

UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Septentrio Reports
2015:2

Levende studie – og læringssentra?

Funksjoner og framvekst

Ådne Danielsen, Gunnar Grepperud og Gunilla Roos

Rapport nr. 1 fra prosjektet "Utdanning for utvikling – studie- og læringssentrenes rolle og funksjon".
RESULT (Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi).
UiT Norges arktiske universitet



UiT The Arctic University of Norway – 2015

Phone no.: 77 64 40 00
Email: postmottak@uit.no
Web: <http://uit.no/>

Septentrio Academic Publishing

<http://septentrio.uit.no/>

Septentrio Reports, number 2, 2015

ISSN: 2387-4597

DOI: <http://dx.doi.org/7.3407>

How to cite this report: <http://dx.doi.org/10.7557/7.3407>

Licensee UiT The Arctic University of Norway
This Open Access report is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0
International License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Innhold

Forord.....	3
1. Temavalg og avgrensninger.....	7
2. Om begrepet studie- og læringssteder.....	11
2.1 Forståelsen av hva studie- og læringssetra gjør og er.....	11
2.2 Studiesteder eller læringssetra?.....	15
2.3 Begrepsbruken i denne rapporten.....	18
3. Særtrekk ved studie- og læringssetra som virksomhetsform.....	21
3.1 Meglerfunksjonen.....	23
3.2 Møteplassfunksjonen.....	27
3.3 Motorfunksjonen.....	29
3.4 Oppsummering.....	33
4. Samfunnsutviklingen studie- og læringssetra er en del av.....	35
4.1. Fra sektoransvar til samfunnsansvar.....	35
4.2 Voksenopplæring som kompensatorisk tiltak.....	38
4.3 Samfunnsperspektivet tar form.....	39
4.4 Kunnskap og kompetanse som vekst- og konkurransefaktor.....	42
4.4.1 Internasjonale utdanningspolitiske utviklingstrekk.....	44
4.4.2 Norske politiske signaler og veiretninger.....	45
4.4.3 Svenske politiske signaler og veiretninger.....	51
4.5 Det etablerte utdanningssystemet og studie- og læringssetraenes fremvekst.....	55
4.5.1 Svenske utviklingstrekk.....	55
4.5.2 Norske utviklingstrekk.....	61
4.5.3 Noen trekk ved utviklingen av fleksibel utdanning og distansstudier ved universitet og høgskoler i Norge og Sverige.....	64
4.6 Den endogene samfunnsutviklingen.....	68
5. Avrundning.....	71
Kilder.....	73

Forord

Denne rapporten utgjør én av tre rapporter der resultatene fra forskningsprosjektet “Utdanning for utvikling – studie- og læringssentras rolle og funksjon” presenteres. Rapportene er skrevet slik at de kan leses uavhengige av hverandre. For lesere uten inngående kjennskap til temaet som tas opp vil det likevel være en fordel å lese rapportene i rekkefølge.

I prosjektet gjennomgås flere norske og svenske studie- og læringssentra. Dette er virksomheter som arbeider med tilrettelegging av primært høyere utdanning på steder der tilgangen til slik utdanning er redusert – det vil i hovedsak si i mer rurale distriktsrelaterte områder, både i Norge og Sverige. La oss innledningsvis definere dette som kommunale og/eller regionale aktører som arbeider med voksnes kvalifisering, da med særlig fokus på forholdet mellom utdanning, kompetanse og samfunnsutvikling. Her står naturlig nok arbeidslivets behov sentralt.

Konkret har vi sett nærmere på det svenske studie- og læringssenternettverket Akademi Norr. Det har sitt virke i 12 svenske kommuner som geografisk tilhører 4 fylker (län). Det er Västerbotten-, Norrbotten-, Västernorrland- og Jämtland län. I Norge har vi sett nærmere på et studiesenternettverk i Troms fylke. Det er lokalisert i Nord-Troms, og benevnes som Nord-Troms Studiesenter. Det har sitt virke i 6 kommuner. Vi har også sett nærmere på et studie- og læringsssentermiljø på Hadeland i Oppland Fylke som inkluderer 3 kommuner. Totalt er det 21 kommuner som inngår som primære kilder for denne studien.¹ Hovedbegrunnelsen for etableringen av studie- og læringssentra på disse stedene har sitt utgangspunkt i en forestilling om høyere utdannings betydning som virkemiddel for personlig og lokalsamfunnmessig vekst og utvikling. Dette gjelder særlig for steder som tradisjonelt har bygd sine verdier på mer erfaringsbaserte kompetanseformer der læring og utvikling gjennom arbeid har stått sterkt, men som nå i større grad synes å preges av kompetanseutviklingstiltak basert på utdanning.

