



Rapport
2022:28

Utdanning uavhengig av bosted og livssituasjon?

Sluttrapport for evaluering av tilskuddsordninger for fleksible utdanningstilbud



Lene Korseberg, Vegard Wiborg, Thea Eide, Dorothy Sutherland Olsen og Helge Holtermann

Rapport
2022:28

Utdanning uavhengig av bosted og livssituasjon?

Sluttrapport for evaluering av tilskuddsordninger for fleksible utdanningstilbud

Lene Korseberg, Vegard Wiborg, Thea Eide, Dorothy Sutherland Olsen og Helge Holtermann

Rapport 2022:28

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21236

Oppdragsgiver Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir)
Adresse Fortunen 1, 5013 Bergen

Fotomontasje Adobe Stock

ISBN 978-82-327-0583-2
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten representerer andre og siste del av en større evaluering av tilskudd til fleksible utdanningstilbud. Hensikten med evalueringen har vært å vurdere hvorvidt to tilskuddsordninger – tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud og program for fleksible utdanningstilbud – har fungert etter hensikten. Den bygger videre på funnene presentert i evalueringens statusrapport, *Fleksibilitet og valgfrihet i utdanningstilbud: Status for tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud og program for fleksible utdanninger høsten 2021* (Korseberg mfl., 2021), og bør derfor leses i sammenheng med denne.

Evalueringen ble gjort på oppdrag for Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir). Lene Korseberg, Thea Eide, Dorothy Sutherland Olsen og Helge Holtermann har gjennomført den kvalitative datainnsamlingen som har resultert i kapittel 3. Dette kapitlet er skrevet av Korseberg, med bidrag fra Sutherland Olsen. Vegard Wiborg har hatt ansvar for den kvantitative datainnsamlingen sammen med Thea Eide. Resultatene fra denne er presentert i kapittel 4, som er skrevet av Wiborg. Eide og Holtermann har videre skrevet deler av kapittel 1 og 2. Lene Korseberg har vært prosjektleder og skrevet øvrige deler av rapporten, i samarbeid med Wiborg. Rapporten er internt kvalitetssikret av Dorothy Sutherland Olsen og Sabine Wollscheid, i tillegg til NIFUs forskningsledelse.

Vi vil takke HK-dir, herunder daværende Kompetanse Norge og Diku, for et svært spennende og aktuelt prosjekt. Videre vil vi rette en stor takk til alle informantene som bidro i evalueringen, i tillegg til studentene på de fleksible utdanningstilbudene som tok seg tid til å svare på vår spørreundersøkelse.

Oslo, 1. desember 2022

Vibeke Opheim
direktør

Mari Elken
fungerende forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Introduksjon	11
1.1 Evalueringens omfang og problemstillinger	12
1.2 Om fleksibilitet i utdanning	14
1.3 Datagrunnlag og metode.....	15
1.3.1 Dokumentgjennomgang og kartlegging av de fleksible utdanningstilbudene	16
1.3.2 Spørreundersøkelse blant studenter.....	16
1.3.3 Caseanalyse av tre regionale case: Nord-Norge, Sørøst-Norge og Vestlandet.....	20
1.4 Avgrensninger og forbehold.....	23
2 Om de fleksible utdanningstilbudene.....	25
2.1 Om tilskuddsordninger for fleksible utdanningstilbud.....	26
2.1.1 Tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud	26
2.1.2 Program for fleksible utdanningstilbud.....	28
2.1.3 Tilskuddsordning for fleksibel og desentralisert utdanning.....	29
2.2 Kartlegging av tilbud støttet av tilskuddsordningene.....	32
2.2.1 Målgruppe og utdanningstype.....	32
2.2.2 Samarbeid og institusjonell og geografisk fordeling	33
2.2.3 Fleksibilitet.....	34
2.2.4 Oppsummering	35
3 Caseanalyse: Fleksible utdanningstilbud i tre norske regioner	36
3.1 Beskrivelse av caseenheter.....	37
3.1.1 Nord-Norge.....	37
3.1.2 Sørøst-Norge.....	39
3.1.3 Vestlandet.....	43
3.2 Fleksible utdanningstilbud i tre norske regioner	46
3.2.1 Betydning av fleksibilitet.....	47

3.2.2	Om de fleksible utdanningstilbudene	50
3.2.3	Om tilskuddsordningen.....	59
3.3	Oppsummering	66
4	Studenters erfaring med fleksible utdanningstilbud.....	72
4.1	Kjennetegn ved fleksible tilbud og deres studenter	74
4.2	Behov for fleksibilitet.....	77
4.3	Kompetanseheving og studiets relevans for arbeidslivet	83
4.4	Oppsummering	87
5	Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....	90
5.1	Bidrag til livslang læring uavhengig av bosted og livssituasjon	90
5.2	Tilbudenes arbeidslivsrelevans.....	94
5.3	Kompetanseheving som følge av tilskuddsordningene.....	96
5.4	Ordning for fleksibel og desentralisert utdanning: avsluttende refleksjoner.....	99
	Referanser.....	106
	Tabelloversikt.....	109
	Figuroversikt.....	110

Sammendrag

Siden 2018 har universiteter, høyskoler og fagskoler hatt mulighet til å søke om tilskudd til å utvikle og opprette fleksible utdanningstilbud. Slike tilbud «setter den lærende i sentrum ved å tilby et pedagogisk opplegg med flere alternativer for hvordan læringsaktivitetene kan gjennomføres» (Kompetanse Norge, 2020).

Denne rapporten representerer andre og siste del av en større evaluering av to tilskuddsordninger for fleksible utdanningstilbud. Den første ordningen, tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud, ble forvaltet av det som før var Kompetanse Norge. Den andre ordningen, program for fleksible utdanningstilbud, ble forvaltet av det som tidligere var Diku. I dag er disse to ordningene videreført i en felles ordning for fleksibel og desentraliserte utdanning, administrert av HK-dir. Selv om den nåværende ordningen og dens forgjengere legger til grunn forskjellige kriterier, så deler de et overordnet mål: å fremme livslang læring gjennom fleksible utdanningstilbud som imøtekommer arbeidslivets behov.

Hensikten med evalueringen har vært å vurdere hvorvidt tilskuddsordningene har fungert etter hensikten. I denne sluttrapporten ser vi nærmere på om tilskuddsordningene faktisk har bidratt til å gjøre utdanning mer tilgjengelig for personer som av ulike årsaker ikke kan studere fast ved et studiested. Vi har også undersøkt hvorvidt utdanningstilbudene støttet av ordningen er tilpasset arbeidslivets behov, og hvorvidt de har ført til kompetanseheving blant målgruppen for tilskuddsordningene. Sluttrapporten bygger videre på funnene presentert i evalueringens statusrapport, *Fleksibilitet og valgfrihet i utdanningstilbud: Status for tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud og program for fleksible utdanning høsten 2021* (Korseberg mfl., 2021), og bør derfor leses i sammenheng med denne.

Evalueringen baserer seg på en rekke ulike metoder og datakilder. Tilskuddsordningene har blitt kartlagt gjennom en dokumentgjennomgang av utlysninger, søknadstekster og vurderinger av søknader. Perspektivene til studenter som til nå kommet inn og/eller deltatt på et fleksibelt utdanningstilbud finansiert av ordningene har blitt frembragt gjennom en spørreundersøkelse. Vi har også undersøkt utdanningstilbudenes utvikling, implementering og drift, samt tilbudenes innretning og arbeidslivsrelevans, gjennom casestudier av tre regionale kompetanseregioner: Nord-Norge, Sørøst-Norge og Vestlandet.

Tilskuddsordningene ser ut til å bidra til livslang læring uavhengig av bosted og livssituasjon

Et sentralt mål for tilskuddsordningene har vært å fremme livslang læring for studenter uavhengig av bosted og livssituasjon. Funnene fra denne evalueringen tyder på at dette i stor grad er tilfellet blant tilskuddsordningenes målgruppe.

I spørreundersøkelsen oppga respondentene ulike årsaker til at de ønsket å delta på et fleksibelt utdanningstilbud, inkludert muligheten til å kombinere utdanning med jobb, ønsket om å bli boende på samme sted, samt nødvendigheten av omsorgsansvar. Hele 69 prosent oppgav at de ikke ville kunne fullført studiet uten fleksibiliteten programmet ga for studiehverdagen. Dette tyder på at fleksibiliteten som utdanningstilbudene la opp til var viktig for gjennomføring. Samtidig vet vi ikke med sikkerhet si om nivået av fleksibilitet var en nødvendig, eller kun en ønskelig betingelse for gjennomføring. Vi kan heller ikke konkludere om hvorvidt tilbudene støttet av tilskuddsordningene er fleksible nok for hele målgruppen ettersom vi her ikke har innsikt i perspektivene til potensielle studenter som ikke søkte på et fleksibelt tilbud.

Utdanningsinstitusjonene uttrykte at fleksible utdanningstilbud tillater dem å nå ut til en større del av deres potensielle studentmasse, særlig de som er eldre, etablerte og i jobb. Flere påpekte også viktigheten av tilskuddsordningene for i det hele tatt å opprette denne typen tilbud, med den fleksibiliteten og tilretteleggingen som er nødvendig. Samtidig ser dette ut til å være tilbud som jevnt over er svært ressurs- og tidkrevende å drifte, spesielt samlingsbaserte tilbud utenfor lærestedenes ordinære campus. Dette er fordi tilbudene fortsatt krever tilgang til hensiktsmessige lokaler og læringsressurser, i tillegg til at det er utfordrende og tidkrevende for de faglige ansatte å være tilgjengelig utover ordinær arbeidstid.

Variasjon i de fleksible tilbudenes arbeidslivsrelevans

Begge tilskuddsordningene stilte krav til de fleksible utdanningstilbudenes arbeidslivsrelevans, og både arbeidslivsaktørene og utdanningsinstitusjonene fikk spørsmål om hvordan de opplevde arbeidslivsrelevansen til de fleksible utdanningstilbudene. Her så vi et skille mellom tilbudene opprettet av henholdsvis fagskolene og universitetene og høyskolene. Det generelle inntrykket er at fagskolene i større grad enn institusjoner i UH-sektoren raskt evner å tilpasse seg arbeidslivets konkrete behov. Sistnevnte oppleves som saktegående, med større begrensninger, selv om de ble beskrevet som mer interessert og lydhøre enn tidligere.

Når det gjelder studentene, ser vi at et klart flertall svarte at de var fornøyde med tilbudets relevans for arbeidslivet. Mange svarte også at utdanningen var nyttig for den jobben de hadde på tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført. Kun 11 prosent mente at utdanningstilbudet var unyttig for den jobben de hadde, men 47 prosent svarte at det var veldig nyttig eller helt nødvendig for jobben.

Utdanningstilbudene når ut til en del av målgruppen, men omfanget av kompetanseheving ser ut til å avhenge av tilrettelegging og oppfølging

Både spørreundersøkellesdataene, intervjumaterialet og dokumentgjennomgangen viser at den klart mest sentrale målgruppen for de fleksible utdanningstilbudene undersøkt her er personer som er i jobb. Den faktiske målgruppen for tilbudene er dermed i tråd med tilskuddsordningen for fleksible videreutdannings-tilbud, men smalere enn målgruppen som program for fleksible utdanningstilbud legger opp til. Man kan derfor stille spørsmålsteget ved hvorvidt tilbudene faktisk når studenter som av andre årsaker ikke kan studere fast ved et studiested.

Når det gjelder omfanget av kompetansehevingen viser spørreundersøkelsen at flertallet av respondentene mente utdanningstilbudene la til rette for en nødvendig tilpasning av studiehverdagen til studentenes hverdagsliv. Tilbudene ser altså ut til å imøtekomme behovene til en målgruppe som er avhengig av fleksibilitet. Samtidig oppgir noen studenter at manglende muligheter for individuell tilpasning er en årsak til at de slutter på utdanningstilbudene. Denne gruppen er imidlertid også mindre fornøyde med utdanningstilbudet og dets relevans for jobben de hadde da de svarte på undersøkelsen. Det er derfor ikke klart hvor avgjørende mangelen på fleksibilitet var i avgjørelsen om å ikke fullføre studiet.

Studentene opplever arbeidslivsrelevansen som god

Resultatene knyttet til jobbrelevans tyder på at de fleste studentene opplevde å ha tilegnet seg kompetanse som kan benyttes i arbeidslivet generelt og i sin egen jobb. Studentene er også stort sett fornøyde med utdanningstilbudet de har deltatt på. Blant annet ser vi at 85 prosent er fornøyd med det faglige innholdet.

Et tema som kom opp på tvers av de tre casene er om kravet til at de fleksible utdanningstilbudene skal resultere i formalisert kompetanseheving, og da særlig gjennom studiepoeng. Dette har siden starten vært et krav til tilbud finansiert av tilskuddsordningene, og noe som er videreført i den nye, sammenslåtte ordningen. Det var en viss uenighet blant informantene om dette burde være et krav. Noen mente det var viktig, både for studentene, arbeidslivet og utdanningsinstitusjonene, at utdanningene resulterer i formalisert kompetanse. Andre igjen pekte på at kravet om studiepoeng og en formalisert sluttvurderingsprosess kunne virke avskrekkende på noen studenter og deres arbeidsgivere.

Ordning for fleksibel og desentralisert utdanning: veien videre

De to tilskuddsordningene evaluert i denne rapporten er i dag slått sammen til en felles ordning for fleksibel og desentraliserte utdanning. Følgende refleksjoner og spenninger bør tas i betraktning i det videre arbeidet med denne ordningen.

Behov for mer forutsigbar finansiering: Siden oppstarten av tilskuddordningen for fleksible videreutdanningstilbud i 2018, har vi sett en utvidelse av prosjektperioden fra to til fire år. Selv om informantene var svært positive til denne utvidelsen, mente flere at dagens ordning med midlertidig prosjektfinansiering ikke er optimal for å imøtekomme det de opplever som en langsiktig forventning fra nasjonale myndigheter om å utvikle og tilby denne typen utdanninger.

Forventninger til fagskoler og UH-institusjoner: slik tilskuddsordningen er lagt opp i dag stilles det samme krav til institusjoner i UH-sektoren som det gjør til fagskolene. Samtidig peker denne evalueringen på at disse to typene institusjoner har ulike forutsetninger, særlig når det kommer til arbeidslivsrelevans og rask tilpassning av utdanningstilbud til arbeidslivets behov. Et viktig spørsmål er om denne typen tilskuddsordninger bør ta høyde for sektorenes ulike forutsetninger og mandat, både i hvilke forventninger som stilles og hvordan ordningene innrettes.

Fokus på utdanningstilbud med desentralisert organisering: dagens tilskuddsordning skiller seg fra de to tidligere ordningene ved at den prioriterer utdanningstilbud som har en desentralisert organisering med samlinger. Blant informantene i denne studien var det en viss uenighet om dette var hensiktsmessig. Noen mente at selv det å reise til samlinger på campus, om enn bare i kortere perioder, kan oppleves som en barriere for mange studenter. Andre var igjen mer skeptiske, og fremhevet at desentralisert ikke nødvendigvis er sammenfallende med fleksibelt. Denne uenigheten kan tyde på et behov for å klargjøre hva formålet med denne typen utdanningstilbud skal være.

Om mer fleksibilitet alltid er bra: et premiss bak de fleksible utdanningstilbudene er at økt fleksibilitet er noe positivt, nettopp fordi det tillater studenter som ellers ikke kunne studert å ta utdanning. Samtidig indikerer denne evalueringen at mer fleksibilitet ikke nødvendigvis er positivt for studentene det gjelder. På den ene siden stiller fleksible utdanningstilbud ofte store krav til selvregulert læring og personlig motivasjon. På den andre siden ser studentgruppen ut til å trenge mer oppfølging og veiledning sammenlignet med den øvrige studentgruppen. Balansen mellom fleksibilitet og struktur ser derfor ut til å være en spenning som denne typen studietilbud fortsatt forsøker å navigere.

Om fleksible tilbud er fleksible nok for alle: den store majoriteten av tilbudene støttet av tilskuddsordningene retter seg mot folk i jobb. Samtidig er gruppen som «ikke kan studere fast ved et lærested» større enn dette. Vel så viktig som å sørge for kompetansepåfyll til personer allerede i arbeidsstyrken, er behovet for å mobilisere den delen av befolkningen som i dag står utenfor både utdannings- og arbeidslivet. Fleksible utdanningstilbud kan spille en viktig rolle i dette arbeidet, og det bør derfor undersøkes om dagens tilbud er tilgjengelig nok for disse gruppene.

1 Introduksjon

Siden 2018 har universiteter, høyskoler og fagskoler hatt mulighet til å søke om tilskudd til å utvikle og opprette fleksible utdanningstilbud. Slike tilbud «setter den lærende i sentrum ved å tilby et pedagogisk opplegg med flere alternativer for hvordan læringsaktivitetene kan gjennomføres» (Kompetanse Norge, 2021). Opprettelse av fleksible tilbud har særlig blitt støttet gjennom to tilskuddsordninger.

Den første ordningen, tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud, ble forvaltet av det som før var Kompetanse Norge og var en del av Kompetanseprogrammet. Den andre ordningen, program for fleksible utdanningstilbud, ble forvaltet av det som tidligere var Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku). I dag er disse to ordningene slått sammen til en felles ordning for fleksibel og desentraliserte utdanning, administrert av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir).¹ Selv om den nåværende ordningen og dens forgjengere retter seg mot ulike målgrupper og legger til grunn forskjellige kriterier, så deler de et overordnet mål: å fremme livslang læring gjennom fleksible utdanningstilbud som imøtekommer arbeidslivets behov.

NIFU har, på oppdrag fra HK-dir, gjennomført en evaluering av de to opprinnelige tilskuddsordningene, heretter referert til som tilskuddsordningene for fleksible utdanningstilbud. Evalueringen har blitt gjennomført i to faser. Først gjorde vi en kartlegging av bakgrunn for ordningene og status for de finansierte utdanningstilbudene. Målet med denne kartleggingen var å få frem kunnskap om hvordan tilskuddsordningene har fungert etter oppstart. Her kartla vi hvilke institusjoner som har fått tildelt midler, hvilke studietilbud som har blitt utviklet som følge av tilskuddsordningen og hva som kjennetegner disse tilbudene. Resultater fra denne første kartleggingen ble presentert i en statusrapport publisert i januar 2022 (Korseberg mfl., 2021), og brukes som kunnskapsgrunnlag denne rapporten.

Rapporten som nå foreligger viser hovedresultatene fra andre fase av dette arbeidet, og utgjør prosjektets sluttrapport. Den ser nærmere på hvorvidt tilskuddsordningene faktisk har bidratt til å gjøre utdanning mer tilgjengelig for personer som av ulike årsaker ikke kan studere fast ved et studiested. Vi har også undersøkt

¹ HK-dir er i seg selv en sammenslåing av en rekke direktorater, deriblant Diku og Kompetanse Norge.

hvorvidt utdanningstilbudene er tilpasset arbeidslivets behov, og hvorvidt de har ført til kompetanseheving blant målgruppen for tilskuddsordningene.

1.1 Evalueringens omfang og problemstillinger

Formålet med denne evalueringen har vært å undersøke hvorvidt tilskuddsordningene har fungert etter intensjonen, om de har nådd de tilsiktede målgruppene, samt å identifisere eventuelle styrker og svakheter ved ordningene. Korseberg og kollegaer (2021) presenterte status for de to tilskuddsordningene høsten 2021. Statusrapporten kartla relevant dokumentasjon, herunder søknader om tilskudd, for å undersøke om tilbudene som hadde fått støtte var i tråd med ordningenes formål med hensyn til fleksibilitet, målgrupper og innretning mot arbeidslivet. Sluttrapporten bygger videre på funnene presentert i statusrapporten, ved å undersøke hvordan tilbudene kartlagt der har fungert i praksis. Vi har også ønsket å undersøke hvorfor ordningene har fungert som de har gjort, og på dette grunnlaget vurdere eventuelle justeringsbehov i den nye, sammenslåtte ordningen.

Følgende problemstillinger har blitt lagt til grunn for evalueringen vi presenterer i denne sluttrapporten:

Problemstilling 1: På hvilken måte, og i hvilken grad, bidrar de fleksible utdanningstilbudene til å fremme livslang læring uavhengig av bosted og livssituasjon?

- Tilbys det i tilstrekkelig grad fleksibel og relevant utdanning for den delen av studentmassen som av ulike grunner ikke kan «studere fast» ved et lærested?
- På hvilke måter innrettes og implementeres de fleksible studietilbudene? Er det forskjeller mellom lærestedene med tanke på innretning av fleksibilitet og de ulike dimensjonene ved fleksibilitet, og hvilke endringer over tid kan spores ved lærestedene som følge av ordningene?
- I hvilken grad har man gjennom ordningene klart å mobilisere konkrete virksomheter til å inngå i samarbeid med utdanningsinstitusjoner for utvikling av fleksible utdanninger?

Problemstilling 2: På hvilken måte er de fleksible utdanningstilbudene tilpasset arbeidslivets behov, og hvordan går tilbyderne frem for å sikre dette?

- Hvordan går utdanningsinstitusjonene frem for å kartlegge og vurdere arbeidslivets behov?
- I hvilken grad føres det en dialog mellom utdanningsinstitusjonene og regionalt arbeidsliv om tilbud og etterspørsel etter fleksible utdanningstilbud, og hvordan fungerer denne dialogen?
- Hva er studentenes, institusjonenes og arbeidslivsrepresentantenes vurderinger av ordningenes arbeidslivsrelevans?

Problemstilling 3: I hvilken grad fører de fleksible utdanningene støttet av ordningene til kompetanseheving blant målgruppene, og hvordan kommer dette til uttrykk i ulike fleksible tilbud?

- Har ordningene truffet de tiltenkte målgruppene? Hvem har søkt og deltatt?
- Hva er omfanget av kompetanseheving som følge av ordningene, og hvordan vurderer studentene, utdanningsinstitusjonene og arbeidslivsrepresentantene denne?
- Hvilke forhold kan bidra til å fremme eller hemme kompetansehevingen?

Rapporten belyser disse spørsmålene gjennom en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder. Særlig sentrale her er to ulike datainnsamlings- og analysemetoder. Den første er en spørreundersøkelse blant studenter som har deltatt på et av tilbudene finansiert av ordningene. Målet med undersøkelsen har vært å belyse hvorvidt tilbudene har bidratt til å fremme livslang læring uavhengig av bosted og livssituasjon. Den andre er bruk av casemetodikk til å få innblikk i tre ulike kompetanseregioner i Norge. Gjennom intervjuer med utdanningsinstitusjoner som tilbyr fleksible utdanninger og lokale arbeidslivsaktører som koordinerer og etterspør slike tilbud, vil casetilnærmingen kunne belyse hvorvidt tilbudene er tilpasset arbeidslivets behov og hvorvidt tilskuddsordningene har lagt grunnlag for en styrket dialog mellom utdanningsinstitusjonene og arbeidslivet.

Rapporten er disponert som følger: i dette kapitlet gir vi først en kort beskrivelse av hva som menes med fleksibel opplæring, og hvordan ulike fleksibilitetsdimensjoner og -forståelser kan komme til uttrykk i ulike utdanningstilbud. Deretter beskrives studiens datagrunnlag og metode, samt en presisering av hvilke avgrensninger og forbehold som ligger til grunn for denne rapporten.

I kapittel 2 gis en kort beskrivelse av bakgrunnen for tilskuddsordningene, samt de utdanningstilbudene som har mottatt støtte. En detaljert gjennomgang av disse ble presentert i prosjektets statusrapport (Korseberg mfl., 2021). Vi gjengir derfor kun hovedresultatene fra den rapporten her, i tillegg til informasjon som har blitt samlet inn senere i prosjektperioden.

Kapittel 3 presenterer de tre regionale casene undersøkt i denne studien, henholdsvis Nord-Norge, Sørøst-Norge og Vestlandet. Fokus er på de spesielle kompetansemulighetene og -utfordringene som finnes i hver region, og hvilken rolle fleksible utdanningstilbud kan spille i å imøtekomme disse. Kapitlet beskriver hvordan utdanningsinstitusjoner i de tre regionene går frem for å kartlegge og vurdere behovene i sitt lokale og regionale arbeidsliv, på hvilken måte de fleksible tilbudene er tilpasset dette behovet, og hvordan relevante arbeidslivsaktører vurderer tilbudenes arbeidslivsrelevans.

I kapittel 4 presenteres hovedfunnene fra spørreundersøkelsen som ble sendt ut til studenter som har søkt og/eller deltatt på et fleksibelt utdanningstilbud

støttet av tilskuddsordningene. Sentrale spørsmål her er studentenes motivasjon for å søke på et fleksibelt utdanningstilbud, hvor fleksibelt de oppfattet tilbudet å være, omfanget av deres kompetanseheving og studiets arbeidslivsrelevans.

Kapittel 5 oppsummerer funnene fra studien basert på de overnevnte problemstillingene. I tillegg pekes det på en rekke spenninger som rapporten har identifisert, samt mulige justeringer som kan styrke den sammenslåtte tilskuddsordningen for fleksibel og desentralisert utdanning ytterligere.

1.2 Om fleksibilitet i utdanning

Fokus for denne undersøkelsen er fleksible utdanningstilbud. Som definert innledningsvis er dette tilbud som «setter den lærende i sentrum ved å tilby et pedagogisk opplegg med flere alternativer for hvordan læringsaktivitetene kan gjennomføres» (Kompetanse Norge, 2021). Denne definisjonen presiserer videre en rekke ulike kriterier for fleksibilitet, inkludert tid, sted, omfang, progresjon, vurdering, formalisering, samhandling og innhold. De ulike dimensjonene ble diskutert i detalj i statusrapporten for dette prosjektet (Korseberg mfl., 2021, s. 16-19). Basert på denne beskrivelsen gir Tabell 1.1 en oversikt over de ulike fleksibilitetsdimensjonene, slik de vil bli forstått og brukt også i denne rapporten.

Tabell 1.1 Dimensjoner ved fleksibilitet (hentet fra Korseberg mfl., 2021, s. 19)

Dimensjon	Betydning
Tid	Studiers varighet Tidspunkt for oppstart og aktiviteter Tidspunkt for vurdering
Sted	Hvor opplæringen skjer (lokasjon) Medium (fysisk/digital)
Omfang	Mengden innhold i konkrete læringsbolker Antall læringsbolker
Progresjon	Når utdanningen starter og avsluttes Når læring skjer Hva som skal læres
Vurdering	Hvorvidt man skal delta i vurderingssituasjoner Valg mellom ulike vurderingssituasjoner Når vurderingen skjer
Formalisering	Krav til immatrikulering Krav til dokumentasjon Formell versus uformell kompetanse Opptakskrav
Samhandling	Ulike typer samhandling (en-til-en, grupper) Sted for samhandling (fysisk/digital) Tidspunkt for samhandling
Innhold	Måter å tilegne seg et fagstoff eller tema på Måter å nå et gitt læringsmål på

Som definisjonen ovenfor presiserer, omhandler fleksibilitet muligheten til å tilpasse utdanning og læring til studentenes egen livssituasjon. Samtidig varierer det noe hvordan man forstår betydningen av fleksibilitet innen utdanning.

Wollscheid, Bergene og Olsen (2020) har identifisert to overordnede måter å forstå dette på, henholdsvis valgfrihet og tilpasningsmulighet for studentene. Valgfrihet forstås i denne sammenhengen som muligheten til å velge mellom allerede spesifiserte alternativer. For eksempel kan dette være valget mellom heldigital eller fysisk undervisning, mellom å studere på heltid eller deltid, å gjennomføre campus-basert eksamen eller bli vurdert ut fra en mappeinnlevering osv. Hvilke alternativer som er tilgjengelige, og hvilke rammer og innhold som er satt for disse, bestemmes av lærestedet eller bedriften som tilbyr utdanningstilbudet.

I motsetning til en slik alternativ-tankegang, innebærer fleksibilitet forstått som mulighet for tilpasning, at studentene selv kan tilpasse utdanningsopplegget til sin livssituasjon og læring. Dette kan for eksempel bety at studentene velger fra uke til uke hvorvidt de har behov for digital eller fysisk undervisning, om man ønsker å gjennomføre hele kurset eller kun de delene én selv oppfatter som nyttige eller nødvendige. Det er her snakk om individuell tilpasset utdanning, slik at studenter på det samme utdanningstilbudet har mulighet til å gjennomføre på ulike måter, tilpasset deres individuelle ønsker og livssituasjon. I praksis vil slik fleksibilitet ofte medføre hybride undervisnings-, vurderings- og læringsformer. På denne måten kan det samme utdanningstilbudet tilpasses så mange av studentene som mulig.

Som Kompetanse Norge (2020) presiserer i sin beskrivelse av fleksibel opplæring, er det «umulig å tilby en full grad av fleksibilitet innenfor alle dimensjoner. Opplæring bør være så fleksibel som mulig innenfor en realistisk ramme». Som vi skal se i denne rapporten, legger derfor mange av de fleksible tilbudene til grunn en valgfrihet-tankegang, da dette er mindre ressurskrevende enn å tilby et individuelt tilpasset opplegg til alle studenter. Samtidig inkluderer mange av dem visse muligheter for individuell tilpasning, for eksempel at man kan velge om man tar studiet på heltid eller deltid, om man ønsker å delta fysisk eller digitalt, eller at det er fleksibilitet i når man velger å levere en semesteroppgave eller eksamen. Et sentralt spørsmål for denne rapporten er hvorvidt dette oppleves som tilstrekkelig fleksibelt for de studentene de gjelder, eller om de praktiske fleksibilitetsbegrensningene gjør det vanskelig for visse grupper å tilpasse studiet til sin hverdag.

1.3 Datagrunnlag og metode

For å belyse studiens problemstillinger fra ulike perspektiver har vi trukket veksler på forskjellige metoder og datakilder:

- Kartlegging av de fleksible utdanningene gjennom innledende intervjuer, dokument- og informasjonsgjennomgang.
- Spørreundersøkelse blant studenter som har søkt og/eller deltatt på et fleksibelt utdanningstilbud.
- Casestudier av tre regioner, basert på dokumentgjennomgang og intervjuer.

1.3.1 Dokumentgjennomgang og kartlegging av de fleksible utdanningstilbudene

Som en del av arbeidet med statusrapporten (Korseberg mfl., 2021) gjennomførte prosjektgruppen en kartlegging av utdanningstilbudene finansiert av tilskuddsordningene. Dette ble hovedsakelig gjort gjennom en systematisk gjennomgang av relevant dokumentasjon tilknyttet ordningene, herunder utlysningstekstene, dokumentasjon av søknadsprosessene (f.eks. søknader), rapporteringsdata og relevante kunnskaps- og styringsdokumenter, samt innledende intervjuer med nøkkelaktører i HK-dir som sto tett på ordningene. I tillegg til å utgjøre datagrunnlaget for prosjektets statusrapport, har det også vært et viktig kunnskapsgrunnlag i arbeidet med denne rapporten. Dette gjelder spesielt i utarbeidelsen av spørreundersøkelsen og intervjuguider for casestudiene.

1.3.2 Spørreundersøkelse blant studenter

Studentene som har blitt tatt opp og/eller deltatt på et fleksibelt utdanningstilbud finansiert av tilskuddsordningene ble ansett som en sentral aktørgruppe for evalueringen. Vi gjennomførte derfor en spørreundersøkelse blant disse for å kartlegge deres erfaringer. Spørreundersøkelsen inneholdt spørsmål om blant annet:

- Motivasjon for å delta på et slikt tilbud.
- Utdanningstilbudets innretning.
- Tilfredshet med studiene.
- Forholdet mellom studieinnhold og arbeidsoppgaver.
- Jobbmestring etter fullført studium.
- Opplevelser av arbeidsgivers tilrettelegging for at de kunne delta.

I analysedelen i kapittel 4 benytter vi først og fremst deskriptive tabeller og figurer for å belyse respondentenes erfaringer med utdanningstilbud. I noen analyser bruker vi også tester for å vise grad av samvariasjon og tester (t-tester) for å vise sannsynligheten for at forskjeller mellom ulike undergrupper skyldes tilfeldigheter. En forutsetning for den sistnevnte typen av tester er at utvalget er tilfeldig trukket fra populasjonen av deltakere på fleksible utdanningstilbud, noe som ikke

er tilfelle i vår undersøkelse. Resultatene av testene bør derfor tolkes mer forsiktig, men kan likevel gi indikasjon på hvor betydelige forskjellene faktisk er.

For å kunne gjennomføre spørreundersøkelsen kontaktet vi først lærestedene (tilskuddsmottakerne) for å kartlegge hvilke prosjekter som hadde startet opp sine utdanningstilbud. I henvendelsen spurte vi om status på prosjektet, hvorvidt de hadde begynt å tilby det fleksible utdanningstilbudet og om vi kunne få tilsendt kontaktinformasjon til studentene som hadde blitt tatt opp og/eller deltatt på dette. Vi inkluderte også informasjon om godkjenning fra NSD til å behandle opplysningene og informasjon om hvordan e-postadressene skulle brukes.

På tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført hadde totalt 146 tilbud fått tildelt midler. Av de 129 prosjektene vi lyktes i å etablere kontakt med, oppga 71 at de hadde startet opp studietilbud. Disse ble spurt om å oversende kontaktinformasjon til studentene som hadde deltatt på studietilbudet. Vi fikk tilsendt dette fra 49 av prosjektene. De resterende 22 svarte i første omgang på NIFUs henvendelse, men av ulike årsaker ble det ikke oversendt e-postadresser til studenter på det planlagte utdanningstilbudet. Vi ba i utgangspunktet om å få tilsendt studentenes private e-postadresser, da disse erfaringsmessig sjekkes mer regelmessig. Vi tok imidlertid også imot deres lærestedsadresser der førstnevnte ikke var tilgjengelig.

Som Tabell 1.2 nedenfor viser, hadde vi etter innhenting av kontaktinformasjon et utvalg på 2116 studenter, der 18 læresteder og 49 (av totalt 146) prosjekter var representert. Det er viktig å presisere at dette er en relativt liten andel av de studentene som til slutt vil ha søkt/og eller deltatt på et fleksibelt tilbud finansiert gjennom tilskuddsordningene. Dette var en naturlig konsekvens av at spørreundersøkelsen ble sendt ut før en stor andel av studietilbudene, særlig de finansiert gjennom program for fleksible utdanningstilbud, hadde tatt opp studenter.

Gjennomføring av undersøkelsen

Undersøkelsen ble sendt per e-post til 2116 studenter 9. mars 2022 via spørreundersøkelsesverktøyet SurveyXact. Den var åpen frem til 8. august. Ettersom flere av tilbudene hadde studiestart og/eller ble gjennomført i løpet av høst 2021 og vår 2022, var formålet at flere av respondentene kunne svare etter at de hadde fått erfaring med programmet. I denne perioden sendte vi først tre påminnelser for å heve svarprosenten, som hadde et lavt utgangspunkt etter første utsending.

På grunn av vedvarende lav svarprosent, særlig blant respondenter fra utdanningstilbud finansiert gjennom tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud og blant de med lærestedsepost, sendte vi ut ytterligere to påminnelser til de som ikke hadde svart. Vi sendte også en påminnelse til de som delvis hadde besvart undersøkelsen. Respondentene fikk muligheten til å reservere seg mot undersøkelsen, og tre respondenter ble slettet etter at de ba om dette. E-posten fra 53 respondenter kom i retur grunnet ugyldig adresse, og disse fikk statusen «fracfalt».

Svarprosent og representativitet

Tabell 1.2 viser svarstatus for spørreundersøkelsen, som endte opp med en svarprosent på cirka 23 prosent (totalen av de som gjennomførte og delvis gjennomførte).

Tabell 1.2 Svarstatus for spørreundersøkelsen.

Svarstatus	Antall	Prosent
Gjennomført	356	16.9
Noen svar	127	6
Ikke svart	1576	74.6
Frafalt	54	2.6
Total	2113	100

Det kan være utfordrende å oppnå høy svarprosent i denne typen undersøkelser. For det første er dette en gruppe som kan ha midlertidig tilhørighet til studietilbudet og lærestedet, noe som kan svekke motivasjonen for å delta. For det andre består utvalget av veldig ulike typer studietilbud, noe som gjør det utfordrende å treffe alle målgruppene godt med både invitasjonen og selve spørsmålene i undersøkelsen. For det tredje hadde vi ikke private e-postadresser til alle studentene. I tillegg til at lærestedseposten sannsynligvis leses sjeldnere, er det også tenkelig at en del av studentene som hadde fullført studietilbudet, ikke lenger sjekket denne e-postadressen.

Frafallanalysen vi har gjort underbygger det siste punktet. Vi ser at studentene som fikk tilsendt undersøkelsen til sin private e-postadresse i større grad har svart enn de som fikk den tilsendt til lærestedsadressen. Dermed er lærestedene som oversendte denne typen e-postadresser underrepresentert i det endelige analyseutvalget. Tabell 1.3 viser andelen som mottok undersøkelsen og andelen som svarte på de ulike lærestedene, i tillegg til om e-postadressen var privat eller ikke.

