnede fungerte i en periode som mellommann i forhold mellom de to enhetene or at misforståelser skulle unngås. Over tid har forholdet imidlertid bedret seg betraktelig. Det har også, om enn i noe mild form, blitt reist spørsmål fra OPUS - hold om hvorfor Studiesenteret ville inngå samarbeid med NORNET all den tid det var «forbeholdt» dem.

52. Personlig informasjon fra leder Inger Ann Hanssen, U-VETT, Univ. i Tromsø.
53. Jacobsen/Thorsvik: *Ibid, p. 212.*
54. Grepperud /Thomsen: *Ibid, p. 195.*
55. *Ibid, p. 244.*
56. *Ibid, p. 243.*
57. Støkken, A.M,  
m.fl. (2002): *Mange bekker små. Evaluering av arbeidet med SOFF-støttede fjernundervisningsprosjekter.* SOFF - rapport nr. 3. Tromsø.
57. ABM: <http://www.abm-utvikling.no/publisert/andre/fbibit/it97f.htm>
58. Personlig samtale med Opus- leder.
59. *Se note 78.*
60. Støkken: *Ibid, p. 113.*
61. Bleiklie, I. (1996): Universitet - fra kulturinstitusjon til kunnskapsbedrift.  
I Bleiklie, I(red): *Kunnskap og makt. Tano- Aschehoug.* Oslo.
62. Vabø, A(1996): Yrkesretting av lavere grad, p. 123. I Bleiklie, I (red): *Kunnskap og makt.* Tano - Aschehoug. Oslo.

63. Clark, B. (1998): *Creating Entepeneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon. London.
64. Brandt, E./  
Aamodt, P. O. (2002): *Evaluering av etter- og videreutdanning ved NTNU. Erfaringer og vurderinger ved instituttene, p. 34*. Rapport nr. 17. NIFU. Oslo.
- EU (2001): *Lifelong Learning: The Implications for universities in the EU*.  
ERB-SOE1-CT98-2043.
65. KUF: *NOU 1997:25 Ny kompetanse*.
66. *Ibid, p. 32*.
67. Brandt: *Ibid, p. 44*.
68. HiL (2003): <http://www.hil.no>
69. Glesbygdsverket(2001): *Kartläggning av lärcentra i Sverige 2001, p. 51*. Östersund.
- Roos, G./Dahllöf, U./  
Baumgarten, M.(2000): *Studiecentra i samverkan om högre utbildning i Hälsingland. En studie om tillgänglighet i kommunalt perspektiv, pp. 172-173*. Studiecentra i Hälsingland. Rapport nr. 3.
70. Roos m. fl: *Loc.cit.*
71. Brandt/Aamodt: *Ibid, p. 44*.
72. Moland, L (1991): *Kompetanse eller tidsfordriv? Opplysningsorganisasjonenes bidrag til norsk voksenopplæring*. FAFO - rapport nr. 120. Oslo.

Molands kategorisering er noe problematisk fordi den dels tar utgangspunkt i hvem som står som arrangør (for eksempel studieforbundene), dels i studentenes tilhørighet (for eksempel bedriftsintern opplæring) og hvem som er oppdragsgiver (for eksempel arbeidsmarkedsetaten). Slik det presenteres i rapporten vil et oppdrag finansiert av Arbeidsmarkedsetaten, men gjennomført av videregående skole defineres som "Arbeidsmarkedsetaten". Dette gjør ikke presisjonsnivået bedre.

73. Dagbladet(1994): *Annonse, 10.08.94*
74. Universitetet i Tromsø har for eksempel i forbindelse med godkjenning av tilbud forsøkt å reise spørsmål ved tilbud Folkeuniversitetet i Tromsø ønsket å gi. Dette var knyttet til et tilbud i psykologi grunnfag. Fordi UiTø deltar i et nasjonalt samarbeid om psykologi grunnfag som fleksibel utdanning, mente studiedirektøren at FU Tromsø ikke hadde behov for å gi dette som eget tilbud. UiTøs svar førte til en mindre, men skarp brevveksling, hvor UiTø ble gjort oppmerksom på lovens bestemmelser på dette punktet. Fagansvarlig institusjon har ingen ting med å vurdere grunnlaget for de studietilbud som skal gis i regi av Folkeuniversitetet. Gjennom ordningen med «studieringer på høyre nivå» er det Statens utdanningskontor, og ikke utdanningsinstitusjonene, som avgjør om et tilbud skal gis.
75. Haaland, S. (1996): A contribution from Lillehammer College. I Dahllöf, U. /Selander, S. (eds): *Expanding Colleges and new Universities. Selected Case Studies from Non - metropolitan area in Australia, Scotland and Scandinavia*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 66. Uppsala.

76. Personlig informasjon fra senterleder Ingebrigt Jenssen, Studiesenteret på Finnsnes.
77. Paul, R. (1989): Canada's Open Universities: Issues and Prospectives. I Swear, R. (Ed): *Post-Secondary Distance Education in Canada*. Athabasca University.
78. Starpoli, A. (1994): The Development of the Higher Education system in France in A Time of Democratization. University Colleges- Antennas or New style Universities? I Dahllöf, U./Selander, S. (eds): *New Universities and Regional Context*. Papers from an International Seminar held at Sundsvall, Sweden. June. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education. 56.
79. *Ibid, p. 181.*
80. Hill, M. (1994): A Community of Scholars in a Regional Context. A New University for Northern British Columbia. I Dahllöf, U. /Selander, S. (Eds): *New Universities and Regional Context*. Papers from an International Seminar held at Sundsvall, Sweden June. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education. 56.
- Dahllöf, U. (1988): *Building a Future of Excellence. A University for Northern British Columbia. Vol. 1 og 2*. Uppsala University.



Thus, the most important obligation now confronting the nation's colleges and universities is to break out of the tired old teaching versus research debate and define, in more creative ways, what it means to be a scholar. It's time to recognize the full range of faculty talent and the great diversity of functions higher education must perform.

..det er uppenbart att vi befinner oss i en brytningstid som innebär att nya former för kunnskapsgenerering och kunnskapstradering håller på med att bryta sig vägar, och att det är i det ljuset vi ska se bl.a den s.k. tredje uppgiften för högskolan. Undervisning, forskning och lärande kan inte bedrivas på det sätt som hittills har skett vid skolor och universitet. Möjligen handlar det... om försök att överbrygga klyftan mellan å ena sidan modernitetens ideal om kontextoberoende och universella teorier å andra det vardagliga livets behov av praxis för kontextberoende och omdömesgilla handlingar.<sup>1</sup>

# Kapittel 18

## DEN TREDJE OPPGAVEN/SERVICE - MÅL, FUNKSJON OG IMPLEMENTERING

### 18.1 Begrep og virksomhet

121

I januar 1997 ble den svenske høgskoleloven endret ved at universitet og høgskolers tradisjonelt todelte oppgave, undervisning og forskning, ble utvidet med en tredje. Denne ble definert som samfunnsoppgaven.<sup>2</sup> Dette var en markert, men naturlig, videreføring av en oppgave som allerede med høgskolereformen av 1977 var tematisert.<sup>3</sup> Utvidelsen med og sidestillingen av denne oppgaven var i realiteten et kraftfullt signal fra de politiske myndigheter. Man ønsket et høgre utdanningssystem som i langt større grad, og delvis gjennom en annen tilnærming, burde inngå i samarbeid og samvirke med det omkringliggende samfunn. Dette var også et signal om at man anså høgre utdanning som en viktig aktør i utviklingen av det fremtidige samfunn. Dette skal skje gjennom en rolle og funksjonsendring som kort kan formuleres som overgangen fra å være i samfunnet til å bli institusjoner for samfunnet. I det svenske utdanningsdepartementets styringsbrev til de høgre utdanningsinstitusjonene ble oppgaven konkretisert til følgende:<sup>4</sup>

Högskolan ska i ökad utsträckning samverka med det omgivande samhället, t. ex. näringsliv, offentlig förvaltning, organisationer, kulturliv och folkbildning. Det innebär blant annet att högskolorna ska:

- spela en större roll som mottagare av erfarenheter och problem utifrån
- informera om sin utbildning och forskning samt
- underlätta för det omgivande samhället att få tillgång till relevant information om forskningsresultat.

Brulin peker på at departementets formuleringer, ut over å framstå som en overordnet forventning, er lite klargjørende med hensyn til hva den tredje oppgaven omfatter. Dessuten er begrepet hele tiden under utvikling og omdefinering.<sup>5</sup> Dette er en konklusjon som deles av flere. I en rapport fra det såkalte Høgskoleprogrammet i Sverige sier for eksempel de deltakende utdanningsinstitusjoner at de ikke klarte å komme til enighet om hva formuleringen “den tredje oppgaven” mer konkret skulle innebære.<sup>6</sup> Asplund og Nordman identifiserer på sin side gjennom intervju med rundt 80 ansatte ved 7 høgre utdanningsinstitusjoner i Sverige, både ulik forståelse av og holdninger til denne oppgaven.<sup>7</sup>

I norske, offisielle dokument, som for eksempel NOU 1997:25 *Ny kompetanse* og NOU 2000:14 *Frihet med ansvar*, finner man ikke den samme, eller lignende betegnelser på høgre utdannings utvidede samfunnsansvar. Heller ikke i “Lov om universitet og høgskoler” er denne type oppgavebetegnelse brukt. I stedet angis det i § 2 tre oppgaver som klart henspeiler på økt ekstern virksomhet gjennom formuleringer som sammenfaller med det svenske utdanningsdepartementets angivelser:<sup>8</sup>

- Institusjonene har ansvar for å formidle kunnskap om virksomheten og for å utbre forståelse for og anvendelse av vitenskapens metoder og resultater, både i offentlig forvaltning, kulturliv og næringsliv.
- Institusjonene skal samarbeide med samfunns- og arbeidsliv.
- Institusjonene har organisatorisk og faglig ansvar for å gi tilbud om etter- og videreutdanning på sine fagområder.

Dette til tross anvendes formuleringen “den tredje oppgaven” også i den norske diskusjonen om høgre utdannings samfunnsmessige rolle. Det brukes også en annen, tilsvarende formulering, nemlig service. Heller ikke dette begrepet er entydig og er (derfor) definert og anvendt på ulike måter. Service som begrep og virksomhet synes primært å være utviklet i nord-amerikansk sammenheng. Lynton og Schomberg/Farmer peker på at idealet om å tjene samfunnet her stod helt sentralt ved midten og slutten av forrige århundre. Det ble understreket gjennom Morrill Land Grant Act, The Hatch and Smith-Lever Act og gjennom profilerte universitetsledere som Charles Van Hise og John Bascom.<sup>9</sup> I følge Lynton har disse perspektivene, som klart understreker forpliktelsen og nødvendigheten av å medvirke til samfunnsutvikling, nå fått en gjenfødelse etter en lengre periode hvor man i amerikansk universitetssammenheng har knyttet servicefunksjonen til en rekke perifere oppgaver som for eksempel å være jurymedlem, medlem av skolestyre osv.<sup>10</sup>

Selv om disse begrepene ikke kan sies å ha fått bredt gjennomslag i norsk sammenheng er de allikevel interessante gjennom sitt forsøk på å gripe, og begripe (jf. kapittel 4 , del I) hva utadrettet virksomhet omfatter. Jo større omfang og betydning fleksibel utdanning og andre mer utadrettede oppgaver får for høgre utdannings virksomhet, dess viktigere blir en slik avklaring. Dette er ikke bare nødvendig i en språk- og diskursmessig sammenheng, det vil også ha betydning for hvordan man oppfatter disse oppgavene, hvordan man ser sammenhengen mellom dem, og ikke minst hvordan man organisatorisk legger til rette for realiseringen av dem.

Med referanse til analyser og debatt i Sverige og USA kan man identifisere tre forståelser og bruk av “den tredje oppgaven”/”service” som ny og sidestilt oppgave for høgre utdanning:

- Som overordnet visjon og ambisjon.
- Som samlebetegnelse på en rekke konkrete oppgaver som også inkluderer undervisning og forskning.
- Som en annen tilnærming og innretting på forsknings- og undervisningsoppgaven.

123

### **18.1.1 Den tredje oppgaven/service som overordnet visjon og ambisjon**

Gjennom intervjuene med ansatte i svensk høgre utdanning viser Asplund og Nordman at man primært oppfatter “den tredje oppgaven” som en allmenn, overordnet ambisjon og tilnærming til samfunnet. I intervjuene peker flere på at oppgaven har et langt videre perspektiv enn bare å omfatte den økonomiske utviklingen.<sup>11</sup> En slik generell, utvidet forståelse og tilnærming finner man også i tilknytning til servicebegrepet, i hvert fall slik det historisk har vært brukt i USA. Lynton viser til at servicebegrepet opprinnelig ble forstått som bruken av universitetet som intellektuell ressurs både for sine nære og mer fjerne omgivelser. Dette forutsatte et felles institusjonelt ansvar som både var integrert i, og var viktig for, institusjonens virksomhet (mission).<sup>12</sup>

Boyer på sin side understreker at servicefunksjonen ikke bare forutsatte at man skulle betjene sitt samfunn, man skulle også aktivt bidra til å videreutvikle det.<sup>13</sup> Den samme overordnede forståelse er knyttet til et tredje begrep, outreach, som etter hvert er blitt en vanlig betegnelse på ekstern virksomhet ved universitet i USA.<sup>14</sup> Michigan State University (MSU) gir følgende definisjon av utadrettet virksomhet:<sup>15</sup>

Outreach is a form of scholarship that cuts across teaching, research, and service. It involves generating, transmitting, applying, and preserving knowledge for the benefit of external audiences that are consistent with university and unit missions.

Som en overordnet definisjon gir disse tre betegnelse, som Brulin er inne på, få om noen angivelser for hva virksomheten mer konkret skal omfatte. Heller ikke sies det noe om i hvilken grad og på hvilken måte den skal atskille seg fra det man kan kalle de to ordinære, interne oppgavene, undervisning og forskning.

124

Basert på erfaringer med høgre utdannings eksterne virksomhet, har man i USA forsøkt å gjøre noen avgrensninger og presiseringer av service/utadrettet virksomhet. Et helt avgjørende kriterium er at høgre utdannings eksterne virksomhet skal forankres i faglig/vitenskapelig kompetanse. Dette har i USA vært en viktig presisering fordi servicefunksjonen, i følge Lynton, over tid ble utvannet og omfattet en rekke oppgaver som ikke nødvendigvis har med høgre utdannings faglige virksomhet å gjøre. Det har blant annet omfattet de ansattes aktive deltakelse i samfunnslivet gjennom politikk, kulturliv, skole, som representanter i styrer, råd, utvalg og deltagere i formelle og uformelle nettverk. For å skille dette fra ansattes faglige kompetanse og funksjon benyttes betegnelsen *privat service* (for eksempel at atomfysikeren dirigerer et sangkor på fritiden eller at professoren er aktiv kommunepolitiker). For oppgaver som bygger på at de ansatte skal gjøre bruk av sin faglige/vitenskapelige ekspertise, bruker man da betegnelsen *professional service* (faglig service).<sup>16</sup> Et eksempel på dette er organisasjonsforskeren som rådgir en større bedrift i en omstillingsprosess.

Schomberg og Farmer supplerer den faglige forutsetningen for ekstern virksomhet med to andre krav/kriterier. Handlingens hensikt er viktig for at den skal defineres som service, det vil si den skal ha som mål å løse oppgaver som (det omkringliggende) samfunn oppfatter og definerer som viktige. Dessuten skal arbeidet være et bidrag til samfunnsfelleskapets beste (*contribute to the public or common good*). Med sistnevnte presisering ønsker man å få fram at høgre utdanning skal forholde seg til konkrete oppgaver i det daglige liv. Det er altså praksisinteressen mer enn teoriinteressen som står i fokus. For å tydeliggjøre dette tar Schomberg og Farmer i bruk begrepet *public service*.<sup>17</sup>

Votruba understreker i den sammenheng at den tredje oppgaven ikke er et mål i seg selv.<sup>18</sup> Samtidig pekes det på, både fra Lynton og utdanningsinstitusjoner som MSU (se over), at den utadrettede virksomheten må ligge innenfor det som er institusjonenes mandat og interesse. Dette må forstås todelt; dels at oppgavene løses gjennom virkemidler som naturlig faller inn under utdanningsinstitusjonenes virksomhet, dels at arbeidet også skal bidra til utvikling av utdanningsinstitusjonenes faglige virksomhet. MSU kommenterer dette ved å påpeke den tradisjon universitetet er forankret i og hvor utadrettet virksomhet alltid har stått sentralt. Med referanse til Barnetts drøfting av hva som konstituerer utdanning på høgre nivå, kan MSU-perspektivet også utvides til å omfatte en kvalitetsdimensjon. Så vel innadrettet som utadrettet virksomhet skal avspeile høgre utdannings særtrekk som utdanningsnivå (jf. kapittel 15.)

Den tredje oppgaven /service forstått som overordnet visjon og ambisjon har den fordel at den gir et klart signal om utviklingsretning. Slik sett er dette en formulering som naturlig hører hjemme på overordnet politisk nivå og i lovsammenheng. Samtidig fremtrer det åpenbare problemer med en slik tilnærming. Først og fremst fordi det ikke sies noe mer konkret om hvordan denne målsettingen skal realiseres, men også fordi det, selv med de (forsøk på) presiseringer som er angitt av Schomberg og Farmer, er vanskelig å avgrense dette fra det man i dag kaller innadrettet virksomhet. Det kan dessuten defineres som et logisk/begrepsmessig problem at man sidestiller en visjon med de mer konkrete oppgavene undervisning og forskning (jf. diskusjonen om livslang læring i kapittel 1, del I). Formuleringer av typen “den tredje oppgaven” har dessuten den dysfunksjon at den indirekte antyder at det man kaller den ordinære virksomheten ikke er et bidrag til samfunnsutviklingen, og at det dermed også er mulig å foreta et klart og entydig skille mellom hva som er samfunnsnyttig og ikke samfunnsnyttig. En slik forståelse fremstår som en begrenset og svært instrumentell tilnærming til nyttebegrepet, det Barnett definerer som *performativism* (jf. kapittel 19).<sup>19</sup>

### 18.1.2 Den tredje oppgaven/service forstått som “summen av konkrete tiltak”

Det gis tre tilnærminger for å forstå og forklare “den tredje oppgaven”/service som en fellesbetegnelse på mer konkrete oppgaver.

For det første kan dette avgrenses til at de to basisoppgavene undervisning og forskning i større grad legges til rette i et eksternt perspektiv. Lighty<sup>20</sup> og Lawshe<sup>21</sup> knytter for eksempel service ensidig til undervisning. Lawshe angir tre kriterier for denne type undervisning som langt på vei sammenfaller med definisjonen på fleksibel utdanning (jf. kapittel 4, del I); den må foregå på andre steder og til andre tider enn ordinær utdanning, utdanningene skal møte eksterne behov og utformes slik at de aktivt bidrar til forbedring (the catalytic dimension).<sup>22</sup>

126

For det andre kan det avgrenses til andre oppgaver enn undervisning og forskning, slik det gjøres ved Michigan State University.<sup>23</sup> Servicebegrepet er ved denne institusjonen å forstå som underordnet formuleringen “utadrettet virksomhet”(outreach). Formuleringen kan da defineres som en samlebetegnelse på *andre oppgaver enn undervisning og forskning som er basert på de ansattes faglige/vitenskapelig kompetanse*. “Dermed fremstår service nettopp som en “tredje oppgave” og kan slik sett forstås som en forlengelse og videreutvikling av forskningsformidlingsoppgaven som (delvis) har hatt en slik status. Både ved Michigan State University og andre institusjoner gis det en rekke eksempler på hva dette kan innbefatte; konsulentvirksomhet, medisinsk og terapeutisk virksomhet, utredningsarbeid, deltakelse i komiteer, forskningsinformasjon, programvurderinger o.l. Det understrekes at det er vanskelig, for ikke å si umulig og gjøre noen entydig positiv avgrensning av hvilke oppgaver som faller inn under denne forståelsen av “den tredje oppgaven”(eventuelt “de tredje oppgavene”). Det er langt lettere å foreta en negativ avgrensning, det vil si hva det ikke er, i dette tilfellet verken forskning eller undervisning. Det er derfor viktig at man til enhver tid tar dette opp til diskusjon:<sup>24</sup>

“Public service” for present purposes can best be understood as encompassing several illustrative types of activities. These categories should not be seen as exclusive and additional categories and illustrations will undoubtedly continue to be added as the university community more fully explores the meaning of “public service.”

Å avgrense begrepet slik det er angitt over, har den åpenbare fordel at den løfter fram en dimensjon ved faglig virksomhet i høgre utdanning som allerede delvis eksisterer, men som i liten grad er tematisert og synliggjort som del av institusjonens oppgave.

Dette gjelder for eksempel det man med en fellesbetegnelse kan kalle rådgivings- og konsulentvirksomheten som mange faglige ansatte i universitets- og høyskolesektoren er engasjert i. Store deler av denne tilhører “akademiets skyggeland” ved at den primært er “privatisert” gjennom individuelle oppdrag. I en del tilfeller er det knyttet til ansattes egne, personlige firma og dermed ikke til institusjonen som sådan. Det er ikke mulig å angi omfanget av dette. Hague skiller i denne sammenheng mellom privat og institusjonalisert konsulentarbeid, og han viser til at blant annet University of Salford har hatt gode erfaringer med konsulentarbeid som institusjonalisert faglig virksomhet og som en måte dekke reduksjon i offentlige bevilgninger på.<sup>25</sup> Ut fra en antagelse om at universitet og høyskoler vil bli stadig mer avhengige av oppdragsmidler, vil det åpenbart reises spørsmål ved “den tredje oppgaven” som privat oppgave. Dette er imidlertid et kontroversielt spørsmål så lenge det for mange vitenskapelig ansatte er knyttet til private, økonomiske interesser. Noen vil dessuten hevde at denne type virksomhet bryter med høyre utdannings ideal om refleksjon og analyse. Forutsetningen for å ivareta denne oppgaven må imidlertid være, som Barnett også understreker, at den avspeiler høyre utdannings kvaliteter og (mer eller mindre) fremstår som noe annet enn dagens kommersielle konsulentvirksomhet.

127

En siste tilnærming til “den tredje oppgaven”/service vil naturlig nok være at det omfatter alle typer aktiviteter med et utadrettet siktemål basert på faglig/vitenskapelig kompetanse, inkludert undervisning og forskning (jf. 18.1.1.). Lynton,<sup>26</sup> Elman/Smock<sup>27</sup> og University of North Carolina<sup>28</sup> legger til grunn en slik vid forståelse av servicebegrepet. Dermed er forståelsen og begrepsbruken mer overordnet og visjonær enn konkret og oppgaveorientert.

I tillegg til at servicebegrepet både brukes overordnet og sideordnet (det vil si som spesiell oppgave) tas det i amerikansk sammenheng også tas i bruk om innadrettede oppgaver som kommer i tillegg til undervisning og veiledning. Dette inkluderer et stykke på vei det man norsk i høyre utdanning definerer som administrative oppgaver, også oppgaver hvor det er de vitenskapelige ansattes faglige kompetanse som ligger til grunn.<sup>29</sup> Eksempler på dette er bedømming av søkere til vitenskapelige stillinger, opposisjoner ved disputasjoner og utvikling av studieplaner. Dette karakteriseres som institusjonell (*institutional*) *service*<sup>30</sup> for å atskille det fra den utadrettede virksomheten (public). Ved å knytte denne type oppgaver til servicebegrepet synliggjøres også deler av det faglige arbeid som i dag tas for gitt, som heller ikke det faglige personalet tydelig nok oppfatter og bestemmer som faglig aktivitet, og som det muligens gis for lite uttelling for.



### 18.1.3 “Den tredje oppgaven”/service som en annen tilnærming til kunnskapsutvikling og - spredning

I grunnlaget for ny universitetslov i Danmark er den utadrettede virksomheten spesifisert som en del av det man kaller vidensutveksling, som igjen utgjør en av fire hovedoppgaver.<sup>31</sup> Betegnelsen peker i retning av en relasjon mellom høgre utdanning og samfunn preget av gjensidighet og dialog. Dette er for Lynton et viktig poeng. Han understreker at relasjonen mellom høgre utdanning og samfunn må foregå mellom likeverdige parter og at aktivitet og relasjon er til gjensidig fordel.<sup>32</sup> Forutsetningen for å kunne lykkes med sin ambisjon om et mer omfattende samfunnsengasjement, synes å ligge i at man er i stand til å utvide sin forståelse av kunnskap og kunnskapsutvikling. Brulin har analysert og drøftet “den tredje oppgaven” i et slikt perspektiv. I stedet for å definere dette som oppgave, tar han utgangspunkt i at tettere samarbeid mellom høgre utdanning og samfunn forutsetter en likeverdig samhandling mellom forsker og praktiker. Dette får konsekvenser for hvordan man nærmer seg kunnskapsutvikling, kunnskapsspredning og dermed også for hva man oppfatter som relevant og gyldig kunnskap. I stedet for en vertikal modell basert på at riktig kunnskap utvikles og sendes ut fra universitetene, gjør Brulin seg til talsmann for en horisontal modell hvor akademi og praksis utvikler kunnskap sammen. Dette mener han bør skje gjennom langsiktige, spindelvevsaktige utviklingskoalisjoner basert på gjensidighet og tillit. Fokus flyttes noe fra kunnskap som produkt til kunnskap som prosess (jf. kapittel 15). Partene forholder seg til hverandre i en komplementær og symmetrisk relasjon, ikke i et forhold preget av overordning og underordning (jf. kapittel 8, del II).<sup>33</sup> Et stykke på vei sammenfaller Brulins ideal for utviklingen av fremtidig høgre utdanning med Longworth og Davies (jf. kapittel 1, del I) tenkning om de høgre utdanningsinstitusjonenes sentrale pådriverrolle i kunnskapssamfunnet. Brulin argumenterer med at man gjennom en alternativ tilnærming i langt større grad vil kunne stå til tjeneste for praksis. Dette innebærer å fremstå som sentra og møteplasser for en kritisk diskusjon om alle sider ved samfunnet og samfunnsutviklingen.<sup>34</sup> Han angir tre begrunnelser for en utvikling i retning av en horisontal modell. Den kunnskapsteoretiske begrunnelsen bygger på at tenkningen om raffinering av teori gjennom rigorøse metoder snevrer inn de praktiske problem forskningen kan omfatte. Den praktiske begrunnelsen er knyttet til at høgre utdanning skal forholde seg til en praksis i stadig bevegelse, og at dette også innebærer at forskningen må skje i “sann tid”, det vil si mens problemet erkjennes og oppleves av praksisfeltet. Den demokratiske begrunnelsen legger til grunn at de man forsker på og sammen med, må forstås som handlende subjekt og ikke objekt. De må derfor både høres og trekkes inn i refleksjon og dialog.<sup>35</sup>

Forstått på denne måten kan man også betrakte “den tredje oppgaven” som en gradvis videreutvikling av praksisrelatert forskning og undervisning. Den sammenfaller i tenkning og strategi med aksjonsforskningen hvor forskeren innehar en dobbeltrolle, det vil si både som forsker og som veileder i praksisfeltets arbeid med forbedring.<sup>36</sup> I fleksibel utdanning ligger en slik horisontal modell ofte til grunn ved utformingen av såkalte skreddersydde utdanningsopplegg. Skreddersøm innebærer at utdanningsinstitusjonen både i form og innhold tilpasser studiet etter en oppdragsgivers behov. Dette skjer gjennom felles samtaler og drøftinger hvor man fra begge sider legger stor vekt på å komme fram til felles forståelse av den eller de utfordringer man står overfor. Disse utviklingssamtalene viser seg svært viktige, både som grunnlag for det endelige tilbud, for etablering av nettverk og til gjensidig læring for begge parter. Ved U-vett (universitetets videre- og etterutdanningsenhet), Universitetet i Tromsø, har man langt på vei spesialisert seg på denne form for skreddersøm. Ett eksempel på et meget åpent utdanningstilbud som ikke bare inviterer brukerne til planlegging i forkant, men også underveis er et tilbud rettet mot ledere av norske næringshager. Med utgangspunkt i en vid ramme for studiet er målet å utvikle studiets innhold i nær dialog med studentene underveis i studieforløpet. En annen dimensjon ved skreddersøm, som også utprøves ved U-vett, er en nærmere kobling mellom utdanning og utvikling. Det vil si at man legger opp utdanningsmodeller som også skal bidra til mer direkte praksisendring. Dette beskrives internt ved U-vett som “aksjonsutdanning”. I den første gjennomføringen av det fleksible studiet KLOK (Kommunal Læring og OmstillingsKompetanse) ved Universitetet i Tromsø, styrket man forholdet mellom utdanning og praksisutvikling ved at faglig leder for studiet også fulgte opp og utfordret studentenes (arbeidstakernes) praksisfelt. Det ble lagt inn egen obligatorisk arbeidsplassveiledning mellom overordnede og ansatte for å sikre bedre kunnskapsflyt i organisasjonen.

#### 18.1.4 Begrep og virksomhet oppsummert - en mer nyansert beskrivelse av intern og ekstern faglig virksomhet

Drøftingen av begrepene “den tredje oppgaven” og “service” viser at det her, som for mange andre områder innen høgre utdanning, tas i bruk begreper og betegnelser som enten er flertydige og/eller brukes og forstås på ulike måter. Sondell mener dette i positiv forstand kan være et uttrykk for at sentrale myndigheter gir institusjonene frirom til selv å utforme og utvikle oppgaven. Han skiller i den sammenheng mellom eksplisitte og implisitte oppgaver på den ene siden og tildelte og selvpålagte oppgaver på den andre. Fleksibel utdanning er i denne sammenheng et eksempel på en tildelt, eksplisitt oppgave.<sup>37</sup>

130

I forsøket på å klargjøre oppgaven og plassere den i forhold til etablert, innadrettet virksomhet, synes ikke formuleringen “den tredje oppgaven” å være hensiktsmessig, blant annet fordi den impliserer at utadrettet virksomhet handler om noe annet enn undervisning og forskning (som er de to andre oppgavene). Derimot vil “den tredje oppgaven” forstått som en utvidelse og synliggjøring av andre faglige oppgaver være mer relevant. Med referanse til den nord - amerikanske debatten om servicebegrepet, kan man også knytte en slik forståelse av “den tredje oppgaven” til interne arbeidsoppgaver utenom undervisning og forskning som baserer seg på faglighet/vitenskapelighet. Dermed har man også utvidet og nyansert hva faglig virksomhet omfatter

Som grunnlag for en mer nyansert og presis forståelse og begrepsbruk, bør det derfor gjøres et skille mellom *oppgavetype* og *referanseramme*. Med oppgavetype menes her at høgre utdannings faglige virksomhet kategoriseres gjennom tre basisoppgaver; undervisning, forskning og service. Sistnevnte inkluderer også forskningsformidling, som i grunnlaget for ny dansk lov og høgre utdanning fremstår som selvstendig oppgave sammen med forskning, undervisning og vitensutveksling.<sup>38</sup> Innføring av servicebegrepet som ny oppgave innebærer i norsk sammenheng at omfanget av oppgaver som i dag defineres som administrative innsnevres.

