



Arbeidsnotat  
2024:3

## Kvalitet i fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger

---

Lene Korseberg, Tea Dyred Pedersen, Aslaug Louise Slette og  
Christina Vogsted Drange

**NIFU**



Arbeidsnotat  
2024:3

# Kvalitet i fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger

---

Lene Korseberg, Tea Dyred Pedersen, Aslaug Louise Slette og  
Christina Vogsted Drange

Arbeidsnotat 2024:3

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

Prosjektnr. 21355-22

Oppdragsgiver Kunnskapsdepartementet  
Adresse Kirkegata 18, 0153 Oslo

Fotomontasje Adobe Stock

ISBN 978-82-327-0635-8  
ISSN 1894-8200 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

# Forord

Undersøkelsene i dette arbeidsnotatet er utført i forbindelse med prosjektet *Kvalitet i fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger*, som er en del av en rammeavtale NIFU har inngått med Kunnskapsdepartementet. Formålet med prosjektet har vært å kartlegge hvilke muligheter og utfordringer høyere utdanningsinstitusjoner i Norge står overfor når det gjelder kvalitet i fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger.

Lene Korseberg, Tea Dyred Pedersen og Aslaug Louise Slette har gjennomført intervjuene som ligger til grunn for notatet, med assistanse fra Christina Vogsted Drange. Korseberg har vært prosjektleder og hatt ansvar for kapittel 1, 4 og 5. Kapittel 2 er skrevet av Pedersen, Drange og Korseberg, mens kapittel 3 er skrevet av Pedersen. Kapittel 6 er skrevet av Korseberg, i samarbeid med Pedersen. Aslaug Louise Slette og Elisabeth Hovdhaugen har kvalitetssikret arbeidsnotatet.

Vi vil takke Kunnskapsdepartementet for et spennende og aktuelt prosjekt. Videre vil vi rette en stor takk til alle informantene som deltok i studien, samt til Inger Henaug for endelig formatering av notatet.

Oslo, 7. februar 2024

Jannecke Wiers-Jenssen  
forskningsleder



# Innhold

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Sammendrag .....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>1 Introduksjon .....</b>  | <b>10</b> |
| 1.1 Problemstillinger .....  | 11        |
| 1.2 Metoder og datakilder.....   | 11        |
| <b>2 Fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger .....</b>                            | <b>15</b> |
| 2.1 Begrepsavklaring: fleksibel og desentralisert utdanning.....                             | 15        |
| 2.2 Formålet med mer fleksible profesjonsutdanninger .....                                   | 17        |
| 2.3 Eksisterende kunnskap om fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger i Norge..... | 18        |
| <b>3 Organisering og utforming .....</b>   | <b>26</b> |
| 3.1 Oversikt over organisering .....   | 26        |
| 3.2 Praksis på tilnærmet heltid .....  | 29        |
| 3.3 Organisering for fleksibilitet ut ifra studentenes behov .....                           | 30        |
| <b>4 Kvalitet, skikkethet og profesjonsidentitet .....</b>                                   | <b>36</b> |
| 4.1 Forståelser av kvalitet.....   | 36        |
| 4.2 Sikring av kvalitet .....  | 37        |
| 4.3 Skikkethet og profesjonsidentitet.....   | 40        |
| <b>5 Muligheter og utfordringer .....</b>  | <b>43</b> |
| 5.1 Praktiske muligheter og utfordringer .....   | 43        |
| 5.2 Pedagogiske muligheter og utfordringer.....  | 51        |
| 5.3 Kvalitet versus fleksibilitet? .....   | 57        |
| <b>6 Avsluttende refleksjoner .....</b>  | <b>60</b> |
| 6.1 Organisering og drift av fleksible profesjonsutdanninger .....                           | 60        |
| 6.2 Forståelse og sikring av kvalitet.....   | 62        |
| 6.3 Muligheter og utfordringer.....  | 63        |
| 6.4 Avsluttende refleksjoner og veien videre.....  | 65        |
| <b>Referanser.....</b>   | <b>71</b> |





# Sammendrag

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, har NIFU gjennomført en undersøkelse om organisering og kvalitet i fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger. Fokus har vært på de store profesjonsutdanningene innen lærerutdanning (barnehagelærer og grunnskolelærer) og helse (sykepleie og vernepleie). Med utgangspunkt i kvalitative intervjuer med studieprogramansvarlige og andre relevante aktører – herunder studenter og praksisveiledere på ett studieprogram – har vi undersøkt hvordan norske læresteder som tilbyr denne typen utdanninger reflekterer rundt forståelser av, og sikring av, kvalitet. Vi har også sett på hvordan utvalgte fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger blir organisert og drifet i Norge i dag, og hvilke muligheter og utfordringer lærestedene står overfor når det gjelder å sikre kvalitet i arbeidet med denne typen utdanningstilbud.

## Samlingsbasert, med ikke-fleksibel praksis

Det er stor variasjon i hva de ulike programmene klassifiserer seg som, inkludert nett- og samlingsbasert, deltidsutdanning, desentralisert og distriktsvennlig. De fleste har imidlertid innslag av fysiske samlinger, enten på campus eller desentraliserte studiesteder, samt digital undervisning i varierende grad. Dette betyr at utdanningene primært er fleksible langs fleksibilitetsdimensjonene *tid* og *sted*. I tillegg legger mange av programmene opp til en viss grad av fleksibel *progresjon*, da de ofte tilbys både på heltid og deltid. I de fleste tilfeller gjør denne fleksibiliteten imidlertid seg kun gjeldende på den lærestedsbaserte delen av studiet. Et gjennomgående funn i undersøkelsen er at praksis i mange tilfeller ikke er fleksibel. Det vil si at plasseringen av praksis i studieløpet ligger fast, og at praksis som oftest gjennomføres på fulltid, også selv om den er en del av en deltidsutdanning.

Praksis er derimot fleksibel i den forstand at det i samtlige av de undersøkte studieprogrammer legges opp til at praksis foregår nære der studentene bor. En slik tilnærming kan imidlertid by på utfordringer for lærestedene. For eksempel opplever de en økende forventning om å tillate studentene å gjennomføre praksis på egen arbeidsplass, noe som mange opplever som en mulig trussel mot kvaliteten på praksisgjennomføringen. Økning i antall nye praksissteder kan også gjøre det vanskeligere for lærestedene å sikre kvaliteten på praksisveiledningen.

## En studentgruppe i endring

Begrunnelsene for organiseringen og utformingen av de undersøkte studieprogrammene er å sette studentenes behov i sentrum. Informantene opplever at den tradisjonelle målgruppen for fleksible studietilbud – gjerne eldre studenter, med jobb, barn og lignende – har behov for et visst nivå av tilpasning, og særlig forutsigbarhet, for å kunne fullføre studiet. Flere av informantene trekker samtidig frem at studentgruppen på fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger ser ut til å være i endring, og at også flere yngre studenter nå søker seg til denne typen studieprogram. Selv om det er vanskelig å identifisere hva dette skyldes, peker flere på at også yngre studenter i dag er nødt til å jobbe ved siden av studiene og at flere ønsker å fortsette å bo hjemme. Mens noen fremhevet fordelene ved at denne studentgruppen ikke blir tvunget til å flytte fra hjemstedet for å studere, var flere bekymret for hvilke konsekvenser dette kan ha for de campusbaserte utdanningene på lengre sikt. I ytterste konsekvens kan populariteten til de fleksible tilbudene føre til en kannibalisering av de ordinære profesjonsutdanningene.

## Kvalitet er det samme uavhengig av organiseringsform

Når det gjelder forståelser av kvalitet, fremhevet informantene at målet er at det ikke skal være noe forskjell i læringsutbytte og kvalitet mellom den fleksible og desentraliserte utdanningen og den campusbaserte heltidsutdanningen – den fleksible utdanningen skal ikke være en «B-utdanning». For å kunne oppnå dette er inntrykket at lærestedene til en viss grad prioriterer studentene på fleksible og desentraliserte studieprogram over studenter på de tilsvarende campusbaserte utdanningene. Særlig kommer dette til uttrykk i nivået av tilpasning og oppfølging som denne studentgruppen i mange tilfeller får. Noen av informantene uttrykte en eksplisitt bekymring for at det økte fokuset på å sikre kvaliteten på de fleksible og desentraliserte profesjonsutdanningene fører til at de campusbaserte utdanningene på heltid nedprioriteres, og at kvaliteten på disse utdanningstilbudene blir lavere som en konsekvens av dette.

## Delte meninger om kvaliteten på skikkethetsvurderingen

Det var delte meninger om betydningen av en fleksibel organiseringsform for den løpende skikkethetsvurderingen som er pålagt i både helse- og lærerutdanningene. Noen var svært kritiske til om en slik vurdering blir ivarett godt nok når de ikke har kontinuerlig kontakt med studentene, særlig i tilfeller der mye av undervisningen og oppfølgingen foregår digitalt. Andre mente imidlertid at det var enklere å utføre skikkethetsvurdering og generell profesjonsfaglig vurdering på disse tilbudene. Studentgruppen er gjerne mindre, noe som gjør det enklere å bli kjent med hver enkelt student.

## Nyttig for å tiltrekke seg studenter

Den desidert største fordelen som informantene trekker frem, er at fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger gjør det mulig for en bredere studentgruppe å ta en profesjonsutdanning. Fleksible og desentraliserte utdanninger øker også rekrutteringsgrunnlaget for lærestedene i en tid med synkende søknadstall til profesjonsutdanningene. I tillegg bidrar det til å møte arbeidslivets behov for profesjonsutøvere i distriktene. Alle var imidlertid enige i at selv på fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger var det nødvendig å møte studentene fysisk, enten på campus eller på et desentralisert studiested. Særlig mente informantene dette var viktig for å utvikle studentenes relasjonskompetanse og profesjonsidentitet.

## Viktigheten av forventningsavklaring

Informantene opplever en relativt stor avstand mellom studentenes forventninger til en fleksibel og desentralisert profesjonsutdanning og hva en slik utdanning faktisk innebærer. Studentene har ofte en forventning om at slike utdanninger skal være enklere å gjennomføre og at de kan stå i tilnærmet full jobb samtidig som de studerer. Imidlertid har disse profesjonsutdanningene tydelige krav til oppmøte, progresjon, gjennomføring av praksis osv. Mange av studentene uttrykker derfor en overraskelse over hvor lite «fleksibelt» et slikt tilbud er i praksis. For å minske denne avstanden, forteller flere hvordan de nå jobber med å gi en tydelig forventningsavklaring til studentene, både før de begynner og under studiet. Noen beskrev hvordan de nå har valgt å gå bort fra å bruke betegnelsen «fleksibelt» om sine utdanninger, da de opplever at dette gir studentene et feilaktig inntrykk av hva som skal til for å gjennomføre studieprogrammet.

## Hvilket behov skal veie tyngst?

Fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger kan ha positive effekter for en rekke aktører, inkludert studentene, lærestedene og arbeidslivet. Selv om disse behovene ofte er overlappende, belyser notatet også en rekke spenninger som kan oppstå når disse ulike gruppernes interesser kommer i konflikt. I slike tilfeller kan ønsket om økt fleksibilitet oppleves som en motsetning til behovet for å sikre kvalitet. Spørsmålet da blir hvilket behov som skal veie tyngst og hvilken aktør som skal få lov til å sette premissene for måten utdanningene er organisert på. Hvor langt lærestedene skal strekke seg for å komme henholdsvis studentene og arbeidslivet i møte, er en balanseøvelse som flere av våre informanter beskriver som vanskelig. Flere etterlyser en tydeligere diskusjon om hvordan de best kan ivareta kvaliteten på utdanningen i en tid med økende forventning om fleksibilisering.

# 1 Introduksjon

Fleksibel og desentralisert utdanning retter seg mot studenter som av ulike årsaker ikke kan eller ønsker å studere fast ved et studiested. Denne typen studieprogram kjennetegnes av fleksibilitet på en eller flere dimensjoner, enten det gjelder hvor eller når utdanningen gjennomføres (tid og sted), hva innholdet i utdanningen er og i hvilket tempo og rekkefølge det gjennomføres (innhold og progresjon), hvilken vurderingsform som brukes osv. Særlig stedsdimensjonen er sentral i såkalte desentraliserte tilbud. Her gjennomføres undervisningsaktivitetene utenfor de høyere utdanningsinstitusjonenes (UH-institusjonenes) ordinære campus, for eksempel gjennom en samlingsbasert organisering ved et studiesenter. I dette notatet brukes begrepet «fleksible og desentraliserte studieprogram» for å beskrive utdanninger som skiller seg fra «ordinære campusbaserte studieprogram», som kjennetegnes av jevnlig tilstedeværelse på campus og heltidsprogresjon.

Fleksibel og desentralisert utdanning er en del av nåværende regjerings politiske satsinger (Meld. St. 14 (2022–2023), s. 98). Slike tilbud ansees som særlig viktig for å sikre tilgangen til utdanning over hele landet, samt opprettholde relevant og tilstrekkelig kompetanse i distriktene. Samtidig representerer fleksible og desentraliserte utdanninger en annerledes og, for noen universiteter og høyskoler, ny måte å tenke rundt høyere utdanning på. Det stiller andre krav til både institusjonene, faglærerne og studentene enn mer tradisjonelle, campusbaserte studier, og med det også andre krav til sikring av kvalitet og helhetlig utforming av studie-tilbud (Korseberg mfl., 2022). Dette er særlig tilfelle for fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger, hvor stor grad av standardisering, ytre rammebetingelser og ofte krav til praksisgjennomføring kan bidra til å gjøre økt fleksibilitet mer krevende.

Til tross for det økte politiske fokuset på fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger, og den sentrale rollen som disse er tiltenkt i myndighetenes kompetanse-, distrikts- og utdanningspolitikk, vet vi per i dag lite om hvordan UH-institusjonene som tilbyr fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger tenker rundt organiseringen og kvalitetssikringen av denne typen studier (Haugen mfl., 2023). Dette gjelder både i møte med formelle kvalitetskrav (relevante forskrifter, rammeplaner, kvalifikasjonsrammeverk osv.), men også mer uformelle

kvalitetsvurderinger knyttet til undervisningspraksis, samhandling med studenter og pedagogisk tilnærming. Som påpekt av Korseberg og kollegaer (2022), kan det å gjøre hele gradstudier, og kanskje særlig profesjonsutdanninger fleksible og/eller desentraliserte føre med seg både muligheter og utfordringer som ikke er like aktuelle for mer tradisjonelt organiserte utdanningstilbud. Hensikten med dette arbeidsnotatet er å undersøke hvordan læresteder som tilbyr fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger reflekterer rundt forståelse og sikring av kvalitet i slike studietilbud.

## 1.1 Problemstillinger

Et sentralt spørsmål i denne studien har vært hvilke muligheter og utfordringer høyere utdanningsinstitusjoner i Norge står overfor når det gjelder kvalitet i fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger, og hvordan de går frem for å sikre kvalitet i møte med disse. Formålet med studien har vært å få innsikt i hvordan økt tilgjengelighet påvirker forståelsen og opplevelsen av kvalitet i fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger. Kunnskapsgrunnlaget som notatet frembringer kan benyttes som utgangspunkt for ytterligere forskning, utviklingsarbeid og politikktutforming på feltet. Følgende problemstillinger har ligget til grunn for undersøkelsen:

1. Hvordan organiseres fleksible og/eller desentraliserte profesjonsutdanninger ved norske UH-institusjoner?
2. Hvordan forstår norske UH-institusjoner kvalitet i fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger?
3. Hvordan går institusjonene frem for å sikre kvalitet i sine fleksible og/eller desentraliserte profesjonsutdanninger?
4. Hvilke pedagogiske og praktiske muligheter og utfordringer står UH-institusjonene overfor når det gjelder planlegging og gjennomføring av fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger, og hvordan påvirker det utdanningskvaliteten?

## 1.2 Metoder og datakilder

Problemstillingene ovenfor forutsetter dybdeinformasjon om erfaringer og betraktninger rundt kvalitet i fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger. Vi har derfor valgt å benytte en kvalitativ tilnærming i denne undersøkelsen. For å samle inn data har vi gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med personer tilknyttet aktuelle studieprogrammer. Sentrale tema i intervjuene var hvordan disse aktørene forstår sitt oppdrag, hvordan de erfarer at utdanningene fungerer

i praksis, samt hvilke muligheter og utfordringer de ser at fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger står overfor.

I utvelgelsen av studieprogrammer til undersøkelsen, tok vi utgangspunkt i alle profesjonsutdanningene ved offentlige universiteter og høyskoler med fleksibel eller desentralisert organisering som vi kunne finne informasjon om via strategiske nettsøk. Dette inkluderte samlingsbaserte tilbud på eller utenfor campus, samt desentraliserte tilbud. I søkene inkluderte vi ikke det som gjerne omtales som «ordinære» eller «campusbaserte» deltidsstudier, det vil si studier som i all hovedsak er like som campusbaserte heltidsstudier, bare at de er strukket over lengre tid. I søkene dukket det opp noen arbeidsplassbaserte utdanninger. Disse ble ikke prioritert i utvalget.

Dette resulterte i en liste på om lag 40 utdanninger, der omtrent en fjerdedel var sykepleierutdanninger, mens vernepleierutdanning og barnehagelærerutdanning (BLU) til sammen utgjorde en annen fjerdedel. Den resterende halvparten fordelte seg på grunnskolelærerutdanning (GLU), ingeniør- og byggfag, barnevern, samt paramedisin. I denne undersøkelsen har vi valgt å vektlegge helse- og lærerutdanningsfag, og vi har dermed inkludert de tre utdanningstypene med størst utbredelse fra vårt nettsøk: sykepleie, vernepleie og BLU. Vi har også inkludert GLU. Av utdanningene vi fant er det ikke alle som har opptak hvert studieår, og av de om lag 40 på vår liste var det nesten en fjerdedel som ikke hadde opptak høsten 2023. Fordi vi ønsket å intervju informanter tilknyttet et studium som er aktivt i studieåret 2023/24, førte dette til at det var en del studieprogram som ikke var aktuelle for utvelgelse.

Vi planla i utgangspunktet å intervju tre grupper med informanter: studieprogramansvarlige, ansatte ved lærestedene tilknyttet praksis, samt studenter. I dette designet hadde vi lagt opp til å innhente informasjon fra fem ulike studieprogram, der vi intervjuet alle de tre informantgruppene ved hvert studieprogram. Vi tok kontakt med de programansvarlige for de ulike utdanningene på epost og inviterte til intervju, samt at vi spurte om disse kunne bistå oss med rekruttering av de andre informantgruppene. Det viste seg svært krevende for de programansvarlige å rekruttere informanter blant de som jobber med praksis og blant studentene. Kun ved ett sykepleierstudium lot det seg gjøre å få intervjuet alle tre informantgruppene. Etter flere forsøk på å få flere informanter fra de fire andre studieprogrammene, ble det av praktiske årsaker bestemt å endre metodedesignet.

Vi utvidet utvalget med 10 studieprogram, og valgte å intervju kun de studieprogramansvarlige ved disse. Vi endte da opp med et utvalg på 15 studieprogram: fem sykepleierutdanninger, fem barnehagelærerutdanninger (BLU), fire vernepleierutdanninger, samt én grunnskolelærerutdanning (GLU). De fleste av disse studieprogrammene er organisert som deltidsstudier, mens noen få er organisert på heltid. Til sammen er syv UH-institusjoner representert i utvalget, og disse

fordeler seg på de fleste av landets regioner: Nord-Norge, Vest-Norge, Øst-Norge og Sør-Norge.

Fra BLU og GLU endte vi opp med én informant per studieprogram, og det var de studieprogramansvarlige. På vernepleie var også de studieprogramansvarlige de eneste informantene, bortsett fra på ett program der det var intervju med tre ansatte. To av disse hadde ledelsesansvar for to ulike campustilbud, og en var studieveileder. På sykepleie var det mest variasjon. Ved to programmer intervjuet vi de programansvarlige, ved to programmer deltok to eller tre ansatte med ulike funksjoner i programmet tilknyttet ledelse, undervisning/kullkoordinator og studieveiledning, mens det femte sykepleierstudiet er det eneste studieprogrammet der vi intervjuet alle tre informantgrupper (én studieprogramansvarlig, fire personer med praksisveilederfunksjon, der én jobbet på praksissted, samt to studenter). I notatet vil dette studieprogrammet, der representanter for alle relevante aktørgrupper er intervjuet, inngå som illustrativt eksempel knyttet til noen av de problemstillinger som fleksibel utdanning berører. Disse representantene vil bli benevnt med sine aktørroller ved sitering.

Det ble til sammen gjennomført 12 individuelle intervjuer og 4 gruppeintervjuer, med totalt 26 informanter. Samtlige av intervjuene ble gjennomført digitalt høsten 2023. Vi laget én overordnet intervjuguide, som ble tilpasset informantgruppene. Intervjuguiden for studieprogramansvarlige dekket følgende temaer:

- a) forståelse av fleksible utdanningstilbud
- b) den fleksible profesjonsutdanningen (bakgrunn for opprettelse, organisering, fleksibilitetsdimensjoner, påvirkning på de ansattes hverdag, organisering av praksis, samarbeid med andre aktører)
- c) studentgruppen (målgruppe, tilretteleggingsbehov)
- d) kvalitet (betydning av kvalitet, pedagogiske og praktiske utfordringer og fordeler, kvalitetssikring)

For personer tilknyttet praksis la intervjuguiden mer vekt på hvordan praksis fungerer (herunder veiledning, skikkethet og vurdering), samt eventuelle forskjeller i praksis for studenter på fleksible tilbud kontra ikke-fleksible/ordinære studietilbud. For studentene la intervjuguiden mer vekt på årsaker til å starte på et fleksibelt tilbud, hvorvidt studiet er fleksibelt nok, oppfølging og sosialt miljø, samt erfaringer som student ved det aktuelle programmet. Det ble gjort opptak av alle intervjuene, i tillegg til at det ble det skrevet notater underveis i intervjuene.