Tabell 1.3 Representativitet per lærested. Prosent.

Lærested	Utvalget	Svart	Type e-post
BI	2.2	2.7	Privat
Fagskolen i Oslo	2.7	2.1	Privat
Fagskolen i Rogaland	0.3	0.2	Privat
HINN	12.7	16	Privat
HVL	11.5	6	Noe privat, noe lærested
Hotellhøgskolen	2.5	3.1	Privat
Høgskolen Kristiania	15.8	0.6	Lærested
NTNU	11.6	15.3	Privat
NiH	5.9	6.2	Privat
Nord Universitet	2.5	2.7	Privat
OsloMet	6	9.5	Privat
Tinius Olsen	3.8	8.3	Privat
USN	3.2	5	Privat
UiA	9	13	Privat
UiB	2.2	1.5	Noe privat, noe lærested
UiS	1.3	1	Privat
UiT	4.7	2.9	Lærested
VID	2.3	4.1	Privat

Datagrunnlaget legger flere begrensninger på analysene og hvilke konklusjoner som kan trekkes. Antallet respondenter er for lite til å gjennomføre enkelte deskriptive analyser av undergrupper uten at resultatene potensielt sett identifiserer (små grupper av) enkeltindivider. Hensynet til respondentene vil derfor hindre gjennomføringen av enkelte analyser, for eksempel på institusjonsnivå og geografiske enheter.

Antallet respondenter og fordelingen av respondentene som gikk på utdanningstilbud støttet av program for fleksible utdanningstilbud og tilskuddsordning for fleksible videreutdanningstilbud, har også følger for hvor presise og generaliserbare sammenlikninger mellom dem vil være. Dette er også en utfordring i analyser av dem som valgte å slutte på utdanningstilbudet de begynte på, ettersom de kun utgjør 9 prosent av respondentmassen.

Generelt preges spørreundersøkelsen av tre ulike typer seleksjon som kan ha følger for hvor representative respondentene i undersøkelsen er med hensyn til populasjonen av individer som ønsker og behøver fleksible utdanningstilbud.

For det første omfatter undersøkelsen kun personer som har søkt og kommet inn på et utdanningstilbud støttet av de to ordningene. Det vil si at det potensielt er et betydelig antall personer som er i målgruppen(e) for tilskuddsordningene, men som ikke har blitt fanget opp av undersøkelsen. En mulig kilde, blant mange, til skjevheter i analysene kan være at (flere) av disse personene har større behov for fleksibilitet enn det som er tilfellet i utvalget vi har kontaktet. Det er for eksempel tenkelig at de har avstått fra å søke dersom de opplever utdanningstilbudene ikke er tilstrekkelig fleksible eller relevante basert på beskrivelsene.

For det andre omfatter utvalget kun 49 av 146 prosjekter som har fått støtte fra de to tilskuddsordningene. Som nevnt over skyldes dette primært at en relativt stor andel av utdanningstilbudene ikke hadde startet opp innen vår spørreundersøkelse måtte sendes ut. De 49 prosjektene er heller ikke et tilfeldig utvalg. For eksempel er svært få fagskoler representert i undersøkelsen, noe som kan føre til begrenset variasjon i type utdanningsinstitusjon (høgskole, universitet, fagskole) og den geografiske beliggenheten blant fagskolene.

For det tredje kan vi heller ikke utelukke at det er systematiske forskjeller mellom studentene som svarte på undersøkelsen og de som ikke svarte. Denne forskjellen kan, men trenger ikke, være større når svarprosenten er lav (Groves, 2006).

Vi vet imidlertid at det forskjeller i svarprosent mellom de som ble kontaktet via lærestedsepost og privat e-postadresse. Studenter fra noen læresteder vil derfor i mindre grad være representert blant respondentene som svarte. For eksempel har noen private læresteder utlevert lærestedsepost. Det kan tenkes at studentmassen ved private læresteder skiller seg fra den ved offentlige læresteder ved at de har høyere betalingsvilje for kompetanseheving.

Forskjeller langs andre dimensjoner er også aktuelle. Det er for eksempel ikke utenkelig at de som har gjennomført og er fornøyd med utdanningstilbudet, i større grad svarer på undersøkelsen, enn de som ikke er like fornøyde. Disse begrensningene, i tillegg til de potensielle systematiske avvikene mellom studentene som svarte og de som ikke gjorde det, gjør at vi er forsiktige med generalisering av resultatene. Dette gjelder både ovenfor populasjonen som har eller skal søke/delta på et tilbud finansiert av tilskuddsordningene, samt hele populasjonen av individer som ønsker og har behov for fleksible utdanninger.

1.3.3 Caseanalyse av tre regionale case: Nord-Norge, Sørøst-Norge og Vestlandet

Det er store variasjoner mellom utdanningstilbudene som har fått tildelt midler gjennom de to ordningene. Dette gjelder både utdanningsnivå (bachelor, master, kurs osv.) og undervisningsform (nettbasert, desentralisert, hybrid osv.). For å kunne fange dette mangfoldet, samt få en inngående forståelse av måten fleksible utdanningstilbud er innrettet og organisert på, valgte vi en casemetodisk tilnærming i denne evalueringen, basert på semistrukturerte intervjuer (Jacobsen, 2018). Vi tok her utgangspunkt i tre kollektive caseenheter – tre kompetanseregioner i Norge – bestående av utdanningsinstitusjoner, fylkeskommunale myndigheter, og arbeidslivsaktører innenfor en avgrenset geografisk region.

Fordelen med en slik tilnærming var at vi kunne få dybdekunnskap om implementeringsprosessen og hvordan den varierte mellom ulike institusjoner og lokale kontekster. Det ga også mulighet til å kunne sammenligne forskjeller og likheter mellom de ulike regionenes arbeidsmarked, universiteter, høyskoler og fagskoler. Casestudier egner seg særlig godt der hvor det er vanskelig å trekke grensen mellom en satsning (og dens intenderte mål) og den konteksten hvor satsningen skal iverksettes. I dette tilfellet kan det dreie seg om den konkrete profilen til et universitet eller høyskole, eller omfanget av etablerte arenaer for samarbeid mellom lokal industri/næringsliv og fagskoler.

Fokus for intervjuene gjennomført i forbindelse med casestudien var først og fremst hvordan ordningene har blitt oppfattet blant de tiltenkte målgruppene, om de har ført til kompetanseheving blant disse, og hvordan de ulike aktørene vurderer effektene av ordningene. I tillegg undersøkte vi i hvilken grad tilbudene etablert gjennom ordningene er relevante for arbeidslivet. Gjennom intervjuer med informanter fra aktuelle utdanningsinstitusjoner i regionene har vi også undersøkt deres forståelse av fleksibilitet, og hvordan de har gått frem for å imøtekomme dette på deres konkrete tilbud.

Utvalget av case-regioner baserte seg på den innledende kartleggingen av utdanningstilbudene finansiert gjennom tilskuddsordningene, og ble gjort i samråd

med oppdragsgiver. De tre regionene vi valgte ut som case var Nord-Norge, Sørøst-Norge og Vestlandet. Valget av disse ga oss både geografisk variasjon, samt variasjon i type institusjon ved at det i alle regionene har startet opp studietilbud på både UH-institusjoner og på fagskoler. I tillegg var det mulig å identifisere både hele gradsutdanninger og etter- og videreutdanningstilbud (EVU) som hadde startet opp i disse tre regionene.

I hver case fokuserte vi på 4-5 utdanningstilbud for å fange variasjon i finansiering (Diku og Kompetanse Norge), ulike utdanningsinstitusjoner (akkrediterte universiteter, høyskoler og fagskoler), fagområder, samt typen tilbud (EVU og gradsutdanninger). Hver case inkluderte:

- Individuelle intervjuer (dybdeintervjuer) med studieprogramansvarlig/prosjektleder.
- Gruppe- og individuelle intervjuer med ledere og ansatte på utdanningsinstitusjonene som var sentrale i arbeidet med fleksible utdanninger.
- Gruppe- og individuelle intervjuer med representanter for fylkeskommunene og NAV i regionen.
- Gruppe- og individuelle intervjuer med arbeidslivsaktører i regionen – LO, NHO og KS;
- Gruppe- og individuelle intervjuer med samarbeidspartnere ved de utvalgte prosjektene.

I tillegg gjennomførte vi intervjuer med relevante interesse- og bransjeorganisasjoner. En oversikt over antall gjennomførte intervjuer og informanter er inkludert i Tabell 1.4 nedenfor.

Tabell 1.4. Oversikt antall intervjuer og informanter.

	Nord-Norge	Sørøst-Norge	Vestlandet	Totalt
Fagansvarlig/prosjektleder				
Individuelle intervjuer	5	3	3	11 (11 informanter)
Fylkeskommune/NAV				
Individuelle intervjuer	0	1	1	2
Gruppeintervjuer	1 (2 informanter)	1 (2 informanter)	1 (3 informanter)	3 (10 informanter)
Arbeidslivsaktører				
Individuelle intervjuer	0	0	1	
Gruppeintervjuer	1 (3 informanter)	1 (4 informanter)	1 (3 informanter)	3 (7 informanter)
Utdanningsinst. – UH				
Individuelle intervjuer	0	1	1	2
Gruppeintervjuer	4 (9 informanter)	1 (2 informanter)	3 (11 informanter)	7 (21 informanter)
Utdanningsinstit. – fagskole				
Individuelle intervjuer	1	1	0	2
Gruppeintervjuer	0	0	1 (2 informanter)	1 (2 informanter)
Samarbeidspartnere				
Individuelle intervjuer	1	2	1	5
Andre intervjuer (interesseorganisasjoner osv.)				
Individuelle/ gruppeintervjuer				3 (6 informanter)
Antall intervjuer	11	11	13	39
Antall informanter	21	16	26	68

Alle intervjuguider brukt i evalueringen tok utgangspunkt i evalueringens overordnede problemstillinger, herunder betydningen av fleksibilitet, utvikling og drift av fleksible utdanningstilbud, arbeidslivsrelevans og kontakt mellom arbeidsliv, fylkeskommune og utdanningsinstitusjoner i regionen. Basert på de ulike tematikkens relevans for informantene, ble det utviklet tilpassede intervjuguider til hver av de ulike aktørgruppene. Imidlertid var intervjuene semi-strukturerte i formen, noe som åpnet opp for at informantene også kunne dele refleksjoner om andre tematikker de anså som relevante for evalueringen.

Alle intervjuer ble gjennomført digitalt over Teams. Sammendrag fra hvert intervju ble nedfelt underveis, og kontrollert via lydfilen i etterkant av intervjuet. Intervjumaterialet ble deretter induktivt kodet ved bruk av det kvalitative analyseverktøyet Nvivo. Tematikkene identifisert gjennom denne prosessen danner grunnlaget for oppbygging av intervjubeskrivelsene i kapittel 3.

1.4 Avgrensninger og forbehold

Formålet med denne undersøkelsen har vært å evaluere tilskuddsordningene for fleksible utdanningstilbud. Målet var å vurdere hvorvidt disse ordningene har fungert etter hensikten, om tilbudene støttet av ordningene har nådd målgruppene, og om de har imøtekommet arbeidslivets lokale og regionale behov. Det er med andre ord en evaluering av tilskudd til fleksible utdanningstilbud, ikke av fleksible utdanningstilbud som sådan. Vi tar heller ikke for oss effekten av denne typen tilbud for utdanningssektoren som helhet, selv om visse generelle implikasjoner vil bli inkludert i diskusjonen i kapittel 5.

Undersøkelsen er heller ikke en direkte evaluering av de konkrete utdanningstilbudene som har mottatt støtte. I tilfeller hvor konkrete utdanningstilbud blir omtalt, er det som eksempel på hvordan tilskuddsordningene har fungert. Dette er også grunnen til at vi har valgt å fokusere på tre regionale caser i vår tilnærming, heller enn konkrete utdanningstilbud som har mottatt støtte. En tilnærming basert på det siste ville risikere å bli en evaluering av disse tilbudene, heller enn en evaluering av tilskuddsordningene mer overordnet. For å besvare problemstillingene spesifisert ovenfor, og for å beskytte anonymiteten til studiens informanter, har vi derfor valgt å holde beskrivelsene generelle. Dette innebærer også en anonymisering av hvilke utdanningsinstitusjoner, utdanningstilbud og samarbeidspartnere som har tatt del i casestudien. Dette var i tillegg nødvendig da flere av informantene beskrev dette som en forutsetning for å delta i undersøkelsen.

Selv om det kun er utdanningstilbudene som er finansiert av tilskuddsordningene for fleksible utdanningstilbud som vil være fokus, er det verdt å presisere at utdanningsinstitusjonene som dekkes i denne studien tilbyr en rekke andre fleksible studietilbud. Tilgangen på slike tilbud, og erfaringen med disse som kommer frem i både intervjuer og i spørreundersøkelsen, vil derfor kunne være større enn det som er fokus her. Samtidig viser intervjumaterialet at innsiktene som beskrives her ofte vil være gjeldende for fleksible utdanningstilbud mer generelt.

Denne evalueringen undersøker tilskuddsordninger for fleksible utdanningstilbud i perioden 2018–2021. Den siste utlysningen som dekkes her er den som ble utlyst av Diku i 2020, med tildeling i 2021. Dette betyr at utlysningene i 2021 og 2022, samt de prosjektene som fikk tildelt midler i etterkant av disse, ikke er inkludert her. Det er flere grunner til denne avgrensningen.

For det første ble tilskuddsordningene fra utlysningen i 2021 slått sammen til én tilskuddsordning, i etterkant av at både Diku og Kompetanse Norge ble en del av det nye HK-dir 1. juli 2021. De fleste sidene av de to tilskuddsordningene er videreført i den nye ordningen. Vi så det likevel som hensiktsmessig å begrense denne evalueringen til prosjektene som har fått tildelt midler under de gamle ordningene, slik at vi kunne fange opp eventuelle nyanser og forskjeller mellom disse. Vi vurderer det imidlertid slik at de lærdommene og forbedringspotensial som

denne evalueringen peker på også vil være relevant for ordningen i sin nåværende form. Dette vil vi komme tilbake til i kapittel 5.

For det andre var denne avgrensningen basert på en praktisk vurdering som ble gjort av prosjektgruppen. Å samle inn informasjon om alle prosjektene som hadde fått tildelt midler direkte fra lærestedene var svært tidkrevende, og det var nødvendig å sette et slutt punkt i forkant av publisering av statusrapporten og lanseringen av spørreundersøkelsen.

Det er i tillegg viktig å presisere – som allerede nevnt – at omtrent halvparten av tilbudene som hadde fått tildelt midler i perioden som dekkes her, ikke hadde startet opp innen vi avsluttet vår kartlegging av utdanningstilbudene høsten 2021. Dette har særlig konsekvenser for resultatene fra spørreundersøkelsen, hvor kun studenter som har søkt og/eller deltatt på et tilbud som allerede hadde startet opp var inkludert.

I tillegg hadde en relativt stor majoritet ikke avsluttet prosjektperioden innen avslutningen på denne evalueringen. På dette tidspunktet foreligger det derfor begrenset rapportering, både midtveis- og slutt dokumentasjon, fra utdanningsinstitusjonene selv, om hvordan utvikling og drift av det fleksible tilbudet har fungert. Dette betyr at vi i stor grad mangler informasjon om forhold som antall studenter som har deltatt på hvert tilbud, hvor mange som har falt fra i løpet av utdanningstilbudet, og hvilke tilbakemeldinger tilbudene har fått fra studenter og arbeidsliv. Rapporten tegner derfor et foreløpig bilde av hvorvidt tilskuddsordningen har fungert etter hensikten. Det er imidlertid svært lite som taler for at funnene i denne rapporten ikke kan være relevante også for utdanningstilbud som har startet opp i etterkant, og for arbeidet med tilskuddsordningen i tiden som kommer.

Ettersom respondentene i spørreundersøkelsen har søkt og kommet inn på et av utdanningstilbudene som er støttet av tilskuddsordningene, vil undersøkelsen som nevnt kun reflektere erfaringene til individer som har vurdert utdanningstilbudene som tilstrekkelig relevante og fleksible forut for oppstart. Disse individene utgjør antageligvis bare en del av hele studentmassen som ønsker seg og trenger fleksible utdanningstilbud for kompetanseheving. Med andre ord kunne vi ikke nå dem som vurderte tilbudene som *for lite* fleksible til å i det hele tatt søke. Ideelt sett ville vi også ønsket å identifisere disse individene for å bedre kunne svare på hvilke eventuelle begrensninger utformingen av utdanningstilbudene legger på bred inkludering. Vi vil imidlertid kunne undersøke årsaker til at noen velger å avslutte sin utdanning, og hvorvidt dette er knyttet til opplevelsen av relevans eller fleksibilitet. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 4.

2 Om de fleksible utdanningstilbudene

Kompetansereformen – Lære hele livet (Meld. St. 14 (2019-2020)) viser til fagskoler, universiteter og høyskolers samfunnsoppdrag om å tilby utdanning som arbeidslivet etterspør. Kompetansereformen har dermed som overordnet målsetting at ingen skal gå ut på dato som følge av manglende kompetanse, og at arbeidslivet skal få tilgang til den kompetansen det har behov for. En viktig del av reformen er å legge til rette for livslang læring og utdanningssystemets muligheter til å tilby fleksible utdanninger. Det er et mål at alle skal ha tilgang til utdanning uavhengig av om du bor nær et studiested. Det er også en forventning om at utdanningsinstitusjonene tilrettelegger for fleksible videreutdanningstilbud som svarer til arbeidslivets etterspørsel og er tilpasset personer i arbeid.

Som *Distriktsmeldingen* (Meld. St. 5 (2019-2020)) videre påpeker er tilgangen på nok og relevant arbeidskraft en gjennomgående utfordring i norsk arbeidsliv. Mange bedrifter og kommuner klarer ikke utløse sitt potensial fordi det er krevende både å beholde og rekruttere relevant arbeidskraft og kompetanse (Carlsten og Olsen, 2019). Arbeidsmarkedet i Norge er også ulikt avhengig av hvilken region man befinner seg i, med store variasjoner i størrelse, geografi, befolkning, næringsstrukturer og ressursgrunnlag. Det er også betydelige forskjeller i kompetansebehov og tilgang til kompetanseutvikling i ulike deler av landet. Ofte er det manglende kommunikasjon mellom tilbyderne av utdanning og de som etterspør slike tilbud (Høst, Aamodt, Hovdhaugen og Lyby, 2019), og i flere fylker er det potensial for en tettere kobling mellom utdanningsinstitusjonene og arbeidslivet (Fevolden, Tømte, Lyby og Vaagland, 2018).

Kompetansereformen har som mål å styrke denne dialogen. Tilbud knyttet til fleksibel grunn-, etter- og videreutdanning ansees som svært relevante i denne sammenhengen. Dette er fordi intensjonen bak slike tilbud er å tilrettelegge for å bedre utnytte potensialet som finnes i lokalt og regionalt arbeidsliv, samt gjøre det mer attraktivt og praktisk mulig for den lokale arbeidsstyrken å søke utdannings- og arbeidsmuligheter i nærheten av der de bor.

I dette kapitlet gis en kort beskrivelse av de to tilskuddsordningene som evalueres her: tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud og program for fleksible utdanningstilbud. Vi beskriver også hvordan tilskuddsordningene har utviklet seg

siden oppstart, og hvordan dagens felles ordning – tilskudd til fleksibel og desentralisert utdanning – skiller seg fra disse. I kapitlets andre del fremlegges funnene fra NIFUs kartlegging av tilbudene som har mottatt støtte fra en av ordningene. En detaljert beskrivelse av denne kartleggingen ble gitt i evalueringens statusrapport *Fleksibilitet og valgfrihet i utdanningstilbud* (Korseberg mfl., 2021). Vi vil derfor kun gjengi hovedresultatene fra den rapporten her, samt inkludere oppdatert informasjon som har blitt samlet inn senere i prosjektperioden.

2.1 Om tilskuddsordninger for fleksible utdanningstilbud

Begge tilskuddsordningene som evalueres her har som mål å fremme livslang læring gjennom fleksible utdanningstilbud som imøtekommer arbeidslivets lokale og regionale behov. Ordningene ble imidlertid opprettet uavhengig av hverandre. Mens tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud oppsto som en del av et økt søkelys på livslang læring og næringslivets behov for økt digital kompetanse, var opprettelsen av program for fleksible utdanningstilbud hovedsakelig motivert av et ønske om å tilby utdanning utenfor ordinære universitets- og høgskolecampus.

Fra 2022 har begge tilskuddsordningene vært samlet under én felles ordning: tilskudd til fleksibel og desentralisert utdanning. Denne viderefører en rekke elementer fra de tidligere ordningene, samtidig som noe har blitt fjernet. Vi vil nå beskrive henholdsvis tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud, program for fleksible utdanningstilbud og den nye tilskuddsordningen for fleksibel og desentralisert utdanning. Selv om det kun er de to første tilskuddsordningene som er fokus for denne evalueringen, ønsker vi her å vise hvordan tilskuddsordningene har utviklet seg fra oppstart i 2018 og frem til i dag.

2.1.1 Tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud

Tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud ble lyst ut før første gang høsten 2018. Ordningen var en del av Kompetanseprogrammet til Kompetanse Norge, og vokste ut av et økende fokus på livslang læring – «læring hele livet» - gjennom *Kompetansemeldingen* (Meld. St. 14 (2019-2020)). Sentralt her stod næringslivets og konkrete bedrifters behov for økt digital kompetanse.

Tilskuddsordningen har vært åpen for akkrediterte universiteter, høgskoler og fagskoler, både statlige og private. Denne ordningen skiller seg dermed fra program for fleksible utdanningstilbud, hvor fagskolene ikke har hatt mulighet til å søke. Midlene har blitt gitt for en periode på to år, uten mulighet for forlengelse. Skulle tilbudet videreføres etter denne perioden, måtte utdanningsinstitusjonene finansiere dette selv eller via studenters egenbetaling. Midlene kunne brukes til utvikling og pilotering av tilbudet, men ikke ordinær drift eller innkjøp av varig

utstyr. Det har fra starten av vært et krav at utdanningstilbudene måtte utvikles som et formelt samarbeid mellom en utdanningsinstitusjon og minst to virksomheter. Bakgrunnen for dette kravet har vært et ønske om at utdanningsinstitusjonene utvikler studietilbud som konkrete deler av arbeidslivet trenger, enten det er lokalt, regionalt eller nasjonalt.

Et slikt arbeidslivsfokus reflekteres også i ordningens tredelte målbeskrivelse (Kompetanse Norge, 2020). For det første skulle tilskuddsordningen bidra til å utvikle fleksible videreutdanningstilbud for virksomheter med behov for å utvikle sin kompetanse. For det andre skulle ordningen bedre tilgangen til fleksible og arbeidsrelevante videreutdanningstilbud for enkeltpersoner. Målgruppen var her personer i tilnærmet full jobb, eller med andre forpliktelser som forhindret dem fra å følge ordinære studietilbud. Til slutt skulle tilskuddsordningen legge til rette for økt samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidsliv om å utvikle relevante videreutdanningstilbud. Dette ble fremhevet som viktig for å minske den opplevde avstanden mellom tilbyderne og målgruppene for fleksible utdanningstilbud, som både *Distriktsmeldingen* (Meld. St. 5 (2019-2020)) og *Kompetansemeldingen* (Meld. St. 14 (2019-2020)) peker på.

Tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud ble utlyst første gang i 2018. Noen grunnleggende tildelingskriterier har vært gjeldende i hele perioden. Først og fremst var det et krav om at videreutdanningstilbudet måtte være arbeidslivsrelevant og utvikles med utgangspunkt i bedriftene og næringslivets behov. Prosjekter som var lagt opp slik at flest mulig kunne delta, som kunne utvikles og startes opp raskt, og som kunne videreføres til nye deltakere etter testperioden ble prioritert. Samtidig har noen av kriteriene endret seg i løpet av perioden. Dette gjelder blant annet innholdet i utdanningstilbudene. Mens de første utlysningene begrenset seg til videreutdanningstilbud innen digital kompetanse, åpnet utlysningene i 2020 og 2021 for et bredere fokus rettet mot omstilling, bærekraft og digitalisering for det grønne skiftet (Korseberg mfl., 2021).

Tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud ble lyst ut i totalt fem omganger. Første utlysning var i 2018, etterfulgt av to utlysninger i 2019. Deretter fulgte utlysninger i henholdsvis 2020 og 2021. Totalt 107 søknader har blitt sendt inn i perioden, hvorav 63 (59 prosent) har blitt innvilget. Tabell 2.1 viser en oversikt over fordelingen av innvilgede og avslåtte søknader, inkludert det årlige innvilgede beløpet. Som beskrevet i statusrapporten ble de fleste av de 44 avslåtte søknadene avvist fordi de ikke oppfylte de formelle kravene satt for tilskuddsordningen (Korseberg mfl., 2021). Andelen støtteverdige søknader som ble avvist etter en skjønsmessig vurdering har vært lav i hele perioden. Dette var særlig tilfellet i 2021, hvor alle søknadene som oppfylte de formelle kriteriene fikk tildelt midler.

Tabell 2.1. Oversikt over antall innvilgede og avslåtte søknader (hentet fra Korseberg mfl., 2021, s. 33).

	2018	2019	2020	2021
Antall søknader	24	39	11	33
Antall innvilgede søknader	8	28	10	17
Tildelingsprosent	24,5	61	91	51,5
Omsøkt beløp (NOK)	40 859 816	90 208 888	24 240 435	78 222 057
Innvilget beløp (NOK)	10 000 000	54 999 988	20 078 230	34 427 946
Oppfyller formelle krav, men avslått etter skjønnsmessig vurdering	6	3	1	0
Avslått på grunn av at søknaden ikke oppfyller formelle krav	10	8	0	16

2.1.2 Program for fleksible utdanningstilbud

Program for fleksible utdanningstilbud var opprinnelig administrert av Diku, og ble lyst ut for første gang i 2020. Det var til en viss grad en videreføring av tidligere satsninger fra Norgesuniversitetet, som ble en del av Diku i 2018 (Korseberg mfl., 2021). Ordningen hadde som mål å utvikle fleksibel og relevant utdanning for studenter som, på grunn av bosted eller livssituasjon, ikke hadde anledning til å studere fast ved en ordinær universitets- eller høyskolecampus. I motsetning til tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud, hvor målgruppen var begrenset til folk i jobb, var målgruppen for denne ordningen både førstegangssøkere til høyere utdanning og de som hadde behov for å bygge på eksisterende kompetanse. Som en konsekvens av dette åpnet ordningen opp for støtte til både grunn- og videreutdanningstilbud.

Siden det her kun er snakk om høyere utdanningstilbud, var det bare akkrediterte universiteter og høyskoler – ikke fagskoler – som kunne søke om midler. For disse var det først et krav om minimum 20 og deretter 30 prosent egenfinansiering, som kunne dekket enten gjennom ansattes egen arbeidsinnsats og/eller gjennom bidrag med egne midler. I den første utlysningen kunne prosjektene søke om tilskudd i inntil to år. Dette ble senere endret til fire år, noe som åpnet opp for utvikling av lengre studietilbud, inkludert bachelorutdanninger (Korseberg mfl., 2021). Varte tilbudet lenger enn dette, eller dersom tilbudet skulle videreføres etter endt prosjektperiode, måtte utdanningsinstitusjonene finansiere dette selv. Midlene kunne brukes på både utvikling og drift av fleksible tilbud, inkludert lønn, frikjøp for ansatte, innkjøp av tjenester og reisekostnader for ansatte og samarbeidspartnere. Som med tilskuddsordningen til fleksible videreutdanningstilbud

var det heller ikke her mulighet for å benytte midlene til betydelige investeringer i utstyr, eller for å dekke reisekostnader for utdanningstilbudets studenter.

Som allerede nevnt rettet denne tilskuddsordningen seg mot personer som av ulike årsaker ikke kunne studere fast ved en ordinær campus. Den geografiske fleksibilitetsdimensjonen var dermed helt sentral. For å motta støtte måtte utdanningstilbudene legge til rette for at studentene kunne gjennomføre utdanningen uavhengig av hvor nærme de er til et campussted. For å oppnå dette la program for fleksible utdanningstilbud opp til tilbud som er desentraliserte, nettbaserte eller samlingsbaserte, samt studier som kan gjennomføres på deltid.

I tillegg til kravet om geografisk fleksibilitet, var arbeidslivsrelevans et viktig kriterium under denne tilskuddsordningen. For å motta støtte måtte alle søknadene vise hvordan de møter samfunnets og arbeidslivets reelle behov for og etterspørsel etter kompetanse. Utlysningene presiserte at tilbudene samlet sett skulle kunne møte arbeidslivets skiftende behov over tid. Dette innebar at alle tildelingene var tidsbegrensede, og søkere måtte anslå hvor lenge det ville være behov for studietilbudet, basert på reell etterspørsel. I den første utlysningen var fokus på bærekraftig omstilling, miljøvennlig næringsutvikling, teknologi og helse, selv om ordningen var åpen for søknader fra alle fagområder. I den andre utlysningen ble et slikt fokus fjernet. Som beskrevet i statusrapporten, skyltes denne endringen et behov for fleksible utdanninger også innen andre fagområder (Korseberg mfl., 2021).

Program for fleksible utdanningstilbud ble lyst ut totalt to ganger, første gang i 2020 og andre gang i 2021. Tabell 2.2 gir en oversikt over antall søknader og søknadsbeløp for tildelinger i henholdsvis 2020 og 2021. I alt har 169 søknader blitt sendt inn, hvorav 87 (51 prosent) har blitt innvilget. Som det fremkommer av tabellen, økte antall søknader betydelig fra 2020 til 2021, noe som medførte at tildelingsprosenten ble noe lavere (fra 63 til 45 prosent).

Tabell 2.2 Antall søknader og beløp (i NOK) (hentet fra Korseberg mfl. 2021, s. 48)

	2020	2021
Antall søknader	60	109
Antall innvilgede søknader	38	49
Tildelingsprosent	63	45
Omsøkt beløp	177 344 828	317 500 000
Innvilget beløp	100 431 500	139 070 000

2.1.3 Tilskuddsordning for fleksibel og desentralisert utdanning

Kompetanse Norge og Diku har siden 1. juli 2021 vært en del av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir). Dette var bakgrunnen for at de to

tilskuddsordningene hadde en felles utlysning i 2021, og for at de nå er slått sammen til en tilskuddsordning: Ordning for fleksibel og desentralisert utdanning. Dette er en av to tilskuddsordninger under regjeringens satsing på å styrke tilgangen på fleksible og desentraliserte utdanninger.²

Formålet med tilskuddsordningen er å gjøre utdanningstilbud «enda meir tilgjengeleg for folk i heile landet, som av ulike årsaker ikkje kan studere ved ein av dei faste studiestadane til fagskular, universitet og høgskular» (HK-dir, 2022). Dette overlapper i stor grad med den opprinnelige formålsbeskrivelsen for program for fleksible utdanningstilbud (se kap. 2.1.2). Det er i tillegg et krav om at tilbud som mottar støtte må kunne vise til en reell etterspørsel blant lokalt, regionalt eller nasjonalt arbeidsliv. Utdanningsinstitusjonene kan søke om støtte til alle typer fleksible tilbud, men tilskuddsordningen prioriterer støtte til tilbud som har en «desentralisert organisering med samlinger» (HK-dir, 2022). Dette innebærer at samlingsbaserte tilbud utenfor en sentralisert campus for eksempel prioriteres over rene nettbaserte tilbud eller tilbud med samlinger på campus.

Tilskuddsordningen er også åpen for søknader fra alle fagområder, men en prioritering ble i 2022 gitt til tilbud innen profesjonsutdanninger, teknologi, digitalisering og det grønne skiftet. Utlysningen åpner for at søkerinstitusjonene kan velge å samarbeide med andre aktører om å utvikle og drifte tilbudet, herunder andre utdanningsinstitusjoner, studiesentre, og relevante aktører innen offentlig og privat arbeids- og næringsliv. I motsetning til tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud er dette imidlertid ikke et krav for denne ordningen.

Midlene under denne ordningen kan brukes til utvikling og drift av utdannings-tilbudene. Dette inkluderer lønn og frikjøp for ansatte ved fagskoler, universitet, høyskoler og samarbeidspartnere, innkjøp av tjenester, samt reisekostnader for ansatte. Tilskuddene kan imidlertid ikke brukes til å dekke betydelige investeringer i utstyr og reisekostnader for studenter. Tilskuddsordningen stiller krav om egenfinansiering for universitetene og høyskolene på 30 prosent av totalbudsjettet. Dette kan dekkes gjennom arbeidsinnsats og/eller kontantbidrag. Kravet om egenfinansiering gjelder ikke for fagskolene, da de har en annen finansieringsmodell enn institusjonene i UH-sektoren (HK-dir, 2022).

Selv om det er en relativt stor overlapp mellom denne tilskuddsordningen og de to tidligere ordningene, særlig program for fleksible utdanningstilbud, er det også viktige forskjeller. Disse er fremstilt i Tabell 2.3 nedenfor. Først og fremst ser vi at denne ordningen har et tydeligere desentralisert fokus. Mens de to andre

² Den andre er en tilskuddsordning rettet mot studiesentre, dvs. «lokale fysiske einingar som er ein møteplass utanfor universiteta, høgskulane og fagskulanes egne studiestader, og som legg til rette forutdanning og kompetanseutvikling i samsvar med behovet til enkeltindivid, privat næringsliv og offentleg verksemd i ein region» (HK-dir, 2022). Da disse studiesentrene ikke ansees som akkrediterte utdanningsinstitusjoner har de ikke mulighet til å stå som søker for tilbud under ordningen for fleksibel og desentralisert utdanning.

stilte et generelt krav til fleksibilitet på ulike dimensjoner, særlig tid og sted, gir denne ordningen en tydelig prioritering til utdanningstilbud som har en desentralisert organisering med samlinger. I tillegg ser vi andre viktige forskjeller, spesielt mellom denne og tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud. Mens sistnevnte fokuserte på korte videreutdanningstilbud, åpner denne ordningen opp for støtte til studietilbud på alle nivå, dvs. både grunnutdanninger (bachelor- og masterprogram) og videreutdanningstilbud. Ordningen for fleksibel og desentralisert utdanning stiller, som allerede nevnt, heller ikke krav om formelt samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og arbeidslivet, noe som var et viktig element ved tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud.

Tabell 2.3 Oversikt over tilskuddsordninger for fleksible utdanninger

Ordning	Tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud	Program for fleksible utdanningstilbud	Tilskudd til fleksibel og desentralisert utdanning
Søker	Universiteter, høyskoler, fagskoler	Universiteter, høyskoler	Universiteter, høyskoler, fagskoler
Målgruppe	Personer i jobb	Personer som ikke kan studere ved et studiested	Personer som ikke kan studere ved et studiested
Fagområde	Digital kompetanse for bærekraft, omstilling og det grønne skiftet	Alle fagområder	Alle fagområder, men prioriterer profesjon, teknologi, digitalisering og det grønne skiftet
Type tilbud	EVU	Grunnutdanninger (bachelor/master), EVU	Grunnutdanninger (bachelor/master), EVU
Bruk av midler	Utvikling og pilotering	Utvikling, pilotering og drift	Utvikling, pilotering og drift
Egenfinansiering	Nei	Ja	Kun for universiteter og høyskoler
Krav om samarbeid	Ja	Nei	Nei

Denne dreiningen bort fra et konkret fokus på etter- og videreutdanningstilbud i samarbeid med arbeidslivet kan til dels skyldes utvidelsen av tilskuddordningen til kompetanseutvikling gjennom treparts bransjeprogram (Kompetanse Norge, 2022). Gjennom et trepartssamarbeid mellom staten og partene i arbeidslivet, har bransjeprogrammet som mål å øke produktiviteten og omstillingsevnen til bedriftene og den enkelte innenfor ti konkrete sektorer. I bransjeprogrammet stilles det krav om at kompetanseutviklingstilbudet må utvikles som et samarbeid mellom utdanningstilbyder om minst to virksomheter, hvor virksomhetenes opplæringsbehov skal ligge til grunn for tilbudet. Dette var tidligere et krav for tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud, som dagens ordning for fleksible og desentralisert tilbud har gått bort fra.

2.2 Kartlegging av tilbud støttet av tilskuddsordningene

I denne delen gir vi en kort oppsummering av kartleggingen av utdanningstilbudene som mottok støtte mellom 2018 og 2021. Beskrivelsene bygger på søknadstekster for støttede tilbud – 63 for tilskudd for fleksible videreutdanningstilbud og 83 for program for fleksible utdanningstilbud.³ Overordnet fant vi at de støttede tilbudene, slik de var beskrevet, var i tråd med intensjonen for begge tilskuddsordningene. En utfyllende beskrivelse av resultatene fra denne kartleggingen kan leses i statusrapporten til dette prosjektet (Korseberg mfl., 2021).