De tre basisoppgavene bør plasseres og konkretiseres i forhold til to kontekster eller referanserammer, en intern og en ekstern. Skillet mellom intern og ekstern kontekst kan analytisk knyttes til tre forhold; hvor oppgaven faktisk finner sted (nær- fjernundervisning), hvem som har definert eller tatt initiativ til arbeid med oppgaven (forskeren selv eller samfunnet utenfor) og/eller oppgavens art og hensikt (skal den bidra til direkte løsning til et samfunnsproblem eller skal den primært bidra til økt faglig utvikling). I praksis vil mye av den faglige virksomheten vanskelig la seg

entydig kategorisere som enten intern eller ekstern. Både for den enkelte forsker og det enkelte fagmiljø vil det mer være snakk om “både og enn enten eller”. Dessuten vil man til enhver tid stå overfor mange og glidende overganger. For eksempel vil mye av den forskning som publiseres være umiddelbart nyttig for mange. Men dersom forskningen er initiert av forskeren selv, og ikke på bakgrunn av et eksternt initiativ, skal dette da anses som innadrettet eller utadrettet aktivitet?

I tabell 18.1 gis eksempler på virksomhet som faller inn under de 6 områdene. Om vi plasserer fleksibel utdanning i forhold til dette, vil konklusjonen ut fra vår definisjon (jf. kapittel 4, del I) bli at *fleksibel utdanning utgjør den eksterne delen av undervisningsoppgaven, det vil si den undervisning/utdanning som er rettet mot, og tar spesielle hensyn til eksterne målgrupper*. I dette ligger også at utadrettet utdanning kan være tilbud ved institusjonen som i forhold til substans og/eller ambisjon tar hensyn til eksterne behov, og/eller som har som mål å bidra til forbedring av det virksomhetsområde som er tema (jf. Lawshe).

REFERANSERAMME OPPGAVETYPE	INTERN	EKSTERN
<b>FORSKNING</b>	Grunnforskning	Aksjonsforskning
<b>UNDERVISNING</b>	Engelsk grunnfag-heltid	Engelsk for bankansatte -fleksibel deltid
<b>SERVICE</b>	Deltagelse i bedømming av søkere til vit. stillinger	Rådgivingsarbeid for ekstern oppdragsgiver

Tabell 18.1 Kategorisering av faglig virksomhet i høgre utdanning

Forslaget om en utvidelse av faglige basisoppgaver, både i et internt og eksternt perspektiv, støttes av Boyer, som i sin rapport “Scholarship Reconsidered” legger til grunn at faglig virksomhet har betydd ulike ting til ulike tider. Med henvisning til den historiske utviklingen av amerikansk høgre utdanning viser Boyer at man først la til grunn undervisningsoppgaven som den primære faglige oppgaven. Deretter kom serviceoppgaven (definert som direkte hjelp og bidrag til samfunnsutviklingen). Ved slutten av 1800-tallet ble det lagt stadig mer vekt på forskningsoppgaven, en oppgave som siden har vært oppfattet som primær oppgave, og dermed også som den primære målestokk for ansattes faglighet.<sup>39</sup>

Den utvikling høgre utdanning inngår i krever i følge Boyer, at man definerer den faglige oppgaven som mer mangfoldig og flerdimensjonal enn “bare “ undervisning og forskning. Dessuten mener han at en for snever oppfatning av hva som konstituerer faglig virksomhet gjør at de ansatte ikke fullt ut får utnyttet sitt faglige potensiale. Som utgangspunkt for en mer differensiert forståelse faglige oppgaver lanserer Boyer en firedeling av oppgaver som han mener bør likestilles. I dette ligger at oppgavene i seg selv utvikler faglighet og at det derfor ikke er slik at forskning behøver å ligge til grunn for profesjonell, faglig utøvelse av de tre andre. Men basis for faglighet (eller scholarship) er at man kan dokumentere forskerkompetanse. Også her er Boyer på linje med Barnett som blant annet hevder at forskningsbasert undervisning ikke nødvendigvis innebærer “undervisning basert på egen forskning”, men like gjerne kan innebære “undervisning basert på innsikt i andres forskning”(jf. kapittel 15). Samtidig er det grunnlag for å hevde at så vel Boyer som Barnett legger til grunn at forskningsaktiviteten skal være et særlig kjennetegn ved universitetenes virksomhet.

Boyer legitimerer også sin firedeling ved å vise til at mange i vitenskapelige stillinger etterlyser en oppgradering av andre faglige funksjoner, ikke minst undervisning. De fire oppgavene han angir er følgende:<sup>40</sup>

- **Scholarship of discovery** – forskningsvirksomhet/*undersøkende* virksomhet.
- **Scholarship of integration** – det vil si sette forskningsarbeid inn i større, andre og mer helhetlige sammenhenger. I dette ligger for eksempel populærvitenskapelig arbeid, lærebok- og læreplanarbeid o. a. Det legges også vekt på å arbeide tverrfaglig og tverrvitenskapelig og slik sett skape mening, også for dem utenfor academia. I dette ligger også å plassere egen forskning og faglige virksomhet i en bredere intellektuell sammenheng. Denne dimensjonen ved faglig arbeid har mye til felles med Barnetts ønske om større grad av flerfaglighet/tverrfaglighet(jf. kapittel 15).

Boyer kontrasterer forskningsvirksomhet og integrasjonsvirksomhet ved å ta utgangspunkt i at de skal besvare to ulike spørsmål. Forskningsvirksomheten skal identifisere hvilken ny kunnskap som kan innvinnings. Integreringsvirksomheten skal si noe om hva resultatene innebærer. Det integrative perspektivet kan også defineres som *syntetiserende*.

- **Scholarship of application** – anvendelsesperspektivet- serviceperspektivet.
- **Scholarship of teaching** – undervisning.

For at en likestilling av de fire oppgavene skal være mulig må det, i følge Boyer, etableres relevante belønnings- og vurderingssystemer. Boyer argumenterer også for at den enkelte ansatte, i ulike faser av sin akademiske karriere, kan ivareta hver av disse oppgavene. Argumentasjonen er at akademisk personale synes å ha ulike behov og ulike prioriteringer i ulike deler av sin karriere og at en veksling mellom disse fire oppgavene vil bidra til faglig vitalitet i stedet for at man stivner i ett mønster. Man kan også se for seg at personale kan velge oppgave ut fra egne sterke sider og at institusjoner kan komplettere hverandre. En institusjonalisering av serviceoppgaven, som mange faglige ansatte i dag faktisk realiserer som private prosjekt, vil også styrke institusjonenes legitimitet og inntekspotensial.

I forhold til disse tre faglige oppgavene, og ut fra en tenkning om at universitet og høyskoler på sikt vil måtte legge større vekt på eksternt engasjement, kan man også tenke seg at stillingsstrukturen utvides og spesialiseres noe. Denne kategoriseringen forutsetter at oppgavene og rammevilkårene sidestilles, og at det også bør være muligheter for samme person å variere mellom de ulike oppgavene til ulike tider eller samtidig. I tabell 18.2 er det angitt to stillingsnivå for hver av de tre oppgavene:

OPPGAVE	STILLINGSTYPE/ LAVESTE NIVÅ	STILLINGSTYPE/ HØYESTE NIVÅ
FORSKNING	FØRSTEAMANIENSIS	PROFESSOR
UNDERSVISING	FØRSTELEKTOR	UNDERSVINGSDOSENT
SERVICE	FAGLIG RÅDGIVER	FAGLIG SENIORRÅDGIVER

Tabell 18.2 Kategorisering av faglig/vitenskapelig stillingsnivå i forhold til tre faglige basisoppgaver

## 18.2 Byrde og berikelse. Perspektiv på den tredje oppgaven og fleksibel utdanning

Hvordan går man så fra visjon til virke? Med andre ord, hvilke utfordringer står man overfor når de overordnede visjoner og lovteksternes formuleringer om økt satsing på den utadrettede virksomheten skal implementeres og integreres i den enkelte organisasjon? Integrering er her å forstå som at noe innarbeides og blir en del av organisasjonens og den enkelte ansattes tenke og handlemåte i daglig virksomhet. Integrering knyttes gjerne til forandring, til at noe nytt skal innføres i en organisasjon, men ikke nødvendigvis på en slik måte at det påvirker grunnleggende trekk. Med begrep fra Piaget kan man si at integrering av noe nytt i en organisasjon både kan skje gjennom assimilering og akkomodering. Selve integreringsprosessen kan forstås som flere delprosesser; utvikling, overføring, tilpasning og akseptering.<sup>41</sup> Nylehn skiller mellom integrering av tiltak for å endre atferd, og integrering av nye perspektiver for å endre forståelse eller forestillinger.<sup>42</sup> Tiltak og perspektiv henger med nødvendighet nøye sammen, de kan begge under gitte betingelser sies å fungere som forutsetninger for hverandre. Innføring av en ny praksis i en organisasjon kan på sikt medføre et perspektivskifte og vise versa. Samtidig er en perspektivendring mer grunnleggende og innebærer slik sett alltid en forandring fordi man pr. definisjon oppfatter verden på en ny måte, mens et tiltak kan være av begrenset betydning.<sup>43</sup>

134

### 18.2.1 Strategier og planer

Samtlige norske, høgre utdanningsinstitusjoner har på en eller annen måte nedfelt arbeidet med utadrettet virksomhet, og dermed tydeliggjort sine samfunnsmessige forpliktelser, i sine strategiske planer. Ved Universitetet i Bergen er dette klart uttrykt i strategiplanen fram til 2005 gjennom et eget kapittel, "Formidling og kompetanseoverføring,"<sup>44</sup> mens det i strategiplanen for Universitetet i Tromsø kommer noe mer indirekte til syne, blant annet ved at landsdelens utfordringer utgjør et viktig premiss som grunnlag for strategiske valg.<sup>45</sup>

Det er så langt få undersøkelser som sier noe om hvilke perspektiver på og holdninger til utadrettet virksomhet generelt som eksisterer ved norske og nordiske høgre utdanningsinstitusjoner. Det er imidlertid grunn til å anta at institusjonenes ledelse og styrende organer både har større bevissthet om, og er mer positive enn institusjonen for øvrig.<sup>46</sup> Asplund og Nordman registrerer gjennom sin kartlegging stor variasjon

i synspunkter og holdninger, og bemerker at en forbausende stor andel ansatte var noe motvillig til å la seg intervjuet om temaet. Oppsummert mener de likevel å kunne registrere at holdningen til den tredje oppgaven i svensk høgre utdanning har utviklet seg markert positivt de seinere år. Særlig finner de en positiv holdning ved de mindre høgskolene. Disse oppfatter utadrettet virksomhet som en nødvendig og viktig oppgave, ikke minst for å overleve i konkurranse om midler og for bedre å kunne synliggjøre seg selv. Ved universitetene finner man større variasjon i holdningene, med ledelse og administrativt personale som de mest positive. Det pekes også på at den tredje oppgaven oppleves som en merbelastning, men at mulighetene og erfaringene med denne type arbeid overstiger ulempene.<sup>47</sup>

Når det gjelder fleksibel utdanning som deloppgave innen utadrettet virksomhet, har mange av de offentlige lærestedene formulert strategier og/eller handlingsplaner. I en kartlegging fra SOFF i 2001 svarte halvparten av alle norske høgre utdanningsinstitusjoner at de hadde en strategi for fleksibel utdanning, selv om utformingen av denne strategien varierte fra enkeltformuleringer til egne strategidokument. Dessuten arbeider flere institusjoner med å utvikle en slik strategi.<sup>48</sup> I regi av DISTUM ble det gjort en lignende kartlegging i Sverige. Her fremkom det at bare 22 % av utdanningsinstitusjonene hadde formulert egen strategi for dette delfeltet av sin virksomhet.<sup>49</sup> Forskjellen mellom norsk og svensk virkelighet på dette feltet er vanskelig å forklare, selv om det i SOFFs rapport gjøres noen forsøk på analyser.

### 18.2.2 Merbelastning og ekstraoppgave

Heller ikke når det gjelder holdninger hos de vitenskapelig ansatte til fleksibel utdanning er det så langt ikke foretatt noen omfattende og bred kartlegging. Basert på egne erfaringer, noen mindre kartlegginger og oversikter er det i imidlertid grunn til å tro at holdningene overenstemmer med de observasjoner Asplund og Nordman har gjort (jf. over) og de resultater som fremkom gjennom et EU - prosjektet om høgre utdanning og livslang læring. Her sies det at holdningen generelt ble registrert som positiv, og at det ble oppfattet som galt eller ukorrekt å gå mot livslang læring som utfordring. Dette var imidlertid mer uttrykk for en symbolsk, strategisk holdning enn et reelt engasjement for saken. Forskergruppen peker på at livslang læring fremstod med lav status på den "akademiske prestisjeskalaen".<sup>50</sup> I forbindelse med vurderingen av det svenske "Nätuniversitetet" er det gjort en kartlegging av hvilken holdning 114 prefekter (instituttledere) og kursansvarlige som representerer



flere ulike fagområder har til såkalt IT- støttede distanskurser. Her fremkommer det at 94 % av de kursansvarlige og 83 % av prefektene mente at de var positive eller svært positive til denne form for utdanning. De to gruppene er også samstemte i at institusjonenes ledelse er positiv til denne type virksomhet. De to gruppene av fagpersoner skiller seg imidlertid markert i synet på hvordan det øvrige personalet stiller seg til denne type virksomhet. Mens 63 % av prefektene mente at det øvrige personalet var positive eller svært positive, var det bare 30 % av de kursansvarlige som mente det samme. De kursansvarlige er langt mer positiv enn prefektene i vurderingen av om institusjonen selv skal satse midler på denne type utdanning (79 % vs. 45 %), men de er samstemte om at den primære begrunnelsen for å drive denne type virksomhet er studentrekruttering.<sup>51</sup> Samtidig viser norske oppsummeringer at det innen det enkelte fagmiljø finnes store variasjoner når det gjelder holdningen til å engasjere seg i denne type virksomhet. Skepsisen er ikke bare knyttet til fleksibel utdanning som sådan. Det dreier seg også om at denne type virksomhet representerer en utvikling av høgre utdanning man ikke liker eller er helt uenig i. Både overgangen fra elite til masseutdanning og “kjøp og salg” av kunnskap oppfattes som en uheldig utvikling og en undregning av akademias frie, kritiske funksjon. I forlengelsen av dette fremstår fleksibel utdanning for noen som en trussel mot et akademisk selvbylde nært knyttet til selvdefinering av gyldig og viktig kunnskap (jf. Barnett i kapittel 15). Som oppdragsutdanning stempler fleksibel utdanning av kritikerne også, så å si pr. definisjon, som instrumentell, kortsiktig og med for stor innflytelse fra samfunnet.

I de kartlegginger som foreligger forklares hovedgrunnen til manglende, direkte engasjement med at fleksibel utdanning fremstår som en ekstraoppgave og som en merbelastning samtidig som det ikke er etablert belønnings- og insentivsystem som fremmer motivasjon for oppgaven.<sup>52</sup> Dette er en indikasjon på at utdanningsinstitusjonene fremdeles er bedre i formuleringsfasen enn i implementerings- og gjennomføringsfasen. Ut over de mer overordnede formuleringer er den utadrettede virksomheten i liten grad konkretisert og operasjonalisert i tilknytning til den enkelte ansattes arbeidsvilkår. Dermed tas det mer eller mindre for gitt at den utadrettede virksomheten må komme i tillegg til såkalt ordinær virksomhet. Dette gir seg ikke bare utslag for vitenskapelig personale, men også for de administrativt ansatte. I norsk høgre utdanning er det få, om noen, institusjoner som gjennom planer eller instruksjoner har definert fleksibel utdanning som en *komplementær oppgave*. Det vil si en form for utdanning som kan komme i stedet for eller supplere ordinær utdanning når de rammemessige vilkår ligger til rette for det. Dette sier også noe om de høgre utdanningsinstitusjonenes kompleksitet, og dermed også at overgangen fra visjon til virke tar tid, muligens for lang tid? Slik sett er det betimelig å reise spørsmålet om integreringen av fleksibel utdanning, både som perspektiv og praksis, i realiteten representerer “det umuliges kunst?”<sup>53</sup>

Oppfatningen av utadrettet virksomhet/fleksibel utdanning som ekstraoppgave er ikke bare knyttet til rammevilkår i jobbsituasjonen, men kan også sees i forhold til to andre forhold; at oppgaven og arbeidet kanaliseres til egne enheter utenfor de etablerte fagmiljøene og at den ikke sjelden begrunnes i et økonomi- og inntjeningsperspektiv.

Ved institusjonaliseringen av fleksibel utdanning har universitet og høyskoler valgt en løsning som er i tråd med New Public Management- ideologien siden dette er blitt definert som en særskilt oppgave (på siden av eller i tillegg til ordinær undervisnings- og forskningsvirksomhet) med behov for egen organisering.<sup>54</sup> I løpet av 1990-tallet er det utviklet flere organisatoriske modeller for dette, alt fra at ansvaret legges til enkeltpersoner eller oppnevnte grupper ansatte, alternativt til egne enheter i eller utenfor (som stiftelse eller aksjeselskap) institusjonen. Disse enhetene fremstår med ulike funksjoner, noen rent administrative og med primæroppgave som kurskontor, andre med større bredde av oppgaver, herunder pedagogisk og teknologisk utviklingsarbeid. Samtidig som disse enhetene befinner seg innenfor utdanningsinstitusjonene, står de samtidig eksternt i forhold til det enkelte fagmiljø. Både enhet og oppgave kan derfor lett oppfattes som et fremmedelement, noe som står på siden av det man egentlig oppfatter som sine primæroppgaver. Samtidig som slike enheter skal bidra til integrering av fleksibel utdanning, kan de om de ikke lykkes i dette, paradoksalt nok være et bidrag til manglende integrering i fagmiljøene ved at aktiviteten og engasjement begrenses til denne enheten.

I Nordisk Ministerråds utredning *Universitet og region-samarbeid mellom universiteter og regionalt næringsliv i Norden*,<sup>55</sup> sies det at det primært er penger som forklarer hvorfor universitetene velger å inngå relasjoner med næringslivet. Eksterne observatører av utviklingen ved Aarhus universitet hevder også at dreining mot næringslivet først og fremst var knyttet til nød, det vil si at stadig flere kandidater fikk problemer med arbeid utover på 80- tallet. Denne situasjonen preger også i stadig større grad norsk høgre utdanning.<sup>56</sup> Implisitt og eksplisitt ligger det i dette at fleksibel utdanning skal bidra til å opprettholde eller styrke ordinær virksomhet og slik sett forsterke den rollen universitet og høyskoler har i dag. Paradokset er at fleksibel utdanning slik sett kan bli en økonomisk forutsetning for å opprettholde status quo. Om det økonomiske perspektiv blir det dominerende, kan universitet og høyskoler bli både årsak og offer for sin egen skepsis ved at man legger til grunn en "Mädchen für alles strategi" og slik sett fremstår som ekstremt tilpasnings- og serviceorientert.<sup>57</sup> Dette er også en bekymring som deles av OECD. I en nylig fremlagt rapport ("Economic Survey - Norway 2004") advarer OECD mot at norske universiteter og høyskoler kan bli fristet til å senke kravene til studentene for å tjene penger.<sup>58</sup>

### 18.2.3 Berikelse og utvikling

Det lar seg ikke bortforklare at arbeidet med fleksibel utdanning og utadrettet virksomhet, slik det er definert og drøftet over, for mange i dagens situasjon representerer en reell arbeidsmessig merbelastning. Samtidig er det problematisk om et slikt perspektiv, forankret i arbeidstid og arbeidsvilkår, blir bestemmende for vitenskapelig personales holdninger og tilnærminger til oppgaven(e). Et slikt perspektiv vil i seg selv være en vesentlig barriere for å integrere denne virksomheten. Et alternativt ståsted vil være å ta utgangspunkt i om, og på hvilken måte den innadrettede og utadrettede virksomheten samspiller og bidrar til faglig utvikling. Det handler med andre ord om å se den utadrettede virksomheten som del av en faglig utviklings- og omstillingsprosess.

138

Den faglige vekselvirkningen fremstår som et viktig argument når man i amerikansk sammenheng begrunner betydningen av utadrettet virksomhet. Aktiviteten fremstår som like viktig for faglig utvikling som for samfunnsnytte. I MSU's utredning om utadrettet virksomhet pekes det på at universitetet vil ha tre åpenbare fordeler av å satse mer på slik virksomhet:<sup>59</sup>

- Vil skape og føre til vitalitet i forskning og undervisning. Utadrettet virksomhet kan dessuten karakteriseres som universitetets vindu (eller dør, min merknad) mot verden.
- Kan bidra til å styrke universitetets identitet.
- Styrke universitetets legitimitet og økonomiske grunnlag.

Når Boyer legger til grunn at man i høgre utdanning må definere et mer variert sett med likestilte faglige oppgaver, er det blant annet ut fra en vurdering av at de ulike oppgavene, og de ulike perspektivene (internt/eksternt) gjensidig kan forsterke og utfylle hverandre. Blant annet peker han på at utadrettet virksomhet er en kilde til innovasjon og nyoppdagelser både teoretisk og metodologisk.<sup>60</sup> Boyer er her på linje med Dahllöf, som gjennom flere publikasjoner har drøftet utviklingen av pedagogikkfaget og samfunnsvitenskapene generelt i svensk kontekst. Ett av hans hovedpoeng er nettopp betydningen av å betrakte teori og praksis som to innfallsvinkler til forskning, og samtidig nødvendigheten av å se disse i sammenheng. Dahllöf understreker, med referanse til oppdragsforskningen i tilknytning til de store skolekomiteene i Sverige som kuliminerte på 1960- tallet, betydningen både av det kontekststahengige og kjennskap og innsikt til praksisfeltet (jf. kapittel 2, del I):<sup>61</sup>

De fleste problem i det pedagogiske feltet kan angripes antingen fra disiplinens samlede kunnskapsbas eller fra praxissida. I det overvægende antallet fall blir det fråga om att prova och utveckla teoretiska förklaringar i processtermer och med beaktande av olika miljö- och systemkaraktistika fokuserade i en situationsanalys. Samspelet i forskningsprocessen mellan teori och praktik mynnar som regel i kunskapsvinster åt båda hållen till disciplinernas teoribas såväl till praxisfeltet, åtminstone på någon sikt.

På samme måte fremgår det i undersøkelser om oppdragsforskning at denne oppleves som et konstruktivt bidrag til at aktuelle og relevante problemstillinger ble tatt opp. I en kartleggingsundersøkelse om oppdragsforskning publisert i 1996, sa 55 % av universitetsforskerne seg enig/delvis enig på spørsmålet om oppdragsforskningen bringer nye og interessante tema inn i forskningen ved eget institutt. Forskerne innen naturvitenskap er særlig positive til dette.<sup>62</sup> Verken Ødegård, Mathisen eller Smeby som på ulike tidspunkt har undersøkt vitenskapelig ansattes holdning til oppdrags- eller programforskning, har funnet grunnlag for antagelsen om "epistemisk drift", det vil si at ekstern relevans og vurderingskriterier påvirker og fortrenger de tradisjonelle internvitenskapelige kriteriene.<sup>63</sup> I en vurdering av NVI ble det derimot hevdet fra ansatte at den akademiske friheten var større ved ekstern oppdragsgiver enn når instituttet selv definerer forskningsoppgaver.<sup>64</sup> Slike erfaringer kan selvfølgelig ikke tas til inntekt for at epistemisk drift ikke forekommer, men det indikerer at ekstern forskningsaktivitet ikke nødvendigvis har dette som følge.<sup>65</sup>

I fleksibel utdanning kommer "merverdien" til uttrykk på flere måter, kanskje først og fremst ved at grensene mellom ulike undervisningsmodus bygges ned og at man overfører inspirasjon og ideer fra den eksterne virksomheten til den vanlige undervisningen. Et eksempel på dette er at læremidler som er utviklet i fjernundervisningssammenheng i ettertid er blitt brukt i såkalte ordinærstudier slik tilfellet var ved Nordisk Institutt, Universitetet i Bergen, i kjølvannet av det såkalte "Fjernorprosjektet." Ikke bare tok man i bruk læremidlene, det førte også til at studieplanen for nordisk grunnfag for det ordinære studiet ble revidert.

En rik kilde til ny forskning er blant annet de oppgaver som skrives av videreutdanningsstudenter og hvor utgangspunktet for oppgavene er det arbeid de har sitt daglige virke i. Oppgavene gir altså forskerne direkte innsikt i daglig virksomhet på en rekke områder. Følgende oppsummering fra en sensor på studiet "Nye lederroller" synliggjør det som er blitt beskrevet som "et empirisk matfat", også for forskere:<sup>71</sup>

Studentene har tatt utgangspunkt i tema/problemstillinger i egen bedrift og knyttet dette opp mot relevante og sentrale deler av pensum. I oppgavene blir det fokusert på spørsmål forbundet med turnover, arbeidsmiljø, organisasjonskultur v/ samarbeid, mellomlederrollen, kompetanseutvikling og konsernorganisasjoner som den enkelte kjenner igjen fra sin hverdag. Prosjektoppgavene viser at studentene i stor grad har lyktes med å finne aktuelle problemstillinger i sin egen arbeidssituasjon og hvordan disse kan drøftes og forklares teoretisk basert på pensum i kurset. I tillegg har de fleste studentene foretatt relativt grundige undersøkelser i egen bedrift ved ulike former for datainnsamling. Enkelte har også forankret sin egen tilnærming i tidligere undersøkelser, og problematisert eller videreført problemstillinger og funn i disse. Dersom en tar i betraktning at studentene ikke har gjennomgått noen form for metodeundervisning er denne delen av flere besvarelser relativt sett imponerende lesning.

140 Den smitteeffekten fra fjern- til nærundervisning bekreftes gjennom SOFFs kartlegginger, hvor det nokså entydig fremgår at arbeide med fleksibel utdanning både har en faglig og pedagogisk merverdi som også har innvirkning på ordinær forskning og undervisning. Det fremkommer også at byrdene oppleves som langt mindre enn berikelsene.<sup>72</sup> Den bekymring som mange vitenskapelige ansatte legger til grunn i forhold til utadrettet virksomhet, er således ikke så alvorlig som man vi ha det til. Men svarene i SOFFs kartlegging synes i første rekke å være gitt av ildsjelene, og er slik sett neppe helt representative for høgere utdanning.

Det er derfor ikke uten grunn at man i den over nevnte svenske undersøkelsen om “den tredje oppgaven” er enige om at de beste lærerne nettopp er dem med praktisk erfaring fra det eller de områdene de underviser og forsker på (selv om man mener at det å engasjere seg praktisk er en ekstrabelastning).<sup>73</sup>

Som et eksempel på den nære sammenhengen mellom innadrettet og utadrettet faglig aktivitet, peker Svedberg og Sandstrøm på hvordan innovasjoner utvikles (jf. kapittel 7, del II). I stedet for en rettlinjert prosess fra grunnforskning til industriell utvikling, fremstår prosessen som leder fram til innovasjoner langt mer komplisert. Den består av en rekke tilbakekoblinger og uventede koblinger mellom ulike deler av innovasjon- og forskningssystemet. En av Svedberg og Sandströms konklusjoner er at universitetene bare vil lykkes i sin forskning dersom det etableres sterke, eksterne nettverk.<sup>66</sup> Sörlin og Törnqvist deler dette perspektivet, og underbygger det ved å påpeke at utbyggingen av svensk høgere utdanning langt fra har ført til de resultater som var forventet. I stedet for å bidra til utvikling av svensk økonomi og vekst i regioner og steder rundt om i landet, har satsing på høgere utdanning ført til geografisk konsentrasjon. Den største avkastning av den kunnskapsbaserte økonomien skjer i Stockholm.<sup>67</sup>

To strategier synes nødvendig for å løse dette paradokset.

På den ene siden et høgre utdanningssystem, og da spesielt universitetene, som i langt større grad inngår i samfunnsmessige relasjoner og som verdsetter dette som viktig og nødvendig både for faglig utvikling og som bidrag til samfunnsmessig utvikling. Sörlin og Törnqvist viser til den noe paradoksale situasjon at Sverige, til tross for at man i verdensammenheng de siste tiårene har den høyeste offentlig satsingen på høgre utdanning, har nasjonen i kjøpekraft målt som BNP pr. capita i OECDs 20 rikeste land gått fra en 4. plass i 1970 til en 18. plass i 1998.<sup>68</sup> I en kartlegging av styrerepresentasjon i bedrifter i Tromsø-regionen i 1995 fremkom det at ansatte ved Universitetet i Tromsø i svært liten grad var representert.<sup>69</sup>

På den andre siden er utfordringen knyttet til arbeids- og samfunnslivet. Som påpekt i kapittel 1 (del I), har diskusjonen om fleksibel utdanning og forslaget om åpent universitet i alt for stor grad tatt utgangspunkt i premisset om at mangel på relasjon mellom høgre utdanning og arbeidsliv ensidig er knyttet til universitet og høgskoler. Problemet synes imidlertid å være langt mer relasjonelt i den betydning at det også kan (må) forklares med mangel på interesse og initiativ fra arbeidslivet selv. Sörlin og Törnqvist peker dessuten på at det å kunne utnytte høgre utdanning i tråd med de økonomiske og regionale målsettinger, forutsetter at man kan skape en såkalt “kritisk masse” ved at man i regioner er i stand til å samordne sin innsats på tvers av flere sektorer og slik sett skape grunnlag for de effekter universitet og høgskoler er ment å bidra med.<sup>70</sup>

Å realisere det helhetlige og integrerte perspektiv som her er lagt til grunn for de tre faglige oppgavene i de to ulike kontekstene (intern/ekstern), setter universitet og høgskoler overfor nye utfordringer. Som organisatorisk utfordring handler dette om å integrere oppgavene i stedet for å segregere dem. Og siden analysen over er knyttet til faglig utvikling må også referanserammen for integrering og segregering primært være institusjonenes grunnenheter. Det handler om å realisere det Clark definerer som “the stimulated academic heartland”,<sup>74</sup> et fagmiljø som er i stand til å håndtere og koble sammen en tredobbel faglig utfordring; styrke og utvikle de tradisjonelle fagdisipliner, inngå i nye tverrfaglige relasjon og inngå i nye eksterne relasjoner.<sup>75</sup>

While all of these campus-wide, “top-down” initiatives represent important steps in enhancing the outreach mission, they are not sufficient to produce the kind of fundamental realignment that is required if the extension and application of knowledge is to become in fact, and not just in institutional rhetoric, a vital and energetic element of the overall academic mission. For real change to be accomplished, the focus ultimately must be on the academic department- where graduate students and young faculty members are socialized into the professorate and first learn what is valued and what is not, and where careers are defined and advanced.

### 18.3 Oppsummering - praksisendring og perspektivskifte

En satsing på fleksibel utdanning stiller de høgre utdanningsinstitusjonene overfor en rekke utfordringer både av intern og ekstern art, likeså av praktisk og mer grunnleggende art. De tildels omfattende og grunnleggende utfordringer man står overfor kan ikke bare defineres som ”tekniske” spørsmål som ensidig kan overlates til en egen enhet for fleksibel utdanning. I realiteten innebærer en satsing på fleksibel utdanning at man står overfor en rekke organisatoriske og strategiske avveininger som krever at institusjonenes ledelse og ledende organer på en annen måte en tidligere tar dette området på alvor. I dette ligger også at fleksibel utdanning i langt større grad vil påvirke og endre betingelsene for de høgre utdanningsinstitusjonene mer allment.