Alle sitater og beskrivelser er kontrollert opp mot de aktuelle lydfilet i etterkant. Studien ble meldt inn til Sikt i god tid før intervjuene startet. På grunn av anonymitetshensyn, har vi valgt å ikke identifisere de konkrete studietilbudene som er inkludert i denne studien. I stedet refererer vi til informanter fra henholdsvis helseutdanning (herunder sykepleier- og vernepleierutdanningen) og lærerutdanning (herunder barnehage- og grunnskolelærerutdanningen). Kun i

tilfeller hvor beskrivelsene spesifikt knytter seg til en konkret profesjonsutdanning, vil typen studieprogram bli referert til.

Studiens største begrensning er at det opprinnelige metodedesignet ikke lot seg gjennomføre, da vi ikke fikk tak i alle de informantene vi ønsket. Dette innebærer at vi primært har fått innsikt i de studieprogramansvarliges synspunkter og erfaringer, og mangler innsikt i perspektivene fra studentene, samt de som underviser og veileder, på disse studieprogrammene. Likevel har vi, gjennom å intervju 15 studieprogramledere, fått innsikt i ganske mange av de fleksible og desentraliserte profesjonsutdanningene som tilbys i ulike deler av landet. Et annet forbehold det kan være nyttig å ha med seg i lesning av notatet er at flere av studieprogrammene som er del av denne undersøkelsen, nettopp har startet opp, og at flere av de «gamle» programmene er i ferd med å bli endret (særlig grunnet økonomi). Det må derfor alltid tas med i betraktning at studieprogrammer er i konstant endring, og at vi kun tegner et øyeblikksbilde i dette notatet.



## 2 Fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger

Fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger har fått mye oppmerksomhet de senere årene, men ideen om å tilgjengeliggjøre sentrale utdanninger for en bredere studentgruppe har lang tradisjon i Norge (se f.eks. Brekke mfl., 2007; (Skjelmo, 2012). Samtidig vet vi relativt lite om hvordan fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger er organisert, og hvordan lærestedene går frem for å sikre både fleksibilitet og kvalitet på denne typen utdanninger.

I dette kapitlet vil vi gi en kort introduksjon til fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger i en norsk kontekst, samt gi en kort beskrivelse av kunnskapsgrunnlaget som dette notatet bygger på. Vi vil først gi en kort beskrivelse av hva som her menes med begrepet «fleksibel og desentralisert utdanning», og vise hvordan fleksibilitet kan forstås – og dermed også operasjonaliseres – på ulike måter. Deretter følger en kort gjennomgang av hva som i dag regnes som hovedformålet med fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger, før vi går over til å oppsummere to sentrale rapporter på dette temaet. Disse vil brukes som en kontekstuell ramme for analysen av det kvalitative datamaterialet i kapittel 3–5.

### 2.1 Begrepsavklaring: fleksibel og desentralisert utdanning

Fleksibel utdanning benyttes gjerne synonymt med begreper som nettundervisning, fjernundervisning, desentralisert utdanning og blandet læring. Selv om begrepene er beslektede, skiller fleksibel utdanning seg ut ved at opplæringen nettopp skal være fleksibel, med en viss grad av valgfrihet eller mulighet for individuell tilpassing. Hvordan dette best kan oppnås, og hva som regnes som fleksibelt nok, er imidlertid gjenstand for debatt. Som påpekt av Wollscheid og kollegaer (2020), finnes det ikke én entydig definisjon, noe som fører til at begrepet ofte blir brukt upresist (Li og Wong, 2018).

I forbindelse med sin tilskuddsordning for fleksible videreutdanningstilbud, definerte tidligere Kompetanse Norge (nå HK-dir) fleksibel utdanning som «opp-læring [som] setter den lærende i sentrum ved å tilby et pedagogisk opplegg med

flere alternativer for hvordan læringsaktivitetene kan gjennomføres» (Kompetanse Norge, 2020). Denne definisjonen tar utgangspunkt i åtte ulike dimensjoner ved fleksibilitet: tid, sted, omfang, progresjon, vurdering, formalisering, samhandling og innhold. De ulike dimensjonene og deres betydning er beskrevet i tabell 2.1.

**Tabell 2.1. Dimensjoner ved fleksibilitet (hentet fra Korseberg mfl., 2021, s. 19)**

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

Definisjonen av fleksibilitet beskrevet ovenfor fokuserer på fleksibilitet som en pedagogisk tilnærming. Imidlertid viser tidligere studier at fleksible utdanninger i økende grad har fått et tilgjengelighetsfokus. Fleksibilitet, slik det har blitt forstått og praktisert i den norske konteksten, innebærer at utdanning gjøres lettere tilgjengelig for en større og mer mangfoldig studentgruppe. Som påpekt av Korseberg og kollegaer (2021), kan dette inkludere førstegangsstudenter som ikke ønsker eller har mulighet til å studere ved en sentral campus, etablerte voksne som ønsker mer formell kompetanse, og de som ønsker påfyll av kompetanse mens de fortsatt er i jobb. Fleksibilitet kan enten sikres gjennom at studentene får mulighet til å tilpasse et konkret studietilbud til sin hverdag, for eksempel ved at de velger fra gang til gang om de vil delta på fysisk eller nettbasert undervisning («fleksibilitet som individuell tilpasning»). Alternativt kan fleksibilitet bety at studentene velger et studietilbud som er lagt opp på en måte som passer dem, men hvor det ikke er mulighet for individuell tilpasning underveis («fleksibilitet som

valgfrihet»). Et nettbasert tilbud uten mulighet for fysisk oppmøte kan være et eksempel på sistnevnte (Korseberg mfl., 2022; Wollscheid mfl., 2020).

Det er viktig å presisere at selv om begrepene «fleksibelt» og «desentralisert» ofte brukes om hverandre, er de ikke nødvendigvis sammenfallende. Mens fleksible tilbud – i hvert fall opprinnelig – ble definert som «pedagogisk opplegg med flere alternativer for hvordan læringsaktivitetene kan gjennomføres» (Kompetanse Norge, 2020), krever desentraliserte tilbud kun at læringsaktivitetene foregår utenfor lærestedenes campus. Det betyr at selv om målgruppen for begge typer tilbud er personer som ikke kan studere fast ved et studiested, kan dette komme til uttrykk på ulike måter. For eksempel vil et ordinært fulltidsstudium som organiseres på ukentlig basis på et studiesenter (dvs. ikke på campus) kvalifisere som et desentralisert tilbud, mens et tilbud som organiseres på campus, men som legger opp til valgfrihet i studiets oppbygging og vurderingsform, kvalifisere som et fleksibelt tilbud.

## 2.2 Formålet med mer fleksible profesjonsutdanninger

Hensikten med fleksible og desentraliserte utdanningstilbud, slik det primært er praktisert i dag, er å tilgjengeliggjøre utdanning for personer som av ulike årsaker ikke kan studere fast ved et studiested. Dette formålet kan imidlertid ikke sees i isolasjon, men må tolkes i lys av de overordnede målsettingene man har for utdanningssektoren og kompetansepolitikken. Som beskrevet i *Utsynsmeldingen* (Meld. St. 14 (2022–2023), s. 6), er

*en viktig del av utdanningsinstitusjonenes samfunnsoppdrag (...) å bidra til at elevene, studentene og arbeidslivet regionalt og nasjonalt får den kompetansen de trenger. En forutsetning for dette er et tilgjengelig og fleksibelt utdanningssystem som legger til rette for at folk kan ta utdanning der de bor og styrke kompetansen sin gjennom hele livet, uavhengig av livssituasjon.*

I forlengelse av dette beskrives det i *Utsynsmeldingen* hvordan det, i tider med mangel på kvalifisert arbeidskraft, er «desto viktigere at utdanningssystemet kan tilby et bredt spekter av fleksible tilbud som er enkle å kombinere med jobb, og som er tilgjengelige i hele landet» (Meld. St. 14 (2022–2023), s. 9).

Ønsket om å tilgjengeliggjøre utdanning, samt sørge for tilstrekkelig kompetanse over hele landet, er noe som går igjen i en rekke styringsdokumenter. For eksempel peker stortingsmeldingen *Kompetansereformen – Lære hele livet* (Meld. St. 14 (2019–2020)) på at «ingen skal gå ut på dato» som følge av manglende kompetanse, og at universiteter og høyskoler spiller en viktig rolle i å tilby utdanning som arbeidslivet etterspør. En tilsvarende ambisjon formuleres i *Distriktsmeldingen – Levende lokalsamfunn for fremtiden* (Meld. St. 5 (2019–2020)), hvor

fleksible og desentraliserte utdanningstilbud blir beskrevet som viktige virkemidler i arbeidet med å sikre tilgang til den arbeidskraften og kompetansen som lokale arbeidsmarkeder i distriktene trenger.

Dette presiseres videre i både Hurdalsplattformen og i strategien for desentralisert og fleksibel utdanning ved fagskoler, høyskoler og universiteter. Mens førstnevnte blant annet fokuserer på å «styrkje det desentraliserte tilbodet og møte regionale kompetansebehov» (Regjeringen, 2021, s. 55), beskriver sistnevnte hvordan «Regjeringen forventer at universiteter og høyskoler prioriterer livslang læring og fleksible og desentraliserte tilbud innenfor de til enhver tid gjeldende rammebevilgningene de har» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 20). Med andre ord anses fleksible og desentraliserte utdanningstilbud som viktig både for å øke tilgjengeligheten i høyere utdanning for hver enkelt student, men også for å imøtekomme arbeidslivets behov, særlig i distriktene.

Siden 2018 har universiteter og høyskoler hatt mulighet til å søke om støtte til å utvikle fleksible og desentraliserte utdanningstilbud. Tidligere var mye av fokus på fleksible etter- og videreutdanningstilbud, eksemplifisert gjennom den opprinnelige tilskuddsordningen for fleksible og desentraliserte videreutdanningstilbud (Korseberg mfl., 2021). De senere årene sett har vi sett et skifte mot fleksible utdanninger mer generelt og, mer nylig, mot fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger. Dette kommer tydelig frem i den siste utlysningen under HK-dirs tilskuddsordning for fleksibel og desentralisert utdanning, hvor støtte til «desentraliserte studier med fysiske samlinger», samt profesjonsutdanninger skal prioriteres (HK-dir, 2023).

Tilskuddsordninger som gir insentiv til opprettelsen av fleksible og desentraliserte tilbud har, som nevnt, eksistert i ulik form siden 2018. Imidlertid annonserte Regjeringen gjennom *Utsynsmeldingen* hvordan det er deres ambisjon at slike tilskuddsordninger ikke lenger skal være nødvendige (Meld. St. 14 (2022-2023)). Denne ambisjonen ble gjort til realitet i Regjeringens forslag til statsbudsjett for 2024, hvor det ble det annonsert at en rekke tilskuddsordninger, herunder ordningen for fleksibel og desentralisert utdanning, skulle fases ut fra og med 2024 (HK-dir, 2023). I stedet er det nå opp til hvert enkelt universitet og hver høyskole å sikre at fleksibel og desentraliserte tilbud blir en «naturlig del av utdanningsvirksomheten», med en forventning om at denne satsingen dekkes gjennom institusjonenes egne budsjetter (Meld. St. 14 (2022-2023), s. 98-99).

## 2.3 Eksisterende kunnskap om fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger i Norge

Vi vet i dag forholdsvis lite om fleksible og desentraliserte utdanninger generelt, og de fleksible og desentraliserte profesjonsutdanningene spesielt, ved norske

universiteter og høyskoler. Viktige unntak er to rapporter, henholdsvis fra 2012 og 2023, som begge tar for seg denne tematikken. De mest sentrale poengene fra disse to rapportene vil bli oppsummert nedenfor, og vil bidra med kontekstuell informasjon som funnene i studien tolkes innenfor.

### 2.3.1 «Kvalitetsutfordringer i fleksibel profesjonsutdanning» (2012)

I 2012 gjennomførte Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) en undersøkelse av kvalitetsutfordringer i fleksible profesjonsutdanninger (Børsheim, 2012). Gjennom dokumentstudier og intervjuer med studenter og ansatte, var hensikten å skape et grunnlag for å gjøre vurderinger av eventuelle ekstra behov for kvalitetssikring i fleksible utdanningstilbud. NOKUT finner blant annet at det i all hovedsak var institusjoner og utdanninger med sviktende rekruttering som på det tidspunktet tilbød fleksible profesjonsutdanninger, noe som kan indikere at en del av motivasjonen for å tilby denne typen utdanninger er å nå ut til en bredere studentgruppe og dermed øke rekrutteringsgrunnlaget.

Med tanke på organisering, finner NOKUT at de fleksible profesjonsutdanningene i all hovedsak var samlingsbaserte fremfor overveiende nettbaserte, som man hadde antatt var den dominerende måte å organisere fleksibel utdanning på. Til tross for at de fleste lærestedene i undersøkelsen planla å øke tilbudet av fleksibel utdanning og hadde bygd opp kapasitet til økt bruk av digital teknologi, viste det seg at selve organiseringen av utdanningene i stor grad var preget av tradisjoner og erfaring i de enkelte fagmiljøene. Særlig ble den samlingsbaserte organiseringen fremhevet som viktig. Rapporten beskriver hvordan «[d]enne organiseringen gjerne [ble] begrunnet med behov i selve utdanningen, for eksempel hensynet til danning inn i profesjonen og nok kontakt mellom faglærerne og studentene til å kunne vurdere om de var skikket for yrket» (Børsheim, 2012, s. ii).

Det fremgikk også av undersøkelsen at studentene på fleksible profesjonsutdanninger var eldre enn gjennomsnittstudenten og generelt var i livssituasjoner som gjorde det vanskelig for dem å flytte fra hjemstedet. Opplevelsen var at denne studentgruppen hadde særlige behov for et tydelig strukturert og forutsigbart undervisningsopplegg, samt opplæring i grunnleggende studieferdigheter slik som akademisk skriving. I rapporten pekes det særlig på viktigheten av tydelig informasjon og forventningsavklaring overfor studentene, spesielt siden «utdanninger som ikke oppfylte forventninger som var skapt gjennom forhåndsinformasjonen, var sterkt utsatt for frafall» (Børsheim, 2012, s. iii). Til gjengjeld hadde disse studenter oftere med seg relevant yrkeserfaring og en annen type «eksistensiell» motivasjon inn i studiene, som igjen ble beskrevet som en berikelse inn i undervisningen (Børsheim, 2012).

Karakteristikkene ved studentgruppen førte imidlertid til at de ansatte på de fleksible studieprogrammene ble tvunget til å gjøre andre pedagogiske og praktiske overveielser omkring sikring av kvaliteten. For eksempel beskrives det hvordan det var en «betydelig dugnadsvilje» blant de faglige ansatte, og at de strakk seg langt for å støtte studentene og for å få studietilbudet til å fungere. Rapporten beskriver videre hvordan det var lite uttrykt misnøye over mengden reisevirksomhet tilknyttet samlinger og praksisbesøk utenfor campus. Imidlertid beskrev noen hvordan fleksibiliteten medførte utfordringer i gjennomføring av praksis, blant annet ved at det kunne være krevende å få tak i tilstrekkelig antall praksislærere med veiledningskompetanse og -erfaring.

### 2.3.2 «Fleksible profesjonsutdanninger» (2023)

Nylig gjennomførte HK-dir en undersøkelse av fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger ved norske universiteter og høyskoler (Haugen mfl., 2023). Rapporten kartlegger omfanget av fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger i Norge. Den gir et deskriptivt bilde av status for disse utdanningene, når det gjelder antall studenter og deres kjennetegn, gjennomføring og frafall.<sup>1</sup>

Dersom vi ser på de profesjonsutdanningene vi undersøker i denne studien, sykepleie, vernepleie, BLU og GLU, fremkommer det i HK-dirs rapport at omfanget av studenter på fleksible studietilbud innenfor de fire profesjonsutdanningene varierer ganske mye. Størst andel har barnehagelærerutdanningen, hvor hele 35 prosent av studentene er registrert på et fleksibelt utdanningsprogram. Deretter følger vernepleierutdanningen, grunnskolelærerutdanningen for 1.–7. trinn, sykepleierutdanningen, samt grunnskolelærerutdanningen for 5.–10. trinn. Antall og andel studenter på henholdsvis fleksible og ordinære tilbud på de fire profesjonsutdanningene er beskrevet i tabell 2.2.

**Tabell 2.2. Antall og andel studenter på fleksible og ordinære profesjonsutdanningsprogrammer (hentet fra Haugen mfl., 2023, s. 15)**

| Utdanningstype                    | Fleksible | Ordinære | Prosentandel fleksible |
|-----------------------------------|-----------|----------|------------------------|
| Barnehagelærerutdanning           | 2653      | 5013     | 35 %                   |
| Vernepleierutdanning              | 1039      | 2738     | 28 %                   |
| Grunnskolelærerutdanning (1.–7.)  | 600       | 4956     | 11 %                   |
| Sykepleierutdanning               | 1273      | 14 266   | 8 %                    |
| Grunnskolelærerutdanning (5.–10.) | 382       | 5844     | 6 %                    |

<sup>1</sup> Tilstandsrapporten undersøker status for samtlige fleksible profesjonsutdanninger i Norge. I den følgende oppsummeringen fokuserer vi imidlertid kun på lærerutdanningene (BLU og GLU) og sykepleier- og vernepleierutdanningene, som er fokus for denne studien.

Om man ser på hvordan studenter på fleksible og ordinære studier fordeler seg på fylker, er det stor variasjon. Nordland, Innlandet og Troms og Finnmark er regionene med høyest andel studenter på et fleksibelt tilbud, med henholdsvis 38, 23 og 21 prosent. Studenter på en profesjonsutdanning fra de nevnte fylkene velger også i større grad fleksible studier, der 24 prosent fra Troms og Finnmark, 22 prosent fra Nordland og 15 prosent av studenter fra Innlandet går på et fleksibelt tilbud (Haugen mfl., 2023, s. 27). Sentraliteten til lærestedet har også innvirkning på andelen fleksible studenter. I sentralitetsklasse 6 (minst sentralt, eksempelvis Nesna og Kautokeino) er hele 90 prosent av de 200 studentene registrert på fleksible programmer. Den generelle trenden er at det totale antallet studenter øker, jo mer sentral kommunen er, og at andelen som går på fleksible programmer blir mindre (Haugen mfl., 2023).

Haugen og kollegaer (2023) har også sett på kjennetegn ved studenter som går på en fleksibel profesjonsutdanning på bachelornivå, og finner at disse studentene i snitt er 6,7 år eldre sammenlignet med studenter på ordinære studier. Hvis man knytter dette opp mot sentralitet, ser vi at studentmassen på fleksible profesjonsutdanninger ved campuser i mindre sentrale strøk er noe yngre enn studentmassen ved campuser i mer sentrale strøk.

I rapporten trekkes også frem utfordringer knyttet til fleksibilitet når det gjelder kvalitet på utdanningen. Både generell oppfølging av studenter og kanskje især praksisoppfølging kan være mer utfordrende ved fleksible programmer. I tillegg kan den begrensede tiden med undervisning føre til at det blir mindre tid til diskusjon og refleksjon hos studentene, og at de i større grad benytter pugging som læringsmåte (Haugen mfl., 2023, s. 37).

## Barnehagelærerutdanning

Barnehagelærerutdanningen (BLU) peker seg ut som den profesjonsutdanningen med høyest antall studenter som velger fleksible programmer. Det er også innenfor denne utdanningen at fleksible tilbud har lengst tradisjon (Haugen mfl., 2023). Lærestedet med høyest andel studenter på fleksibel BLU finner vi på UiT – Norges arktiske universitet, etterfulgt av HINN, Nord og Høgskulen i Volda. OsloMet har det høyeste *antallet* studenter på fleksible BLU-programmer, selv om den prosentvise andelen av den totale studentmassen på BLU er lavere. Dette henger også sammen med en høy andel studenter på arbeidsplassbaserte utdanningsprogrammer, som ikke er inkludert i denne studien.

**Tabell 2.3. Antall og andel studenter på offentlige fleksible og ordinære barnehagelærerutdanninger etter institusjon (tall hentet fra Haugen mfl., 2023, s. 17)**

| Institusjon | Fleksible | Ordinære | Prosentandel fleksible |
|-------------|-----------|----------|------------------------|
| UiT         | 247       | 83       | 75%                    |
| HINN        | 327       | 278      | 54%                    |
| HVO         | 131       | 114      | 53%                    |
| Nord        | 196       | 184      | 52%                    |
| UiS         | 254       | 350      | 42%                    |
| OsloMet     | 431       | 780      | 36%                    |
| HiØ         | 134       | 261      | 34%                    |
| USN         | 259       | 736      | 26%                    |
| HVL         | 218       | 890      | 20%                    |
| UiA         | 60        | 489      | 11%                    |

Antallet søkere til BLU har gått ned de siste fem årene, men antallet som søker seg til fleksible BLU-programmer har holdt seg relativt stabilt. Fleksible BLU-tilbud tiltrekker seg dermed en større andel av søkerne enn tidligere (Haugen mfl., 2023). Når det gjelder kjønnsfordelingen i fleksible og ordinære studieprogram, kommer det frem i rapporten at kvinneandelen på BLU er 87 prosent på fleksible programmer, mot 80 prosent på ordinære programmer. Altså er kvinnedominansen forsterket på fleksible programmer i BLU. Når det gjelder gjennomføring og frafall i studiene er det liten forskjell mellom ordinære og fleksible studieprogrammer innenfor BLU. Her er tallene tilnærmet like, og cirka 60 prosent av studentene gjennomfører BLU på normert tid, både på fleksible og ordinære program (Haugen mfl., 2023, s. 40).

### Grunnskolelærerutdanning

Fleksible grunnskolelærerutdanninger ble først opprettet i Nord-Norge på 1970-tallet (Børsheim, 2012). I dag er det relativt få institusjoner som tilbyr fleksibel GLU, og utenfor Nord-Norge er det kun USN og HINN som har et slikt studietilbud. Samlet går rett i underkant av 1000 studenter på fleksible GLU-programmer. Dette er ifølge tilstandsrapporten nesten utelukkende samlingsbaserte heltidsprogrammer. Dette skyldes at normert tid for GLU allerede er fem år (Haugen mfl., 2023). Nord og USN har den høyeste andelen studenter på fleksible GLU-utdanninger, med henholdsvis 35 og 31 prosent.