2.2.1 Målgruppe og utdanningstype

Tilbudene støttet av tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud var, som ordningen tilsier, videreutdanninger. De rettet seg hovedsakelig mot personer i jobb med fullført videregående utdanning, enten generell studiekompetanse eller fag-/svennebrev. Mange av tilbudene åpnet i tillegg opp for studenter med relevant realkompetanse, med enten to eller fem års relevant arbeidserfaring. For nesten alle tilbudene var målgruppen nasjonal og sektorfokuset. Dette samsvarer med tildelingskriteriet om at videreutdanningstilbudet bør dekke et kompetansebehov for et stort antall virksomheter og arbeidstakere. Tilbudene dekket flere ulike fagområder, men særlig to fagområder gikk igjen: organisasjon, ledelse og sikkerhet (40 prosent av tilbudene) og renovasjon, industri og byggenæring (29 prosent).

Tilbudene støttet av program for fleksible utdanningstilbud var, i samsvar med ordningens hensikt, av flere ulike typer. De omfattet bachelorutdanninger, masterutdanninger, årsstudier, og etter- og videreutdanninger. Likevel var det en klar overvekt – over to tredeler – av etter- og videreutdanningstilbud. Noen av tilbudene rettet seg mot personer med høyere utdanning, mens andre rettet seg mot personer med generell studiekompetanse og/eller relevant realkompetanse, som kommer til høyere utdanning fra arbeidslivet.

Flertallet av tilbudene under program for fleksible utdanningstilbud var rettet mot folk i jobb. Bare et nokså lite mindretall av søknadene var eksplisitt rettet mot både yrkesaktive og ikke-yrkesaktive eller bare mot heltidsstudenter/ikke-yrkesaktive. Som for den andre ordningen hadde majoriteten av de innvilgede søknadene et nasjonalt fokus. Bare en av fem fokuserte på en bestemt region eller område, mens omtrent en av ti rettet seg mot distriktene (rurale strøk) mer generelt. Helse-, sosial- og idrettsfag var fagområdet som gikk mest igjen (38 prosent av tilbudene), men det var også et betydelig antall tilbud innenfor andre fagfelt.

³ Av de 63 innvilgede søknadene under tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud manglet selve søknadsteksten for to av dem. Her baserte vi analysen på en oppsummering av søknadsteksten skrevet av Kompetanse Norge. Av de 87 søknadene som fikk tilskudd under program for fleksible utdanningstilbud, manglet søknadsdokumenter for fire. Disse er derfor ikke en del av materialet.

2.2.2 Samarbeid og institusjonell og geografisk fordeling

I tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud var det et krav om samarbeid mellom en utdanningsinstitusjon og minst to virksomheter. Alle tilbudene som ble støttet omfattet slikt samarbeid, og i snitt hadde søkerinstitusjonen 3,5 samarbeidspartnere. Et mindretall av prosjektene oppgav kun én samarbeidspartner, men de fleste av disse var næringsforeninger eller andre paraplyorganisasjoner som omfatter flere virksomheter. I de første utlysningene var ordningen begrenset til private virksomheter, men etter hvert ble det også mulig for offentlige virksomheter å delta. Til tross for endringen fortsatte de fleste samarbeidsvirksomhetene å komme fra privat sektor. Innen program for fleksible utdanningstilbud var det ikke noe krav om samarbeidspartnere. Litt over halvparten av de støttede tilbudene inkluderte likevel minst én samarbeidspartner i søknaden.

Universiteter og høyskoler stod bak omtrent to tredeler av prosjektene støttet av tilskudd for fleksible videreutdanningstilbud, mens fagskoler stod bak en fjerdedel.⁴ Siden 2018 har 27 ulike institusjoner fått tilskudd til minst ett fleksibelt utdanningstilbud. Universiteter og høyskoler har fått klart mest midler. Dette skyldes nok delvis at disse institusjonene i større grad enn fagskoler tilbød lengre utdanninger på 30 eller flere studiepoeng. Institusjonen som har mottatt mest er Høgskolen på Vestlandet (over 14 millioner kroner), etterfulgt av Universitetet i Agder og NTNU (begge ca. 10 millioner kroner).

Utdanningsinstitusjoner fra alle landets fylker har fått støtte gjennom ordningen, men omfanget varierer mye mellom fylkene. Mest har gått til institusjoner i Vestland og Oslo (henholdsvis 25,5 og 21,7 millioner kroner) og minst til institusjoner i de to nordligste fylkene, Nordland og Troms og Finnmark (henholdsvis 0,6 og 1,1 millioner kroner). Det er viktig å nevne at dette ikke nødvendigvis gjenspeiler regionale forskjeller i tilbudene som gis, siden en god del av prosjektene legger opp til å være helt nettbaserte eller ha desentraliserte samlinger.

Innenfor program for fleksible utdanningstilbud har i alt 19 høyskoler og universiteter fått tilslag på søknader om støtte. Høgskolen i Innlandet har mottatt størst beløp (ca. 31 millioner kroner), etterfulgt av OsloMet og Universitetet i Bergen (begge ca. 24 millioner kroner). Som for tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud er Oslo og Vestland de to fylkene som har fått størst tildeling, om vi ser på institusjonenes campusbeliggenheter (over 50 millioner kroner hver). De to fylkene som har fått minst tilskudd er ikke de nordligste, som i den andre ordningen, men Møre og Romsdal (0 kr) og Vestfold og Telemark (ca. 4 millioner kroner). For en detaljert oversikt over fordelingen av tilskuddsmidlene på tvers av institusjoner og fylker, se statusrapport for evalueringen (Korseberg mfl., 2021).

⁴ I tillegg var noen få prosjekter i regi av ulike former for næringslivsorganisasjoner.

2.2.3 Fleksibilitet

Tilbudene støttet av begge tilskuddsordningene legger opp til betydelig grad av fleksibilitet når det gjelder *hvor* utdanningen skal gjennomføres. Tilbudene er enten nettbaserte, samlingsbaserte eller en kombinasjon av begge. For program for fleksible utdanningstilbud var en noe større andel av tilbudene helt nettbasert (fire av ti) enn for tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud (en fjerdedel). For sistnevnte ordning la nesten to av tre søknader opp til minst én fysisk samling, mens nær halvparten gjorde det for førstnevnte ordning.

Av søknadene som nevnte hvor samlingene skulle finne sted var det et flertall innen tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud som la opp til et sentralt samlingspunkt. Av tilbudene støttet av program for fleksible utdanningstilbud var det derimot to av tre som la opp til desentraliserte samlinger på flere studie- eller arbeidssteder. Stedsfleksibiliteten synes altså å være noe større for tilbudene støttet av program for fleksible utdanningstilbud. For begge ordningene nevnte veldig få søknader at studentene kunne velge å delta på samlinger. Tilbudene legger altså opp til at studiene hovedsakelig kan gjennomføres utenfor campus, men ser i liten grad ut til å gi valgfrihet med hensyn til om en ønsker å delta fysisk eller digitalt.

Tilbudene la også opp til en del fleksibilitet når det gjelder *varighet og gjennomføringstempo*. For begge tilskuddsordninger skisserte de aller fleste tilbudene utdanninger som kunne tas på deltid eller med valgfri fremdrift. Deltid var vanligst for begge ordninger, samtidig som valgfri fremdrift var mer utbredt blant tilbudene finansiert av tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud. Innen begge ordningene var det veldig få som oppgav fleksibilitet i oppstartstidspunkt eller innleveringstidspunkt. Av tilbudene som sa noe om tidsaspektet for nettaktiviteten la de fleste opp til en blanding av synkrone og asynkrone aktiviteter. Disse la som regel opp til en blanding av undervisning på et bestemt tidspunkt, og valgfrihet i når resten av studieaktiviteten ble gjennomført. En slik blanding er trolig godt tilpasset ordningens målgruppe. Det gir en viss fleksibilitet for studenter i jobb eller lignende, samtidig som det muliggjør interaksjon for studenter som ønsker å lære i samspill med andre.

Når det gjelder kursenes *omfang* var det eksplisitt lagt opp til valgfrihet i over halvparten av tilbudene finansiert av tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud og i litt over en tredel av tilbudene under program for fleksible utdanningstilbud. Et mindretall av søknadene nevnte at de la til rette for at de ulike modulene kunne tas i valgfri rekkefølge.

Når det gjelder *vurderingsform* var det mange tilbud finansiert av tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud som eksplisitt la opp til en viss fleksibilitet. Bare én søknad la opp til obligatorisk fysisk eksamen, mens omtrent to av tre søknader la opp til sluttvurdering gjennom mappeevaluering, hjemmeeksamen eller

prosjektoppgave. Innen program for fleksible utdanningstilbud var ikke dette tydelig beskrevet i majoriteten av søknadene. Når det gjelder krav til *opptak og dokumentasjon* (formaliseringdimensjonen) presiserte nesten alle tilbudene konkrete opptakskrav. En del åpnet riktig nok for inntak basert på relevant realkompetanse eller arbeidserfaring. Andre former for fleksibilitet og valgfrihet, som i språk og innhold, var sjelden nevnt i søknadstekstene. Det kan ha gode grunner – å tilby kurs på flere språk er kostbart, og innholdsflexibilitet kan være krevende å implementere uten at det går på bekostning av studiekvalitet og progresjon.

2.2.4 Oppsummering

Som denne gjennomgangen viser kjennetegnes de fleksible utdanningstilbudene, i hvert fall på papiret, av en relativt høy grad av tids- og stedsflexibilitet, kombinert med en viss progresjonsflexibilitet gjennom at de fleste studiene kan gjennomføres på deltid. Konklusjonen i statusrapporten var derfor at de støttede utdanningstilbudene – i hvert fall på papiret – var fleksible nok til å dekke hovedformålet med ordningen: å gi studiemuligheter for personer i jobb som ikke kan studere fast ved en campus. Samtidig tydet kartleggingen på at relativt få av tilbudene vil gi studentene betydelig innflytelse på hvordan hvert enkelt studium legges opp. I tillegg ble det uttrykt en viss usikkerhet om hvorvidt tilbudene tilstrekkelig fanger opp den gruppen som ikke kan studere fast ved et studiested på grunn av andre årsaker enn jobb, for eksempel på grunn av personlige forhold.

Som også presisert i statusrapporten er det imidlertid viktig å skille mellom de planlagte tilbudene slik de fremkommer av søknadene, og utdanningstilbudene slik de faktisk har blitt opprettet og gjennomført i praksis. Nettopp det siste har vært fokus for denne delen av prosjektet, både i spørreundersøkelsen blant studentene og i casestudiene av tre norske kompetanseregioner.

3 Caseanalyse: Fleksible utdanningstilbud i tre norske regioner

Formålet med de fleksible utdanningstilbudene finansiert av tilskuddsordningene evaluert her, er todelt: de skal fremme livslang læring uavhengig av bosted og livssituasjon, og de skal imøtekomme arbeidslivets behov, enten lokalt, regionalt eller nasjonalt. To sentrale problemstillinger for dette prosjektet har dermed vært hvordan lærestedene går frem for å tilby studier som er tilgjengelige for dem som ikke kan studere fast ved et studiested, samt hvordan de sørger for at studietilbudene faktisk treffer de behovene som arbeidslivet har.

For å kunne svare på disse problemstillingene på en hensiktsmessig måte ble det gjennomført casestudier med fokus på tre overordnede kompetanseregioner i Norge: Nord-Norge, Sørøst-Norge og Vestlandet. I det som følger vil vi gi en beskrivelse av den aktuelle kompetansesituasjonen for de tre regionene, etterfulgt av resultatene fra de kvalitative intervjuene gjennomført for hver case. Følgende tema-tikker ble identifisert som mest sentrale i gjennomgangen av intervjumaterialet og dermed lagt til grunn for resultatbeskrivelsene senere i dette kapitlet:

- Regionens nåværende kompetansebehov, samt omfanget av kompetanse-dialog mellom sentrale aktører.
- Betydningen av begrepet «fleksible utdanningstilbud», dvs. hva som skal til for at et utdanningstilbud er fleksibelt.
- Utforming av de fleksible utdanningstilbudene, herunder målgruppe, arbeidslivsrelevans og fleksibilitetsdimensjoner.
- Syn på tilskuddsordningene for fleksible utdanningstilbud, herunder finansiering og krav til samarbeid.

Kapitlet er strukturert som følger: først gis en kort beskrivelse av de tre caseregionene, samt kompetansesituasjonen og –dialogen som føres i hver enkelt region. Deretter følger en beskrivelse av hvordan informantene oppfatter betydningen av fleksibilitet, deres erfaringer og refleksjoner rundt fleksible utdanningstilbud, samt deres syn på tilbudenes arbeidslivsrelevans. I gjennomgangen av intervju-

beskrivelsene ble det tydelig at det var et påfallende stort sammenfall mellom resultatene fra de tre caseregionene. Basert på et ønske om å gjøre rapporten så konsis som mulig, samt unngå gjentakelser, har vi derfor valgt å fremstille alle resultatene samlet under tematiske overskrifter. I tilfeller hvor viktige forskjeller ble identifisert mellom de tre regionene blir dette fremhevet i teksten. Disse forskjellene blir også diskutert mot slutten av kapitlet.

3.1 Beskrivelse av caseenheter

3.1.1 Nord-Norge

Den første av de tre casene som ble undersøkt i dette prosjektet er Nord-Norge. Nord-Norge brukes her som en fellesbetegnelse for de to nordligste fylkene i Norge: Nordland og Troms og Finnmark. I tillegg omfatter noen av utdanningstilbudene som undersøkes her også deler av Nord-Trøndelag, så der det er relevant vil også denne delen av Trøndelag fylke bli omtalt.

I gjennomføringen av denne caseanalysen har vi tatt utgangspunkt i fem ulike fleksible utdanningstilbud støttet av tilskuddsordningene. Fire av disse ble tilbudt av utdanningsinstitusjoner i UH-sektoren, mens det siste tilbudet er et fagskoletilbud. Fire av tilbudene er etter- og videreutdanninger, mens ett tilbyr en gradutdanning på bachelornivå. Tre av tilbudene ble finansiert gjennom program for fleksible utdanningstilbud (Diku), mens de to andre ble finansiert gjennom tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud (Kompetanse Norge). Beskrivelsene nedenfor baserer seg på intervjumateriale med følgende aktører fra Nord-Norge: representanter fra NAV og partene i arbeidslivet; representanter på overordnet nivå fra de aktuelle utdanningsinstitusjonene; samarbeidspartnere på de fleksible tilbudene; og prosjektleder/programansvarlig for de fem tilbudene. Det lot seg ikke gjøre å intervju representanter fra de aktuelle fylkeskommunene som en del av denne casestudien.

Kompetansesituasjon

Både den nåværende og tidligere regjeringer har utarbeidet egen politikk for Nord-Norge. Denne er sterkt knyttet til norske ressurs- og sikkerhetsinteresser i Arktis, men også til den generelle samfunnsutviklingen i en stor landsdel med et rikt ressursgrunnlag. Sentralt i denne satsingen er «boattraktivitet, jobb og verdiskaping gjennom økt samarbeid mellom næringsliv, forsknings- og utdanningsinstitusjoner» (Meld. St. 9 (2020-2021), s. 8). Til tross for at landsdelen utgjør 35 prosent av Norges fastlandsareal, er det kun ni prosent av norske innbyggere som bor der. Med andre ord er det en landsdel preget av store avstander og spredt

bosetting. Dette fører med seg utfordringer knyttet til etableringen av arbeidsplasser og sikring av offentlige tjenester. Samtidig er det et politisk ønske at Norge-Norge skal forbli en attraktiv landsdel både å bo og jobbe i, noe som igjen stiller krav til utdannings- og kompetansepolitikken, samt de aktørene som jobber med dette (Meld. St. 9 (2020-2021)).

Ifølge stortingsmeldingen *Mennesker, muligheter og norske interesser i nord* (Meld. St. 9 (2020-2021)) rapporterer næringslivet i Nord-Norge om utfordringer med å rekruttere arbeidskraft med relevant utdanning og kompetanse. Dette fremstår som en utfordring generelt i landsdelen, men er mer prekær for de minste og minst sentrale kommunene. Stortingsmeldingen fremhever fleksible og desentraliserte tilbud som et viktig virkemiddel for å imøtekomme slike utfordringer. Det tillater personer som allerede bor i disse kommunene å tilegne seg ny, eller bygge på eksisterende, kompetanse, og åpner for at unge mennesker kan ta utdanning uten å måtte flytte bort fra landsdelen eller inn til de større byene.

Kompetansedialog og kompetansebehov

Både i Troms og Finnmark og Nordland fylke har fylkeskommunen opprettet et kompetanseforum, henholdsvis Kompetanseforum Arktis og Kompetanseforum Nordland. Dette er begge bredt sammensatte grupper bestående av offentlige myndigheter, utdanningsinstitusjoner og ulike arbeidslivsaktører. I tillegg deltar utdanningsinstitusjonene i samarbeidsfora for visse sektorer og yrker, for eksempel i utdanningssektoren. Gjennom kompetanseforaene jobbes det med å utvikle et forbedret kunnskaps- og analysegrunnlag for regionen, med fokus på å identifisere virksomhetenes nåværende og kommende behov. I Nordland har dette resultert i en kompetansestrategi for perioden 2020-2024, samt en tilhørende handlingsplan (Nordland fylkeskommunene, 2020). I Kompetanseforum Arktis har de også jobbet med å utvikle en ny kompetansestrategi, men informantene beskrev hvordan dette arbeidet har blitt satt noe på vent på grunn av den kommende regionsoppløsningen mellom Troms og Finnmark.

Selv om informantene var positive til at man i dag har opprettet konkrete samarbeidsfora hvor særlig arbeidslivsaktører og utdanningsinstitusjonene kan møtes, pekte flere på at disse fortsatt er litt i oppstartsfasen når det kommer til å drive med kompetanseutvikling. Som beskrevet av en arbeidslivsinformant:

«Jeg opplever i utgangspunktet at det er en vilje og interesse for å holde på med dette, men at man fortsatt er litt sånn i støpeskjeen på hvordan dette skal løses. Man snakker veldig overordna uten at man klarer egentlig å bli helt konkret».

Ifølge den samme informanten var en av utfordringene at dette til en viss grad oppleves som «et forum som ikke eies av oss i fellesskap, men av fylkeskommunen». Informanten presiserte at dette er et viktig forum for å løfte frem sentrale

problemstillinger, men at det er et stort potensial for å utvikle det enda mer. Samtidig bemerket informanten at det til en viss grad har blitt en overflod av ulike fora, og at det er en risiko for «at vi sitter og diskuterer de samme tingene i flere fora, egentlig med de samme folkene».

På spørsmål om hvordan de opplever dialogen med utdanningsinstitusjonene, svarte arbeidslivsinformantene at de opplever den som generelt god. Her var det imidlertid visse forskjeller i hvordan de oppfattet henholdsvis fagskolene og UH-sektoren. Informanten beskrev fagskolene som «veldig 'tuned in' mot arbeidslivet og har veldig tett dialog. [De] oppretter ikke noe tilbud hvis ikke det står søkere på trappa». Inntrykket var at fagskolene sto bedre rustet til å tilpasse seg og imøtekomme arbeidslivets kontinuerlige behov, særlig med hensyn til kortere kurs og videreutdanningstilbud. Når det gjaldt UH-institusjonene pekte arbeidslivsinformantene på at «UH-sektoren er (...) en tung materie», særlig i forbindelse med etter- og videreutdanningstilbud. Samtidig trakk flere frem at denne dialogen har styrket seg kraftig i senere tid. De beskrev hvordan UH-institusjonene har blitt mye mer lydhøre, og at arbeidslivsaktørene nå blir invitert inn i mye større grad enn det som var tilfellet tidligere.

Et sentralt spørsmål i alle intervjuene var hvilke kompetansebehov, om noen, Nord-Norge som region opplever. Her ble det fremhevet at Nord-Norge har et stort kompetansebehov innen så å si alle yrker i både offentlig og privat sektor, men særlig innen yrkes- og profesjonsfag. Hovedutfordringen ser ut til å være å rekruttere nye personer med riktig kompetanse. Dette skyldes, ifølge informantene, at kompetansegapet har blitt større og at man har økt kravet til formell kompetanse i hele arbeidslivet. Arbeidslivet står derfor ovenfor en situasjon hvor de både mangler kompetanse til å dekke de behovene de har i dag, men også eventuelle behov som måtte oppstå i fremtiden. Som beskrevet av en arbeidslivsinformant:

«man har ikke klart å dekke kompetansebehovet til bedriftene i dag. Og man er så opptatt av det at det er vanskelig for mange å se hva kompetansebehovet vil være i fremtiden, nettopp fordi at du står på en måte midt i en brann som du prøver å slukke (...) den mismatchen der er ikke så lett å gjøre seg klok på ...».

Behovet for omstilling og påfyll av eksisterende kompetanse ble her fremhevet som sentralt av flere informanter, både fra lærestedene, arbeidslivet og lokale myndigheter.

3.1.2 Sørøst-Norge

Den andre regionen som ble undersøkt i denne evalueringen var Sørøst-Norge. Betegnelsen Sørøst-Norge omfatter de geografiske områdene innen Vestfold og Telemark fylke, samt Vestre Viken. Fokus i denne casen har vært på de lærestedene,

både innen høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning, som har sitt geografiske nedslagsfelt innenfor dette området, samt relevante fylkeskommunale- og arbeidslivsaktører.

Beskrivelsene nedenfor baserer seg dermed på fire utdanningstilbud, hvorav et ble tilbudt av en fagskole, mens de tre andre ble tilbudt av utdanningsinstitusjoner i UH-sektoren. I utgangspunktet skulle casestudien inkludert enda et fagskoletilbud, men disse svarte ikke på NIFUs henvendelse. Blant de fire var to finansiert av tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud (Kompetanse Norge) og de to andre av program for fleksible utdanningstilbud (Diku). Beskrivelsene nedenfor baserer seg på materiale fra intervjuer med følgende aktører fra Sørøst-Norge: representanter fra relevante fylkeskommuner, NAV og partene i arbeidslivet; representanter på overordnet nivå fra de aktuelle utdanningsinstitusjonene; samarbeidspartnere på de fleksible tilbudene; og prosjektleder/programansvarlig for de fire tilbudene.

Kompetansesituasjon

De konkrete behovene – og kanskje særlig utfordringene – som Sørøst-Norge står ovenfor er beskrevet i en rekke ulike styringsdokumenter. Sentrale her er *Regional kompetansestrategi Vestfold og Telemark (2021-2028)* med tilhørende dokumentasjon, samt *Vi i Viken. Kunnskapsgrunnlag for en bærekraftig fremtid (2019)* og *Regional planstrategi for Viken (2020-2024)*. Under følger en kort beskrivelse av kompetansesituasjonen i Sørøst-Norge, etterfulgt av resultatbeskrivelsene fra caseintervjuene gjort blant aktører i regionen.

Sørøst-Norge er en region med store regionale forskjeller. Disse forskjellene kommer til uttrykk i både befolkningsutvikling, arbeidsliv, fremtidens arbeidsbehov, tilgang på utdannet arbeidskraft og frafall i arbeidslivet, utenforskap og inkludering. Når det gjelder befolkningsutvikling peker styringsdokumentene særlig på tre sentrale trender: sentralisering, innvandring og endring i alderssammensetningen i regionen (Vestfold og Telemark fylkeskommune, 2021b). I både Viken og Vestfold og Telemark er det særlig to sårbarheter som går igjen: lavt antall fødsler per 1000 innbygger og lav andel personer i aldersgruppen 15–24 år (Vestfold og Telemark fylkeskommune, 2021a; Viken fylkeskommune, 2019).

Når det gjelder arbeidsliv, peker styringsdokumentene på at det er stor variasjon i næringsstrukturen i de ulike delene av Sørøst-Norge. I både Viken og Vestfold og Telemark er det et stort innslag av industrivirksomhet. I tillegg er arbeidsintensive næringer med relativt lav produktivitet, inkludert varehandel og helse og sosial, overrepresentert i Vestfold og Telemark sammenlignet med resten av landet (Vestfold og Telemark fylkeskommune, 2021b; Viken fylkeskommune, 2019). I mange av disse næringene er det imidlertid en stor mangel på utdannet arbeidskraft. Samtidig har begge fylker en relativt høy andel utenfor

arbeidsstyrken sammenlignet med resten av landet. Mens graden av sysselsetting varierer innenfor Viken (Viken fylkeskommune, 2019) er en tredjedel av befolkningen i Vestfold og Telemark enten utenfor jobb eller utdanning, eller på andre måter har en svak tilkobling til arbeidslivet (Vestfold og Telemark fylkeskommune, 2021b).

Behovet for relevant arbeidskraft er dermed stort i hele Sørøst-Norge. For å imøtekomme dette behovet peker styringsdokumentene både på nødvendigheten av å tiltrekke seg arbeidskraft fra andre deler av landet, men også å utdanne flere av de som bor i regionen.

Kompetansedialog og kompetansebehov

Både informantene fra arbeidslivet, fylkeskommunen og lærestedene beskrev hvordan det de siste årene har blitt en tettere dialog dem imellom. Dette har først og fremst skjedd gjennom formaliserte fora – inkludert Nettverk for verdiskaping og kompetanse i Vestfold og Telemark og Kompetanseforum Østfold – men også gjennom individuelle samarbeid. Når det gjelder den formaliserte kompetansedialogen mellom henholdsvis fylkeskommunen, arbeidslivsaktører og utdanningsinstitusjonene var dette noe informantene var svært positive til. Dette var særlig fordi det la bedre til rette for konkret samarbeid, og at det styrket kunnskapsgrunnlaget for kompetansearbeidet.

I likhet med slike fora i Nord-Norge, pekte også flere av informantene fra Sørøst-Norge på at de også er i en oppstartsfase når det gjelder å utnytte disse foraene på den mest effektive måten. I tillegg er det, som en informant fra fylkeskommunen pekte på, en risiko for at kompetansearbeidet ofte blir «på et for overordnet nivå». Flere av informantene, både fra arbeidslivet og utdanningsinstitusjonene, beskrev derfor hvordan de jobber med å få på plass konkrete samarbeid. For eksempel fortalte en lærestedinformant fra UH-sektoren om hvordan de

«har vært veldig opptatt med å gi et tilbud ut og ha kontakter med arbeidslivet ute, det gjelder både offentlig og privat sektor. Og sørge for at det tilbudet vi har, både på grunnutdanninger og på etter- og videreutdanninger, er i tråd med de krav og ønsker som arbeidslivet rundt oss gjerne vil ha (...) Det at vår sektor begynner å heve blikket fra vår navle og utover er jo noe som de oppdager også ute, slik at vi får flere henvendelser».

Informanten beskrev hvordan de har avtaler med kommuner, fylkeskommuner og konkrete virksomheter, som de jobbet med for å tilpasse studietilbudet til deres konkrete behov.

Det generelle inntrykket fra intervjuene med arbeidslivsaktørene var at utdanningsinstitusjonene er svært opptatt av å komme det lokale og regionale arbeidslivet i møte. De beskrev hvordan dette lenge har vært tilfellet med fagskolene – de

kan raskt «hive seg rundt» - men at dette også har blitt tydeligere blant institusjoner i UH-sektoren i regionen de siste årene. Samtidig er det flere utfordringer som gjenstår for sistnevnte. Selv om de oppfattet «lytteevnen som god», anerkjente de at «det tar for lang tid å gjøre [institusjonen] i stand til å levere på det man skal gjøre». En annen informant pekte på at dagens finansiering i UH-sektoren gjør at universitetene og høyskolene ansetter andre profiler enn de som har fokus på arbeidslivsrelevans, siden «hele systemet er lagt opp til en annen prioritering».

Disse oppfatningene ble i stor grad delt av informantene fra de aktuelle lærestedene i Sørøst-Norge. Som beskrevet av en lærestedsinformant: «Det er et fokus på det, men det er ønsket fra, du kan si det er et slags krav eller en forventning om det. Men det er jo også veldig knappe ressurser i etter- og videreutdanningsenheten». Flere pekte på at, til tross for at det er en viss forventning om at utdanningsinstitusjonene skal utvikle fleksible tilbud tilpasset arbeidslivets behov, så er inntrykket at det i praksis ikke er integrert som en del av kjernevirksomheten.

Informantene ble også spurt om hvilke kompetansebehov de anser som mest aktuelle i Sørøst-Norge. Inntrykket fra intervjuene stemmer godt overens med situasjonen beskrevet i de aktuelle styringsdokumentene diskutert ovenfor. Dette gjenspeiler, som flere av informantene pekte på, at Sørøst-Norge er en «veldig sammensatt region», med både «distrikt og sentrale strøk» og «store regionale forskjeller». Samtidig ble noen behov trukket frem som særlig aktuelle. Først og fremst ble kompetanse innen IT, digitalisering, grønn omstilling og bærekraft fremhevet. Fra intervjuene var inntrykket at dette er kompetanse som etterspørres i alle bransjer, på tvers av kommuner.

Særlig essensielt er kompetansepåfyll innen industrien, at arbeidstakere som allerede jobber i disse sektorene får mulighet til å supplere sin eksisterende kompetanse. En arbeidslivsinformant beskrev hvordan regionen har «en særlig sterk posisjon når det gjelder industri», og at de derfor har et stort behov for etter- og videreutdanningstilbud som tilpasser kompetansen til mange av dagens ansatte til ny teknologi. I likhet med i Nord-Norge, ble det her også fremhevet at:

«bedriftene ikke er bevisst, altså de er ikke klar over, før det er for sent kanskje, at man skulle hatt en annen kompetanse. Fremtiden kommer litt fort på. (...) For det er ikke sånn at de fleste bedriftene forstår at de vil komme til å trenge en ny og annen kompetanse fremover, de fleste har mer enn nok med å klare driften sin. Enten så går det så bra, så da har de ikke tid til å tenke på det, eller så går det så dårlig så da har de heller ikke mulighet til å tenke på det, for da har de ikke råd til å sende folk eller da må de jobbe med å skaffe kunder. Så det er alltid en eller annen sånn unnskyldning for å ikke gjøre det».

Helse og omsorg ble også fremhevet som et område med stort behov, i tillegg til andre kommunale oppgaver. Dette gjaldt særlig i distriktskommunene i regionen,

hvor en utfordring er å kvalifisere de som allerede er i bransjen. De økende kravene til formell kompetanse, blant annet innen lærerutdanningene, ble trukket frem som en utfordring for særlig små kommuner.

Noen av informantene trekker også frem utfordringen med at såpass mange står utenfor arbeidslivet i denne regionen. Som beskrevet av en arbeidslivsinformant: «Det er et paradoks fordi det er mange som står utenfor arbeidslivet og som bare trenger litt kompetanse for å komme seg inn. Men vi har ikke funnet den beste løsningen for å ta i bruk reservene». Flere pekte på at fleksible utdanningstilbud kunne være et mulig tiltak for å nå denne gruppen, men de var usikre på om tilbudene i dag var lagt opp på en måte som oppnådde det.

3.1.3 Vestlandet

Den tredje og siste regionen undersøkt som en del av denne studien er Vestlandet. Vestlandet omfatter her henholdsvis Vestland og Rogaland fylke. Denne casestudien tok utgangspunkt i fire fleksible utdanningstilbud, tre fra universitets- og høyskolesektoren og ett fra fagskolene. I utgangspunktet skulle casestudien ha inkludert enda et fagskoletilbud, men dette var det ikke mulig å rekruttere informanter til. To av utdanningstilbudene som er inkludert i analysen var finansiert gjennom Dikus program for fleksible utdanningstilbud, mens de resterende to tilbudene ble finansiert av tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud (Kompetanse Norge). Tre av utdanningstilbudene var etter- og videreutdanningstilbud, mens ett ble tilbudt som en bachelorutdanning.

Intervjuer ble gjennomført med følgende informanter: prosjektleder/fagsvarlige på de fleksible tilbudene, representanter fra relevante fylkeskommuner, NAV og partene i arbeidslivet, representanter på overordnet nivå fra de aktuelle utdanningsinstitusjonene, samt samarbeidspartnere på de fleksible tilbudene der dette var relevant.

Kompetansesituasjon

Når det gjelder Vestland fylke, er kompetansesituasjonen beskrevet i rapporten *Vestland – Statistikk og utviklingstrekk* (Vestland fylkeskommune, 2021). Rapporten utgjør kunnskapsgrunnlaget til regional planstrategi og utviklingsplan for Vestland. Med hensyn til den demografiske utviklingen, beskriver rapporten hvordan fylket opplever en brems i andelen innvandring, samtidig som flere flytter fra enn til regionen. Det fødes også historisk få barn. Befolkningen er i større grad enn tidligere konsentrert til tettsteder og tettbygde strøk. Dette påvirker også næringsstrukturen. Mens næringer som varehandel, hotell og restaurant, samferdsel og finans- og forretningsmessige tjenester er viktigst i de mest sentrale strøkene, utgjør sekundærnæringene en stor andel i mindre tettbygde strøk.

Det er også et stort behov for kompetanse i regionen. Ifølge NAVs bedriftsundersøkelse for 2018 er det estimert en relativt stor mangel på arbeidskraft på tvers av Vestland fylke (Vestland fylkeskommune, 2021). Utfordringen ligger ikke bare i at fylket ikke har nok personer til å fylle arbeidsplassene, men også i å rekruttere arbeidskraft med relevant kompetanse. For eksempel viser undersøkelsen at henholdsvis 14 og 11 prosent av virksomheten i Hordaland og Sogn og Fjordane har alvorlige rekrutteringsproblemer, noe som betyr at de enten har mislyktes i å rekruttere til sine stillinger, eller har ansatt noen med manglende eller feil formell kompetanse (Vestland fylkeskommune, 2021, s. 15). Selv om det er visse forskjeller mellom ulike yrkesgrupper og næringer, peker dette på et kompetansegap i regionen. For eksempel viser NHOs kompetansebarometer for Vestland at, samtidig som stadig flere sysselsette i regionen har lengre høyere utdanning, etterspør medlemsbedriftene i større grad arbeidskraft med fag- og yrkesopplæring, samt fagskoleopplæring (Rørstad mfl., 2018).

En noe tilsvarende situasjon ser vi for Rogaland fylke, men med noen viktige forskjeller. Her har en stor tilstrømming av unge voksne i mange år bidratt til å holde totalbefolkningen ganske ung, men denne trenden er i ferd med å snu (Rogaland fylkeskommune, 2021). Rogaland er også det fylket i Norge med høyest andel personer som har videregående opplæring som høyeste utdanningsnivå. Følgelig ser man her et relativt stort kompetansegap, særlig innen visse bransjer. For eksempel så hadde Rogaland i 2019 den høyeste nettomangelen på ønsket arbeidskraft innen ingeniør- og IKT-fag i hele landet. Også for helse, pleie og omsorg har Rogaland en slik nettomangel på arbeidskraft (NOU 2020: 2).

Kompetansedialog og kompetansebehov

Informantene ble spurt om hvorvidt, og å så fall hvordan, det føres en dialog mellom de ulike kompetanseaktørene på Vestlandet. På samme måte som i Nord-Norge og Sørøst-Norge beskrev informantene her hvordan en stor del av kompetansedialogen i Vestland og Rogaland foregår gjennom de relevante kompetanseforumene, henholdsvis Kompetanseforum Vestland og Kompetanseforum Rogaland. Flere av informantene var svært positive til arbeidet som foregår her, og pekte på at dialogen i disse forumene var god, særlig når det kommer til å identifisere kompetansebehov og utviklingsmuligheter.

Blant annet beskrev en fylkeskommunal informant hvordan dette er et samarbeid som fungerer «kjempegodt» og som blir «stadig tettere». Flere mente at det særlig har styrket seg de siste to-tre årene, og at de nå opplever at de har «et felles oppdrag». Før dette beskrev en arbeidslivsinformant hvordan «den manglende samhandlingen mellom de ulike nivåene og den fragmenteringen det har vært, har i seg selv vært en hemsko for å kunne se det store bildet». Noen beskrev hvordan

dette arbeidet har forplantet seg videre i mer spesialiserte «hubs» eller underfora for konkrete bransjer eller temaer, noe de så på som veldig positivt.

Arbeidslivsaktørene ble også spurt om hvordan de oppfatter dialogen med utdanningsinstitusjonene. På spørsmål om dialogen med fagskolene var arbeidslivsinformantene svært positive. I likhet med de andre casene ble fagskolene beskrevet som «i det store og hele fremoverlent», og gode til å lytte til arbeidslivets behov. Flere pekte også på hvordan deres rammebetingelser i større grad tillater dem å respondere raskt, og at de har utviklet tette samarbeid med arbeidslivet over lang tid. Samtidig pekte flere på at fagskolen er et litt «forsømt skoleslag», som burde jobbe med å bli mer synlige i regionen. Som beskrevet av en fagskoleinformant:

«Fagskolen er veldig endringsvillig, i form av at vi endrer studieplaner kontinuerlig, dette med robotisering, digitalisering, altså vi er kjapt ute og fanger opp det som industrien etterspør. Og jeg føler på en måte at det er raskere for oss å endre ting i henhold til industriens etterspørsel eller næringsliv. Men jeg er enig (...) i forhold til det med media og markedsføring, at det er ikke kjent nok. Og politikerne kjenner heller ikke til det nok. (...) men vi er i ferd med å bli bedre kjent, absolutt».