I en drøfting av fjernundervisning som del av universitet og høgskoler konkluderer Nylehn at det neppe vil være mulig med en fullstendig integrasjon mellom fjernundervisning og såkalt ordinær undervisning. Blant annet mener Nylehn at dette vil skape for mange problemer og muligens større problemer enn gevinster. Som grunnlag for denne konklusjonen ligger at disse to former for undervisning bygger på to ulike rasjonaler. Derimot er Nylehn åpen for prosesser som går i integrasjonistisk retning.<sup>76</sup>

Hvilke problemer man stod (og delvis står) overfor ved norske høgre utdanningsinstitusjoner er blant annet beskrevet av Wilhelmssen og Nørstegård som ledet institusjonaliseringen av fleksibel utdanning ved h. h. vis Universitetet i Bergen og Høgskolen i Lillehammer<sup>77</sup>

Utgangspunktet for Nylehns analyse er at institusjonalisering av fleksibel utdanning omfatter langt mer enn å løse et omfangsproblem. Fram til i dag har omfanget samlet sett ikke vært større enn at utfordringene har latt seg løse innenfor de etablerte rammer og forståelsesformer. En markert økning av antall eksterne studenter vil imidlertid forutsette tildels omfattende organisatoriske endringer. Det vil i realiteten berøre alle sider ved høgre utdanning; hensikt, kultur, struktur, finansiering, holdninger, perspektiv, oppfatning av suksess og produktivitet. Mens for eksempel studieadministrasjon innenfor det tradisjonelle universitetet defineres som en forvaltningsoppgave omdefineres den i fleksibel utdanning mer i retning av service.

Om Universitetet i Tromsø, som University of Southern Queensland i Australia,<sup>78</sup> bestemte seg for å bygge opp sin fremtidige profil som en fleksibel utdanningsinstitusjon (jf. kapittel 1), ville ikke bare studenttallet etter all sannsynlighet øke markert.<sup>79</sup> Som NORNET-studien viser, får man studentgrupper som i mange henseender atskiller seg fra dagens unge, heltidsstuderende førstegangsstudenter. De er i en annen livssituasjon, de stiller andre krav, de har en annen referanseramme for tilegning av teoretisk kunnskap og de er i større grad i stand til å knytte utdanning til egen livssituasjon.

Et enkelt, men allikevel illustrerende eksempel på de utfordringer man står overfor, finner man i det såkalte «Distansprosjektet» ved Umeå Universitet. Det viste seg her at flere av studentene var mer interessert i realkompetanse enn i formalkompetansen. Dette innebar at de ikke var så interessert i å ta den avsluttende eksamen. Av den grunn kom institusjonen i en noe uheldig situasjon, siden studentproduksjon i form av antall avlagte eksamener var et viktig parameter på effektivitet og for ressurstilførsel.<sup>80</sup> Denne erfaringen underbygger Geers poeng om at åpen læring innebærer langt mer enn å «overvinne» geografisk avstand. Det handler i realiteten om å overvinne de fleste individuelle barrierer for læring og utvikling (jf. kapittel 3, del I)

Geer drøfter slike utfordringer ved å se det tradisjonelle universitet i forhold til det paradigmeskifte for undervisning og læring som mange innen såkalte ledende fjernundervisningsmiljø legger vekt på. Geers hovedpoeng er at en overgang fra «ansikt-til-ansikt»-undervisning til fjernundervisning ikke i seg selv er noen garanti for annet enn at den tradisjonelle universitetskultur og dermed også den tradisjonelle undervisning videreføres i en ny kontekst. Selv om fleksibilitet i organiseringsform i seg selv er prisverdig, innebærer ikke dette nødvendigvis et perspektivskifte fra «undervisning til læring».<sup>81</sup> NORNET-prosjektet er i seg selv en illustrasjon på dette (jf. kapittel 13 og 14, del II).



Nylehn har åpenbart rett i at veien frem mot de høgre utdanningsinstitusjonene som lærende organisasjoner, det vil si som utvikler seg selv som organisasjoner, er lang og kompleks. Om man allikevel skulle holde fast ved at en utvikling og styrking av fagmiljø vil være tjent med en langt tettere sammenheng mellom ulike intern og ekstern aktivitet, må følgende premisser være til stede:

- De strukturelle rammebetingelser må være slik at de bygger opp under og ikke motvirker virksomhet av ulik karakter. Til grunn for all virksomhet må det altså etableres en struktur som fremmer fleksibilitet og som ikke låser virksomheten i et spor/ett rasjonale. Et eksempel på omdefinering av strukturer vil være å etablere et utvidet belønningssystem som bedre "honorerer" annen aktivitet enn forskning.
- Det må eksistere støttestrukturer som bistår og avlaster fagmiljøene på en slik måte at de kan konsentrere seg om sin faglige virksomhet. Dette vil dreie seg om forhold som pedagogisk og teknologisk veiledning, profesjonell prosjektledelse, forhandlings- og søknadskompetanse, bibliotekstøtte og studieadministrativ kompetanse.
- Det forutsetter at det faglige personalet deler en felles ide om betydningen av ulike typer faglig virksomhet for egen utvikling, instituttets utvikling og fagets utvikling.
- Det forutsetter evne til å utvikle fagmiljø fra individuell til kollektiv orientering, det vil si til å utvikle et faglig fellesskap som kjennetegnes av "kritisk entrepenørskap" som både kan utnytte og bidra til faglig utvikling. Det er dette som blant annet kjennetegner mange av de fagmiljøene som frembringer Nobelprisvinnere. Dette kan også defineres som det kulturelle perspektivet
- Det forutsetter en ledelse, på alle nivå i organisasjonen, som er i stand til å holde fast i, lede og organisere virksomheten på en slik måte at det integrasjonistiske perspektiv lar seg realisere. Sett i forhold til det som synes å være tilfelle, i hvert fall på instituttnivå, innebærer det en annen tilnærming og en klar oppgradering av faglig ledelse. Dette kan kort karakteriseres som overgangen fra plikt til profesjonalisme

Av særlig betydning for, om og hvordan institusjonene vil implementere og integrere utadrettet virksomhet vil være hvilket (eller hvilke) perspektiv på oppgaven man legger til grunn. Det kan være hensiktsmessig å skille mellom samfunnsrettede og institusjonelle begrunnelser. De samfunnsrettede handler i hovedsak om de allmenne begrunnelser for livslang læring og høgre utdannings rolle og forpliktelser. Vel så viktig er imidlertid spørsmålet om hvilke mål eller på hvilken måte den utadrettede aktiviteten kan være til gagn for institusjonene selv. I den aktuelle debatten kan det identifiseres fire slike begrunnelser:

- Det vil bidra til faglig styrking og videreutvikling.
- Det vil styrke institusjonenes strategiske posisjon i en situasjon hvor høgre utdanning blir stadig mer konkurranseutsatt.
- Man vil kunne rekruttere flere studenter.
- Det vil tilføre institusjonene midler, ut over studentrekruttering

Samtlige av disse begrunnelsene er legitime, men det er ikke tilfeldig hvor man legger sitt hovedfokus. Det vil ikke minst ha betydning for hvordan man legger til rette for den tredje oppgaven. Det er ovenfor lagt vekt på å se den utadrettede virksomheten som et viktig bidrag til utvikling av det enkelte fag og fagmiljø. Utadrettet virksomhet, herunder fleksibel utdanning, kan slik sett ikke bare forstås og defineres som en unødvendig ekstrabyrde, men like gjerne som kilde til faglig utvikling og inspirasjon. I noen tilfeller vil det også fremstå som en mulighet til å realisere faglige ambisjoner som ellers ikke ville vært mulig. Nøkkelen til institusjonenes suksess ligger i gode fagmiljø. Man må derfor ikke komme i den posisjon at den utadrettede virksomheten fører til utarming og ikke til faglig berikelse.

En slik tilnærming til den utadrettede virksomheten synes i dag å forutsette et visst perspektivskifte i de akademiske miljø.

Så langt har man lagt stor vekt på det man kan kalle et “bløtkakeperspektiv”<sup>82</sup> eller “lag- på - lag perspektiv”. Det vil si oppgaven(e) vurderes som noe nytt som kommer i tillegg til det man har fra før og som både tar tid og fokus vekk fra de to hovedoppgavene. I norsk sammenheng har et slikt perspektiv blitt forsterket av “Kvalitetsreformen” i høgre utdanning. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at man må tone ned innsatsen på fleksibel utdanning for å ivareta de nye forventningene.

Et slikt perspektiv representerer det Senge definerer som en lineær forståelse av virksomhet og verden. I dette ligger følgende:<sup>83</sup>

- Man oppfatter seg selv som passivt offer for utvikling, det vil si atferd er et resultat av andres handlinger (“vi blir stadig pålagt nye oppgaver”).
- Personifisering blir ofte forklaringsgrunnlag, (“vi er pålagt av departementet”/”noen har ansvaret, men det er ikke oss”).
- Man fokuserer på detaljert kompleksitet. I sin forståelse av en gitt situasjon eller organisasjon er man fokusert på den kompleksiteten av enkeltvariabler og enkelt-episoder. (“det er vanskelig å gjøre endringer i stillingsinstruksene fordi vi hadde så mye bråk med fagforeningene forrige gang og dessuten er det mange forhold som spiller inn når man skal gjøre noen forandringer her”).
- Enhver handling forstås i et enkelt årsaks- virkningsforhold, det vil si en atferd (eller et fenomen) defineres enten som årsak eller virkning (“Fordi vi blir pålagt flere oppgaver får vi mindre tid til forskning”).

Som et alternativ, et grunnleggende perspektivskifte, presenterer Senge det han kaller “den femte disiplin” eller systemtenkning. Utgangspunktet er at man i større grad må forstå og forklare verden og virksomhet som dynamiske relasjoner. Dette synes relevant som en alternativ tilnærming til de oppgaver og funksjoner som er angitt over. En slik dynamisk betraktningssmåte innebærer altså at man verken kan betrakte de faglige oppgavene eller de innadrettet og utadrettet virksomhet som uavhengige og isolerte funksjoner. Dermed kan man heller ikke legge til grunn at satsing på den ene nødvendigvis innebærer nedprioritering av den andre, den såkalte «null-sum tenkningen».<sup>84</sup>

Ved formalisering, definering og organisering av fleksibel utdanning som del av universiteter og høyskolors virksomhet utfordres det akademiske personalet. Reaksjonene er ulike, både mellom institusjoner og innen samme institusjon. Det er ikke alltid like lett å skille mellom de argumenter som er reelle og de som er strategiske, det vil si som egentlig tjener en annen hensikt. Når vitenskapelig personale som stiller seg kritisk til oppdragsutdanning, samtidig aksepterer arbeid innenfor oppdragsforskning, må man kunne hevde at argumentasjonen mer er strategisk enn reell. Men fordi det akademiske miljø er fundert på retorisk og diskursiv kompetanse vil det være vanskelig å avdekke/påpeke slik strategisk argumentasjon. Særlig vanskelig vil det være for en enhet som selv ikke har vitenskapelig forankring og legitimitet. Deler

av den skepsis som knyttes til fleksibel utdanning som virksomhetsområde knyttes også til de nye organisatoriske enhetene som er blitt etablert. I det Bordieu kaller det akademiske konkurransefelt, kjennetegnet ved en permanent kamp om vitenskapelig hegemoni, status og ressurser og om hvilke kriterier som skal gjelde for å oppnå dette,<sup>85</sup> må man anta at en ny enhet vil vekke en del intern motstand. Man må også anta at motstanden vil være større for enheter som ikke baserer seg på oppdragsmidler, men på ordinære midler. Likeså vil større enheter være mer utsatt for kritiske blikk enn små og mer når kjennskapet til enhetene og virksomheten er marginal. Det vil også avhenge av hvordan man oppfatter og definerer enhetens rolle og posisjon i institusjonen. Skal den være et felles virkemiddel eller ha status som en likestilt enhet. Det er ikke uvanlig at man blant annet tar i bruk latterliggjøring og ironisering som strategi, for eksempel ved at man noe foraktelig karakteriserer enheten for fleksibel utdanning som «universitetets pølsebu». Slike prosesser og spenninger kan sies å være en del av høgre utdannings indre hverdag.<sup>86</sup>

På bakgrunn av en omfattende kvalitativ studie av endringsprosesser ved et britisk universitet, NewU, har Trowler kategorisert de vitenskapelig ansattes reaksjoner i fire kategorier; tre av disse er knyttet til avmakt og motstand.<sup>87</sup>

- *De avmektige* (“*sinking*”), det vil si de som med kritisk resignasjon opplever at de endringer som skjer truer de idealer de mener bør gjelde for høgre utdanning, og som samlet sett forverrer deres arbeidsbyrde. De føler seg fanget i en felle, fordi de ønsker å holde fast ved en elitekultur i en masseutdanningsinstitusjon (det som i Storbritannia kalles “the Robbins trap”). Ut over å gi uttrykk for sine frustrasjoner er de lite handlingsrettet, verken i positiv eller negativ forstand. Resultatet er at man opplever bekymringer, blir desillusjonert og i noen tilfeller direkte syk.
- *Overleverne* (“*coping*”), det vil si de som finner frem til strategier for å overleve endringer og merarbeid. Disse strategiene gjør det mulig for enkeltpersoner å overleve og/eller kunne konsentrere seg om det man selv vil prioritere. Eksempel på dette er at man bruker forrige års forelesningsnotater for å klare den nye administrative belastning man var blitt tillagt.
- *Sabotørene* (“*reconstructing*”), det vil si de som tar i bruk mer eller mindre raffinerte strategier for å motvirke, forhindre eller dempe de reformer som er satt i verk. Trowler bruker formuleringen “rekonstruksjon” om denne strategien.

Trowlers fjerde kategori omhandler tilslutterne (“*swimming*”), det vil si som ut fra ulike perspektiv og begrunnelser er enig i og/eller ser på den nye utviklingen som interessant og som en mulighet for seg og sitt fagmiljø. Man gis muligheter til å skape nye fag og fagkombinasjoner (“new, niche, “sexy” programmes of studies”), det fører til endringer i interne maktstrukturer (blant annet slik at kvinnelige ansatte får en mer sentral posisjon) og det kan bidra til økt studenttilgang.

Denne kategori vitenskapelig ansatte finner man også i tilknytning til fleksibel utdanning. Man finner på den ene siden de såkalte “ensomme ryttere”, det vil si enkeltpersoner som kan være motivert for denne type virksomhet ut fra ulike motiv; et engasjement for sitt fag, for institusjonen, for den geografiske kontekst man inngår i, for utprøving av nye undervisningsmåter og bruk av IKT. I en del tilfeller kan man også identifisere hele fagmiljø som over lang tid har vektlagt denne type virksomhet.

148

I løpet av det tiåret som er gått siden fjernundervisning/fleksibel utdanning for alvor ble satt på dagsorden i norsk, høgre utdanning,<sup>88</sup> kan man identifisere en utvikling i positiv retning når det gjelder utdanningsinstitusjonenes holdning til fleksibel utdanning. Dette kan man blant annet lese av den konkrete aktiviteten på dette feltet. Denne holdningsendringen i stadig mer positiv retning skyldes flere forhold. I tillegg til de momenter som er nevnt innledningsvis i dette kapitlet, skal det her pekes på at en av de viktigste bidrag til en slik utvikling ligger i at stadig flere vitenskapelig ansatte direkte involveres i denne type virksomhet. Motivasjon følger like mye av handling som å være forutsetning for handling.

Spørsmålet om forholdet mellom høgre utdanning og samfunn er imidlertid ikke bare spørsmål om å løse en konkret oppgave, enten dette defineres som en eller flere oppgaver. I realiteten handler det om hvordan høgre utdanning som system skal eller må innrette seg framover. Det er det som er utgangspunkt for neste og siste hovedkapittel.

# NOTER

1. Boyer, E. L. (1998): *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate, p.xii.*  
The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New Jersey.
- Brulin, G. (1998): *Den tredje uppgiften. Högskola och omgivning i samverkan, p.39.*  
SNS Förlag & Arbetslivsinstitutet. Stockholm.
2. Brulin: *Ibid, p. 27.*
3. Sondell, E. (1999): *Det regionala uppdraget: En fjärde uppgift?*  
CERUM. Working Paper nr. 12. Umeå Universitet.
4. Brulin: *Ibid, p. 28.*
5. *Loc.cit.*
6. *Ibid, vedlegg.*
7. Asplund, P./  
Nordman, N. (1999): *Attitudes toward the third mission.*  
CERUM Working paper nr. 15. Umeå Universitet.
8. UFD: *<http://www.lovddata.no/all/tl-19950512-022-001.html>*
9. Lynton, E. (1995): *Making the Case for Professional Service. AAHE.* Washington D.C.
- Schomberg, S/  
Farmer, J. (1994): *The Evolving Concept of Public Service and Implications for Rewarding Faculty. I Continuing Higher Education Review, vol. 58.nr. 3.*
10. Lynton: *Ibid, p. 11.*
11. Asplund/Nordman: *Ibid.*
12. Lynton: *Ibid, p. 8.*
13. Boyer: *Ibid, p. 6.*
14. Lynton: *Ibid, p. 6.*
- Votruba, J. (1996): *Strengthening the University's Aligment with Society: Challenges and Strategies, p.30. I Journal of Public Service and Outreach, vol. 1, nr. 1, 29-36.*
15. MSU (1993): *University Outreach at Michigan State University:Extending Knowledge to Service Society, p.1.* A report by The Provost's Committee on University Outreach. October.
16. Lynton: *Ibid, p. 18.*
17. Schomberg/Farmer: *Ibid, pp. 126-128.*
18. Votruba: *Loc.cit.*
19. Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an age of supercomplexity.*  
SRHE Buckingham.

20. Lighty, W. H. (1990): Extension Policy in Advisory Service. I Rohfield, R. (Ed): *Expanding access to knowledge: Continuing Higher Education*. National University Continuing Education. Washington D.C.
21. Lawshe, C. (1995): *The Three Dimensions of Extension: A Conceptual Model*. The NUEA Spectator.
22. *Ibid.*
23. MSU: *Ibid, pp. 1-2.*
24. University of North Carolina at Chapel Hill (1994): *Summary: Report of the UNC-CH Public Service roundtable*, April 15, 1994, p. 3.
25. Hague, D. (1991): *Beyond Universities. A New republic of the Intellect, p. 124 IEA*. Hobart Paper 115. London.
26. Lynton: *Ibid.*
27. Elman, S./ Smock, S. (1985): *Professional Service and Faculty Rewards: Towards an Integrated Structure*. Association of State Universities and Land-Grant Colleges, Washington D.C.
28. University of North Carolina at Chapel Hill: *Ibid.*
29. Gornitzka, Å. / Kyvik, S. / Larsen, I. M. (1996): *Byråkratisering av universitetene? Dokumentasjon og analyse av administrativ endring*. NIFU - rapport nr. 3. Oslo.
30. University of Illinois at Urbana-Campaign (1993). *A Faculty Guide for Realizing Public Service to the Promotion and Tenure Review Process, p. 4*. The Board of Trustees of the University of Illinois.
31. Den danske regjering (2002): *Tid til forandring for Danmarks universiteter. Styrket ledelse, øget frihet, stabil økonomi, p. 12*. København.
32. Lynton: *Ibid, p. 11.*
33. Brulin: *Ibid, p. 104.*
34. *Ibid, p. 103.*
35. *Ibid, pp. 96-100.*
36. Foss, L. / Moldenæs, T. (2000): *Bedre forskere og bedre brukere av forskning? Pålshaugen, Ø/Qvale (red): Forskning og Bedriftsutvikling- nye samarbeidsforsøk*. AFI. Rapport 9. Oslo.
37. Sondell: *Ibid, pp. 39-40.*
38. Den danske regjering: *Loc.cit.*

39. Boyer: *Ibid, pp. 1-17.*
40. *Ibid.*
41. Nylehn, B(1992): *Integrering i kommunale organisasjoner, p. 7.* NF- rapport nr. 6. Nordlandsforskning. Bodø.
42. *Ibid, p. 2.*
43. *Ibid, p. 15.*
44. Universitetet i Bergen(1999): Strategisk plan for Universitetet i Bergen 2000 - 2005. <http://www.uib.no/strategi/strategiplan.html#4>
45. Universitetet i Tromsø (1998): Strateginotat for Universitetet i Tromsø fram til 2010.
46. Skarstein, S./ Toska, J. A. (2003): *Det umuliges kunst? Kritiske faktorer i strategisk satsing på fleksibel utdanning/læring ved et norsk universitet.* Masteravhandling. Handelshøjskolen i København.
- Skarstein, S. / Toska, J. A. (2003): *Fleksibilisering - visjoner og valg.* SOFF- rapport nr. 3, Tromsø.
47. Asplund/Nordman: *Ibid, pp. 31-33.*
48. Wilhelmsen, J/ Toska, J. A(2002): *Visjoner og virkelighet - om norske læresteders strategi og satsing på fjernundervisning og fleksibel læring.* SOFF - rapport nr. 4, Tromsø.
49. *Ibid, p. 21.*
50. EC (2000): *Lifelong Learning: The implication for universities in the EC, p. 60, p. 84.* Final report of project ERB-SOE1-CT98-2043.
51. Westerberg, P. / Mårald, G. (2004): *Nätuniversitetet och IT-stödd distansutbildning. Attityder och erfarenheter hos prefekter, kursansvarliga och studenter, p.23, 35, 38.* UCER. Umeå Universitet. Foreløpig og upublisert utkast.
52. EC: *Ibid.*
- Brandt, E(2000): *Etter- og videreutdanning ved UH: en internasjonal studie.* NIFU Skriftserie nr. 17. Oslo.
- Brandt, E. / Aamodt, P.O. (2002): *Evaluering av etter- og videreutdanning ved NTNU. Erfaringer og vurderinger ved instituttene.* NIFU skriftserie nr. 17. Oslo.
- Støkken, A.M, m.fl. (2002): *Mange bekker små... Evaluering av arbeidet med SOFF - støttede fjernundervisningsprosjekter.* SOFF - rapport nr. 3, Tromsø.
- Grepperud, G. (2002): *SELL- bilder. En intern vurdering av Senter for livslang læring,* Høgskolen i Lillehammer. Internt notat.
53. Skarstein/Toska: *Ibid.*



54. Bleiklie, I. (1996): Universitetet - fra kulturinstitusjon til kunnskapsbedrift. I Bleiklie, I. (red): *Kunnskap og makt*. Tano-Aschehoug. Oslo.
- Bleiklie, I. (1996): Reformpolitikk og endring. I Bleiklie, I. (red): *Kunnskap og makt*. Tano-Aschehoug. Oslo.
- Bleiklie, I./Frølich, N./  
Reppen, G./  
Aarre, M (1996): Lokale reformstrategier - ritualisering, tilpasning og utnytting. I Bleiklie, I (red): *Kunnskap og makt*. Tano-Aschehoug. Oslo.
55. Nordisk Minister-  
råd (1995): *Universitet og region- samarbeid mellom universiteter og regionalt næringsliv i Norden, p. 40*. TemaNord 1995:518.
56. Aftenposten(2001): *Marked på 5 milliarder*. 2. februar.
57. Grepperud, G/  
Dahllöf, U(2000): Verken elfenbenstårn eller servicestasjon. I Grepperud, G/Toska, J. A(red): *Mål, myter, marked*. SOFF- Rapport nr.1. Tromsø.
58. OECD (2004): Economic Survey - Norway 2004.  
<http://www.forskerforbundet.no/Articleframe.asp?ArticleID=3101>  
*Ibid, p. 6.*
59. MSU: *Ibid, p. 11.*
60. Boyer: *Ibid, p. 11.*
61. Dahllöf, U (2000): Ämnesutveckling og interessebehov. I *Pedagogisk Forskning i Sverige, vol. 5, nr.2, p. 122.*
62. Smeby, J. C. (1996): *Oppdrags og programforskning ved universitetene, p.30.* NIFU- rapport nr.6. Oslo.  
*Ibid, p. 10.*
- 63.
64. Bergstedt, B. /  
Grepperud, G/  
Støkken, A.M(2001): *Mellom flere stoler. En vurdering av NVI*. NVI 2001. Trondheim.  
*Ibid, p. 123.*
65. Dahllöf:
66. Svedberg, B. /  
Sandström, U. (2000): Universitet och forskning- en problemdiskusion. I Fridlund, M. /Sandström, U. (red): *Universitetets Värden*. SNS Förlag, Stockholm.
67. Sörlin, S. /  
Törnqvist, G. (2000): *Kunnskap för välstånd. Universiteten och omvandlingen av Sverige*. SNS Förlag, Stocholm.  
*Ibid, p. 65.*
- 68.
69. Tromsø  
kommune (1997): *NP-2000*. Tromsø.
70. Sörlin/Törnqvist: *Ibid, kap. 7.*
71. *Sensorrapport fra studiet "Nye lederroller i fiskeindustrien", UNIKOM/ISV 2000.*
72. SOFF (1996): *Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høgskolenivå, p. 32.* Rapport nr. 1. Tromsø.

- SOFF(2000): *Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høgsolenivå, støttet av SOFF. Kartlegging av perioden 1996-1999, pp. 43-46.*  
Rapport nr. 3. Tromsø.
73. Asplund /  
Nordman: *Ibid.*
74. Clark, B. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation.* Pergamon. IAU Press.Surrey.
75. Votruba: *Ibid, p. 32.*
76. Nylehn, B. (1996): Distance Education at the University. I George, J. /Nylehn, B. /Støkken, A.M. (red): *Distance Education in Norway and Scotland.* John Donald Publishers Ltd. 1996. Edinburgh.
77. Nørstegård, B. (1996): Life in a Node in the Norwegian Network: Experiences From Lillehammer College. I George J. /Nylehn, B. /Støkken, A.M. (1996): *Distance Education in Norway and Scotland-Experiences and Reflections.* John Donald Publishers. Edinburgh.
- Wilhelmsen, L. S. (1996): Integrating Distance and Traditional Education at a University. I George, J. /Nylehn, B. /Støkken, A. M. (1996): *Distance Education in Norway and Scotland-Experiences and Reflections.* John Donald Publishers. Edinburgh.
78. Sammenligningen mellom Norge og Australia, USQ og Universitetet i Tromsø er ikke tilfeldig. De to utdanningsinstitusjonene er omlag like gamle (USQ ble grunnlagt i 1967) og selv om USQ i dag samlet sett har omlag tre ganger så mange studenter som UiTø, har de færre (det vil si om lag 5000 «on campus»-studenter). Forskjellen er kanskje først og fremst at mens USQ allerede i 1977 vedtok å satse på fjernundervisning, gikk det ennå 17 år før UiTø manifesterte sin satsing med etableringen av UNIKOM (seinere U-vett). Imidlertid innebærer dette ikke at visjonen om fleksibel læring er en integrert og viktig side ved UiTøs profilering, som for eksempel medisinerutdanningen har vært det siden universitetenes oppstart.
- Sammenligningen med Australia har også sin bakgrunn i U. Dahllöfs understreking av de mange fellestrekk som eksisterer mellom de nordiske land og Australia/Canada når det gjelder kultur, velferd, befolkningskonsentrasjon og utdanning.( Dahllöf, U.: Background and Selection of Cases for Analysis. I Dahllöf, U. /Selander, S. (red): *Expanding Colleges and New Universities. Selected Case Studies from Non-metropolitan Area in Australia, Scotland and Scandinavia.* Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education 66. Uppsala 1996.
79. USQ har noe over 18 000 studenter. Det er ikke urealistisk å tenke seg at UiTø med en slik satsing og profilering ville øke studenttallet til bortimot det dobbelte i løpet av forholdsvis kort tid.
80. Dahllöf, U./  
Grepperud, G./  
Palmlund, I. (1993): *Att vilja, våga och kunna. En utvärdering av Distansprojektet vid Umeå universitet 1987 - 1993.* Rapport nr. 5. Umeå Universitet.
81. Geer, D. (1997): Going dual mode»: exposing the paradigm shift.  
I *OpenPraxis, nr. 2, p. 28.*

82. Ålvik, T(1987): Mønsterplanens begrep om undervisning og læring- et forsøk på en tolkning, p. 24. I Ålvik, T. /Mæle, N. (red): ***M87- en brukerveiledning***. Universitetsforlaget. Oslo.
83. Senge, P. (1990): ***The Fifth Discipline***. Century Business. London.
84. Votruba: ***Ibid, kap. 2.***
85. Vabø, A(1996): Yrkesretting av lavere grad. I Bleiklie, I (red): ***Kunnskap og makt***. Tano-Aschehoug. Oslo.
86. Taylor, P. (1998): ***Making sense of academic life, pp. 39-40***. SHRE. Buckingham.
87. Trowler, P. (1997): Beyond the Robbins Trap; reconceptualising academic responses to change in higher education (or, quiet flows the Don). ***Studies in Higher Education, vol. 22, nr. 3, 301-18.***
88. Grepperud, G. /  
Toska, J. A. /  
Støkken, A. M. (2000): Fra skyggetilværelse til rampelys. Utvikling av fjernundervisning i norsk høgre utdanning. I Grepperud, G. /Toska, J .A. (red): ***Mål, myter, marked. Kritiske perspektiv på livslang læring og høgre utdanning***. SOFF- rapport nr. 1, Tromsø.



To conclude, then, a crisis exists, rooted in the loss of monopoly. However, the values on which the notion of the university rests, of the communal search for knowledge, by students and teachers together, and the development of individual knowledge and skill remain critical to a developed society. The difference is that the community is becoming much larger and more diffuse and the creation and ownership of knowledge is becoming more politically and economically contested. The challenge of the university is to redefine itself within this new and larger frame.<sup>1</sup>

# Kapittel 19

## ET ÅPENT ELLER ÅPNERE UNIVERSITET?

Samtidig som hovedfokus i dette arbeidet har vært fleksibel utdanning, er det flere steder påpekt at analysene og drøftingene også har gyldighet for høgre utdanningsrolle og funksjon mer allment. Flexibel utdanning som utadrettet virksomhet (jf. kapittel 18) synliggjør at høgre utdanning ved tusenårsskiftet er inne i en omstillings- og endringsprosess som ikke bare er knyttet til ytre struktur, økning i studenttall eller rammevilkår mer generelt. Det handler i aller høyeste grad også om hvilke grunn-leggende perspektiv og forståelsesformer som skal danne grunnlag for fremtidig virksomhet i kunnskapssamfunnet. Ikke minst må rolle og funksjon knyttes til erkjennelsen av hva som skal gjelde som gyldig kunnskap og hvem som skal definere dette. Den definisjonsmakt høgre utdanning har hatt på dette området, både når det gjelder hva som er relevant kunnskap og hvilken funksjon denne kunnskapen skal ha, er i ferd med å svekkes. Spørsmålet er om dette er et hegemoni som lar seg gjenvinne.