Forskningsarbeidet er basert på møter, intervjuer og seminarer med ledere og medarbeidere som har sitt daglige virke ved slike sentra. I tillegg er det foretatt omfattende statistiske innsamlinger og analyser om temaer som er relevant for studie- og læringscenterfeltet.

I denne rapporten (nummer 1) går vi ikke direkte inn på datamaterialet fra undersøkelsene vi har gjennomført. I den grad data introduseres så er det som en kulisse for temaene som her vies oppmerksomhet. Det handler om hva som i stort og smått menes med studie- og læringssentra. Her ser vi særlig på hva slags funksjoner slike virksomheter har. Videre ser vi nærmere på hva slags samfunnsutvikling som har tatt form i løpet av den perioden studie- og læringssentra har vokst frem, og som denne virksomheten kan ses og forstås i lys av. Vi retter med andre ord søkelyset mot *den samfunnmessige konteksten* studie- og læringssentra kan ses og forstås i lys av. Med slike innfallsvinkler får vi et klarere blikk for

¹ Etter at studien ble ferdigstilt har ytterligere én svensk kommune blitt tilsluttet Akademi Norr.

begrunnelsene for studie- og læringsentra. Hva er det som taler for denne virksomhetsformen, og hvilke krefter er det som virker mot den?

I rapport nummer 2 behandles et mer statistisk betont materiale i prosjektet. Her gis det et bilde av den situasjonen kommunene vi har studert studie- og læringscenteraktivitetene befinner seg i, med tanke på befolkningsutvikling, næringsutvikling og kompetanseutvikling/utdanningsnivå. Det legges her vekt på å få fram lengre utviklingslinjer.

I Rapport nummer 3 presenteres og drøftes konkrete studie- og læringscenteraktiviteter. Denne rapporten er i hovedsak basert på intervjuer med ledere og medarbeidere ved studie- og læringsentra i alle de svenske og norske kommunene vi har sett nærmere på. Her går vi inn på virksomhetsformens konkrete praksiser. Hvordan ser hverdagen ut for aktørene som arbeider i disse praksisene? Hvordan opplever de selv sitt arbeid? Hva er muligheter? Og hvor ligger de store utfordringene og potensielle barrierene?

Prosjektet er finansiert med forskningsmidler fra Universitetet i Tromsø. De fagansvarlige er professor Gunnar Grepperud, RESULT (Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi, Universitetet i Tromsø), dosent Gunilla Roos, EDU (Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala Universitet) og førsteamanuensis Ådne Danielsen, RESULT (Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi, Universitetet i Tromsø). Prosjektet har også hatt Stine Meier Didriksen som prosjektmedarbeider (Senter for karriere og arbeidsliv (SKA) Universitetet i Tromsø). Prosjektet har blitt gjennomført fra høsten 2011 til og med høsten 2014.

Avslutningsvis vil vi takke alle studiesenteransvarlige som tok seg tid til å møte oss og som lot oss ta del i sine erfaringer. Gjennom intervjuene og møtene med disse har vi fått et verdifullt innblikk i hvordan aktører i kommuner og regioner tenker og handler når det kommer til voksnes kvalifisering.

Tromsø/Uppsala, desember 2014.

Ådne Danielsen Gunnar Grepperud Gunilla Roos

1. Temavalg og avgrensninger

Ved studie – og læringsssenteret i den svenske kommunen Sollefteå, som er lokalisert til det tidligere og nå nedlagte militære området *Reveljen*, har man blant sine mange og kreative prosjekt gjennomført et som må sies å være et godt bilde på hva slike sentra arbeider med. Det har de kalt for «medelålders lågutbildade menn». Her satte man 97 arbeidsledige «gubbar» i sin beste alder på skolebenken med tanke på kvalifisering til ny jobb.² Mange av dem kom fra skogsyrkene. 43 startet på en hjelpepleierutdanning, selv om flere av dem ganske tidlig hadde slått kategorisk fast at «*aldrig i helvete att du får mig till vården!*» I fortettet form gir denne lille historien et godt bilde på hva studie- og læringsssentra er. La oss innledningsvis definere det som kommunale og/eller regionale aktører som arbeider med voksnes kvalifisering, da med særlig fokus på utdanninger på universitets- og høgskolenivå som grunnlag for både individuell- og samfunnsrelatert utvikling. Her står naturlig nok arbeidslivets behov sentralt.