Arbeidslivsaktørene var jevnt over også svært positive til kompetansedialogen mellom arbeidslivet og de aktuelle UH-institusjonene i regionen, selv om det var noe variasjon i hvor proaktive institusjonene var for å imøtekomme deres kompetansebehov. Samtidig pekte flere på at det fortsatt finnes visse barrierer, spesielt fordi UH-institusjonene ofte trenger mer tid enn arbeidslivet har på å utvikle og tilby aktuelle tilbud. Dette begrenser hvor effektivt de kan respondere på behovene som blir identifisert gjennom kompetansedialogen. Som beskrevet av en arbeidslivsinformant: «vi har definitivt behov for at [UH-sektoren] snur skipet raskere enn det de klarer i dag i forhold til å tilpasse seg det som er arbeidslivets behov». Også her pekte imidlertid flere på at UH-institusjonene har blitt bedre de senere årene til å gå i dialog og involvere nærings- og arbeidslivet i sitt arbeid.

Flere av informantene fra UH-sektorene fortalte hvordan deres institusjoner i større grad enn tidligere fokuserer på å tette dialogen med arbeidslivet, særlig i forbindelse med å identifisere det regionale kompetansebehovet på Vestlandet. Dette er også viktig for å sikre en god forventningsavklaring. En av UH-informantene beskrev hvordan de av

«egenart er en saktegående organisasjon og system, mens omgivelsene er ute etter litt raskere løsninger (...) alle bedriftsledere skjønner at du må ha en viss omsetning for å drive butikk (...) Det er jo det samme for oss og egentlig, selv om vi, ja, tenker annerledes om det å drive butikk, så må det forsvares økonomisk også».

En annen informant pekte på at dette er viktig for å unngå situasjoner hvor UH-sektoren kaster seg rundt og oppretter et tilbud som det viser seg at arbeidslivet ikke har behov for. Informanten brukte følgende eksempel:

«et år [kan det være] et ramaskrik om digital kompetanse, og så står jo både universitetet og høyskolen klare til å lage store tilbud og studier. Men så viser det seg, når du begynner å dykke litt i det, at det er bedrifter i industrien og det de snakker om er at folk skal lære seg å bruke digitale verktøy (...) så du snakker egentlig om noen minikurs, kanskje på en uke eller to, det er det de har behov for».

Et sentralt tema i intervjuene var hvilke spesielle kompetansebehov, om noen, Vestlandet står ovenfor. Her trakk flere frem poenget om at Vestlandet er et fylke med et stort omstillingsbehov, særlig innen mer tradisjonelle industrier som olje og gass. Flere trenger å oppdatere sin eksisterende kompetanse til å imøtekomme de nåværende og fremtidige kompetansebehovene som virksomheter i regionen har, blant annet innen digitalisering, bærekraft og den grønne omstillingen. I tillegg er det behov for å rekruttere nye personer til de aktuelle yrkene, selv om dette gjøres vanskeligere av at det i visse deler av regionen ikke bor nok personer til å fylle det behovet som finnes.

Som i de andre regionene peker informantene fra Vestlandet på at kompetansebehovet i regionen er stort i så å si alle sektorer, men særlig innen helse og bygg- og anlegg. Her er det både behov for å rekruttere nye arbeidstakere, samt sørge for kompetansepåfyll til de som allerede jobber i regionen. Samtidig varierer dette behovet noe avhengig av hvor på Vestlandet man befinner seg; for eksempel, mens Stavanger-regionen er store på olje og gass, og Haugalandet det maritime, er Jæren et område som er store på landbruk. Ifølge informantene gjør dette omstillingsarbeidet mer krevende og komplisert.

3.2 Fleksible utdanningstilbud i tre norske regioner

Et sentralt tema i alle caseintervjuene var hvordan informantene oppfattet betydningen av fleksibilitet, deres erfaringer og refleksjoner rundt fleksible utdanningstilbud, samt deres syn på tilbudenes arbeidslivsrelevans. I det som følger vil vi gi en beskrivelse av dette. Som nevnt innledningsvis i kapitlet har vi her slått sammen beskrivelsene fra de tre casene, da disse veldig ofte var sammenfallende. Dette betyr at beskrivelsene i stor grad holdes generelle. Informantenes geografiske tilknytning blir imidlertid presisert der det anses som relevant.

3.2.1 Betydning av fleksibilitet

Alle informantene ble stilt spørsmålet om hva som skal til for at et utdanningstilbud er fleksibelt, med andre ord hva de legger i begrepet «fleksible utdanningstilbud». Som påpekt av en lærestedsinformant, mangler det en «begrepshygiene» knyttet til fleksibilitet, noe bredden i svarene på dette spørsmålet også reflekterer. De fleste la imidlertid vekt på en eller flere av fleksibilitetsdimensjonene identifisert i kapittel 1 ovenfor.

Det mest sentrale for de fleste var at et fleksibelt utdanningstilbud er et tilbud som må kunne kombineres med jobb. Flere trakk frem at mange av dagens studenter, særlig de som er etablert med familie, ikke er i en økonomisk situasjon til å slutte i jobben sin eller gå over i redusert stilling. I tillegg ble studentgrupper som av andre årsaker ikke kan studere fast ved et studiested, trukket frem, eksempelvis personer som bor i utlandet eller som har andre forpliktelser eller behov som gjør at de ikke kan følge et tradisjonelt studietilbud.

For å tilrettelegge for at disse studentgruppene kan ta utdanning, pekte de fleste av informantene på viktigheten av fleksibilitet i tid og sted. Med andre ord, det er nødvendig med fleksibilitet i *hvor* studentene gjennomfører utdanningen, enten det er på et desentralisert studiested eller på nett, og *når* undervisning og læringsaktiviteter gjennomføres. Sistnevnte kan, ifølge informantene, for eksempel innebære at undervisning gis asynkront og på nett, eller gjennomføres på kvelden eller i helgen, slik at de som jobber på dagen også får mulighet til å delta.

Inntrykket fra intervjuene er at stedsdimensjonen først og fremst er viktig fordi det tillater folk å bli boende i sin nåværende hjemkommune og bli værende i sin nåværende jobb. Som beskrevet av en fagskoleinformant i Nord-Norge: «Vi vet at i det øyeblikket du flytter på folk så gjør du noe med den befolkningen som er der du er». Dette ble støttet av flere informanter, blant annet en arbeidslivsinformant fra Sørøst-Norge: «Det skal ikke så lange avstander til før det skjer et eller annet» med tilgjengeligheten.

Særlig for tilbud som legger opp til en kombinasjon av fysisk og digital deltakelse, for eksempel samlingsbaserte tilbud, var det flere som uttrykte at nærhet var viktig. Dette så ut til å gjelde selv i tilfeller hvor studentene kun er pålagt å reise til studiestedet hvor samlingen foregår for kortere perioder. Årsakene til dette varierte imidlertid noe mellom de tre regionene. For informantene fra Nord-Norge var fleksibilitet i stedsdimensjonen tydelig knyttet til landsdelens geografiske utforming og de tidsmessige og økonomiske utfordringene denne fører med seg. Fordi det er såpass store avstander i Nord-Norge, er det krevende å trekke særlig etablerte studenter til campus. Det er både dyrt og tidkrevende å reise, selv til kortere samlinger. Dette ble pekt på som et viktig argument for å opprette tilbud og/eller organisere samlinger nærmere der folk bor, alternativt tilbud som kan følges digitalt.

For informantene fra Sørøst-Norge ble imidlertid ikke den økonomiske eller tidsmessige belastningen ved å reise til en sentralisert campus trukket frem i særlig stor grad. Avstand ble i stedet fremhevet som en slags mental barriere, at folk ønsker å studere på «sitt universitet» eller «sin fagskole» da dette skaper en opplevelse av «nærhet» og «tilhørighet». Et tilsvarende inntrykk kom frem blant informantene fra Vestlandet, om enn ikke like tydelig.

Desentraliserte tilbud, dvs. tilbud med samlinger og andre aktiviteter utenfor lærestedenes etablerte campus, ble av noen fremhevet som sentralt for å oppnå nettopp dette. Her var det imidlertid delte meninger innad i alle de tre regionene. Flere pekte på at for en eldre og mer etablert studentgruppe, som mange av disse tilbudene retter seg mot, vil det være avgjørende å ikke måtte flytte på seg for å kunne delta. For denne gruppen kan det være krevende å reise bort, selv for en kortere samling. De har derfor i større grad behov for at tilbudene kommer til dem, eventuelt tilbys nærmere nok til at studentene kan reise frem og tilbake på en dag. I tillegg pekte flere av arbeidslivsinformantene på hvor nødvendig desentraliserte utdanningstilbud kan være, ikke bare for studentene selv, men også for kompetanseutviklingen i regionen. De fortalte om hvordan arbeidsgivere i regionen har utfordringer med å rekruttere og beholde personer i distriktene, og at lokale utdanningstilbud kan bidra til å hindre at folk flytter bort for å tilegne seg kompetanse.

Andre informanter var imidlertid mer skeptiske til dette økte fokuset på desentraliserte tilbud, og mente at det heller bør være på fleksibilitet for den enkelte. Som beskrevet av en UH-informant fra Vestlandet:

«det er en veldig subjektiv opplevelse, for det som jeg som prosjektleder eller fagansvarlig gjerne kan definere som fleksibelt, er det ikke sikkert at du som student opplever som fleksibelt. (...) det går også an å ha en fleksibel utdanning på fulltid, på campus. Og det blir liksom problematisk når vi ser på DBH sin definisjon av fleksibilitet, og også i den nasjonale strategien, der en snakker om fleksibel og desentralisert liksom i ett åndedrag, som om det er det samme. For det trenger det jo ikke å være (...) det er ikke en forutsetning at noe må være desentralisert for å være fleksibelt. Men desentralisert kan være ett svar på det fleksible behovet».

I forlengelse av dette pekte noen på at et økt fokus på desentraliserte utdanninger ikke nødvendigvis er det som passer personer i jobb best. Som uttrykt av en informant fra en fylkeskommune i Sørøst-Norge:

«med fleksibel så tenker jeg at [utdanningstilbudet] må være der (...) når jeg trenger det. Også tror jeg pandemien har lært oss at det er ikke så ekstremt viktig akkurat hvor jeg får det hen. Jeg kan erstatte mye av de fysiske fremmøtene med digitale løsninger og det fungerer kanskje godt nok i en del sammenhenger. Så den desentraliserte, fysiske utdanningen, tror jeg kanskje ikke er like viktig som at den faktisk er tilgjengelig når jeg trenger den».

I dette sitatet står tidsfleksibilitet sterkt. Dette var også sentralt i flere av utdanningstilbudene undersøkt her. For eksempel har flere av tilbudene lagt til grunn en «omvendt klasserom»-modell, hvor studentene lærer via asynkrone digitale ressurser når det måtte passe dem (etter arbeidstid, i helgen osv.). I stedet brukes tiden man er sammen, enten fysisk eller digitalt, på synkrone gruppeoppgaver og -diskusjoner. Noen av tilbudene var også fleksible i når disse synkrone timene, samt veiledning og så videre, ble gjennomført. Dersom studentene hadde behov for veiledning på kvelden eller i helgene var dette noe som tilbudet la til rette for.

I forlengelse av dette ble begrepet «desentralisert» i seg selv trukket frem som potensielt problematisk. Spesielt den siste utlysingen fra 2022 la vekt på «tilbud som har ei desentralisert organisering med samlinger». Som beskrevet i kapittel 2 menes det med «desentralisert» i utgangspunktet fysiske samlinger utenfor lærestedenes etablerte campus. Men som flere av utdanningsinstitusjonene pekte på, opererer de allerede med en desentralisert struktur på sine studiesteder. Flercampusinstitusjonene vi snakket med i forbindelse med denne undersøkelsen var svært kritiske til at den siste utlysningen hadde ekskludert samlingsbaserte utdanningstilbud som ble holdt på en av deres studiesteder, fordi disse ble regnet som en del av «dei faste studiestadane til fagskular, universitet og høgskular». Som beskrevet av en lærestedsinformant fra Nord-Norge:

«Også nevnte du det med på og utenfor studiestedet. Det der er en interessant sak for oss. For vi har [mange] studiesteder som er godt spreidd, så for oss så er det ikke sikkert at et studium er mer fleksibelt utenfor studiestedene, på studiestedet hvor logistikken er lagt til rette for en god gjennomføring og gode samlinger, sant.»

Disse informantene pekte på at det allerede er svært ressurskrevende å tilby fullverdige utdanninger på flere studiesteder, og at tilgjengeligheten og kvaliteten ikke nødvendigvis blir bedre av å oppfordre til å utvikle nye tilbud utover disse.

Selv om tids- og stedsdimensjonen ble trukket frem som mest sentral av de fleste informantene, ble også andre fleksibilitetsdimensjoner fremhevet. Mest prominent av disse var muligheten for fleksibel progresjon, som særlig ble fremhevet av arbeidslivsrepresentantene og de fylkeskommunale aktørene. De fleste av de fleksible utdanningene undersøkt her tilbys allerede på deltid (Korseberg mfl., 2021), men flere etterlyste en økt bruk av modulbaserte emner, dvs. muligheten til å sette sammen ulike emner, alt etter hva den aktuelle personen eller virksomheten trenger. Noen uttrykte at mangelen på progresjons-, og særlig oppstartsflexibilitet, er en av de største barrierene for at enkeltpersoner og virksomheter benytter seg av fleksible utdanningstilbud for sine ansatte. Som uttrykt av en informant fra en fylkeskommune i Sørøst-Norge:

«de tilbakemeldingene vi får når vi spør hvorfor de ikke velger å bruke fagskolens kurs eller høyskolens etter- og videreutdanningstilbud, så får vi høre at 'ja, men det starter jo da og vi har ikke tid da for da har vi høysesong for det, så vi må kunne ta kurset på våren, eller på høsten', ikke sant, og det gjør det jo ekstremt krevende for utdanningsinstitusjonene».

Her så vi imidlertid et skille mellom disse informantene og lærestedsinformantene, særlig innen UH-sektoren. For eksempel så poengterte en UH-informant fra Sørøst-Norge følgende:

«når det gjelder dette med progresjon, så vet vi at det er en dimensjon ved fleksibilitetsbegrepet og den er vanskelig å få til når man må forholde seg til nasjonale retningslinjer og studieplaner, så den er ikke en del av fleksibilitetsbegrepet hos oss. De må følge en progresjon. De kan ikke selv velge når de vil ha eksamen, når de skal ha praksis og så videre».

Det var ikke nødvendigvis mangelen på vilje hos lærestedene som var problemet, men heller de formelle rammene og den praktiske innretningen av studieåret. Her så imidlertid fagskolene ut til å kunne tilby mer fleksibilitet, nettopp fordi de ikke er låst på samme måte til semesterlengde og studiepoeng.

3.2.2 Om de fleksible utdanningstilbudene

Et tema i intervjuene med de fagansvarlige/prosjektlederne for de fleksible utdanningstilbudene var hvordan de har gått frem for å utvikle og drifte sitt tilbud. Fokus ble lagt på hvordan de går frem for å sikre fleksibilitet, hvilken målgruppe tilbudene retter seg mot og hvilke muligheter og utfordringer som denne typen utdanningstilbud fører med seg. De fleksible utdanningstilbudene som ble undersøkt i denne studien varierte mellom hele grunnutdanninger og etter- og videreutdanningskurs. I tillegg var det variasjon i hvordan de var organisert. Mens noen ble tilbudt som en kombinasjon av nett- og samlingsbaserte tilbud, var andre rent nettbaserte.

Hvordan sikre fleksibilitet

De ulike utdanningstilbudene undersøkt her legger til rette for fleksibilitet på en rekke ulike måter. For det første tilbys majoriteten av tilbudene, om enn ikke alle, på deltid. Det er noe variasjon i hva dette betyr – noen legger opp til at studiet kan tas på det dobbelte av normert tid (50 prosent studieprogresjon), mens andre tilbyr mer eller mindre intens gjennomføring. Der noen benytter modellen med «omvendt klasserom», hvor studentene forventes å studere på egen hånd for deretter

å komme sammen for gruppearbeid og diskusjon, la andre opp til mer tradisjonelle nett- eller samlingsbasert tilbud med forelesninger og seminarer.

Til tross for at mange av informantene vektla viktigheten av fysiske samlinger hadde de fleste av utdanningstilbudene undersøkt her et stort innslag av digital organisering. En informant fra en fagskole i Nord-Norge beskrev hvordan de ser på forholdet mellom digitale og fysiske elementer i utdanningstilbudet:

«Vi har en filosofi i forhold til fleksible utdanninger, disse samlingsbaserte. Og det er jo at studenten skal ikke komme på samling og få noe som man ellers kunne fått på nett. Og det er et viktig mantra, at du begrenser tilstedeværelsen til et sånn minimum som er helt nødvendig. Og at de tingene som kan gjøres digitalt gjøres digitalt, fordi det åpner for fleksible læringsformer».

Informanten beskrev videre hvordan de eksplisitt retter seg mot folk i jobb gjennom å fokusere på fleksibilitet i tidsdimensjonen. Dette gjøres da de fleste studentene har jobb på dagtid, noe som betyr at all synkron undervisning må gjennomføres som kveldsarbeid av de fagansatte. De var dermed i en prosess med å undersøke hvilke deler av undervisningen som må tilbys synkront og hvilke deler som passer seg best som et asynkront opplegg. I forlengelse av dette pekte flere på at det er viktig å ta i bruk de mulighetene teknologi gir innenfor utdanning, og ikke legge opp til fysiske samlinger med mindre det er nødvendig for å oppnå tilstrekkelig læringsutbytte.

Flere av tilbudene la opp til hybride undervisningsformer, hvor studentene kunne velge hvorvidt de møtte opp på campus eller fulgte undervisningen digitalt. Som en informant fra et fleksibelt bachelorstudium på Vestlandet beskrev det:

«Vi har lagt vekt på at det skal være et tilbud som det går an å følge på flere forskjellige måter. Vi har fortsatt en campusutdanning, den går parallelt eller stort sett sammen med nettundervisning, så det er en sånn hybrid form. I tillegg så tar vi opp forelesningene og legger veldig mye ut på nett, sånn at vi også har endt opp med det som vi da kaller for videostudenter egentlig, altså de som jobber på dagtid og følger studiet egentlig mer i etterkant, ser på opptakene og leser pensum på egen hånd, benytter ressursene som vi legger ut i Canvas og sånne ting. Så det har jo vært et poeng at det skal være mest mulig fleksibelt og det innebærer også for eksempel at vi ikke har samlinger på det kurset her. (...) Det er også fleksibilitet med at nettstudentene kan komme på campusundervisningen og motsatt».

Samtidig la mange av informantene vekt på viktigheten av fysiske samlingspunkter i de fleksible utdanningstilbudene, særlig i oppstarten av utdanningstilbudet. Som beskrevet av en samarbeidsinformant: «Det her med å møtes fysisk har en tryllefaktor-betydning, rett og slett. Sånn at digitalt hundre prosent, det har jeg ikke tro på. Du må kunne møtes ...». Andre informanter pekte på at fysiske møter

er sentrale for å skape tillit mellom de ansatte og studentene, samt studentene seg imellom. Dette igjen var viktig for etableringen av et godt lærings- og sosialt miljø.

Her pekte noen på nødvendigheten av å gjøre utdanningstilbudet fleksibelt, ikke kun for studenten selv, men også for studentens arbeidsgiver. Dersom tilbudet krever at studentene må ta flere dager fri fra jobb for å delta på samlinger langt unna, vil det være vanskeligere for arbeidsgiver å tilrettelegge for dette. Dersom det er snakk om spesielt store avstander, som for eksempel er tilfellet mange steder i Nord-Norge, mente informantene at det er mer hensiktsmessig at en eller to faglærere reiser rundt til studentene. På denne måten unngår man at alle studentene må bruke tid på å reise til felles samlinger og dermed være borte fra jobb lenger enn nødvendig.

I tråd med dette trakk flere av de fagansvarlige frem nødvendigheten av å være så fleksible som mulig for å komme både studenten og deres arbeidsgiver i møte. Samtidig var det noen som bemerket at «vi har gjort oss noen erfaringer med hvor fleksible vi kan være. Du kan ikke imøtekomme ethvert ønske om fleksibilitet alltid». Denne informanten beskrev hvordan de har introdusert en gruppedimensjon i undervisningen, og ansvarliggjort studentene til å delta i denne. Ifølge informanten kan dette sies å begrense fleksibiliteten, men det bidrar samtidig til å skape læringsarenaer mellom digitale samlinger og økter. I stedet åpner de for at studentene i stor grad kan komme med innspill til hva de ønsker, for eksempel når det er gunstig å ha eksamen.

Målgruppe

Som statusrapporten for denne evalueringen viser (Korseberg mfl., 2021) så retter en stor majoritet av de fleksible utdanningstilbudene finansiert av tilskuddsordningene seg mot folk i jobb. Dette er, som påpekt av informantene, en svært variert og mangfoldig gruppe. Som beskrevet av en informant: «Vi har veldig strekk i laget – fra de som kommer rett fra videregående til de som er 50 pluss». Noen er unge ufaglærte, som ønsker å formalisere sin kompetanse samtidig som de blir værende i stillingen sin, andre ønsker å fylle på eksisterende formalisert kompetanse, men kan ikke gjøre dette fast ved et studiested på grunn av familie- og andre forpliktelser. Andre igjen er eldre arbeidstakere som enten ikke har mulighet til eller interesse av å følge et tradisjonelt studieløp.

Det å skulle utvikle et fleksibelt studietilbud som favner alle disse ulike gruppene ble fremhevet av flere som svært krevende. Dette så særlig ut til å være fordi disse gruppene trenger ulik type oppfølging og rammer. Mens noen studenter foretrekker asynkrone heldigitale tilbud, da dette er det som gir de mest fleksibilitet i forhold til jobb og andre forpliktelser, har andre nytte av den strukturen og forpliktelsen som synkron undervisning og fysisk tilstedeværelse gir.

Dette var også tilfellet for utdanningstilbudene undersøkt som en del av case-studiene. Siden tilbudene inneholdt grunnutdanninger, samt etter- og videreutdanninger, rettet de seg både mot førstegangsstudenter og eldre, mer etablerte studenter. Særlig sistnevnte kategori var sentral for flere av tilbudene, selv om flere pekte på at også førstegangsstudenter i økende grad tiltrekkes til fleksible utdanningstilbud. Som beskrevet av en lærestedsinformant fra Vestlandet:

«noe som kjennetegner de tilbudene jeg har vært med på er at det er en mer voksen studentgruppe. Og det er klart at det er enten samlingsbasert eller nettbasert, gjør at du har en avstand og du er ikke så tett på dem (...) Og så ser vi også at når du går ut med noe, spesielt desentralisert, så treffer du ikke bare de mer voksne, du treffer også de som kanskje er mer klassiske grunnutdanningsstudenter, men som hører til i den regionen som du opererer på. Så den dynamikken du må ha, når du har både og, kan være utfordrende».

Samme informant pekte på at «den tradisjonelle studenten er i endring», fordi også unge studenter i dag har andre forpliktelser som jobb ved siden av studiene som forhindrer dem i å delta på et tradisjonelt heltidsstudium på campus. Samtidig var særlig lærestedsinformantene tydelige på at de helst ser at de unge fulltidsstudentene følger de mer tradisjonelle studietilbudene ved campus. Dette skyldtes et ønske om å skape «levende campus» med tilstedeværende studenter.

Den mangfoldige studentgruppen fører med seg visse utfordringer ifølge informantene. Samtidig som de trenger fleksibilitet i hvordan studiet er lagt opp, slik at de rent praktisk kan kombinere det med jobb og andre forpliktelser, opplever særlig informantene fra utdanningsinstitusjonene at dette er en gruppe som trenger mer oppfølging, tilrettelegging og tydelige rammer. Informantene beskrev hvordan «du må være på et annet vis» og at studentene krever tettere oppfølging for å holde dem gående. Som beskrevet av en UH-informant fra Vestlandet:

«folk tror at det krever mindre, at det er lett vint, men det krever egentlig mer disiplin for deg selv, det er ingen andre som drar deg med hvis du ikke er veldig sosial. (...) det er mer et sånt enveisløp og det krever at du på en måte gjennomfører, at du klarer å dra deg selv gjennom det».

I forlengelse av dette pekte en annen UH-informant på at, på grunn av den presede situasjonen mange av disse studentene er i, må de «kanskje ha en strengere struktur den tiden de er på studiet». Flere bemerket at de generelt trenger mer oppfølging og informasjon, både før oppstart og underveis, slik at de får tilstrekkelig forutsigbarhet og tilrettelegging til at de kan fullføre. På denne måten blir disse studietilbudene mer «veiledningstunge enn undervisningstunge», noe som er krevende for de vitenskapelige og administrative ansatte tilknyttet studiet.

Visse deler av studentgruppen kjennetegnes også av et visst nivå av skolevegring og mangel på mestringsfølelse. Informantene beskrev hvordan dette ofte gjelder eldre arbeidstakere, men også den delen av målgruppen som per i dag står utenfor arbeidslivet. En av fagskoleinformantene beskrev hvordan en «god del av deres studenter er voksne folk, tidligere fagarbeidere». Disse har ofte dårlig erfaring med skole, og har klart seg lenge i arbeidslivet med kun fagbrev. For denne gruppen er det svært viktig, ifølge informanten, å gjøre dem forberedt på læring og gi dem den første følelsen av mestring, ellers er det en risiko for at de faller fra.

Flere pekte her på behovet for tydelige rammer og at studiet har en forutsigbarhet, selv om det er fleksibelt. Dette ble fremhevet som viktig av en fagansvarlig på et fleksibelt bachelorprogram i Sørøst-Norge:

«Dette har vært mye tankearbeid og planlegging med å få denne strukturen, men vi har tro på at hvis det er den samme strukturen gjennomgående hele semesteret, så gir det oversikt for studentene (...) de sier da er at det er et veldig strukturert og ryddig opplegg, det gir dem rom for fleksibilitet, for å kombinere studiene med arbeid og gårdsdrift og unger og ja, i det hele tatt».

En annen informant trakk frem det paradoksale i fleksible utdanninger: studiet må være fleksibelt nok til at studentene har mulighet til delta, samtidig som nettopp denne fleksibiliteten gjør at studiet er vanskelig å prioritere i møte med andre forpliktelser, for eksempel familie eller jobb. Noen stilte spørsmål ved om de fleksible utdanningstilbudene faktisk når den gruppen de opprinnelig var ment å nå, nemlig den delen av studentgruppen som av ulike årsaker ikke kan studere fast ved et studiested. En informant lurte på om de som tok slike utdannelser kanskje ville gjort det uansett, mens de som virkelig trenger det ikke nås gjennom tilbudene.

Flere av lærestedsinformantene pekte på at det ikke bare er studentenes behov for fleksibilitet og tilrettelegging som har endret seg, men også deres forventninger. Som beskrevet av en lærestedsinformant fra Vestlandet: «Vi har fremdeles studentgrupper (...) som ønsker at undervisningstilbudet er lagt ut som en meny, sånn at de selv kan, på individuell basis, studere når og hvor de måtte ønske». Informanten var tydelig på at dette er en utvikling de ikke ønsker:

«Som institusjon ønsker vi ikke dette (...) det at studentene skal på en måte shoppe sin egen læring og undervisning, sånn som de ønsker, det mener vi ikke fremmer verken et godt læringsmiljø eller et arbeidsmiljø. (...) Og vi verken skal eller kan legge opp til det ressursmessig.»

Særlig kan dette være utfordrende på lenge studieløp, for eksempel hele grunnutdanninger. En lærestedsinformant beskrev blant annet hvordan undervisningen på disse fleksible tilbudene er mest effektiv når den foregår i kortere oppdelte deler. Dette kan i midlertidig være problematisk når de skal løse komplekse

dilemmaer og problemstillinger som ikke lett lar seg dele opp i mindre deler uten at man mister oversikt over helheten. Som informanten bemerket, «jeg har ikke kommet over en måte å løse den tematikken på».

Utvikle og drifte et fleksibelt utdanningstilbud

Flere av informantene trakk frem hvilke fordeler som følger med fleksible utdanningstilbud. Her ble særlig institusjonenes ansvar ovenfor sine respektive regioner trukket frem. Som illustrert av en lærestedsinformant fra Nord-Norge:

«det er jo åpenbart at vi har en landsdel med store avstander. Så landsdelen vår er jo et primært søkergrunnlag. Og når vi vet at det for noen er flaskehalsen å skulle flytte på seg, så har nok det en veldig sann åpenbar forklaring (...) Vi har hatt et samfunnsoppdrag som har handlet om å være noe for mer enn akkurat det stedet man er lokalisert på, så åpenbart er det».

Nettopp dette med å oppfylle utdanningsinstitusjonenes samfunnsoppdrag, nemlig å tilby relevant og tilgjengelig utdanning og kompetanse til regionenes innbyggere og arbeidsliv, ble fremhevet. Flere av informantene trakk også frem at de fleksible utdanningstilbudene fører til fordeler og kompetanseheving internt på utdanningsinstitusjonene. Dette er særlig fordi tilbudenes målgruppe er folk i jobb, som dermed kan ta med seg erfaringer fra arbeidslivet inn i undervisningen. Dette bidrar til kompetanse- og erfaringsutveksling på tvers av personer og virksomheter, men gir også de ansatte på utdanningsinstitusjonene mulighet til å bli mer oppdatert på hva som rører seg i arbeidslivet.

Samtidig pekte informantene på flere utfordringer med å tilby fleksible utdanningstilbud. Først og fremst ble det beskrevet som svært tid- og ressurskrevende. Det krever ofte en annen pedagogisk forankring og gjennomføring enn mer tradisjonelle utdanningstilbud, og – som allerede nevnt – en annen type oppfølging av studentene. Selve driften kan også være mer ressurskrevende. Dette så særlig ut til å være en utfordring i Nord-Norge, men også i de andre to regionene. Fordi Nord-Norge dekker et såpass stort geografisk område, med begrensede reisemuligheter fra en del av regionen til den andre, er det svært tid- og ressurskrevende å både tilby og delta på denne typen utdanningstilbud. Informantene beskrev at det er «rett og slett svindyrt» å reise, både for studenter og ansatte. Som bemerket – og satt på spissen – av en lærestedsinformant: «Det er billigere å arrangere samlinger i New York city enn det er å arrangere det i Nord-Norge (...) Regionen har den utfordringen».

I tillegg er det svært ressurskrevende for utdanningsinstitusjonene å tilby utdanninger utenfor campus, spesielt i tilfeller hvor de ansatte må reise bort for å levere undervisning. Som beskrevet av en lærestedsinformant fra Nord-Norge:

«Det ene er den økonomiske delen, men også ressursen som er tiden til lærerne, ikke bare den vi betaler for, men da reisetid (...) Jeg skal være fem uker [på samling] neste år og det er litt mindre populært hjemme. Altså sånne ting, selv om det ikke bare koster penger, så koster det også at folk blir slitne».

Informanten beskrev videre hvordan utdanningsinstitusjonen er i diskusjon med ansatte om hvor mye reisetid de får i sin arbeidsplan. Dette er fordi de er «nødt til å kompensere, for kan ikke si at folk skal bruke flere døgn på reise gratis».

Mens lærestedene opplever seg som «rimelig godt rigget i forhold til det som skjer fra 15. august til 15. juni», uttrykte flere at det er krevende for dem å tilby utdanning utenfor ordinær arbeidstid og utenfor den fastsatte semesterstrukturen. En informant beskrev hvordan den største utfordringen de har hatt er å få de vitenskapelige ansatte til å ta del i dette arbeidet utenom vanlig arbeidstid. Informantene hadde forståelse for en slik holdning, men uttrykte en viss frustrasjon siden denne typen utdanningstilbud i noen grad krever at de ansatte er tilgjengelige for studentene på kvelder og i helger.

Her pekte flere på at det er nødvendig å finne en balanse. Dette kan innebære å motivere studenter og arbeidsgivere til å delta mer på dagtid. Eventuelt kan institusjonene benytte seg av mer asynkron undervisning som tillater studentene å lære uavhengig av når de vitenskapelige ansatte er tilgjengelige. En fagskoleinformant la vekt på at dersom det er en forventning om at de vitenskapelige ansatte skal legge til rette for fleksibilitet ovenfor studentene, må de også kunne forvente en viss fleksibilitet tilbake. For eksempel, hvis en fagansatt er påkrevd å jobbe på kvelden, bør det ikke være et krav om at de møter på jobb tidlig dagen etterpå.

I forlengelse av dette pekte flere på at, til tross for at utvikling og drift av denne typen utdanningstilbud er svært tids- og ressurskrevende for den enkelte, bidrar det i begrenset grad til å fremme de vitenskapelige ansattes karrierer. Som beskrevet av en lærestedsinformant:

«Det er liksom litt for vanskelig å prioritere i en tøff hverdag, når det er forskning som egentlig står på agendaen. Så kommer du da med enda et samfunnsoppdrag, så skjønner jeg at det blir vanskelig å prioritere (...) Så lenge karriereutviklingen til en professor er forskning only, så er det vanskelig å få førsteamanuensiser til å bidra på sånne ting som er ekstra, utenom det de allerede gjør, fordi at da tar det tid vekk fra forskningen, som gjør at de ikke blir professor».

I alle de tre casestudiene trakk informantene også frem bekymringen for hva en økning i denne typen tilbud kan gjøre med student- og læringsmiljøet ved de ordinære campusene, særlig ønsket om «levende campus». De fleste informantene fra utdanningsinstitusjonene var tydelige på at denne typen tilbud ikke burde gå på bekostning av de campusbaserte utdanningene. I forlengelse av dette ga flere inntrykk av at de så på dette som noe på siden av utdanningsinstitusjonenes

kjernevirksomhet – «vi har en vanlig drift som vi også skal forvalte og dette kommer i tillegg» – samtidig som så viktigheten av å møte de politiske forventningene og komme denne studentgruppen i møte.

Disse utfordringene så ut til å være en gjenganger på de fleste av studietilbudene, men kanskje særlig på de større grunn- og profesjonsutdanningene. Som en informant fra slikt studium beskrev det: «Hvis jeg skal være ærlig så er det ekstremt arbeidskrevende (...) vi har praksiskoordinator, vi har studieveileder, vi har emneansvarlige (...) det krever en del ressurser og mye folk (...) Det er mye logistikk for å få det til». Flere uttrykte også en viss bekymring knyttet til den reelle kvalitetssikringen av fleksible grunnutdanninger, særlig innen profesjonsfagene. Som beskrevet av en lærestedsinformant:

«[Betenkeligheten] er særlig knyttet til skikkethet. Og den muligheten ansatte må ha til å vurdere kandidaters egnethet og skikkethet, egentlig. Og som jeg frykter kan bli svekket. I hvert fall blir det på en annen måte enn vi kjenner i dag. Og det er en viktig del av vårt oppdrag. Og så vil det være, på lang sikt, en annen relasjon vi får til praksisfeltet vårt. Jeg kan ikke si at jeg er bekymra, men jeg ville nok tenkt veldig på hvordan vi skulle ivareta det og utviklet den nærheten til [praksisfeltet]. Det ville blitt mer flyktig og jeg er litt redd for at studentene våre ville opplevd det sånn og, at de ble mer og mer overlatt til seg selv og at det var de som skulle bygge den relasjonen og ikke vi. Jo, jeg tror nesten jeg vil si det er en bekymring».

Informanten beskrev videre hvordan diskusjonen omkring hvordan man kan sikre kvalitet i utdanningen bør tas før man går i gang med å fleksibilisere denne typen utdanningstilbud, slik at «vi med troverdighet kan si at våre kandidater er like gode» dersom de har deltatt på et fleksibelt tilbud.

Arbeidslivsrelevans

Siden oppstarten har tilskuddsordningene for fleksible utdanningstilbud stilt krav til arbeidslivsrelevans i sine utlysninger. Dette krever at de som søker midler har gjort en kartlegging av hvilke behov arbeidslivet har, og på hvilken måte det aktuelle tilbudet imøtekommer dette. Et viktig tema for intervjuene var dermed arbeidslivsrelevansen til de fleksible utdanningstilbudene undersøkt i studien.

Informantene fra utdanningsinstitusjonene, særlig de som var involvert i etter- og videreutdanningskurs, fortalte hvordan arbeidslivsrelevans var sentralt for deres utdanninger. De beskrev hvordan dialogen med relevant arbeidsliv, samt lokale myndigheter, hadde stått sentralt når de gikk i gang med å utvikle og drifte det fleksible tilbudet. Denne kontakten skjedde ikke nødvendigvis gjennom formaliserte samarbeid, men heller gjennom en kontinuerlig dialog med sentrale arbeidslivsaktører – beskrevet av noen av informantene som «sparringspartnere» – i regionen. Noen av disse samarbeidspartnerne hadde for eksempel gjennomført

undersøkelser internt i deres nettverk for å finne ut hvilke kompetansebehov som var mest sentrale. I andre tilfeller ble utdanningstilbudet utviklet i tråd med mer overordnede politiske føringer.