**Tabell 2.4. Antall og andel studenter på offentlige fleksible og ordinære grunnskolelærerutdanninger (1-7 og 5-10.) etter institusjon (hentet fra Haugen mfl., 2023)**

| Institusjon | Fleksible | Ordinære | Prosentandel fleksible |
|-------------|-----------|----------|------------------------|
| Nord        | 251       | 472      | 35 %                   |
| USN         | 406       | 911      | 31 %                   |
| HINN        | 164       | 490      | 25 %                   |
| UiT         | 118       | 396      | 23 %                   |
| HVL         | 14        | 2153     | 1 %                    |
| UiS         | 9         | 728      | 1 %                    |

Trenden for søking til GLU har vært nedadgående de siste fem årene, men søkere til fleksible GLU-programmer har holdt seg langt mer stabil. Andelen har økt fra 320 til cirka 390 studenter for 1.-7. trinn, mens den har sunket noe for 5.-10. trinn (fra 164 til omtrent 130 studenter). På ordinære GLU-programmer er kvinneandelen 80 prosent for 1.-7. trinn og 60 prosent for 5.-10. trinn, mens den for fleksible programmer øker til henholdsvis 85 og 70 prosent. Rapporten sier ingenting om gjennomføring og frafall på GLU.

### Sykepleierutdanning

På begynnelsen av 1990-tallet ble det opprettet fleksible studietilbud innen sykepleie i Nord-Norge og i Oppland, for å forbedre rekrutteringen i distriktene (Helsedirektoratet, 2020). I dag er de fleksible sykepleierutdanningene i stor grad deltidstudier. Flere av disse er også geografisk betinget i opptak, der kun studenter som er bosatt i regionen der undervisningsstedet ligger, er kvalifisert til studiet (Haugen mfl., 2023). Det er fortsatt regionene med lengst tradisjon for fleksible sykepleierutdanninger som har flest studenter registrert på slike utdanningsprogram i dag. HINN har totalt 337 studenter på sitt fleksible sykepleierstudium, som utgjør en andel på 40 prosent av sykepleierstudentene ved denne institusjonen. Ved UiT og Nord går henholdsvis 22 og 14 prosent av sykepleierstudentene på fleksible programmer.

**Tabell 2.5. Antall og andel studenter på offentlige fleksible og ordinære sykepleierutdanninger etter institusjon (hentet fra Haugen mfl., 2023)**

| Institusjon | Fleksible | Ordinære | Prosentandel fleksible |
|-------------|-----------|----------|------------------------|
| HINN        | 337       | 513      | 40 %                   |
| UiT         | 223       | 779      | 22 %                   |
| Nord        | 182       | 1116     | 14 %                   |
| HiM         | 57        | 380      | 13 %                   |
| HVL         | 154       | 1685     | 8 %                    |
| NTNU        | 86        | 1820     | 5 %                    |
| USN         | 62        | 1324     | 4 %                    |
| UiA         | 38        | 947      | 4 %                    |
| UiS         | 27        | 914      | 3 %                    |

Sykepleierstudiet er generelt kvinnedominert, og andelen kvinner i fleksible og ordinære programmer er tilnærmet lik (hhv. 87 og 86 prosent) (Haugen mfl., 2023). En viktig forskjell mellom ordinær og fleksibel sykepleierutdanning ser vi imidlertid i gjennomførings- og frafallsraten. Bare 50 prosent av sykepleierstudenter på fleksible utdanningsprogrammer gjennomfører studiet på normert tid, mot 64 prosent av sykepleierstudenter på ordinære programmer (Haugen mfl., 2023, s. 40). Det er spesielt deltidsstudentene på fleksible sykepleierprogrammer som faller fra, og dette henger ifølge Haugen og kollegaer sammen med at disse studentene i stor grad har lavere karaktersnitt fra videregående skole, samtidig som andre egenskaper, som for eksempel familiesituasjon, også er med på å forklare frafallet.

## Vernepleierutdanning

Blant de offentlige UH-institusjonene som tilbyr vernepleierutdanning, har HVL høyest antall studenter i fleksible tilbud (202). Høgskolen i Molde (HiM) har imidlertid høyest prosentandel (54 prosent).

**Tabell 2.6. Antall og andel studenter på offentlige fleksible og ordinære vernepleierutdanninger etter institusjon (hentet fra Haugen mfl., 2023)**

| Institusjon | Fleksible | Ordinære | Prosentandel fleksible |
|-------------|-----------|----------|------------------------|
| HiM         | 158       | 137      | 54 %                   |
| UiT         | 119       | 169      | 41 %                   |
| HVL         | 202       | 327      | 38 %                   |
| Nord        | 59        | 115      | 34 %                   |
| HINN        | 97        | 216      | 31 %                   |
| OsloMet     | 85        | 498      | 15 %                   |
| HiØ         | 1         | 314      | 0 %                    |

For vernepleierutdanningen er kvinneandelen i fleksible og ordinære programmer tilnærmet lik, med henholdsvis 78 prosent kvinner på fleksible programmer, mot 77 prosent på ordinære programmer (Haugen mfl., 2023, s. 35). På fleksible programmer er 9 prosent av studentene på vernepleie registrert med realkompetanse, mens omtrent alle som går vernepleierutdanning på ordinære programmer er registrert med generell studiekompetanse. Rapporten sier ingenting om gjennomføring og frafall på vernepleierutdanningen.

## 3 Organisering og utforming

Så langt i dette arbeidsnotatet har vi beskrevet formålet med, og bakgrunnen for, fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger ved norske universiteter og høyskoler, med fokus på henholdsvis sykepleie, vernepleie, BLU og GLU. Selv om disse utdanningene her har blitt omtalt på overordnet nivå, trekker både Haugen og kolleger (2023) og Børshem (2012) frem at det er en viss variasjon i måten de fleksible og desentraliserte profesjonsutdanningene er organisert og driftet på.

I dette kapitlet presenteres en oversikt over organiseringen, utformingen og sentrale kjennetegn ved de studieprogrammene som inngår i denne undersøkelsen. Oversikten baserer seg på tilgjengelig informasjon fra studieprogrammenes nettsider, og tolkninger av intervjudata fra profesjonsutdanningenes studieprogramansvarlige og andre sentrale aktører. I kapitlene som følger vil vi se nærmere på hvordan disse aktørene vurderer og jobber med å forene kvalitet og fleksibilitet i denne typen utdanninger.

### 3.1 Oversikt over organisering

Som påpekt av Haugen og kolleger (2023) er kategoriseringen av, og terminologien rundt, fleksible studieprogrammer til en viss grad uklar og preget av vilkårlighet. Dette gjenspeiles i datamaterialet vårt, der vi har inkludert studieprogrammer som formelt kaller seg *nett- og samlingsbasert*, *samlingsbasert (heltid/deltid)*, *deltidsutdanning*, *desentralisert*, *regional*, *distriktsvennlig* og *fleksibel utdanning*. Når informantene skulle forklare hvordan deres studium var organisert og lagt opp i praksis, ble forskjeller i de formelle betegnelsemer mer utviskede. Som eksempel kan nevnes at studieprogrammer som ikke formelt betegnes som 'nettbasert', i praksis kan ha tilsvarende eller mer utstrakt bruk av digitale løsninger, undervisnings- og veiledningsformer, enn de som faktisk betegnes som 'nettbasert'. På samme måte har vi sett eksempler på studieprogrammer som ikke betegnes som 'desentraliserte', men som likevel rommer elementer av dette i organiseringen, for eksempel ved at noe ferdighetstrening foregår på steder i studentens lokalområde og med hjelp fra lokale profesjonsutøvere.

I tabell 3.1 presenteres en oversikt over de undersøkte studieprogrammenes formelle organisering (som det fremgår av nettsider og studieplaner) og konkrete utforming (som det fremgår i intervjuene). Ett kryss markerer studieprogrammets formelle betegnelse, mens et kryss i parentes (x) markerer utdypende informasjon og detaljer om organiseringen som kom frem gjennom intervjuene.

**Tabell 3.1. Oversikt over undersøkte studieprogrammer og deres organisering**

| Utdanning    | Heltid | Deltid | Desentralisert   | Samlingsbasert  | Nettbasert  |
|--------------|--------|--------|--|---|---|
| Sykepleie 1  |        | x      |  | x Fysiske samlinger med ferdighetstrening på ulike studiesteder | (x) Primært digital undervisning; en fast dag annen hver uke + løpende digitale samlinger |
| Sykepleie 2  |        | x      | (x) fysisk ferdighetstrening på med en lokal ressursperson         | (x) Fysiske samlinger med ferdighetstrening på campus/lokalt    | x   |
| Sykepleie 3  |        | x      |  | x   | (x) ukentlig digital eller fysisk undervisning knyttet opp mot lokalt studiested          |
| Sykepleie 4  |        | x      |  | x   |   |
| Sykepleie 5  |        | x      | x  |   |   |
| Vernepleie 1 |        | x      |  | (x)   | (x) utstrakt bruk av nettbaserte læringsaktiviteter mellom samlinger                      |
| Vernepleie 2 |        | x      |  | x   | (x) En ukentlig nettundervisningsdag  |
| Vernepleie 3 |        | x      | x  |   | (x) varierende digitale læringsaktiviteter  |
| Vernepleie 4 |        | x      | (x) desentraliserte kull på fire lokasjoner                        | x   |   |
| BLU 1        |        | x      |  | x   | (x) en ukentlig dag med digital undervisning (synkront)                                   |
| BLU 2        |        | x      | (x) etterspørselsbasert desentralisert tilbud som ikke tilbys fast | x   | (x) ukentlig nettundervisning   |
| BLU 3        | x      |        |  | x   |   |
| BLU 4        |        | x      |  | x   | x digitale læringsaktiviteter + asynkron undervisning i perioder mellom samlinger         |
| BLU 5        |        | x      |  | x   | x ukentlig nettundervisningsdag   |
| GLU 1        | x      |        |  | x   | x En ukentlig nettundervisningsdag  |

Som det fremgår av oversikten er to av de 15 undersøkte studieprogrammene på heltid, mens størsteparten er deltidsprogrammer. Deltidsutdanningene har typisk 75 prosent studieprogresjon, der den 3-årige utdanningen strekkes over 4 år. Én av helseutdanningene strekker seg over 4,5 år, noe som av studieprogramlederen begrunnes med praktiske hensyn og personalressurser heller enn studentenes ønsker eller behov. To studieprogrammer er organisert som faktiske desentraliserte tilbud, med undervisning utenfor lærestedenes etablerte campus, mens flere rommer desentraliserte komponenter der deler av utdanningen foregår på lokasjoner nærme studentenes bosted. En av lærerutdanningene har også opprettet et desentralisert tilbud utenfor ordinær campus som ikke tilbys fast. Dette er en respons på arbeidslivets behov og ønsker fra en annen by i regionen.

Fire av de 15 undersøkte studieprogrammene betegner seg formelt sett som nett- og samlingsbaserte. Tre av disse er innenfor lærerutdanning, og én er sykepleierutdanning. Selv om en stor del av de andre studieprogrammene også baserer seg på utstrakt bruk av digitale aktiviteter mellom samlinger, så kjennetegnes de nett- og samlingsbaserte studiene seg ved å ha en fast ukentlig, gjerne obligatorisk, nettundervisningsdag. Det er imidlertid flere studieprogrammer som organiseres med faste nettundervisningsdager uten at de kaller seg nettbasert. Det er heller ikke nødvendigvis slik at betegnelsen «nettbasert» reduserer omfanget av fysiske samlinger, som tvert imot synes å være ganske likt på tvers av utdanninger. En mulig forklaring kan handle om at det å formelt klassifisere (eller ikke klassifisere) et studium som «nettbasert» kan skape bestemte forventninger blant studentene til graden av fleksibilitet i studiet, både i positiv og negativ forstand.

Selv om ikke alle de undersøkte studieprogrammene formelt betegnes som 'samlingsbaserte', rommer likevel størsteparten et samlingsbasert element, der studentene fysisk er samlet på ett (eller flere ulike) campus for å motta undervisning eller inngå i andre læringsaktiviteter, slik som praktisk ferdighetstrening. Det er imidlertid variasjon mellom de enkelte studieprogrammene med hensyn til hyppighet (hvor ofte), varighet (hvor lenge), geografisk lokasjon (hvor) og graden av tilstedeværelse fra underviser/veileder/lokalt tilsatt på disse samlingene. Typisk er det mellom 2-4 samlinger per semester av to til fem dagers varighet i de undersøkte studieprogrammene. Samlet sett synes altså den samlingsbaserte formen å være den mest fremtredende måten å organisere utdanningen på i de studieprogrammer vi har undersøkt. I flere av programmene er det også en tradisjon for og historie knyttet til bruk av undervisningssamlinger som går tilbake i tid.

Det er interessant å notere seg at bare ett av de undersøkte studietilbudene formelt betegner seg som 'fleksibelt', og hvor det, ifølge den studieprogramansvarlige, er et mål om å skape et «genuint fleksibelt tilbud». Dette innebærer blant annet en større grad av individuell tilpassing for hver enkelt student, inkludert fleksibel gjennomføring av praksis, samt bruk av fleksible læringsdesign, inkludert

omvendt klasserom og asynkron undervisning. I en stor del av de øvrige intervjuene fremgår det at studieprogramlederne, av erfaring, er forsiktige med å fronte selve ordet 'fleksibel' eller andre beslektede ord. Dette er fordi det kan gi mulige søkere feil inntrykk av graden av fleksibilitet i studieprogrammet, noe som i siste instans kan føre til frafall.

## 3.2 Praksis på tilnærmet heltid

Obligatorisk og veiledet praksis er en sentral del av alle profesjonsutdanningene innen helse og utdanning. I stort sett samtlige av de undersøkte studieprogrammene beskrives praksis som *ikke*-fleksibel. Dette er fordi praksis er obligatorisk, studentene har samme antall praksisperioder og praksisdager som ved det ordinære studieprogrammet, samme innhold og krav om praksisarenaer, progresjon, veiledning osv. Det finnes med andre ord mange krav til praksis som gjør at de studieprogramansvarlige opplever det som utfordrende å «fleksibilisere» nettopp denne sentrale delen av utdanningene. Dette medfører at selv om studentene går på en deltidsutdanning, er praksisen i de fleste tilfeller lagt opp som fulltidsaktivitet. I noen av de undersøkte studieprogrammene strekkes praksisperiodene litt ut i tid i forhold til den ordinære utdanningen (for eksempel fra 10 til 13 uker), men det innebærer ikke fleksibilitet for studentene i form av å kunne velge hvilken progresjon de ønsker. Bare i ett av de undersøkte studieprogrammene er det utviklet en fleksibel praksismodell, der studentene kan velge om de vil ta praksis på del- eller heltid.

Flere informanter gir imidlertid uttrykk for at de fremover bør overveie en slik modell, nettopp for å ivareta prinsippet om deltidsutdanning. Samtidig uttrykkes bekymring for at det vil medføre utfordringer med kontinuitet, læringstrykk og studentens inkludering i praksisfellesskapet. Det er heller ikke gitt at lengre praksisperioder er ønskelig for alle studenter i alle situasjoner; mange studenter på fleksible studieprogrammer er avhengig av en deltidsjobb (i mange tilfeller nærmest en heltidsjobb), men må ofte ha permisjon fra jobben for å kunne gjennomføre praksis. I flere tilfeller beskriver informantene derfor at studentene ønsker å få praksis overstått «så fort som mulig» så de ikke må være borte fra hjemmet eller jobben lenger enn høyst nødvendig. De aktuelle studieprogramlederne fremhevet viktigheten av å kommunisere at praksis faktisk foregår på heltid, selv på en deltidsutdanning, slik at studentene får mulighet til å planlegge rundt dette. Også de praksisveiledere som ble intervjuet fremhevet dette. Som beskrevet av en praksisveileder:

*Det er en grunn til at vi leverer de en plan over fire år. For de må virkelig kunne planlegge å sette til side og ta ut ferie når de trenger og sånn, for hvis de har en deltidsstilling når de skal i fulltidspraksis, det er krevende. Praksis er fulltid, ikke 75 prosent deltid. (Praksisveileder, helseutdanning).*

I samtlige av de undersøkte studieprogrammene opereres det likevel med en viss form for fleksibilitet, da det legges opp til at praksis – så langt det er mulig – gjennomføres i egen kommune eller nærkommune. Særlig i sykepleierutdanningen, som har krav om at praksis må gjennomføres på ulike arenaer i henholdsvis kommunale helse- og omsorgstjenester og i spesialisthelsetjenesten, kan studenter måtte flytte for å ha praksis på for eksempel et sykehus i en annen region. Dette gjelder selv i tilfeller hvor studentene går på en desentralisert utdanning, der det legges opp til at de kan ta utdanning der de bor.

Samtidig er det også en del studenter på de fleksible tilbudene undersøkt her som ikke bor i eller nærme regionen hvor lærestedet ligger. Det synes å være stor variasjon mellom de undersøkte studieprogrammene med hensyn til om de tillater og aktivt legger til rette for at praksis også kan foregå i disse studenters nærområde. Ved en av helseutdanningene krever de for eksempel at studentene tar praksis i fylket der studiestedet ligger. Dette dels fordi det er der praksisplassene de har finnes, og dels fordi praksisveilederne ønsker å dra ut til praksisstedene og faktisk treffe studentene. I andre studietilbud prøver de mer aktivt å få til praksisplasser i den region hvor studenten bor, hvilket av en studieprogramleder ble begrunnet med pedagogiske hensyn og tilpasning til studentenes behov. Blant noen informanter var det en bekymring for at tilrettelegging av praksis i regioner som i utgangspunktet «tilhører» andre læresteder kan være å «tråkke i andres bed» i et felt der det allerede er kamp om praksisplassene.

### **3.3 Organisering for fleksibilitet ut ifra studentenes behov**

Som beskrevet ovenfor er den overordnede organiseringen av studieprogrammene ganske overlappende, uavhengig av de formelle betegnelsene. De primære fleksibilitetsdimensjonene i de undersøkte studieprogrammene knytter seg til *tid, sted og/eller progresjon*, da mange av studieprogrammene vi har undersøkt tilbys på deltid, gjerne som nett- og samlingsbaserte tilbud.

Det fremgår av intervjuene at denne formen for fleksibilitet i stor grad handler om å sette studentenes behov i sentrum. Som beskrevet av en studieprogramleder fra lærerutdanningene: «Jeg tenker at den primære motoren inn i fleksibilitetsbegrepet i utdanningen, det er studentenes behov. Rett og slett». Det handler om å organisere studietilbudet på en måte som lar seg kombinere med «livet ellers», enten det er jobb, familie eller andre forpliktelser. Målet er i stor grad å treffe en annen og bredere studentgruppe enn den tradisjonelle førstegangsstudenten.



Dette er gjerne studenter som er eldre, etablert på boligmarkedet, og med private forpliktelser som gjør det vanskelig for dem å følge et ordinært heltidsstudium på universitetenes og høyskolenes campus.

Alle informantene (unntatt studentene selv) ble spurt om hva som kjennetegner studentgruppen på de fleksible og desentraliserte profesjonsutdanningene sammenlignet med studenter på ordinære campusbaserte tilbud. De ble også spurt om denne gruppen har endret seg siden det fleksible tilbudet startet opp. Et generelt inntrykk var at studentgruppen i stor grad består av eldre studenter som gjerne har jobbet en stund innen fagfeltet de utdanner seg til. I tillegg er mange av dem etablert, med familie, barn og bolig. Dette gjør det krevende for mange av dem å flytte for å studere. Som oppsummert av en informant:

*Studietilbudet er utviklet til en mor, som har jobbet en stund, har tre barn og bor på et nes (...) Og som bor så langt fra et studiested at de ser det her som sin mulighet eller sjanse til å bli utdannet sykepleier, som man kanskje har utsatt fordi man har fått barn. Og som ellers ikke ville ha søkt på det ordinære campustilbudet. Og så blir de igjen på dette neset etter utdanning (...) Studiet gjør det enklere å jobbe ved siden av, og de skal bli sykepleiere uansett og da er det bedre å ta det hjemme enn å reise og få lån. (Informant, helseutdanning).*

De fleste av informantene trakk også frem at dette er en studentgruppe som planlegger å jobbe – og gjerne mye – ved siden av studiene. Som beskrevet av en informant: «Jeg tror at flesteparten oppga ved oppstart at de jobbet 75 prosent eller mer. Noen startet jo også i 100 prosent, men så skjønnte de at det ikke gikk. Men de jobber mye ved siden av, det gjør de» (Informant, helseutdanning).

### 3.3.1 En studentgruppe i endring

Mange av informantene trakk også frem at studentgruppen har vært i endring de senere årene. Spesielt ser de at yngre studenter i økende grad søker seg til de fleksible og desentraliserte utdanningene. Mens disse tidligere var «atypiske» og fortsatt utgjør et mindretall, beskriver nesten samtlige hvordan andelen yngre og mindre etablerte studenter er i rask økning. På spørsmål om hva de tror denne utviklingen skyldes, legger de vekt på studentenes økonomi og deres ønske om, og behov for, å jobbe ved siden av studiene. Som beskrevet av en informant:

*Jeg tror søkerne – enten de er unge eller eldre – ikke har lyst til å ha 100 prosent studentstatus. Og det har jo egentlig vært i tiden lenge nå (...) Det krever mye [å være fulltidsstudent]. Og så er det mange som har lyst til å bruke tid med venner, de har lyst til å reise, de har lyst til å være sosiale (...) De har lyst til å leve, i tillegg til å være student. I tillegg er det dyrt å være student. De klarer jo ikke å overleve på Lånekassen, så da må du ha en jobb på siden. (Informant, lærerutdanning).*

Dette blir understøttet av en annen informant fra lærerutdanningen: «De voksne studentene er fremdeles på deltid, men det har vært en dreining til at også yngre studenter som ikke ønsker å flytte fra hjemstedet sitt, men bare skal komme og være her i noen uker... Studentene har forandret seg». I forlengelse av dette trakk flere frem hvordan dagens unge førstegangsstudenter har andre forventninger enn tidligere. En informant fra en lærerutdanning beskrev dette som en holdning om at «jeg vil tjene penger, jeg vil råde over min egen tid, jeg vil studere». Med andre ord er de opptatt av å tilpasse studiet til livet ellers.