Det er i løpet av de siste 20 til 25 år etablert mange slike studie- og læringsssentra. Sommeren og høsten 2011 intervjuet vi ledere ved tolv sentra i Sverige og to Norge. Til sammen representerte disse 21 kommuner. Av disse var 12 svenske og 9 norske.

De svenske kommunene er de følgende: Arjeplog, Arvidsjaur, Dorotea, Kramfors, Lycksele, Malå, Sollefteå, Sorsele, Storuman, Strömsund, Vilhelmina og Åsele. I hver av disse kommunene, dog med forbehold for Malå på intervjutidspunktet, er det etablert en eller annen form for et studie- og læringsssenter. De er fordelt på 4 fylker (län). Det er Västerbotten-, Norrbotten-, Västernorrland- og Jämtland län. Til sammen utgjør disse nettverket og kommunalforbundet Akademi Norr som har egen ledelse og sekretariat lokalisert til Lycksele kommune. Dette nettverket har eksistert siden år 2000 og har i tillegg til sekretariatet et styre som består av de deltakende kommunenes kommunalråder (ordførere). Akademi Norr sitt sekretariat forhandler fram utdanninger på vegne av nettverket og har vært en pådriver i utviklingsarbeid og nettverksarbeidet i denne regionen.

De norske kommunene vi har studert fordeler seg på to regioner. I nord, nærmere bestemt i Nord-Troms, omfatter prosjektet 6 kommuner som alle er med i Nord-Troms studiesenter. Det er Kvænangen, Kåfjord, Lyngen, Nordreisa, Skjervøy og Storfjord. Disse ligger fra cirka 6 til 30 mil fra Tromsø. Avstandene mellom kommunene i studiesenteret er altså store. Derfor drives Nord-Troms studiesenter etter en desentralisert modell med hovedkontor i regionens

² Gjennomsnittsalderen var 47 år.

største kommune som er Nordreisa. I de andre kommunene er det etablert såkalte "ministudiesentra". Denne funksjonen ivaretas i alle kommunene av folkebibliotekene. Studiesenteret har eget styre og er forankret eiermessig i regionrådet, en politisk sammenslutning som består av alle ordførerne i denne regionen.

Lengre sør i landet, nærmere bestemt i Oppland fylke, omfatter studie- og læringscenteret vi har studert tre kommuner som utgår fra Hadeland Regionråd. Dette er kommunene Jevnaker, Lunner og Gran. De ligger cirka 10 mil nord for Oslo. Her finnes det ett senter som er lokalisert til kommunesenteret i Gran kommune³. Dette inngår som en del av en fylkeskommunal satsing på voksnes læring og er underlagt opplæringssetaten i den videregående skolen.

Flere lokalsamfunn og regioner i Sverige og Norge utreder og prøver altså ut nye modeller og virksomhetsformer som skal sikre egne innbyggere, langsiktige og forutsigbare utdannings-tilbud, spesielt på høyere nivå for den mer voksne delen av befolkningen. Dette er lokale og regionale tilsvar på mer generelle utviklingstrekk i samfunnet der vi ser en fremvoksende erkjennelse av høyere utdanning som både et riktig og viktig instrument for vekst og utvikling. Det skjer med andre ord regionale endringer med tanke på utvikling av nye struktur- og støtteformer for voksnes læring. Nye møteplasser for læring skapes og de har gjerne tatt form som det vi her beskriver som studie- og læringsentra.

I denne rapporten vil vi se nærmere på funksjonene til, og drivkreftene bak studie- og læringscenteretableringer. Vårt utgangspunkt er våre studier av de virksomhetene som vi innledningsvis har presentert.

Vi tar følgende spørsmål opp:

- Hvordan kan studie- og læringsentra som virksomhetsform begrepsfestes nærmere?
- Hva forstås med studie- og læringsentra? Herunder ser vi nærmere på hvilke funksjoner som konkret ivaretas, og hvilke utviklingsmønstre vi ser tre frem i tilknytning til disse funksjonene.
- Hva slags trekk ved samfunnsutviklingen virker inn som drivkraft for framveksten av studie- og læringsentra?

Det første spørsmålet er preliminært i sin karakter. Her beskrives og begrunnes betegnelsen og begrepsbruken vi anvender på virksomhetsformen som er satt i søkelyset.

³ Dette studie- og læringscenteret er senere blitt samlokalisert med den videregående skolen i samme kommune.

Gjennom det andre spørsmålet forsøker vi å forklare mer inngående hva studie- og læringssentra faktisk handler om ved å beskrive hva slags konkrete funksjoner som trer frem i praksisene vi har studert. Målsettingen er å få frem en tydeligere forståelse av hva slags oppgaver som håndteres i denne typen praksiser, og hvordan de over tid har utviklet seg.