Samtidig pekte flere av informantene, særlig fra UH-sektoren, på at de fortsatt har litt å gå på når det gjelder å sikre arbeidslivsrelevansen på deres studietilbud. De opplever at det er en viss «mismatch» mellom hva utdanningsinstitusjonene faktisk tilbyr, og det studentene og deres arbeidstakere forventer å få. Utfordringen er å finne en balanse mellom å tilby innhold som studentene kan relatere til egen virksomhet, samtidig som innholdet skal være forskningsbasert og relevant for alle som deltar. Dette er særlig utfordrende på en del disiplin-fag, hvor utdanningene per definisjon ikke retter seg mot konkrete yrker. Som beskrevet av en lærestedsinformant fra Nord-Norge:

«Det er en litt sånn gjenganger ofte at man kan streve med å få relevant innhold i sånne typer tilbud. Det har vi sett flere ganger og det har nok litt med at, det sitter ofte noen sentralt som forhandler eller har denne bestillerfunksjonen, som er i møte med universitetet (...) så når de faktiske deltagerne dukker opp så blir de veldig overrasket og savner liksom flere komponenter i det tilbudet og sånn sett, litt sånn på inngangen, blir litt sånn misfornøyd. Og det er en litt sånn vanskelig sak og har jo aller mest med at ikke de på den andre siden av bordet klarer å formulere godt nok om hva dette tilbudet egentlig handler om (...) Jeg tror det har litt med en sånn desperasjon da (...) for de vet veldig godt at de må få med en del folk til å melde seg på, hvis ikke så blir dette bare avlyst. Sånn at de snakker litt vel ivrig, frempå, om hva det er, ikke sant, og så blir det noen misforståelser, og så blir det vanskelig å få et relevant innhold for alle deltagerne».

Her ble det også påpekt at universitetene og høyskolene ikke bare skal være mottakere av arbeidslivets behov, de skal også til en viss grad styre det gjennom sin forskningsbaserte utdanning. Flere var bekymret for at, dersom de ble for etterspørselsdrevne, ville dette gå på bekostning av institusjonenes rolle som pådriver for ny kompetanseutvikling i tråd med fremtidens behov.

I tillegg pekte flere av informantene på utfordringen med at den kompetansen arbeidslivet etterspør ikke nødvendigvis er den potensielle studentene er interessert i å delta på. En lærestedsinformant fra UH-sektoren i Nord-Norge beskrev hvordan de under pandemien hadde opprettet et fleksibelt studietilbud innen matematisk-naturvitenskapelige fag. Dette tilbudet var det dokumentert stor etterspørsel etter i arbeidslivet, men endte opp med å tiltrekke seg få søkere. Samtidig hadde de fått mange søkere til et samfunnsvitenskapelig studium, hvor etterspørselen fra arbeidslivet ikke var tilsvarende høy.

Arbeidslivsaktørene vi snakket med var alle enige i at kompetansebehovet til arbeidslivet burde være det mest sentrale når utdanningsinstitusjonene skal

videreutvikle nye fleksible utdanningstilbud. Selv om de bemerket at «tilbudssiden [dvs. studentene] er vel stor og dominerende noen ganger på det feltet her» og at «markedssiden [dvs. arbeidslivet] kanskje burde fått litt mer plass», pekte de på at avstanden mellom hva som tilbys og hva arbeidslivet har behov har blitt mindre de senere årene. Som en arbeidslivsinformant bemerket om utdanningsinstitusjoner i UH-sektoren:

«Jeg tror at det er det arbeidslivet ser på det som. At det som tilbys fra den norske sektoren ikke er relevant nok, ikke er oppdatert nok (...) selv om du er faglig dyktig og er en god formidler til å formidle faget ditt til ordinære studenter som skal læres opp, så betyr ikke det at du er en god formidler til arbeids- og næringslivet».

Dette ble støttet av en annen informant, denne gangen fra en fylkeskommune:

«hvis det viktige er å gi folk akkreditert utdanning, så er det greit. Men hvis det viktigste er at disse pengene skal brukes til bedriftsutvikling og til tilpassa opplæring som bedriftene tar i bruk, så vil jeg stille noen andre krav».

Her pekte flere på at fagskolene har bedre forutsetninger, selv om intervjuene også viser variasjon i hvor langt fagskolene har kommet når det gjelder fleksibilitet i utdanningen. Mens noen fagskolerepresentanter beskrev hvordan de har startet på en utvikling med å gjøre sine tilbud mer fleksible, hadde andre allerede kommet langt i denne prosessen. Som påpekt av en fagskoleinformant fra Nord-Norge: «For oss så er det bare fleksible utdanninger vi driver med. Mener jeg da. For de ordinære dagtidsstudiene har jo etter hvert også blitt fleksible. (...) I hvert fall mellom to tredjedeler og tre fjerdedeler er rene fleksible løsninger».

Utviklingen av disse tilbudene ser i stor grad ut til å skje i samarbeid med arbeidslivet. Informanten beskrev hvordan vanlig praksis er at de inviterer aktuelle samarbeidspartnere fra arbeidslivet inn, mot at de kan komme og påvirke studieplaner, gi dem innflytelse i hvordan fagskolen jobber, muligheten til å rekruttere fra studentmassen og så videre. Informanten beskrev hvordan det ikke går «en uke uten at vi har dialog med arbeidslivet», og at de er helt avhengige av å lage tilbud som er av direkte relevans for dem.

3.2.3 Om tilskuddsordningen

Informantene ble også stilt spørsmål om selve tilskuddsordningene, endringer som har skjedd underveis i perioden, og eventuelle fordeler, utfordringer og forbedringspotensial som de mente var viktige å belyse. De av informantene som hadde kjennskap til og erfaringer med tilskuddsordningene var generelt svært positive, både når det gjaldt hva de kunne få midler til å gjøre og størrelsene på de tilskuddene som ble gitt. Samtidig ble det trukket frem visse utfordringer og

forbedringspotensial ved tilskuddsordningen, særlig knyttet til finansiering, samarbeid med arbeidslivet og selve søknadsprosessen.

Finansiering og forutsigbarhet

På spørsmål om hvorfor de valgte å søke om midler gjennom tilskuddsordningene svarte informantene at det var i respons til en erkjennelse av at det var en stor gruppe potensielle studenter de kunne nå dersom de gjorde det aktuelle utdanningstilbudet mer fleksibelt. Flere av disse studietilbudene har blitt driftet i en mer tradisjonell form over flere år, men med et mer begrenset nedslagsfelt blant aktuelle studentgrupper.

Lærestedsinformantene ble også spurt om de fleksible utdanningstilbudene undersøkt her hadde blitt opprettet uten at de hadde fått tildelt midler fra en av tilskuddsordningene. Noen var tydelige på at dette ikke ville ha skjedd. Andre uttrykte i stedet at utdanningstilbudene nok hadde blitt opprettet selv uten midler fra tilskuddsordningene, men at det hadde blitt i et mindre omfang eller med en mindre grad av fleksibilitet. Her pekte flere på at tilskuddsordningene både tillot dem å «eksperimentere» og «prøve noe nytt», i tillegg til at de muliggjorde utviklingen av tilbud de allerede hadde tenkt på, men som de ikke hadde midler til internt. En informant fra et bachelorstudium i Sørøst-Norge forklarte det på følgende måte:

«Jeg tror det er sånn med alle store utviklingsprosjekt, det er det sjeldent at du får midler til innad i organisasjonen til å gjøre. Og det er vel også derfor man har disse, mulighet til å søke på disse midlene, ikke sant, for å stimulere til utvikling og sånn, som er i tråd med nasjonale føringer. Og så tror jeg også det får større legitimitet i fagmiljøet, når det har sittet noen og vurdert dette prosjektet som så bra at du får så mye midler. (...) Men nei, jeg tror at det er et såpass stort prosjekt med så mye midler at vi aldri ville fått det fra utdanningsledelsen, de ville ikke gitt det, rett og slett.»

Dette ble støttet av en annen lærestedsinformant, denne gangen fra Nord-Norge:

«ja, [tilbudet hadde blitt utviklet] på et tidspunkt, men kanskje mye senere. Fordi dette var jo sånn sett noe vi ikke hadde fremst i bevisstheten da. Vi hadde tenkt på at her har vi studenter og det er åpenbart et behov, men hvordan skal vi få det til. Så når den kom så var det åpenbart en mulighet som lå der. Det er noe med ressurser og tilgang til mulighetsrom til å gå gjennomført det.»

Midlene fra tilskuddsordningene så dermed ut til å tillate utdanningsinstitusjonene å ta grep, særlig utenfor ordinære campus hvor det er dyrere å drifte utdanninger. Noen pekte på at særlig UH-institusjonene per definisjon er «er ganske risikøaverse, de kaster seg ikke ut på noe sånt som ikke gir studiepoeng,

gradsgivende poeng som kan telle. Så derfor var det viktig å få eksterne finansiering, hvis ikke så hadde det ikke blitt noe av».

Dette påvirket også lærestedenes mulighet for å videreføre tilbudet. For noen betydde fraværet av finansiering etter prosjektperioden at tilbudet ville bli avvirket. For andre kunne det være aktuelt å videreføre tilbudet, men da som en innlemmet del av et eksisterende studieprogram eller mot betaling. Det siste gjaldt særlig etter- og videreutdanningstilbud. Ifølge noen av informantene er dette fordi dagens finansieringsordning for høyere utdanning ikke gir incentiver for lærestedene til å tilby disse tilbudene som en del av sin kjernevirksomhet. Noen av informantene, særlig fra arbeidslivet, pekte på at denne utviklingen er negativ for små og mellomstore bedrifter, som ikke nødvendigvis har ressurser til å betale for denne typen tilbud. Samtidig pekte noen av arbeidslivsinformantene på fordelene med en viss form for egenbetaling for bedriftene, da det forplikter dem og deres ansatte til å prioritere tilbudet i en hektisk hverdag. Som en fylkeskommunal informant fra Sørøst-Norge beskrev det: «dette å få bedrifter, offentlige og private, til å forstå at kompetanse er en naturlig utgift (...) Det skal koste for virksomhetene, så det å få til at de virkelig tar det på alvor og forstår det».

På spørsmål om ordningen bør bestå, var de fleste av informantene positive. Som en informant fra et desentralisert studietilbud i Nord-Norge påpekte: «Det er klart at det å drive utdanningstilbud utenfor der de faste campusene er, det er betraktelig dyrere enn ellers. Men det har etter min mening ganske store fordeler ...». Selv om de fleste var fornøyd med størrelsene på og fleksibiliteten i de tildelte midlene – en informant beskrev mulighetsrommet som «veldig stort» – etterlyste flere en lengre tidshorisont, både når det gjelder finansieringen og gjennomføring av de fleksible utdanningstilbudene.

En informant fortalte at en tilbakemelding de hadde fått fra ulike kommuner i sin region var at det var for lite forutsigbarhet i hvilke type tilbud som tilbys og at de opplever at tilbudene blir lagt ned før man rekker å få øynene opp for det. Andre informanter fra UH-sektoren beskrev hvordan den korte tidshorisonten gjør at de vitenskapelige ansatte ikke er interessert i å søke, fordi «man ikke klarer å se det som en del av en langsiktig drift. For vi må også huske at det er en kostnad i å skulle gå ut av det man vanligvis gjør for å fokusere på, hvis ikke det er for noe mer enn et prosjekt». UH-informantene beskrev videre hvordan denne typen «"stunt"-prosjekter skaper litt støy», og dermed tar oppmerksomheten bort fra det langsiktige arbeidet med å gjøre utdanningstilbudene mer fleksible.

Nettopp spørsmålet om den type finansiering som tilskuddsordningene gir gikk igjen i mange av intervjuene. Flere var kritiske til den prosjektbaserte tilnærmingen som tilskuddsordningene har hatt. Som en fagskoleinformant fra Sørøst-Norge beskrev det:

«Når du får bare ett og ett tiltak, så tør du ikke bygge opp noe administrasjon rundt og sånn. Forutsigbarheten er lav og det har vært litt utfordrende (...) Når man har bevist leveransedyktighet og kvalitet burde man ha en kortere vei».

Samme informant beskrev hvordan fagskolen i dag føler seg tvunget til å ansette folk i midlertidig stilling for å jobbe med de fleksible tilbudene. Siden de er spesielt opptatt av å rekruttere ansatte med erfaring fra arbeidslivet til å jobbe på sine utdanningstilbud, gjør den korte tidshorisonen at de sliter med å konkurrere med andre som tilbyr permanente stillinger og gjerne bedre lønn. I forlengelse av dette beskrev informanten hvordan midlertidige tilskudd knyttet til utstyr eller utvikling kunne være av interesse for dem, men at kortsiktige driftsmidler ikke nødvendigvis treffer deres finansieringsbehov på en god måte. Dette ble støttet av en annen informant fra UH-sektoren i forbindelse med EVU-tilbud:

«men utfordringen for vår del er jo at de andre emnene, når du kjører et sånt opplegg som dette her, de går jo allikevel. Så det er jo ingen som tar over min andre jobb. Det er derfor jeg tror at det å drive med etter- og videreutdanning blir på en måte litt sånn sårbart. (...) for det første så søker du og så vet du ikke om du får midlene. Så du tør ikke å timeplanlegge inn ressursene for mye, for hva hvis du ikke får dem».

Flere etterlyste mer forutsigbarhet i arbeidet med tilskuddsordningene. Som beskrevet i kapittel 2 har det vært en endring i den maksimale støtteperioden for ordningen, fra inntil to til fire år i dag. Dette ble fremhevet som positivt, om enn ikke tilstrekkelig, da en lengre tildelingsperiode alene ikke løser problemet med viderefinsiering etter at prosjektperioden er over. Noen etterlyste en ordning hvor denne typen tilbud inkluderes i basisfinansieringen, slik at man sikrer større forutsigbarhet og langsiktighet. Andre var imidlertid skeptiske til dette, da det bare betyr å flytte konkurransen om denne typen midler internt til utdanningsinstitusjonen. I stedet var flere positive til muligheten for å kunne søke om begrensede midler til videreutvikling og videreføring, for eksempel for en periode, slik at de fikk tid til å bedre implementere tilbudet og forankre det internt i organisasjonen. Som beskrevet av en lærestedsinformant fra Nord-Norge:

«Det hadde vært en bra løsning, fordi det svarer på det stakeholderne rundt oss har lyst på. Så hadde vi kunne fått muligheten til det, at vi hadde finansiert det og fått kjørt det en gang eller to til, så kan det hende at vi hadde kjøpt oss tid til at, plutselig hadde universitetet skjønnet verdien av det og så kunne vi ha tatt og puttet det inn på timeplanen som et eget etter- og videreutdanningskurs».

Flere pekte på at siden denne typen tilbud i dag er en såpass prominent politisk prioritering, burde det utvikles en finansieringsordning som bedre legger til rette for langsiktig forankring av fleksible utdanningstilbud internt på utdannings-

institusjonene. Som oppsummert av en lærestedsinformant fra Vestlandet: «tilskuddordningene har hatt et kortsiktig perspektiv over seg, men det skaper langsiktige forventninger». Dette ble støttet av en annen informant:

«det handler også om å jobbe for å få disse studietilbudene som en del av vår langsiktige strategi. Og det er ikke alltid er like enkelt. Av og til så sitter jeg med en følelse av at finansieringsordningen som ligger i dag den er veldig ensidig, man satser egentlig mye på en hest og det er at incentivet for å utvikle, det er økonomi. Vi har bare konkurranseorienterte ekstrafinansieringsordninger i Norge i dag».

Samtidig pekte noen av arbeidslivsinformantene på at det i enkelte tilfeller ikke vil være et behov for å videreføre tilbudet utover prosjektperioden. Som beskrevet av en arbeidslivsinformant: «Fra et bedriftsperspektiv så vil man si at (...) vi har ikke bruk for en tiårsdimensjon på en retning eller en linje eller, vi har bruk for å etter- og videreutdanne våre 25 akkurat nå». Informantene beskrev videre hvordan, sett fra næringslivet og kanskje de private aktørene sitt ståsted,

«så er nok behovet mye mer ad hoc. Det er mye kortere linjer. Og de har en langt mer en forventning om at ting blir levert raskt, effektivt og blir avsluttet også, ikke sant, det er ikke en pågående, evigvarende prosess».

En slik «mismatch» mellom utdanningsinstitusjonenes behov for forutsigbarhet og langsiktighet og arbeidslivets skiftende behov, var noe som gikk igjen i flere av intervjuene.

For kortere etter- og videreutdanningstilbud var det ikke nødvendigvis kun finansieringsmodellen til de fleksible utdanningstilbudene som var utfordrende, men også den overordnede finansieringsmodellen for høyere utdanning i Norge. Per i dag får universitetene og høgskolene mest finansiell uttelling for antall kandidater (hele grader) de produserer, heller enn antall studiepoeng som blir avlagt. På spørsmål om de vurderte å videreføre det fleksible tilbudet etter endt prosjektperiode, svarte en av lærestedsinformantene følgende:

«Du kan jo spørre oss om det etter at finansieringsordningen til UH-sektoren er revidert. Hvis det blir sånn at alt blir studiepoengfinansiert og det er grunnlaget, så er det jo en annen, så vil det kanskje være et annet svar, men når det er kandidatproduksjon som er på en måte hovedbasen i mye av finansieringen».

Her pekte en annen informant på viktigheten av å ikke se disse virkemidlene i isolasjon, men som en del av en større satsing på fleksible og desentraliserte tilbud. Det å utvikle og drifte denne typen utdanningstilbud blir, ifølge flere av informantene, fortsatt sett på som en «sideoppgave» av noen, både blant ledelsen og de ansatte. Som beskrevet av en lærestedsinformant:

«Å drive [fleksibelt], å drive både desentraliserte utdanninger på grunnutdanningene og etter- og videreutdanninger, at det blir sett på som 'det andre' og noe i tillegg. Og at det er de campusbaserte grunnutdanningene som er 'det ordentlige' vi driver med.»

I forlengelse av dette pekte en annen informant fra UH-sektoren på at det tar «tid å tenke bort fra at studentene må være til stede, de må være 19 år og eksamen er gitt på slutten av semesteret», til tross for at dagens studentmasse allerede er mer sammensatt enn en slik tenkning skulle tilsi. Informanten oppfordret myndighetene til å legge bedre til rette for et mer gjennomtenkt og helhetlig arbeid med denne typen utdanninger, hvor både virkemidler og grunnfinansiering sees mer i sammenheng.

I tillegg til mer forutsigbarhet i finansieringen, etterlyste flere av lærestedsinformantene også mer forutsigbarhet i selve utlysnings- og søknadsprosessen. Flere pekte på at det de senere årene har vært kort tid mellom publisering av utlysningen og tilskuddsordningenes søknadsfrist. Som beskrevet av en lærestedsinformant så er det svært krevende å skulle utvikle et godt og helhetlig utdanningstilbud som skal strekke seg over fire år på en måned, i tillegg i «den mest hektiske måneden i året». Dette gir institusjonene altfor kort tid til å planlegge studietilbudet og undersøke om de har ressurser nok internt til å fylle et eventuelt behov. Særlig dette med å identifisere et konkret arbeidslivsbehov, og deretter utvikle et tilbud som møter dette, er utfordrende på såpass kort tid. Andre informanter pekte på at mer tid i forkant av søknadsfristen også ville gi prosjektgruppen mulighet til bedre å forankre tilbudet internt ved utdanningsinstitusjonen.

Krav til studiepoeng

Et diskusjonstema som kom opp i en rekke intervjuer var dagens krav om at utdanningstilbudene finansiert av ordningen må resultere i studiepoeng for studentene. Det var litt delte meninger blant informantene, både fra lærestedene, offentlige myndigheter og arbeidslivet, om dette var positivt eller ikke. Noen pekte på at dette er offentlige midler som har som mål å fremme kompetanseheving for enkeltpersoner og virksomheter. Det er derfor bare rett og rimelig at det stilles krav om at disse midlene skal munne ut i formalisert kompetanse. Samtidig fremhevet flere et inntrykk av at kravet om studiepoeng – og derfor også formell sluttvurdering, f.eks. eksamen – kan virke avskrekkende på noen studenter. Dette så kanskje særlig ut til å gjelde gruppen som per i dag har en svak tilknytning eller står utenfor arbeidslivet. Som beskrevet av en fylkeskommunal informant:

«er det noen som virkelig trenger å ha med seg noe som er formalisert og som man kan vise frem, så er det jo den gruppen her. Som har lite ellers å kunne vise til da. Så det å kunne vise frem noe som har en skikkelig verdi og som er ordentlig

verdsatt av samfunnet for øvrig, det tenker jeg er utrolig viktig for den gruppa. Men selvfølgelig desto vanskeligere å oppnå jo lenger du står unna da. Så det er en sånn ambivalens tenker jeg».

Flere mente at tilskuddsordningen burde bli innrettet på en måte som åpnet opp for at studentene kunne velge hvorvidt de ønsket å ta studiepoeng og/eller gjennomføre en eksamen. Samtidig pekte flere av UH-informantene på at dette kunne ha en motsatt effekt på studentenes gjennomføring, i den forstand at forventningen om å fullføre hele kurset og oppnå læringsmålene ble svekket.

Samarbeid med arbeidslivet

Som beskrevet i kapittel 2 har det vært forskjeller innad i de to ordningen når det kommer til hvilke krav som har vært stilt til samarbeid med arbeidslivet. Mens tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud (Kompetanse Norge) hadde som krav at utdanningstilbudene måtte bygge på et formalisert samarbeid med minst to virksomheter, var dette frivillig i program for fleksible utdanningstilbud (Diku). I dagens sammenslåtte tilskuddsordning har de gått for tilnærmingen til sistnevnte. Vi spurte informantene hvilke tanker de hadde om tilskuddsordningens krav til arbeidslivsrelevans, samt et eventuelt krav til formalisert samarbeid.

Også her var det litt delte meninger blant informantene. Noen uttrykte at de synes «det er tull» at kravet har blitt fjernet, da slike samarbeid er med på å skape legitimitet og forankre tilbudet ute i arbeidslivet. Det var også viktig for å få tilbakemeldinger underveis, fordi studiet er opprettet og påbegynt. Flere pekte også på at en tydelig kobling mellom studieprogrammet og konkrete deler av arbeidslivet også var viktig for å introdusere studentene til potensielle arbeidsgivere i regionen. Som påpekt av en arbeidslivsinformant fra Nord-Norge:

«Det er for få studenter som vet om hvilke karrieremuligheter eller jobbmuligheter det er i det lokale arbeidsmarkedet. Så det er klart, det å ha arbeidsmarkedet veldig tett på studenter og det miljøet gjør jo at også selvfølgelig langt flere vil se jobbmulighetene og relevansen der ute».

Dersom studentene ble introdusert for konkrete arbeidsgivere gjennom sitt studium, håpet flere at de ville få øynene opp for hvilke muligheter som finnes for dem lokalt i regionen når de senere skulle ut i arbeidslivet.

Andre igjen var positive til at kravet om formelle samarbeidspartnere har blitt fjernet. Flere pekte på at det er mange små og mellomstore bedrifter i Norge, og at disse har for få ansatte til at man kan rette et tilbud direkte mot disse. I tillegg kan det være utfordrende å komme i dialog med disse virksomheten, da de ikke har ressurser til å møtes. Disse informantene mente det var mer hensiktsmessig å rette seg mot næringsforeninger og andre paraplyorganisasjoner, som kunne

bidra til å spre informasjon om tilbudet til sine medlemmer uten at de trenger å stå som en formell samarbeidspartner.

Disse informantene fremhevet viktigheten av å fortsatt ha tett kontakt med arbeidslivet når de fleksible utdanningstilbudene skal utvikles, men at dette ikke bør stilles som et krav. Som beskrevet av en fylkeskommuneinformant Sørøst-Norge:

«Jeg tenker det er et ganske tøft krav da. Fordi du er jo avhengig av at det er en bedrift eller bransjeorganisasjon, næringsforening, et eller annet, som tar det ansvaret og på en måte forplikter seg også, ikke sant. Og kanskje ikke det vil være aktuelt (...) Samtidig så er det selvfølgelig en kjempefordel at man har en såpass nær kontakt med arvtakerne av den kompetansen, sånn at innholdet i opplæringen blir relevant. Men om det skal være i form av en formalisert samarbeidsavtale er kanskje et litt tøft krav igjen da. Det er kanskje andre måter å gjøre det på».

Det ble påpekt at et slikt krav er lettere å oppnå i visse bransjer enn andre, og at det i flere tilfeller er mer hensiktsmessig å ha et uformelt samarbeid med næringsforeninger og lignende aktører for å få innsikt i gjeldende behov og nå ut til potensielle studenter. De fleste var derfor enige om at samarbeid og forankring i arbeidslivet var sentralt, samtidig som dette ikke nødvendigvis måtte skje gjennom et formalisert samarbeid.

3.3 Oppsummering

Formålet med å benytte et sammenlignende casesdesign bestående av tre regionale case i denne studien var å belyse eventuelle forskjeller og ulikheter mellom synet på og driften av de fleksible utdanningstilbud på ulike utdannings- og arbeidslivskontekster i Norge. Det tillot oss også å sammenligne tilbud på tvers av ulike typer utdanningsinstitusjoner (universitet, høyskole og fagskole) og utdanningsnivå.

Som beskrivelsene ovenfor viser, er det store likheter i hvordan informantene fra både utdanningsinstitusjonene, arbeidslivet og fylkeskommunen ser på denne typen tilbud og de to finansieringsordningene undersøkt her. Når det gjelder *betydningen av fleksibilitet* la nesten alle informantene vekt på tids- og stedsdimensjonen. Dette var særlig sentralt i Nord-Norge, hvor store avstander gjør det krevende å møtes både for studenter og fagansatte. Tids- og stedsfleksibilitet ble fremhevet som viktig for at personer kunne ta utdanning parallelt med jobb. I tillegg ble den desentraliserte dimensjonen fremhevet i alle de tre casestudiene, nemlig at folk skulle kunne ta utdanning nærme der de bor. Betydningen av «nærme» varierte imidlertid noe på tvers av casene. Mens informantene fra Nord-Norge fokuserte på den økonomiske siden av å reise innad i fylket, selv til kortere samlinger, ble fraværet av samlinger og studiesteder i nærheten av der potensielle

studenter bor fremhevet som en viktig «mental barriere» for studenter i Sørøst-Norge og på Vestlandet. Noen av informantene var imidlertid skeptiske til det de oppfattet som et økt fokus på desentraliserte samlinger og studiesteder, både fordi det er svært tid- og ressurskrevende å drifte slike tilbud, men også fordi det kan føre til en begrensning i fleksibiliteten på andre dimensjoner. Slike motstridende syn på desentraliserte tilbud gikk igjen i alle tre casestudiene, på tvers av de ulike informantgruppene.

Noen av informantene fremhevet også andre fleksibilitetsdimensjoner, slik som fleksibel progresjon, sluttvurdering og grad av formalisering (f.eks. studiepoeng), men dette var heller uttrykt som et ønske for fremtiden heller enn en beskrivelse av hvordan fleksible utdanningstilbud praktiseres per i dag.

Målgruppen for alle utdanningstilbudene undersøkt her var personer i jobb. Samtidig pekte flere av informantene på at dette er en svært mangfoldig studentgruppe, med ulike ønsker og fleksibilitetsbehov. Generelt var inntrykket at fleksible utdanningstilbud i utgangspunktet stiller høyere krav til selvregulert læring og motivasjon, samtidig som gruppen som faktisk søker seg til denne typen tilbud trenger mer oppfølging og tilrettelegging enn de mer tradisjonelle campusstudentene. Mange av lærestedsinformantene beskrev hvordan en slik oppfølging og tilrettelegging kan være svært krevende, både for den enkelte faglærer og for utdanningsinstitusjonen som helhet.

For førstnevnte krever det ofte arbeid utover ordinær arbeidstid, eventuelt tid og ressurser til reise dersom det gjelder et desentralisert tilbud. For utdanningsinstitusjonene er det mer ressurskrevende å tilby denne typen tilbud, da de ofte stiller andre krav til undervisningsformer, læringsressurser, tilgang til desentraliserte lokaler osv. Da tilbudene ofte er midlertidige, kreves det i noen tilfeller også frikjøp av akademiske ansatte, eventuelt midlertidige ansettelse av eksterne som kan bidra inn i utdanningstilbudet. Som nevnt uttrykte flere av informantene, særlig fra læresteder med en allerede desentralisert struktur, også skepsis til den nye ordningens prioritering av desentraliserte tilbud, da dette kan bidra til en ytterligere fragmentering av deres fag- og studentmiljø.

I diskusjonen om *hvordan de fleksible utdanningstilbudene ble utviklet og driftet*, var det også flere likheter på tvers av de tre casene. Mens noen av tilbudene ble gitt som heldigitale eller hybride tilbud, la de fleste opp til en kombinasjon av fysiske samlinger og digital undervisning og andre ressurser. Her varierte det hvorvidt undervisningen ble gitt synkront eller asynkront, avhengig av hvor stor vekt utdanningsinstitusjonene la på betydningen av å møtes fysisk eller i sanntid.

Arbeidslivsrelevans var, ifølge informantene, sentralt for alle tilbudene undersøkt her. Mens noen hadde gått i direkte dialog med konkrete virksomheter eller bransjeorganisasjoner, hadde noen benyttet seg av kompetansebehovskartlegginger gjennomført på regionalt eller nasjonalt plan. På spørsmål om hvor godt

utdanningsinstitusjonene i praksis kommer arbeidslivets behov i møte, var det imidlertid relativt store forskjeller mellom fagskolene på den ene siden og universitetene og høyskolene på den andre. Mens førstnevnte ble roset av arbeidslivsinformantene for å være tett på arbeidslivet, med en evne til å respondere rask til eventuelle behov som måtte oppstå, ble UH-institusjonene beskrevet som mer saktegående og generelt mer distansert. Her pekte flere imidlertid på at det hadde skjedd forbedringer de siste årene, og at UH-institusjonene i økende grad var lydhøre, om enn ikke direkte proaktive, i å imøtekomme arbeidslivets behov.

Det siste temaet som ble diskutert i intervjuene var *selve tilskuddsordningene for fleksible utdanningstilbud*. Generelt var informantene svært positive til de mulighetene som slike ordninger gir, både når det gjelder å gi insentiver til aktiviteter som ligger litt på siden av institusjonenes kjernevirksomhet, men også til å prøve ut nye undervisnings- og læringsformer. Lærestedsinformantene etterlyste imidlertid mer forutsigbarhet og langsiktighet i finansieringen av denne typen studie-tilbud. De pekte på at, selv om dagens finansiering har et kortsiktig perspektiv, er de politiske forventningene til fleksible tilbud langsiktige. Spørsmålet om hvordan man kan gjøre dagens organisering mer langsiktig, samtidig som man ikke mister muligheten til å øremerke midler til konkrete utdanningstilbud, var et sentralt diskusjonstema i intervjuene.

Som denne oppsummeringen viser var det – til dels overaskende – store likheter mellom de tre casene undersøkt her, både når det gjelder betydningen av fleksibilitet, innretning av de fleksible utdanningstilbudene og syn på tilskuddsordningene. Disse likhetene var gjeldende på tvers av både regioner, utdanningstilbud, utdanningsinstitusjoner og typen arbeidslivsaktører. Dette gjaldt også de utfordringene de fleksible utdanningstilbud stod ovenfor, selv om vi særlig så at de store avstandene og høye tids- og ressurskostnadene assosiert med Nord-Norge som region gjør disse ekstra prekære der.

Til tross for store likheter, er det imidlertid også visse interessante forskjeller innad og på tvers av de tre casene som det er verdt å belyse ytterligere. I den siste delen av dette kapitlet vil vi derfor reflektere rundt disse, og trekke fram elementer som vi mener kan være relevante for arbeidet med tilskuddsordningen fremover.

Utdanningstilbudenes målgruppe og betydningen av fleksibilitet

Som beskrivelsene ovenfor tydelig viser er målgruppen for alle de fleksible utdanningstilbudene undersøkt her, personer som står i jobb. Dette er i tråd med funnene fra statusrapporten for dette prosjektet, som viste at majoriteten av de fleksible utdanningstilbudene støttet gjennom en av tilskuddsordningene hadde dette som sin målgruppe (Korseberg mfl., 2021). Det er kanskje heller ikke over-

raskende siden en av ordningene, tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud, hadde som et krav at utdanningstilbudene skulle rettes mot folk i jobb.

De ulike utdanningstilbudene hovedsakelig fokuserte på tid- og stedsdimensjonen for å sikre fleksibilitet for denne gruppen. Mens noen av tilbudene ble gitt som heldigitale eller hybride tilbud, la de fleste opp til en kombinasjon av fysiske samlinger og digital undervisning og andre ressurser. Her varierte det hvorvidt undervisningen ble gitt synkront eller asynkront.

Til tross for at de undersøkte utdanningstilbudene varierer stort når det kommer til innhold, størrelse og varighet, er de med andre ord relativt like når det kommer til organisering og fleksibilitetsorientering. Dette er til en viss grad påfallende med tanke på at flere av informantene la vekt på hvor mangfoldig og ulik målgruppen til disse tilbudene er. Som de selv bemerket kan «personer i jobb» bety alt fra nylig etablerte personer med små barn, til eldre ufaglærte mot slutten av sitt karriereløp, til førstegangsstudenter med deltidsjobb på siden. Noen informanter bemerket også at det ikke er gitt at alle disse ulike gruppene ivaretas på like god måte gjennom det samme tilbudet.

Dette kommer for eksempel til uttrykk i informantenes refleksjoner om hvorvidt de fleksible utdanningstilbudene skal resultere i studiepoeng for studentene. Her var det delte meninger. Noen av informantene, kanskje særlig fra arbeidslivet og til en viss grad utdanningsinstitusjonene, mente at kravet om studiepoeng kunne oppleves som en barriere for potensielle studenter. Andre igjen var av den oppfatning at kravet om studiepoeng var nødvendig fordi kravet til formalisert kompetanse i arbeidslivet øker. Som påpekt av blant annet informantene fra fylkeskommunene og NAV, er dette spesielt viktig for den delen av studentgruppen som per i dag står utenfor arbeidslivet.

Et annet generelt inntrykk som gikk igjen i intervjuene, var en spenning mellom behovet for fleksibilitet på den ene siden og nødvendigheten av struktur, oppfølging og rammer på den andre. Det kan se ut som at, i tillegg til svært vide rammer når det kommer til hvordan utdanningstilbudet er lagt opp og hvordan studentene kan følge det, har denne studentgruppen et økt behov for oppfølging og individuell tilrettelegging. Dette kan oppleves som krevende for studentene. I tillegg er det svært tids- og kostnadskrevende for utdanningsinstitusjonene å forene disse to dimensjonene, ved at de både må tilby en stor grad av fleksibilitet, samtidig som de må være mer til stede for hver enkelt student.

Vi ser her også konturene av det skillet som ble identifisert i statusrapporten mellom fleksibilitet som valgfrihet, forstått som muligheten til å velge mellom allerede spesifiserte alternativer på den ene siden, og studentenes mulighet til å tilpasse utdanningsopplegget til sin egen livssituasjon på den andre. Mens utdanningsinstitusjonene i sitt design av opplegg ser ut til å vektlegge den første dimensjonen, for eksempel at de tilbyr et desentralisert opplegg som et alternativ til

campus-basert undervisning, uttrykker studentene – ifølge flere av informantene intervjuet her – et behov for mer individuell tilrettelegging, veiledning og oppfølging. Spørsmålet om hvordan man best kan forene disse to dimensjonene gikk igjen som et underliggende tema på tvers av de tre casene.

Forankring og finansiering internt på utdanningsinstitusjonene

En refleksjon som gikk igjen i alle de tre casene var viktigheten av å forankre fleksible utdanningstilbud internt på utdanningsinstitusjonen. Samtidig pekte flere av informantene på at dette er krevende, både på individ- og institusjonsnivå.

På individnivå ser det ut som om utvikling og drift av i hvert fall noen av de fleksible utdanningstilbudene støttet av ordningen i stor grad er ildsjeldrevet. Prosjektlederne og andre fagansvarlige som vi har intervjuet fortalte at de så på utviklingen av denne typen tilbud som en del av lærestedenes samfunnsoppdrag, særlig dette med å utvikle tilbud som kommer arbeidslivet til gode. Samtidig var inntrykket fra disse intervjuene at dette ikke var en holdning som de andre fagansatte på institusjonen nødvendigvis delte. Flere beskrev hvordan det er vanskelig for dem å mobilisere andre kollegaer til å bidra inn i disse prosjektene, særlig fordi denne typen utviklingsarbeid ikke er meritterende for opprykk til professor. I tillegg er det en utfordring at denne typen utdanningstilbud i mange tilfeller legger opp til arbeid på kveldstid og i helger, noe det er en del motstand mot internt på institusjonene.