Flere av informantene var positive til denne dreiningen. De beskrev det som viktig at også yngre studenter får mulighet til å ta utdanning nærme der de bor, uten å måtte flytte nær en campus. Særlig ble dette trukket frem som en viktig del av lærestedenes samfunnsmandat, nemlig å opprettholde befolkningstallet i deres nærliggende distrikter. Andre igjen var tydelige på at mange av studentene som i dag søker seg til en fleksibel og desentralisert profesjonsutdanning, både kunne og burde benyttet seg av det campusbaserte heltidstilbudet. En informant beskrev rekrutteringen til studiet slik:

*Det er helt andre studenter som kommer. Omtrent halvparten av de som er tatt opp er i den alderen vi sikter mot, men halvparten er sånne studenter som jeg tenker 'dere burde sannelig mye heller reist hjemmefra og komme til campus og få denne erfaringen!' Så vi treffer en del andre også enn de vi tenkte skulle søke. Og det har jo også skapt noe litt rart, for eksempel har vi jo her en oppstartuke i august, men våre studenter er ikke med på den, for vi starter med en digitalisert samling. Og det har det vært noen studenter og foreldre som har vært sure fordi vi ikke tilbyr plass i den oppstartuken, men de vi forsøker å nå, det er jo folk som ikke ønsker å være her én dag mere enn de må! Det er sånn vi har tenkt. (Informant, helseutdanning).*

Noen av disse var igjen bekymret for at dette økte fokuset på å tilby fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger på sikt kan føre til en kannibalisering av de campusbaserte heltidstilbudene. Som trukket frem av både informantene og Haugen og kollegaer (2023), har det vært en økning i antall søknader til de fleksible og desentraliserte tilbudene relativt til de campusbaserte utdanningene. Selv om de fleste var tydelige på at det per nå ikke var aktuelt å avvikle de campusbaserte tilbudene, trakk flere frem hvordan dette er en pågående debatt ved deres lærested. Som beskrevet av en informant:

*Det er litt uro i rekkene for tiden. Det er masse diskusjoner. Men tanken er at [institusjonen] fortsatt skal tilby både campusutdanning og nett- og samlingsbasert utdanning, men hvor... hvilket campus skal ha hvilket utdanningstilbud, det er en ganske heftig dragkamp som pågår nå (...) Og så kan man jo og få en intern konkurranse (...) hvor de konkurrerer om de samme studentene, og er det sunt*

*liksom? Da blir det en slik kannibalisme (...) Da blir også tanken om at vi er en enhetlig [institusjon] litt fjern, fordi man opplever hverandre som konkurrenter. Da blir det krevende å dra det videre i samme retning. (Informant, lærerutdanning).*

Selv om ingen av informantene så det som en ønsket utvikling å kun tilby fleksible og desentraliserte tilbud, var flere tydelige på at dette i fremtiden kunne være en pragmatisk løsning på lavere søkertall og begrensede ressurser.

### **3.3.2 Rammer og begrensninger for fleksibilitet**

Nettopp på grunn av de øvrige forpliktelsene som kjennetegner studentgruppen i de undersøkte studieprogrammene beskriver informantene at det ofte er ganske krevende for studentene å gjennomføre studiet. Med andre ord: selv om det er noe fleksibilitet med hensyn til tid og sted, er det ikke nødvendigvis mindre krevende å gjennomføre enn en ordinær profesjonsutdanning. Men denne situasjonen innebærer at det må skje en viss grad av individuell tilpasning fra studieprogrammets side. Vi finner imidlertid at det stor variasjon i hvordan dette gjøres og nivået av fleksibilitet på tvers av utdanningene vi har undersøkt.

Noen studieprogramledere beskriver at ansatte i de fleksible utdanningene ofte får et annet kjennskap til studentene og deres livssituasjon, for eksempel på grunn av mindre kull og mere intenst samvær på samlinger, og på bakgrunn av dette kan utvise en større romslighet i forhold til innleveringer, presentasjoner, forlengelse av praksisperioder grunnet sykedager og lignende. Det blir imidlertid også nevnt av flere at slike muligheter for individuell tilpasning er begrenset, og at dette er noe de kommuniserer klart til studenter. Som en informant fra en helseutdanning beskrev det: «Det er et krevende studium. Så går det ikke an å legge til rette for alt mulig heller, for da mister vi kvaliteten. Så det sier seg selv at de er nødt til å forstå at de må passere de her ulike tingene, og vi legger til rette». (Informant, helseutdanning)

Noen av informantene innen de helsefaglige utdanningene fremhevet også hvordan de opplever at mulighetene for individuell tilpasning og fleksibilitet i studiet har blitt enda mer begrenset som følge av innføring av retningslinjene for helse- og sosialfagutdanningene (RHETOS) og ny forskrift (Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger, 2017). Som beskrevet av en informant fra denne gruppen:

*Tidligere kunne vi ta mye mer utgangspunkt i studentenes sitt ståsted. Hvis vi tenkte at vi blir kjent med våre studenter og at de har veldig mye fokus på og kan mye om et tema, da kunne vi heller ta vekk det og fokusere på noe de hadde mindre av. Men nå må vi passe på at de blir utfordret på de samme tingene som de blir*

*testet i på eksamen, som skal være lik alle de andre. Så jeg føler på mange måter at vi må holde oss litt nede (...) [Så] fleksibilitet hos oss handler nok mest om at det er mulig å bo hjemme, at det er mulig å fortsette litt i jobb (...) Men vi er styrt av de samme rammefaktorene. (Informant, helseutdanning)*

Det var imidlertid litt forskjellige syn på i hvor stor grad fleksibilitet innebærer tilrettelegging for hver enkelt student (jf. fleksibilitet som individuell tilpassing) eller kun å tilby et organisatorisk alternativ til de ordinære heltidstilbudene (jf. fleksibilitet som valgfrihet, se kapittel 2). Noen informanter la vekt på å gi det samme tilbudet som på den ordinære campusbaserte utdanningen, men å gi det på en annen måte og ut ifra et annet opplegg. Andre fremhevet i stedet betydningen av individuell tilpassing, og strakk seg langt i å tilrettelegge for studentenes ulike livssituasjoner. Som beskrevet av en informant:

*Når det er fleksibelt er det i jo i hvert fall i den grad at det kan kombineres med andre ting, og at det kan gjøres på litt ulike måter (...) Det må være noen rammer, men innenfor rammen kan man også tenke litt fleksibelt i forhold til tilrettelegging for eksempel (...) Så for oss som dekker et stort område, må du innenfor det samme desentraliserte programmet tenke fleksibelt i forhold til at du må gjøre noen lokale vurderinger i hvordan du skal legge opp ting. (Informant, lærerutdanning).*

Nettopp de rammene som nevnes i sitatet er sentralt for alle de fire profesjonsutdanningene undersøkt som en del av denne studien, der det er fastsatte og generelle krav til blant annet progresjon (rekkefølge på emner osv.) og gjennomføring av praksis. Flere pekte på at det er begrenset i hvor stor grad de har mulighet til å legge opp til et mer utvidet fleksibelt tilbud, med tanke på hvor fastsatte de rammeplanstyrte profesjonsutdanningene i realiteten er. I stedet fremhevet flere av informantene hvordan de har fokus på å gi studentene forutsigbarhet, slik at de på best mulig måte kan tilpasse studiet til sine private forpliktelser. Som beskrevet av en informant:

*Sammenlignet med fulltid, så er fleksibiliteten at studentene har en større bevegelsesmulighet i løpet av studieforløpet. Og så etterspør studentene forutsigbarhet. De vil vite, gjerne i lang tid på forhånd, hva som skal skje, når det skal skje, for de legger opp livet sitt rundt oss, med jobb spesielt, men også familie (...) Fleksibilitetsbegrepet er [derfor] litt sånn vanskelig, kjenner jeg, for at vi er jo [fleksible], men så er vi allikevel veldig stramt styrt. (Informant, helseutdanning).*

### 3.3.3 Forutsigbarhet for studentene som forutsetning for fleksibilitet

Nettopp rammene og den forutsigbarhet som de tilfører studieprogrammet fremheves i mange tilfeller som en forutsetning for å kunne tilby en fleksibel utdanning. For eksempel opererer de fleste av de undersøkte studieprogrammene med en fireårig «kjøreplan» for studiet som utleveres ved studiestart. I noen tilfeller ligger denne allerede klar på nettsiden når studentene søker opptak. I planen angis tidspunkter for all undervisning, eventuelle samlingsuker, praksisperioder, større oppgaveinnleveringer med mer, slik at studentene kan planlegge og koordinere med både arbeidsplassen og familien sin. Samtidig tydeliggjør det for studentene hva slags arbeidsinnsats det legges opp til.

Andre informanter beskrev at selv om slik forutsigbarhet og helhetlig tenkning rundt organiseringen er målet, kan det være vanskelig at få logistikken til å gå opp i forhold til tid og personalressurser. Dette kan igjen resultere i lite forutsigbarhet for studentene. Denne utfordringen illustreres av intervjuet med to sykepleierstudenter, der de ga uttrykk for at det er nødvendig med både langsiktig og kortsiktig forutsigbarhet hvis de skal kunne sjonglere familieforpliktelser, jobb og studier.

På den ene siden setter studentene pris på at praksisperiodene ligger fast i den fireårige planen, fordi det gir dem mulighet til å koordinere dette med arbeidsplassen: «Det som er greit er at når du begynner, så får du en plan for fire år. Du vet egentlig hva du skal gjøre hver eneste uke de neste fire årene fremover. Sånn forutsigbarhet er jo ok» (student, helseutdanning). Men når det gjelder de mer spesifikke timeplanene, undervisningen og samlingene, opplever disse studentene imidlertid at det kan oppstå endringer som gir mer uforutsigbarhet:

*[N]år vi hadde oppstartsmøte så sa de at teoriukene var mandag til torsdag og studiegruppene alltid var på en torsdag, sånn at vi hadde forventningene klare. Men så for eksempel mandagene var fra 12-17, og de andre dagene 10-15, så det var liksom forskjellige timer. Og da ble det uforutsigbart, da kunne man plutselig ikke ta en sen vakt den mandagen fordi timene var forskjøvet. Og så plutselig fikk vi fri fra forelesning mandag og måtte på forelesningen fredag og fikk ikke god nok varsel på det. Men jeg skjønner det, hvis de skal ha eksterne forelesere, for eksempel en lege fra [sykehus], da må det passe til hans timeplan. Ting endrer seg jo underveis (...) Det som er litt vanskelig er jo at jeg må reise veldig langt, og så er det kanskje to timer undervisning, så må jeg hjem igjen. Så jeg er lenger tid i bil enn på skolen (...) Og at man ikke helt vet hva som blir akkurat den dagen og hvilket utbytte du får av å reise. (Student, helseutdanning).*

Dette er ikke nødvendigvis et generelt problem i fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger, og det er ikke mulig å generalisere disse studentenes opplevelser. Likevel peker slike studentopplevelser på viktige forhold som bør tas hensyn til i planleggingen og organiseringen av fleksible studietilbud.

## 4 Kvalitet, skikkethet og profesjonsidentitet

I dette kapitlet beskrives funn fra intervjuene med studieprogramledere og andre sentrale aktører tilknyttet fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger ved norske universiteter og høyskoler. Fokus her er på deres forståelse av, og arbeid med, kvalitet i slike profesjonsutdanninger, samt hvilke pedagogiske og praktiske muligheter og utfordringer de står overfor i dette arbeidet.

### 4.1 Forståelser av kvalitet

Alle informantene fikk spørsmål om hva de legger i begrepet «kvalitet i fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger». Nesten samtlige informanter svarte at kvalitet er det samme uavhengig av hvilken organisering et studieprogram har. Som beskrevet av en informant fra en lærerutdanning: «[Kvalitet] står i forhold til rammeplan og alle betingelsene du skal oppnå i utdanningen, det er viktig. Kvalitet i en desentralisert ordning skal være noe annet, men ikke noe dårligere. Men du må tenke på en annen måte for å oppnå den kvaliteten». Dette ble støttet av en annen informant, også fra lærerutdanningene: «Emnene er egentlig identiske, det er de samme arbeidskravene, det er samme faglige krav på både heltid og deltid. Så jeg er trygg på at kvaliteten er den samme».

Noen informanter ga likevel uttrykk for at selv om det fleksible tilbudet ikke er noe dårligere enn det ordinære, så kan det være noen utfordringer som gjør at det må tenkes litt annerledes rundt kvalitet. Dette var særlig knyttet til studentenes forutsetninger for å studere:

*Det er ingen dårlig utdanning, kvalitetsmessig. Men det er en utdanning som krever at studentene yter mer enn de gjør i en campusbasert [utdanning], da blir de tatt mer i hånden, vi ser de oftere, de har mer undervisning (...) Det fordrer jo at man tenker kvalitet litt annerledes, for du må være veldig bevisst på at du har kompetente studenter i forelesninger som kanskje ikke helt vet at de er kompetente på den måten selv (...) De som kommer på campus er ofte litt mer ubeskrevet, de har ikke gjort seg de erfaringene. (Informant, lærerutdanning).*

Uavhengig av organiseringsform, knyttet informantene kvalitet til målet om å utdanne gode profesjonsutøvere, som kan gå rett ut i det yrket de utdanner seg til og gjøre en god jobb. Andre trakk også inn den akademiske dannelsen som et universitets- eller høyskolestudium skal føre med seg. Som beskrevet av en informant:

*Kvalitet er knyttet til utviklingen av lærerfaglig handlingskompetanse og akademisk dannelse. De konkurrerer ikke, men de er to ulike bein som skal inngå i samme kropp på en måte. Og kvalitet ligger i den utviklingen der (...) Og en av de store kvalitetsutfordringene er kanskje hvordan skal vi utvikle det hos studentene våre, den type selvstendighet som det krever å være en god [profesjonsutøver]? De kommer jo her for å være studenter og har et bilde av hvordan det er å sitte i en forelesningssal. Men de skal utvikle en evne til å selvorganisere seg som ikke blir gjort ved å sitte stille i en forelesning. Det er litt vanskelig å si hva god kvalitet er, det er veldig vanskelig å fange det i en profesjon, men det er veldig lett å se det, hvis du skjønner. (Informant, lærerutdanning).*

Informanten beskrev videre hvordan «det er ikke noen forskjell [på kvalitet i samlingsbasert og ordinær utdanning]. Og det handler om at det er forskrifts- og rammeplanstyrte utdanninger. Det som er ulikheten, er tid og sted for utviklingen av akkurat de samme læringsutbyttene».

## 4.2 Sikring av kvalitet

Selv om de fleste var enige om at kvalitet er det samme uavhengig av organiseringsform, pekte imidlertid flere på at de har ulike tiltak for å sikre kvaliteten på de to typene utdanninger. For eksempel beskrev flere hvordan de på den fleksible utdanningen har etablert en ordning med trinn- eller kullkoordinator, en konkret person som følger hver enkelt studentgruppe alle årene som studieprogrammet varer. I visse tilfeller har kullkoordinatoren erstattet emneansvarlig som den mest sentrale personen for studentene. I tillegg beskrev noen av informantene fra desentraliserte utdanninger hvordan de opererer med en konkret kontaktperson på hver enkelt campus eller lokale studiested:

*Vi har det vi kaller en deltidskoordinator som er en fagperson som er tilstede på det campus der studenten er og som følger de fra de kommer inn av døren til de går ut (...) De har ikke fagene med studentene, men det er en fagperson som er der og kan koordinere og som er dette ansiktet studentene møter (...) For meg er det viktig å møte dem hver gang de er på campus, jeg sitter utenfor og venter på dem, spør hvordan det går, jeg legger ut timeplaner, jeg koordinerer faglærere på mitt campus, det er jeg som ordner rom (...) Jeg tror [studentene] setter pris på å bli møtt (Informant, helseutdanning).*

Slike koordinator- eller kontaktpersonroller bidrar til at studentene har en fast person å forholde seg til, hvilket ifølge informantene skaper trygghet og forutsigbarhet for studentene.

Flere tiltak som ble beskrevet knyttet seg til oppfølgingen av studentene. Som nevnt i kapittel 3, er det for mange av studentene en stund siden de studerte sist, og for noen av dem er det deres første møte med høyere utdanning. I tillegg krever fleksible studier mye egenarbeid og struktur av hver enkelt student mellom de oppsatte møtepunktene, noe som gjør denne studentgruppen sårbar for å falle bakpå og eventuelt falle fra. Informantene forteller hvordan studenter på fleksible og desentraliserte tilbud derfor gjerne har behov for tettere oppfølging, tilrettelegging og støtte, særlig i starten av studiet. Informantene beskrev hvordan de bruker mye tid på å «lære studentene å lære», samt å forplikte studentene til studieprogrammet og hverandre gjennom å legge opp til samhandling og samarbeid. Flere beskrev hvordan de strekker seg ganske langt for å tilrettelegge for hver enkelt student, enten det gjelder gjennomføring av undervisningen eller praksis. En informant beskrev blant annet hvordan de hadde en ganske direkte oppfølging av studentgruppen:

*Vi er veldig tydelige på kravene til studiet, og vi legger vekt på å etterspørre de når de ikke er der, maile de, ringe til de, 'nå så vi at du ikke var her på denne onsdagen, er det noe vi kan hjelpe deg med, er det noe du trenger støtte til for å få dette til?' Og vi ser jo at det er studenter som står litt i skvis, for de har gjerne en dobbelt funksjon, en familie, en arbeidsgiver som sier 'ja ja, du skal få fri' men så ringer de dagen før og sier at de må være på jobb. Og så står studenten der (...) Det blir en ganske heftig situasjon for de, særlig hvis de har en arbeidsrelasjon. Så det er en spesiell studentgruppe å jobbe med, men vi er ganske bevisst på det. Det er nøkkelen til å hindre frafall. (Informant, helseutdanning)*

Dette ble støttet av en annen informant fra helseutdanningene: «Alle lærere – vi har jo stedlige lærere – de er veldig tilgjengelige for studentene, på mail og telefon. [Studentene] kjenner dem jo ofte godt (...) Jeg tror det er viktig, særlig når man er på distanse, at man er tilgjengelig – særlig på desentralisert» (informant, helseutdanning). Kontakten ble i dette tilfellet opprettholdt per telefon og epost, men også gjennom såkalte «tilgjengelighetsmøter» hvor studentene kunne komme innom og få hjelp og svar på spørsmål de eventuelt måtte lure på.

Et slikt inntrykk finner også støtte i intervjuet med studentene, som ble gjennomført som en del av denne studien. På spørsmålet om hva de legger i kvalitet i utdanning, trakk en av studentene frem viktigheten av å oppleve en slik form for støtte i utdanningen:



*Jeg tenker kvalitet er jo å få oss rustet til å bli sykepleiere, at vi får de verktøyene vi trenger for å bli gode når vi skal ut herfra. At vi har utbytte av forelesingene, at vi får støtte fra lærerne, og at hvis vi har en vanskelig periode så kan vi snakke om det. Vi får hjelp til det som er utfordrende studiemessig og privat. At det er åpenhet for å snakke om at det er en tøff periode, og da klare å hente seg inn igjen. (Student, helseutdanning).*

Flere trakk frem hvordan de har vektlagt at studenter på den fleksible og/eller desentraliserte profesjonsutdanningen ikke skulle bli ansett som et «B-lag», sammenlignet med «A-laget» på de campusbaserte utdanningene. Dette reflekteres i tiltakene beskrevet over, som i stor grad ser ut til å være reservert for studentene på de fleksible og desentraliserte profesjonsutdanningene.

I forlengelse av dette trakk imidlertid noen av informantene frem en bekymring for at innsatsen de legger inn for å sikre kvaliteten og ivareta studentene på den fleksible utdanningen risikerer å gå på bekostning av kvaliteten og studentene på den campusbaserte utdanningen. For eksempel beskrev noen hvordan undervisningen på de fleksible og desentraliserte studietilbudene aldri avlyses, og at de i stedet henter faglærere fra campusutdanningen, noe som innebærer at undervisning utsettes eller avlyses der. Andre igjen beskrev hvordan læringsressurser, for eksempel undervisningsvideoer, som i utgangspunktet utvikles for bruk på det fleksible studietilbudet, også tas i bruk på campusutdanningen for å spare ressurser. Som beskrevet av en informant:

*Nett- og samlingsbaserte studier henvender seg primært mot litt voksne studenter (...) Og da glemmer vi litt den 19-åringen som er ferdig med videregående, som skal inn på et lærerstudium (...) Så vi opplever nok at denne tilretteleggingen og fleksibiliteten i nett- og samlingsbasert utdanning, det går litt på bekostning av campusstudenten som gjerne vil komme fysisk og ha et studentmiljø... Den nett- og samlingsbaserte tilpasningen tar litt av. Det er det som styrer det meste, i den tro at fleksibilitet skal gjøre at vi blir en attraktiv utdanningsinstitusjon. Men så viser det seg kanskje at det ikke er slik likevel, kanskje er det ikke det nett- og samlingsbaserte som er svaret på alt. (Informant, lærerutdanning).*

Dette ble støttet av en annen informant fra en helseutdanning:

*«Vi har vært opptatt av at vi skal i hvert fall ikke få dårligere kvalitet for distriktsstudentene, vi skal ikke ende der (...) Men det som skjer er at vi er jo ikke noen flere ansatte, så det som campusstudentene sier i evalueringene er at de mister noe... Får vi da ikke med campuskullene fordi vi blir så opptatt av at vi ikke skal dårligere kvalitet på distriktkullet? Og er det det som skjer i stedet for motsatt, sånn som vi trodde. Vi har begynt å ane at det kanskje er noe der. (Informant, helseutdanning).*

I forlengelse av dette trakk noen av informantene frem at de tiltakene de spesifikt har satt inn på de fleksible tilbudene også er tiltak som kunne kommet studentene på de campusbaserte utdanningene til gode, men at de kanskje har mindre oppmerksomhet rettet mot individuell tilrettelegging og oppfølging for denne gruppen.

### 4.3 Skikkethet og profesjonsidentitet

Formålet med skikkethetsvurdering er å «avdekke om studenten har de nødvendige forutsetninger for å kunne utøve yrket» (Skikkethetsforskriften, 2006, § 2). Løpende skikkethetsvurdering skal gjøre kontinuerlig gjennom hele studiet av alle fagpersoner studenten kommer i kontakt med, inkludert undervisere og praksislærere. Alle de fire utdanningene vi har undersøkt er underlagt krav om løpende skikkethetsvurdering. Informantene fikk derfor spørsmål om de opplever at den fleksible og/eller desentraliserte organiseringen av deres studieprogram får konsekvenser for hvordan skikkethetsvurderingen gjennomføres. Informantene falt ganske tydelig inn i én av to grupper.