Gjennom det tredje spørsmålet ser vi nærmere på trekk ved samfunnsutviklingen som studie- og læringssentra kan forstås i lys av. Hva slags drivkrefter er det som fremmer ideen om slike virksomheter, og får de til å utvikle seg til konkrete praksiser? Slike drivkrefter vil både beskrives og drøftes. Målsettingen her er å belyse de kreftene som både fremmer og eventuelt hemmer fremveksten og utviklingen av slike sentra både i Norge og i Sverige. Her finner vi for øvrig en rekke likhetstrekk, men også distinkte forskjeller landene imellom. Selv om slike likheter og forskjeller kan leses ut av den kommende fremstillingen så vil vi understreke at vi ikke har lagt opp til noen analytisk komparasjon. Fremstillingen er gjort med utgangspunkt i det datamaterialet vi har tilgjengelig for begge landene, og på det grunnlaget kan likheter og forskjeller ses. Men vi går altså ikke aktivt inn og sammenligner utviklingstrekkene landene imellom.

2. Om begrepet studie- og læringscenter

Innledningsvis er det nødvendig å avklare hvordan vi kan begrepsfeste studie- og læringscentervirksomheter. Det skyldes først og fremst at det ikke finnes entydige oppfatninger eller definisjoner om hva denne virksomhetsformen ”er” eller ”gjør”. I den følgende utgreiningen vil vi se at dette verken er enkelt eller entydig, og mye av årsaken til dette ligger nok i at de mange praksisene som etter hvert har vokst frem rett og slett er forskjellige. Men finnes det noen distinkte særtrekk og et slags minste felles multiplum å tenke ut fra?

Siden vi retter blikket både mot Norge og Sverige så går vi inn på bruken av begrepene i begge land. Her vil vi se at man i dag primært anvender ordet ”studiesenter” i Norge, mens man i Sverige i dag bruker begrepet ”lärcentrum” om disse virksomhetene. Vi har derfor valgt å bruke begge disse uttryksformene samlet. Derav bindeleddsformstillingen ”studie- og læringscentra”. Vi skal etter hvert komme nærmere inn på den konkrete begrepsbruken, men først ser vi mer på selve forståelsen av hva denne virksomhetsformen inneholder av aktiviteter.

2.1 Forståelsen av hva studie- og læringscentra gjør og er

La oss først se litt på hvordan man har forsøkt å anvende og forstå begrepet i Sverige:⁴

Sveriges lärcentrum uppvisar en stor variationsrikedom både i avseende på visioner och i de konkreta utformningarna. Det är inte förvånande med tanke på att de växt fram ur olika ”kommunala samhällsstrukturer” och att de är avsedda att möta olika behov. Några skapas som högskolefilialer för att höja kommunens utbildningsnivå, andra växer fram organiskt ur bibliotekets hundraåriga folkbildningstradition.

Det finns heller ingen enighet om vad som skal få kallas ett lärcentrum. Ett exempel får vi från svaren på frågan: Finns lärcentrum eller motsvarande verksamhet i er kommun? Bland de kommuner som bara hade högskoleutbildningsvarade några ja medan andra såg denna begränsning som ett skäl att säga nej, se Glesbygdsvetkets enkätundersökning av lärcentra (Glesbygdsvetket, 2003).⁵ Det finns inte någon nationell samsyn kring vad ett lärcentrum är eller vad det bör vara. En beskrivning som blivit känd under senare tid är den beskrivning som formulerats av Grepperud & Thomsen (Grepperud & Thomsen, 2001). Deras tre metaforer: Mäklare – Motor – Mötesplats ligger till grund bland annat för

⁴ Sigrén, P. mfl.: *Samverkan för en Bättre kompetensutveckling*. Högskolan i Borås. Rapport 1-2005

⁵ Glesbygdsvetket var en svensk kunnskapsmyndighet som analyserte og utga rapporter om utviklingen i distriktene i Sverige. Glesbygdsvetket ble i april 2009 en del av det svenske næringsdepartementet sitt såkalte ”Tilvaxtverk”. Se www.tilvaxtverket.se.

Glesbygdsverkets undersökningar av lärcentra i Sverige (Glesbygdsverket, 2002, 2004). I Riktlinjer och kvalitetskriterier för lärcentra, (CFL, 2004) anges följande:⁶

Inom respektive begrepp ryms ett antal funktioner som övergripande syftar till att ge vuxna stöd i det livslånga lärandet. Begreppen är breda och kan ges olika innebörder vilket i sin tur öppnar upp för olika tolkningar. Vilken praktisk innebörd begreppen får styr den faktiska användaren, till exempel de som bygger upp LC – verksamheten.