Tilsvarende inntrykk får man på institusjonsnivå. UH-informanter fra alle de tre casene beskrev hvordan arbeidet med fleksible utdanningstilbud fortsatt er noe som ansees å være «på siden» av institusjonenes kjernevirksomhet. Vitenskapelige ansatte har ofte ikke dette som en del av sine ordinære arbeidsoppgaver, men må kjøpes fri eller ansettes midlertidig for å jobbe på prosjektet. Dette ser ut til å bidra til inntrykket om at fleksible utdanningstilbud er noe midlertidig, i ytterste fall noe «annet» enn det institusjonene «egentlig» skal bruke tiden sin på.

Mange uttrykte at mangelen på intern forankring til dels skyldes måten de fleksible utdanningstilbudene er finansiert på i dag. Siden tilskuddsordningene åpner opp for midlertidig prosjektfinansiering, uten mulighet til å søke midler til en forlengelse av tilbudet, ser vi at flere av tilbudene avvikes etter endt prosjektperiode. Eventuelt blir de videreført som et betalingsbasert etter- og videreutdanningskurs, eller innlemmet som en del av institusjonenes ordinære studieportefølje. Flere uttrykte frustrasjon over at mye av arbeidet de hadde lagt ned i forbindelse med disse tilbudene på denne måten oppleves som bortkastet.

I tillegg bemerket flere at dagens finansieringsordning ikke incentiverer denne typen tilbud. Dette er både fordi det er mer ressurseffektivt å tilby ordinære studier på campus, men også fordi finansieringsindikatorerne i dag premierer hele gradsutdanninger over etter- og videreutdanningstilbud. Dette står dermed i

kontrast til noen av informantenes ønske om mer modulbaserte utdanninger og økt fleksibilitet i progresjon og omfang. Selv om mange opplevde tilskuddsordningenes finansiering som relativt generøs, presiserte de at det per i foreligger få incentiver for utdanningsinstitusjonene for å videreføre denne typen tilbud etter endt prosjektslutt. Dette kan sies å være uheldig for forankringen av fleksible utdanningstilbud internt på organisasjonen, som igjen kan sees på som en svakhet ved måten tilskuddsordningen fungerer på i dag.

Kvalitet og helhet versus tilgjengelighet og tilrettelegging

Lærestedsinformantene som ble intervjuet som en del av denne studien var alle opptatt av spørsmålet om hvordan de best kan sikre kvaliteten på utdanningene som tilbys, samtidig som de gjør de så fleksible som mulig når det kommer til den praktiske gjennomføringen. Dette er en balansegang som ikke alltid er lett å få til.

For eksempel: for å imøtekomme behovet for fleksibilitet er det kanskje nødvendig å tilby et samlingsbasert tilbud, hvor studentene møtes over noen dager et par ganger i semesteret for å gjennomgå fagstoff og diskutere problemstillinger. Selv om det legges opp til egenstudier mellom samlingene, vil formidling av fagstoffet ofte bli mer fragmentert enn dersom du hadde jevnlige forelesninger og seminarer hver uke. I dette tilfellet sikres studietilbudets tilgjengelighet gjennom at studentene i stor grad kan opprettholde sin ordinære hverdag med unntak av tidspunktene som samlingene foregår på. Samtidig risikerer man her å miste noe av helheten, kvaliteten og opplevelse av et felles læringsmiljø, siden den kontinuerlige kommunikasjonen og læringen kan bli svekket.

I intervjuene kom det frem hvordan de fagansatte forsøker å kompensere for dette gjennom å være enda mer tilgjengelige og «tettere på» studentene underveis i studieløpet. Samtidig kan dette være svært krevende for faglærerne. I stedet for faste møtepunkter må de i økende grad på være tilgjengelige for individuelle studenter mer kontinuerlig i hverdagen, gjerne utover ordinær arbeidstid (på kvelden eller i helger). Dette ser ut til å bli ytterligere forsterket gjennom en økt forventning blant studentene om å kunne tilpasse studiehverdagen til sin hverdag og sine egne behov.

4 Studenters erfaring med fleksible utdanningstilbud

Studentene som har blitt tatt opp og/eller deltatt på et fleksibelt utdanningstilbud finansiert av tilskuddsordningene er en sentral aktørgruppe for evalueringen. Vi gjennomførte derfor en spørreundersøkelse blant disse våren 2022, for å kartlegge studentenes erfaringer med de aktuelle utdanningstilbudene. Undersøkelsen ble sent ut til studenter som hadde gjennomført, sluttet, ikke begynt eller fortsatt gikk på et utdanningstilbud. Blant de som svarte hadde ni prosent sluttet underveis eller ikke begynt på utdanningstilbudet, mens de resterende fortsatt gikk på eller hadde gjennomført tilbudet på tidspunktet de besvarte undersøkelsen.

Det overordnede målet med undersøkelsen var å studere hvorvidt de fleksible utdanningstilbudene støttet av ordningene tilbyr eller har tilbudt tilstrekkelig grad av fleksibilitet og relevant utdanning for studentene. Vi ønsket også å belyse hvorvidt utdanningstilbudene er knyttet til kompetanseheving, både i form av arbeidslivsrelevans og ved å nå grupper som har særskilte behov for fleksibilitet. For å belyse disse problemstillingene inkluderte spørreundersøkelsen spørsmål om studentenes erfaringer med fleksibiliteten i utdanningstilbudene, hvilke behov de hadde for fleksibilitet, motivasjon for å delta på et fleksibelt utdanningstilbud og deres tilfredshet med utdanningen.

Som beskrevet i kapittel 1 kan vi skille mellom to ulike forståelser av fleksibilitet. Den første innebærer muligheten til å velge mellom allerede spesifiserte pedagogiske alternativer (valgfrihet), mens den andre innebærer muligheten til å tilpasse det konkrete utdanningsopplegget til sin livssituasjon og læring (individuell tilpasning). I spørreundersøkelsen fokuserer vi på respondentenes opplevde mulighet til å tilpasse ulike deler av utdanningstilbudene til sin livssituasjon. Operasjonaliseringen av fleksibilitetsbegrepet er basert på den flerdimensjonale definisjonen i kapittel 1.

I de følgende avsnittene presenteres først resultater om hvem som har benyttet seg av de fleksible utdanningstilbudene støttet gjennom ordningene. Dette omfatter bakgrunnsvariabler, jobbsituasjon, og hvilke behov de har for fleksibilitet i utdanningen. Deretter undersøker vi samsvaret mellom respondentenes uttrykte

behov for fleksibilitet og fleksibiliteten på utdanningstilbudene de deltar eller har deltatt på. Her beskriver vi også hvor tilfredse de er med utdanningen. Det er ikke gitt at alle behovene for fleksibilitet kan eller skal dekkes av et og samme studieprogram. For eksempel, vil det ofte være mulig å påvirke hvor undervisningen gjennomføres ved å velge *mellom* ulike utdanningstilbud som avholdes på forskjellige arenaer (ulike campus, på nett, osv.). Samsvaret mellom behov og faktisk fleksibilitet på et utdanningstilbud gir ikke nødvendigvis et tydelig bilde på hvorvidt fleksibiliteten i studieprogrammet er en nødvendig betingelse for at studentene skal gjennomføre. Det er for eksempel mulig at behovet for kompetanseheving og høyere lønn overgår enkelte fleksibilitetsbehov. Derfor komplementeres analysen av spørsmål knyttet til hvorvidt studentene kunne gjennomført utdanningstilbudet uten fleksibiliteten i studieprogrammet.

Deretter undersøker vi kompetanseheving i forbindelse med utdanningstilbudene. Vi skiller her mellom to perspektiver på kompetanseheving: 1) hvorvidt respondentene opplever at utdanningstilbudet fører til arbeidslivsrelevant kompetanseheving for dem selv og 2) hvorvidt utdanningstilbudene når ut til personer som ikke kunne studert i fravær av fleksibilitet. For å belyse det første perspektivet analyserer vi respondentenes svar på spørsmål om studietilfredshet og hvor nyttig utdanningstilbudet var for deres egen jobb. Analysene i kapittel 4.2 kan gi en indikasjon på punkt 2 ved at vi undersøker hvor viktig fleksibilitet var eller har vært for dem som fortsatt gikk på utdanningstilbudet eller hadde gjennomført. Vi går også nærmere inn på årsakene til at noen valgte å slutte på utdanningstilbudet underveis, med et spesielt fokus på sammenhengen mellom gjennomføring og opplevd grad av fleksibilitet.

Det er flere grunner til at data fra spørreundersøkelsen ikke nødvendigvis er representative for populasjonen av individer som ønsker og behøver fleksibilitet for å kunne studere. For det første har vi kun fått kontakt med personer som har søkt og kommet inn på et utdanningstilbud støttet av tilskuddsordningene for fleksible utdanningstilbud, ikke fleksible utdanningstilbud som sådan. For det andre er heller ikke utvalget som er invitert til å delta i undersøkelsen trukket tilfeldig. Til slutt kan det være forskjeller mellom de som har svart og de som ikke har svart på undersøkelsen. En bør derfor være forsiktig med generaliseringer om den generelle studentgruppen basert på disse resultatene. Disse tre formene for seleksjon diskuteres nærmere i kapittel 1.3 og 1.4.

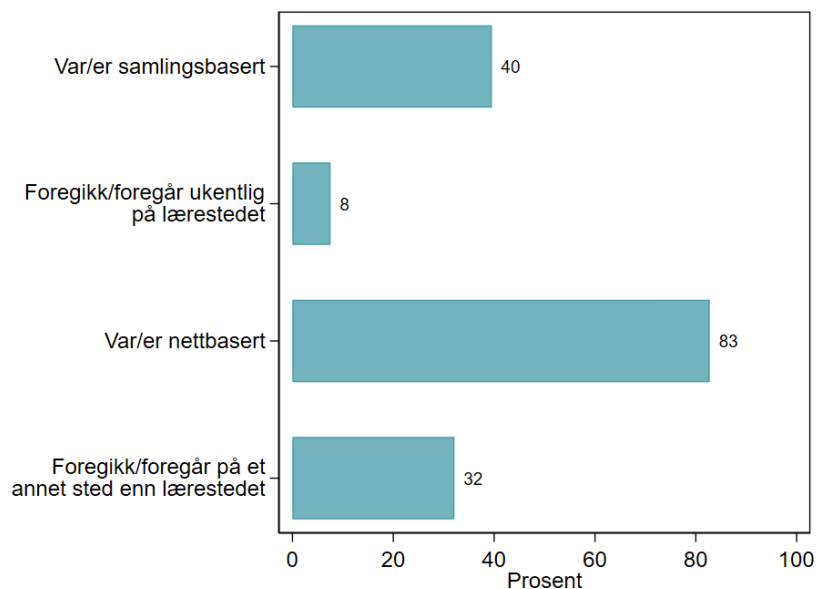
4.1 Kjennetegn ved fleksible tilbud og deres studenter

Programtype

Statusrapporten viste at en klar majoritet av utdanningstilbudene som fikk støtte gjennom en av tilskuddsordningene, la til rette for deltidsstudier (Korseberg mfl., 2021). Det reflekteres også i respondentenes svar i spørreundersøkelsen. Blant respondentene som hadde begynt på utdanningstilbudet oppga hele 87 prosent at de var deltidsstudenter, mens de resterende 13 prosentene var heltidsstudenter.

Respondentenes utdanningstilbud er også karakterisert av flere elementer som i ulik grad legger til rette for at de kunne studere uavhengig av bosted. Figur 4.1 viser hvor stor del av undervisningen på utdanningstilbudene som var samlingsbasert, foregikk ukentlig på lærestedet, var nettbasert eller foregikk andre steder enn lærested. For hver kategori kunne respondentene svare «Ingenting», «Mindre enn halvparten», «Mer enn halvparten» eller «Alt». Spørsmålet ble kun stilt til dem som hadde begynt på et utdanningstilbud. Hver stolpe angir andelen som svarte «Mer enn halvparten» eller «Alt». Det er viktig å merke seg at kategoriene ikke er gjensidig utelukkende.

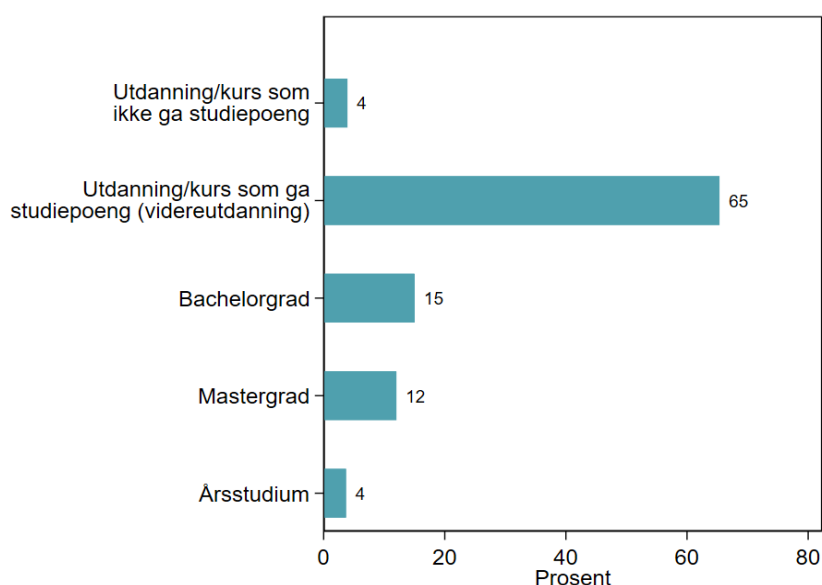
Den tydeligste forskjellen i figuren er mellom undervisning på lærestedet og nettbasert undervisning. Mens mindre enn 10 prosent oppga høy frekvens av ukentlig undervisning på lærestedet, oppga 83 prosent av respondentene at over halvparten av undervisningen var nettbasert. Videre oppga mellom 32 og 40 prosent at mer enn halvparten av undervisningen ble gjennomført som samlinger



Figur 4.1. Hvor mye av undervisningen og veiledningen ...? N (øverst til nederst): 387, 384, 394, 383.

eller på et annet sted enn lærestedet. Mesteparten av undervisningen ser derfor ut til å være nettbasert, selv om respondentene også deltar på fysiske samlinger.

Figur 4.2 viser fordelingen av svar på spørsmålet om hvilken type utdanning respondentene tok. Spørsmålet ble stilt til dem som hadde begynt på programmet og respondentene kunne avgi ett svar. Figuren viser at klart flest (65 prosent) deltok på et videreutdanningstilbud, det vil si tilbud som bygger på grunnutdanningene og som vanligvis leder til formell kompetanse i form av studiepoeng. Dette gjaldt uavhengig av hvilken tilskuddsordning tilbudet hadde mottatt støtte fra. I tillegg tok ca. 27 prosent enten bachelor eller mastergrad, og 8 prosent tok enten årsstudium eller etterutdanning. Her ser vi imidlertid en forskjell mellom de to tilskuddsordningene, siden det kun er tilbud støttet av program for fleksible utdanningstilbud som åpner opp for hele gradsutdanninger. Studenter som oppgir å gå på et slikt utdanningstilbud studerer dermed per definisjon på et tilbud støttet av denne tilskuddsordningen.



Figur 4.2. Hvilket alternativ beskriver best hvilken type utdanning du tok/tar? N: 433

Både hyppigheten av deltidsstudier, nett- og samlingsbasert undervisning svarer kvalitativt godt til funnene fra dokumentgjennomgangen av søknadstekstene tilknyttet til de to tilskuddsordningene (Korseberg mfl., 2021). De skiller seg også fra den øvrige massen av studieprogrammer ved at relativt få er heltidsstudenter og lite av undervisningen foregår fysisk ved lærestedet, i hvert fall ukentlig.

Karakteristikk ved studentene

Respondentene i undersøkelsen skiller seg også fra den øvrige studentmassen på andre indikatorer. Tabell 4.1 viser gjennomsnittsalder, andelen gifte og/eller samboende, personer med omsorgsansvar og andelen som hadde jobb da de gikk på studieprogrammet. Tabellen er basert på alle som deltok i undersøkelsen, også de som sluttet og de som ikke begynte.

Mens 52 prosent av norske studenter var yngre enn 25 år i 2018 (Keute, 2018), er det kun 4 prosent av respondentene i denne undersøkelsen som er det samme. Videre er 86 prosent av respondentene 30 år eller eldre, mens de i 2018 utgjorde 25 prosent av hele studentpopulasjonen. Utdanningstilbudene som er representert i undersøkelsen treffer derfor eldre individer.

Det er også flere av respondentene som hadde jobb da de startet på utdanningstilbudet, sammenlignet med universitet- og høyskolestudenter for øvrig. Mens cirka 60 prosent kombinerte høyskole- og universitetsstudier med jobb i 2021 (Pettersen, 2022), hadde 90 prosent av respondentene i denne undersøkelsen jobb da utdanningstilbudet startet. Det samsvarer imidlertid med svarene til deltidsstudenter i levekårsundersøkelsen blant studenter i høyere utdanning, der 9 av 10 i denne gruppen oppgav at de hadde jobb ved siden av studiene høsten 2021 (Pettersen, 2022).

Av de 318 som svarte på spørsmålet, oppgav også 17 prosent at det var en forventning fra arbeidsgiver at de skulle ta videre utdanning. Disse var likt fordelt mellom respondenter fra utdanningstilbud støttet av to tilskuddsordningene. Tabellen viser også at ca. 75 prosent av respondentene enten hadde samboer eller var gift da de gikk på utdanningstilbudet. 52 prosent hadde omsorgsansvar for barn under 18 år.

At respondentene i undersøkelsen skiller seg fra gjennomsnitt eller andeler i hele studentpopulasjonen trenger ikke være ensbetydende med at fleksible utdanningstilbud treffer nye grupper. Det tyder likevel på at gruppene som omtales som målgrupper i ordningene er overrepresentert i vårt utvalg sammenlignet med studentgruppen som helhet. De er eldre og oftere i jobb. Majoriteten har også en etablert familiesituasjon som gift, samboende og/eller med omsorgsansvar. De er med andre ord forskjellig fra studenter som begynner å studere de første årene etter endt videregående opplæring.

Tabell 4.1. Karakteristikker ved respondentene etter tilskuddsordning

	Alle (N)	Tilskuddsordning for fleksible videre- utdanningstilbud (N)	Program for fleksible utdanningstilbud (N)
Prosentandel i jobb	89% (355)	92,6% (121)	88% (234)
Gjennomsnittsalder	42,3 år (283)	44,0 år (90)	41,6 år (193)
Prosentandel som var gift eller samboende	75% (359)	79,5% (122)	72,6% (237)
Prosentandel med om- sorgsansvar	52% (358)	53,3% (122)	50,8% (236)

En kan tenke seg at det her er forskjell mellom de tradisjonelle universitets- og høyskoleutdanningene (bachelor og master) og kortere utdanninger som etter- og videreutdanning og årsstudium. For å teste om forskjellene mellom de to gruppene av respondenter er statistisk signifikant benytter vi t-tester⁵.

I gjennomsnitt er respondenter som har begynt på et bachelor- eller masterprogram tre år yngre (p-verdi=0.059). Det er også 24,5 prosentpoeng større sannsynlighet for at de studerer på deltid (p-verdi<0.001). Det er likevel 69 prosent av dem som tok en master eller bachelor, som studerer på deltid. Til slutt er det 16 prosentpoeng mindre sannsynlig at respondenter som tok bachelor og master er gift eller samboer (p-verdi=0.002), og 11 prosentpoeng mindre sannsynlig at de har omsorgsansvar for barn under 18 (p-verdi=0.087). Det ser altså ut til at respondentene på de tradisjonelle gradsløpene er litt annerledes og likere snittet av norske studenter. Bortsett fra alder, viser Tabell 4.1 at forskjellen mellom de to tilskuddsordningene er betydelig mindre med tanke på bakgrunns karakteristikk.

4.2 Behov for fleksibilitet

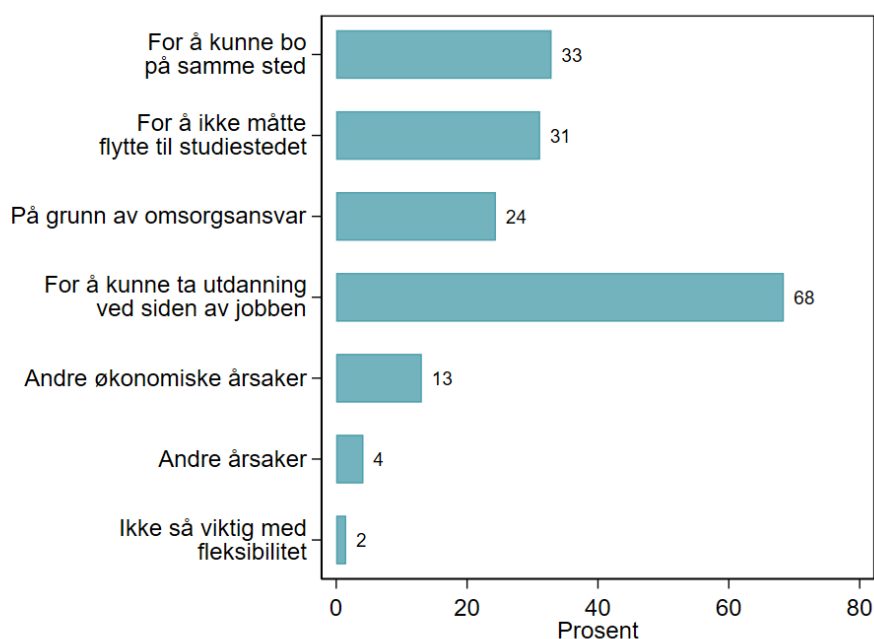
De følgende resultatene vil gå nærmere inn på årsakene til at respondentene ønsket å delta på fleksible utdanningstilbud, hvilke behov de har for fleksibilitet og deres vurdering av fleksibiliteten på utdanningstilbudet de deltok på. Figur 4.3 viser fordelingen av svar på hvorfor fleksibilitet i utdanningsprogrammet var viktig

⁵ T-testen gir en indikasjon på hvor ofte vi kan forvente å observere en forskjell av størrelse X dersom de to gruppene egentlig er like. En forutsetning for testen er at gruppene trekkes tilfeldig fra populasjonen, en forutsetning som ikke er oppfylt i vårt tilfelle. Testen gir likevel en indikasjon på om de er forskjellige. En lav p-verdi tyder på at det er lite sannsynlig å observere X dersom gruppene er like, og det er dermed en indikasjon på at gruppene faktisk er forskjellige. Ofte karakteriseres p-verdier på mindre enn 0.05 som statistisk signifikant.

for respondentene. Spørsmålet ble stilt til samtlige respondenter som startet på et utdanningstilbud og de kunne krysse av på flere alternativer.

En tredjedel av respondentene oppgav at fleksibilitet var viktig for å kunne fortsette å bo samme sted som de bodde før de startet på utdanningen. Omtrent en like stor andel oppgav at det var viktig for å slippe å flytte til studiestedet, og 24 prosent svarte at omsorgsansvar var en viktig årsak. Det å kunne ta utdanning ved siden av jobb var den årsaken aller flest sa seg enig i, og bare rundt 2 prosent svarte at fleksibilitet ikke var viktig for dem i det hele tatt. En betydelig andel krysset ikke av på noen av alternativene. Ettersom de heller ikke har krysset av på alternativet «Andre årsaker», er det nærliggende å tro at de har hoppet over spørsmålet.

Figuren gir altså et bilde av at fleksibilitet er viktig av flere ulike årsaker og hele 76 prosent av respondentene krysset av på minst én av de seks øverste kategoriene. Undersøkelser av korrelasjoner mellom de ulike årsakene viser også at respondenter som uttrykker at de har ett behov også gjerne oppgir andre behov. For eksempel, de som ønsket å kunne bo på samme sted svarte også ofte at fleksibiliteten var viktig på grunn av omsorgsansvar (Pearsons R (PR)=0.36).⁶ Viktigheten av å kunne jobbe ved siden av utdanningen samsvarer også i til en viss grad med omsorgsansvar (PR=0.28) og ønsket om å slippe å flytte til studiestedet (PR= 0.29)



Figur 4.3 Hvorfor var/er fleksibiliteten i utdanningsprogrammet viktig for deg? N (øverst til nederst): 459, 459, 459, 459, 459, 459, 459.

⁶ Pearsons korrelasjonskoeffisient, r , er et mål samvariasjon mellom to variabler. Den varierer fra -1 til 1 der verdier nær null tyder på lite samvariasjon. Positive verdier beskriver at høyere verdier på én variabel følges av høyere verdier på den andre. Negative verdier beskriver negativ korrelasjon.

Årsakene som er presentert i Figur 4.3 er imidlertid ikke sammenfallene med de ulike dimensjonene for fleksibilitet som omtales i forskningslitteraturen – og som vi beskriver i kapittel 1. For personer som ønsker muligheten til å studere ved siden av jobben, kan det for eksempel være viktig å ha valgfrihet med tanke på utdanningens varighet, og når og hvor undervisningen gjennomføres.

I Figur 4.4 presenteres respondentenes svar på spørsmålene om hvilke typer fleksibilitet som var, er eller ville vært viktige for gjennomføringen av utdanningsstilbudet. De ulike underspørsmålene er operasjonaliseringer av flere fleksibilitetsdimensjoner. Å lage spørsmål som er gjensidig utelukkende med tanke på hvilken dimensjon de er tilknyttet, er utfordrende. Noen spørsmål er derfor operasjonaliseringer av ulike dimensjoner.

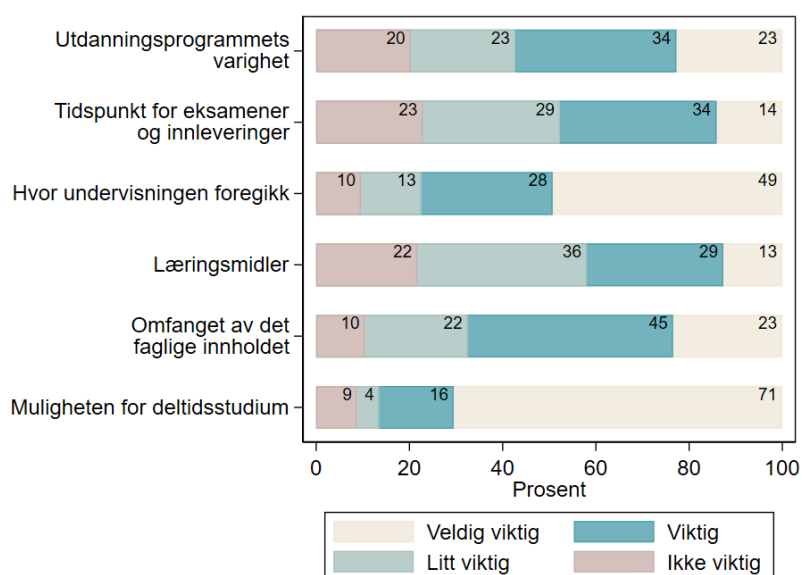
Utdanningsprogrammets varighet og tidspunkt for vurderingssituasjoner er knyttet til tids-, progresjons- og vurderingsdimensjonen. Hvor undervisningen foregår (for eksempel nettundervisning eller fysisk klasseromsundervisning) operasjonaliserer stedsdimensjonen. Omfanget av det faglige innholdet og valgfrihet i bruken av ulike typer læringsmidler er knyttet til henholdsvis omfangs- og innholdsdimensjonen. I samme spørsmålsbatteri la vi også til spørsmålet om muligheten for deltidsstudium var viktig. Spørsmålene ble stilt til dem som hadde fullført, sluttet underveis eller fortsatt gikk på utdanningstilbudet da undersøkelsen ble gjennomført. På hvert av de seks forskjellige områdene i figuren ble respondentene bedt om å oppgi hvor viktig det var med fleksibilitet, fra «Ikke viktig» til «Veldig viktig».

Den helt klart viktigste formen for fleksibilitet var å kunne gjennomføre utdanningstilbudet på deltid. Hele 71 prosent mente at dette var veldig viktig og 16 prosent mente det var viktig. Videre oppgav rundt 50 prosent at det var viktig eller veldig viktig med fleksibilitet rundt programmets varighet og tidspunkt for eksamener og innleveringer. I overkant av 40 prosent oppgav at det var viktig eller veldig viktig med fleksibilitet på punktet om læringsmidler (bøker, podcast, video, og liknende). Hele 343 respondenter svarte viktig eller veldig viktig på minst et av områdene i figuren.

Selv om fleksibilitet i forbindelse med vurderingssituasjoner er viktig for en stor andel av respondentene, tyder undersøkelsen på at de fleste er opptatt av formalisering av kompetansen de oppnår. Av de 320 som svarte på spørsmålet, oppgav 75 prosent at det var viktig eller svært viktig at utdanningsprogrammet ga studiepoeng. Omtrent en like stor andel (av 322 respondenter) svarte at det var viktig eller svært viktig å få kursbevis eller annen form for dokumentasjon på gjennomføring. Dette tyder på at et formelt bevis på gjennomføring også er viktig for dem som deltar på fleksible utdanningstilbud. Det er imidlertid viktig å påpeke at vi kun har informasjon om dem som søkte på programmene. Derfor er det

vanskelig å si noe om hvor problematisk formalisering oppleves for hele populasjonen de fleksible utdanningstilbudene retter seg mot.

Som nevnt over kan individer få sine behov for fleksibilitet oppfylt på to måter. På den ene siden kan de velge programmer som tilbyr en struktur som er forenlig med deres livssituasjon. På den andre siden kan individuell tilpasning på ulike områder innenfor et gitt studieprogram gi dem muligheten til å tilpasse løpet etter deres individuelle behov. Det er derfor viktig å merke seg at selv om våre spørsmål er rettet mot fleksibilitet, forstått som individuell tilpasning, på utdanningstilbudene respondentene har begynt på, vil det kunne være mulig å tilby porteføljer av utdanningsprogrammer som hver og en ikke tilbyr fleksibilitet på alle områdene, men som likevel møter ulike fleksibilitetsbehov. For eksempel finnes det bachelorprogrammer som faglig sett er like, hvorav ett kan gjennomføres på deltid mens det andre kan gjennomføres på heltid. I dette tilfellet kan studentene velge det alternativet som passer best for dem.



Figur 4.4. Hvor viktig var/er/ville det vært med fleksibilitet på følgende områder for gjennomføringen av utdanningsprogrammet? N (øverst til nederst): 356, 354, 355, 355, 354, 356.

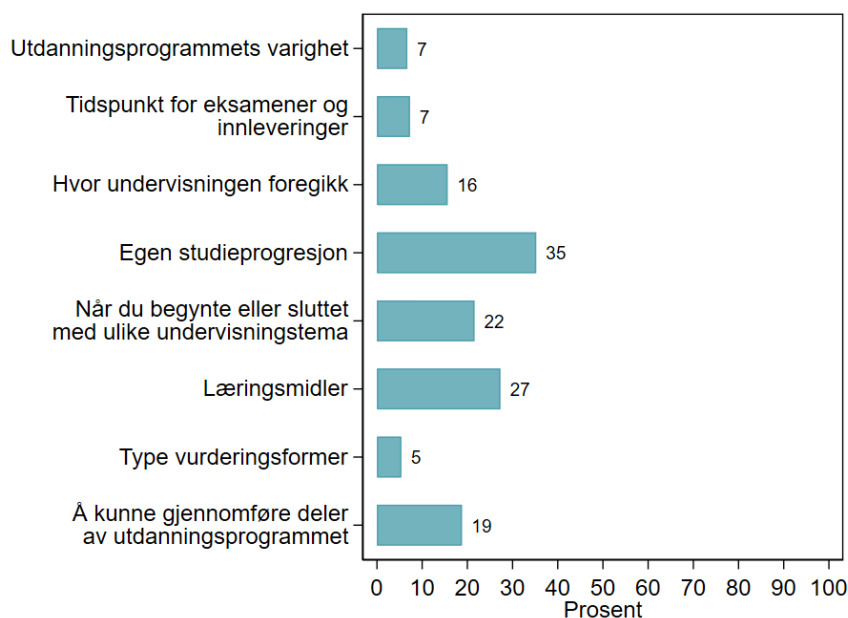
Resultatene i Figur 4.4 viser at det er en rekke andre behov for fleksibilitet i tillegg til deltidsstudium. En implikasjon er derfor at det kan være vanskelig å tilby tilstrekkelig fleksibilitet på tvers av studietilbud dersom det ikke legges opp til en grad av individuell tilpasning i de enkelte tilbudene.

Fleksibilitet på utdanningstilbudene

Figur 4.5 gir et bilde på i hvilken grad respondentenes behov for fleksibilitet kan møtes gjennom individuell tilpasning på utdanningstilbudene de går på. Figuren viser respondentenes svar på spørsmål om i hvilken grad de fikk muligheten til selv å tilpasse ni ulike trekk ved sitt utdanningstilbud. I tillegg til operasjonaliseringene i Figur 4.4, inkluderte vi i dette batteriet (dimensjon i parentes) muligheten til å tilpasse egen studieprogresjon (progresjon), når de begynte og sluttet med ulike undervisningstema (tid og progresjon), hvilke vurderingsformer som ble benyttet (vurdering) og hvilke deler av programmet de gjennomførte (omfang).

For hvert av underspørsmålene ble respondentene bedt om å svare på en fem-delt skala fra «I svært liten grad» til «I svært stor grad». De fikk også muligheten til å svare at underspørsmålet ikke var relevant. Figuren viser andelene som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». Spørsmålene ble stilt til dem som hadde begynt på utdanningstilbudet.

Stort sett er det relativt små andeler som svarer at de i stor eller svært stor grad opplever å få muligheten til å tilpasse aspektene i figuren. Det er særlig få som opplever individuell tilpasning på tidsdimensjon, representert ved de to øverste stolpene i figuren. Det samme gjelder vurderingsdimensjonen. I underkant av 10 prosent svarte at de i stor eller svært stor grad fikk muligheten til å selv å velge utdanningsprogrammets varighet og tidspunkt for vurderingssituasjoner. Flere mente imidlertid at de hadde god mulighet til å styre egen studieprogresjon. Valgfrihet over egen studieprogresjon ser imidlertid ikke ut til å være ensbetydende



Figur 4.5. I hvilken grad fikk du muligheten til selv å velge ...? N (øverst til nederst): 372, 370, 371, 369, 371, 370, 370, 371, 367.

med muligheten til å velge start og slutt for ulike tema i programmet. 71 prosent av de ca. 370 som svarte, svarte i stor eller svært stor grad på minst et av områdene i Figur 4.5.

På dimensjonene som er felles for Figur 4.4 og 4.5 ser det ut til at valgfriheten innad i utdanningstilbudene ikke samsvarer så godt med de fleksibilitetsdimensjonene respondentene oppfatter som viktig eller svært viktig. For eksempel er det stor forskjell på stolpene tilhørende «Hvor undervisningen foregikk» – eksempelvis fysisk eller på nett i form av hybrid undervisning – mellom figurene.

Samsvaret mellom enkeltrespondenters svar på spørsmålene i Figur 4.4 og 4.5 viser også at behovene ikke nødvendigvis blir møtt av store tilpasningsmuligheter på hvert enkelt tilbud. I det følgende ser vi på andelen av respondentene som svarte «viktig» eller «veldig viktig» (viktig) som også svarte «I noen-», «I stor-» eller «I svært stor grad» (stor grad) på spørsmålene som er felles for Figur 4.4 og 4.5.

Analysen viser at 26 prosent av dem som mente fleksibilitet rundt utdanningens varighet var viktig, også svarte at de i stor grad kunne velge varigheten på utdanningstilbudet. Tilsvarende tall for tidspunkt for vurderingssituasjoner, hvor undervisningen foregikk og bruk av læringsmidler var henholdsvis 25, 29 og 60 prosent.

På spørsmålet om i hvilken grad de fikk muligheten til å tilpasse programmet til sin livssituasjon, svarte 56 prosent av respondentene i stor eller svært stor grad. Spørsmålet ble stilt til alle som hadde begynt på et utdanningstilbud. Cirka 21 prosent svarte i liten eller svært liten grad på dette spørsmålet, mens de resterende 23 prosentene svarte «I noen grad». Dette underbygger inntrykket fra analysen over. Selv om mange opplevde å få sine behov møtt, er det en betydelig andel som opplever et visst misforhold mellom deres behov for og mulighetene for individuell tilpasning.

Selv om resultatene presentert i Figur 4.4 og 4.5 kan gi en indikasjon på hvor godt respondentenes behov og ønsker for fleksibilitet møtes av utdanningstilbudene, gir de ikke informasjon om hvorvidt fleksibiliteten i programmene er en nødvendig betingelse for gjennomføring. Ved gjennomføringen av utdanningstilbud vil naturligvis flere behov og ønsker måtte veies mot hverandre. For eksempel, vil den potensielle lønnsøkningen som følge av kompetanseheving kunne veie opp for mangel på fleksibilitet. Det vil altså si at det kanskje heller er *ønskelig* enn *nødvendig* at behovene tilfredsstilles. Det kan også hende at «noen» eller til og med «liten grad» av fleksibilitet er tilstrekkelig for gjennomføring. Stor eller svært stor grad av fleksibilitet trenger altså ikke være en nødvendig betingelse for gjennomføring av utdanningstilbudet.