Den første gruppen mente at skikkethetsarbeidet var enklere å gjennomføre på en god måte på fleksible og desentraliserte tilbud. Grunnen til dette er at studentgruppene på denne typen tilbud ofte er mindre, og at det dermed er færre studenter å vurdere. I tillegg er mange av disse tilbudene samlingsbaserte, gjerne med visse nettbaserte aktiviteter mellom samlinger. Selv om de ansatte formelt sett har færre kontaktpunkter på disse tilbudene, opplever de at de møter studentene ofte nok til å ivareta skikkethetsvurderingen. Ved for eksempel en firedagers samling, får de også mulighet til sammenhengende å vurdere studentene over en intens periode, mens de på de ordinære campusbaserte tilbudene ser dem oftere, men mindre tett. Som beskrevet av en informant:

*Vi har jo en løpende skikkethetsvurdering som på heltid. Så den er lik (...) og så kan man tenke, når man har en løpende skikkethetsvurdering [på et fleksibelt og desentralisert studie], hvor foregår den? Jo, den foregår jo digitalt (...) og når de treffes fysisk i læringsgruppene sine og på de de samlingene vi har. Skikkethetsvurderingen foregår også i praksis, og i det skriftlige arbeidene [som studentene må levere inn]. Så selv om vi ikke er heltid på campus, så har vi allikevel veldig mange arenaer hvor den løpende skikkethetsvurderingen foregår. Så vi er ikke noen redd for at det blir vanskeligere siden vi ikke er så tett på studentene hele tiden. Det er vi ikke bekymret for. (Informant, helseutdanning).*

Denne informanten beskrev videre hvordan det opplevdes som «lettere med ivaretakelsen av skikkethetsvurderingen [på det fleksible tilbudet], fordi vi er mindre kull, og vi er veldig tett på studentene, med tett lærerkontakt (...) Så for meg er det

mye lettere å se og vurdere studentene i forhold til skikkethet enn på heltidsutdanningen».

Den andre gruppen var imidlertid bekymret for kvaliteten på skikkethetsvurderingen på fleksible og desentraliserte tilbud, og beskrev skikkethet som enklere på de campusbaserte tilbudene. Som beskrevet av en informant:

*[Skikkethetsvurderingen] kan bli en utfordring når det er få møtepunkt mellom lærer og student. Det er et helt annet grunnlag for å ta tak i slikt når du har en campusbasert utdanning der du har alle til stede til enhver tid (...) Vi er veldig avhengig av å ha en tett dialog med praksislærer, som får disse studentene i sin praksis (...) Så det går jo an å fange det opp, men det blir en litt mer krevende prosess når man ikke har tilgang på studenten daglig. (Informant, lærerutdanning).*

I motsetning til den første gruppen, opplevde de at det ikke ble tilstrekkelig med tid til å vurdere studentene på samlingsbaserte tilbud. De ansatte er også slitne etter lange dager på samling, som kan gjøre det vanskeligere å fange opp signaler. I tillegg mente flere at det var utfordrende å gjennomføre skikkethetsvurdering digitalt, da det gjør det vanskelig å fange opp det relasjonelle og mellommenneskelige aspekter.

I tillegg uttrykte flere av informantene en bekymring knyttet til skikkethet på tilbud med desentralisert praksis. I tilfeller hvor studentene skal få mulighet til å gjennomføre praksis nær sitt hjemsted, må ofte lærestedene opprette samarbeid med nye praksissteder for hvert kull. I slike tilfeller kan man få praksissteder hvor de ansatte kan ha begrenset erfaring med å veilede studenter i praksis, og hvor de mangler veiledningskurs. På campusbaserte tilbud har lærestedene oftere etablerte praksispartnere de samarbeider med år etter år, hvor de ansatte er godt opplært i å veilede studenter. Som beskrevet av en informant fra en lærerutdanning: «Vi har ikke den samme sikkerheten... Men det blir jo her at vi må stole litt på feltet som er der ute også». Dette ble understøttet av en annen informant, som i utgangspunktet var positiv til gjennomføring av skikkethetsvurdering i fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger:

*På de teoretiske emnene er vi ute og ser studentene, og de er jo i små grupper... Og da kommer du ganske tett på, hvis du er sammen med studenter i fem timer! Da ser du ganske mye av det som foregår i samspillet med oss og i gruppen. Så du får godt inntrykk av dette med skikkethet og egnethet til yrket. Og så har vi jo valgt med første praksisemne, vi kunne hatt digital praksisoppfølging, men vi kommer til å velge å reise ut, selv om det kommer til å koste oss tid og krefter for å se det i praksis og ta det her med skikkethet på like stort alvor som i campuskullet. (Informant, helseutdanning).*

Samtidig uttrykte informanten en viss bekymring for det å skulle ta i bruk nye og ukjente praksisveiledere. Siden de ofte ikke får beskjed om hvem som skal fungere som praksisveileder før tett opptil starten av praksisperioden, er det ikke alltid de rekker å gjennomføre opplæringen på den måten de skulle ønske. I tillegg var det en diskusjon om hvor mye vekt de skal legge på opplæring av slike veiledere:

*Studentene skal jo ikke tilbake til samme [praksisplass neste gang]. Så dette her synes jeg er vanskelig. Hadde vi visst at vi skulle ha det hvert år, men vi skal jo ikke ha de før om fem år! Så hvor mye skal du da legge inn i det sammenliknet med hvor lang tid frem i tid vi snakker om? Så hvordan bygge kvalitet i dette her, det synes jeg er komplisert. Jeg vet ikke. (Informant, helseutdanning).*

I tillegg til gjennomføring av skikkethetsvurdering, trakk noen av informantene også frem en bekymring knyttet til studentenes profesjonsutvikling. Særlig mangelen på kontinuitet og jevnlig samhandling ble trukket frem som en mulig risiko i denne sammenheng. En studieprogramleder beskriver denne bekymringen slik:

*Vi har vært opptatt av [å utvikle profesjonsutøvere] og redd for å ikke klare det, fordi vi får så lite tid sammen med studentene (...) Kvalitet handler om at de skal nå læringsutbyttebeskrivelsene, men det handler jo også om at disse unge mennesker skal få en profesjonsetisk bevissthet og være skikket. Vi har vært bekymret for alt dette her, for jeg føler ikke at vi har så god kontroll på disse her, vi vet ikke hva de gjør, hva de får med seg. Vi har færre møtepunkter med dem. Men erfaringen vi har er at det virker som det går bra, de har en gryende profesjonsidentitet. (Informant, helseutdanning).*

Til tross for at informanten faktisk opplevde at det så ut til å gå bedre enn fryktet med profesjonsutviklingen, understreker sitatet likevel at dette er en vesentlig utfordring å være bevisst på, og som må håndteres i måten en fleksibel profesjonsutdanning legges opp på.

## 5 Muligheter og utfordringer

I dette kapitlet vil vi først beskrive de mest sentrale praktiske og pedagogiske mulighetene og utfordringene knyttet til å fleksibilisere de fire profesjonsutdanningene vi har undersøkt – sykepleie, vernepleie, BLU og GLU – før vi drøfter informantenes refleksjoner rundt forholdet mellom fleksibilitet og kvalitet, og hvorvidt disse to verdiene er forenelige.

### 5.1 Praktiske muligheter og utfordringer

Et sentralt tema i intervjuene var de praktiske mulighetene og utfordringene som følger med å tilby og drifte en fleksibelt og/eller desentralisert profesjonsutdanning. Under følger de mest sentrale refleksjonene som fremkom på tvers av intervjuene.

#### 5.1.1 Tilgjengeliggjøring av utdanning og synergier på tvers

Det var nær unison enighet om at fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger har en rekke *praktiske* fordeler, først og fremst at det gjør det mulig for en bredere studentgruppe å ta en profesjonsutdanning. Særlig i områder med store avstander, for eksempel i Nord-Norge, ble de praktiske fordelene ved fleksible – og særlig desentraliserte – profesjonsutdanninger fremhevet, da det stiller mindre krav til at studentene må reise eller flytte for å studere.

Fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger øker også rekrutteringsgrunnlaget for lærestedene i en tid med synkende søknadstall til profesjonsutdanningene. Som beskrevet av en informant fra en lærerutdanning: «[Den største fordelen er at] vi får søkere. Vi får utdannet [profesjonsutøvere] til dagens arbeidsmarked. Vi oppnår den regionale kontakten og samfunnsoppdraget vårt som utdanningsinstitusjon». Dette ble støttet av en annen informant fra en helseutdanning, som beskrev hvordan det er «det studentene etterspør». Fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger ble med andre ord trukket frem som praktisk gunstig for både studentene og lærestedene, førstnevnte ved at de får mulighet til

å kombinere studier med jobb, familie og andre forpliktelser, og sistnevnte ved at de øker sitt rekrutteringsgrunnlag blant nye studentgrupper.

I tillegg beskrev flere hvordan arbeidslivets behov i økende grad har blitt styrende. Særlig dette med lærestedenes samfunnsansvar for å sikre utdanning for folk i distriktene var noe som ble trukket frem. Som beskrevet av en informant:

*Den definitive fordelene for det her forløpet er at vi får tak i studenter som ikke ellers hadde reist til en storby for å studere. Og det kan være studenter, enten de er 19 eller 39, vi har hele spennet. Og da blir det sykepleiere i distriktskommunene. Det er den største fordelene som jeg kan se. Og så ser jeg det som viktig å få universitetet ut av campus, ut av byen (...) [De som har tatt utdanning hos oss] er gode rollemodeller for de rundt: 'Du er jo derifra, men gurimalla, du er [universitetsutdannet]! Ja, det er jeg. Det går an!' (...) Så vi er litt levende rollemodeller for de rundt oss. Og det mener jeg er universitets samfunnsmandatet, det er ikke å være på et campuslokale, de skal være i hele samfunnet. (Informant, helseutdanning).*

En slik effekt blir, ifølge informantene, ytterligere forsterket av at fleksible og desentraliserte tilbud muliggjør at ansatte blir værende i jobb – i hvert fall delvis – mens de studerer. Dette beskrives som viktig for mange virksomheter, særlig i distriktene, som ikke nødvendigvis har tilgang på vikarer og lignende dersom en av deres ansatte må ta permisjon eller slutte for å ta utdanning.

I tillegg fremhevet informantene hvordan fleksible utdanningstilbud er nyttige for lærestedet, ved at de får mulighet til å utnytte ressurser mer effektivt og skape synergier på tvers av utdanningstilbud. Spesielt sentralt i denne sammenheng er den økende bruken av digital teknologi i undervisningen. Flere trakk frem at det gjør det enklere å koble på aktuelle faglærere på tvers av fakultet og campus, og at de kan tilby en større variasjon av fag og fordypninger siden fagene ikke er «låst» til en konkret campus. I tillegg tillater bruk av digital teknologi at studenter kan følges opp digitalt mens de er i praksis, noe som muliggjør en større variasjon og bredde når det kommer til hvor studentene kan gjennomføre sin praksis.

### **5.1.2 Utfordringer knyttet til kvalitet i praksis**

Informantene trakk også frem en rekke praktiske ulemper ved å tilby fleksible profesjonsutdanninger. Den kanskje mest sentrale utfordringen som ble fremhevet knyttet seg til gjennomføring av praksis. Som beskrevet i kapittel 3, etterstrebes det ved flere av studieprogrammene at studentene kan gjennomføre praksis nærme der de bor, det som kan kalles «desentralisert praksis». Flere trakk frem at dette gjerne krever at lærestedet utvider antall praksissteder de samarbeider med, noe som kan være både praktisk og kvalitetsmessig krevende. Som beskrevet av en informant:

*Vi bruker jo alle kommuner nesten, overalt. Det er et helt hysterisk behov for praksisplasser (...) [Praksis] er en stor utfordring. 50 prosent av studiet er praksisstudier. Vi er helt avhengige av kvalifisert personale der studentene skal være. Og vi er avhengig av at de kan ta imot studenter (...) Vi har veiledningskurs og utdanningsforløp [for praksisveiledere], men det monner ikke nok (...) Vi må bli flinkere til å støtte dem i den rollen de har som veiledere, og det mener jeg vi må gjøre mer aktivt. Og det gjør vi ikke godt nok. Vi har ikke kapasitet til det, vi har ikke ansatte til det. Så vi må også begynne å tenke nytt, og tenker over hvordan vi kan bidra til at praksisgjennomføringen blir av kjempegod kvalitet, og ikke svingende kvalitet (informant, helseutdanning).*

Her ble det også trukket frem at selv om lærestedene arrangerer kurs og opplæring for fremtidige praksisveiledere, er det ofte vanskelig å sikre at de som skal fungere som veiledere møter opp på tilbudene som blir gitt. Det kan derfor være vanskelig å garantere kvaliteten på veiledningen som studentene får når de er i desentralisert praksis. Flere beskrev hvordan dette står i kontrast til de campusbaserte heltidsutdanningene, hvor lærestedene i stor grad benytter seg av virksomheter de har hatt et etablert samarbeid med over lengre tid for gjennomføring av praksis for disse studentene.

En studieprogramleder hevdet at slike utfordringer med praksis var særlig kritiske innenfor vernepleierfeltet. Der finnes det mange mulige praksisarenaer, inkludert skoler, bosteder, sykehjem eller kommuner, men hvor det ikke nødvendigvis er vernepleiere ansatt. Når praksisplassene i tillegg utvides geografisk og til virksomheter som studieprogrammet ikke har et etablert samarbeid med, oppstår der med andre ord usikkerhet knyttet til kvaliteten av praksis. Som beskrevet av en informant fra en helseutdanning: «Det blir litt sånn sjansespill for oss».

Desentralisert praksis gjør det også vanskelig for de ansatte ved lærestedene å reise ut og gjennomføre praksisveiledning fysisk ved praksisstedet. Flere beskrev hvordan dette til en viss grad har blitt løst ved at denne veiledningen nå gjennomføres digitalt, men at dette ikke nødvendigvis er en optimal løsning. Det innebærer blant annet at de ikke lenger får mulighet til å observere studentene på samme måte, noe som kan bidra til å forringe kvaliteten på praksisveiledningen.

En annen utfordring som gikk igjen i flere av intervjuene var at arbeidsgivere i varierende grad la til rette for at deres ansatte skulle kunne gjennomføre praksis på normert tid. Noen beskrev hvordan studenter blir «beordret tilbake» til arbeidsplassen når de er praksis i tilfeller hvor arbeidsplassen sliter med å finne tilstrekkelig personale. Dette gjaldt selv i tilfeller hvor arbeidsgiver i utgangspunktet var positive til at deres ansatte skulle ta høyere utdanning, men hvor konkrete situasjoner oppsto hvor de trengte den ansatte tilbake på jobb på kort varsel. Flere beskrev hvordan en del frafallet ved deres studieprogram skjer nettopp i de lengre

praksisperiodene, hvor studentene ikke klarer å forene jobb med studier og ender opp med å prioritere førstnevnte.

I forlengelse av dette diskuterte informantene muligheten for at studentene kan gjennomføre hele eller deler av sin praksis på egen arbeidsplass. Dette var blitt fremsatt som et ønske fra noen av studentene og deres arbeidsgivere; mens førstnevnte gruppe gjerne vil gjennomføre praksis nærme der de bor (som ofte er der de jobber allerede), var det et ønske fra arbeidsgivere at de ikke må leie inn vikarer når deres ansatte er i praksis. I noen av studietilbudene undersøkt her var de ansatte konsekvente på at det ikke var mulig for deres studenter å gjennomføre praksis i egen arbeidsplass. Begrunnelsen de ga var at det ville være vanskelig for studentene å skille en reell praksissituasjon fra sin ordinære arbeidshverdag – noe som kunne påvirke læringen i praksis negativt – og at det ville være krevende for veilederne å brått skulle vurdere studenten ut fra fastsatte praksiskrav, heller enn som en kollega. De var også bekymret for om det kunne oppstå et press for å godkjenne praksis selv i tilfeller hvor studenten ikke hadde oppfylt kravene. Dette var særlig ansett som en risiko i tilfeller hvor det var avgjørende for virksomheten at den aktuelle studenten fikk formalisert kompetansen sin.

På noen av studietilbudene hadde de imidlertid åpnet for at studentene kan gjennomføre praksis på egen arbeidsplass. Dette ble beskrevet av de fleste av disse informantene som en praktisk nødvendighet, heller enn noe som var pedagogisk eller kvalitetsmessig ønskelig. For eksempel trekkes det frem i flere intervjuer at studentene på fleksible utdanningsprogrammer ofte bor på små steder der det er få aktuelle praksisarenaer, og eventuelt langt til relevante institusjoner i nærliggende kommuner. Ofte er studentene allerede ansatt ved de relevante virksomhetene (f.eks. den lokale barnehagen eller sykehjemmet), eller har nære relasjoner til de som jobber eller oppholder seg der. For å tilrettelegge for fleksibilitet og ivareta kvaliteten i slike situasjoner beskrev flere av lærestedene hvordan de har opprettet regler og rutiner for å sikre en forsvarlig praksisgjennomføring, for eksempel at studenten ikke kan være i egen avdeling, og at det må være en utdannet praksisveileder til stede.

Som beskrevet i kapittel 3, opererer de fleste av utdanningene vi har undersøkt med heltidspraksis, selv om noen av tilbudene åpner for at studentene kan gjennomføre praksis over en lengre periode. Heltidspraksis innebærer i de fleste tilfeller at studentene må ta permisjon fra jobb i en lengre periode, særlig i de yrkene hvor både praksis og vanlig arbeid må gjennomføres i samme tidsrom (f.eks. i skole og barnehage, hvor begge skjer på dagtid). Noen av informantene trakk frem at når studentene i disse tilfellene tar ulønnet permisjon, risikerer de å miste visse rettigheter. For eksempel kan studentene da miste rett til både sykepenger og omsorgspenger fra arbeidsgiver i perioden permisjonen varer, samt i den første



perioden etter at de er tilbake på jobb etter praksis. Disse informantene beskrev hvordan dette i noen tilfeller hadde fått store konsekvenser for deres studenter.

Som beskrevet i kapittel 3, var det noen av utdanningstilbudene som i dag kun tilbyr praksisgjennomføring på heltid, som vurderte å tilby deltidspraksis til sine studenter i fremtiden. Imidlertid beskrev noen hvordan det finnes en ganske etablert kultur og veiledningsmodell for praksis som blir utfordret når måten praksis gjøres på endres. Med andre ord opplevde informanten en viss motstand mot fleksibel praksis blant veiledere og i praksisfeltet. Både rammer og regelverk, etablert kultur og studentenes livssituasjon er derfor medvirkende til at det kan være vanskelig å «fleksibilisere» praksis.

### 5.1.3 Ressursspørsmål og ansattes arbeidshverdag

Flere av informantene kom også inn på de ressursmessige sidene ved å tilby fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger. Selv om noen beskrev hvordan fleksible og desentraliserte tilbud er billigere for dem i drift enn de campusbaserte profesjonsutdanningene – fordi de aktuelle kommunene dekket kostnader til desentralisert lokale og støttetjenestene der – fremhevet de fleste hvordan fleksible og desentraliserte tilbud er dyrere og generelt mer ressurskrevende å drifte.

Som beskrevet i kapittel 4, har de fleste studieprogrammene satt inn konkrete tiltak for å sikre kvaliteten på denne typen studietilbud. For eksempel opererer flere med dedikerte kullkoordinatorer i tillegg til de faglige ansatte og lokale veiledere på de desentraliserte studiestedene. I tillegg brukes det mye tid og ressurser, både blant de vitenskapelige og administrativt ansatte, på å følge opp studentene og tilpasse undervisning, praksis og generell gjennomføring til deres behov. Flere observerte hvordan de fagansatte var «mer på» denne studentgruppen, og at de brukte mye tid og ressurser på holde kontinuerlig kontakt med den enkelte student.