Det er flere steder i dette arbeidet pekt på at høgre utdanning er i ferd med å gjennomleve en krise som ikke primært handler om rammevilkår, men om selve legitimerings- og identitetsgrunnlaget. Både internt og eksternt reises det spørsmål ved, og signaliseres usikkerhet om hva som skal konstituere høgre utdanning i årene som kommer. Clark legger særlig vekt på at det i dag eksisterer et misforhold mellom samfunnets forventninger og universitetenes resultater som vil tvinge frem nye løsninger, i hvert fall for de institusjoner som har ambisjoner om å opprettholde eller styrke sin samfunnsmessige posisjon.<sup>2</sup> Utviklingen synes å ha medført at de etablerte idealer, som i norsk sammenheng primært knyttes til det humboldtske ideal, eller til det Geller kaller forskningsidealet,<sup>3</sup> ikke lenger er tilstrekkelig som et enhetlig og relevant grunnlag for videreutvikling av utdanningsnivået. Samtidig viser diskusjonene, også i norsk sammenheng, at mange fremdeles mener at fremtidens løsning ligger i fortidens

tenkning. Samtidig synes det som om de som ivrer for noe nytt og alternativt i liten grad har klart å underbygge dette ut over at “times they are a-changing.” Årsaken til at det er lettere å si noe om hva vi har hatt enn det vi vil ha, er at vi i dag synes å mangle et alternativ til forskningsidealet som identitets- og legitimeringsgrunnlag for den fremtidige utformingen av høgre utdanning. Spørsmålet er om det er mulig å utvikle eller identifisere et slikt grunnlag.

## 19.1 Særtrekk ved høgre utdanning som masseutdanning

I løpet av etterkrigstiden har høgre utdanning gjennomgått en utvikling fra elite- til masseutdanning. Ambisjonen i de utdanningspolitiske dokumenter, uttrykt som “mer kunnskap til flere,” antyder en videre utvikling i retning universell utdanning. I norsk sammenheng synes det naturlig å sette masseutdanningen i sammenheng med Ottosenkomiteens arbeid (jf. kapittel 3, del I) og utbyggingen av det regionale høgskolesystemet. Den brede og omfattende satsingen på høgre utdanning synes å ha nær sammenheng med, slik det også understrekes i Ottosenkomiteens arbeider, en stadig tettere kobling til samfunnsutviklingen.<sup>4</sup> Utbygging og utvidelse av høgre utdanning, og kanskje da først og fremst det vi kan kalle “moderne høgre utdanning” eller “etterkrigsutdanningen”, må således først og fremst forstås som svar på den samfunnsmessige utvikling og kompleksitet.

Økning i studenttall innebærer også med nødvendighet at utdanningsinstitusjonene både er blitt større og flere. Dessuten er høgre utdanning blitt mer differensiert. Dette har delvis skjedd ved at nye institusjoner, som distriktshøgskolene ble etablert, dels ved at tidligere selvstendige institusjoner på post- gymnasialt nivå, som for eksempel lærerutdanning og sykepleierutdanning er blitt innlemmet i høgre utdanning. Mens vi i Norge bare hadde ett universitet fram til 1948, hadde vi før den siste omstruktureringen midt på 1990-tallet av høgskolesystemet med godt over 200 selvstendige høgre utdanningsinstitusjoner. Et ytterligere kvantitativ trekk er knyttet til økonomi. I takt med økende antall studenter og institusjoner har også de samfunnsmessige kostnadene ved høgre utdanning økt betraktelig, og utgjør etter hvert en betydelig del av samfunnets investeringer.

Betegnelsene elite, masse og universell utdanning er i sin opprinnelse kvantitative, først benyttet av Trow.<sup>5</sup> Scott hevder imidlertid at høgre utdanning som masseutdanning ikke bare kan forstås som en lineær og kumulativ videreføring av eliteuniversitetet. Masseutdanning innebærer ikke bare større volum i antall studenter og lærere.

Den har sine egne særtrekk og representerer et markert brudd med det klassiske, europeiske eliteuniversitetet.<sup>6</sup> Fremveksten og utviklingen av høgre utdanning som masseutdanning er nært knyttet til tre (gjensidige) forhold; sosio-økonomisk utvikling, kulturell utvikling og kunnskapsutvikling. Det er et hovedpoeng, blant annet hos Scott, at utviklingen av det post - moderne samfunn på mange måter representerer et markert brudd med tidligere utvikling. Man står overfor et samfunn som gjennom sine basale strukturer og verdier representerer noe kvalitativt nytt.<sup>7</sup> Dels som en følge av endringer i økonomi og produksjonsformer skjer det også grunnleggende sosiale og kulturelle endringer som gir seg utslag i fremveksten av konsumentersamfunnet, og en sosial identitet mer knyttet til individuell livsstil enn til klasse og kjønn. Dessuten kan man identifisere radikale endringer i organisasjonsstrukturer og ansettelsesmønstre i arbeidslivet.<sup>8</sup>

Noen av særtrekkene ved høgre utdanning som masseutdanning kan sies å være følgende:

- *Stadig flere og ulike oppgaver*  
Dette må først og fremst forstås som resultat av at samfunnet har bruk for mer av høgre utdannings kunnskap på ulike områder og til ulik bruk. Fleksibel utdanning er i seg selv et eksempel på dette. Ikke bare blir oppgavene flere, men de tradisjonelle oppgavene endrer i noen grad karakter slik det for eksempel er når undervisning går over til fleksibel utdanning, og man retter seg inn mot andre grupper og andre arenaer som for eksempel bedriftsintern opplæring, voksenopplæring o. l. Resultatet er endringer både i form (fra auditorium til Internett), innhold (fra akademisk definert til brukerdefinert) og funksjon (fra kontemplasjon til anvendelse). Dreiningen fra uni - versitet til multi -versitet medfører ikke bare at kjerneoppgavene utvides, men også at det etter hvert blir vanskeligere å skille like klart mellom høgre utdannings kjerneaktiviteter og perifere oppgaver. I følge Scott er denne uklarheten eller diffusiteten ett av særtrekkene ved høgre utdanning som masseutdanning.<sup>9</sup>
- *En mer mangfoldig studentgruppe- større åpenhet mot samfunnet*  
Med flere oppgaver blir også målgruppen eller kundegrunnelaget mer mangfoldig. Som påvist i kapittel 5 og 6 (del I) medfører rekruttering av større deler av befolkningen til høgre utdanning også at studentgrunnelaget endres, både når det gjelder formell utdanningsbakgrunn og erfaringer. Over tid kan man i høgre utdanning, både nasjonalt og internasjonalt, identifisere to viktige utviklingstrekk i studentmassen; gradvis større innslag av voksne deltidsstudenter og økende andel kvinner. En slik utvikling får også innvirkning på de mer grunnleggende



sider ved høgre utdanning, blant annet ved at nye og kvalitativt andre syn på kunnskap og kompetanse trekkes inn. Dette har igjen utfordret den klassiske, akademiske oppfatningen av kunnskap, objektivitet og sannhet (jf. kapittel 15). Både den feministiske tilnærmingen til kunnskap og erkjennelse, og den gradvise anerkjennelsen av praksis- og erfaringsbasert kunnskap, synliggjør en utvikling i retning av epistemologisk nyorientering ved universitet og høgskoler.<sup>10</sup> Større bredde i rekrutteringen bidrar også til at utdanningsinstitusjonene møter og må forholde seg til et bredere spekter av behov og forventninger. Grensen mellom høgre utdanning og samfunn blir gjennom møtet med et bredere tilfang av befolkningen, stadig mindre markert.

- *Fra liberal danning til profesjons- og yrkesutdanning*

En tettere og bredere relasjon til samfunnet vil ha konsekvenser for hvilke oppgaver høgre utdanning forventes å møte. Dette gir seg uttrykk i en utvikling hvor kulturbegrunnelsene tones ned og nytteperspektivene får en langt mer sentral plass og betydning.<sup>11</sup> I følge Scott var det særlig tre samfunnsmessige utviklingstrekk på 1800 - tallet som bidro til utformingen og utviklingen av universitetene; den demokratiske revolusjon, den industrielle revolusjon og fremveksten av profesjonssamfunnet. Disse tre utviklingstrekkene har langt mer markert og i radikalt utvidet form, også preget høgre utdanning fram til nå. Ikke minst vektlegges kvalifisering av arbeidsstyrken som forutsetning for økonomisk vekst. Både idealet om multiuniversitetet som ble lansert i USA om lag midt i dette århundre, og masseuniversitetet kan sies å være resultater av og forutsetning for disse utviklingstrekkene.<sup>12</sup>

Yrkeskvalifisering har alltid vært en del av høgre utdannings mandat, og etableringen av universitetene hadde nær sammenheng med behovet for å utdanne prester, jurister og leger. I etterkrigstiden har yrkeskvalifisering blitt stadig viktigere også for universitetene. Denne utviklingen har i hovedsak fulgt tre linjer; videreføring av de klassiske profesjonsutdanningene, herunder også lærerutdanningen (som lenge bare var fagutdanning ved universitetet), etablering av nye, lengre yrkesutdanninger innen teknologiske fag som for eksempel ingeniørfagene, og fag som for eksempel psykologi og fiskerikandidatstudiet. Dessuten har det skjedd en yrkesretting av lavere grad ved universitetene. I denne prosessen synes det som det akademiske kollegium i noen grad har vært mer strategiske enn prinsipielle, ved at man uten de store protester har akseptert samfunnets "bestilling", delvis for å styrke egen økonomi og legitimitet.<sup>13</sup> Et fjerde trekk er knyttet til fleksibel utdanning ved at det her legges stor vekt på yrkesrelaterede tilbud.

Yrkeskvalifisering har dessuten vært en av hovedoppgavene for høgskole-systemet. Behovet for kortere yrkesutdanninger på høgre nivå lå til grunn for utbyggingen av distriktshøgskolesystemet, og fra 1976 ble også mange yrkesskoler, som lærerutdanningen og sykepleierutdanningene oppgradert til høgskoler.

Innretting mot yrkes- og profesjonsutdanning har også konsekvenser for synet på kunnskap og kvalifikasjoner. Barnett peker i den sammenheng på to forhold. For det første har det ført til en dreining i synet på kunnskap og kunnskapens betydning, det man noe forenklet kan beskrive som overgangen fra danning til operasjonisme. Med operasjonisme forstås her at kunnskapen skal ha direkte bruksverdi i forhold til livsverden. For det andre har det skjedd en endring i synet på hvilke generelle ferdigheter høgre utdanning skal oppøve. Mens oppøving og utvikling av ferdigheter i det tradisjonelle universitet var forankret i fagene og således definert internt (såkalte metakognitive ferdigheter), hevder Barnett at yrkesinnrettingen har ført til at generelle ferdigheter defineres eksternt og som generelle, personlige ferdigheter som gjør det mulig å forholde seg til et fleksibelt, globalt arbeidsmarked (metaoperasjonelle ferdigheter).<sup>14</sup> Dette betegner Barnett som “vocationalism,” og mener at det ikke bare gjelder for fag som spesifikt innrettes mot arbeidslivet. Det er et forhold som etter hvert mer eller mindre preger alle fag:<sup>15</sup>

Vocationalism is not value-free as it would pretend. It is an ideology representing the interests of corporatism, of economy and of profit. Vocationalism asserts the desirability of a fit between higher education and the world of work and of graduates being enterprising in it. Consequently, vocationalism dries up the value of work as such.

The spirit of vocationalism stands for temporariness and a shallowness of commitment. Permanent allegiance to a set of values or even to an organization is too costly. What is required is adaptability, a willingness to embrace new values at a moment's notice and to get on one's bike, attitudinally speaking.

- *Mer enhetlig (likt) som utdanningssystem*

Når Scott karakteriserer det som særpreger britisk høgre utdanning som masseutdanning, hevder han med klare referanser til Europa forøvrig, at det parallelt med større uklarhet om kjerneoppgaver har skjedd en utvikling hvor de høgre utdanningsinstitusjonene er blitt mer lik hverandre (jf. kapittel 1). Scott bruker formuleringene “fuzzines” og “permeability” om dette.<sup>16</sup> Som eksempel på dette tar han utgangspunkt i forholdet mellom de tradisjonelle britiske universitet og de nye polytekniske universitet. Denne homogeniseringen kan man også identifisere

i Norge ved at man har vedtatt en felles lov for universitet og høyskoler. Man ser dessuten at høyskolene preges av akademisk drift. De påtar (eller tilegner) seg oppgaver som tidligere var forbeholdt universitetene, for eksempel hovedfagstilbud og dr. grads kvalifisering. De benytter seg også av de samme symboler og betegnelser som universitetene. Universitetene på sin side har gjennom ulike fagtilbud profilert seg på linje med det som opprinnelig var ment å være særtrekk ved de nye distriktshøyskolene, for eksempel ved å gi tilbud om kortere yrkesrettede studier. Slik sett er det symptomatisk for utviklingen at Universitetet i Tromsø og Høyskolen i Tromsø har utredet en mulig integrasjon.<sup>17</sup> I tillegg forsterkes homogeniseringen ved at annen utdanning på post- gymnasialt nivå etter hvert har blitt inkludert, slik for eksempel profesjonsutdanningene i Norge ble det på 80- tallet. En slik utvikling i retning av et enhetlig høyskole utdanningssystem, er i flg. Scott med på å undergrave de begrepsmessige og operasjonaliserte ulikheter mellom de høyskole utdanningsinstitusjonene.<sup>18</sup> En slik utvikling vurderes i norsk sammenheng ulikt. Der høyskolene nok ser dette som naturlig og ønskelig, er universitetene langt mer skeptiske og har mer til overs for det tosporede system man har hatt i Norge.<sup>19</sup>

- *Større grad av intern pluralisme*

Større grad av struktur- og funksjonslikhet, som for eksempel den norske høyskolereformen kan sies å ha bidratt til, synes å føre til at utdanningsinstitusjonene enten blir tillagt eller selv tar initiativ til å skape egen særegenhet når det gjelder profil, oppgaver og funksjoner. To eksempler som synliggjør en slik tendens i Norge er Universitetet i Trondheims forvandling til et teknisk - naturvitenskapelig universitet (NTNU) og etableringen av Norgesnett. Målsettingen med sistnevnte var blant annet at gradvis mer like utdanningsinstitusjoner skulle utvikle sine faglige særpreger som såkalte knutepunktinstitusjoner. I tillegg må man anta at en gradvis sterkere markedsorientering, dels som et resultat at økt konkurranse om studentene gjør det nødvendig for utdanningsinstitusjonene å markere egen profil og kompetanse. Dette kommer i dag til uttrykk gjennom den stadig mer utstrakte markedsføringen av egne institusjoner. Resultatet kan bli at de høyskole utdanningsinstitusjonene over tid legger mindre vekt på en felles, samlende ide om hva som særpreger høyskole utdanning og stadig mer vekt på institusjonsspesifikke mål og oppgaver. I noen grad vil dette også gjelde mellom enheter innen samme institusjon og slik sett forsterke oppfatningen av et mangfoldig, flertydig og noe uklart høyskole utdanningssystem.<sup>20</sup>

- *Sterkere grad av ansvarliggjøring og regnskapsplikt*

Ett av de mest grunnleggende trekk ved høgre utdanning som masseutdanning er i følge Scott at høgre utdanning mister sin tradisjonelt autonome rolle, og på en helt annen måte enn tidligere stilles til direkte ansvar for sin virksomhet.<sup>21</sup> Denne ansvarliggjøringen kan knyttes til markedspress, politiske prioriteringer og/eller administrative reguleringer. Diskusjonene i tilknytning til Kompetanse-reformen og utviklingen av fleksibel utdanning, er eksempler på hvordan markedet/samfunnet både påvirker og ansvarliggjør høgre utdanning. Den politiske ansvarliggjøringen har funnet sted ved at staten siden midten av 1980-tallet, både gjennom departement og Storting, er blitt langt mer aktive i styringen av høgre utdanning.<sup>22</sup> Den administrative ansvarliggjøring kommer først og fremst til uttrykk gjennom krav og forventninger om større grad av produksjonseffektivitet. Bleiklie viser til at selv om universitetene både fremstår som komplekse organisasjoner og preges av mange og til dels motstridende utviklingstrekk, er forventningen om produksjonseffektivitet entydig.<sup>23</sup> Som en følge av dette legges det stadig større vekt på produksjonsmåling, både når det gjelder studentproduksjon og vitenskapelig produksjon, slik det for eksempel kommer til uttrykk gjennom endringen fra “lagerbeholdning” til “produksjonsresultat” når det gjelder statens ressurstildeling.<sup>24</sup>

- *Større likhet med andre kunnskapsbedrifter*

Som et resultat av sterkere ansvarliggjøring og regnskapsplikt endres også oppfatningen av utdanningsinstitusjonenes styring og organisering. Underdal, nåværende rektor ved Universitetet i Oslo, hevder at universitetene de siste 10 - 15 år har vært satt under et betydelig trykk for å nærme seg det han kaller “bedriftsmodellen”.<sup>25</sup> Denne betegnelsen impliserer også at de høgre utdanningsinstitusjonene gradvis blir mer lik andre organisasjoner, både offentlige og private. Sentralt i utvikling av høgre utdanning etter bedriftsmodellen har tenkningen om “New Public Management” stått, en styringsideologi som på 1990-tallet preget store deler av offentlig sektor. I følge Bleiklie m. fl. har forvaltningsreformer med dette som utgangspunkt forsøkt å sette offentlige institusjoner best mulig i stand til å opptre som private bedrifter i et marked. Med referanse til Pollitt og tilpasset høgre utdanning, beskrives denne ideologien i 8 punkter:<sup>26</sup>

- Effektivitet
- Desentralisering av administrativ beslutningsmyndighet
- Innføring av markeds- og kvasimarkedsmekanismer
- Differensiering

- Bruk av prestasjonsmålsettinger, produktivitetmåling og evaluering
- Endret grunnlag for offentlig ansettelse
- Skille mellom produksjon og finansiering/kjøp av offentlige tjenester
- Økende vekt på “kvalitet” og “brukerorientering”

Likheten med andre organisasjoner/bedrifter henger også sammen med at aktørene utenfor det etablerte og formaliserte utdanningssystemet nærmer seg universitet og høyskoler. Dels ved at kunnskap på høgre nivå blir en forutsetning for yrkesutøvelse, såkalt kunnskapsintensiv virksomhet, dels ved at organisasjoner utenfor utdanningssystemet ivaretar en eller flere av de kunnskapsfunksjonene universitet og høyskoler ivaretar (jf. kapittel 15). På forskningsfeltet finner vi også i Norge en rekke aktører i tillegg til universitet og høyskoler, mens revisjons- og rådgivingsfirmaer også engasjerer seg på utdannings- og serviceområdet (jf. kapittel 18) på samme måte som medieforlag, programvareutviklere, telekommunikasjonsselskap og underholdningsindustrien.<sup>27</sup>

Man ser også eksempler på at større private bedrifter etablerer egne enheter som har utdanning og kompetanseutvikling som hovedsiktemål. Med større satsing på livslang læring vil man også anta at en stadig større del av kunnskapsformidling, også på høgre utdanningsnivå, utøves av slike aktører. Også i Norge er vi vitne til at mange private aktører tar i bruk høyskole og universitetsnavnet i sine tilbud. ICDE's "Task Force" som i 1996 utarbeidet et notat med tittelen "The Educational Paradigm Shift - Implications for the ICDE and the Distance Learning Community", så for seg en utvikling hvor andre og mer innovative organisasjoner ville ta over større deler av høgre utdanning på lavere nivå.<sup>28</sup> Et eksempel på en slik utvikling er nettopp ideen om "the corporate university" som store private selskaper selv danner for å sikre seg nødvendig kompetanse. I følge Arbo har slike "corporate universities" økt fra 400 til 1900 i løpet av de ti siste år.<sup>29</sup>

New knowledge and its application increasingly have become the determining factors in an organization's competitive position. That is why Corporate Learning Centers and ultimately "Corporate Universities" are being formed, funded and expanded. Organizations are recognizing that knowledge and skill acquisition are an economic resource that fuel corporate growth, productivity and ultimately innovation.<sup>30</sup>

I USA blir nedlagte college blir kjøpt opp av bedrifter som så etablerer sin egen utdanningsinstitusjon. Et eksempel på dette er Motorola College. I nordisk sammenheng hevdes det at store multinasjonale nordiske bedrifter på sikt kan fremstå som like store og viktige kunnskapsleverandører og utdanningsinstitusjoner

som universitet og høyskoler.<sup>31</sup> Det er i en forstand masseutdanningens paradoks at den utdanner så mange studenter at den også skaper sine egne konkurrenter og dermed i noen grad bidrar til “undergraving” av egen posisjon og betydning.

Inntil videre har høgre utdanning den fordel at man har monopol på godkjenning og sertifisering. I et stadig mer ekspanderende utdanningsmarked vil denne monopolsituasjonen stilles under stadig større press, for eksempel ved at andre aktører utvikler egne grader og systemer som gjensidig anerkjennes. I denne situasjonen vil bruk av IKT være en viktig forutsetning for å lykkes med utdanning/kompetanseutvikling som forretningsidé. Bates, som har fulgt den internasjonale utviklingen innen fjernundervisning i årtier, peker på at det utdanning stadig oftere blir betraktet som forretning av aktører i det private næringsliv. Til tross for at e-læring så langt ikke har vist seg å være noe forretningsmessig gullgrube, mener direktøren i nettverksselskapet Cisco at utdanning blir Internettets neste “killer application.”<sup>32</sup>

- *Spenning mellom undervisning og forskning*

Dette er et forhold som er berørt i kapittel 15 i forbindelse med drøftingen av hva som skal særprege de høgre utdanningsinstitusjonene som undervisningsinstitusjoner. Gibbons m.fl. og Barnett peker på det paradoksale i at det forskningsbaserte ideal med sin vekt på formidling via tidsskrift og andre kanaler, fremdeles anses som langt viktigere enn utvikling av den enkelte student.<sup>33</sup>

- *Vekst i den samfunnsrelaterte forskningen og stadig større anvendelse av “etablert” kunnskap i nye settinger*

Utviklingen synliggjør en dreining fra grunnforskning eller forskning initiert av forskerne selv, til mer anvendt og problemorientert forskning. Gibbons m. fl. peker på at det er i ferd med å skje en dreining fra utvikling av ny kunnskap til anvendelse av etablert kunnskap i nye settinger samt spredning av kunnskap til nye kontekster. Det angis flere grunner til en slik utvikling; dels at grunnforskning blir stadig mer kostbar, dels at nyanvendelse er like utfordrende og interessant som nyutvikling.<sup>34</sup> Dahllöf reiser i den sammenheng og med referanse til pedagogikkfagets utvikling, spørsmål om hvor hensiktsmessig det egentlig er å opprettholde et skille mellom grunnforskning og anvendt forskning.<sup>35</sup>

- *Utviklingen av IKT*

Dette er et poeng som er trukket frem flere steder i dette arbeidet. Man har sett en gradvis mer omfattende bruk av IKT i utdanningsammenheng og man antar at målet om “mer kunnskap til flere” bare lar seg realisere gjennom IKT.

- *Endringer i finansieringsgrunnlaget*

I norsk, men også i europeisk sammenheng, kan høyre utdanning som masseutdanning sies å ha sitt gjennombrudd samtidig med at det skjer endringer i synet på velferdsstatens rolle og funksjon. I løpet av 80- og 90- årene har det blant annet vært reist ideologisk kritikk (både fra høyre og venstresiden) mot velferdsstaten, med ønske om en bedre balanse mellom offentlig og privat engasjement. I tillegg har strukturelle endringer som økning i den eldre befolkningen, større arbeidsledighet og større grad av global konkurranse medført at man for å opprettholde grunnstrukturene i dagens velferdssystem, har måttet foreta en del endringer. Disse kommer til uttrykk på to måter; det skjer en overgang fra velferdsstat til velferdssamfunn og ved at staten går over til å bli kontraktør.

“Den tredje velferdsstaten”<sup>36</sup> innebærer at man ikke lenger har råd til å fullfinansiere alle gode formål. Derfor er det også nødvendig med en annen og bedre balanse mellom offentlig og privat engasjement. Staten blir mer selektiv i sine innsatser og endrer sin rolle ved i stadig større grad å betrakte seg selv som en kunde som på vegne av sine innbyggere søker å frembringe den beste, billigste og mest effektive tjeneste. Staten er således interessert i å utvikle og regulere vilkårene for interne markeder hvor det kan konkurreres på pris og kvalitet.<sup>37</sup>

Overgangen fra velferdstat til velferdssamfunn innebærer at ansvar og aktivitet for velferdsstatens tiltak i større grad også kan (og bør) løses i ikke- statlig regi. Grunnlaget for en videreføring, eller opprettholdelse, av velferdssamfunnet ligger i den nye synergien som oppstår mellom offentlig og privat virksomhet. Scott peker også på en annen trend, en utvikling bort fra institusjonalisering slik det gir seg uttrykk innen eldreomsorg eller utdanning for den saks skyld. Et tredje trekk ved det nye velferdssamfunnet er skiftet i prioriteringer i retning av mer vekt på livskvalitet enn på løsningen av bestemte sektoroppgaver.

Endringer i velferdsstatens vilkår og strategier får med nødvendighet også konsekvenser for høgre utdanning, kanskje først og fremst innen områder som finansiering og styring. Staten endrer sin funksjon fra å definere sin oppgave som absolutt, som en garantist for viktige samfunnsmessige oppgaver, til å bli oppdragsgiver og «the overmighty contractor».<sup>38</sup> I dette ligger at staten mer ser på seg selv som en kunde som på vegne av skattebetalerne ønsker en rekke tjenester som undervisning, forskning og service. For å oppnå best mulig effektivitet utvikles det et indre marked, en konkurranse mellom alle mulige leverandører og det åpnes opp muligheter for flere andre «kunde grupper» som for eksempel den enkelte bruker og/eller dennes arbeidsgiver. I stedet for en nokså ensidig kontakt med utdanningsdepartementet vil høgre utdanning inngå i mange, og ulike relasjoner på ulikt nivå og i forhold til flere sektorer innen statsapparatet. Denne endringen i finansieringsgrunnlag som kan karakteriseres som semi - privatisering, vil etter all sannsynlighet bare øke i årene som kommer også i vårt land. Scott mener å registrere denne utviklingen i hele Europa og han henviser til land som Sverige, Holland og Frankrike. I Storbritannia ser man dette ved stadig større bruk av såkalt «top - up fees». I dette ligger at utdanningsinstitusjonene er nødt til å toppfinansiere sine tilbud gjennom studentegenandeler, også i de ordinære studier siden de statlige tilskudd ikke er tilstrekkelige.

Som pekt på i kapittel 3 og 5 (del I), har spørsmålet om egenandeler i tilknytning til utdanning også blitt mer aktuelt i norsk sammenheng, ikke minst innen fleksibel utdanning. Som påpekt i kapittel 5 har det helt siden midten av 80-tallet fra Stortinget vært åpnet for at høgre utdanningsinstitusjoner kunne ta studentegenandeler for studietilbud inntil 10 vektall, og at arbeidsgiver kan betale hele studietilbud. Over hele 90-tallet ble det imidlertid, spesielt fra dem arbeidet med fleksibel utdanning, pekt på nødvendigheten av å myke opp grensene og muligheten for egenbetaling. Dette ble da også tatt til følge.

Man må anta at i det såkalte kunnskapssamfunnet vil staten også på lengre sikt være hovedfinansieringskilde for høgre utdanning. Men staten vil, av de grunner som er angitt over, oppmuntre til stadig større grad av andre finansieringsmuligheter. Graden av ikke-statlig finansiering er allerede utpreget når det gjelder forskning, men vil bli stadig mer utbredt når det gjelder undervisning. En ikke urealistisk antagelse vil være at i 2020 er 50 % av høgre utdannings totalbudsjett finansiert direkte fra staten.<sup>39</sup> Spørsmålet er hvordan man skal kunne løse en slik situasjon:<sup>40</sup>



As an economic actor the university is no different from any other economic actor. Generating income is both a short-term and long-term activity for the university. In order to maintain a given level of activity, as a result of the loss of a source of finance or eventually to increase the activity level, it is important to find new sources for financing, increase already existing levels or increase efficiency.

En mulig løsning i norsk sammenheng kan være at den oppdragsvirksomhet universitet og høyskoler i dag er involvert i på eiersiden, først og fremst gjennom forskningsstiftelser, integreres i ordinær virksomhet både økonomisk og organisatorisk. Slik situasjonen er i dag, med økt krav til egen inntjening, vil universitet og høyskoler gjennom sitt eierskap i forskningsstiftelsene risikere å komme i konkurranse med seg selv.

### 19.1.1 Elitekultur i en massestruktur?

Man må anta at en videreutvikling fra masseutdanning mot universalisme ytterligere vil forsterke de utviklingstrekk som er skissert over. I en slik utvikling vil økt satsing på fleksibel utdanning etter all sannsynlighet både være et resultat av og en pådriver i utviklingsprosessen. Ett av de åpenbare dilemma som høgere utdanning, og særlig universitetene dermed vil befinne seg i, er det manglende samsvar mellom samfunnsmessig utvikling, strukturelle endringer i høyskolesystemet og det interne, kulturelle etos. Scott hevder at kulturen preges av eliteuniversitetets tenkning til tross for at masseuniversitet, i en stadig mer omskiftende og flytende kontekst, er et faktum. Man ønsker med andre ord å holde fast i en elitekultur innenfor rammen av en massestruktur.<sup>41</sup>

Duke hevder at aktørene i høgere utdanning i for stor grad har vært preget av et innsideperspektiv. De har i sitt arbeid og i sin forståelse av høgere utdannings rolle og funksjon rettet blikket innover, og vært opptatt av å bevare universitetskulturen og universitetsidealene slik de alltid har vært.<sup>42</sup> Samtidig har det skjedd en samfunnsutvikling som på avgjørende måter har endret vilkårene for høgere utdanning og som tvinger høgere utdanning i retning av redefinering. I Scotts analyse av masseutdanningens fremvekst er et av hans hovedpoeng at masseutdanning, i motsetning til eliteutdanning, ikke lar seg oppsummere i en enkelt, altomfattende ide. Sett i forhold til den sosio- økonomiske utvikling, den kulturelle og intellektuelle utvikling og endringene i høgere utdannings struktur og profil, kan man heller si at masseutdanningen fremstår med tre grunnleggende kjennetegn; pluralitet i oppgaver (jf. Kerrs multiversitet), et langt mer markert samspill med stat og samfunn og større grad av samfunnsrelevans i sitt innhold.<sup>43</sup>

Det synes således ikke lengre å være spørsmål om universitet og høyskoler i den fremtidige utviklingen skal preges av større åpenhet mot samfunnet. Det er mer snakk om i hvilken grad og på hvilken måte dette vil og bør skje. Selv om debatten om åpent universitet synes å være lagt død i norsk (og nordisk) sammenheng, er det all grunn til å revitalisere debatten om et åpnere høgre utdanningssystem. Selv om høgre utdanning alltid har vært avhengig av og knyttet til samfunnet forøvrig, har denne relasjonen i løpet av etterkrigstiden og kanskje da særlig siden midten av 1960- tallet, blitt stadig mer poengtert og vektlagt. Dette fordi den kunnskap universitet og høyskoler forvalter har blitt en stadig viktigere forutsetning for å løse de økonomiske, miljømessige og sosiale problemer vi står overfor. Det er også dette som er ett av hovedbudskapene i den fornyede interessen for livslang læring. Lynton uttrykker dette slik:<sup>44</sup>

Acceleration of change requires faster and more effective dissemination of information and research to potential user- industry, governmental and legislative agencies, public and private sector bodies, and the public at large. Ours is a knowledge-intensive society, and there is enormous and growing need not only for data but even more for analysis and synthesis, for explication, technical assistance, and public information... (i)t is the increasing responsibility of the university not merely to be a principle source of new knowledge but also to be instrumental in analyzing and allying this knowledge and in making it rapidly useful to all its societal sectors.