Respondentene ble derfor også bedt om å oppgi hvorvidt de ville hatt muligheten til å gjennomføre programmet uten muligheten til å tilpasse studiehverdagen

til sin livssituasjon. Svaralternativene var «Nei», «Kanskje» og «Ja». Blant dem som hadde fullført eller fortsatt gikk på utdanningstilbudet da undersøkelsen ble gjennomført, og som svarte på spørsmålet (n=327), svarte 69 prosent at de ikke ville kunne fullført uten fleksibiliteten på programmet. 21 prosent svarte at de kanskje kunne har gjort det og 10 prosent svarte at de kunne gjennomført. Det var 7 prosentpoeng flere som svarte nei på dette spørsmålet blant dem som gikk på utdanningstilbud støttet av program for fleksible utdanningstilbud, sammenlignet med tilskuddsordning for fleksible videreutdanningstilbud. Videre var det 1 prosentpoeng forskjell i andelen som svarte nei mellom dem som gikk på gradsutdanninger sammenlignet med etter- og videreutdanninger. Begge forskjellene er derfor relativt marginale og ingen er statistisk signifikante ved bruk av T-test.

Sett i lys av respondentenes vurdering av graden av individuell tilpasning på utdanningstilbudene kan dette tyde på to mulige forklaringer. For det første kan fleksibiliteten på programmene være nødvendig for gjennomføring selv om den bare i noen eller liten grad betyr individuell valgfrihet på aspektene presentert i Figur 4.5. For det andre kan det hende rammene er vide i utgangspunktet selv om det er liten grad av tilpasningsmuligheter. For eksempel, lydopptak av forelesninger gjør det mulig å studere flere ulike steder. Dersom studentene ikke får anledning til å følge undervisningen på andre medium er imidlertid individuelle tilpasningsmulighetene på dette området svært begrensede.

Det er også rimelig å anta at valgfriheten mellom alternative tilbud spiller en rolle. Det vil si at respondentene har valgt utdanningstilbud med tilpasningsmuligheter på de områdene de har behov for. Undersøkelsen av samsvaret mellom graden av viktighet og graden av tilpasning på dimensjonene som var felles for Figur 4.4 og 4.5, tyder likevel på at dette ikke kan være hele forklaringen. På samtlige spørsmål var det relativt få som oppga at fleksibilitet var viktig for dem *og* at de hadde noen, stor eller svært stor grad av tilpasningsmuligheter.

4.3 Kompetanseheving og studiets relevans for arbeidslivet

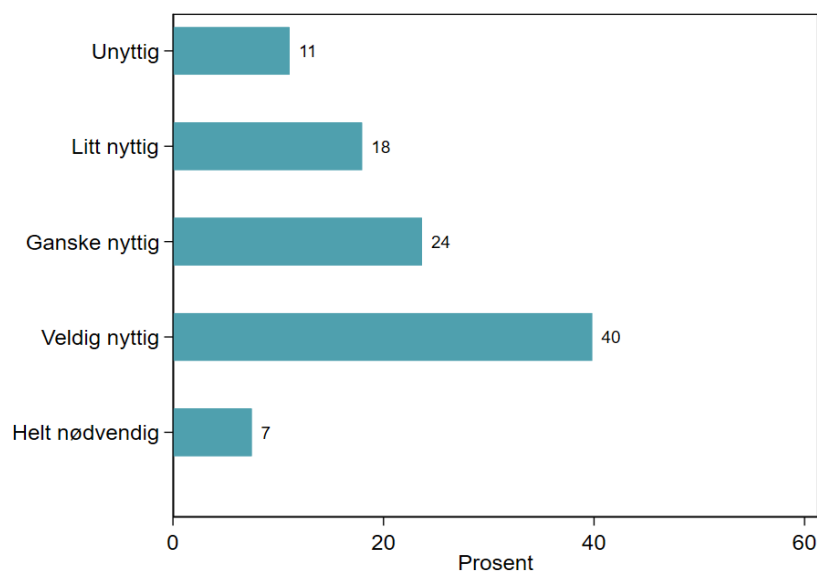
Vi kan skille mellom to typer kompetansehevingsmål som følge av utdanningstilbudene som har fått støtte gjennom tilskuddsordningene. For det første kan utdanningstilbudene bidra til reell kompetanseheving for dem som deltar. For det andre kan kompetanseheving innebære at folk som ellers ikke kunne delta på et utdanningstilbud, faktisk får mulighet til å delta. Den første typen handler derfor om hvilken kompetanse studentene sitter igjen med som følge av utdanningstilbudet, mens den andre fokuserer på om utdanningstilbudet tilgjengeliggjør utdanning for studenter som ellers ikke ville kunne ha deltatt. Avsnittene over tyder på utdanningstilbudene i betydelig grad når personer som er avhengig av fleksible opplegg for å gjennomføre utdanningstilbudene de har begynt på. I denne delen

vil vi også rette fokus mot dem som ikke begynte og de som sluttet underveis, og potensielle årsaker til at de sluttet.

Vi bruker to operasjonaliseringer av kompetanseheving: hvor fornøyde studentene er med utdanningen og hvor nyttig utdanningstilbudet har vært for den jobben de eventuelt hadde på tidspunktet de gjennomførte spørreundersøkelsen.

Tilfredshet med utdanningen og jobbrelevans

Figur 4.6 viser fordelingen av svar på spørsmålet om hvor nyttig utdanningstilbudet var for jobben respondentene hadde på tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført. Spørsmålet ble stilt til dem som hadde jobb da de svarte på undersøkelsen, men ikke til dem som ikke hadde begynt på utdanningstilbudet. Figuren viser at 47 prosent mente at utdanningen var veldig nyttig eller helt nødvendig for jobben. Samtidig svarte 11 prosent at de så på utdanningen som unyttig. Dersom vi inkluderer dem som svarte «Ganske nyttig», fikk dermed de aller fleste kompetanse som i en eller annen grad kunne benyttes i jobben de hadde. 72 prosent av respondentene på utdanningstilbud støttet av program for fleksible utdanningstilbud svarte at utdanningen var ganske nyttig eller nyttigere, mens 69 prosent svarte det samme blant dem som gikk på programmer støttet av tilskuddsordning for fleksible videreutdanningstilbud (T-test: p-verdi=0.61). Tilsvarende sammenligning mellom dem tok gradsutdanninger og andre typer utdanninger, resulterer i en 5 prosentpoengs forskjell (T-test: p-verdi=0.36).



Figur 4.6. Hvor nyttig var utdanningstilbudet vi har spurt om, for jobben du har i dag? N: 334.

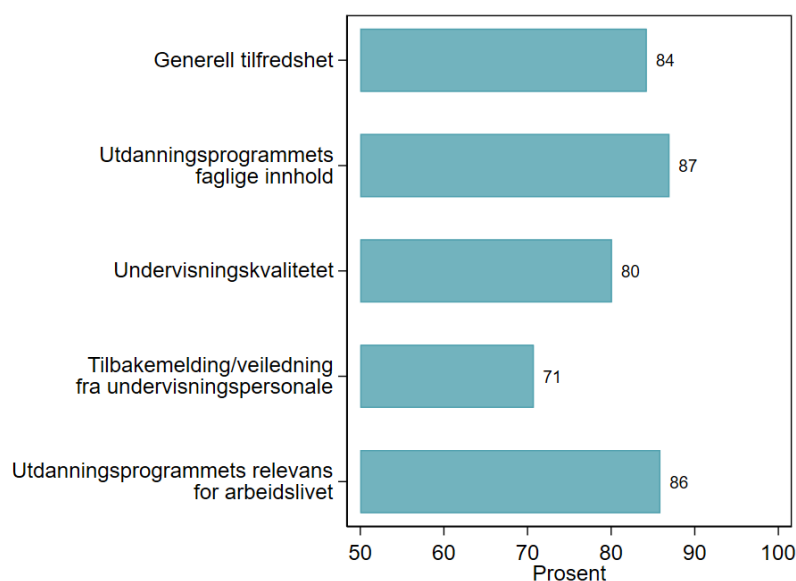
Respondentene er også generelt fornøyde med utdanningstilbudet, som vist i Figur 4.7. Hver av stolpene i figuren viser andelen respondenter som var litt eller svært fornøyde (heretter «fornøyd») med utdanningstilbudet sett under ett, det faglige innholdet, undervisningskvaliteten, tilbakemelding og veiledning og programmets arbeidslivsrelevans. Spørsmålene ble stilt til alle som hadde begynt på et utdanningstilbud.

Av de som svarte, oppga 84 prosent at de generelt var fornøyde med utdanningstilbudet. Det var kun 0,1 prosentpoeng forskjell mellom andelen som var fornøyd på tilbud støttet av tilskudd til fleksible utdanningstilbud og de som var på et tilbud støttet av program for fleksible utdanningstilbud. Andelen som var fornøyd er omtrent det samme, men litt lavere enn nivået på tilfredshet i Kandidatundersøkelsen som gjennomføres blant nyutdannede masterkandidater (Wiborg mfl., 2022).⁷

Tilsvarende nivå på tilfredshet finner vi også på spørsmål om hvordan de har opplevd ulike dimensjoner ved utdanningstilbudet. 87 prosent oppga at de var fornøyde med tilbudets faglige innhold. Videre var 80 prosent fornøyde med den generelle undervisningskvaliteten, 71 prosent var fornøyde med tilbakemeldinger og veiledning, og 86 prosent var fornøyde med tilbudets relevans for arbeidslivet.

Stort sett tyder altså resultatene på at respondentene var fornøyde med utdanningstilbudet de gikk på eller hadde gjennomført. Det er særlig verdt å merke seg at nesten ni av ti respondenter som besvarte spørsmålene, er fornøyde med det faglige innholdet og relevansen for arbeidslivet.

⁷ Det er utfordrende å sammenligne disse tallene med studiebarometeret (gjennomført av NOKUT) på grunn av ulike spørsmålsformuleringer og svaralternativer. I studiebarometeret får respondentene påstanden «Jeg er, alt i alt, tilfreds med studieprogrammet jeg går på» hvor de angir graden av enighet på en femdelte skala fra «1-Ikke enig» til «5-Helt enig». I 2021 svarte i overkant av 70 prosent enten kategori 4 eller 5, og gjennomsnittet var 4 (Bakken mfl., 2022).



Figur 4.7 Respondentenes tilfredshet med utdanningstilbudet. N (øverst til nederst): 427, 417, 415, 416, 416.

Fleksibilitet og gjennomføring

Det kan være flere årsaker til at noen velger å ikke fullføre ulike utdanningstilbud. I de følgende avsnittene vil vi imidlertid sette søkelys på rollen fleksibilitet og tilfredshet med utdanningen potensielt spiller i avgjørelsen om å slutte på utdanningstilbudet.

Over har vi presentert svarene på spørsmål om hvorvidt muligheten til å tilpasse studiehverdagen til sin egen livssituasjon var nødvendig for gjennomføring. Resultatene viser at en betydelig andel av respondentene var avhengige av muligheten for tilpasning, noe som kan tyde på at utdanningstilbudene har nådd grupper som ikke kunne studert i fravær av en viss grad av tilpasning.⁸

Til dem som hadde sluttet på utdanningstilbudet spurte vi om de *kunne* ha gjennomført dersom de i større grad hadde mulighet til slik tilpasning. Av de 29 som besvarte spørsmålet, svarte 19 respondenter at de kunne eller kanskje kunne gjennomført utdanningstilbudet i så tilfelle. På spørsmålet om hvorfor de hadde sluttet svarte også 11 av 34 respondenter at vanskeligheten med å kombinere utdanningen med jobb, var den viktigste årsaken til at de sluttet.

Respondentene som hadde sluttet på utdanningstilbudet svarte også at de generelt var mindre tilfredse med utdanningstilbudet sammenlignet dem som hadde gjennomført eller fortsatt gikk på programmet da undersøkelsen ble gjennomført. Bare 48 prosent svarte at de var litt eller svært fornøyd med utdanningen

⁸ Merk at dette ikke er ensbetydende med at de ikke kunne studert i fravær av tilskuddsordningene eller utdanningstilbudene som har fått støtte.

sammenlignet 84 prosent i den sistnevnte gruppen (p-verdi<0.01). Det var også 24 prosentpoeng færre blant studentene som sluttet som svarte at utdanningstilbudet var svært nyttig eller helt nødvendig for jobben de hadde (p-verdi=0.013).

Resultatene kan altså tyde på at utilstrekkelig grad av fleksibilitet *kan ha vært* bidragsytende til at noen av respondentene valgte å slutte på sitt utdanningsprogram. Gitt det begrensede antallet respondenter i undersøkelsen, og særlig blant dem som begynte og sluttet, er det imidlertid vanskelig å trekke klare konklusjoner basert på disse dataene. Det kan både hende de som sluttet kunne funnet seg til rette på et annet utdanningstilbud og vi vet heller ikke hvor mange som har valgt å ikke søke på et utdanningstilbud på grunn av mangel på relevans og fleksibilitet.

4.4 Oppsummering

I analysen har vi har fokusert på tre overordnede spørsmål knyttet til studentenes erfaringer med utdanningstilbud som har fått støtte fra tilskuddsordningene for fleksible utdanningstilbud:

- Hvilke personer benytter seg av de undersøkte utdanningstilbudene og hvilke behov har de for fleksibilitet?
- Blir studentenes behov for fleksibilitet tilfredsstillt av utdanningstilbudene og hvor viktig er fleksibiliteten for gjennomføring?
- Leder utdanningstilbudene til kompetanseheving, og er valget om å ikke gjennomføre knyttet til fleksibilitet?

De aller fleste respondentene har søkt og begynt på videre- og etterutdanninger, men det er også en betydelig andel master- og bachelorstudenter som omfattes av undersøkelsen. Nesten 90 prosent av respondentene studerte eller hadde studert på deltid da de gjennomførte undersøkelsen. Andelen deltidsstudenter samsvarer godt med beskrivelsen av tilbudene som fikk støtte gjennom de to tilskuddsordningene (Korseberg mfl., 2021).

Respondentene i undersøkelsen er kjennetegnet av flere trekk som er ulike studentpopulasjonen ellers. De er blant annet eldre og flere hadde jobb da de startet på utdanningstilbudet vi spurte om. De aller fleste var samboende eller gifte og et flertall hadde også omsorgsansvar for barn under 18 år. Tilbudene treffer altså individer med en aktiv yrkeskarriere og familie, noe som også var hensikten med tilskuddsordningene.

Undersøkelsen viser videre at deltakerne på utdanningstilbudene har flere ulike behov. Omtrent 87 prosent oppgav at muligheten for å gjennomføre programmet som deltidsstudium var viktig eller veldig viktig. Betydelige andeler svarte også at det var viktig med fleksibilitet på fleksibilitetsdimensjoner som tid, sted og omfang. Behovene samsvarte imidlertid ikke helt med graden av

individuell tilpasning respondentene opplevde på utdanningstilbudene. Det er likevel ikke ensbetydende med at utdanningstilbudene ikke kan tilpasses studentenes livssituasjon i tilstrekkelig grad. Spørsmålet om hvorvidt respondentene kunne gjennomført studieprogrammet uten fleksibiliteten det tilbyr, tyder på at utdanningstilbudet likevel tilbyr et nødvendig nivå av fleksibilitet. 69 prosent svarte at de ikke kunne gjennomført dersom utdanningstilbudet ikke var fleksibelt.

Det finnes flere tolkninger av disse tilsynelatende motstridende funnene. For det første kan for eksempel deltidsstudium være fleksibelt og helt nødvendig for gjennomføring, noe som gir større mulighet til å kombinere studier og jobb sammenlignet med et heltidsstudium. På samme tid kan det hende at deltakerne på utdanningstilbudet ikke nødvendigvis får muligheten til å øke progresjonen i perioder de har mye tid og senke den i travle tider. Nesten 60 prosent av respondentene svarte at studietilbudet i stor eller svært stor grad kunne tilpasses deres livssituasjon. Dette tyder i det minste på at utdanningstilbudet tilbyr tilstrekkelig vide rammer for tilpasning.

For det andre, er det naturlig å tenke seg en grad av seleksjon til utdanningstilbud med ulike typer valgfrihet. Selv om færre enn halvparten svarte at de opplevde valgfrihet i stor eller svært stor grad på de ulike dimensjonene var det likevel 70 prosent som opplevde det på minst en av dem. Det kan derfor hende at respondentene i undersøkelsen har valgt utdanningstilbud som tilbyr akkurat de tilpassingsmulighetene de mener er nødvendig. Som nevnt tidligere er derfor både muligheten for individuell tilpasning på et spesifikt program og mangfoldet av ulike typer program nyttig for å tilpasse studiehverdagen til personenes livssituasjon.

Kompetanseheving kan både måles ved å se på utdanningens kvalitet og arbeidslivsrelevans og i hvor stor grad de mobiliserer nye studentgrupper. Disse hensynene kan være motstridende. Utdanningstilbud med stor grad av frihet og for løse rammer kan føre til lavere kvalitet på utdanningstilbudet, men flere som deltar. Høyere krav kan lede til høyere kvalitet, men begrenset tilgjengelighet og dermed færre deltakere.

Stort sett er respondentene fornøyde med utdanningstilbudene de har begynt på. Særlig viktig er det også at cirka 86 prosent av respondentene var fornøyde med utdanningens faglige innhold og dets relevans for arbeidslivet. I tråd med det sistnevnte svarte også et klart flertall at utdanningen var nyttig for den jobben de hadde da de gjennomførte undersøkelsen.

Hele 90 prosent svarte at de ikke ville eller *kanskje* ikke ville klare å gjennomføre utdanningen hvis det ikke var for tilpassingsmulighetene på utdanningstilbudet. Dette er en klar indikasjon på at utdanningstilbudene finansiert av ordningene dermed når en gruppe som er avhengig av fleksibilitet. Vi kan likevel ikke

konkludere med at det ikke finnes andre utdanningstilbud som kunne tilfredsstilt samme behov, selv i fravær av tilskuddsordningene.

Flere av dem som sluttet oppgav også at de kanskje kunne gjennomført tilbudet dersom de i større grad kunne tilpasset studiehverdagen til sin situasjon. Disse svarene viser at mangel på individuell tilpasning *potensielt* er en årsak til at noen slutter. Sammenlignet med respondentene som fortsatt gikk på utdanningstilbudet og de som hadde gjennomført, var det også færre i denne gruppen som var fornøyde med programmet og som mente det var svært nyttig eller nødvendig for jobben. Det er derfor nærliggende å tro at avgjørelsen om å gjennomføre utdanningstilbudet også er knyttet til avveininger mellom tidsbruk og faglig utbytte, slik det er også er på andre typer utdanningsprogram. Det er imidlertid vanskelig å trekke noen klarere konklusjoner enn dette på grunn av få respondenter og, ikke minst, mangelen på informasjon om de som ikke søkte seg inn på et utdanningstilbud i utgangspunktet.

5 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Formålet med denne evalueringen har vært å undersøke hvorvidt tilskuddsordningene for fleksible utdanningstilbud har fungert etter intensjonen, om de har nådd de tilsiktede målgruppene, samt å identifisere eventuelle styrker og svakheter ved denne måten å incentivere og finansiere fleksible utdanningstilbud på. I dette siste kapitlet oppsummerer vi de viktigste funnene fra evalueringen, samt identifiserer visse områder hvor både tilskuddsordningen og fleksible utdanningstilbud mer generelt potensielt kan forbedres.

5.1 Bidrag til livslang læring uavhengig av bosted og livssituasjon

Den første overordnede problemstillingen undersøkt som en del av dette prosjektet var på hvilken måte, og i hvilken grad, de fleksible utdanningstilbudene finansiert gjennom tilskuddsordningene bidrar til å fremme livslang læring uavhengig av bosted og livssituasjon. Her var vi særlig interessert i å undersøke hvorvidt tilbudene er tilstrekkelige fleksible og relevante for den delen av studentmassen som av ulike grunner ikke kan studere fast ved et lærested.

Utdanning for de som «ikke kan studere fast ved et lærested»

Respondentene i spørreundersøkelsen oppga flere ulike årsaker til at de ønsket å delta på et fleksibelt utdanningstilbud. Syv av ti svarte at de ønsket fleksibilitet for å kunne ta utdanning ved siden av jobb. Betydelige andeler svarte også at de ønsket muligheten til å fortsette å bo på samme sted, samt at fleksibilitet var viktig på grunn av omsorgsansvar. Videre svarte de at for å kunne gjennomføre utdanningsprogrammet de hadde startet på var muligheten for deltidsstudium helt sentralt. Hele 86 prosent av respondentene mente dette var viktig eller veldig viktig for gjennomføring av studietilbudet. Flexibilitet med hensyn til hvor undervisningen ble gjennomført og muligheten til å tilpasse det faglige omfanget var også viktig for flertallet av respondentene.

De ovennevnte behovene for fleksibilitet samsvarer ikke nødvendigvis med graden av individuell tilpasning respondentene opplever å ha på utdanningstilbudet. For eksempel svarte nærmere 80 prosent at det var viktig eller veldig viktig med fleksibilitet knyttet til hvor undervisningen foregikk. Dette kan være valget mellom å følge en hybrid undervisningssituasjon digitalt eller i klasserommet. Samtidig ser vi at i underkant av 20 prosent mente de faktisk kunne tilpasse dette i stor eller svært stor grad på sitt utdanningsprogram. Det er dermed relativt stor forskjell mellom hva studentene oppgir å ha behov for og hvorvidt de i høy grad har muligheten til å tilpasse dette på det fleksible utdanningstilbudet de deltar på.

Det kan være flere årsaker til dette spriket. For eksempel kan det hende at noen, eller til og med liten grad av valgfrihet er tilstrekkelig for gjennomføring. Det kan også tenkes at rammene på utdanningstilbudet er vide i utgangspunktet. Et nettstudium kan for eksempel være fleksibelt med tanke på hvor en ser på eller lytter til en forelesning eller deltar i gruppearbeid, men det er ikke sikkert det samme studiet gir muligheten til å velge fysisk oppmøte fremfor nettundervisning dersom studentene skulle ønske det. En ytterligere forklaring er at behovene respondentene oppga som viktige, er ønskelige heller enn strengt tatt nødvendig for gjennomføring.

Den videre analysen av hvorvidt fleksibiliteten på programmet har vært eller ville være nødvendig for gjennomføring, er konsistent med alle disse forklaringene. Selv om «kun» 56 prosent av respondentene svarte at de i stor eller svært stor grad kunne tilpasse studiehverdagen til sin livssituasjon, oppgav 69 prosent at de ikke ville kunne fullført uten fleksibiliteten programmet ga for studiehverdagen. 21 prosent svarte at de kanskje ikke ville kunne gjøre det, mens bare 10 prosent svarte at de kunne gjennomført uavhengig av fleksibiliteten.

Undersøkelsen indikerer at behovet for fleksibilitet ikke nødvendigvis er ensbetydende med stor grad av valgfrihet på det enkelte utdanningstilbudet. Funnene er konsistente med at utdanningstilbudene i utgangspunktet tilbyr vide rammer for gjennomføring, gjennom muligheten for deltidsstudium og nettundervisning. Ettersom respondentene også har hatt mulighet til å velge på tvers av utdanningsprogram er det også rimelig å tenke at de velger studietilbud som tilbyr den *nødvendige* graden av individuell tilpasning for dem.

Tilsvarende funn fremkom av intervju materialet. Flere av lærestedsinformantene fortalte hvordan fleksible utdanningstilbud tillater dem å nå ut til en større del av deres potensielle studentmasse, særlig de som er eldre, etablerte og i jobb. Flere trakk også frem betydningen av tilskuddsordningene for i det hele tatt å opprette denne typen tilbud, med den fleksibiliteten og tilretteleggingen som de opplever at behøves. Her fremhevet flere viktigheten av desentraliserte samlingsbaserte tilbud, hvor utdanning bringes til studentene heller enn at studentene må reise til der utdanningen vanligvis tilbys. Dette sparer dem for både tiden og

kostnaden det kreves for å reise til fysiske samlinger. Dette så særlig ut til å være viktig i Nord-Norge, hvor store avstander gjør det både tids- og kostnadskrevende for studenter å reise selv til kortere samlinger og opphold.

Det var imidlertid også en del skepsis blant informantene knyttet til det økte fokuset på desentraliserte, versus mer generelt fleksible tilbud. Informantene både fra utdanningsinstitusjonene og arbeidslivet pekte på at kravet om fysiske, desentraliserte samlinger kan gjøre utdanningstilbudene mindre fleksible, for eksempel sammenlignet med heldigitale tilbud. De var også bekymret for at økt fokus på desentraliserte tilbud – utenfor utdanningsinstitusjonenes etablerte campus – kan føre til en ytterligere fragmentering av studentmassen, og dermed svekke det sosiale og faglige læringsmiljøet for studenter på tvers av de ulike tilbudene.

Resultatene fra denne evalueringen gir et jevnt over positivt svar på spørsmålet om utdanningstilbudene finansiering gjennom tilskuddsordningene bidrar til å tilgjengeliggjøre utdanning for personer som av ulike årsaker ikke kan studere fast ved et studiested. Det er imidlertid viktig å presisere at dette er et svar med en rekke begrensninger. Grunnen er at svært mange av de finansierte tilbudene enten ikke er startet opp, eller ikke har fullført det planlagte undervisningsopplegget innen denne rapporten ferdigstilles. I tillegg er datamaterialet fra spørreundersøkelsen, som beskrevet i kapittel 1, preget av tre typer seleksjon, noe som kan ha innvirkning på hvor representative funnene er.

For det første har vi ikke informasjon om studenter som *ikke* søkte seg inn på et fleksibelt utdanningstilbud. Undersøkelsen vil derfor kun omfatte dem som vurderte tilbudene som tilstrekkelig fleksible og relevante i utgangspunktet. For det andre fikk vi ikke kontaktinformasjon til alle som hadde søkt seg inn på et fleksibelt tilbud. En del tilbud hadde heller ikke startet opp da undersøkelsen ble gjennomført. For det tredje kan det være forskjeller mellom de som besvarte undersøkelsen og de som ikke gjorde det. Det kan tenkes at de som valgte å ikke svare på undersøkelsen var mindre fornøyde og i større grad sluttet enn de som deltok.

Innretting og implementering av de fleksible utdanningstilbudene

Et annet tema i denne studien var på hvilke måter de undersøkte utdanningstilbudene går frem på for å sikre fleksibilitet. Dette gjelder både etter- og videreutdanningstilbud, som majoriteten av de finansierte tilbudene er, samt hele gradsutdanninger på bachelor- og masternivå.

Som vist i statusrapporten for dette prosjektet (Korseberg mfl., 2021), kjenne- tegnes de fleksible utdanningstilbudene særlig av fleksibilitet i tids- og stedsdimensjonen. For begge ordningene er tilbudene nokså jevnt fordelt mellom fullstendig nettbaserte utdanninger og utdanninger med én eller flere samlinger, selv om andelen med minst en samling er noe høyere på tilbud finansiert av tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud. Tilbud finansiert av denne

tilskuddsordningen hadde en større andel sentraliserte samlinger, mens tilbud finansiert gjennom program for fleksible utdanningstilbud hadde en større andel desentraliserte samlinger. De samlingsbaserte tilbudene la imidlertid opp til en stor andel nettbaserte aktiviteter, de fleste gjennom en kombinasjon av asynkron og synkron læring.

Ut over tids- og stedsdimensjonen viser statusrapporten at fleksibiliteten er begrenset. Selv om majoriteten av tilbudene legger opp til at studentene kan gjennomføre utdanningen på deltid (progresjonsfleksibilitet), var det relativt få som la opp til fleksibel oppstart, fremdrift og avslutning. For tilbud finansiert av tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud la litt over halvparten opp til fleksibilitet i omfang, dvs. muligheten til å velge hvilke deler av utdanningsopplegget de ønsker å følge. Denne andelen var noe lavere for tilbud finansiert gjennom program for fleksible utdanningstilbud, hvor kun 37 prosent la opp til en viss valgfrihet når det kom til å følge bare deler av tilbudet (Korseberg mfl., 2021).

Et slikt fokus på fleksibilitet i tids- og stedsdimensjonen var også fremtredende i caseintervjuene. Så å si alle informantene vektla disse dimensjonene i sin beskrivelse av hva som kjennetegner et fleksibelt tilbud, selv om noen også etterlyste mer fokus på de andre dimensjonene. Særlig mer fleksibilitet i progresjon og omfang var noe som gikk igjen i intervjuene med arbeidslivsaktørene. Her trakk flere frem ønsket om mer modulbaserte tilbud, slik at personer kan velge å kun delta på de delene som de hadde behov for. Flere mente også at dette kan være et viktig virkemiddel for å gjøre terskelen for å begynne på et utdanningstilbud lavere, siden studentene her ikke forplikter seg til et lengre studieløp som for noen kan virke uoverkommelig. Det samme gjaldt valget om hvorvidt utdanningstilbudet måtte resultere i formalisert kompetanse (studiepoeng) for studentene, hvor noen pekte på at det å gjennomføre en eksamen eller lignende kan oppleves som en barriere. Her var det imidlertid delte meninger blant informantene.

Flere av lærestedsinformantene bemerket at de gjerne skulle ha lagt til rette for fleksibilitet også på de andre dimensjonene, men at dette er krevende å få til på grunn av de praktiske og økonomiske rammene utdanningsinstitusjonene opererer innenfor. Det er svært tids- og ressurskrevende å utvikle og drifte et fleksibelt tilbud, spesielt når dette er lagt utenfor lærestedets ordinære campus. Dette kom spesielt tydelig frem i caseintervjuene fra Nord-Norge, hvor det er svært store avstander og dermed veldig dyrt og tidkrevende å bevege seg innad i regionen. Særlig for den enkelte faglærer kan slike tilbud være utfordrende, da de ofte medfører mye reiseaktivitet og arbeid utover ordinær arbeidstid. I tillegg opplever lærestedene at studentgruppen på de fleksible utdanningstilbudene generelt trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging sammenlignet med studenter som følger deres ordinære studietilbud. Flere av lærestedene har derfor valgt å begrense studentenes valgfrihet på andre områder, for å gjøre gjennomføring mer håndterlig.

Mobilisering av konkrete virksomheter

For tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud var det et krav om at utdanningstilbudene måtte utvikles i samarbeid med minst to virksomheter. Et viktig spørsmål i denne evalueringen har derfor vært hvorvidt man gjennom ordningene har klart å mobilisere konkrete deler av arbeidslivet, herunder privat og offentlig sektor, til å inngå i samarbeid med utdanningsinstitusjonene i utviklingen av fleksible utdanningstilbud.

Som statusrapporten viser hadde tilbudene finansiert gjennom denne ordningen i snitt 3,5 formelle samarbeidspartnere. Noen av prosjektene oppga å kun ha én formell partner, men de fleste av disse var kjennetegnet av samarbeid med næringsforeninger eller andre paraplyorganisasjoner som igjen har en rekke medlemmer. For tilbudene finansiert av program for fleksible utdanningstilbud, som i utgangspunktet ikke stilte krav til formelle samarbeidspartnere i sin utlysning, hadde allikevel 57 prosent av tilbudene inkludert minst en samarbeidspartner i søknaden (Korseberg mfl., 2021). En såpass høy andel tilbud med formelle samarbeidspartnere kan tyde på at tilskuddsordningene har evnet å mobilisere virksomheter til å ta del i hvert fall deler av utviklingen av de fleksible tilbudene. Samtidig fremkommer det både av dokumentgrunnet og intervjumaterialet at samarbeidet i mange tilfeller begrenset seg til prosessen med å spre informasjon om tilbudet og rekruttere studenter, slik at virksomhetenes bidrag i selve utviklingen og driften av tilbudet i mange tilfeller er begrenset.

I den sammenslåtte tilskuddsordningen for fleksible og desentraliserte utdanningstilbud er kravet om formelle samarbeidspartnere i utviklingen av tilbudet fjernet. Dette var noe som både læresteds- og arbeidslivsinformantene jevnt over var svært positive til, da et slikt krav kan være vanskelig å imøtekomme i visse bransjer og for visse typer utdanningstilbud. Samtidig var de fleste enige om viktigheten av å ha en tett dialog med relevante arbeidslivsaktører i utviklingen av tilbudet, slik at man sikrer tilbudet arbeidslivsrelevans og etterspørsel.

5.2 Tilbudenes arbeidslivsrelevans

Den andre overordnede problemstillingen for denne studien var som følger: på hvilken måte er de fleksible utdanningstilbudene tilpasset arbeidslivets behov, og hvordan går tilbyderne frem for å sikre dette? For begge de to tilskuddsordningene undersøkt her har arbeidslivsrelevans vært et kriterium for tildeling av midler til de fleksible utdanningstilbudene. Dette kravet gjelder uavhengig av typen tilbud (gradstilbud og EVU) og utdanningsinstitusjon (fagskoler, universiteter og høgskoler).

Kompetansedialog og kartlegging av kompetansebehov

Som dokumentgjennomgangen og caseanalysene viser, føres det i dag en kompetansedialog mellom henholdsvis fylkeskommunen, utdanningsinstitusjonene og ulike arbeidslivsaktører i de tre undersøkte regionene. Dette skjer hovedsakelig gjennom såkalte kompetanseforum, dvs. formelle fylkeskommunale diskusjonsfora hvor relevante aktører fra utdannings- og kompetansefeltet har en rolle. Det er imidlertid en viss variasjon mellom de tre regionene undersøkt her i omfanget av og kvaliteten på denne dialogen. Dette ser første og fremst ut til å avhenge av hvor lang tid de ulike fylkeskommunene har hatt til å bygge opp slike fora, men også av andre forhold, spesielt prosesser tilknyttet fylkessammenslåing/-opløsning. For flere av fylkeskommunene undersøkt som en del av denne studien var dette et arbeid som fortsatt var i oppstartsfasen, men som både de og de andre informantene var svært positive til å videreutvikle.

Som intervjumaterialet viser, er disse foraene også viktig for utdanningsinstitusjonene i deres arbeid med å kartlegge og vurdere arbeidslivets behov. De belager seg i stor grad på kompetanseundersøkelser gjennomført på regionalt plan, men også direkte dialog med konkrete virksomheter og bedrifter. I noen tilfeller er det også nasjonale føringer og satsinger som ligger til grunn for tilbudet. Lærestedsinformantene beskrev hvordan det er viktig for dem å vite at eventuelle utdanningstilbud de oppretter faktisk vil få søkere. Samtidig pekte flere på at de studieplassene som arbeidslivet har behov for ikke nødvendigvis er de studentene ønsker å søke seg til. Siden utdanningsinstitusjonene ofte er avhengig av å fylle opp sine studier for å sikre studiets finansiering, kan dette føre til at arbeidslivsbehovet i noen tilfeller må vike for etterspørselen blant studentene.

Vurdering av tilbudenes arbeidslivsrelevans

Både arbeidslivsaktørene og utdanningsinstitusjonene selv fikk spørsmål om den opplevde arbeidslivsrelevansen til de fleksible utdanningstilbudene. Her så vi et relativt tydelig skille mellom tilbudene opprettet av fagskolene og utdanningstilbudene tilbud av universitetene og høyskolene.

Det generelle inntrykket fra intervjuene med arbeidslivsaktørene er at fagskolene i større grad enn institusjonene i UH-sektoren evner å tilpasse seg arbeidslivets konkrete behov. Særlig ser de ut til å være bedre rustet til å «kaste seg rundt» og opprette tilbud når behovene oppstår. Flere av informantene, inkludert fra UH-sektoren selv, pekte på at universitetene og høyskolene er mer saktegående, med større begrensninger på hvilke type tiltak og tilbud de kan igangsette. De er i større grad bundet av det akademiske årshjulet, med undervisning fra august til mai, med fastsatte tidspunkt for søknadsfrist, oppstart, sluttvurdering osv. Det kan også være mer krevende for dem å spisse innholdet i de fleksible utdanningstilbudene

direkte til konkrete arbeidslivsbehov. Dette er både fordi de er bundet av visse akademiske krav til innhold og måloppnåelse, men også fordi de ofte må rette seg til en bredere studentgruppe. Flere av arbeidslivsrepresentantene presiserte imidlertid at UH-institusjonene i større grad enn tidligere er interessert i og lydhøre til deres behov, og at de opplever at dialogen mellom dem selv og UH-sektoren har blitt styrket.

Når det gjelder studentenes vurdering ser vi at et klart flertall av respondentene som hadde begynt på et fleksibelt utdanningstilbud, svarte at de var fornøyde eller svært fornøyde med programmets relevans for arbeidslivet (84 prosent). Mange av respondentene som hadde jobb da undersøkelsen ble gjennomført svarte også at utdanningen var nyttig for den jobben de hadde på dette tidspunktet. Kun 11 prosent mente at utdanningstilbudet var unyttig for den jobben de hadde, men 47 prosent svarte at det var veldig nyttig eller helt nødvendig for jobben. Det var ingen betydelige forskjeller mellom respondenter fra utdanningstilbud støttet av de to tilskuddsordningene, eller mellom gradsutdanningene og andre tilbud.