Informantene beskriver hvordan presset på ressurser har blitt ytterligere forsterket etter hvert som den økonomiske rammen til lærestedene har blitt strammere de senere årene. I tillegg så flere med bekymring på avgjørelsen om å avvikle de øremerkede tilskuddsordningene for fleksible og desentraliserte utdanninger. Flere beskrev hvordan de ikke tror at denne typen studietilbud vil bli prioritert med ekstra ressurser når eksterne insentiver utfases, til tross for at det både er en institusjonell og politisk prioritering at satsingen på fleksible og desentraliserte tilbud styrkes. Dette kan, ifølge noen, føre til at den nåværende fleksibiliteten blir mindre, eventuelt at de må gå på akkord med det de mener er det beste pedagogiske opplegget for fleksible og desentraliserte studietilbud. En informant fra en helseutdanning beskrev for eksempel hvordan ressursbegrensinger påvirker kvalitetsarbeidet gjennom at de ikke får tilstrekkelig tid til å «tenke litt langsomme

tanker, få tid til å tenke over 'hva gjorde vi og hvorfor gjorde vi det' – ikke bare tenke at det er godt nok – det påvirker jo kvaliteten. Så vi skulle jo gjerne hatt mer tid» (informant, helseutdanning). I forlengelse av dette beskrev en praksisveileder som var ansatt ved et av studieprogrammene hvordan økonomiske besparelser ofte resulterte i omlegging til mer digital aktivitet og mindre fysisk kontakt og reisevirksomhet for de ansatte. Informantens oppfattelse var at dette er uhensiktsmessig for deres utdanningsoppdrag:

*Selvfølgelig sparer man tid ved å kutte ned på reising og gjøre mest mulig om til digitalt. Men det synes jeg er ganske uheldig, for vi utdanner sykepleiere. Og det å ha digitalt gjør at du mister kontakten. Hovedsaken i sykepleieryrket er mellommenneskelig kontakt (...) Og du mister veldig mye av de holdninger og den dannelsen til yrket hvis det skal foregå digitalt. Og det er min største frykt, at det blir stadig mer digitalt for å spare tid og penger. (Praksisveileder, helseutdanning).*

Noen av informantene stilte til en viss grad spørsmål om det er verdt å drifte denne typen utdanninger for en såpass liten studentgruppe, gitt den økonomiske belastningen som dette medfører. Som beskrevet av en informant:

*Det er mye bra med å tenke sånn som man har gjort politisk rundt [fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger]. Det som man ikke tar inn over seg det er hvor inn-i-granskogen mye tid og krefter det går med til å få det gjort! Det får noen omkostninger på personalsiden som jeg ikke tror man tilstrekkelig tar hensyn til. Hvis du sier 'høyere fleksibilisering', så skriker jeg! Sånn brutalt ærlig. Det er noe med at veien til helvete er brolagt med gode intensjoner, og det er veldig mange gode intensjoner med dette her, men det skal gjennomføres og vi skal overleve friheten, vi skal reise mye, vi skal få til samme gode kvaliteten, vi strever og vi må snakke sammen fordi vi er på kryss og tvers. Det er en omkostning (Informant, helseutdanning).*

I forlengelse av dette, trakk mange av informantene frem konsekvensen av denne typen utdanninger for de ansattes arbeidshverdag. Særlig ble studieprogrammene med desentralisert eller samlingsbasert organisering beskrevet som krevende, i tilfeller hvor ansatte må reise til et sted eller en campus hvor de vanligvis ikke jobber for å gjennomføre undervisningen. Som beskrevet av en informant:

*Den desentraliserte [utdanningen] påvirker i stor grad [de ansattes arbeidshverdag], for de må jo pendle mellom [by og by] to ganger i uken, og det tar tid (...) Jeg kjøper på en måte fag fra andre avdelinger til dels også, så da har vi betalt reise og så må de få noen ekstra timer på arbeidsplanen for å undervise der. Det går greit på et kull, men vi ønsker ikke å lyse [et desentralisert tilbud] ut på fast basis, for det blir rett og slett rovdrift på personalet. (Informant, lærerutdanning).*

Dette blir beskrevet som særlig krevende i deler av Norge med store avstander, blant annet i Nord-Norge. Her er også de økonomiske og tidsmessige kostnadene ved å forflytte seg høye. Som beskrevet av en informant fra en helseutdanning: «Det sliter ut folk. Og så er du jo borte en hel uke [mens du underviser på samling] fra de store og små forpliktelser som du har hjemme. Så det er kanskje spesielt for lærerne her oppe, det er svære distrikt og svære områder». For å minske disse kostnadene, beskrev flere av informantene hvordan de i økende grad tar i bruk digital teknologi som en del av undervisningen og studiehverdagen. Samtidig stiller en slik endring ytterligere krav til de vitenskapelige ansatte i bruk av digital teknologi. Som beskrevet i mer detalj nedenfor, er det ikke alltid tilfellet at de ansatte har tilstrekkelig tid og kompetanse til å gjøre dette på en hensiktsmessig måte.

#### 5.1.4 Forventninger og forventningsavklaring

Et av temaene som gikk igjen i mange av intervjuene var studenters forventninger til fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger. Flere studieprogramledere trakk frem at så fort studentene hører ordet «fleksibelt», så antar de umiddelbart at dette er studier hvor de i stor grad kan legge opp løpet slik de måtte ønske. For eksempel forteller flere hvordan studentene har blitt overasket over hvor mye obligatorisk oppmøte som kreves, at ikke all undervisning foregår over nett, at gjennomføring av praksis må skje innenfor en gitt tidsramme, og hvor mye som faktisk kreves av dem for å ta en utdanning. Særlig sistnevnte, inkludert hvor mange timer egenstudier som forventes av studentene, kommer som en overraskelse på mange.

Dette gjenspeiles i det ene intervjuet med sykepleierstudenter:

*Det har jo vært intenst! Vi begynte med tre fag, jeg har jo følt at det eneste jeg har gjort er å studere. Selv om vi ikke har like mye oppmøte som fulltidsstudentene, så jobber vi vel så mye som de (...) Så jeg har vært veldig fornøyd med 20 prosent stilling, jeg hadde ikke klart å jobbe mer enn det». (Student, helseutdanning).*

Den andre studenten stilte spørsmål om hvorvidt studietilbud med 75 prosent studieprogresjon og heltidspraksis i realiteten kan beskrives som 'fleksibelt'. Inntrykket var at denne studenten hadde hatt intensjon om å bli stående i jobb, men at «når vi er i praksis har vi egentlig ikke tid til noe annet enn å være i praksis. Så da kan jeg egentlig ikke jobbe».

Flere av studieprogramlederne beskrev hvordan studentene på deres program gjerne har en forventning om at det fleksible studiet er «lettere å komme igjenom», eventuelt at denne typen utdanninger er en «light-utgave» av den campus-baserte utdanningen. Som beskrevet av en informant:

*«De tror at de skal ta et strikkekurs på kvelden inni mellom, og så skjønner de ikke helt at det er en 75 prosents [progresjon] universitetsutdanning. Så dette med forventningsavklaringer jobber vi så mye med, både før de søker, underveis, når de er tatt opp som studenter, når de starter. Vi prøver å prente inn... Jeg tror veldig mange tenker at når det er en deltidsutdanning så er det 50 prosent, ikke 75 prosent [progresjon]. (Informant, helseutdanning).*

Andre igjen, gjerne de som har jobbet en stund innenfor yrkesgruppen de utdanner seg til, er først og fremst opptatt av å få «papirer på det de allerede kan» (Informant, helseutdanning).

Flere av informantene var tydelige på at det ikke var aktuelt å senke kravene ytterligere for å komme studentene i møte, da en slik tilpasning ville forringe kvaliteten på utdanningen. I stedet har de økende grad fokus på å få studentene til å «forstå alvoret ved studiet», og hva som faktisk kreves av dem, enten det gjelder et heltids- eller deltidsstudium. Noen av informantene beskrev hvordan de nå har valgt å gå bort fra å bruke betegnelsen «fleksibelt tilbud» om sine utdanninger, da de opplever at dette gir studentene et feilaktig inntrykk av hva som skal til for å gjennomføre studieprogrammet. Som beskrevet av en informant:

*Det er viktigere at vi ivaretar det profesjonsfaglige enn at det er fleksibelt. Så vi snakker vel nå like mye om det som digitalisert. Men det er jo mer fleksibelt enn heltidsstudiet, men fleksibiliteten må noen ganger vike av hensyn til andre verdier som vi skal realisere her (...) Studentene har kommet med forestillinger om at her kan vi jobbe fullt ved siden av, og så er det veldig få som kan klare det. Og derfor har vi, i formidlingen av hva dette her er for noe, da har jeg kjent på at det er kontraproduktivt å heise den der fleksibiliserte fanen, for det skaper bare feil forventninger. (Informant, helseutdanning).*

I tillegg beskrev flere av informantene hvordan studentenes arbeidsgivere, dvs. konkrete barnehager, skoler, sykehus og lignende, bidrar til forventningen om at studentene skal kunne jobbe relativt mye ved siden av studiene. Selv om disse arbeidsgivere ofte er positive til at studentene skal kunne ta utdanning – for eksempel at folk som per i dag jobber som ufaglærte i skole- og helsevirksomheter skal formalisere sin kompetanse – er de også svært opptatt av at disse personene skal bli stående i jobb, gjerne i en høy stillingsprosent, samtidig som de gjennomfører studiet. Noen beskrev hvordan de jobber opp mot nettopp disse virksomhetene for at de ikke skal pålegge studentene arbeid i de obligatoriske praksisperiodene, at studentene får mulighet til fri eller avspasering på samlingstidspunkt osv.

Samtidig trakk noen av informantene frem hvordan dette krysspresset fra arbeidsgivere – en forventning om at deres ansatte gjennomfører utdanning på normalt tid, samtidig som de blir værende i tilnærmet full jobb – reflekterer en iboende spenning i fleksible og desentraliserte studietilbud. En informant fra

lærerutdanningene beskrev hvordan det er en spenning mellom å tilby et organisatorisk opplegg som legger opp til at andre ting kan prioriteres over studier, samtidig som man i utgangspunktet forventer kvaliteten, arbeidsmengden og prioriteringen som kreves av et profesjonsstudium. I tillegg til at for mye jobbing ved siden av studiene medfører en ganske stor personlig belastning for studentene, trekkes det også frem at det rett og slett ikke er forsvarlig hvis studenter jobber så mye mens de er i praksis.

Ved så og si alle studieprogrammene inkludert i denne undersøkelsen, var det nå et økt fokus på å gi studentene en tydelig forventningsavklaring ved studiestart, særlig når det gjelder hvor mye det er realistisk for dem å jobbe ved siden av studiene. Som beskrevet av en informant:

*Så har vi jo gått veldig tydelig ut i søkeperioden og nå ved oppstart og si at det går ikke an å tenke at man skal klare å jobbe fullt 100 prosent og samtidig være 70 prosent student og samtidig ha en familie og bake kaker og vaske huset... Vi har vært veldig tydelige på at du må dytte bort noe, for dette tar tid. Men noen strever nok med å balansere, og det er jo en risiko det, med tanke på frafall, for da er det kanskje studiet som kommer til å [prioriteres] sist for en del av dem. (Informant, helseutdanning).*

Til tross for dette opplever flere av studieprogramlederne at mange studenter ikke kan eller ønsker å redusere arbeidsmengden. En studieprogramleder beskrev for eksempel at de hadde gjennomført en mindre undersøkelse på studieprogrammet som handlet om forventninger. Der oppga nesten en tredjedel av studentene at de hadde som ambisjon å gjennomføre studiet med laveste karakter, basert på en feilaktig antagelse om at et deltidsstudium var lettere å komme igjennom, enn et studium på heltid.

## 5.2 Pedagogiske muligheter og utfordringer

I tillegg til de praktiske sidene ved å organisere en fleksibelt og desentralisert profesjonsutdanning, reflekterte også informantene rundt hvilke pedagogiske fordele og ulemper denne typen studietilbud har og hvilke konsekvenser dette kan ha for kvaliteten på studiet. De mest sentrale punktene blir beskrevet nedenfor.

### 5.2.1 En annerledes studentgruppe

Et gjennomgående tema i mange av intervjuene var at studentene på fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger er en faglig givende studentgruppe å undervise. Som beskrevet tidligere, er disse gjerne mer voksne studenter med arbeidserfaring fra feltet de utdanner seg innenfor. Med andre ord har de ofte

praktiske knagger å henge teorien på, de er engasjerte og evner å trekke egne erfaringer fra praksisfeltet inn undervisning og gruppediskusjoner. De beskrives som motiverte og med stor arbeidskapasitet, selv om informantene også presiserer at det er store variasjoner innad i denne gruppen. Som beskrevet av en informant:

*Det er nok noe av det faglærerne ofte melder tilbake, at det er en veldig takknemlig gruppe å jobbe med. Fordi de er reflekterte, de har knagger å henge teorien på allerede (...) Så de er nok, med fare for at det høres feil ut, men de er mer kompetente fordi de har veldig mye erfaring med seg. Og så tror jeg også det smitter over på de som ikke har erfaringer, fordi de andre bruker det inn i sine begrunnelser. Så jeg tror det blir en sånn synergieffekt også, for de som ikke har den erfaringen. (Informant, lærerutdanning).*

En annen informant beskrev hvordan mange av faglærerne «synes det er et privilegium å undervise» på den fleksible utdanningen, da de gir dem gode faglige utfordringer. Dette ble støttet av en tredje informant:

*Når du kommer tett på studentene, når du får små grupper (...) Du får en helt annen måte å snakke sammen på, alle deltar, det er høyere aktivitetsnivå, det er flere som spør, flere av de har erfaring. Det gjør jo at det krever noe mer av oss faglærere også på nivået, for diskusjon og refleksjon både etisk og praktisk blir annerledes. Så det utfordrer jo oss, og det synes vi alle sammen er veldig gøy! Så det er jo en sånn motivasjonsfaktor for vår del, å kjenne at dette er verdt [det]. (Informant, helseutdanning).*

Denne erfaringen gjør også at disse studentene gjerne ikke får praksissjokk på samme måte som en del studenter som *ikke* har erfaring fra feltet kan få.

Samtidig beskriver en annen informant hvordan den akademiske identiteten til denne studentgruppen ofte er litt fraværende. Flere trakk frem hvordan noe av poenget med en profesjonsutdanning ikke bare er å lære seg de praktiske ferdighetene som følger med et yrke, men også å kunne tenke kritisk og reflektere rundt det man lærer. Som beskrevet av en informant:

*Det er noe vi har som kvalitetsutfordring, å få til den akademiske dannelsen. Fordi de er så profesjonsorienterte, de kommer fra en [arbeids]hverdag, de kjenner det, og de har egentlig bare lyst til å få det stemplet som gjør at de kan være profesjonsutøvere. Så vi prøver å gi de den type kritisk tenkning og de analytiske verktøyer som fordrer at du evner å ta en distanse. Det er utfordrende. Jo nærere de er praksis, jo vanskeligere ofte blir det å få til det. Og det er også en utfordring når vi samarbeider med praksis, vi blir ofte sett på som litt borte, vi har ikke kontakt med feltet (...) Nei, men det er fordi vi hever blikket. (Informant, lærerutdanning).*

Den samme informanten beskrev hvordan den fleksible organiseringen, og forventninger dette skaper hos studentene, er med på å gjøre arbeidet med å utvikle en akademisk identitet, i tillegg til profesjonsidentiteten, vanskeligere:

*Nettopp fordi de skal yte så mye selv, siden det er så opp til deres innsats mellom samlinger, selv om de kvitterer ut det de skal gjøre, så er det at den modningsprosessen får rulle og gå (...) Det blir ofte hektisk, krysse av arbeidskrav, få gjort det man skal, og 'bare bli ferdig med det'-greie (...) Den roen som ofte kreves innfinner seg ikke helt. (Informant, lærerutdanning).*

Informanten opplevde derfor at den akademiske dannelsen som en universitets- eller høyskoleutdanning skal føre med seg, per i dag i stor grad kommer i skyggen av profesjonsidentiteten. Dette ble beskrevet som en kvalitetsmessig utfordring, i den forstand at studentene ikke har fått et tilstrekkelig kritisk blikk på egen praksis.

## 5.2.2 Betydningen av fysiske samlinger

I flere av intervjuene ble det fremhevet at et visst nivå av fysisk tilstedeværelse og kontakt er sentralt i en profesjonsutdanning. Både sykepleier- og vernepleierutdanning har et stort innslag av ferdighetstrening som nødvendiggjør fysisk tilstedeværelse på en lokasjon som tilbyr fasiliteter for dette. Også i de pedagogiske utdanningene oppleves de fysiske samlinger som nødvendige, særlig i de praktisk-estetiske fagene, der studenter er avhengige av visse fasiliteter, materialer eller redskaper for å lære faget.

Samtidig presiseres det på tvers av alle intervjuene, at det fysiske møtet mellom underviser-student og student-student også er en kritisk del av dannelseselementet i en profesjonsutdanning, der relasjonsarbeid, samhandling og diskusjon med andre er sentrale elementer. Det var til dels motstridende syn blant informantene om hvorvidt bruk av samlinger la godt til rette for slike fysiske møter.

Noen mente at samlinger tillater dem som faglærere å komme tettere på studentene, ved at tiden de tilbringer sammen er mer komprimert og intens. Dette ble gjerne knyttet til at gruppestørrelsen på de fleksible og desentraliserte tilbudene ofte er mindre enn det som er vanlig på de campusbaserte tilbudene, noe som betyr at faglærerne har mer tid til å bruke på hver enkelt student. Dette synspunktet deles også av de to studenter vi intervjuet som beskrev hvordan undervisningsmiljøet påvirkes i positiv retning av å være i en liten klasse:

*I teoriukene er vi mellom 8 og 17 elever som kommer til forelesningene. Vi er en liten gruppe, og det er også mange som velger ikke å komme av forskjellige grunner. Men jeg merker det, når man har et lite intimt miljø, så får man veldig gode diskusjoner ut av det. Man får stilt enda mer personlige spørsmål, man får enda*

*mer svar enn man ville ha fått i en stor klasse (...) I mindre grupper og i studiegruppene våre, jeg får mye mer utbytte av det (...) Er det mange flere enn det, så tror jeg gjerne folk ikke sier hva de tenker. (Student, helseutdanning).*

Andre informanter var i stedet mer skeptiske til den samlingsbaserte organiseringen som den primære måten å samhandle med studentene på. Dette ble av flere knyttet til mangel på tid og begrensede antall møtepunkter på samlingsbaserte tilbud. Som beskrevet av en informant: «Det er jo lite tid. Man kan absolutt bli mer effektiv i hvordan man gir undervisningen, men det er også noe med tid til dannelsen (...), særlig i de praktisk-estetiske fagene» (Informant, lærerutdanning)

I intervjuene ble det imidlertid trukket frem at samlinger hadde en positiv effekt på studentenes sosiale miljø seg imellom, som åpenbart er vanskeligere å få til i en utdanning med få fysiske kontaktpunkter. I et utdanningsfaglig perspektiv fremhever flere informanter at samlinger tillater denne studentgruppen å faktisk være «student» - de kan fjerne seg fra hjemmesituasjonen i den tiden samlinger varer, og fordype seg i studiene. En studieprogramleder trakk til og med dette frem i et likestillingsperspektiv og argumenterte for at den samlingsbaserte formen muliggjorde at kvinner med huslige og familiære forpliktelser i det hele tatt kan ta utdanning. Samlingenes mulighet til fordypning ble også beskrevet som noe som gir studentene ekstra stor motivasjon for å oppnå læringsutbyttet.

På den andre siden innebærer samlinger i mange tilfeller tettpakket dager med masse undervisning og teori, noe som kan være slitsomt for både studenter og undervisere. Som en informant fra en helseutdanning beskrev det: «Når de kommer på samling, så vil de gjerne bli føret [med faginnhold]. Og en god del av disse kullene er ikke noe glad i å komme på samling og sitte å jobbe i gruppe» (Informant, helseutdanning). Ansatte opplever at det er mye stoff for studentene å ta inn på kort tid, og at det komprimerte opplegget og mangel på tid spesielt går ut over utviklingen av studentenes akademiske dannelse. Selv om samlinger altså i hovedsak beskrives som noe positivt, og da særlig med hensyn til profesjonsdannelse, medfører de også utfordringer når det gjelder å prioritere hva som er det viktigste innholdet og hva som best lar seg lære gjennom fysisk tilstedeværelse kontra digitalt. Den samlingsbaserte organiseringen fordrer dermed andre måter å tenke undervisningsopplegg på, som kan ha betydning for kvaliteten samlet sett.

Selv om mange av informantene var positive til bruk av samling som organiseringsform, trakk flere frem det som skjer – eventuelt ikke skjer – mellom samlinger som en utfordring. Siden undervisningstiden gjerne er komprimert, med færre møtepunkter, på fleksible og desentraliserte tilbud er det i de fleste tilfeller lagt opp til en stor grad av egenstudier mellom samlinger. I disse periodene kan det være vanskelig å følge opp studentene på en god måte. En informant fra en helseutdanning beskrev hvordan de risikerer å bli «usynlige studenter i denne perioden» og at det er «vanskelig er å holde dem i gang imellom samlingene». Flere



fortalte hvordan de har fokus på å opprettholde kontinuitet også mellom samlinger, blant annet ved bruk av arbeidskrav, læringsstier, oppfølgingssamtaler osv., men at dette kan være vanskelig.

### 5.2.3 Bruk av digital teknologi

Som beskrevet i kapittel 3, inneholder samtlige av de undersøkte studieprogrammene et digitalt element. Det er imidlertid stor variasjon i omfanget av digitale elementer i utdanningen (om det for eksempel primært er digital undervisning og veiledning, eller om det er begrenset til enkelte digitale aktiviteter mellom samlinger), i formen (om det for eksempel knytter seg til synkron eller asynkron undervisning, eller anvendes til gruppediskusjoner), og i kravene (om det for eksempel benyttes obligatorisk læringssti hvor studentenes aktivitet monitoreres, eller om det primært brukes som kommunikasjons- og lagringsplattform). Noen anvender digitale løsninger i en avgrenset form, mens andre har en mer utstrakt bruk av digitale løsninger der de anvendes som en måte å opprettholde kontinuitet, læringstrykk og studentenes motivasjon mellom samlinger. Samlet sett synes det å være ganske stor variasjon blant studieprogrammene med hensyn til om det digitale elementet er organisert som en måte å «sette strøm på» den vanlige undervisningen eller om det er organisert ut ifra sin egen digitale didaktikk og tanke om hva det digitale skal bidra til, og eventuelt i samarbeid med institusjonens digitale ressurscenter –uavhengig av om studiet betegnes som et nettstudium eller ikke.