169

I dette ligger en oppfatning om at høgre utdannings kontakt med og avhengighet til det omkringliggende samfunn, i stadig sterkere grad vil prege virksomheten i fremtiden. I denne vurderingen ligger også at det neppe er mulig å vende tilbake til eller opprettholde høgre utdanning som et fristed uavhengig av samfunnets mange og ulike interesser. Spørsmålet blir mer på hvilken måte høgre utdanning skal finne sin legitime plass i fremtidens kunnskapssamfunn og hvilke grep som må gjøres for å gjøre denne relasjonen så god som mulig både for høgre utdanning og for samfunnet.

## 19.2 Høgre utdannings legitimering og profil - tilpassing, tradisjon og/eller redefinering?

Samtidig som utdanning på høgre nivå er mer ettertraktet enn noen gang, befinner spesielt universitetene seg i en identitets- og legitimeringskrise. Det gis mange og kraftfulle metaforer på denne situasjonen. Readings beskriver den som “universitetet i ruiner”<sup>45</sup> og Slagstad karakteriserer universitetene som “den konturløse kunnskapsfabrikk”.<sup>46</sup>

Denne utviklingen er neppe så paradoksal som man umiddelbart oppfatter den som. En alternativ forståelse vil være at *nettopp* fordi utdanning på høgre nivå blir en stadig viktigere samfunnsmessig forutsetning, utfordres det tradisjonelle, idémessige grunnlaget for norske (og andre lands) universitet. En situasjon preget av uklarhet, rolleforvirring, intern og ekstern homogenisering gjør det nødvendig med en grunnleggende debatt om universitetenes fremtidig legitimering og profil. I den sammenheng vil spørsmålet om særtrekk og betydning stå sentralt.

Utfordringen er altså å berede grunnen for hvilken ide, eller hvilke ideer som skal ligge til grunn for det fremtidige universitet. Dette er i seg selv en stor oppgave. Noen, som Scott og Barnett, drøfter om det i hele tatt er mulig å finne frem til noen slik samlende, helhetlig ide eller ideologi siden både virksomheten og det interne liv fremstår som svært mangfoldig og flertydig. Allikevel finner vi flere forsøk på å lansere høgre utdannings fremtidige rasjonale. I dette arbeidet er det vist til Longworth og Davies som hevder at høgre utdanning generelt og universitetene spesielt må klargjøre og omdefinere sin grunnidé slik at de mer er i pakt med den utvikling man er en del av. Spesielt legger man vekt på universitet og høgskoler som regionale pådrivere/sentra for all kompetanseutvikling (jf. kapittel 1, del I). Dette er en tenkning som også står sentralt i Dukes forståelse av universitetene som “lærende organisasjoner”.<sup>47</sup>

Debatten om høgre utdannings fremtidige rolle kan i hovedsak knyttes til to hovedperspektiv, oppsummert som h. h. vis *tilpassnings- og tradisjonsperspektivet*. Det førstnevnte tar sitt utgangspunkt i at høgre utdanning og universitetene spesielt, må tilpasse seg de samfunnsmessige krav og forventninger, og dermed også omdefinere og omstille seg. Tradisjonsperspektivet legger på sin side vekt på det historiske, idémessige fundament som vest- europeiske universitet bygger på. Disse to perspektivene belyses og drøftes ut fra teori og da med særlig vekt på Barnetts arbeider (jf. kapittel 15). Dessuten gjøres det referanser til den norske debatten. Med utgangspunkt i Barnett innføres også en tredje posisjon som her defineres som syntese av de to andre, og som kan oppsummeres som ”redefinering”.

### 19.2.1 Høgre utdanning som tilpasning - serviceuniversitetet

I tenkningen om høgre utdanning som tilpasning legges det til grunn at høgre utdannings begrunnelse, betydning og organisering nokså entydig og ensidig er knyttet til å imøtekomme de kortsiktige og langsiktige krav, behov og forventninger som stilles fra samfunnet. Definisjonsretten og definisjonsmakten ligger således utenfor høgre utdanning selv. Tilnærmingen kan slik sett også karakteriseres som en ytre tilnærming. I en forstand representerer den også en ekstrem form for funksjonalisme, hvor den akademiske frihet vurderes som lite hensiktsmessig i forhold til de oppgaver universitetene forventes å løse.

Et eksempel på en slik tilnærming er ideen om serviceuniversitetet som har skapt en viss oppmerksomhet og debatt i Norge. I tilknytning til Universitetet i Oslo ble gjort en casestudie forankret i denne tenkningen.<sup>48</sup> Slik serviceuniversitetet presenteres av Cummings og Tjeldvoll, kan det beskrives som en videreføring av service som deloppgave i høgre utdanning (jf. kapittel 18). Det er prinsippet om åpenhet, tilpasning og det å kunne imøtekomme samfunnsmessige behov som er identitetsgrunnlaget. Cummings definerer service slik:<sup>49</sup>

(By) service is meant the delivery, installation and maintenance of knowledge-based application.

I begrunnelsen for serviceuniversitetet pekes det på en rekke faktorer som nødvendig-gjør tilpasning, men begrunnelsene er først og fremst knyttet til det man kan kalle et "mangelperspektiv." I dette ligger det to nært relaterte forhold. Samtidig som man peker på negative forhold ved samfunnsutviklingen (og da først og fremst problemer i den økonomiske utviklingen), hevdes det at høgre utdanning så langt ikke har vært i stand til å bidra til løsningen av disse. Denne manglende problemløsningsevne er også grunnlag for den krise utdanningssystemet tilsynelatende befinner seg i. Moussouris hevder<sup>50</sup> i den sammenheng at det i beste fall bare finnes en svak sammenheng mellom forskningsuniversitetene (som Cummings kaller dagens universitet) og omgivelsenes økonomiske utvikling. Her får hun et stykke på vei følge av de analyser som ligger til grunn for Buer- utvalgets utredning.<sup>51</sup> I dette arbeidet er det vist til lignende synspunkter i debatten om svensk høgre utdanning (jf. kapittel 7, del II og kapittel 18). I serviceideologien ligger løsningen på dette dilemma først og fremst i en omstilling av høgre utdanning for bedre å kunne tilpasse seg dagens situasjon og de eksterne krav og forventninger.

En slik omstilling vil spesielt for universitetene representere et klart brudd med forskningsuniversitetets idealer. Man kan med andre ord snakke om “forandring for tilpasning”. Den fremtidige eksistensberettigelse ligger i en nyorientering gjennom å dyktiggjøre seg innenfor servicefunksjonen. Det vises også til at universitetene har en viss historisk tradisjon for redefinering og nyorientering, og at universitetenes opprinnelige funksjon faktisk ikke var forskning, men undervisning og kvalifisering av et mindre antall personer til viktige, samfunnsmessige posisjoner. Framveksten av forskningsuniversitetet midt på 1800-tallet er slik sett like mye et eksempel på universitetenes evne til omstilling og reorientering. Samtidig synliggjør det at universitetenes ide, rolle og funksjon må forstås som resultat av sin samtid, og dermed den kultur-, tids- og samfunnsånd de inngår i. Det er i foregående kapittel pekt på at mange amerikanske universitet har en helt annen tradisjon for og perspektiv på sin samfunnsoppgave, enn det som uttrykkes gjennom den humboldt’ske tradisjon. I følge Cummings står de høgre utdanningsinstitusjonene igjen overfor nødvendigheten av å redefinere sin virksomhet, denne gangen ved å legge det utadrettede perspektiv til grunn for sin identitet og videreutvikling.

Gjennom følgende oversikt synliggjør Cummings hva som skiller det forskningsorienterte og serviceorienterte perspektivet:<sup>52</sup>

Research University	Service University
- arts & science centered	- professional schools
- two-tier + instructional program	- post-baccalaureate degree & training program tailored for clients
- year long courses	- one-week to four months courses
- life- long personnel	- many adjuncts
- research organization on top of teaching organization	- service carried out in parallel units
- decentralized choice of research agenda	- central planning and contracting service
- funding by gifts and grants	- funding by contracts

Tabell 19.1 Sammenligning mellom det forskningsbaserte og servicebaserteuniversitet.

Cummings ideal kan karakteriseres ved følgende stikkord; fleksibilitet, markedsorientering, anvendelighet, praksisorientering og det atskiller seg altså på en rekke punkter fra dagens forskningsorienterte institusjoner. Serviceinstitusjonene tar sitt utgangspunkt i klientenes behov og ikke fagets oppbygning. Det satses mer på «skreddersøm» enn generelle utdanningsprogram og man bygger opp institusjonen rundt et mindre antall ansatte, fortrinnsvis personer med spisskompetanse. Cummings mener at universitetene må gå bort fra det han karakteriserer som «den virkelighetsperifere grunnforskningen». Fremtidens forskning må rettes mye mer inn mot bedriftenes, næringslivets og det generelle samfunnets behov. For at dette skal kunne skje må relasjonen mellom bedrift og universitet effektiviseres, noe som igjen innebærer at ledelse blir langt viktigere enn i de klassiske forskningsuniversitet. Oppdrag (både til undervisning og forskning) blir dermed ikke et anliggende for den enkelte, men noe som drives og frem og avtales på sentralt nivå. Cummings legger til grunn at en utvikling i retning serviceuniversitetet så å si er uunngåelig. Spørsmålet er hvor langt og eventuelt hvor raskt en slik utvikling vil finne sted.<sup>53</sup> Cummings mener at når Norge og Korea ikke har samme utviklingshastighet på dette området som for eksempel USA og Russland, har det sammenheng med disse lands økonomiske situasjon. I motsetning til USA og Russland betegner han norsk og koreansk økonomi som «unikt god».<sup>54</sup>

Den norske høgre utdanningsinstitusjon som kanskje ligger nærmest Cummings ideal i dag er Handelshøgskolen BI med sitt store eksterne engasjement. Det er derfor ikke tilfeldig at man i diskusjonen om utformingen av norsk høgre utdanning finner betegnelsen “BI’fisering” blant dem som er kritiske til Mjøs- utvalgets forslag. Av årsberetningen for 1999 fremgår det at BIs statstilskudd utgjorde 11.7 % av inntektene, mens studentinntektene økte fra 351.9 millioner i 1998 til 406 millioner i 1999. Når det gjelder oppdragsforskning bokførte man nye forskningsprosjekter for 59.7 millioner kroner for samme år. BI hadde 754 medarbeidere, hvorav noe under halvparten var administrativt tilsatte, mens man hadde 661 høgskoleforelesere i begrensede engasjement/på timebasis som samlet sett utførte 25 årsverk. I samme årsmelding vurderer man etter- og videreutdanningsaktiviteten som et viktig fremtidig satsingsområde, og man antar at etterutdanning innen økonomi og ledelse vil kunne utgjøre en like stor andel av BIs virksomhet som grunnutdanningen.<sup>55</sup>

Ser man bort fra undervisningsoppgaven, synes Cummings tenkning også å ha mange likhetstrekk med forskningsstiftelsenes virksomhet. Disse etableringene og utviklingen av den såkalte instituttsektoren er i seg selv en indikasjon på at markeds- og serviceorientering er et trekk ved norsk kompetanseutvikling. I 1993 omfattet

instituttsektoren i Norge, det vil si FoU- enheter som ikke falt inn under universitets- og høyskolesektoren eller næringslivet, 150 enheter.<sup>56</sup> Regnet i totale utgifter var FoU- utgiftene i instituttsektoren (4.8 milliarder) i 1993 større enn for universitets- og høyskolesektoren, men mindre enn næringslivet.<sup>57</sup>

I sin rapport om serviceuniversitetet angir Tjeldvoll både forskningsmessige og praktiske konsekvenser på bakgrunn av en analyse av Universitetet i Oslo. Studiens viktigste resultat er at den gjennom sine begrep, begrunnelser og analyser synliggjør at også norske universitet et stykke på vei har tatt opp i seg trekk ved serviceuniversitetet. Av den internasjonale, komparative studien fremkommer det at denne utviklingen er kommet ulikt i de land studien omfatter.

174

Hos Cummings og i noen grad Tjeldvoll er imidlertid serviceuniversitetet ikke bare en begrepsmessig oppsummering av utviklingstrender. Det representerer også en normativ ide om hvordan det fremtidige universitet bør utformes.<sup>58</sup> Det er i forhold til den normative tilnærmingen Tjeldvoll kritiseres, blant annet av Slagstad og Gundersen/Røttingen.<sup>59</sup>

Serviceuniversitetet kan i rendyrket form sies å representere en ekstrem form for samfunnstilpasning. Dette innebærer en relasjon hvor staten og samfunnet for øvrig, ikke minst økonomiske interesser, får større makt og innflytelse på hva de høgre utdanningsinstitusjonene skal beskjeftige seg med, og dermed også hvilken kunnskap som skal gjelde som relevant og viktig. Relasjonen kan illustreres slik:



I følge Barnett får dette også konsekvenser for den epistemologiske forståelsen, ved at universitet og høyskoler i må forholde seg til kunnskapsforståelser og -definisjoner foretatt av andre enn høgre utdanning selv. Denne epistemologiske utviklingen blir av Barnett karakterisert som overgangen fra akademisk kontemplasjon (kompetanse) til operasjonisme/handlingsorientering (performativisme) og kjennetegnes ved følgende trekk.<sup>60</sup>

Dimensjoner	Kjennetegn/særtrekk
1. Epistemologi	Vite hvordan
2. Situasjoner	Defineres pragmatisk
3. Fokus	Resultat
4. Overførbarhet	Metahandlinger
5. Læring	Erfaringsmessig
6. Kommunikasjon	Strategisk
7. Vurdering	Økonomisk
8. Verdiorientering	Økonomisk overlevelse
9. Rammer for handling	Organisasjonens normer
10. Kritikk	For bedre effektivitet

Tabell 19.2 Kjennetegn ved operasjonell kompetanse

Tenkningen om serviceuniversitetet er også en indikasjon på at høgre utdannings posisjon og funksjon er i ferd med å endres av den utvikling som har ført frem til det man i dag ofte betegner som kunnskapssamfunnet, var produksjon og spredning av kunnskap ikke større enn at det kunne overlates til et mindre antall institusjoner som fikk tillagt visse privilegier for å ivareta denne oppgaven. Selv om oppgaven i seg selv var viktig nok, omfattet den en mindre gruppe av befolkningen. Slik sett stod den ikke i samfunnets sentrum i den betydning at universitetenes virksomhet angikk mange og at dens oppgave og resultater stod i sentrum for den samfunnsmessige oppmerksomhet. I en slik fredet og noe perifer samfunnsmessig posisjon kunne også universitetene selv definere hva som skulle oppfattes som relevant kunnskap. Utviklingen i retning av kunnskapssamfunnet, en utvikling som tidsmessig skyter fart etter 2. verdenskrig, gjør at universitetene gradvis blir viktigere for den samfunnsmessige utvikling. Dermed kommer disse institusjonene mer og mer i sentrum for samfunnets virksomhet, og oppmerksomhet. Dette har så langt gitt seg uttrykk gjennom “omfangsutviklingen”, at universitetsutdanning har gått over fra elite- til masseutdanning og universell utdanning. I sum innebærer dette at kunnskap skal bidra til noe annet enn en overordnet forståelse av verden omkring oss, det handler primært om å gi en kunnskap som har brukerverdi i hverdagsliv og samfunnsliv. Handlingsorienteringen gir seg i følge Barnett utslag på to måter.<sup>61</sup>



Den fremstår *eksplisitt* gjennom forventninger, behov, forskning og undervisning. Ikke minst er mange av de utdanningstilbud som er utviklet innenfor fleksibel utdanning eksempler på hvordan høgre utdanning og samfunn interagerer på en mer omfattende og tettere måte enn tidligere. Det er Barnetts vurdering at universitetene langt på vei er i ferd med å tilegne seg operasjonalismen som idégrunnlag, og i stadig større grad ser det som sin rolle å imøtekomme samfunnets mange og ulike behov. Ikke bare gir det en ytre legitimitet, men det gir også status, posisjon og bedre økonomi i en stadig mer markedsorientert situasjon. Det er således oppstått en byttesituasjon mellom universitet og samfunn der institusjonenes status og prestisje byttes mot handlingskompetanse.

Operasjonalismen kommer også til uttrykk mer *implisitt* ved at den ikke bare gir seg utslag gjennom handling, men også preger de begrep, perspektiv og idégrunnlag som preger universitetenes virksomhet, dvs. den utfordrer og utvikler selve grunnstrukturene i tenkningen om universitetenes rolle og funksjon. Dette er det som skiller operasjonalismen fra tidligere tiders nyttetenkning i høgre utdanning.

I sin historiske analyse av norske universiteters rolle og funksjon peker Slagstad på det epistemologiske dilemma som så og si alltid har preget universitetene, nemlig forholdet mellom dannning og nytte slik de har gitt seg uttrykk gjennom henholdsvis humaniora og naturvitenskapene. Slik sett er ikke den dualismen Barnett angir mellom forståelse og instrumentalisme noe nytt. Vurdert ut fra Barnetts analyse står man imidlertid ikke overfor en videreføring av den historiske tradisjon. Man står i stedet overfor en radikalt ny situasjon hvor kunnskap for forståelse er i ferd med å omdefineres og reduseres til et bidrag for å forstå og støtte konkrete handlinger.

### 19.2.2 Høgre utdanning som tradisjon

I sitt idéhistoriske essay "Kunnskapens hus i det norske system" (både publisert som vedlegg til Mjøs- utvalgets innstilling (NOU 2000:14) og som egen bok) retter Slagstad en sterk og i noen grad ironiserende kritikk mot serviceuniversitetet som idégrunnlag. Han karakteriserer ideen som markedsteknokratisk og som en lokal variant av McDonaldiseringen (jf. Ritzer) av høgre utdanning etter "fast - food"-prinsippet med sin vekt på fleksibilitet, mobilitet og valgfrihet.<sup>62</sup> Slagstad hevder at ikke bare er ideen om serviceuniversitetet preget av kortsiktig nyttehensyn, men den er blottet for historisk forankring og dermed for den nødvendige forståelsen av universitetets mandat og særpreg, blant annet som karakterdannende institusjon.

Slagstad finner det bekymringsfullt at universitetene er blitt det han beskriver som konturløse, og hevder som Scott og andre at det er viktig å synliggjøre og tydeliggjøre institusjonenes særpreg. Dette mener han best vil skje gjennom det han kaller “universitetets gjenerobring”. Man må bringe universitetene tilbake til sin opprinnelige idé og dermed restituere dem som kunnskapens hovedhus. Idealet er at universitetene både skal være samfunnsnyttig og karakterdannende, tidsmessig og utidsmessig på samme tid, det skal være en påminnelse om fortid og en åpning for framtid.

Gjennom sin argumentasjon fremstår Slagstad som en representant for en idealistisk tenkning om universitetenes rolle og hvor rollen som kulturinstitusjon er fremtredene. Referansepunktet er ikke eksternt, til samfunnet og samfunnets mange behov, men er internt, det vil si til universitetets historiske forankring. En tydeliggjøring av universitetene i kunnskapssamfunnet innebærer at man vender tilbake til, og rendyrker, de liberale dannelsesidealene som til tross for skiftende tider har preget tenkningen om universitetenes rolle og funksjon. Det liberale dannelses- og institusjonsideal det ofte vises til, også hos Slagstad, er det tyske lærestoluniversitetet konkretisert til Humboldts tenkning samt Berlineruniversitet med sin vektlegging av den forskningsmessige frihet og den individuelle forsker. I denne tradisjonen synliggjøres universitetets verdi og virksomhet gjennom enkeltpersoner, først og fremst professorene.<sup>63</sup>

Hovedtesen hos Slagstad synes å være følgende: I den historiske utviklingen er det en nær sammenheng mellom intellektuell reform og politisk reform.<sup>64</sup> Den historiske utvikling viser at universitetets betydning i samfunnsbygging (den nasjonale modernisering) og for den samfunnsmessige utviklingen forutsetter en fri og uavhengig posisjon med vekt på faglig fordyping og eksellense, danning og moralsk forpliktelse. Dette underbygges ved at utviklingen både av fag og samfunn drives frem av en professoral elite og da spesielt den gruppen han benevner som “professorpolitikere”. Den historiske analysen er også preget av at forfatteren fremstiller forholdet universitet - samfunn som en enveisrelasjon. Det frie universitetet fremstår gjennom sin elite som arnested for tanker, ideer og ideologier som implementeres i den samfunnsmessige kontekst. Det samfunnsmessige fremskritt skal så og si forvaltes gjennom vitenskapen.<sup>65</sup> Relasjonen kan beskrives slik:



Gjennom sin historiske analyse drøfter Slagstad hvordan universitet så å si alltid har vært preget av en grunnleggende spenning, mellom nytte og danning. Hans hovedkonklusjon synes å være at man innenfor rammen av forskningsuniversitetet har klart å løse denne uten at det har gått på bekostning av de klassiske, akademiske ideal. I denne sammenheng viser han blant annet til striden om universitetsreformen i 1860 og debatten mellom professorene O. J. Broch og M. J. Monrad, den ene realist, den andre filosof og konservativ dannelsesideolog.<sup>66</sup>

På bakgrunn av sin historiske analyse mener Slagstad at det fremtidige universitetet må tuftes på det historiske særtrekk som de norske universitet bygger på, og som gir seg uttrykk gjennom tre hovedpillarer; forskningsuniversitetet, profesjonsuniversitetet og dannelsesuniversitetet.

178

For Slagstad er selve universitetets kjerneidentitet knyttet til forskningen, all annen faglig virksomhet må bygge på denne. En styrking av universitetenes særtrekk innebærer således en styrking av universitetene som forskningsinstitusjoner. I dette ligger å styrke dem på en slik måte at de fremstår som eliteinstitusjoner. Universitetene skal stå for det forskningsmessig fremragende. I dette ligger også at man skal gi rom for den individuelle begavelse. Forutsetningen er den enkelte forskers akademiske rett til selv å definere sitt arbeid og sine problemstillinger. Vitenskapelig samfunnsansvar forutsetter vitenskapelig frihet. Den akademiske frihet er universitetenes konstitusjonelle prinsipp. I den sammenheng gjør Slagstad Monrads ord til sine:<sup>67</sup>

Videnskaben er den rigtige Brud, til hvem der skal bejles for hendes skyld,  
ikke for Medgiftens skyld

Gjennom sin akademiske frihet mener Slagstad at universitetene på den ene siden skal ivareta noe mer enn den instrumentalitet som ligger til grunn for blant annet serviceuniversitetets tenkning. Dessuten mener han at man dermed også fremstår som en uhildet, faglig ekspertise som ikke lar seg styre av særinteresser og skiftende politiske interesser og behov.<sup>68</sup>

Profesjonsuniversitet fremstår hos Slagstad som en argumentasjon for å opprettholde den disiplinorienterte faginndeling og det tradisjonelle gradssystem ved norske universitet. For Slagstad er profesjonsutdanning synonymt med faglig- teoretisk fordypning. Ikke minst kommer dette til uttrykk i hans bekymring for at lektorene er på vei ut av den norske skolen. Ikke bare er dette bekymringsfullt for skolen,

men gjennom svekkelsen av lektorene svekker man, i følge Slagstad det nasjonale dannelsingsprosjekt. Samtidig med vektlegging på profesjonsuniversitetet, og til tross for at yrkesutdanning var universitetenes opprinnelige funksjon, skiller Slagstad klart mellom universitetenes profesjonsutdanning og annen yrkesutdanning. I skifte av begrep (fra profesjon til yrke) signaliseres et kvalitativt skille som for Slagstad også innebærer at yrkesutdanning må tillegges profesjonenes hus, det vil si høgskolene. Mens profesjonsutdanningene må styrkes faglig- teoretisk, må yrkesutdanningenes praksisrelasjon oppvurderes. I dette ligger også Slagstads oppfatning at skillet mellom profesjon og yrke forutsetter en videreføring og styrking av et todelt, høgre utdanningssystem. Slagstads skille mellom profesjons(ut)danning og yrkesutdanning kan også oppfattes som en mer allmenn bekymring for den nivåsenkning han mener blir resultatet av det nye gradssystemet.

Universitetene som dannelsesinstitusjoner er for Slagstad et like grunnleggende trekk som forskningsoppgaven. Det er en fellesnevner i hans analyse og argumentasjon for relasjonen mellom intellektuell og politisk/samfunnsmessig utvikling at universitetene gjennom sin posisjon har vært en aktiv bidragsyter til den nasjonale identitet. Ikke minst fremtrer dette gjennom den sterke koblingen mellom universitet og skoleverk som preget universitetsreformen av 1905 og alliansen mellom folkedannelse (venstrestatens reformative dannelseskoalisjon), borgerlig dannelse og academia:<sup>69</sup>

Samfunnet var for professorpolitikere et dannelsesprosjekt, formet ved en kontinuerlig, uoppehvar brytning mellom to idémotiver; opplysningstidens instrumentelle samfunnsnytte, med utspring i naturvitenskapen, og romantikkens kulturelle identitetsdannelse.

I den sammenheng gir Slagstad samfunnsvitenskapene, og da særlig sosiologien, en sentral posisjon som moralvitenskap gjennom sin vektlegging på modernitet, refleksivitet og moralitet, en linje som i følge Slagstad kan trekkes fra Schweigaard og Stang til Skjervheim, Østerberg og Løchen.<sup>70</sup> I dette dannelsesprosjektet vier Slagstad også stor plass til den kommunikative dannelse slik den defineres hos Næss og videreutvikles hos Skjervheim og seinere også hos Hellesnes (jf. kapittel 15).

Det synes naturlig å plassere Slagstads syn på kunnskap, samfunn og universitet innenfor den epistemologiske tradisjon som Barnett karakteriserer som akademisk kompetanse, eller akademismen. Denne tenkningen eller tradisjonen kan beskrives slik:<sup>71</sup>

Dimensjoner	Kjennetegn/særtrekk
1. Epistemologi	Vite om
2. Situasjoner	Defineres av academia
3. Fokus	Påstander
4. Overførbarhet	Metakognisjon
5. Læring	Påstandsorientert
6. Kommunikasjon	Disiplinær
7. Vurdering	Sannhet
8. Verdiorientering	Disiplinens relative styrke
9. Rammer for handling	Fagmiljøets normer
10. Kritikk	For bedre forståelse

Tabell 19.2 Kjennetegn ved akademisk kompetanse

### 19.2.3 Høgre utdanning redefinert - samfunnsrelevans, åpenhet og usikkerhet som identitetsgrunnlag?

Verken operasjonismen slik den er uttrykt gjennom tenkningen om serviceuniversitetet, eller akademismen slik den er representert gjennom Slagstads analyser, synes i følge Barnett å være et godt nok grunnlag for videre utvikling.

Ideen om serviceuniversitetet og dermed den operasjonelle/instrumentelle tilnærmingen til kunnskap, kan kritiseres ut fra en rekke perspektiv. Dette ikke minst fordi den implisitt legger til grunn at universitetene ikke representerer noen særegen form for kunnskapsproduksjon eller skal ivareta bestemte eller særegne verdier. Som kunnskapsbedrift fremstår høgre utdanning gjennom et slikt perspektiv som "kunnskapsfabrikk." Slagstad har slik sett rett når han bekymrer seg for konturløse universitet. I norsk og nordisk sammenheng er det dessuten tvilsomt om det finnes eller vil finnes tilstrekkelig kapital til at høgre utdanning skal kunne livnære seg i et marked, slik dette tradisjonelt forstås.

Løsningen synes heller ikke i å vende tilbake til tidligere tiders idealer. Høgre utdanning generelt og universitetene spesielt har gjennomgått en utvikling som har gjort dem langt mer mangesidige og flerfunksjonelle enn det som lå til grunn for det klassiske, humboldt'ske ideal. I denne utviklingen er nærmere tilknytning til samfunnet og samfunnets problemer kanskje det mest grunnleggende utviklingstrekket. I den grad tradisjonalistene trekker inn samfunnet er det dessuten i en noe forenklet idealistisk form. Idealismen synes i noen grad å gå over til idyllisering når det gjelder beskrivelsen av universitetenes indre liv. Man er i for liten grad villig til å drøfte forholdet mellom universitetet som ide, og den kompleksitet og det mangfold som ligger i det faktiske universitet, det vil si slik det fremtrer til daglig. Det indre liv har vært preget av til dels store ulikheter og motsetninger i tilnærminger, slik man for eksempel vil finne det mellom naturvitenskapene og noen av samfunnsfagene. Bleiklie peker i denne sammenheng på at det finnes få analyser som kritisk tar for seg den antatte sammenhengen mellom institusjonell autonomi, individuell frihet og den vitenskapelige produksjonen. I Humboldts tyske samtid var det dessuten langt fra konsensus om hans ideer og (daværende) Berlineruniversitets rektor var langt mindre liberal enn Humboldt når det gjaldt intern organisering.<sup>72</sup> Idealismens dilemma er således ikke bare at den bygger på ideelle mål. Den forutsetter også en "ideell" praksis som er langt mindre kompleks, paradoksal og flertydig enn slik den fremstår i det daglige. Med referanse til kapittel 15 kan det reises spørsmål ved i hvor stor grad universitetsundervisningen faktisk preges av kritisk, selvstendig tenkning:<sup>73</sup>

For det andre legges det ved universitetene vekt på eksamen, mens undervisningstilbudet har vært lite utviklet og dårlig organisert. Helt siden starten har universitetene sendt ut ett klart signal til studentene om hva som ventes av dem. Den avgjørende prøven er eksamen og da gjelder det å kunne pensem.

I sitt doktorgradsarbeid underbygger Gynnild dette utsagnet. Han viser til at eksamen ble oppfattet som en kontroll som fremmet et mål i seg selv og som fremmet et strategiske og instrumentelle forhold til læring. Dette gav seg også uttrykk i at studiearbeidsmengden var størst de siste par ukene fram mot eksamen. Det fremkommer også at forsøk på å endre studieatferd gjennom blant annet supplerende eksamensformer bare hadde begrenset effekt.<sup>74</sup>

Det kan også reises en kunnskapsteoretisk kritikk mot det klassiske universitets danningsideal med sin vekt på entydige kriterier for objektivitet, sannhet og gyldig kunnskap. Med utgangspunkt i den epistemologiske krisen han mener universitetene befinner seg i, hevder Barnett (jf. kapittel 15), at det akademiske syn på kunnskap, sannhet og læring preges av den samme lukkethet (og dermed samme begrensede perspektiv) som den operasjonelle kompetansen. Denne lukketheten er primært definert av fagene og faginndelingen.<sup>75</sup> Akademisk kompetanse representerer i følge Barnett en konservativ forståelse av det liberale danningsideal. Barnett skiller i denne sammenheng mellom akademisk kritikk som defineres innenfor faggrensene (og som han mener er den mest vanlige form for kritisk tenkning) og en (fag) grensoverskridende kritikk som også stiller spørsmål ved fagene og deres legitimitet i seg selv.<sup>76</sup> Den sistnevnte kritikk er for Barnett helt grunnleggende. Nettopp av den grunn legger han stor vekt på tverrfaglighet og ulike faglige perspektiv. Tverrfaglige tilnæringer vil nettopp synliggjøre at samme fenomen kan forstås og forklares på ulike måter, og at absolutte forklaringsmodeller alltid vil utfordres.