Kan då ett lärcentrum vara vad som helst? Naturligtvis inte. Ibland finns det anledning att tydligt definiera det fenomen vi talar om. I det dagliga arbetet och framförallt när vi planerar uppbyggande av ett lärcentrum bör vi arbeta med beskrivningar som inte stänger och begränsar utan tvärtom lämnar fria utrymmen för nya idéer och verksamheter:

[Ett lärcentrum är någon form av arena där vuxnas lärande och kompetensutveckling fokuseras och möjliggörs]

Her ser vi mange ansatser ta form. Sitatet over er hentet fra et svensk forskningsarbeid fra 2005. På det tidspunktet hadde svenske studie- og læringsentra eksistert i cirka 15 år som etablerte praksiser, men ennå hadde ikke virksomhetsformen blitt institusjonalisert på samme måten som en grunnskole eller et universitet. Vi ser dog forsøk på at en kurs stokes ut ved at det blant annet refereres til en av rapportforfatternes (Grepperud) arbeider på slutten av 1990-tallet der begrepsformen 3m ble skapt og anvendt som referanseramme for de mest sentrale funksjonskomponentene som fram til da hadde tatt form.⁷ Med 3m forstås nettopp begrepene megler, møteplass og motor. Vi skal nedenfor komme grundigere inn på disse fordi de etter hvert inntar en sentral posisjon i forestillingene som blir etablert om hva studie- og læringsentra faktisk holder på med.

I studien til Grepperud og Thomsen var det etableringen av studiesenteret i Lenvik kommune i Troms fylke som ble evaluert. I dette arbeidet framkom det at det ikke fantes noen tydelige beskrivelser av hva som kunne skille studie- og læringsentra fra andre lignende virksomhetsformer, for eksempel de mange studieforbundene som også hadde kursaktiviteter og utdanningsvirksomheter som sine oppgaver. Grepperud og Thomsen forsøkte derfor å gi en definisjon som man mer innledningsvis kunne arbeide ut fra. Den er som følger:⁸

Et studiesenter er i vår sammenheng forstått som en mindre, prosjektorganisert, fleksibel og koordinerende enhet som har til hovedoppgave å legge til rette for utdanning og kompetanseutvikling i egen region. Studiesenteret har ingen permanente tilbud, men skal sørge for at regionen til enhver tid tilbys relevant utdanning (både i form og innhold) til enkeltindivider, organisasjoner og lokalsamfunn.

⁶ http://www.hb.se/clu/Metodbok_distansutbildning/metodbok_distans.pdf

⁷ Grepperud og Thomsen, 2001.

⁸ Grepperud og Thomsen, 2001, s. 79.

Et utgangspunkt Grepperud og Thomsen hadde for denne definisjonen var hvordan det svenske nasjonale nettverket av studie- og læringssentra, det såkalte NITUS-nettverket (Nätverk for kommunala lärcentra) med sine ca 100 svenske medlemskommuner (tall fra 2014), definerte et studiecentrum/lärcentrum:⁹

Ett lokalt studiecentrum/lärcentrum fungerar som en förmedlande länk mellan utbildningsinstitutionen och den studerande. Centret är en arbetsplats och samlingsplats för grupparbetan, prosektarbeten och diskussioner etc under studietiden. Här kan också decentraliserad utbildning ges. Ett lokalt studiecentrum/lärcentrum har tillgång till ändamålsenliga lokaler, referensbibliotek, distansöverbyggande teknik och andra medier, samt ansvarig personal som kan ge administrativ och teknisk service till lärare och studenter. Här ges också möjligheter för studerande i distansutbildning att tentera.

Et lokalt studiecentrum/lärcentrum är en samlingsplats för studier i de studerandes hemkommun eller hembygd. Det fungerar som en viktig arena för möten mellan olika enskilda studenter eller grupper av studenter, och mellan studenter, vägledare, stödperson, handledare och lärare.

Med utgangspunkt i definisjoner som denne, og ut fra måten primært de svenske studie- og læringssentrene arbeidet på, tok tenkningen om 3m form.¹⁰ I flere senere arbeider har dette begrepet blitt både videreutviklet og etter hvert spredt til flere sentra. Disse har blitt så dominerende at vi nedenfor vier de selvstendig oppmerksomhet. Før det skal vi se litt mer på selve gjøremålene. Vi ser i utgangspunktet to tilnærminger som kan gi retning i en forståelse av hva studiesentra er og gjør.