Flere av informantene trekker frem hvordan det er en pågående diskusjon på deres studieprogram om hvor stor del av læringsaktivitetene skal skje digitalt eller via digitale verktøy, og hvilke konsekvenser dette får for kvaliteten på utdanningen. Blant annet trekker flere frem at studentene gjerne ønsker seg mer nettbasert og asynkron undervisning, slik at det blir enklere å kombinere med jobb og andre forpliktelser. Noen av informantene beskrev også hvordan de jobber med å digitalisere en større del av studieprogrammet, nettopp for å imøtekomme dette ønsket, men kun til en viss grad. Som beskrevet av en informant:

*Vi har tidlig begynt å bruke digitale veier inn i dette her. Vi var nødt til det, vi har jo studenter på veldig mange steder (...) Men [digital teknologi] er ikke svaret, det kan du si med sikkerhet (...) Digital undervisning er det mest pasifiserende du nesten får, i mitt hode. Det er veldig kort oppmerksomhetstid. Det er utrolig få lærere som klarer å holde studentene aktive i digital undervisning (...) Så der har vi mye å gjøre. Og du gode verden, der har vi mye å gjøre altså! For nå er det jo liksom løsningen det å digitalisere, nei det er ikke løsningen. Det er en del av det, men det er ikke løsningen. Det kan vi si, vi som har hatt erfaring i årevis – nei, nei, nei. (Informant, helseutdanning).*

Flere informanter trakk også frem at de møter en viss motstand mot nettbasert undervisning blant de fagansatte. De er ofte i større grad opptatt av å møte studentene ansikt til ansikt, i fysiske lærings situasjoner, for best å kunne vurderes studentenes profesjonskompetanse. Som beskrevet av en informant:

*Det er jo først og fremst muligheten til å være sammen, samhandle i et klasserom. Du blir jo frarøvet denne muligheten når du har det på nett, når det digitaliseres. Og bare på det punktet så blir vi fort litt bekymret, for man utdanner tross alt [profesjonsutøvere] som skal være god i samhandling, som skal være god i relasjoner, kommunikasjon (...) Det er så mange punkter på den listen som handler om det å være [profesjonsutøver] som fort kan bli forringet hvis man skal ha det kun på nett, og en og annen fysisk samling. Så det blir litt sånn halvveis (...) I det store og det hele så er det nok et flertall av skeptikere blant faglærerne knyttet til det å drive en [lærerutdanning] digitalt, for det er ikke et hvilket som helst yrke. Det er en forutsetning at man treffes og kan samhandle. (Informant, lærerutdanning).*

Noen mente at dette kanskje hadde sammenheng med at noen av de vitenskapelige ansatte mangler de nødvendige ferdighetene for å ta i bruk digital teknologi på en pedagogisk god måte. Som beskrevet av en informant:

*Man må jo bli god på å ha undervisning digitalt (...) og her er det nok ikke helt 'top notch' (...) Spesielt dette med oppfordringen fra studentene om å gjøre opptak, slik at de kan se det i ettertid når det passer dem – apropos fleksibilitet – det sitter langt inne hos faglærerne, det synes de er uttrykt (...) Og da kommer det selvfølgelig tilbakemelding fra studentene igjen: 'men hvor ligger da fleksibiliteten, hvis vi ikke kan disse opptakene og se dem når det passer oss?' Så det er en ganske vesentlig bit av diskusjonen knyttet til diskusjon, hvor villige er faglærere til at det blir gjort opptak av undervisningen. (Informant, lærerutdanning).*

Flere trakk dermed frem et behov for et større fokus på kompetanseutvikling knyttet til kvalitet i digital undervisning, ikke bare med tanke på å bruke digital teknologi, men også i hvilke pedagogiske tilnærminger som er best egnet for et fleksibelt tilbud. Som beskrevet av en informant:

*Det handler om kompetanse til å ha den nett- og samlingsdidaktikken som vi kaller det. Det å vite hva du skal kjøre på samling, hvordan skal du følge opp på nett, hvordan skal du bruke det her så det blir til det beste for studenten (...) På heltid handler det om den rene fagkompetansen, men for deltid handler det også om den nett- og samlingsdidaktiske kompetansen. (Informant, lærerutdanning).*

### 5.3 Kvalitet versus fleksibilitet?

Et gjennomgående tema i alle intervjuene var den potensielle spenningen som oppstår mellom å gjøre de undersøkte profesjonsutdanningene så fleksible som mulig, samtidig som kvaliteten på studieprogrammene ivaretas. Selv om ikke alle informantene eksplisitt refererte til en slik spenning, var det tydelig at dette er noe de kontinuerlig reflekterer over og diskuterer internt på hvert studieprogram. Her var det imidlertid ulike meninger blant informantene.

Noen av informantene var tydelige på at de ikke opplever at det er en motsetning mellom kvalitet og fleksibilitet i fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger. Dette skyldes, ifølge disse informantene, både at kvalitetskravene til denne typen utdanninger er de samme som for ordinære heltidsutdanninger, og at de har satt inn konkrete tiltak som er med på å sikre kvaliteten samtidig som fleksibiliteten økes (se kapittel 4.2). Noen opplevde også at det var enklere å ivareta kvaliteten på fleksible og desentraliserte tilbud enn på de campusbaserte profesjonsutdanningene, spesielt siden studentene på førstnevnte tilbud gjerne er færre i antall og at de fagansatte kommer tettere på denne gruppen på fysiske samlinger.

Andre informanter var derimot av den oppfatning at kvalitet og fleksibilitet i profesjonsutdanninger står i et – til dels – uløselig spenningsforhold. En av informantene beskrev hvordan det er en pågående diskusjon hos dem om nettopp hvordan de skal balansere disse to hensynene, særlig i lys av synkende søkertall:

*Det er masse uenighet. Det handler faktisk om at man har et snev av panikk også, fordi at i hele Norge, hele Europa og nesten så og si hele verden, så opplever vi at antall søkere til lærerutdanningene stuper. Så i panikken så tenker man, 'Hvordan kan vi gjøre det her mest mulig attraktivt? Jo, vi må gjøre det så fleksibelt så mulig». Okay, Men hva ligger det i det? Så med utspring i den problemstillingen så er det masse diskusjoner som spriker i ulike retninger. Og da, igjen, det her kvalitetsbegrepet. Ja, vi skal være fleksible, men ikke glem kvaliteten. Og vi driver tross alt en profesjonsutdanning (...) For det er noe med... Skal vi utviske lærerprofesjonen i så stor grad at vi skal kunne sette på en video og så er det opp til studenten selv når han eller hun vil se den filmen? Men det er så i tida, det er så aktuell diskusjon, for vi har litt panikk. Vi vil jo veldig gjerne ha flere studenter. (Informant, lærerutdanning).*

Noen av informantene gikk så langt som å beskrive presset for å fleksibilisere profesjonsutdanningene som en «kvalitetstrussel» mot det universitetene og høyskolene er ment å gjøre innenfor disse utdanningene. Som beskrevet av en informant:

*Det som er utfordringen ved den fleksible utdanningen (...) er å få til et høyt nok nivå på utdannelsen innenfor de rammene. Det kan ikke bli en brevvekslingsutdanning. Det er en utdanning som fordrer relasjonskompetanse, det er løpende*

*skikkethetsvurdering med i bildet. Så for meg er egentlig fleksibilitet en nødvendighet og en kvalitetstrussel. Det er ikke bare sånn at dette kan vi gjøre fleksibelt, det går nok på bekostning av noe. Sånn er det. Det er ikke noe som er positivt, det er en materiell nødvendighet på grunn av forutsetningene for utdanning, på grunn av studentdemografien (Informant, lærerutdanning).*

Som beskrevet i kapittel 5.1.1, blir fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger trukket frem som praktisk gunstig for både studenter, læresteder og arbeidsliv. Mens studentene får mulighet til å forene studier med jobb, familie og andre forpliktelser, og lærestedene får mulighet til å utvide sitt rekrutteringsgrunnlag, får lokalt og regionalt arbeidsliv tilgang på kvalifiserte profesjonsutøvere. Samtidig uttrykte flere av informantene en bekymring for at de fleksible og desentraliserte i økende grad forventes å tilbys på studentenes, og særlig arbeidslivets, premisser. Her var informantene imidlertid tydelige på at det til syvende og sist er hvert enkelt lærested som må vurdere hvor langt de kan strekke seg når det gjelder fleksibiliteten, uten at dette går på bekostning av kvaliteten. Som beskrevet av en informant.

*Så det er ikke snakk om vi skal ha nett- og samlingsbaserte eller ikke, for den har nok kommet for å bli, men det handler om å gjøre denne så god som mulig. Og på institusjonenes premisser – hva er det vi setter som premisser for at dette her skal bli en god utdanning? Og da er det ikke nødvendigvis [studentenes arbeidsgiver] som skal bestemme når vi skal drive undervisning og på hvilken måte, fordi det passer deres ansatte. Vi må bort i fra den inngangen (...) Vi må fortelle hva vi kan tilby, og så er det fint om det passer for deg, men hvis det ikke passer, så var kanskje ikke denne utdanningen riktig for deg. Så vi må dit, tror jeg. Det er vi som må sette noen standarder her for hva vi ønsker. (Informant, lærerutdanning).*

Hvordan dette skal gjøres på best mulig måte, var det imidlertid knyttet en del usikkerhet til. Så å si alle informantene beskrev hvordan de nå står i en diskusjon ved sine læresteder om hvordan de skal organisere, drifte og kvalitetssikre fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger fremover. Det generelle inntrykket fra intervjuene er at dette er en pågående prosess, med mange interessenter, inkludert nasjonale myndigheter, ledelsen ved lærestedet, de profesjonsfaglige miljøene, praksisfeltet, studenter og arbeidslivsaktører. Hvilke behov som skal veie tyngst, og hvordan hvert enkelt lærested skal forholde seg til disse – ikke alltid sammenfallende – interessene, er en diskusjon som ikke virker avklart, og som det knyttes mye spenning og uro opp mot. Som beskrevet av en informant:

*Det er i hvert fall et tema som engasjerer. Og vi står midt oppe i det, på så mange måter. Det gjør noe med fagansatte, det gjør noe med studentene. Det har så mye å si for hvordan det blir fremover, at vi klarer å ta noen gode beslutninger. Det*

*har så mye å si for hvilke lærere vi vil ha, for å dra det så langt.* (Informant, lærerutdanning).

Samtidig var flere tydelige på at dette er noe som må avklares ganske raskt, dersom fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger skal få en såpass sentral plass i norsk høyere utdanning fremover som det er tiltenkt.

## 6 Avsluttende refleksjoner

I dette arbeidsnotatet har vi undersøkt hvordan norske læresteder som tilbyr fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger reflekterer rundt forståelse og sikring av kvalitet i slike studietilbud. Vi har også sett på hvordan utvalgte fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger blir organisert og driftet i Norge i dag, og hvilke muligheter og utfordringer lærestedene står overfor når det gjelder å sikre kvalitet i arbeidet med denne typen utdanningstilbud. I dette kapitlet vil vi kort oppsummere de viktigste funnene fra undersøkelsen, før vi avslutter med å løfte frem noen problemstillinger vi mener det er verdt å ta med seg i det videre arbeidet med å fleksibilisere profesjonsutdanninger innen helse og lærerutdanning.

### 6.1 Organisering og drift av fleksible profesjonsutdanninger

Samlet sett finner vi at den overordnede organiseringen av de undersøkte studieprogrammene er nokså overlappende, uavhengig av de formelle betegnelsene. Det er stor variasjon i hva de ulike studieprogrammene klassifiserer seg som, men de fleste har innslag av fysiske samlinger, samt digital undervisning i varierende grad. De primære fleksibilitetsdimensjonene knytter seg til tid, sted og/eller progresjon, da mange av studieprogrammene vi har undersøkt tilbys på deltid, gjerne som nett- og samlingsbaserte tilbud. Det inngår også studieprogrammer som er organisert som desentrale tilbud, hvor de ansatte reiser ut til lokasjoner i studentenes nærområde. I både lærerutdanningene og helseutdanningene er det imidlertid et stort innslag av praktisk ferdighetstrening som nødvendiggjør at studentene må reise til campus eller andre institusjoner som har fasiliteter til å understøtte denne delen av utdanningen.

Et gjennomgående funn i undersøkelsen er at praksis i mange tilfeller ikke er fleksibel. Det vil si at dens plassering i studieløpet ligger fast og at praksis som oftest er på fulltid, også selv når den er en del av en deltidsutdanning. Enkelte studieprogram strekker praksisperioden ut i tid (over flere uker), men det er ikke mulig for studentene å velge hvilken progresjon de ønsker. Praksis er imidlertid fleksibel for studentene i den forstand at det i samtlige av de undersøkte

studieprogrammene legges opp til at praksis, så langt det er mulig, foregår nær der studentene bor. Dette bidrar i tillegg til å imøtekomme lokale og regionale arbeidslivsbehov, som er en av de sentrale begrunnelsene for å tilby fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger.

Denne måten å organisere praksis på kan imidlertid også føre til spenninger. For eksempel kommer dette til uttrykk i valg av praksissted. Mens kommuner og arbeidsgivere, særlig på mindre steder, gjerne ser at studenter som allerede er i jobb har praksis på egen arbeidsplass (slik at barnehagen, helsestasjonen osv. ikke står uten arbeidskraft i studentens praksisperiode), ønsker de fleste lærestedene at studentene er i praksis et annet sted enn der de jobber til daglig. Et sentralt spørsmål er da om fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger først og fremst skal imøtekomme arbeidslivets behov, eller om det er studentene og/eller lærestedenes behov som skal veie tyngst. Dette kan igjen få konsekvenser for kvalitetsarbeidet.

Begrunnelsene for organiseringen og utformingen av de undersøkte studieprogrammene beskrives av de fleste informanter som en måte å sette studentenes behov i sentrum. En stor andel av studentgruppen i de fleksible profesjonsutdanningene befinner seg i en livssituasjon der de enten ønsker, eller er helt avhengige av, å kunne tilpasse utdanningen til livet ellers. De fleste av informantene var enige om at den tradisjonelle målgruppen for fleksible studietilbud – gjerne eldre studenter, med jobb, barn og lignende – har behov for et visst nivå av tilpasning, og særlig forutsigbarhet, for å kunne fullføre studiet. Vi finner dog en del variasjon i hvordan studieprogrammene legger til rette for slik tilpasning.

Mens ett av studieprogrammene uttrykte en ambisjon om å være genuint fleksible på flere av de åtte fleksibilitetsdimensjonene beskrevet i kapittel 2, var de fleste informantene tydelige på at de primært tilbyr fleksibilitet på tid-, steds- og progresjonsdimensjonene. Et gjennomgående tema er også at studieprogramleiderne ønsker å nedtone graden av fleksibilitet overfor studentene, da erfaringer tilsier at dette kan føre til urealistiske forventninger om mulighetene for individuell tilpasning. Mange forsøker i stedet å skape forutsigbarhet for studentene ved å gi dem overblikk over hele studieløpet, samlinger, eksamensperioder, praksisperioder osv. som gjør det mulig for studentene å planlegge rundt dette. En slik «kjøreplan» over studiet fungerer også som en måte å realitetsorientere studentene på, fordi de får et faktisk overblikk over omfanget av studiet, som ikke er mindre krevende bare fordi det er på deltid.

Flere av informantene trekker samtidig frem at studentgruppen på fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger ser ut til å være i endring, og at også flere yngre studenter nå søker seg til disse studieprogrammene. Selv om det er vanskelig å identifisere akkurat hva dette skyldes, peker flere på at selv yngre studenter i dag er nødt til å jobbe ved siden av studiene og at flere ønsker å fortsette å bo

hjemme for å spare penger. Disse trekkes derfor til denne typen studier, særlig de studiene som er på deltid, slik at de kan fortsette å jobbe (relativt mye) samtidig med at de studerer. Mens noen fremhevet fordelene ved at denne studentgruppen ikke blir tvunget til å flytte fra hjemstedet for å studere, var flere bekymret for hvilke konsekvenser dette vil ha for de ordinære campusbaserte utdanningene på lengre sikt. I ytterste konsekvens kan populariteten til de fleksible og desentraliserte tilbudene føre til en kannibalisering av de ordinære profesjonsutdanningene.

## 6.2 Forståelse og sikring av kvalitet

Når det gjelder forståelse av kvalitet, fremhevet informantene at målet er at det ikke skal være noe forskjell i læringsutbytte og kvalitet mellom den fleksible og desentraliserte utdanningen og den campusbaserte heltidsutdanningen. Flere har trukket frem at det sentrale for dem er at den fleksible og/eller desentraliserte utdanningen ikke skal være en «B-utdanning». Dette betyr både at studentene skal få et likeverdig tilbud til det som campusstudentene får, i tillegg til at kandidatene som uteksamineres skal ha tilsvarende kompetanse og kvalitet som de andre studentene. De fleste beskriver hvordan innholdet i utdanningen, og læringsutbytene som skal oppnås, er de samme, men at de nås på ulike måter. For å kunne oppnå dette er inntrykket at lærestedene til en viss grad prioriterer studentene på fleksible og desentraliserte studieprogram over studenter på de campusbaserte utdanningene.

Særlig kommer dette til uttrykk i nivået av tilpasning og oppfølging som denne studentgruppen i mange tilfeller får. For eksempel beskriver flere hvordan denne gruppen prioriteres i fordelingen av praksissted, blant annet ved at disse i større grad får ta praksis i nærheten av der de bor, mens andre studenter i større grad blir fordelt ut ifra hvor det er ledig kapasitet. Andre igjen nevnte hvordan de prioriterer gjennomføring av læringsaktiviteter på de fleksible tilbudene over campus-tilbudet dersom det er sykdom blant faglærerne osv., mens undervisning på de ordinære tilbudene i større grad avlyses. Et annet eksempel er at mens studentene på fleksible og desentraliserte tilbud i større grad har dedikerte ansatte som jobber opp mot deres studieprogram, f.eks. gjennom en kullkoordinator som følger studentene gjennom hele studieløpet, ser dette ut til å være mer tilfeldig for en del av campusutdanningene. Noen av informantene uttrykte en eksplisitt bekymring for at det økte fokuset på å sikre kvaliteten på de fleksible og desentraliserte profesjonsutdanningene fører til at de campusbaserte utdanningene på heltid nedprioriteres, og at kvaliteten på disse utdanningstilbudene blir lavere som en konsekvens av dette.



Det var delte meninger om betydningen av en fleksibel organiseringsform for den løpende skikkethetsvurderingen som er pålagt i både helse- og lærerutdanningene. Noen var svært kritiske til om en slik vurdering blir ivaretatt godt nok når de ikke har kontinuerlig kontakt med studentene, særlig i tilfelle der mye av undervisningen og oppfølgingen foregår digitalt. Det var også knyttet en bekymring til kvaliteten på skikkethetsvurderingen i de tilfeller hvor studentene har praksis på nye eller ukjente praksissteder, som ofte vil være tilfellet der hvor man åpner for at studentene kan ha praksis der de bor eller jobber. I slike tilfeller vil det gjerne også være en mangel på kvalifiserte og erfarne praksisveiledere, som kan bidra til å senke kvaliteten på den veiledningen studentene får i praksis.

Noen uttrykte også en bekymring for om studentene fikk mulighet til å utvikle den nødvendige profesjonsidentiteten på et fleksibelt tilbud, da det i noen tilfeller legges opp til mer selvstudium og mindre samhandling. Andre mente imidlertid at det var enklere å utføres skikkethetsvurdering og profesjonsfaglig vurdering mer generelt på disse tilbudene. Studentgruppen er gjerne mindre, som gjør det enklere å bli kjent med hver enkelt student. Selv om de treffes sjeldnere, opplever også noen å komme tettere på studentene på heldagssamlinger over flere dager. De får dermed et bedre inntrykk enn dersom de møter studentene oftere, men i mindre intensive settinger. Digital undervisning ser ut til å både slå positivt og negativt ut i denne sammenheng; på den ene siden er det vanskeligere å få et godt innblikk i studentenes samhandling og progresjon over nett. På den andre siden vil bruk av sorte skjermer over en lengre periode være et tydelig tegn på at studenten ikke deltar, som kan være vanskelig å fange opp i en forelesningssal eller et seminar.

### 6.3 Muligheter og utfordringer

Informantene trekker frem en rekke fordeler og ulemper, av både praktisk og pedagogisk art, ved å tilby fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger. Den desidert største fordelen som informantene trekker frem, er at fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger gjør det mulig for en bredere studentgruppe å ta en profesjonsutdanning. Særlig i områder med store avstander, for eksempel i Nord-Norge, ble de praktiske fordelene ved fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger fremhevet, da det stiller mindre krav til at studentene må reise eller flytte for å studere. Fleksible og desentraliserte utdanninger øker også rekrutteringsgrunnlaget for lærestedene i en tid med synkende søknadstall til profesjonsutdanningene, i tillegg til at det bidrar til å møte arbeidslivets behov for profesjonsutøvere i distriktene.

Bruk av fysiske samlinger, gjerne i sammenheng med en mindre studentgruppe, er noe som flere av informantene trekker frem som noe særskilt positivt ved de fleksible og desentraliserte profesjonsutdanningene. Siden studentene er sammen

hele dagen over flere dager, blir de oftere godt kjent enn de ville blitt dersom de kun møttes på forelesning. I tillegg opplever noen av informantene at samlinger tillater de fagansatte å komme tettere på studentene, siden de tilbringer mer sammenhengende tid med dem og dermed kan få et mer helhetlig bilde enn om de kun møtes for noen timer av gangen. Andre av informantene var imidlertid skeptiske til om samlinger gi både dem og studentene tilstrekkelig tid til å formidle og lære fagstoffet, samt utvikle både en akademisk og en profesjonsfaglig identitet.

Alle var imidlertid enige i at selv på fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger var det nødvendig å møte studentene fysisk, enten på campus eller på et desentralisert studiested. Særlig mente informantene dette var viktig for å bygge studentenes relasjonskompetanse og profesjonsidentitet. Flere presiserte at bruk av digital teknologi var et nyttig verktøy for å øke fleksibiliteten på studieprogrammene, ved at visse elementer av undervisningen kunne gjøres over nett, eventuelt asynkront. Samtidig trakk flere frem de fagansattes manglende kompetanse i å bruke digital teknologi på en pedagogisk hensiktsmessig måte. De mente at dette var en av de største kvalitetsutfordringene de stod ovenfor på de fleksible og desentraliserte tilbudene, og advarte mot å ukritisk åpne opp for at en større del av undervisningen på profesjonsutdanningene skulle gjøres digitalt.

Som beskrevet ovenfor, er praksis i svært liten grad fleksibel på de fleste av tilbudene undersøkt her, utover at det åpnes for at praksis kan gjennomføres i nærheten av studentens hjemsted. Denne formen for tilpasning bringer imidlertid med seg visse utfordringer. Først og fremst kan det være praktisk krevende å utvide antall praksisvirksomheter utover de virksomhetene lærestedet allerede har et samarbeid med. Dette får også pedagogiske konsekvenser, da de nye og uerfarne praksisstedene gjerne har begrenset eller ingen kvalifiserte praksisveiledere. Flere uttrykte derfor at det ofte er mer krevende å ivareta kvaliteten på veiledningen i tilfeller med desentralisert praksis, og at man i større grad må stole på at praksisfeltet tilbyr tilstrekkelig oppfølging. I tillegg kan desentralisert praksis også gjøre det ressursmessig vanskelig for de ansatte ved lærestedene å reise ut og gjennomføre praksisveiledning fysisk ved praksisstedet. Flere beskrev hvordan dette til en viss grad har blitt løst ved at denne veiledningen nå gjennomføres digitalt, men at dette ikke nødvendigvis er en optimal løsning.

For å imøtekomme både studentenes og arbeidslivets behov, har noen av lærestedene nå åpnet opp for at studentene kan gjennomføre praksis på egen arbeidsplass. Dette ble beskrevet av de fleste av disse informantene som en praktisk nødvendighet, heller enn noe som var pedagogisk eller kvalitetsmessig ønskelig. Andre igjen hadde valgt å ikke åpne opp for en slik tilrettelegging, da de mente det ville være vanskelig for studentene å skille den undervisningssituasjonen som praksis er ment å være fra en ordinær arbeidssituasjon dersom de oppholdt seg

på sin vanlige arbeidsplass. Informantene beskrev også en viss risiko for rollekonflikter, i tilfeller hvor studentens kollega må gå inn og fungere som praksisveileder.