Med utgangspunkt i posisjonene tilpasning og tradisjon hevder Barnett at universitetene befinner seg i et idémessig vakuum eller ambivalens, de mangler en kjerneidentitet. I dette vakuemet er det pragmatismen som råder grunnen ved universitetene. Dette gir seg uttrykk i at man ekspanderer i mange retninger for å imøtekomme det mangesidige behov og de mange og ulike forventninger som rettes mot dem. De utvikler seg i retning av det Kerr har kalt "multiversiteter". I dette ligger også at de fremstår som "blandingsinstitusjoner", det vil si som institusjoner hvor tradisjonelle akademiske verdier og de nye, operasjonelle verdier lever side om side. Hvordan man som institusjon agerer i en slik situasjon varierer både mellom institusjoner og innen institusjoner. Som Tjeldvoll og Cummings mener Barnett at bare et mindre antall velrenommerte forskningsuniversitet vil ha forutsetninger for å holde fast ved det klassiske, liberale danningsideal. Totalt sett synes imidlertid utviklingen å gå i en retning som får Barnett til å utbryte: "we are all performativists now".<sup>77</sup>

Som et alternativ til pragmatismen, og derigjennom også til akademismen og operasjonalismen, argumenterer Barnett for en fjerde innfallsvinkel hvor han forsøker å forene det liberale danningsideal med en mer markert samfunnsmessig orientering. Som det også er påpekt i kapittel 15 ligger det både eksplisitt og implisitt i Barnetts tenkning at det å være et universitet er noe særegent. De kvaliteter som konstituerer universitetene er viktige å holde fast i selv om konteksten endres. Til tross for skiftende tider og ulike kontekster har universitetene i hovedsak klart dette, men i følge Barnett står man nå overfor større og kvalitativt andre utfordringer enn

tidligere. I fire bøker drøfter han universitetenes rolle i det post- moderne samfunn gjennom en kombinert analyse av kunnskapens utvikling og relativisering samt universitetenes endrede rolle i samfunnet. Bøkene har ulik vektlegging, men må sees i en klar og nødvendig sammenheng. De tre første representerer omfattende drøftinger av henholdsvis universitetenes dannelsesideal, kompetansebegrepet og kritisk kompetanse. Den fjerde boken kan sies å fokusere på konteksten og syntesen.<sup>78</sup>

Barnett legger til grunn og aksepterer at universitetene må erkjenne sin betydning for samfunnet og dermed aktivt forholde seg til verden og de utfordringer samfunnet står overfor. I dette ligger også at man må akseptere og ta på alvor de behov og de utfordringer samfunnet står overfor. Ut fra hans vektlegging på tverrfaglighet synes det naturlig å tolke Barnett dit hen at organisering av kunnskap like gjerne kan ta utgangspunkt i samfunnsmessige problem som i fag. I så måte føyer han seg inn i en lang læreplanteoretisk debatt om hvilken kunnskap som har særlig verdi, og på hvilken måte kunnskapen i utdanningsinstitusjoner skal organiseres. Tilknytning til samfunn og praksis formuleres gjennom tesen om praktisk epistemologi (jf. kapittel 15):<sup>79</sup>

Academics as researchers have to become practicing epistemologists and practicing ontologists. They have to widen the frames of knowing and they have to engage with the widest range of audiences; they have to become different beings as researchers. This means not just projecting oneself in one's academic community but also making oneself as an academic in the wider world. Academics have to confirm their legitimacy in knowing things. They have to practice the arts of communicating, of negotiating their knowledge with the conflicting interest groups.

I dette ligger at Barnett er positiv til at universitetene også skal ivareta de kvaliteter som ligger så vel i den akademiske som den operasjonelle kompetansen. Han ser det som naturlig at universitetene bidrar aktivt til praksisforbedring. Han påpeker dette også som en moralsk forpliktelse. Dette kommer også til uttrykk ved hans positive holdninger til alternative undervisnings- og læringsformer og til alternative kunnskapsformer som taus kunnskap, erfaringslæring og feministisk teori. Barnetts oppfatning av forholdet mellom kunnskap, samfunn og høgre utdanning faller langt på vei sammen med det idemessige grunnlaget for aksjonsforskning og (dermed) deler av den såkalte arbeidslivsforskningen.<sup>80</sup> Det er likeledes klare paralleller til de analyser Brulin og Dahllöf har framført når det gjelder forholdet mellom utdanningsinstitusjon og samfunn (jf. kapittel 18).



Samtidig er det Barnetts resonnement at den epistemologiske utviklingen faktisk gjør universitetenes tradisjonelle verdier mer aktuelle og viktige enn noen sinne. Hele Barnetts "prosjekt" kan sies å være knyttet til å utvikle og begrunne denne koblingen mellom ny kontekst og tradisjonelle, universitære verdier. Disse verdiene er ikke som hos Slagstad knyttet til bestemte fag eller personer, heller ikke til idealene om absolutt sannhet og kunnskap, det Barnett betegner som modernismens epistemologi. I stedet knyttes disse verdiene til kunnskap som prosess gjennom tildels omfattende drøftinger av begrep som forståelse, kritikk, visdom og tverrfaglighet.<sup>81</sup> Universitetenes særtrekk kan knyttes til de to opprinnelige betydningene av begrepet. Som *universitas*, det vil si det kommunikative fellesskap (*enhet gjennom dialog*) og som et sted for universell kunnskap, forstått som åpenhet mot kunnskap (*enhet gjennom metateori*). I dette ligger at særtrekket ved universitetet ikke nødvendigvis ligger i å dekke et bredt fagfelt. Det særegne ligger i erkjennelsen av at kunnskapsgrensene ikke er gitt en gang for alle og heller ikke kan defineres a priori. Barnett peker på at slike verdier, som er nært knyttet til toleranse og respekt, også er ønsket av samfunnet.<sup>82</sup> Det er således karakteristisk for den situasjonen universitetene befinner seg i at samfunnet både ønsker større grad av handlingskunnskap, men samtidig vil at institusjonene skal ivareta noen av sine tradisjonelle verdier.

Langt på vei må Barnett allikevel betegnes som idealist når han forstår universitetet som et åpent, refleksivt fellesskap. Ikke minst gjennom hans egne analyser fremkommer det at det i mange sammenhenger er langt mellom liv og lære. Barnett erkjenner dette og legger til grunn at hans ideer og analyser like mye handler om det potensiale universitetene besitter og at han like mye angir en fremtidig visjon som et konkret handlingsprogram.<sup>83</sup>

Barnetts hovedinnvending både i forhold til akademismen og operasjonalismen er at de representerer lukkede kunnskapsstrukturer hvor kunnskapsutvikling og kunnskapsformidling må forholde seg til på forhånd definerte kategorier og verdier, enten det nå er snakk om akademisk eksellens eller standarder knyttet til den ytre verden, f. eks. yrkesutøvelse. Dersom slike referanserammer tas for gitt, settes det også grenser for kritikk og nyskaping. Det blir i hovedsak endring innenfor gitte forståelsesrammer.

Kritikken av de lukkede kunnskapsstrukturer må sees i forhold til Barnetts påstand om den epistemologiske krisen (jf. kapittel 14, del II), det vil si en utvikling som stiller spørsmål ved enhver påstand, ethvert resultat og enhver forståelsesramme. Denne utviklingen oppsummerer Barnett i betegnelsen superkompleksitet. I dette ligger at

vi befinner oss i en tid preget av usikkerhet og uforutsigbarhet både i forhold til vår måte å forstå og forklare verden omkring oss på. Vi er i stadig mindre grad i stand til å forutsi samfunnets utvikling. Dels handler dette om at vi stadig stilles overfor nye teorier, nye forklaringer som utfordrer de forestillinger vi har og måten vi lever på. I motsetning til postmodernismens postulat om at vi ikke lengre kan lene oss til “den store fortellingen”, synes utviklingen å være preget av mangfoldige fortellinger og forklaringer som dels forsterker hverandre, dels står i motsetning til hverandre. I tillegg til dette utfordres også de forståelsesrammer vi legger til grunn. For hver forståelsesramme som utvikles kan det etableres en rekke alternativer:<sup>84</sup>

The university opens up to many kinds of inquiry. While it may not be true to say that anything goes, it is impossible a priori to identify any boundaries to the permissible forms of knowledge or rules that they should follow.

Resultat av dette er at vi ikke lengre på noen forutsigbar og entydig måte kan si at vi kan gripe og ha entydige begrep om verden. Med referanse til Heraklit hevder Barnett at den epistemologiske utviklingen har ført til at “alt flyter” siden enhver forståelsesform kan utfordres og bestrides. En slik situasjon er ikke bare en intellektuell utfordring, det er også en eksistensiell. Det handler om å leve i en verden som hele tiden utfordrer vår forståelse og våre forståelsesrammer og som dermed også er preget av usikkerhet og uforutsigbarhet. Situasjonen kan oppsummeres gjennom fire grunnbegrep:<sup>85</sup>

- *Uncertainty*, at man erkjenner at man lever i en verden preget av epistemologisk usikkerhet
- *Unpredictability*, at man vet at man ikke kan forutsi noe med absolutt sikkerhet.
- *Challengeability*, at vår oppfatning om verden alltid kan utfordres.
- *Contestability*, at vår referanseramme for å forstå og forklare verden alltid kan utfordres av andre forståelsesrammer.

Som påpekt i kapittel 15 har universitetene selv, gjennom sin kunnskapsutvikling, vært en aktiv bidragsyter til den superkomplekse situasjon vi befinner oss i. Slik sett har institusjonene også et ansvar for at vi kan leve med denne situasjonen. Samtidig er det Barnetts oppfatning at universitetets klassiske kvaliteter, nettopp kommer til sin rett i denne konteksten. Åpenhet og diskurs, kritikk og kreativitet blir så og si forutsetningen for å overleve en situasjon preget av usikkerhet og sårbarhet. Gjennom forskningen

skal universitetene bidra til en videreutvikling av superkompleksiteten, gjennom undervisningen skal den hjelpe den enkelte til å leve med den. Dette oppsummerer Barnett i formuleringen “usikkerhetens prinsipp.” For at dette skal kunne skje må universitetene holde fast ved de verdier som har ført fram til den superkomplekse situasjon, verdier som åpenhet, mot og toleranse. Universitetenes idégrunnlag og særtrekk kan dermed formuleres som ”den åpne, kritiske diskurs” en kvalitet som bør gjennomsyre all faglig aktivitet. Og Barnett forventer at universitetenes fremtidige kunnskapsutvikling preges av grenseoverskridelser og dristighet.<sup>86</sup>

Barnett lanserer seks (meta)kriterier for å kunne realisere universitetet i den superkomplekse situasjon.<sup>87</sup>

- Kritisk tverrfaglighet er et kriterium som understreker betydningen og nødvendigheten av at de akademiske miljø utnytter hele sitt potensiale som arena for kritisk tenkning og diskurs.
- Kollektiv selvgranskning innebærer at tenkningen om superkompleksitet også må omfatte universitetene selv. Det forutsetter at institusjonene både utvikler en utstrakt evne til selvkritikk og kreative perspektiv på egen virksomhet.
- Bevisst, målrettet fornyelse/redefinering innebærer at man er i stand til å føre en kontinuerlig dialog om sin egen virksomhet- “there can never be an end to conversations of this kind”.<sup>88</sup>
- Fleksible, interne grenser er knyttet til Barnetts argumentasjon for større åpenhet i universitets tilnærming til kunnskap og verden. Det er særlig de interne grenser (og begrensninger) det her henvises til. Hovedresonnementet er at større åpenhet mot verden kombinert med kritisk tverrfaglighet så og si forutsetter andre interne organiseringsformer, og dermed også grenser, enn det som preger universitetene i dag.
- Engasjement handler for det første om at universitetene må agere i verden og for verden. Dette er nødvendig av to grunner; for å kunne overleve og for å kunne fange opp, drøfte og kritisere de perspektiv som til enhver tid finnes i samfunnet.
- Kommunikativ toleranse kan sies å utgjøre selve grunnforutsetningen for den åpne, kritiske diskurs. Alle skal kunne høres og ha muligheten til å bli hørt. Et urolig universitet i denne sammenheng er langt å foretrekke foran det stille, disiplinerte og kontrollerende.

Barnett peker selv på at hans ideer om universitetet i superkompleksitetens tidsalder verken er særlig konkret eller på en enkel måte lar seg realisere. Det må mer betraktes som en visjon eller utopi, noe som Barnett mener ikke kan tas til inntekt for at man skal la være å tilstrebe de verdier han legger til grunn.<sup>89</sup> I et slikt perspektiv er det interessant at man innen aksjonsforskning kan vise til flere ansatser til slik samhandling mellom høgre utdanningsinstitusjoner og bedrifter. I denne sammenheng synliggjøres nettopp en forskerrolle hvor man fremstår som reflekterte handlingsmennesker og hvor man forener en organisasjons praktiske interesser med forskeren åpne, kritiske refleksjon:<sup>90</sup>

Samtidig som han eller hon dokumenterar och analyserar skeendet bidrar forskaren dels med forskningsbaserade kunskaper inom sakområdet, dels med teoretisk och empirisk underbyggande metoder för hur utvecklingsverksamheten kan bedrivas. Forskaren intar samtidigt en ifrågasettande, kritisk hållning till vad som sker, hur det kan tolkas och vilka slutsatser som man är berättigad att dra.

187

Dette er en tilnærming som også kan karakteriseres som entrepenørskap.<sup>91</sup> Entreprenør-universitetet er da også det ideal Clark stiller for de fremtidige universitet.<sup>92</sup>

## 19.4 Det imøtekommende og kritisk, reflekterende universitet

I dette kapitlet ligger det til grunn at høgre utdanning forstått som masseutdanning ikke bare må forstås som en institusjon i samfunnet, men gradvis mer som en institusjon for samfunnet. Dette er begrunnet både epistemologisk, historisk, strategisk og ut fra en forståelse av forholdet mellom kunnskap og endring. Gjennom å finne sin rolle i samfunnet finner også høgre utdanning sin fremtidige identitet. Det er med andre ord ikke lenger er spørsmål om universitet og høgskoler skal interagere med samfunnet. I stedet handler det om hvordan en interaksjon kan etableres, vedlikeholdes og ivareta det som skal kjennetegne læring og utvikling av høgre orden. Dette særtrekket er her oppsummert gjennom formuleringen “det imøtekommende og kritisk, reflekterende universitet”.<sup>93</sup> Å være imøtekommende innebærer ikke at man stiller seg ukritisk til de behov samfunnet signaliserer, men at man aksepterer dem på alvor og bidrar til utvikling og definering av dem. På samme måten må den kompetanshjelp høgre utdanning skal bidra med, være preget av kritisk, kreativ og åpen refleksjon uansett om hjelpen kommer i form av undervisning, forskning eller rådgiving.

En slik kursdreining kommer ikke av seg selv, og krever i aller høyeste grad endringsevne og endringsvillighet innad i høgre utdanning. I den sammenheng lanserer Duke idealet om de høgre utdanningsinstitusjonene som lærende organisasjoner.<sup>94</sup> De skal ikke bare seg “lære fra seg”, men basere seg på at utvikling av høgre utdanning i seg selv blir et kontinuerlig læringsprosjekt, det Barnett beskriver som kollektiv (og kontinuerlig) selvgranskning.

# NOTER

1. Scott, P. (1995): *The Meanings of Mass Higher Education*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham.
2. Clark, B. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon. IAU Press. Oxford.
3. Gellner, E. (1992): *Reason and Culture*. Blackwell. Oxford.
4. Bleiklie, I. (1996): Universitetet – fra kulturinstitusjon til kunnskapsbedrift.  
I Bleiklie, I(red): *Kunnskap og makt. Tano-Aschehoug*. Oslo.  
KUD: *Innstilling om videreutdanning av artianere m.v., rapport 1-5. 1966-70*.
5. Trow, M. (1970): Elite and popular functions in American higher education.  
I Niblett, W. R. (ed): *Higher Education: Demands and Response*. Jossey-Bass. San Francisco.
6. Scott, P: *Ibid, p. 9.*
7. *Ibid, kap. 3 og 4.*
8. *Ibid, p. 91.*
9. *Ibid, kap. 1-2.*
10. Gibbons, M. m. fl.(1994): *The new production of knowledge*. SAGE Publications. London.  
Alcoff, L. /  
Potter, E. (eds)(1993): *Feminist epistemologies*. Routledge. New York.
11. Bleiklie: *Ibid, p. 25.*
12. Scott: *Ibid, p. 12.*
13. Vabø, A. (1996): Yrkesretting av lavere grad. I Bleiklie, I. (red): *Kunnskap og makt*. Tano-Aschehoug. Oslo.
14. Barnett, R. (1994): *The Limits of Competence, kap. 4*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham.
15. *Ibid, p. 68.*
16. Scott: *Ibid, p. 169.*
17. UiTø/  
HiTø (2000): *Venner for livet*. Tromsø.
18. Scott. *Loc.cit.*
19. Slagstad, R. (2000): *Kunnskapens hus i det norske hus*.  
I *NOU 2000:14*, Frihet med ansvar. Oslo.
20. Barnett, R. (2000): *Realizing the University in an age of supercomplexity*.  
The Society for Research into Higher Education & Open University Press.  
Buckingham.
21. Scott. *Ibid, p. 168.*

22. Bleiklie, I. (1996): Politiske nettverk og den universitetspolitiske arena, p. 62.  
I Bleiklie, I(red): *Kunnskap og makt*. Tano-Aschehoug. Oslo.
23. Bleiklie(1996): Universitetet - fra kulturinstitusjon til kunnskapsbedrift, p.41, *Ibid.*  
24. *Ibid*, p. 37.
25. Underdal, A(1997): Mellom akademi og bedrift. I Christensen, T. /Midtgaard, K. (red):  
*Universitetet som beslutningsarena*. Fagbokforlaget. Oslo.
26. Bleiklie, I./Frölich, N./  
Reppen, G. /  
Aarre, M. (1996): Lokale reformstrategier - ritualisering, tilpasning og utnyttning,  
pp.68 - 69. I Bleiklie, I(red): *Kunnskap og makt*. Tano-Aschehoug. Oslo.
27. Arbo, P. (2000): Universiteter og høyskoler- kunnskapssamfunnets knutepunkter, p. 70.  
I Gammelsæter, H(red): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional  
utvikling*. Tapir. Trondheim.
28. Hall, J. (1996): The Educational Paradigm Shift: implications for ICDE and the distance  
learning community. I *Open Praxis*, nr. 2, 27-36.
29. Arbo:  
Scott: *Loc.cit.*  
*Ibid*, p. 29.
30. Sitert fra internasjonal konferansebrosjyre om temaet –  
“corporate universities” i 1996.
31. Grepperud, G. /  
Johansen, O. E. (2000): *Glimt av det lærende samfunn*. SOFF-rapport nr. 2. Tromsø.
32. Bates, T. (2000): Fjernundervisning som del av høgre utdanningsinstitusjoners  
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.
33. Gibbons, m. fl:  
Barnett; R. (1993): *Ibid*, p. 79.  
*The Idea of Higher Education*. The Society for Research into Higher  
Education & Open University Press. Buckingham.
34. Gibbons, m. fl.: *Ibid*, p. 78.
35. Dahllöf, U. (2000): Ämnesutveckling og interessebehov. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*,  
vol. 5, nr. 2, 186-189.
36. Scott: *Ibid*, p. 81.
37. *Loc.cit.*
38. *Ibid*, p. 171.
39. Grepperud/Johansen: *Ibid*, p. 91.
40. Tjeldvoll , A. (1997): *A Service University in Scandinavia*, p. 107. Rapport nr. 9.  
PFI Universitetet i Oslo.
41. Scott: *Ibid*, p. 178.
42. Duke, C. (1992) *The Learning University. Towards a New Paradigm? The Society for  
Research into Higher Education & Open University Press*. Buckingham.
43. Scott: *Ibid*, kap. 5.
44. Lynton, E. (1995): *Making the Case for Professional Service*, p. 1. AAHE. Washington D. C.
45. Readings, B. (1996): *The University in Ruins*. Harvard Univ. Press. Massachusetts.
46. Slagstad, R. : *Ibid*, p. 471.

47. Duke: *Ibid, kap. 8.*
48. Tjeldvoll: *Ibid.*
49. Cummings; W. (1997): The service university in comparative perspective: Introduction. I foreløpig utgave av spesialnummer til tidsskriftet *Higher Education- The Service University in Comparative Perspective.*
50. Moussouris, L. (1997): The Higher Education – Economic Development “Connection” in Massachusetts: Forging a Critical Linkage. I foreløpig utgave av spesialnummer til tidsskriftet *Higher Education – The Service University in Comparative Perspective.*
51. KUF: *NOU 1997:25, kap. 3.*
52. Cummings, W. (1997): The Service University Movement in the US: Searching for Momentum, pp. 2-3. I foreløpig utgave av spesialnummer til tidsskriftet *Higher Education- The Service University in Comparative Perspective.*
53. Tjeldvoll: *Ibid, p. 83.*
54. Cummings: *Ibid, p. 16.*
55. BI (2000): Årsmelding for 1999.
56. Det er vanskelig å operere med absolutte skiller her.
57. Wiig, O. (1996): *Instituttsektoren i norsk forskning, p. 8.* NIFU - rapport nr. 7. Oslo.
58. Tjeldvoll, A(1999): Universitetets ubehag og muligheter. *Aftenposten 6.august.*
59. Slagstad: *Ibid.*  
Gundersen, K. /  
Røttingen, J.A.(1999): Universitetet kastes ut med badevannet. *Aftenposten, september.*
60. Barnett: *The Limits of Competence, p. 160.*
61. Barnett: *Realizing the University, kap. 3.*
62. Slagstad: *Ibid, p. 472.*
63. Bleiklie: *Ibid, p. 33.*
64. Slagstad: *Ibid, p. 434.*
65. *Ibid, p. 442.*
66. *Ibid, p. 444.*
67. *Loc.cit.*
68. *Ibid, p. 476.*
69. *Ibid, p. 446.*
70. *Ibid, pp. 460-61.*
71. Barnett: *Ibid, p. 160.*
72. Bleiklie: *Ibid, p. 27.*
73. Bleiklie, I. (1998): Universitetsplager i tradisjonens lys. *Dagbladet 20. august.*
74. Gynnild, V. (2001): *Læringsorientering eller eksamensfokusering? Nærstudier av pedagogisk utviklingsarbeid i sivilingeniørstudiet.* Dr. philos. Avhandling. Pedagogisk institutt. NTNU. Trondheim.
75. Barnett, R. (1990): *The Idea of Higher Education. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.* Buckingham.
76. *Ibid, kap. 12.*
77. Barnett: *Realizing the University, ibid, p. 42.*



78. De fire bøkene er: *Realizing the University in an age of Supercomplexity*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham. 2000.
- The Idea of Higher Education*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham. 1990.
- The Limits of Competence*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham. 1992.
- Higher Education: A Critical Business*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham. 1997.
79. Barnett: *Realizing the University, ibid, p. 151.*
80. Qvale, T.(2000): Innledning, I Pålshaugen, Ø./Qvale, T.(red): *Forskning og Bedriftsutvikling- nye samarbeidsforsøk*. AFI. Rapport 9. Oslo.
81. Barnett, R: *Limits of Competence, Ibid, kap. 7, 8, 9, 10.*
82. Barnett, R: *Realizing the University, ibid, p. 27.*
83. *Ibid, p. 81.*
84. *Ibid, p. 95.*
85. *Ibid, p. 65.*
86. Barnett, R. (2000): University knowledge in an age of supercomplexity. I *Higher Education*, vol. 40, pp. 409-422.
87. Barnett: *Realizing the University, ibid, kap. 8.*
88. *Ibid, p. 107.*
89. *Ibid, p. 103.*
90. Brulin: *Ibid, p. 107.*
91. Foss, L. /  
Moldenæs, T. (2000): Bedre forskere og bedre brukere av forskning?  
Pålshaugen, Ø. /Qvale, T. *ibid.*
- Henrekson, M. /  
Rosenberg, N. (2000): *Akademisk entrepenørskap*. SNS Förlag. Stockholm.
92. Clark: *Ibid.*
93. Betegnelsen henter inspirasjon både fra Barnett og fra tittelen på en evaluering av finske universitet- "The Responsive University"( Dahllöf, U. m. fl.(1998): *Towards the responsive University. The Regional role of Eastern Finland Universities*. Publications of Higher Education evaluation Council nr. 8. Helsinki.
94. Duke: *Ibid.*



It better get better.

(Little Charlie & the Nightcats)

# KODA - DEL 3

## -ØKT KUNNSKAP ER OGSÅ EN UTFORDRING

Som påpekt i kapittel 1 er det til visjonen om livslang læring knyttet entusiasme og optimisme både i forhold til hva som er mulig for den enkelte å lære og hvilken betydning kunnskap har for fremtidig utvikling. Optimisme og forventning lå også til grunn for den norske Kompetansereformen. I Innst. S. nr. 133(1995-96) *“Innstilling frå Kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen om framlegg frå stortingsrepresentant Øystein Djupedal om lovfesta rett til etter- og vidareutdanning”*, heter det:<sup>1</sup>

Fleirtallet meiner at menneska sin kunnskap og kompetanse er det viktigste grunnlaget for verdiskapning og for å vidareutvikle velferdsamfunnet. Kunnskap og kompetanse er etter fleirtallet si mening ein sentral føresetnad for å kunne utnytte samfunnet sine samla ressursar betre og verne naturgrunnlaget.

Debatten omkring livslang læring og det lærende samfunn som blomstret opp på 90- tallet har mange fellestrekk med tilsvarende debatt for 20-25 år siden. Slik sett er det en debatt som delvis gjentar seg selv. I kapittel 4 (del-I) er for eksempel forslagene i NOU 1997:25 *Ny kompetanse* karakterisert som “tilbake til fremtiden.” Betegnelsen har sammenheng med at utredningen tok opp i seg mange av de forslag som tidligere har vært fremmet i norsk voksenopplæringsammenheng, men som ikke hadde latt seg realisere. Både forslaget om utdanningspermisjon og realkompetanse er eksempler på dette. Denne gjentakelsen er i seg selv en indikasjon på at det å realisere ambisjonene om livslang læring er en omfattende, for ikke å si umulig oppgave. Noen av de vansker eller barrierer man vil stå overfor på nasjonalt plan er synliggjort gjennom Eides analyse av det manglende gjennomslag denne tenkningen hadde på siste del av 70-tallet. Etter en periode med stor entusiasme for livslang læring i den vestlige verden, ikke ulik den fase vi nå er inne i, kom det et omslag. Eide forklarer dette med at livslang læring med sine omfattende

og tildels radikale forslag, viste seg å være en trussel mot sterke etablerte interesser; i økonomien, i utdanningsinstitusjonene (ikke minst høgre utdanning) og i politisk dominerende grupper.<sup>4</sup> Eides analyser støttes også av Bengtsson.<sup>5</sup>

Utfordringene er ikke bare knyttet til det vi til vanlig kaller voksenopplæringsfeltet eller til høgre utdanning, men til hele utdanningssystemet og på alle nivå. Det omfatter dessuten ikke bare økonomi, men tenkemåter, ordninger og systemer som i århundrer har vært tatt for gitt. Ut fra en slik kompleksitet stiller Ball seg tvilende til mulighetene for å kunne realisere det lærende samfunn. I følge ham er vårt etablerte system ikke i stand til å møte en utfordring som forutsetter at alle både skal være motivert og engasjert for læring og utvikling. 900 millioner analfabeter på verdensbasis gir ikke særlige forhåpninger om (det globale) læringssamfunnet. I stedet favoriserer det etablerte utdanningssamfunnet en elite som lærer raskt, fokuserer mer på undervisning enn læring og legger stor vekt på førstegangsutdanning på voksenopplærings bekostning.<sup>6</sup> Noe av den samme pessimisme uttrykkes også gjennom en mindre scenarieanalyse om utviklingen i Norden fram til 2020, basert på intervju med nordiske eksperter.<sup>7</sup>

Til tross for en slik tvil er tenkningen om kunnskapens (eller kompetansens) betydning i store trekk akseptert i den post- industrielle verden, der hvor det er størst mulighet for å lykkes. De radikale grep som for 30 år siden ble oppfattet som trusler (jf. Eide) fremstår i dag som forutsetninger. Analyse av behov, mål og virkemidler har i dag dessuten en langt bredere samfunnsmessig forankring. Det som for 20-30 år siden, noe forenklet sagt, var en visjon fremmet av utdanningssystemet selv og framsynte utdanningspolitikere og byråkrater, fremmes i dag også av andre viktige premissleverandører. I Norge gir dette seg utslag ved at så vel arbeidsgiver- som arbeidstakerorganisasjonene har stått sentralt i utformingen av nasjonale strategier for kompetanse. Allerede før St.meld. nr 42 (1997-98) *Ny kompetanse* ble behandlet i Stortinget, hadde partene i arbeidslivet blitt enige om hvordan Buer-utvalgets innstilling burde settes ut i livet. Selv om det ennå er lang vei fram til realiseringen av de mest radikale visjoner om livslang læring, har utviklingen siden midten av 90 - tallet satt fart i de prosesser som har ført oss inn i kunnskapsoptimismens tid.

I den sammenheng forventes det at høgre utdanning skal spille en stadig viktigere og mer fremtredende rolle.

Den norske kompetansereformen fremstår like mye som en arbeidslivsreform som en utdanningsreform, noe som også har medført at kompetanse for økonomisk utvikling har stått sentralt i begrunnelser og perspektiver. Dette synes også å være situasjonen i den vestlige verden forøvrig.<sup>8</sup> Dog har det vært enighet om at høgre utdanning har et særlig ansvar for å ivareta og imøtekomme bredden av de behov begrunnelser som er gitt for livslang læring. Ikke minst universitetene bør som samfunnsinstitusjoner også forstås som institusjoner som skal dekke alle (de fleste) sider ved samfunn og samfunnsutvikling. Edwards har i tråd med de begrunnelser for livslang læring som er angitt i kapittel 1 (del I), angitt tre måter å forstå det lærende samfunn på:<sup>9</sup>

- Det lærende samfunn forstått som *det siviliserte samfunn*, det vil si et samfunn som legger vekt på aktivt medborgerskap, demokrati og like muligheter for alle.
- Det lærende samfunn forstått som et *læringsmarked*, det vil si som et samfunn som gjennom sine utdanningsinstitusjoner bidrar med den utdanning og læring som er nødvendig for den økonomiske utviklingen.
- Det lærende samfunn som *læringsnettverk*, det vil si et samfunn hvor det enkelte individ legger til grunn et læringsperspektiv på sin egen utvikling og hvor man utnytter ressurser og situasjoner for å utvikle interesser og identitet.

En slik breddetilnærming i innhold og fokus må suppleres med en mer overordnet forståelse av hvilke (meta)kvaliteter undervisning og læring på høgre nivå skal bidra med og til. I kapittel 15 og 19 er dette med referanse til Barnett definert som kritisk, selvstendig og grenseoverskridende refleksjon og handling. Å være grenseoverskridende handler i denne sammenheng både om å utfordre premissene for eksisterende kunnskap, seg selv som individ og de samfunnsmessige rammer man inngår i. Universitet og høgskoler skal avspeile og gi grunnlag for å leve og handle i en verden som epistemologisk preges av usikkerhet og mangfold, det Barnett beskriver som en superkompleks virkelighet. Verken en ensidige instrumentell eller (tradisjonell) akademisk kunnskapsforståelse er tilstrekkelig for ivareta en slik ambisjon. Barnett hevder derimot at det er behov for en revurdering og revitalisering av høgre utdannings opprinnelige dannelsesideal i forhold til den samfunns- og kunnskapsutvikling som preger vår tid.