For det første handler det om definisjoner som tar utgangspunkt i en utdanningsdimensjon. Opprinnelig ble studie- og læringssentra etablert for å sikre stabil tilgang til høyere utdanning for utkantkommuner og kommuner uten høyere utdanningsinstitusjoner. Et studie- og læringscenter ble derfor definert som en organisasjon/enhet etablert for å sikre kommuner og regioner tilgang til relevant høyere utdanning gitt av de etablerte universitetene og høyskolene gjennom fleksible studiemodeller. I arbeidet med voksnes kvalifisering har det over tid vokst frem en erkjennelse om at kompetansebehovet hos voksne også er knyttet til andre typer utdanninger enn de som forvaltes av universitets- og høyskolesystemet. Det gjelder både fagskoleutdanning og til dels yrkesopplæring på videregående skoles nivå. Denne erkjennelsen har både medført til et bredere utdanningstilbud (på flere nivå), og til at man også tilbyr en del kortere kurs/etterutdanninger. Vi ser også at høyere utdanning og den tradisjonelle voksenopplæringen kobles sammen ved enkelte studie- og læringssentra. I all hovedsak har studie- og læringssentra ikke beveget seg inn på det som har vært, og er, studieforbundenes "domene", nemlig kultur- og fritidsutdanninger i form av kortere kurs. Med en slik utvidelse av utdanningstilbudene vil studie- og læringssentra også kunne defineres som en aktør som

⁹ Disse sitatene er hentet fra informasjonsbrosjyrer NITUS hadde lagd om seg selv. Disse er fra 2000.

¹⁰ Det er grunn til å legge merke til at NITUS på dette tidspunktet sammenkoblet ordene "studiecentrum" og "lärcentrum". Begge disse uttrykksformene var på denne tiden i bruk om den samme virksomheten, men etter hvert ble lærcentrum foretrukket i Sverige.

dekker bredden av utdanningsbehov for kommunens voksne på flere nivå, og da med særlig relevans for det lokale arbeidsliv, både privat og offentlig. Likevel tillegges de et særlig ansvar for utdanninger på universitets- og høgskolenivå. Hovedfokuset her er altså at det finnes innbyggere som mangler formalkompetanse primært på et høyere utdanningsnivå, men at det også etter hvert ser ut til å ha utviklet seg et blikk for utdanningsløp også på andre nivåer, det være seg mer yrkesfaglige eller mer allmennfaglig baserte utdanningsløp.

Den andre tilnærmingen er å definere studie- og læringssentra som *lokalsamfunnsutviklere*. Det ligger gjerne til denne virksomhetsformen at man oppfatter seg selv som verktøy og pådriver for utvikling av levedyktige lokalsamfunn. Dette handler om at lokalsamfunn bør ha et aktivt forhold til utvikling av sin egen kompetanse for å holde tritt med samfunnsutviklingen. Det innebærer systemer som ivaretar innbyggernes kompetanse på måter som peker ut over den enkelte innbyggerens behov og ønsker for studier motivert ut fra selvrealiseringsmotiver. Utdanning handler i dette utvidede perspektivet om en evne til å vitalisere de eksisterende kompetanseplattformene som finnes i det lokale arbeids- og næringslivet.

I de to forsøkene på tilnærminger som over er angitt ligger det implisitt en forståelse av studie- og læringssentra som en representasjon av noe nytt og alternativt. Det handler om hvordan kommuner og regioner forvalter sine kvalifiseringsstrategier og forholdet til voksenopplæringsfeltets mange andre aktører.¹¹ Oppsummert fremstår studie- og læringssentra som en samlebetegnelse på virksomheter i (primært) kommunal og regional regi som har til hensikt å utvide og utvikle arbeidet med voksnes kvalifisering i sitt næringsområde. Målet er både å styrke livskvalitet og lokalsamfunnsutvikling. Hvordan utdanningsporteføljen utvikles og funksjonene ivaretas varierer. Det vil avhenge av kontekstuelle og økonomiske forhold.