Flere studieprogramansvarlige trekker frem at selv om økt fleksibilitet og desentralisering kanskje er nødvendig for å tiltrekke seg en mer mangfoldig studentgruppe, får dette i noen tilfeller ganske store konsekvenser for faglærerne på studietilbudene. Dette ser særlig ut til å gjelde de desentraliserte studietilbudene, som ofte medfører en del reiseaktivitet for de ansatte. Flere trekker frem at studenter på fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger ofte trenger mer individuell tilrettelegging enn studenter på campusbaserte heltidstilbud, som setter et økt press på de ansatte. Byrden på de ansatte ser ut til å avhenge av innretningen på studietilbudet, og flere trekker frem at de har holdt igjen å fleksibilisere og desentralisere ytterligere, for å unngå det flere kaller «rovdrift» på de ansatte.

På den andre siden trekker flere frem de positive siden av denne typen utdanninger for de fagansatte. Siden fleksible tilbud ofte tiltrekker seg en eldre studentgruppe, som ofte allerede er i jobb innenfor den profesjonen de utdanner seg til, har studentene på fleksible tilbud gjerne andre forutsetninger for å engasjere seg i fagstoffet, sammenkoble teori og praksis, og generelt bidra inn i diskusjonene enn studenter uten tilsvarende erfaring fra arbeidslivet. Flere beskriver hvordan det derfor er en «takknemlig studentgruppe» å undervise, blant annet fordi det gjerne er mer faglig stimulerende for de ansatte å gå inn i praksisdiskusjoner med denne gruppen. Flere ansatte trekker frem at dette er en «livsstil». Dette er noe man må akseptere for å kunne jobbe der.

## 6.4 Avsluttende refleksjoner og veien videre

Til slutt i dette notatet vil vi drøfte noen mulige implikasjoner av funnene beskrevet ovenfor. Vi har valgt å fremstille dette som åpne spørsmål, heller enn som entydige konklusjoner, da dette er problemstillinger som både ser fremover i tid og hvor vi mangler et godt kunnskapsgrunnlag. Vi anbefaler derfor at problemstillingene nedenfor blir gjenstand for ytterligere forskning i fremtiden.

### Samarbeid på tvers

Et overordnet inntrykk fra intervjuene er at studieprogrammene i høy grad synes å jobbe med å utvikle det fleksible tilbudet innenfor sin egen avgrensede kontekst. Mens det synes å være relativt mye samarbeid med regionale og lokale aktører og arbeidsliv, er det tilsvarende lite samarbeid om å utvikle og diskutere fleksibel utdanning både innenfor og på tvers av institusjoner som tilbyr samme utdanning.

Mange av de undersøkte studieprogrammene er en videreføring av tilbud som har eksistert i flere årtier, med større eller mindre endringer underveis. De har dermed mye erfaring og kunnskap som kan være nyttig for andre studie-

programmer og institusjoner. Motsatt innebærer dette også en risiko for at studieprogrammene holder fast i tradisjoner og måter å gjøre ting på som kunne vært utviklet. På samme måte kan de mer nylig etablerte tilbudene ha gjort seg andre nyttige refleksjoner om hvordan et fleksibelt eller desentralisert studietilbud anno 2024 kan og bør legges opp for å ivareta kvaliteten best mulig. Samtidig finner vi at noen av de nyere tilbudene i høy grad synes å være utviklet som følge av krav 'ovenfra' (ledelsen) heller enn 'nedenfra' (fagmiljøet). Det er derfor heller ikke gitt at disse primært er utviklet med tanke på nye eller innovative måter å skape sammenhenger mellom fleksibilitet og kvalitet på. Funnene i dette arbeidsnotatet tyder på at det er flere fellestrekk mellom informantenes opplevelser av utfordringene med å fleksibilisere profesjonsutdanningene, både med tanke på kravene til praksisperioden, profesjonsidentitet, skikkethet og tilpasning til nye studentgrupper. Det er dermed sannsynlig at mange av de aktørene som er involvert i fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger, i praksis sitter og jobber med akkurat de samme utfordringene. Som en følge av dette går man kollektivt glipp av muligheter for utveksling av erfaring og gode praksiser på feltet, til gagn for utdanningskvaliteten samlet sett. Selv om dette ikke nevnes eksplisitt i intervjuene, kan man spekulere i om manglende samarbeid også kan bidra til å forsterke den «konkurransesituasjonen» og risiko for kannibalisering som studietilbudene befinner seg i.

Det bør være rom for lokal utforming og tilpasning av fleksible profesjonsutdanninger. Siden det i stor grad er snakk om like utdanninger med samme overordnede rammer synes det likevel å ligge et uforløst potensial for samarbeid på tvers av aktører, profesjonsutdanninger og institusjoner. Dog finner vi at et av de mer nylig etablerte studieprogrammene har som målsetning å skape en arena for erfarings- og kunnskapsdeling i deres type profesjonsutdanning. Slike arenaer kan bidra til at viktige kvalitetsutfordringer i fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger drøftes på tvers.

### Prioritering av studietilbud

Mange informanter beskrev hvordan det er svært ressurskrevende å både drifte og sikre kvaliteten på fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger. Det at studentene krever mer individuell og tilpasset oppfølging, samt at praksis i større grad tilpasses den enkelte, gjør at mye tid og ressurser går med til oppfølging og tilrettelegging. Samtidig er det nettopp det faktum at dette blir prioritert, som ser ut til å bidra til at studieprogrammene fungerer godt. Flere melder om at studentene på de fleksible utdanningene er svært fornøyde, at de opplever læringsmiljøet og de sosiale miljøet som godt, og at de har en høyere grad av gjennomføring enn studenter på de campusbaserte utdanningene. I tillegg beskriver flere av informantene hvordan de har satt inn konkrete tiltak for å sikre kvaliteten på det

fleksible og desentraliserte tilbudet, for eksempel kullkoordinatorer og lokale kontaktpersoner. De opplever det som viktig at studentene på det fleksible tilbudet har faste faglige ansatte å forholde seg til gjennom hele studieløpet. Ifølge informantene bidrar dette til at studiet oppleves som trygt og at studentene føler seg ivaretatt.

I forlengelse av dette er det kanskje verdt å stille spørsmål ved om denne formen for oppfølging og tilrettelegging er noe som kun er nødvendig for å sikre kvaliteten på fleksible og desentraliserte utdanningstilbud (og dermed kun skal være forbeholdt disse studentene), eller om dette er tiltak som kunne bidratt til å styrke kvaliteten på profesjonsutdanningene mer generelt. Med andre ord er det ikke sikkert at dette er behov som er særskilt knyttet til kvalitet i fleksible og desentraliserte utdanninger, men at det er viktig for utdanningskvalitet uavhengig av organiseringsformen på studieprogrammet.

Samtidig melder flere av informantene om at de prioriteringene som knytter seg til sikringen av kvalitet på de fleksible og desentraliserte tilbudene til viss grad ser ut til å gå på bekostning av studentene på de ordinære campusbaserte tilbudene – for eksempel at de i økende grad blir tvunget over på nett, eller at deres undervisning avlyses til fordel for undervisningen på det fleksible tilbudet. I en tid med økende press på lærestedenes budsjetter, og hvor insentivordninger knyttet til fleksible tilbud fases ut, kan det være aktuelt å reflektere over forholdet mellom ressursbruken på henholdsvis de fleksible og de ordinære tilbudene, og om man i ønsket om å styrke kvaliteten på de fleksible tilbudene til en viss grad har glemt de resterende profesjonsstudentene.

### Risiko for kannibalisering?

Som beskrevet av Haugen og kollegaer (2023), ser vi at antall søkere til de fleksible og desentraliserte profesjonsutdanningene har økt relativt til de campusbaserte utdanningene. Også i vår undersøkelse reflekterer noen av informantene over hvilke konsekvenser en slik endring – hvis den vedvarer – kan få. På kort sikt var de bekymret for at nedgangen i søkertall kunne føre til enda sterkere konkurranse mellom de to utdanningstypene internt på lærestedet. På lengre sikt uttrykte noen en bekymring for at de fleksible og desentraliserte profesjonsutdanningene kan ende opp med helt å erstatte de campusbaserte tilbudene, dersom lærestedene ikke får nok søkere til å opprettholde begge tilbudene.

Selv om det ikke kom frem eksplisitt i intervjuene, var et implisitt inntrykk at vekst i fleksible og desentraliserte tilbud også risikerer å føre med seg en annen form for kannibalisering. Fleksibel og desentralisert utdanning retter seg per definisjon mot personer som av ulike årsaker ikke kan studere fast ved lærestedenes etablerte campus. Med andre ord forsøker man til en viss grad å fjerne lærestedets geografiske lokasjon som faktor i studentenes valg av studieprogram, ved at

ethvert lærested kan tilby utdanning uavhengig av hvor de befinner seg i landet. Dette har blitt ytterligere muliggjort gjennom en økende bruk av digital teknologi i disse utdanningene, der mye av undervisningen nå kan foregå digitalt.

I ytterste konsekvens kan en slik tankegang åpne opp for kannibalisering av studieprogram på tvers av læresteder. Dette kan skje ved at et lærested tilbyr desentralisert utdanning i en annen landsdel enn der de operer til vanlig og dermed tiltrekker seg studentene som ellers ville ha blitt rekruttert av den lokale institusjonen i det området. Dette kan igjen bidra til å svekke den regionale forankringen som lærestedene har i dagens høyere utdanningssystem. Noen av informantene uttrykte en bevissthet rundt nettopp dette i diskusjonen om en eventuell utvidelse av praksissteder til andre regioner enn sin egen, hvor de ikke ønsket å «tråkke i andres bed». Uavhengig av hvorvidt en slik endring er ønsket eller ikke, er det en mulig konsekvens det er verdt å være klar over i arbeidet med å ytterligere fleksibilisere og desentralisere profesjonsutdanningene.

### Utydelig premissleverandør

Et sentralt poeng i dette arbeidsnotatet har vært at fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger kan ha positive effekter for en rekke aktører, inkludert studentene, lærestedene og arbeidslivet. For studentene handler det om å kunne studere uavhengig av bosted og livssituasjon, for lærestedene handler det om å øke sitt rekrutteringsgrunnlag, og for arbeidsgivere handler det om å sikre kvalifisert arbeidskraft til sine virksomheter i regionen. Selv om disse behovene i mange tilfeller er overlappende, har notatet også belyst en rekke spenninger som kan oppstå når disse interessene kommer i konflikt. I slike tilfeller kan et ønske om økt fleksibilitet oppleves som en motsetning til behovet for å sikre kvalitet.

Et eksempel på dette er diskusjonen knyttet til det å gjennomføre praksis ved egen arbeidsplass. Ifølge informantene er dette noe som i mange tilfeller er ønsket av både studentene og deres arbeidsgivere, da det muliggjør at studenten kan bli værende i jobb underveis i praksisperioden. For studenten kan dette være praktisk nyttig, ved at de ikke må flytte eller reise for å gjennomføre praksis; for arbeidsgivere betyr det at de ikke blir nødt til å skaffe vikar for studenten når denne er i praksis. Ved flere av lærestedene som ikke åpner opp for en slik mulighet, melder informantene at de gjerne ser en del frafall i forbindelse med gjennomføring av praksis, enten ved at studentene ikke har mulighet til å reise eller at arbeidsgiver ikke gir dem permisjon i praksisperioden. For noen studenter kan praksis i egen arbeidsplass derfor være en forutsetning for å kunne fullføre studiet.

Med andre ord er det flere praktiske argumenter for hvorfor studenter burde få mulighet til å gjennomføre praksis ved egen arbeidsplass. Samtidig trekker flere av informantene frem den kvalitetsmessige og pedagogiske risikoen knyttet til en slik tilpasning. I tillegg til at selve veiledningen risikerer å bli dårligere, kan det

også oppstå rollekonflikter når studentene og deres kollegaer brått skal gå inn i et veiledningsforhold. I dette tilfellet kan lærestedets ønske om å sikre kvalitet på utdanningen komme i konflikt med studenten og arbeidsgivers behov for tilpassning.

Spørsmålet da blir hvilket behov som skal veie tyngst og hvilken aktør som skal få lov til å sette premissene for måten utdanningen er organisert på. Til syvende og sist er det hvert enkelt lærested som skal kunne garantere at studentene som uteksamineres fra dem holder et kunnskapsnivå og en kvalitet som kreves i den aktuelle profesjonen. Hvor langt de skal strekke seg for å komme henholdsvis studentene og arbeidslivet i møte, er en balanseøvelse flere av våre informanter beskriver som vanskelig. Flere etterlyser en tydeligere diskusjon på nettopp hvordan de best kan ivareta kvaliteten på utdanningen i en tid med økende forventning om fleksibilisering.

### Avstand mellom forventninger og realitet

En observasjon som gikk igjen i mange av intervjuene, var at informantene opplever en relativt stor avstand mellom studentenes forventninger til en fleksibel og desentralisert profesjonsutdanning og hva en slik utdanning faktisk innebærer. Ifølge informantene har studentene ofte en forventning om at fleksible og desentraliserte utdanninger skal være enklere å gjennomføre, at de vil få mulighet til å tilpasse undervisning og praksis til sin livssituasjon, og at de kan stå i tilnærmet full jobb samtidig som de studerer. Imidlertid er de fire ulike profesjonsutdanningene undersøkt her alle utdanninger med tydelige krav til oppmøte, progresjon, gjennomføring av praksis og så videre. Selv om flere av de undersøkte studieprogrammene kaller seg 'deltidsutdanning', innebærer dette i mange tilfeller 75 prosent studieprogresjon. Dette innebærer i praksis en ganske stor studiebelastning, noe som mange studenter ikke er klar over. Mange av studentene uttrykker derfor en overraskelse over hvor lite «fleksibelt» et slikt tilbud er i praksis, og flere faller fra som følge av dette. Det samme gjelder, ifølge informantene, visse arbeidsgivere. Disse er i utgangspunktet positive til at deres ansatte skal kunne ta utdanning, men forventer allikevel å kunne beholde dem i full stilling under studieløpet.

For å minske denne avstanden, forteller flere av informantene hvordan de i stadig høyere grad jobber med å gi en tydelig forventningsavklaring til studentene, både før de begynner og under studiet. Samtidig er det verdt å stille spørsmål ved hvorvidt diskursen rundt fleksible og desentraliserte tilbud og måten både myndigheter og læresteder har omtalt fleksible og desentraliserte tilbud på mer generelt, har bidratt til dette – til dels – misvisende inntrykket studentene har fått av utdanningene. Definisjonen av fleksible og desentraliserte tilbud som «utdanninger som kan gjennomføres uavhengig av bosted og livssituasjon» gir potensielt et inntrykk at av utdanningene er mer fleksible enn det de er, og særlig at det er

mulig å stå i tilnærmet full jobb samtidig som man studerer. I det videre arbeidet med fleksible og desentraliserte utdanninger, og profesjonsutdanningene mer spesifikt, kan det derfor være nyttig å tydeliggjøre både for studenter og arbeidsgivere på hvilken måte studietilbudet er fleksibelt og på hvilke måter det ikke er det.

### Konsekvenser av en endret studentgruppe

Den tradisjonelle målgruppen for fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger er, ifølge informantene i denne studien, eldre studenter i jobb, gjerne med barn og familie. Selv om størsteparten av studentene fortsatt ser ut til å falle inn i denne gruppen, beskriver de fleste informantene hvordan de, i de senere årene, har sett en dreining i studentgruppen mot flere yngre studenter. Informantene opplever at dette er studenter som i utgangspunktet kunne ha fulgt et ordinært studieløp på campus, men som av ulike årsaker – primært økonomiske – søker seg til et fleksibelt tilbud i stedet.

Det var til dels ulike meninger blant informantene om hvorvidt dette er en ønsket eller bekymringsverdig endring. Uansett åpner det opp noen grunnleggende spørsmål om formålet med fleksible og desentraliserte tilbud, og verdien av de campusbaserte utdanningene. Med tanke på hvor ressurskrevende de fleksible og desentraliserte profesjonsutdanningene ansees for å være, er det ønskelig at de også fylles opp av studenter som kunne ha gått på et ordinært tilbud? Er det et problem at de potensielt opptar plassen til personer som ikke har den muligheten? Er det problem dersom førstegangsstudentene som kommer rett fra videregående opplæring søker seg til denne typen tilbud? Har det en verdi i seg selv å være heltidsstudent på campus? Hvordan det videre arbeidet med fleksible og desentraliserte profesjonsutdanninger legges opp, avhenger til dels av svarene som gis på disse spørsmålene.



# Referanser

- Brekke, M., Germeten, S., Jensen, E. B., Jenssen, Ø., og Sjøvaoll, J. (Red.). (2007). *Desentralisert lærerutdanning i nord. Fra nødløsning til fullverdig alternativ*. Eureka forlag. <https://web01.usn.no/~panderse/soknad/bokdes.pdf>
- Børsheim, A. (2012). *Kvalitetsutfordringer i fleksibel profesjonsutdanning (2012 - 3)*. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. [https://www.nokut.no/content/assets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/borsheim\\_astrid\\_kvalitetsutfordringer\\_i\\_fleksibel\\_profesjonsutdanning\\_2012-3.pdf](https://www.nokut.no/content/assets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/borsheim_astrid_kvalitetsutfordringer_i_fleksibel_profesjonsutdanning_2012-3.pdf)
- Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger. (2017). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger (FOR-2017-09-06-1353)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>
- Haugen, A., Holme, T., Mundal, B. og Rabben, Å. K. (2023). *Fleksible profesjonsutdanninger. En undersøkelse av studietilbud og studenter* (Rapport nr. 8/2023). Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. <https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/fleksible-profesjonsutdanninger-en-undersokelse-av-studietilbud-og-studenter>
- Helsedirektoratet. (2020). *Fleksible utdanninger – et virkemiddel i rekrutteringen av helsepersonell?* (Rapport IS-2957). Helsedirektoratet. [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/fleksible-utdanninger--et-virkemiddel-i-rekrutteringen-av-helsepersonell/Fleksible%20utdanninger%20-%20et%20virkemiddel%20i%20rekrutteringen%20av%20helsepersonell.pdf/\\_/attachment/inline/e0af0469-5a5d-4d80-85fb-e502644f9b3c:3bc71e941dfd0aaaafc4ed8d25d69819ff4b0929/Fleksible%20utdanninger%20-%20et%20virkemiddel%20i%20rekrutteringen%20av%20helsepersonell.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/fleksible-utdanninger--et-virkemiddel-i-rekrutteringen-av-helsepersonell/Fleksible%20utdanninger%20-%20et%20virkemiddel%20i%20rekrutteringen%20av%20helsepersonell.pdf/_/attachment/inline/e0af0469-5a5d-4d80-85fb-e502644f9b3c:3bc71e941dfd0aaaafc4ed8d25d69819ff4b0929/Fleksible%20utdanninger%20-%20et%20virkemiddel%20i%20rekrutteringen%20av%20helsepersonell.pdf)
- HK-dir (2023). *Ordning for fleksibel og desentralisert utdanning Utlysning vår 2023*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. <https://hkdir.no/utlysninger-og-tilskudd/ordning-for-fleksibel-og-desentralisert-utdanning-utlysning-var-2023#0m%20tilskuddet>
- Kompetanse Norge (2020). *Fleksibel opplæring*. Kompetanse Norge. <https://www.kompetansenorge.no/fleksibel-opplaring/>

- Korseberg, L., Holtermann, H., Wiborg, V. og Eide, T. (2021). *Fleksibilitet og valgfrihet i utdanningstilbud: Status for tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud og program for fleksible utdanninger høsten 2021* (NIFU Arbeidsnotat; 2021:18). NIFU. <https://hdl.handle.net/11250/2838399>
- Korseberg, L., Wiborg, V., Eide, T., Olsen, D. S. og Holtermann, H. (2022). *Utdanning uavhengig av bosted og livssituasjon? Sluttrapport for evaluering av tilskuddsordningen for fleksible utdanningstilbud* (NIFU Rapport; 2022:28). NIFU. <https://hdl.handle.net/11250/3038477>
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Strategi for desentralisert og fleksibel utdanning ved fagskoler, høyskoler og universiteter*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/a8e31ac92f1244d0ac3644d4a1c08d03/desentralisert\\_og\\_fleksibel\\_uttanning\\_ved\\_fagskoler\\_hoyskoler\\_og\\_universiteter\\_210630\\_uu.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/a8e31ac92f1244d0ac3644d4a1c08d03/desentralisert_og_fleksibel_uttanning_ved_fagskoler_hoyskoler_og_universiteter_210630_uu.pdf)
- Li, K.C. og Wong, B.Y.Y. (2018). Revisiting the Definitions and Implementation of Flexible Learning. I K. C. Li, K. S. Yuen og B. T. M. Wong (Red.), *Innovations in Open and Flexible Education*. Springer (s. 3-14). Springer.
- Meld. St. 5 (2019–2020). *Levende lokalsamfunn for fremtiden – Distriktsmeldingen*. Kommunal- og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-5-20192020/id2674349/>
- Meld. St. 14 (2019–2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>
- Meld. St. 14 (2022-2023). *Utsyn over kompetansebehovet i Norge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/d4a1053c98614420a71de98352902464/no/pdfs/stm202220230014000ddd/pdfs.pdf>
- Regjeringen (2021). *Hurdalsplattformen for en regjering utgått fra Arbeiderpartiet og Senterpartiet 2021–2025*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cb0adb6c6fee428caa81bd5b339501b0/no/pdfs/hurdalsplattformen.pdf>
- Skikkethetsforskriften. (2006). *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning* (FOR-2006-06-30-859). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-30-859>
- Skjelmo, R. H. (2012). Fleksibilisering og femininisering i høyere utdanning: eksemplet desentralisert lærerutdanning. *Uniped*, 35(3), 32–42. <https://doi.org/10.3402/uniped.v35i3.19891>
- Wollscheid, S., Bergene, A. C. og Olsen, D. S. (2020). *Fleksibel opplæring for voksne: En kunnskapsoppsummering* (NIFU Rapport; 2020:29). NIFU. <https://hdl.handle.net/11250/2728210>

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)