Med grunnlag i Barnetts analyser er det både gitt et grunnleggende didaktisk perspektiv og et identitets- og legitimeringsgrunnlag for høgre utdanning i kunnskapssamfunnet. Hans analyser har også synliggjort at oppmerksomheten knyttet til fleksibel utdanning og høgre utdannings utadrettet virksomhet for øvrig, dypest sett er uttrykk for en endring i vårt syn på kunnskap og kunnskapsutvikling.

Barnetts didaktiske ambisjon sammenfaller i noen grad med tenkning og utvikling innen det voksenpedagogiske feltet. Det er i kapittel 15 vist til at den kritiske dimensjon synes å få en stadig mer sentral plass innen den voksenpedagogiske tenkningen. Både her og hos Barnett står den aktive, bevisste og selvstendige lærende sentralt. Brockett og Hiemstra har på bakgrunn av en grundig teoretisk gjennomgang forsøkt å kategorisere og definere hele denne tradisjonen gjennom betegnelsen “self-direction in adult learning”. Til grunn for deres modell ligger at læring er en aktiv prosess som må involverer den enkelte person.<sup>10</sup> Long har beskrevet den didaktiske tilnærmingen i denne modellen slik:<sup>11</sup>

They (studentene - min kommentar.) must take the leading role in determining what is to be learned, how it is to be learned, and all others variables impacting on the learning process...

...they are central to controlling this process rather than relying on some external agency of teacher, professor, facilitator, trainer, or whoever to direct them as to what is to be done and how it is done.

Long deler studentenes organisering av læringsarbeidet inn i fire deler; selvvurdering, målsetting, handlingsplaner og vurdering av framgang.<sup>12</sup> For hver av disse fasene, stilles det tildels store krav til den enkelte. Ikke minst vil mange finne det både vanskelig og uvant å foreta egenvurderinger. Dette innebærer at den enkelte også i holdning og vilje må gå inn for denne læringsstrategien. Det er dette holdnings- eller viljeaspektet som Brockett og Hiemstra definerer som *learner self-direction*. De påpeker at denne dimensjonen er selve grunnsteinen i ansvar for egen læring. Det er her nærliggende å trekke paralleller til Bjørgens fremheving av viljeaspektet i læring. Bjørgen er kritisk til den sterke innflytelsen den naturvitenskapelige tradisjonen har hatt på vår forståelse av læring. Det har, som i behaviorismen, medført at mentalismen har blitt borte. Med mentalisme menes her fenomener som vilje, intensjon, plan og mål. Resultatet av dette har vært at læringsbegrepet har blitt oppsplittet og isolert og hvor man i det store og hele har sett bort fra individets ansvar i læringsprosessen. Læring har blitt synonymt med teknikker for forming av atferd, og resultatene av slik atferdsforming.<sup>13</sup>

Tenkningen om ansvar for egen læring og selvstyrt læring finner også sin parallell innenfor fjernundervisningsforskningen. Her kan man noe skjematisk skille mellom to tilnærminger til læring og læringstilrettelegging, en *mangeltradisjon* og en *veksttradisjon*. Mangeltradisjonen søker etter ordninger og tiltak som skal kompensere for fraværet av lærer i en ansikt-til-ansikt-situasjon. Man legger stor vekt på planlegging, styring og evne til forutsigbarhet både hos lærere, læremiddelutviklere og studenter. Denne tradisjonen har særlig sin forankring innenfor det man kaller den industrialiserte tradisjonen i fjernundervisning, med sin vektlegging på preproduserte og masseproduserte læremidler. Booth og Hodgson karakteriserer denne tradisjonen som en *dissemination orientation*.<sup>14</sup> Veksttradisjonen overlapper i hovedsak med det lærings- og undervisningssyn som ligger til grunn for livslang læring (jf. kapittel 1, del I). Det legges for dagen optimisme og en sterk tro på at den enkelte har i seg et potensiale for læring og utvikling som må realiseres. I motsetning til “mangeltradisjonen” ser man på den studerendes frihet som viktig, og som underviser bør man være varsom med grad av strukturering og styring av læringsprosessen.<sup>15</sup> I fjernundervisningssammenheng karakteriserer Booth og Hodgson dette som *a developmental orientation*.<sup>16</sup>

Både målet med utdanningen synet på læring og ikke minst de rammevilkår den enkelte voksne studerende lever under til daglig, har betydning for hvordan IKT som redskap tas i bruk i didaktisk sammenheng. I løpet av 90-tallet har det så å si blitt en allmenn sannhet at det viktigste ikke er IKT i seg selv men hva vi fyller det med og hvordan vi tar dette i bruk for å fremme læring. 90-tallets utvikling har også vist at man legger ulike meninger i denne konstateringen. Med referanse til Løvlies didaktiske nivå<sup>17</sup> skal det her kort skilles mellom to hovedtilnærminger; *didaktikk som tilpasning* og *didaktikk som grunnlag for utvikling*.

Didaktikk som tilpasning innebærer at man i utgangspunktet tar IKT som ramme for gitt og utfordringen ligger først og fremst i å utnytte denne rammen så godt som mulig. Som pekt på i kapittel 1 (del I) og kapittel 16 hevder teknologioptimistene (og teknologikapitalistene) at de teknologiske rammene allerede nå gir grunnlag for å snakke om læringsmessige paradigmeskifter. Så langt tyder lite på at dette er tilfelle.<sup>18</sup>



Tilpasningstilnærmingen kan igjen todeles:

*Hverdagsdidaktikken*, er den erfaring eller hverdagstro<sup>19</sup> som den enkelte har utviklet gjennom egen praksis over tid og som primært er knyttet til å løse konkrete og hverdagslige undervisningsoppgaver. Man er primært opptatt av de konkrete metoder og “knep” som skal til for å få undervisnings- og veiledningssituasjonen til å fungere. Eksempel på en slik tilnærming finner vi i mange av de håndbøker som etter hvert utvikles innenfor fjernundervisningsfeltet. Hverdagsdidaktikken er ikke bare forbeholdt den pedagogiske profesjon, men alle som er involvert i undervisningsaktiviteter.

*Teoretisk, didaktisk tilnærming*. Denne tilnærmingen er mer forbeholdt den pedagogiske profesjon fordi den forutsetter en fagliggjøring av hverdagerfaringene. Man forsøker å forstå og forklare den IKT- baserte undervisnings- og veiledningspraksis gjennom et teoretisk, forskningsbasert grunnlag. Det innebærer også at man knytter mer grunnleggende refleksjoner, for eksempel læringsteori og/eller tenkning om læringsstrategier, til de tekniske muligheter som til en hver tid gir seg. Det er neppe helt tilfeldig at konstruktivismen som læringsteori og læringsteoretikere som Piaget og Vygotsky først trekkes i frem i fjernundervisning etter at man gjennom IKT har fått muligheter for bedre og mer omfattende kommunikasjon mellom lærer og studenter og mellom studentgrupper. Så lenge interaksjonsmulighetene var begrenset var Skinner en langt viktigere premissleverandør i fjernunderviseres syn på undervisning og læring. Slik fremstår læringsteori ikke bare som grunnlag for didaktiske valg, men også som begrunnelse for valg som allerede er gjort, valg som i noen sammenhenger er fundert i helt andre forhold enn tenkning om læring. I noen grad kan dette også karakteriseres som en strategisk tilnærming eller en tilnærming som har preg av *teori som legitimering*. Læringsteorien fungerer ikke bare som ståsted og/eller utgangspunkt, men også som begrunnelse og dokumentasjon av en erkjennelse utviklet blant annet gjennom hverdagspraksisen. Foreløpig synes deler av utviklingsarbeid og forskning omkring IKT og læring å ha dette utgangspunktet.

Begge de to tilnærminger som her er angitt er nødvendige i forbedring av fjernundervisning. Det er for eksempel ikke likegyldig hvordan en god forelesning utvikles, og det gir seg mer eller mindre selv at det som fungerer i en ansikt- til- ansikt- situasjon ikke nødvendigvis fungerer når det eksisterer en skjerm og noen mil mellom personene. Didaktisk kyndighet innebærer derfor også evnen til å forstå de alternative situasjoner og tilpasse sin undervisning til disse endrede rammebetingelser. Til en viss grad kan man si at den didaktiske kyndighet først settes på prøve og avdekkes når man tvinges ut av sin tilvante rolle. Dessverre viser det seg at mange ikke behersker en

slik situasjon. Undervisningen via videokonferanser gjennomføres ikke sjelden som om man var i samme rom. Når ønsket dialog ikke oppstår, eller læreren opplever manglende kontakt legges skylden på mediet. Slik sett viser det seg at mange lærere faktisk deler IKT- miljøets tro på at god og dårlig undervisning først og fremst kan forklares med referanse til mediet som sådan.

Tilpasningsstrategien er allikevel ikke tilstrekkelig som grunnlag for videreutvikling av undervisning og læring. Det er nødvendig å føye på en tredje dimensjon hvor IKT settes inn i en større og annen sammenheng. Blikket må i større grad flyttes fra materiell teknologi som ramme og premiss til læring og tilrettelegging av læring som grunnlag. IKT vurderes i en slik sammenheng som et virkemiddel som mer eller mindre kan bidra til realiseringen av den optimale lærings situasjon. Oppsummert kan en kalle en slik tilnærming for *didaktisk teori som utviklingsgrunnlag*. I kapittel 16 er dette karakterisert som en helhetlig didaktisk tilnærming.

Når man i EU- prosjektet “Lifelong learning: The implications for universities in the EU” oppsummerer sine inntrykk, er en av hovedkonklusjonene at de overordnede ideer i liten grad var nedfelt og integrert i utdanningsinstitusjonene. I hvert fall var, og er man, langt unna en situasjon hvor man kan si at livslang læring både som perspektiv og praksis er en integrert del av virksomheten. Denne konklusjonen støttes av Gornitzka og Maassen i en komparativ studie av universitet i 25 land.<sup>20</sup> Samtidig mener Duke å kunne registrere at det ved de høgre utdanningsinstitusjonene i Storbritannia har skjedd en endring i språkbruk og terminologi. Fra inngangen til 1990 - årene registrerte han et akademisk språk, ikke minst på ledernivå, som i stadig sterkere grad ble preget av offentlig forvaltning og det private næringsliv. Eksempelvis peker han på den dreiningen i beskrivelsen av verdier og mål. Mens man tidligere benyttet seg av begrep som kultur, fagdisipliner, eksellense, standarder benyttet man seg stadig mer av begrep som effektivitet, utdanning tilpasset bestemte formål, kvalitet, livslang læring (jf. kapittel 15 og 19). Duke drøfter selv hvorvidt denne språkbruken indikerer en overfladisk retorikk som institusjonsledelsen benytter seg av, eller om det faktisk er uttrykk for mer grunnleggende endringer og en ny kursdreining for høgre utdanning.<sup>21</sup>

I norsk sammenheng kan man registrere at institusjonenes ledelse gjennom språk- og begrepsbruk i stadig sterkere grad anerkjenner fleksibel utdanning som viktig oppgave. Det var for eksempel påfallende hvordan de norske universitetenes rektorer, i tiden rundt gjennomføringen av Kompetansereformen, raskt kom til den offentlige erkjennelsen at dette også var et viktig område for universitetene.<sup>22</sup>

Dette synes ikke bare å være en entydig strategisk tilnærming, i den betydning at man sier det som det forventes at man sier. Det synes like mye (eller mer) å være uttrykk for en erkjennelse av den utviklingsretning høgre utdanning er inne i. Om man vender seg til utdanningsinstitusjonenes strategiske planer og overordnede målsettinger gjenfinnes ledelsens velvillighet og holdningsendring, men formuleringene er ennå preget av en noe uforpliktende retorikk. I langt mindre grad finner man dette manifestert gjennom konkrete ordninger, systemer og prioriteringer som omfatter alle ansatte. Så langt har trolig ingen høgre utdanningsinstitusjon sidestilt ordinær undervisning og fleksibel utdanning som formidlingsformer i de ansattes stillingsbeskrivelser. Det er dessuten få institusjoner, i hvert fall blant de offentlige høgre utdanningsinstitusjonene, som har lagt til grunn et belønningssystem som fremmer utadrettet virksomhet generelt og fleksibel utdanning spesielt. Derfor har dette feltet så langt også vært ildsjelenes domene.

202

Som påpekt i kapittel 18 er institusjonenes engasjement for fleksibel utdanning synliggjort gjennom de stillinger og enheter som er etablert for spesielt å ivareta denne oppgaven. De såkalte etter- og videreutdanningsenheter og -stillinger har vært et viktig grep for å møte en utfordring og synliggjøre en holdning. Samtidig kan etableringen av dem, som uttrykk for institusjonenes vilje og ambisjon kritiseres. Strategien og ordningene kan også tolkes som et mer eller mindre bevisst forsøk på å holde denne type virksomhet "unna" fagmiljøene og deres (to) primæroppgaver. Det kan også være uttrykk for at man undervurderer eller ikke erkjenner den kompleksitet som er forbundet med å integrere fleksibel utdanning i hele organisasjonen. Med integrering menes her ikke bare at to ulike former for virksomhet skal foregå under samme tak. De skal også gjensidig styrke og utvikle hverandre (jf. kapittel 18). Langfeldt viser med utgangspunkt i en analyse av en forskningsadministrativ avdeling ved Universitetet i Oslo, hvordan etablering av nye, strategiske enheter, skaper motstand og motforestillinger i fagmiljøene.<sup>23</sup> Noe av det samme kom til syne i en intern vurdering av Senter for livslang læring ved Høgskolen i Lillehammer.<sup>24</sup>

De enheter og kontor som er etablert fremstår i dag med ulike oppgaver og ulike funksjoner som dekker alt fra enkel, ekstern representasjon og koordinering til faglig service og nyutvikling. Både omfang og funksjon avspeiler i noen grad institusjonenes størrelse og ambisjon. Ved SELL, Høgskolen i Lillehammer og U-vett, Universitet i Tromsø, som er to av de enhetene ved norske høgre utdanningsinstitusjoner som kan fremvise størst bredde og omfang av aktiviteten, kan man identifisere følgende oppgaver:<sup>25</sup>

- Mellomledd mellom samfunn og fagmiljø (den såkalte «portnerfunksjonen»). Enheten skal fungere som døråpner mellom samfunn og fag og medvirke til at disse to aktørene samspiller på en hensiktsmessig måte.
- Nettverksbygger mellom utdanningsinstitusjonen som helhet og samfunn.
- Markedsføring av utdanningsinstitusjon og fagtilbud, også ut over fleksible tilbud.
- Forhandlinger med aktuelle interessenter om tilbud, fremdrift og økonomi.
- Veiledning/råd om kompetanseutvikling til enkeltindivider og organisasjoner. Dette er en oppgave som har vært, og er, undervurdert.
- Prosjektledelse ved planlegging, utvikling, gjennomføring og vurdering av fleksible utdanningsprogram. I dette ligger også bistand med prosjektsøknader. Mange av de tilbud som utvikles og gis er resultat av omfattende arbeid som involverer flere parter. Det er derfor nødvendig med en stadig mer profesjonell prosjektledelse.
- Administrering og drift av utdanningstilbud, herunder også studieadministrasjon og budsjettansvar. Dette ansvaret kan være permanent eller midlertidig (se under).
- Motivasjon, informasjon til fagmiljøene. Dette er en funksjon som nok har fått større plass enn opprinnelig antatt. Etableringen av egne enheter gjør at institusjonenes ledelse mer eller mindre «overlater» til slike enheter/stillinger å ivareta den strategiske og politiske oppgaven med å promotere fleksibel utdanning i hele organisasjonen. Dette viser seg i en del tilfeller å bli en vanskelig oppgave hvor enhetene mer blir sett på som en representant for ledelsen enn som en støtte- og servicefunksjon.
- Koordinering av virksomhet handler i hovedsak om å samordne organisasjonens samlede aktivitet for å unngå overlapping og unødig ressursbruk. Det omfatter i økende grad også initiativ til tverrfaglige og flerfaglige utdanningstilbud.
- Veiledning og hjelp knyttet til didaktiske og teknologisk tilrettelegging. Opprinnelig var enhetene for fleksibel utdanning tillagt oppgaver som var knyttet til det man kan kalle tradisjonelle, administrative oppgaver som informasjon, koordinering, formidling og representasjon. Flertallet av de enheter som i dag eksisterer i norsk høgre utdanning synes fremdeles å falle inn under den administrative funksjonen.

Av den grunn har det også vært naturlig å legge denne funksjonen i nær tilknytning til administrative stabsfunksjoner som for eksempel studieadministrasjonen. Etter som antall oppgaver og oppgavens art har endret seg, slik tilfellet er ved SELL og U-vett, har arbeidet og perspektivene dreid mer i faglig (ikke -vitenskapelig) retning. Både internt og eksternt fungerer enhetene i stadig større grad som hjelpere og veiledere for fagmiljø og mulige oppdragsgivere. Særlig styrkes denne funksjonen ved at man i enheten inkluderer pedagogisk/teknisk kompetanse. Med en slik dreining er det heller ikke lengre naturlig å knytte enheten nært de administrative stabsfunksjoner, men heller gi det en mer frittstående stilling. Det synes her naturlig å sammenligne enhetene for fleksibel utdanning med universitetsbibliotekenes rolle og funksjon. Felles for disse to enhetene er at de ikke helt passer inn i den klassiske, dikotome arbeidsdelingen man finner i høgre utdanning – enten vitenskapelig eller administrativ (jf. kapittel 18). Universitetsbibliotekene ledes for eksempel av en overbibliotekar som tilsettes på faglige kriterier og de ansatte utøver ikke byråkratiske, men (fag)serviceorienterte oppgaver overfor det vitenskapelige personalet. I tillegg til universitetsbibliotekene vil også deler av IT-avdelingenes virksomhet og ikke minst medieproduksjonsenhetene havne i samme kategori og dilemma. Av den grunn synes det nødvendig å innføre en tredje funksjon eller rasjonalitet knyttet til høgre utdanning i tillegg til det klassiske skillet mellom vitenskaplighet og administrasjon, nemlig faglig service.

En fleksibel enhet som faglig serviceenhet er så langt en funksjon som er mer vanlig i andre land enn Norge. Ved University of Southern Queensland har et slikt senter i dag 134 ansatte.<sup>26</sup> Bates gir eksempel på hva slik veiledning kan omfatte:<sup>27</sup>

- Hjelp til strategisk planlegging.
- Prosjektledelse (for utviklingsprosjekt).
- Støtte til utforming av undervisning
- Støtte til bruk av undervisningsteknologi (software, grafikk, web).
- Informasjon om nyutvikling innen feltet.
- Hjelp til utvikling i/av fagmiljø.
- Støtte til videokonferanser, video og audioproduksjon, CD-ROM-produksjon.
- Opplæring i multimedia.
- Forskning og vurdering av nye undervisningsformer.

- Ide- og nytvklingsfunksjon. En naturlig videreføring av veilednings- og rådgivingsfunksjonen er nytvklingsfunksjonen. I en situasjon hvor det tradisjonelle, høgre utdanningssystem skal møte nye utfordringer vil det være behov for mange nye og innovative løsninger både teknologisk, pedagogisk, faglig og organisatorisk. Av den grunn fremstår enheter for fleksibel utdanning også ofte som kreative og innovative miljø. I en studie av canadiske universitet peker Smith på at innovasjoner i langt større grad preget enheter av denne typen enn de tradisjonelle fagmiljø.<sup>28</sup> I denne funksjonen ligger at man ikke bare passivt bistår det vitenskapelige personale og fagenhetene, men at man aktivt tar initiativ til og bidrar til nytvkling på flere områder; utvikling av nye (tverr-)fag, nye organisatoriske løsninger og pedagogisk nytvkling. I et slikt perspektiv kan enheten, slik Smith peker på, fungere som institusjonens “laboratorium”, et fristed som aktivt skal bidra til utvikling av hele organisasjonen. Det er nærliggende å karakterisere en slik enhet som et organisk ad hoc-rati. Enheten fremstår som forholdsvis selvstendig med stor grad av autonomi, med stor grad av fleksibilitet, stor variasjon i arbeidsoppgaver, stort arbeidstempo, liten vekt på indre formelle strukturer, høy utnyttelse av ansattes kompetanse og vektlegging på å styrke de ansattes kompetanse.<sup>29</sup> Enheten er her å sammenligne med små bedrifter som driver kunnskapsintensiv, kreativ virksomhet. Ut fra et slikt perspektiv får enheten både en strategisk, ledelsesmessig og faglig/vitenskapelig funksjon. I dette ligger at den både må styrke sin relasjon til institusjonens ledelse og til fagmiljøene. Den kanskje mest avgjørende forutsetning for at integrasjonsstrategien skal lykkes er at så vel målsetting, strategier og forståelse for de utfordringer man vil møte har en klar forankring i institusjonens ledelse. Dette poengteres også i norsk sammenheng når man analyserer og vurderer suksessfaktorene for innføring og integrering av fleksibel utdanning i universitet og høgskoler.<sup>30</sup> Det har for eksempel vist seg at en enhet for fleksibel utdanning som ikke knyttes nært til ledelsen og den daglige integrerte tenkning om institusjonens drift og utvikling, lett kan havne på sidelinjen.

En forventet økt satsing på fleksibel utdanning utfordrer universitet og høgskoler som organisasjoner, både fordi antall studenter av denne art øker, fordi de strukturer og ordninger som er etablert er beregnet for en annen studentkategori og fordi det etter hvert stilles andre krav og forventninger til høgre utdanning.

Som pekt på i kapittel I (del I) er kritikk av høgre utdanning etter hvert blitt et allment trekk ved samfunnsdebatten på 90-tallet. Selv om kritikken er poengtert, er det lansert få gode og konkrete alternativ. Geer understreker, som Hall<sup>31</sup>, at man så langt vet mer

om hva man vil bort fra enn hvor man vil hen når det gjelder fremtidige organisatoriske løsninger. Langt på vei får Geer følge av Longworth og Davies som hevder at etablering av en relevant infrastruktur er hovedutfordringen for livslang læring i årene framover. De definerer visjonen om livslang læring som en intellektuell infrastruktur for fremtidig utvikling, og mener at denne må følges opp med en administrativ og fysisk infrastruktur.<sup>32</sup> Analysen i kapittel 17 synliggjør noe av kompleksiteten i å få etablere en slik infrastruktur på regionalt og lokalt nivå og med utgangspunkt i de aktører som allerede er etablert. Spørsmålet er om det i det hele tatt er ønskelig eller mulig å få til et samarbeid som gjør at alle aktører drar i samme retning, ut fra felles interesser og i nært samarbeid med hverandre og de målgrupper man skal betjene. En avgjørende forutsetning vil være at det eksisterer en offentlig basisfinansiering som ikke gjør de regionale aktørene for avhengig av svingningene i et marked som allerede i utgangspunktet er marginalt, i hvert fall utenfor de store byene. En løsning, basert på lokale studiesentra og det Glesbygdverket beskriver som “den tredje bølgen,” vil i hvert fall være et langt billigere alternativ enn en videre utbygging av høgskolesystemet. Dessuten indikerer analysene i del II at det muligens også vil være et bedre alternativ enn det man kaller “ren” fjernundervisning.

Ett av hovedperspektivene i dette arbeidet er at fleksibel utdanning som integrert virksomhet ved universitet og høgskoler vil forutsette endringer i organisasjonen. Slik sett er denne virksomheten både en eksemplifisering av og pådriver i de prosessene som bidrar til omstilling og endring. Fleksibel utdanning kan også forstås som “en trojansk hest”, en type virksomhet som ikke bare er viktig i seg selv, men som også aktivt bidrar til at organisasjonene som sådan endres, om enn gradvis og uten at dette eksplisitt tematiseres. Fleksibel utdanning er et godt “utviklingspunkt” både for å kunne identifisere, diskutere og agere i forhold til den utvikling som vil prege høgere utdanning framover.

En kursdreining kommer ikke av seg selv. Den krever i aller høyeste grad endringsevne og endringsvillighet innad i høgere utdanning. I tenkningen om den lærende organisasjon står, naturlig nok organisasjonens medlemmer sentralt, de utgjør organisasjonens hjerte og hjerne. I sin analyse av “The Entrepreneur University” tillegger Clark særlige institusjonenes ledere og professorer stor betydning for de nødvendige endringsprosessene.<sup>33</sup> Men det gjelder i aller høyeste grad også dem som til daglig står midt oppe i arbeidet med fleksibel utdanning. De spiller en viktig rolle gjennom at de med stor tålmodighet, entusiasme og kyndighet beveger sine institusjoner i retning av å bli sentra for livslang læring i et lærende samfunn.

# NOTER

1. 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 vidareutdanning.
2. Undertegnede var tilstede som representant for Universitetsrådet under komiteens høring om Djupedals forslag.
3. Eide, K. (1996): Samfunnsforbedring og livslang læring. I Tøsse, S. (red): *Fra lov til reform*. NVI. Trondheim.
4. *Ibid*, p. 63.
5. Bengtsson, J. (1997): Forelesning ved Universitetet i Oslo 1/12.
6. Ball, C. (1996): Findings, conclusions and recommendations. Appendix 1. I Longworth, N. /Davies, W.: *Lifelong Learning*. Kogan Page. London.
7. Grepperud, G. /  
Johansen, O. E. (2001): *Glimt av det lærende samfunn? Scenario om utvikling av livslang læring i Norden de neste 20 år*. SOFF - rapport nr.2. Tromsø.
8. Tight, M. (1996): *Key Concepts in Adult Education and Training*. Routledge. London.
9. Usher, R. m. fl. (1997): *Adult Education and the Postmodern Challenge*. Routledge. London.
10. Edwards, R. (1995): Behind the banner: whither the learning society. *Adults Learning vol. 6, nr. 6, 186-189*.
11. Brockett, R. /  
Hiemstra, R. (1991): *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*. Routledge. London.
12. Long, D. (1990): *Learner Managed Learning- the key to lifelong learning and development, p. 93*. Kogan Page. London.
13. Bjørgen, I (1991): Det amputerte og fullstendige læringsbegrepet. *I Norsk Pedagogisk Tidsskrift, vol. 76, nr. 2, 9-28*.
14. Booth, R./  
Hodgson, V. (1987): Open Learning: Meaning and Experience. I Hodgson m. fl. (Eds): *Beyond Distance Teaching - Towards Open Learning*. Milton Keynes. London.
15. Moore, M. (1984): On a theory of independent study. I Sewart, D. m. fl. (Eds); *Distance Education- International Perspectives*. Croom Helm. London.
16. Booth/Hodgson: *Ibid*.



17. Løvlie, L. (1972): Universitetspedagogikk - eller debatten som ble vekk. I Mediaas m. fl: *Etablert pedagogikk - makt eller avmakt?* Oslo.
18. Sølvberg, A. (2003): *IKT i skolen. En studie av relasjoner mellom bruk av IKT på 8. klassetrinn og noen motivasjonelle faktorer.* Dr. polit.avhandling. Pedagogisk institutt. NTNU.
19. Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring.* Ad Notam Gyldendal. Oslo.
20. EU (2000): *Lifelong Learning: The implications for universities in the EU, p. 95.* Final Report. ERB-SOE1-CT98-2043.
- Gornitzka, Å. /  
Maassen. P. (2003): Europeiske universiteter mellom marked og myndighet. I Larsen, I. M. og Stensaker, B. (red): *Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene.* Cappelen Akademiske forlag. Oslo.
21. Duke, C. (1992): *The Learning University. Towards a New Paradigm?* The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham.
22. Bernt, J. F. (1998): *Etter- og videreutdanningsreformen. Universitetenes og høyskolenes rolle.* Foredrag ved Universitetet i Tromsø. 4.juni.
23. Langfeld, L. (1997): Forskningsadministrativ avdelings opprettelse og virksomheter: Mer overordnet styring av forskningen ved UiO? I Christensen, T/ Midtgaard, K. (red): *Universitet som beslutningsarena.* Fagbokforlaget. Oslo.
24. Grepperud, G (2001): *SELL - bilder.* En internvurdering av Senter for livslang læring, Høgskolen i Lillehammer. Intern rapport
25. Undertegnede har fungert som prof. II ved SELL og har arbeidet ved Unikom/U-vett siden etableringen i 1994.
26. Taylor, J. (1997): A dual mode model of distance education: the university of Southern Queensland. I *Open Praxis, nr. 2, 9-13.*
27. Bates, T. (2000): *Managing technological Change. Strategies for College and University Leaders, p. 188.* Jossey - Bass Publishers. San Francisco.
28. *Ibid, p. 191.*
29. Moldenæs, T.: *Analyse av Mintzbergs teorier.* Privat notat.
30. Nørstegård, B. (1996): Life in a Node in the Norwegian Network: Experiences From Lillehammer College. I George, J. /Nyhlén, B. /Støkken, A. M. (1996): *Distance Education in Norway and Scotland-Experiences and Reflections.* John Donald Publishers. Edinburgh.
- Wilhelmsen, L. S. (1996): Integrating Distance and Traditional Education at a University. I George, J. /Nyhlén, B. /Støkken, A.M. (1996): *Distance Education in Norway and Scotland-Experiences and Reflections.* John Donald Publishers. Edinburgh.
31. Hall, J. (1996): The Educational Paradigm Shift: implications for ICDE and the distance learning community. I *Open Praxis, nr. 2, 27-36.*
- Geer, D. (1997): «Going dual mode»: exposing the paradigm shift. I *Caribbean Curriculum, vol. 6, nr. 2, 89-108.*

32.

Longworth og Davies konkretiserer dette i følgende dimensjoner:

- Såkalte «intelligente bygninger» som er i stand til å imøtekomme den lærendes individuelle behov.
- Vurderings,- akkrediterings- og kvalifikasjonssystemer som fremmer motivasjon og kontinuitet.
- En innholdsstruktur som fremmer relevans.
- En administrativ infrastruktur ved universitet og høyskoler som overvinner de tradisjonelle barrierene for livslang læring som for eksempel alder og egnethet ( i betydningen formelle forkunnskaper).
- En «visjonær infrastruktur» for læring som overvinner de fleste av dagens barrierer, fysiske, psykologiske og ideologiske- som alle er etablert for å hindre at enkeltindivider skal kunne realisere sitt potensiale( Longworth, N. /Davies, K. (1996): Lifelong Learning, pp.34-35. Kogan Page London.

33. Clark, B. (1998):

*Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation.* Pergamon. I AU Press. Oxford.