Utviklingen over tid har gjort at studie- og læringssentra kanskje best beskrives og defineres som en lokal aktør som skal:

- Ivareta bredden av formell og ikke-formell utdanning for voksne som målgruppe med spesielt fokus på arbeidsliv og høyere utdanning
- Være aktiv bidragsyter i lokalsamfunnsutviklingen

En slik avgrensning og presisering har mye til felles med følgende definisjon som ble gitt i forbindelse med en nyere utredning av studie- og læringssentra i Nordland i 2011:¹²

Et studiesenter kan defineres som en koordinerende enhet som legger til rette for utdanning og kompetanseutvikling på ulike nivå i en region i samsvar med behovet til enkeltindivider, privat næringsliv og offentlig virksomhet. Hovedmålgruppen for sentrene er voksne og aktiviteten til sentrene

¹¹ Grepperud, G. & Thomsen, T. 2001: *Vilkår for et regionalt utdanningsløft*. U-vett, Universitetet i Tromsø; Nationellt Centrum för flexibelt lärande. 2005. *Lärcentra 2005- lokal infrastruktur för kompetensförsörjning*.

¹² Nilsen, J.K. og Langset, M. 2011. *Studiesentrene i Nordland- organisering, resultater og framtidig rolle*. NIVI analyse

er generelt knyttet høyere utdanning og videregående opplæring med mest vekt på førstnevnte. Sentrene skal fungere som motor, mekler og møteplass, og aktivitetene i sentrene skal være innrettet mot å få til en best mulig tilpasning mellom tilbudssiden og etterspørselssiden i kompetansemarkedet.

Her ser vi at forestillingen om 3m som eksplisitt innarbeidet i definisjonen. Ut fra vår kjennskap til de fleste etablerte studie- og læringsentra både i Norge og i Sverige så synes det å være liten tvil om at denne begrepsformen i dag er klart dominerende. Men før vi ser nærmere på funksjonskomponentene så må det fremdeles dveles litt med selve ordbruken "studiesenter" og "lärcentrum". Brukes disse begrepene entydig og har de noen internasjonal forankring utover Norge og Sverige?

2.2 Studiesenter eller lärcentrum?

Ikke bare finnes det mange forståelser av betegnelsen "studie- og læringsentra", det viser seg også at slike virksomheter foregår under mange navn og betegnelser. I Glesbygdsværkets kartlegging fra 2003 ble det brukt betegnelser som utdanningscentrum, kunnskapscentrum, högskolecenter, utvecklingsenter eller kompetenscenter.¹³

Den mest vanlige betegnelsen er som nevnt i norsk sammenheng "studiesenter" og i svensk sammenheng "lärcenter" eller "lärcentrum".

I Norge anvendes som oftest begrepet "studiesenter". Når vi i september 2013 brukte søkeordet "studiesenter" på norsk Google fikk vi 56 000 treff. Dette omfatter mange og ulike former for innhold og tiltak, ikke bare lokale og regionale studiesentra slik vi her definerer det. Likevel synes de aktivitetene som beskrives ofte å korrespondere med studiesentra i den betydning vi legger til grunn i denne rapporten. De mange treff på Google viser altså at begrepet er utbredt og at virksomheten blir stadig mer omfattende (tidligere søk har vist betydelig færre treff).

Samtidig er det også slik at det finnes andre typer betegnelser, for eksempel "kunnskaps-park", "høgskolesenter" og lignende som også inkluderer typiske studiesenteraktiviteter. Vi finner også aktører etablert for andre formål, for eksempel næringshager, som ivaretar funksjoner som er angitt i definisjonene vi har nærmet oss over.

Opprinnelig var begrepet "studiesenter" også den svenske betegnelsen.¹⁴ Fra midten av 1990-tallet, og spesielt på 2000-tallet, har begrepet "lärcentrum" tatt mer over. Det svenske

¹³ Glesbygdsværket. 2004. *Lärcentra 2003 - sammaställning av enkätsvar*. Östersund.

¹⁴ Dahllöf, U., Grepperud, G. og Palmgren, I. 1993. *Att vilja, våga, kunna. Evaluering av Distansprosjektet ved Umeå Universitet*. Umeå Universitet.

direktoratsorganet CFL ga i en kartlegging av lærcentrum i 2005 en begrunnelse for navnedreiningen med at den skal angi noe nytt og alternativt, slik vi har pekt på over:¹⁵

Företeelsen lärcentrum är i hög grad identifierad med arbetsformer och verksamhetsinriktningar som man lokalt vill markera som nya, annorlunda och utvecklingsorienterade. Verksamhetsnamnen, och som vi senare ska se också organisationsformerna, markerar att lärcentra är uttryck för något som inte funnits tidigare, något som utvecklats för att verka på ett annat sätt än de tidigare utbildningsinstitutionerna.