Resultatene tyder på at respondentene ikke bare opplevde det fleksible tilbudet som relevant for arbeidslivet generelt, men at de også fikk bruk for kompetansehevingen i jobben de hadde eller fikk rett etter gjennomføringen av tilbudet.

5.3 Kompetanseheving som følge av tilskuddsordningene

Den siste overordnede problemstillingen undersøkt som en del av denne evalueringen spurte i hvilken grad de fleksible utdanningstilbudene støttet av tilskuddsordningene fører til kompetanseheving blant målgruppen. Vi undersøkte også hvordan dette kommer til uttrykk i ulike fleksible tilbud.

Som beskrevet i kapittel 4, kan vi skille mellom to former for kompetanseheving. For det første kan utdanningstilbudene heve den reelle kompetansen til dem som deltar. Omfanget av denne typen kompetanseheving kan avhenge av kvaliteten på undervisningen, det faglige innholdet og hvorvidt utdanningstilbudet tilbyr kunnskap som er relevant for den enkeltes formål, for eksempel jobb. For det andre kan utdanningstilbudene heve kompetansen i samfunnet generelt, ved å nå grupper som ellers ikke ville studert. Fokus her er dermed på tilgjengelighet og muligheten for å faktisk delta på et utdanningstilbud.

Det kan tenkes at disse to perspektivene på kompetanseheving i noen grad har forskjellige implikasjoner for strukturen i utdanningstilbud som tar sikte på å nå personer med behov for fleksibilitet. På den ene siden kan større grad av fleksibilitet det mulig for flere å studere i kombinasjon med jobb og familieliv. På den andre siden kan det ha følger for kvaliteten på programmene dersom det fører til mer individuelt arbeid og mindre oppfølging. Det er nærliggende å tenke seg at

avveilingen mellom de to perspektivene på kompetanseheving er avhengig hvilken type kompetanseforståelse som formidles.

For eksempel uttrykte flere informanter at, selv om det i utgangspunktet er positivt at man gjennom denne typen tilbud kan nå flere studentgrupper, er det vanskeligere for utdanningsinstitusjonene å sikre den faktiske læringen og kompetansen som studentene sitter igjen med. Dette så særlig ut til å være en utfordring innen lengre grads- og profesjonsutdanninger, da for eksempel et samlingsbasert studium ikke i like stor grad legger til rette for en kontinuerlig evaluering av studentens læring og egnethet.

Målgruppe for tilbudene

Som nevnt innledningsvis er den overordnede målgruppen for utdanningstilbud finansiert av program for fleksible utdanningstilbud personer som av ulike årsaker ikke kan studere fast ved et studiested. Tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud opererer med en noe smalere målgruppe, nemlig personer i jobb. Et sentralt spørsmål er dermed om tilskuddsordningene har truffet de tiltenkte målgruppene, samt hva som kjennetegner disse.

Som både spørreundersøkellesdataene, intervjumaterialet og dokumentgjennomgangen viser, så er den klart mest sentrale målgruppen for de fleksible utdanningstilbudene undersøkt her personer som er i jobb. Spørreundersøkelsen viser at hele 9 av 10 respondenter hadde jobb da de startet på det fleksible utdanningstilbudet, og 1 av 5 oppga at det var en forventning fra arbeidsgiver at de skulle ta videre utdanning. Den faktiske målgruppen for tilbudene er dermed i tråd med tilskuddsordningen for fleksible videreutdanningstilbud, men smalere enn målgruppen som program for fleksible utdanningstilbud legger opp til. Man kan derfor stille spørsmålstegn ved hvorvidt de fleksible tilbudene undersøkt her faktisk når studenter som av andre årsaker ikke kan studere fast ved et studiested.

Når det gjelder andre karakteristikk ved studentgruppen på de fleksible utdanningstilbudene ser vi at respondentene er eldre enn gjennomsnittet av studentpopulasjonen for øvrig. 85 prosent svarte også at de hadde samboer eller var gift, og omtrent halvparten hadde omsorgsansvar for barn under 18 år. En relativt stor andel av tilbudene retter seg også mot personer – og da særlig arbeidstakere – i distriktene, som ikke har mulighet til å reise til en sentralisert campus for delta på et utdanningstilbud.

Omfang av kompetanseheving

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at flertallet av respondentene mente utdanningstilbudene la til rette for en tilpasning av studiehverdagen som var nødvendig for deres gjennomføring av programmet. Tilbudene ser altså ut til å

imøtekomme behovene til en målgruppe som er avhengig av fleksibilitet. På en annen side oppgir også noen studenter at manglende muligheter for individuell tilpasning er en årsak til at de slutter på utdanningstilbudene. Respondentene i denne gruppen er imidlertid også mindre fornøyde med utdanningstilbudet og dets relevans for jobben de hadde da de svarte på undersøkelsen. Det er derfor ikke klart hvor avgjørende mangelen på fleksibilitet var i avgjørelsen om å ikke fullføre studiet. Basert på vårt datamateriale kan vi ikke svare på om respondentene kunne gjennomført utdanningen i fravær av ordningene, eller om større grad av individuell tilpasning ville økt gjennomføringsgraden. Det er også viktig å påpeke at antallet respondenter fra gruppen som ikke fullførte det fleksible utdanningstilbudet de var tatt opp på, er svært lavt.

Resultatene knyttet til jobbrelevans tyder på at de fleste respondentene opplevde å ha tilegnet seg kompetanse som kan benyttes i arbeidslivet generelt og, ikke minst, i jobben de hadde på tidspunktet de gjennomførte spørreundersøkelsen. Undersøkelsen viser også at respondentene stort sett er fornøyde med utdanningstilbudet de har deltatt på. Omtrent 4 av 5 respondenter er fornøyde med tilbudet sett under ett, undervisningskvaliteten og tilbakemelding og veiledning fra undervisningspersonalet. Særlig relevant med hensyn til kompetanseheving er også respondentenes vurdering av det faglige innholdet i utdanningstilbudet, noe 85 prosent av de spurte studentene er fornøyde med.

Et tema som kom opp på tvers av de tre casene er om kravet om at de fleksible utdanningstilbudene skal resultere i formalisert kompetanseheving, og da særlig gjennom studiepoeng. Dette har siden starten vært et krav til tilbud finansiert av tilskuddsordningene, og noe som er videreført i den nye, sammenslåtte ordningen. Det var en viss uenighet blant informantene om dette burde være et krav. Noen mente det var viktig, både for studentene, arbeidslivet og utdanningsinstitusjonene, at utdanningene resulterer i formalisert kompetanse. For studentene er det viktig for å sikre at kompetansehevingen deres faktisk blir anerkjent som dette i møte med arbeidslivet. Andre igjen pekte på at kravet om studiepoeng og en formalisert sluttvurderingsprosess kunne virke avskrekkende på noen studenter og deres arbeidsgivere. Dette kan både være fordi denne gruppen allerede vegrer seg for å gå tilbake til skolebenken, men også fordi virksomhetene i arbeidslivet først og fremst er interessert i innholdsmessig, heller enn formell, kompetanseheving. Flere mente at studentene burde kunne velge mellom å ta del i en formell kompetansevurdering, for eksempel en eksamen, eller kun få en form for deltakerbevis.

Her er det verdt å merke seg 75 prosent av studentene som svarte på spørreundersøkelsen oppgav at det var viktig eller svært viktig for dem at det fleksible utdanningstilbudet resulterte i studiepoeng. Omtrent en like stor andel (av 322 respondenter) svarte at det var viktig eller svært viktig å få kursbevis eller annen form for dokumentasjon på gjennomføring.

5.4 Ordning for fleksibel og desentralisert utdanning: avsluttende refleksjoner

Da denne evalueringen startet opp våren 2021 kunne fleksible utdanningstilbud få støtte gjennom to separate ordninger: Kompetanse Norges tilskuddordning for fleksible videreutdanningstilbud og Dikus program for fleksible utdanningstilbud. I etterkant av opprettelsen av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse i juli 2021 har imidlertid de to ordningene blitt erstattet av en, felles ordning: Ordning for fleksibel og desentralisert utdanning.

Som beskrevet innledningsvis i denne rapporten er den nye tilskuddsordningen i stor grad overlappende med de to tidligere ordningene, både når det gjelder tildelingskriterier, målgruppe og finansieringsmåte. En viktig presisering er imidlertid det økte fokuset på desentraliserte utdanningstilbud i den siste utlysningen, hvor samlingsbaserte utdanningstilbud utenfor lærestedenes ordinære campus skulle prioriteres. Til tross for visse ulikheter, er vi av den oppfatningen at funnene i denne rapporten vil være av relevans også for den nye ordningen. Dette er fordi mange av de eksisterende tilbudene allerede har et desentralisert element, i tillegg til at de øvrige rammene for tilskudd i stor grad er uendret.

Avslutningsvis i denne rapporten vil vi gi en oppsummering av funnene knyttet direkte til tilskuddsordningene, med fokus på henholdsvis finansiering, rammebetingelser, søknadsprosess og målgruppe. Her vil vi også diskutere potensielle spenninger som kan oppstå i forbindelse med denne typen studietilbud, samt forslag til mulige forbedringer i måten tilskuddsordningen er organisert.

Finansiering: behov for mer forutsigbarhet?

Som allerede beskrevet i kapittel 3, etterlyste mange av lærestedsinformantene større langsiktighet og forutsigbarhet i finansieringen av fleksible og desentraliserte tilbud. Siden oppstarten av tilskuddordningen for fleksible videreutdanningstilbud i 2018, har vi sett en utvidelse av prosjektperioden fra to til fire år. Selv om informantene var svært positive til denne utvidelsen, mente flere at dagens ordning med midlertidig prosjektfinansiering ikke er optimal for å imøtekomme det de opplever som en langsiktig forventning fra nasjonale myndigheter om å utvikle og tilby denne typen utdanninger.

Inntrykket fra caseanalysene, særlig fra intervjuene med UH-informantene, er at fleksible utdanningstilbud per i dag ikke oppfattes som en del av utdanningsinstitusjonenes kjernevirksomhet, men noe som opererer «på siden» eller som kommer «i tillegg» til arbeidet med de ordinære studietilbudene. Dette så særlig ut til å være krevende for de vitenskapelige ansatte som ble intervjuet som en del av denne studien. Disse beskrev hvordan de enten må kjøpes fri fra sine ordinære

arbeidsoppgaver, eller at utdanningsinstitusjonen må ansette fagressurser midlertidig for å dekke opp for behovet tilknyttet arbeidet med de fleksible tilbudene.

Spørsmålet om hvordan man eventuelt kan sikre bedre langsiktighet i finansieringen av fleksible og desentraliserte tilbud er et komplisert spørsmål som også henger sammen med resten av finansierings- og virkemiddelsystemet i norsk høyere utdanning. Mulige forslag som kom frem i caseintervjuene var at tilskudd til fleksible utdanningstilbud burde inkluderes som en del av institusjonenes basisbevilgning, enten som øremerkede eller generelle midler, eller at det burde være mulig å søke om midler til en tidsbegrenset videreføring under dagens tilskuddsordning. Ifølge informantene ville en økt forutsigbarhet i måten disse tilbudene er finansiert på kunne føre til en bedre forankring internt på utdanningsinstitusjonene, sterkere incentiver for de fagansatte til å ta del i utviklingen av fleksible tilbud, samt større forutsigbarhet overfor de aktuelle delene av arbeidslivet.

Samtidig er det her verdt å minne om en viktig forskjell i hvordan de opprinnelige tilskuddsordningene for fleksible utdanningstilbud var lagt opp. Mens tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud eksplisitt krevde at utdanningsinstitusjonene laget en plan for hvordan tilbudet kunne videreføres etter endt prosjektperiode, var forventningen til program for fleksible utdanningstilbud at tilbudene samlet sett skulle kunne møte arbeidslivets skiftende behov over tid. Dette innebar at alle tildelingene var tidsbegrensede, og søkere måtte anslå hvor lenge det ville være behov for studietilbudet, basert på reell etterspørsel. Dette kan sies å reflektere to ulike måter å forstå arbeidslivsrelevans på. Den første forstår arbeidslivsrelevans som noe pågående, som betyr at utdanningstilbudet skal imøtekomme et kontinuerlig behov over tid. En slik forståelse krever en viss langsiktighet og forutsigbarhet i finansieringen av tilbudet. Den andre forstår arbeidslivsrelevans som noe som må imøtekomme et behov som eksisterer her og nå. Her er fokus på et konkret og avgrenset behov, som per definisjon kan møtes raskt.

Selv om den nye tilskuddsordningen ikke skiller mellom disse to forståelsene, kan det tenkes at det fortsatt vil finnes både mer kortsiktige og langsiktige behov i arbeidslivet i framtiden. Disse vil igjen kunne ha behov for ulike finansieringsstrømmer. Dette bør tas med i vurderingen av den nye tilskuddsordningen.

Fagskoler, universiteter og høyskoler: ulike forutsetninger?

Et viktig tema i denne rapporten har vært de fleksible utdanningstilbudenes arbeidslivsrelevans. Resultatene fra casestudiene, særlig intervjuene med arbeidslivsaktører, indikerer at fagskolene i større grad enn UH-institusjonen utvikler tilbud som arbeidslivet etterspør. De er flinkere til å «kaste seg rundt» og opprette tilbud etter hvert som behovene oppstår. Her poengterte riktignok flere av dem at universitetene og høyskolene har blitt mye mer lydhøre ovenfor arbeidslivets behov de senere årene, men at de fortsatt hadde en vei å gå når det gjelder å utvikle

relevante tilbud. Slik dagens tilskuddsordning er innrettet stilles det samme krav til både fagskole- og UH-tilbudene på dette området, nemlig at de skal imøtekomme konkrete behov i lokalt, regionalt eller nasjonalt arbeidsliv. Samtidig kan det stilles spørsmålstegn ved om de to sektorene har like forutsetninger for å imøtekomme dette kravet.

Fagskolenes samfunnsmandat «gir sektoren et uløselig bånd til arbeidslivet og arbeidslivets kompetansebehov. Dette båndet er kjernen i fagskolens egenart ...» (NOU 2014: 14, s. 72). Mandatet til universitets- og høgskolesektoren er derimot bredere, med fokus både på forskningsbasert undervisning av høy kvalitet, forsknings- og utviklingsarbeid (Universitets- og høgskoleloven, 2005, § 1-1). Det er med andre ord kanskje naturlig at det er forskjeller mellom disse to sektorene når det kommer til utdanningstilbudenes forståelse av arbeidslivsrelevans, særlig med tanke på tidshorisont. Et viktig spørsmål blir da hvordan tilskuddsordningen kan ta høyde for sektorenes ulike forutsetninger og mandat når det kommer til å imøtekomme dette kravet. Dette gjelder kanskje særlig hvilken definisjon av arbeidslivsrelevans som legges til grunn, for eksempel vil være forskjeller avhengig av hvilken type utdanning det er snakk om (gradsutdanninger versus EVU), samt fagområde (f.eks. profesjons- versus disiplinligning).

Noen av informantene uttrykte også en viss bekymring rundt det økte fokuset på arbeidslivsrelevans i høyere utdanning, fordi det kan føre til at universiteter og høgskoler i økende grad blir reaktive, heller enn proaktive, til samfunnets behov.

Utlysning og søknadsprosess: viktighet av desentraliserte tilbud?

Utdanningsinstitusjonene vi intervjuet som en del av denne evalueringen var jevnt over fornøyd med utlysningen og søknadsprosessen til tilskuddsordningene. De var i tillegg fornøyd med mengden midler de fikk tildelt, selv om de, som allerede nevnt, skulle ønske det var mulig med finansiering for en lengre periode. Det var derfor få konkrete tilbakemeldinger på selve søknadsprosessen. Et unntak her var tidsperioden mellom når utlysningen ble offentliggjort og søknadsfristen. For den siste utlysningen var denne på omtrent en måned, og flere fremhevet at dette er for kort tid til å utvikle en god søknad. Dette så ut til være særlig krevende for søknader om støtte til hele gradsutdanninger, samt for prosjekter med formelle samarbeidspartnere. Det tar også tid å kartlegge arbeidslivsrelevans, samt hvorvidt det er en reell etterspørsel etter tilbudet blant studenter og i arbeidslivet.

Når det gjaldt de innholdsmessige kriteriene som utdanningstilbudene må rette seg etter, var det generelt også få tilbakemeldinger. Det var imidlertid en viss uenighet når det kom til det økte fokuset på det desentraliserte tilbud i tilskuddsordningen. Som nevnt tidligere, skiller dagens ordning seg fra de to tidligere ordningene ved at den prioriterer utdanningstilbud som har en desentralisert organisering med samlinger. I tillegg viser kartleggingen (Korseberg mfl., 2021) at

mange av tilbudene støttet tidligere også la opp til desentraliserte samlinger. Betydningen av desentralisering, og hvorvidt dette er noe som bør prioriteres i tilbudene, var derfor et gjennomgående tema i caseintervjuene.

I spørreundersøkelsen oppga nær 40 prosent at fleksibilitet var viktig for å slippe å flytte til studiestedet eller for å fortsette å bo hjemme. Samtidig svarte over 60 prosent at det var viktig for å kunne beholde jobben. Begge tyder på at en betydelig andel søker fleksibilitet på stedsdimensjonen. Dette er noe desentraliserte tilbud legger til rette for, men også nettbaserte tilbud og samlingsbaserte tilbud med krav til fysisk oppmøte på campus i kortere perioder. Dette er både viktig for studentene selv, slik at de får muligheten til å studere uten å måtte flytte vekk fra sitt hjemsted, men også for lokalt og regionalt arbeidsliv. Kartlegginger fra de ulike utdanningsinstitusjonene tyder på at studenter ofte blir boende der de tar sin utdanning (NOU 2020: 15, s. 152). Dersom personer kan gjennomføre en utdanning uten å måtte flytte bort, ser sannsynligheten for at de blir boende der etter endt utdanning ut til å øke. Dette ansees som viktig for å opprettholde befolkningstall og kompetanse i hele landet, men særlig i distriktene og mindre tettbygde strøk (NOU 2020: 15).

Et sentralt spørsmål blir da om samlingsbaserte tilbud med en desentralisert struktur, som den nye tilskuddsordningen nå premierer, er nødvendig for å i imøtekomme dette ønsket. Her var det delte meninger blant informantene på tvers av de tre casestudiene. Noen mente at selv det å reise til samlinger på campus, om enn bare i kortere perioder, kan oppleves som en barriere for mange studenter. Det kan være en praktisk barriere, for eksempel ved at kostnadene ved å reise er for høye eller at heldagssamlinger borte fra hjemstedet er vanskelig å forene med barn og familieliv. Dette så særlig ut til å være en utfordring i Nord-Norge, hvor de økonomiske og tidsmessige kostandene ved å reise er svært høye. Det kan også oppleves som en mental barriere, ved at studenten mangler en følelse av tilhørighet til et lærested langt borte fra der de bor. Av noen ble det derfor sett på som svært positivt at tilskuddsordningen nå premierer utdanningstilbud som legger opp til en sterkere lokal forankring gjennom desentraliserte samlinger.

Andre informanter var imidlertid skeptiske til dette økte fokuset på desentralisert utdanning. Det ble fremhevet at desentralisert ikke nødvendigvis er sammenfallende med fleksibelt, og at ved å flytte fokus over til hvor utdanningen gjennomføres risikerer denne typen tilbud å miste noe av den fleksibiliteten og pedagogiske tilpasningen som for eksempel rene nettbaserte tilbud, eller samlingsbaserte tilbud på sentraliserte campus, åpner opp for. Her er det også verdt å bemerke at selv for tilbud med desentraliserte samlinger vil det i mange tilfeller fortsatt innebære reisevei for studentene, da disse gjerne blir lagt til et studiesenter eller lignende lokaler på mindre steder i landet. For disse studentene kan det være vel så enkelt å reise på samling til en sentralisert campus som til en desentralisert

samling utenfor lærestedenes ordinære studiesteder, dersom ingen av disse stedene er i direkte nærhet til der studentene bor.

Denne uenigheten kan tyde på et behov for å klargjøre hva formålet med denne typen utdanningstilbud skal være. Det bør derfor diskuteres hvorvidt de først og fremst skal legge til rette for at studenter kan gjennomføre utdanningen nærme der de bor, uten for lang reisevei til samlinger, eller om de mer generelt skal tilrettelegge for at personer kan ta utdanning uavhengig av bosted og livssituasjon. Dersom det første er tilfellet vil stedsdimensjonen alltid være sentral; hvis sistnevnte er tilfellet, vil i stedet behovet for en desentralisert organisering variere fra tilbud til tilbud, alt etter hva som er mest hensiktsmessig.

Uavhengig av denne diskusjonen bør det snarlig gjøres en vurdering av hva som regnes som en «desentralisert organisering gjennom samlinger». Dette kan i dag tolkes som at utdanningstilbudet må gjennomføres utenfor utdanningsinstitusjonenes etablerte campus. Dette kan imidlertid være krevende for de ulike flercampusinstitusjonene, både blant fagskolene og i UH-sektoren, som allerede har en rekke desentraliserte campus. En slik tolkning betyr at de må opprette enda et tilbud utover sine eksisterende campuser, noe som potensielt kan gå på bekostning av utdanningstilbudene tilbudt der.

Fleksibilitet versus rammer og oppfølging: er mer fleksibilitet alltid bra?

Som beskrevet tidligere i rapporten, kan studenter på et fleksibelt utdanningstilbud få sine behov for fleksibilitet oppfylt på ulike måter. For det første kan individuell tilpasning på ulike områder av et gitt studieprogram gi dem muligheten til å tilpasse utdanningsløpet etter deres behov. Dette kan for eksempel gjøres ved at studentene selv velger tidspunkt for gjennomføring av sluttvurdering, eller ved at de får mulighet til å bestemme rekkefølgen på når de følger deler av et utdanningstilbud. For det andre kan de velge programmer som tilbyr en struktur som er forenlig med deres livssituasjon, for eksempel ved at de velger et samlingsbasert over et heldigitalt tilbud. Det kan også være tilfellet at selve strukturen på et gitt program gir rom for utstrakt grad av frihet, for eksempel gjennom hybride undervisningsopplegg hvor studentene kan velge fra uke til uke hvorvidt de ønsker å delta fysisk eller digitalt.

I sin reneste form kan disse modellene ha ulike implikasjoner for hvem som har mulighet til å delta, i tillegg til kvaliteten og kostnadseffektiviteten til utdanningstilbudet. Dersom det er stor variasjon mellom utdanningstilbud med tanke på hvordan de gjennomføres, vil det være mulig for personer med ulike livssituasjoner å velge seg til programmene som passer dem best. Det vil likevel være begrenset hvor stor grad av variasjon man kan oppnå ved å variere for eksempel tid, sted og progresjon på tvers av studieprogrammer innenfor samme tematikk eller fagfelt.

På den andre siden kan individuelle tilpasninger på det enkelte utdanningstilbudet være mer krevende, om ikke umulig, fra et ressursmessig perspektiv, dersom «alle» studentene har behov for et eget opplegg og tett oppfølging fra faglærere og administrativt ansatte. Dette kan i ytterste konsekvens også skape utfordringer for pedagogisk design av slike kurs fordi fleksibilitet i alle ledd kan svekke mulighetene til å designe helhetlige og sammenhengende kurstilbud der forventet læringsutbytte, innhold og vurdering er knyttet sammen (Biggs, 1996).

Uavhengig av hvilken fleksibilitetsforståelse vi legger til grunn, er et premiss bak de fleksible utdanningstilbudene at økt fleksibilitet er noe positivt, nettopp fordi det tillater studenter som ellers ikke kunne studert å ta utdanning. Samtidig indikerer intervjumaterialet i denne rapporten at mer fleksibilitet ikke nødvendigvis er positivt for studentene det gjelder. På den ene siden stiller fleksible utdanningstilbud ofte store krav til selvregulert læring og personlig motivasjon. På den andre siden trenger studentgruppen som faktisk deltar på disse tilbudene, ifølge informanter, i større grad oppfølging og veiledning av de faglige ansatte sammenlignet med den øvrige studentgruppen. Dette resulterer i en situasjon hvor studietilbudet må være fleksibelt nok til at studentene har mulighet til å delta, samtidig som nettopp denne fleksibiliteten gjør at studiet er vanskelig å prioritere i møte med andre forpliktelser, for eksempel familie eller jobb. Balansen mellom fleksibilitet og struktur ser derfor ut til å være en spenning som denne typen studietilbud fortsatt forsøker å navigere, og som utdanningsinstitusjonene ikke helt har funnet en løsning på.

Fra studentenes perspektiv, er det derfor verdt å stille spørsmålet om mer fleksibilitet alltid er positivt for både gjennomføring og læring. Det samme kan sies å gjelde fra perspektivet til utdanningsinstitusjonene. Som påpekt flere steder i denne rapporten kan det å drifte et fleksibelt utdanningstilbud være svært tids- og kostnadskreven for utdanningsinstitusjonene og deres ansatte. Ofte forutsetter det at de ansatte jobber på kvelden og i helger. I tillegg må de i noen tilfeller reise bort, ofte over flere dager, for å gjennomføre undervisningen. Fleksibiliteten for studentene kan dermed sies å potensielt gå på bekostning av fleksibiliteten og arbeidshverdagen til de vitenskapelige ansatte. Dette kan resultere i en situasjon hvor det kun er fagansatte uten private forpliktelser, som for eksempel omsorgsansvar for barn, som har mulighet til å undervise på et fleksibelt tilbud med denne innretningen. I det videre arbeidet med tilskuddsordningen, samt fleksible utdanningstilbud for øvrig, bør det diskuteres hvordan man best kan finne en balanse mellom disse – i noen tilfeller motstridende – hensynene.

Målgruppen for fleksible utdanningstilbud: fleksibelt nok for alle?

Som beskrevet ovenfor indikerer spørreundersøkelsen at utdanningstilbudene undersøkt her tilbyr en fleksibilitet som i vid forstand er viktig for studentenes

deltakelse og gjennomføring. Det er imidlertid verdt å presisere at majoriteten av de fleksible utdanningstilbudene finansiert av tilskuddsordningene (Korseberg mfl., 2021), samt alle tilbudene undersøkt i casestudien, retter seg mot personer som allerede står i jobb. Ønsket om og behovet for fleksibilitet beskrevet her er dermed hovedsakelig gjeldende for denne gruppen.

Som påpekt i statusrapporten (Korseberg mfl. 2021), er imidlertid gruppen som «ikke kan studere fast ved et lærested» større enn dette. Det kan være andre årsaker til at visse grupper ikke kan delta på ordinære, campusbaserte tilbud, for eksempel familieforpliktelser, helse- og velferdsutfordringer, økonomi osv. Den kan også inkludere personer som har falt utenfor arbeidslivet, og som vegrer seg for å delta på et ordinært tilbud. Det er ikke gitt at et studietilbud som oppleves som fleksibelt av folk i jobb oppleves på samme måte av de andre studentgruppene. Det er heller ikke gitt at etter- og videreutdanningstilbud, som de fleste av disse tilbudene er, er den mest hensiktsmessige utdanningstypen for disse gruppene.

Flere informanter påpekte at selv gruppen «folk i jobb» er svært mangfoldig. Den inkluderer førstegangsstudenten som har en deltidsjobb ved siden av studiene, nylig etablerte småbarnsforeldre som har behov for å sjonglere jobb, studier og familieliv, samt den eldre arbeidstakeren som har behov for påfyll av kompetanse, men som ikke har lyst eller mulighet til å slutte i jobben eller gå ned i stilling for å kunne gjøre det. Disse ulike gruppene kan ha ulike behov når det kommer til type fleksibilitet og tilrettelegging. Mange av lærestedsinformantene ser et behov for å balansere ønsket om økt fleksibilitet med studentgruppens behov for tett oppfølging og tydelige rammer. Mer fleksibilitet i seg selv er derfor kanskje ikke det denne gruppen trenger, men heller et opplegg som gir de den oppfølgingen og fleksibiliteten de konkret har behov for.

Vel så viktig som å sørge for kompetansepåfyll til personer allerede i arbeidslivet, er behovet for å mobilisere den delen av befolkningen som i dag står utenfor både utdannings- og arbeidslivet. Det er rimelig å anta at fleksible utdanningstilbud kan spille en viktig rolle i å nå denne gruppen, men som denne evalueringen indikerer er det ikke gitt at de fungerer optimalt for å nå denne gruppen per i dag. Om de fleksible utdanningstilbudene er tilgjengelige nok for disse gruppene er et spørsmål det bør settes søkelys på i videre forskning.

Referanser

- Bakken, P., Hauge, M. S., Wiggen, K. S. og Øygarden, K. F. (2022). *Studiebarometeret 2021 – Hovedtendenser* (NOKUT rapport 1-2022). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2022/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2021_hovedtendenser_1-2022.pdf
- Biggs, J. (1996). 'Enhancing teaching through constructive alignment'. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Carlsten, T.C. og Olsen, D.S. (2019). 'Lifelong learning among older professionals: How competence strategies and perceptions of professional learning affect pastors' participation'. *European Journal of Education*, 54(1), 93-102.
- Fevolden, A.M., Tømte, C.E., Lyby, L. og Vaagland, K. (2018) *Etter- og videreutdanning innen digitalisering – tilbud og behov*. (34). Arbeidsnotat, NIFU.
- Groves, R. M. (2006). 'Nonresponse Rates and Nonresponse Bias in Household Surveys'. *Public Opinion Quarterly*, 70(5), 646–675.
- HK-dir (2022). 'Tilskotsordninger for å styrke tilgangen på fleksibel og desentralisert utdanning'. Hentet fra: <https://hkdir.no/program-og-tilskot/tilskotsordninger-for-aa-styrke-tilgangen-paa-fleksibel-og-desentralisert-utdanning>
- Høst, H., Aamodt, P.O., Hovdhaugen, E. og Lyby, L. (2019) *Styrt eller søkerstyrt? En undersøkelse av hvordan universiteter og høyskoler dimensjonerer sine studietilbud*. (112). Rapport, NIFU.
- Kompetanse Norge (2020). 'Tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud'. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/soke-om-tilskudd/132-millioner-til-fleksible-utdanningstilbud/tilskudd-til-fleksible-videreutdanningstilbud/>
- Kompetanse Norge (2021). 'Fleksibel opplæring'. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/fleksibel-opplaring/>
- Kompetanse Norge (2022). 'Tilskudd til kompetanseutvikling gjennom treparts bransjeprogram'. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/soke-om-tilskudd/tilskudd-til-kompetanseutvikling-gjennom-treparts-bransjeprogram/>

- Korseberg, L., Holtermann, H., Wiborg, V., og Eide, T. (2021). *Fleksibilitet og valgfrihet i utdanningstilbud: Status for tilskudd til fleksible utdanningstilbud og program for fleksible utdanninger høsten 2021*. (18). Arbeidsnotat, NIFU.
- Keute, A. L. (2018, 14. mars). 'Norske studenter blant de eldste i Europa'. SSB. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/norske-studenter-blant-de-eldste-i-europa>
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 3. utg. Capellen Damm Akademisk.
- Meld. St. 5 (2019-2020). *Distriktsmeldingen – Levende lokalsamfunn for fremtiden*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. Oslo.
- Meld. St. 14 (2019-2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. Oslo.
- Meld. St. 9 (2020-2021). *Mennesker, muligheter og norske interesser i nord*. Kunnskapsdepartementet. Oslo.
- Nordland fylkeskommune (2020). *Kompetanse for et arbeidsliv i endring - Kompetansestrategi for Nordland 2020-24*. Hentet fra: <https://www.nfk.no/tjenester/skole-og-opplaring/kompetanse/kompetansestrategi-for-nordland-2020-2024/strategidokumentet/>
- NOU 2014: 14. (2014). *Fagskolen – et attraktivt utdanningsvalg*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2020: 2 (2020). *Fremtidige kompetansebehov III — Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2020: 15. (2020). *Det handler om Norge*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet.
- Pettersen, M. (2022). 'Rekordmange unge kombinerer skole og jobb'. SSB (31. august 2022). Hentet fra: <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/sysselsetting/statistikk/tilknytning-til-arbeid-utdanning-og-velferdsordninger/artikler/rekordmange-unge-kombinerer-jobb-og-skole>
- Rogaland fylkeskommune (2021). *Regionale utviklingstrekk*. Rapport. Hentet fra: https://www.rogfk.no/_f/p1/i786c8fd6-f858-4d02-b464-8b12df987c5f/regionale-utviklingstrekk-2021.pdf
- Rørstad, K., Børing, P., Solberg, E. og Carlsten, T.C. (2018). *NHOs kompetansebarometer 2018: Resultater fra en undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter i 2018*. (23). Rapport, NIFU.
- Universitets- og høyskoleloven (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2005-04-01-15). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15?q=universitet>
- Vestfold og Telemark fylkeskommune (2021a). *Kompetanse i Vestfold og Telemark. Kunnskapsgrunnlag til regional kompetansestrategi Vestfold og Telemark*. Hentet fra: <https://www.vtfk.no/globalassets/vtfk/dokumenter/>

- om-regionen-vt/dybderapporter/kompetanse-i-vestfold-og-telemark---kunnskapsgrunnlag-til-regional-kompetansestrategi-vestfold-og-telemark.pdf
- Vestfold og Telemark fylkeskommune (2021b). *Regional kompetansestrategi Vestfold og Telemark (2021-2028)*. Hentet fra: <https://www.vtfk.no/globalassets/vtfk/dokumenter/naring-innovasjon-og-kompetanse/kompetanseutvikling-og-inkludering/kompetansestrategien/vedtatt-regional-kompetansestrategi-2021-2028-med-handlingsprogram-2021-2022.pdf>
- Vestland fylkeskommune (2021). *Vestland – Statistikk og utviklingstrekk*. Rapport. Hentet fra: <https://www.vestlandfylke.no/globalassets/statistikk-kart-og-analyse/rapportar-og-analysar/rapportar-og-analysar-etter-tema/areal-bustad-handel-og-plan/vestland-statistikk-og-utviklingstrekk.pdf>
- Viken fylkeskommune (2019). *Vi i Viken. Kunnskapsgrunnlag for en bærekraftig fremtid*. Hentet fra: https://viken.no/_f/p1/i0e8a3ade-7aa4-4fd5-ac7a-de3443159da7/vi-i-viken-kortversjon_kunnskapsgrunnlag.pdf
- Viken fylkeskommune (2020). *Regional planstrategi for Viken (2020-2024)*. Hentet fra: <https://viken.no/tjenester/planlegging/samfunnsplanlegging/regional-planstrategi/veien-til-et-barekraftig-viken-regional-planstrategi-2020-2024/>
- Wiborg, V.S, Fidjeland, A.Ø., Eide, T., Holtermann, H., Skjelbred, S.E og Frølich, N. (2022). *Konsekvenser av strukturreformen – Tilfredshet bland kandidater*. (9). Arbeidsnotat, NIFU.
- Wollscheid, S., Bergene, A.C. og Olsen, D.S. (2020). *Fleksibel opplæring for voksne: En kunnskapsoppsummering*. (95). Rapport, NIFU.

Tabelloversikt

Tabell 1.1 Dimensjoner ved fleksibilitet (hentet fra Korseberg mfl., 2021, s. 19)	14
Tabell 1.2 Svarstatus for spørreundersøkelsen.....	18
Tabell 1.3 Representativitet per lærested. Prosent.	18
Tabell 1.4. Oversikt antall intervjuer og informanter.	22
Tabell 2.1. Oversikt over antall innvilgede og avslåtte søknader (hentet fra Korseberg mfl., 2021, s. 33).....	28
Tabell 2.2 Antall søknader og beløp (i NOK) (hentet fra Korseberg mfl. 2021, s. 48)	29
Tabell 2.3 Oversikt over tilskuddsordninger for fleksible utdanninger	31
Tabell 4.1. Karakteristikk ved respondentene etter tilskuddsordning.....	77

Figuroversikt

Figur 4.1. Hvor mye av undervisningen og veiledningen ...? N (øverst til nederst): 387, 384, 394, 383.....	74
Figur 4.2. Hvilket alternativ beskriver best hvilken type utdanning du tok/tar? N: 433	
Figur 4.3 Hvorfor var/er fleksibiliteten i utdanningsprogrammet viktig for deg? N (øverst til nederst): 459, 459, 459, 459, 459, 459, 459.....	78
Figur 4.4. Hvor viktig var/er/ville det vært med fleksibilitet på følgende områder for gjennomføringen av utdanningsprogrammet? N (øverst til nederst): 356, 354, 355, 355, 354, 356.	
Figur 4.5. I hvilken grad fikk du muligheten til selv å velge ...? N (øverst til nederst): 372, 370, 371. 369, 371, 370, 370, 371, 367.....	
Figur 4.6. Hvor nyttig var utdanningstilbudet vi har spurt om, for jobben du har i dag? N: 334.....	
Figur 4.7 Respondentenes tilfredshet med utdanningstilbudet. N (øverst til nederst): 427, 417, 415, 416, 416.....	86

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no