# LITTERATUR- DEL III

## Avisinnlegg/-kronikker/nyhetsbulletiner:

- Aftenposten(2001): Marked på 5 milliarder. *2. februar.*
- Bleiklie,I(1998): Universitetsplager i tradisjonens lys. *Dagbladet, 20. august.*
- Gundersen,K/  
Røttingen,J.A.(1999): Universitetet kastes ut med badevannet. Aftenposten, september.
- Rubin, E(1991): A Note from the Editor. I *Research in Distance Education, vol. 3, nr. 2.*
- TietoEnator: <http://www.rm.tietoanator.com/portal/scripts/general.asp?site=6&path=842;898>
- Tjeldvoll, A(1999): Universitetets ubehag og muligheter. *Aftenposten 6. august.*

211

## Utredninger/meldinger/foredrag/informasjon:

- ABM: <http://www.abm-utvikling.no/publisert/andre/fbbit/it97f-htm>
- BI(2000): *Årsmelding for 1999.*
- Den danske regjering(2002): *Tid til forandring for Danmarks universiteter. Styrket ledelse, øget frihet, stabil økonomi.* København.
- FD(1992): *St.meld. Nr. 22 (1992-93):* Om utdanning i Forsvaret.
- Glesbygdverket(2001): *Kartläggning av lärcentra i Sverige 2001.* Östersund.
- Hall, J (1996): *ICDE/SCOP Task Force on the Educational Paradigm Shift.* Empire State College. 23 March. First Draft.
- HiL(2003): <http://www.hil.no>
- KUD: *Innstilling om videreutdanning av artianere m.v, rapport 1-5. 1966-70.*
- KUF(1995-96): *Innst. S. nr. 133(1995-96)* Innstilling frå Kyrkje-,utdannings- og forskningskomiteen om framlegg frå stortingsrepresentant Øystein Djupedal om lovfesta rett til etter- og viereutdanning.
- KUF(1997): *NOU 1997:25* Ny kompetanse.
- M.I.N(2003): <http://www.midtinorden.no>
- MSU(1993): *University Outreach at Michigan State University:Extending Knowledge to Service Society.* A report by The Provost's Committee on University Outreach. October.
- Nergård,J.I(1996): *Notat om etableringen av studiesenter i Ytre Midt - Troms. 06.03.*
- NFR(2001): *IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi) i læring, undervisning og utdanning - innspill til et forskningsprogram.* Rapport til Norges forskningsråd. <http://program.forskningsradet.no/utdanning/uploaded/nedlasting/>

- Nordisk Minister-råd(1995): Universitet og region- samarbeid mellom universiteter og regionalt næringsliv i Norden. *TemaNord 1995:518*.
- OECD(1999): *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*. Paris.
- SOFF (1996): *Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høgsolenivå*. Rapport nr. 1. Tromsø.
- SOFF(2000): *Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høgsolenivå, støttet av SOFF. Kartlegging av perioden 1996 - 1999*. Rapport nr. 3. Tromsø.
- TROMSNETT:  
Tromsø kommune(1997): *NP-2000. Tromsø*.
- UFD(2003): <http://odin.dep.no/repub/0304/stprp/1/ufd/kap6.htm#d0e14883>.
- UFD(2003): Rapport fra prosjekt som har vurdert tilskuddsordningene til studieforbund og frittstående fjernundervisningsinstitusjoner. [www.odin.dep.no/ufd/norsk/publ/rapporter/045031-990051/index-dok000-b-n-a.html](http://www.odin.dep.no/ufd/norsk/publ/rapporter/045031-990051/index-dok000-b-n-a.html)
- Universitetet i Bergen(1999): Strategisk plan for Universitetet i Bergen 2000 - 2005. [www.uib.no/strategi/strategiplan.html#4](http://www.uib.no/strategi/strategiplan.html#4)
- Universitetet i Tromsø(1998): *Strateginotat for Universitetet i Tromsø fram til 2010*.
- UiTø/HiTos(2000): *Venner for livet. Tromsø*.
- University of North Carolina at Chapel Hill(1994): *Summary: Report of the UNC-CH Public Service roundtable, april 15, 1994*.
- University of Illinois at Urbana-Campaign(1993): *A Faculty Guide for Realizing Public Service to the Promotion and Tenure review Process*. The Board of Trustees of the University of Illinois.
- UFD: [www.lovdata.no/all/tl-19950512-022-001.html](http://www.lovdata.no/all/tl-19950512-022-001.html)
- Utbildn.dep(1998): *SOU 1998:57* Utvärdering av distansutbildning med IT-stöd. Stockholm.

## Bøker/artikler

- Abbot,L m.fl: Videoconferencing and Distance Learning. [www. Infm.ulst.ac.uk/papers/vidconf/abbot2.html](http://www.Infm.ulst.ac.uk/papers/vidconf/abbot2.html).
- Alexandersen, J m.f.(red)(2001): *Nettbasert læring i høgre utdanning. Noen norske erfaringer*. SOFF - rapport nr. 1. Tromsø.
- Alcoff,L/  
Potter, E(eds)(1993): *Feminist epistemologies*. Routledge. New York.
- Arbo, P: Universiteter og høgsoler- kunnskapssamfunnets knutepunkter. I Gammelsæter, H(red): *Innovasjonspolitikk, kunnskapsflyt og regional utvikling*. Norges Forskningsråd. 2000. Oslo.
- Arfwedsson,G/  
Arfwedsson, G(1989): *Didaktik för lärare*. HLS Förlag. Stockholm.

- Arneberg, P.(red): *Læring i dialog på nettet*. SOFF -rapport nr. 1. Tromsø.
- Asplund, P./  
Nordman, N.(1999): *Attitudes toward the third mission*. CERUM Working paper nr..15. Umeå Universitet.
- Ball, C. (1996): Findings, conclusions and recommendations. Appendix 1. I Longworth,N/Davies,W: *Lifelong Learning*. Kogan Page. London.
- Barker, J./Tucker, R(1990): *The Interactive Learning Revolution. Multimedia in Education and Training*. Kogan Page./Nichols Publishing. London/New York.
- Barnett, R. (1990): *The Idea of Higher Education*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham.
- Barnett, R. (1992): *The Limits of Competence*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham.
- Barnett, R. (1997): *Higher Education: A Critical Business*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham.
- Barnett (1997): A Knowledge Strategy for Universities. I Barnett,R/Griffin,A: *The End of Knowledge in Higher Education*. Cassell.1997. London.
- Barnett, R. (2000): *Realizing the University in an age of supercomplexity*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham. 2000.
- Barnett, R. (2000): University knowledge in an age of superkomplexity. I *Higer Education*, vol. 40, nr. 4, 409-422.
- Barrows, R. (1984): *Giving Teaching Back to Teachers*. Wheatshief Books. Sussex.
- Bates, T. (2000): *Managing Technological Change*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- Bates, T. (2000): Fjernundervisning som del av høgre utdanningsinstitusjoner 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.
- Bergstedt, B./Grepperud, G./  
Støkken, A.M. (2001): *Mellom flere stoler. En vurdering av NVI*. NVI 2001. Trondheim.
- Birkemo, A. (2000): Kan ungdomsskolen forbedres? I i Grepperud,G(red): *Tre års kjedsomhet?*. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Bjørndal, B./Lieberg, S.(1978): *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug. Oslo.
- Bjørngen, I.(1992): Det amputerte og fullstendige læringsbegrepet. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 76, nr. 2, 9-28.
- Bjørngen, I. 1993): *Drømmen om folkeopplysning via ny teknologi*. SOFF- rapport nr.3. Tromsø.
- Blankertz, H.(1987): *Didaktikens teorier och modeller*. HLS Förlag. Stockholm.
- Bleiklie, I. (1996): Universitet - fra kulturinstitusjon til kunnskapsbedrift. I Bleiklie, I(red): *Kunnskap og makt*. Tano-Aschehoug. Oslo.
- Bleiklie, I. (1996): Reformpolitikk og endring. I I. Bleiklie (red): *Kunnskap og makt*. Tano-Aschehoug. Oslo.
- Bleiklie, I. (1996): Politiske nettverk og den universitetspolitiske arena, I Bleiklie, I(red): *Kunnskap og makt*. Tano-Aschehoug. Oslo.

- Bleiklie, I./Frölich, N./  
 Reppen, G./Aarre, M.(1996): Lokale reformstrategier - ritualisering, tilpasning og utnyttning. I Bleiklie,I (red): *Kunnskap og makt*. Tano-Aschehoug. Oslo.
- Booth, R./Hodgson, V.(1987): Open Learning: Meaning and Experience. I Hodgson m.fl(eds): *Beyond Distance Teaching - Towards Open Learning*. Milton Keynes. London.
- Boyer, E.L.(1998): *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New Jersey.
- Brandt, E.(2000): *Etter- og videreutdanning ved UH: en internasjonal studie*. NIFU skriftserie nr. 17. Oslo.
- Brandt, E./Aamodt, P.O. (2002): *Evaluerings av etter- og videreutdanning ved NTNU. Erfaringer og vurderinger ved instituttene*. Rapport nr. 17. NIFU. Oslo.
- Brockett, R. /  
 Hiemstra, R.(1991): *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*. Routledge. London.
- Brookfield, S. (1987): *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Open Univ. Press. Milton Keynes.
- Brookfield, S. (2000): Transformation Learning as Ideology Critique. I Mezirow,J m.fl.(eds): *Learning as Transformation*. Critical Perspectives on a Theory in Progress. Jossey- Bass, San Francisco.
- Brulin, G. (1998): *Den tredje oppgiften*. Högskola och omgivning i samverkan, SNS Förlag & Arbetslivsinstitutet. Stocholm.
- Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Ad Notam.Gyldendal.1997. Oslo.
- Bullen, M. (1998): Participation and Critical Thinking in Online University and Distance Education. I *Journal of Distance Education, vol. 13, nr. 2, 1-32*.
- Burge, L. (1994): Learning in Computer Conferenced Contexts: The Learners Perspective. I *Journal of Distance Education, vol. 9, nr. 1, 19-43*.
- Clark, B. (1998): *Creating Entepeneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon. London.
- Cranton, P. (1996): *Professional Development as Transformative Learning*. Jossey- Bass, San Francisco.
- Cummings, W.(1997): The service university in comparative perspective: Introduction. I foreløpig utgave av spesialnummer til tidsskriftet *Higher Education- The Service University in Comparative Perspective*.
- Cummings, W.(1997): The Service University Movement in the US:Searching for Momentum I Foreløpig utgave av spesialnummer til tidsskriftet *Higher Education- The Service University in Comparative Perspective*.New Perspectives for Teachers of Adults. Jossey - Bass. San Francisco.
- Dahlgren, L.O.(1986): Inlärningens utfall. I Marton, Hounsell og Entwistle: *Hur vi lär*. Rabén & Sjögren. 1986. Kristianstad.
- Dahllöf, U./Grepperud, G./  
 Palmlund, I. (1993): *Att vilja, våga och kunna.En utvärdering av Distansprojektet vid Umeå universitet 1987-1993*. Rapport nr. 5. Umeå Universitet.

- Dahllöf, U. (1996): Background and Selection of Cases for Analysis. I Dahllöf/Selander(red): *Expanding Colleges and New Universities. Selected Case Studies from Non-metropolitan Area in Australia, Scotland and Scandinavia*. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education 66. Uppsala.
- Dahllöf, U. (2000): Ämnesutveckling og interessebehov. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol. 5, nr. 2, 107-130.
- Dahllöf, U./  
Grepperud, G. (2000): Hverken elfenbenstårn eller servicestasjon. I Grepperud, G/Toska, J. A(red): *Mål, myter, marked*. SOFF- Rapport nr.1. Tromsø.
- Dalin, P. (1994): *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Univ.forlaget. Oslo.
- Dalin, P. (1995): *Skoleutvikling. Strategier og praksis*. Univ. forlaget. Oslo.
- Duke, C. (1992) *The Learning University. Towards a New Paradigm?* The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham.
- Edwards, R. (1995): Behind the banner: whither the learning society. *Adults Learning*, vol. 6, nr. 6, 186-189.
- Eide, K. (1996): Samfunnsforbedring og livslang læring. i Tøsse,S(red): *Fra lov til reform*. NVI. 1996.Trondheim.
- Elman, S./Smock, S.(1985): *Professional Service and Faculty Rewards:Towards an Integrated Structure*. Association of State Universities and Land-Grant Colleges, Washington D.C.
- Entwistle, N. (1986): Olika perspektiv på inlärning. I Marton, Hounsell og Entwistle: *Hur vi lär*. Rabén & Sjögren. Kristianstad.
- Erstad, O. m.fl(2000): *Den langsomme eksplosjonen*. ITU - rapport nr. 11. Oslo.
- Erstad, O. (2003): Dialogens vilkår i nettbasert læring. I Arneberg,P.(red): *Læring i dialog på nettet*. Soff -rapport nr. 1. Tromsø.
- EU(2001): Lifelong Learning: The Implications for universities in the EU, p. 78. *ERB-SOE1-CT98-2043*.
- Evans, T./Nation, D. (1989): *Critical Reflections on Distance Education*. Falmer Press. Barcombe.
- Foss, L./Moldenæs, T. (2000): Bedre forskere og bedre brukere av forskning? Pålshaugen, Ø/Qvale(red): *Forskning og Bedriftsutvikling- nye samarbeidsforsøk*. AFL. Rapport 9. Oslo.
- Geer, D. (1997): Going dual mode»:exposing the paradigm shift. I *Caribbean Curriculum*, vol. 6, nr. 2, 89-108.
- Gellner, E. (1992): *Reason and Culture*. Oxford. Blackwell.
- Gibbons, M./m.fl.(1994): *The new production of knowledge*. Sage publications.1994. London.
- Gornitzka, Å./Kyvik, S/  
Larsen, I.M. (1996): *Byråkratisering av universitetene? Dokumentasjon og analyse av administrativ endring*. NIFU - rapport nr. 3. Oslo.
- Grepperud, G. (1996): Har vi bruk for didaktikkbegrepet? I Grønbech,D/Størkersen,E/Tjeldvoll, A: *Fra Arilds tid*. UNIKOM. rapport 2.Tromsø.
- Grepperud, G. (1998): *I begynnelsen var det morsomt, men nå er jeg vant til det*. UNIKOM-rapport nr. 1. Universitetet i Tromsø.



- Grepperud, G./Toska, J. A./  
Støkken, A.M. (2000): Fra skygetilværelse til rampelys. Utvikling av fjernundervisning i norsk høgre utdanning. I Grepperud, G./Toska, J.A (red): *Mål, myter, marked. Kritiske perspektiv på livslang læring og høgre utdanning*. SOFF-rapport nr. 1. Tromsø.
- Grepperud, G./  
Johansen, O.E. (2000): *Glimt av det lærende samfunn*. SOFF-rapport nr. 2. Tromsø.  
Grepperud, G. (2002): *SELL- bilder*. En intern vurdering av Senter for livslang læring, Høgskolen i Lillehammer. Internt notat.
- Grepperud, G./  
Thomsen, T. (2001): *Vilkår for et regionalt utdanningsløft*. U-vett rapport nr. 1. Univ. i Tromsø.  
Grepperud, G. (2001): Når nettene blir mange - pedagogisk og organisatoriske utfordringer. Noen oppsummerende kommentarer. I Alexandersen m.fl. (red): *Nettbasert læring i høgre utdanning*. SOFF-rapport nr. 1. Tromsø.
- Grepperud, G./  
Haugsbakk, G. (2004): *Ikke helt som planlagt. En vurdering av IKT - bruk i skoleleder-utdanningen ved HiL*. Under arbeid.
- Gundem, B. (1992): *The Place of Didactics in Curriculum in Scandinavia*. Paper til AERA  
Hall, J. (1996): The Educational Paradigm Shift: implications for ICDE and the distance learning community. I *Open Praxis*, nr. 2, 27-36.
- Handal, G./Lauvås, P. (1993): *På egne vilkår: En strategi for veiledning av lærere*. Cappelen. Oslo.  
Harasim, L. m.fl (1995): *Learning Networks*. The MIT press. Cambridge.  
Haug, P. (2000): Ungdomsskolen, ei flik av ei større sak. I Grepperud, G (red): *Tre års kjedsomhet?* Gyldendal Akademiske. Oslo.  
Hague, D. (1991): *Beyond Universities. A New republic of the Intellect*. IEA. Hobart Paper 115. London.
- Haugsbakk, G. (2000): *Interaktivitet, teknologi og læring-en forstudie*. ITU-rapport 6. Oslo.  
Haaland, S. (1996): A contribution from Lillehammer College. I Dahllöf, U/Selander, S(eds). *Expanding Colleges and new Universities. Selected Case Studies from Non - metropolitan area in Australia, Scotland and Scandinavia*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 66. Uppsala.  
Hellesnes, J. (1974): *Sosialisering og teknokrati*. Gyldendal . Oslo.
- Henrekson, M./  
Rosenberg, N. (2000): *Akademisk entrepenørskap*. SNS Förlag. Stockholm.  
Hill, M. (1994): A Community of Scholars in a Regional Context. A New University for Northern British Columbia. I Dahllöf, U/Selander, S(eds): *New Universities and Regional Context*. Papers from an International Seminar held at Sundsvall, Sweden 14-14- june. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education. 56.
- Jacobsen, D.I./  
Thorsvik, J. (2002): *Howdan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Jensen, J.F. (1998): Interaktivitet og Interaktive Medier. I Jensen (red): *Multimedier Hypermedier Interaktive Medier*. Aalborg Universitet.

- Jonassen, D. (1991): Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm? I *Educational Technology, Research and development*, vol. 39, nr. 3, 5-14.
- Jørgensen, G.E./  
Banff, P.E. (2001): *Gør IT en forskel i undervisningen? Omstilling gjennom projektarbeide, runde 2*. CTU. København.
- Kanuka, H./  
Anderson, T. (1998): Online Social Interchange, Discord, and Knowledge Construction. I *Journal of Distance Education*, vol. 13, nr. 1, 57-74.
- Kegan, R. (2000): What "Form" Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. I Mezirow, J. m.fl. (eds): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Kirkpatrick, D. (2003): Thinking About Flexibility: Issues and Considerations. I Haaland, S (red): *Norden, Australia og hjem igjen...* SOFF-rapport nr. 2. Tromsø.
- Knowles, M. (1980): *The Modern Practice of Adult Education*. From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs. Cambridge.
- Langfeld, L. (1997): Forskningsadministrativ avdelings opprettelse og virksomheter: Mer overordnet styring av forskningen ved UiO? I Kristensen, T/Midtgaard, K (red): *Universitet som beslutningsarena*. Fagbokforlaget. Oslo.
- Laurillard, D. (1993): *Rethinking University Teaching - a framework for the effective use of educational technology*. Routledge. London.
- Lawshe, C. (1995): *The Three Dimensions of Extension: A Conceptual Model*. The NUEA Spectator.
- Levine, S./White, P.E. (1961): Exchange as a conceptual framework for the study of interorganizational relationships. I *Administrative Science Quarterly*, vol. 5, nr. 4, 583-601.
- Lighty, W.H. (1990): Extension Policy in Advisory Service. I Rohfield, R (ed): *Expanding access to knowledge: Continuing Higher Education*. National University Continuing Education, Washington D.C.
- Livengood, M. (1987): Interactivity: Buzzword or instructional technique? I *Performance and Instruction*, vol. 26, nr. 8, 28-29.
- Long, D. (1990): *Learner Managed Learning – the key to lifelong learning and development*. Kogan Page. London.
- Longworth, N. (1998): *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. Kogan Page. London.
- Ludvigsen, S./  
Hoel, T.L. (2002): Når vilkår for læring endres. I Ludvigsen, S/Hoel, T.L (red): *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Lundin, R./Burke, C./  
Daunt, C. (1997): Pushing the boundaries of interaction in videoconferencing: A dialogical approach: I *Distance Education*, vol. 18, nr. 2, 350-361.
- Lynton, E. (1995): *Making the Case for Professional Service*. AAHE. Washington D.C
- Løvlie, L. (1972): Universitetspedagogikk - eller debatten som ble vekkt. I Mediaas m.fl.

- Løvlie, L. (1984): *Etablert pedagogikk - makt eller avmakt?* Oslo.  
 Det pedagogiske argument. Cappelen. Oslo.
- Mason, R. (1994): *Using Communication Media In Open and Flexible Learning.* Kogan Page. London.
- Merriam, S./  
 Caffarella, R. (1999): *Learning in Adulthood.* Jossey-Bass. San Francisco.
- Mezirow, J. (1998): On Critical Reflection. I *Adult Education Quarterly*, vol. 48, nr. 3, 185-198.
- Mezirow, J. (2000): Learning to think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. I Mezirow, J m.fl.(eds): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress.* Jossey- Bass. San Francisco.
- Moland, L. (1991): *Kompetanse eller tidsfordriv? Opplysningsorganisasjonenes bidrag til norsk voksenopplæring.* FAFO - rapport nr. 120.
- Moore, M. (1988): On a teory of independent study. I Sewart, D m.fl. (eds); *Distance Education- International Perspectives.* Croom Helm. London.
- Moussouris, L.(1997): The Higher Education - Economic Development "Connection" in Massachusetts: Forging a Critical Linkage. I Foreløpig utgave av spesialnummer til tidsskriftet *Higher Education- The Service University in Comparative Perspective.*
- Myhre, R. (1982): *Skole- og undervisningsteori.* Fabritius. Oslo.
- Myhre, R. (1984): *Pedagogisk filosofi.* Fabritius Forlag. Oslo.
- Nielsen, B. (19873): *Praksis og Kritikkk.* Chr. Ejlers Forlag. København.
- Nissen, J. (2002): *Säg IT - det räcker. Att utveckla skolan med några lysande IT- projekt.* Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling. Stockholm.
- Nylehn, B. (1992): *Integrering i kommunale organisasjoner.* NF- rapport nr. 6. Nordlandsforskning. Bodø.
- Nyhlen, B. (1996): Distance Education at The University. I George, J/Nylehn, B/Støkken, A.M(red): *Distance Education in Norway and Scotland.* John Donald Publishers Ltd. 1996. Edinburgh.
- Nyhlen, B. (1999): *Organisasjon og ledelse.* En innføring. Kolle forlag.
- Nørstegård, B.(1996): Life in a Node in the Norwegian Network:Experiences. From Lillehammer College. I George, J/Nyhlen, B/Støkken, A.M(1996): *Distance Education in Norway and Scotland-Experiences and Reflections.* John Donald Publishers.Edinburgh.
- Pascarella, E./  
 Terenzini, R. (1991): How School Affects Students, *Jossey-Bass, San Francisco.*
- Paul, R. (1989): Canada's Open Universities:Issues and Prospectives. I Swear, R(ed): *Post-Secondary Distance Education in Canada.* Athabasca University.
- Paulsen, M.F. (1998): *Teaching Techniques for Computer- Mediated Communication.* The Pennsylvania State University. The Graduate School.
- Perry, W. G. (1970): *Forms of Intellectual and Ethical Development.* Holt, Rhinehart and Winston. New York.
- Qvale, T. (2000): Innledning, I Pålshaugen, Ø/Qvale, T(red): *Forskning og bedriftsutvikling- nye samarbeidsforsøk.* AFI. Rapport 9. Oslo.
- Qvortrup, L. (20019): *Det lærende samfunn - hyperkompleksitet og viten.* Gyldendal. København.
- Readings, B. (1996): *The University in Ruins.* Harvard Univ. Press. Massachusetts.

- Rekkedal T. (2001): Nettbasert undervisning og læring. Modeller og metoder for læring og undervisning på nettet - fra NKIs erfaringer. I Alexandersen m.fl. (red): *Nettbasert læring i høgre utdanning*. SOFF - rapport nr. 1. Tromsø.
- Riis, U. m.fl.(2000): *Visionär entusiasm och realistisk eftertänksamhet. KK-stiftelsens satsing på 27 "fyrstornprojekt" 1996-1999 och de pedagogiska erfarenheter som satsingen genererat*. Pedagogiska Institutionen. Uppsala Universitet.
- Roos, G./Dahllöf, U./ Baumgarten, M. (2000): *Studiecentra i samverkan om högre utbildning i Hälsingland. En studie om tillgänglighet i kommunalt perspektiv*. Studiecentra i Hälsingland. Rapport nr. 3. Hälsingland.
- Ross, J./Crane, C./ Robertson, D. (1995): Equity of Access to Computer-mediated Distance Education. I *Journal of Distance Education, vol.10, nr. 2, 17-32*.
- Rubin, E. (1991): A Note from the Editor. I *Research in Distance Education, vol. 3, nr. 2, 1-2*.
- Rønning, W. (1998): *Faglig sosialt prøveprosjekt. Evaluering av et treårig studieløp ved NTNU*. Sluttrapport. Allforsk. Trondheim.
- Scott, P. (1995): *The Meanings of Mass Higher Education*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham.
- Schwier,.R./ Misanchuck, E. (1993): *Interactive multimedia instruction*. Educational Technology Publications Inc.New Jersey.
- Schomberg, S./ Farmer, J. (1994): The Evolving Concept of Public Service and Implications for Rewarding Faculty. I *Continuing Higher Education Review. vol. 58, nr. 3. The Fifth Discipline*. Century Business. London.
- Senge, P. (1990): Staff Development nees in distance education and campus-based education:are they so different? I Smith,P/Kelly,M(eds): *Distance Education and the Mainstream.Convergence in Education*. Croom Helm 1987. New York.
- Sondell, E. (1999): *Det regionala uppdraget: En fjärde uppgift?* CERUM. Working Paper nr. 12. Umeå Universitet. Umeå.
- Skarstein, S./ Toska, J.A. (2003): *Fleksibilisering - visjoner og valg*. SOFF- rapport nr. 3. Tromsø.
- Skarstein, S./ Toska, J.A. (2003): *Det umuliges kunst? Kritiske faktorer i strategisk satsing på fleksibel utdanning/læring ved et norsk universitet*. Masteravhandling. Handelshøjskolen, København.
- Skjervheim, H. (1976): *Deltakar og tilskodar og andre essays*. TANUM NORLI, Oslo.
- Skjervheim,H. (1992): *Filosofi og dømmekraft*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Slagstad, R. (2000): Kunnskapens hus i det norske hus. I *NOU 2000:14 Frihet med ansvar*. Oslo.
- Smeby, J.C. (1996): *Oppdrags- og programforskning ved universitetene*. NIFU- rapport nr. 6.
- Starpoli, A. (1994): The Development of the Higher Education system inFrance in a Time of Democratization. University Colleges- Antennas or New style

- Universities? I Dahllöf, U/Selander, S(eds): *New Universities and Regional Context*. Papers from an International Seminar held at Sundsvall, Sweden 14-14-june. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education. 56.
- Svedberg, B./  
Sandström, U. (2000): Universitet och forskning- en problemdiskusion. I Fridlund,M/Sandström,U(red): *Universitetets värden*. SNS Förlag, Stockholm.
- Støkken, A.M. (1998): *Det usynlige akademia. Om fjernundervisning i høyere utdanning*, Institutt for sosiologi. Universitetet i Tromsø.
- Støkken, A.M. m.fl.(2002): *Mange bekker små.. Evaluering av arbeidet med SOFF - støttede fjernundervisningsprosjekter*. SOFF - rapport nr. 1. Tromsø.
- Sølvberg, A. (2003): *IKT i skolen. En studie av relasjoner mellom bruk av IKT på 8. klassetrinn og noen motivasjonelle faktorer*. Dr.polit.avhandling. Pedagogisk institutt. NTNU.
- Sörlin, S./Törnqvist, G. (2000): *Kunnskap för välstånd. Universiteten och omvandlingen av Sverige*. SNS Förlag, Stocholm.
- Tagg, A./Dickinson, J.(1995): Tutor Messaging and Its Effectiveness in Encouraging Student Participation on Computer Conferences. I *Journal of Distance Education, vol. 10, nr 2, 33-35*.
- Taylor, J. (1997): A dual mode model of distance education: the university of Southern Queensland. I *Open Praxis, nr. 2, 9-13*.
- Taylor; P. (1998): *Making sense of academic life*. SHRE. Buckingham.
- Taylor, E. (2000): Analyzing Research on Transformative Learning Theory. I Mezirow,J m.fl.(eds): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey - Bass, San Francisco.
- Taylor, J./Swanell, P. (1997): From outback to Internett;crackling radio to virtual campus. I *Proceedings of InterAct97*, International Telecommunications Union, Geneva.
- Thompson, J.D. (1983): *Hur organisationer fungerar*. Prisma. Stockholm.
- Thompson, D. (1998): From marginal to mainstream. Critical issues in the adoption of information technologies for tertiary teaching and learning. I Tait, A./Mills, R. (eds.): *The Convergence of Distance and Conventional Education*. Routledge, London.
- Tiffin, J./  
Rajasingham, L. (1995): *In Search of The Virtual Classroom*. Routledge. London.
- Tight, M. (1996): *Key Concepts in Adult Education and Training*. Routledge. London.
- Tjeldvoll, A. (1997): *A Service University in Scandinavia*. Rapport nr. 9. PFI. Univ. i Oslo.
- Tjeldvoll, A. (1998): The service university in a service society: The Oslo case, I *Higher Education, vol. 35, nr. 1, 27-49*.
- Tjeldvoll, A. (2000): Universitetet i kunnskapsøkonomien. I *UNIPED, vol. 21, nr. 3*.
- Treagust m.fl. (1993): Effectiveness of ISDN video-conferencing: A case study of two campuses and two different courses. I *Distance Education, vol. 14, nr. 2, 315-330*.

- Trow, M. (1970): Elite and popular functions in American higher education. I Niblett,W.R(ed): *Higher Education: Demands and Respons.* Jossey-Bass. San Francisco.
- Trowler, P. (1997): Beyond the Robbins Trap;reconceptualising academic responses to change in higher education (or..quiet Flows the Don). *Studies in Higher Education, vol. 22, nr. 3, 301-18.*
- Usher, R. m.fl(1997): *Adult Education and the Postmodern Challenge.* Routledge. London.
- Votruba, J. (1996): Strengthening the University's Aligment with Society: Challenges and Strategies. I *Journal of Public Service and Outreach, vol 1, nr. 1, 29-36.*
- Vabø, A. (1996): Yrkesretting av lavere grad. I Bleiklie, I (red): *Kunnskap og makt.* Tano - Aschehoug. Oslo.
- Wagner, E. (1994): In support of a functional definition of interaction. I *American Journal of Distance Education, vol. 8, nr. 2, 6-29.*
- Wiig, O. (1996): Instituttsektoren i norsk forskning. NIFU - rapport nr. 7. Oslo.
- Wilhelmsen, L.S. (1996): Integrating Distance and Traditional Education at a University. I George,J/Nyhlen,B/Støkken,A.M(1996): *Distance Education in Norway and Scotland-Experiences and Reflections.* John Donald Publishers. Edinburgh.
- Wilhelmsen, J./  
Toska, J.A. (2002): *Visjoner og virkelighet - om norske læresteders strategi og satsing på fjernundervisning og fleksibel læring.* SOFF - rapport nr. 4. Tromsø.
- Yanay, U. (1989): Reactions to Domain Overlap. I *Administration & Society, vol. 21, nr. 3, 340-356.*
- Zmeyov, S. (1998): Andragogy - origins, developments and trends. I *International Review of Education, vol. 44, nr. 1, 103-108.*
- Aamlid, H. (2003): *Nå er det gøy liksom. En oppsummering av erfaringer fra elevers arbeid med det digitale læremidlet Samfun.net i samfunnslære.* Hovedoppgave. Utdanningsvitenskapelig fakultet. UiO.
- Aarseth,E.: Virtuell virkelighet og retorikk- en kritikk av virtualitetsbegrepet. [www.hf.uib.no/hi/espen/vv-retorikk.html](http://www.hf.uib.no/hi/espen/vv-retorikk.html)
- Ålvik, T. (1987): Mønsterplanens begrep om undervisning og læring- et forsøk på en tolkning. I Ålvik,T/Mæle,N(red): *M87- en brukerveiledning.* Universitetsforlaget, Oslo.