Tierp kommune i det sørlige Sverige, synes å være blant de første kommunene som tok denne betegnelsen i bruk, etterfulgt av flere andre kommuner i den sørlige del av landet, for eksempel Nässjö og Stenungsund kommuner. Fra høsten 2002 blir "lärcentrum" også den offisielle betegnelsen i det nasjonale interessenettverket NITUS, og da som en erstatning for studiesenterbegrepet.¹⁶ Samtidig er det verdt å merke seg at NITUS beholder studiesenterbetegnelsen i sitt eget navn (Nätverksgruppen för IT-baserad Utbildning via lokala Studiecentra). Etter overgangen til "lärcentra" burde de strengt tatt døpt seg selv om til NITUL.

I Norge er det nylig etablert en parallell organisasjon til NITUS, hvor verken studiesenter eller læringscenter er benyttet. Man anvender i stedet "utdanningscenter", og organisasjonen kaller seg Norsk interesseorganisasjon for lokale utdanningscenter (NILUS). At ordet "utdanning" her har blitt valgt til erstatning for "studie" skyldes nok primært at "utdanning" ga muligheten for et akronym på organisasjonen som kunne spille på lag med og konnotere i retningen av den svenske søsterorganisasjonen NITUS.

Når det gjelder den svenske bruken av ordet "læring" så synes det å være to hovedforklaringer på begrepsskiftet (fra studiesenter til læringscenter). Den ene er ideologisk inspirert ved at den følger en mer allmenn trend innen undervisning og utdanning der vi ser en forskyvning av fokus fra "utdanning til læring". En annen mulig forklaring av mer praktisk karakter kan være at det ble behov for å finne fram til en betegnelse som favnet bredere enn høyere utdanning. Det ble viktig å få inn et budskap om at utdanning først og fremst handler om læring. Ved å anvende søkeordet "lärcentrum" på svensk Google fikk vi i september 2013 hele 328 000 treff. Også her omfattes begrepet av mange og ulike former for virksomheter, men antall treff sier noe om begrepets utbredelse i svensk sammenheng.

Ser vi utenfor Norge og Sverige så ser vi også et mangfold i begrepsbruken. På den ene siden har vi aktører som har svært mye til felles med studie- og læringscenter i Sverige og Norge. Et eksempel på dette er et nettverk av cirka 50 "læringscenter" i Skottland som samhandler med "The University of Highlands and Islands". Dette universitetet består for øvrig av 13

¹⁵ Nationellt Centrum för flexibelt lärande (CFL). 2005. Lärcentra 2005- lokal infrastruktur för kompetensförsörjning, s.5

¹⁶ Opplysninger fra Jan Bäcklin, tidligere leder av Lärcentrum i Bollnäs og i mange år medlem av styret i NITUS.

faglige enheter som er spredt over hele landet. På hjemmesiden til Perth College, som er en del av dette universitetet gis lokale læringssentra følgende omtale:¹⁷

One of the best things about Perth College UHI is that we work hard to make sure you succeed. We know that everyone has different needs and different schedules. We've created plenty of ways to study, so that you can fit learning in with your everyday life. One way we make it easy is by running Learning Centres across Perth and Kinross. Each centre is equipped with the latest technology and provides access to a wide range of courses and are also convenient for local businesses looking for training, from basic to advanced level. They are also all linked to our IT network, which is itself part of the University of the Highlands and Islands network. As part of our service to rural communities in Perth and Kinross, we run Learning Centres in Blairgowrie, Crieff, Kinross and Pathways (in Perth City Centre). Our centres offer a wide range of courses supported by friendly and experienced tutors to help you improve your skills, make studying a course at Perth College UHI within reach or even just satisfying a lifelong interest or learning ambition. So whether you want to use our centres for distance learning, business training, brushing up on your computer skills, or learning a skill on one of our taught.

Beskrivelsen her har som vi ser mye til felles med NITUS sin definisjon av et læringscenter. Men begrepet eller betegnelsen "læringscenter" brukes i andre sammenhenger også om mye mer enn høyere utdanning. I et omfattende EU-prosjekt fra 2004, hvor man rapporterte status for læringssentra og lærende partnerskap i 31 land, la man til grunn følgende definisjon:¹⁸

A local learning centre/partnership is an organisational entity that initiates, develops and delivers training or educational services or activities to promote adult learning in the broadest sense of the word. Local learning centres/partnerships could include anything ranging from initiatives focusing on academic performance, to work competence, personal development, group development, societal/civic participation; covering any area from technical to artistic, from culture to agriculture to economics. Centres/partnerships may be the only contributors to the adult learning processes, or have a part in it together with other educational or societal partners. Centres/partnerships may have a tangible accommodation and location, or be of a more virtual kind (IT-based). They may be of an informal, a non formal or a formal nature, meaning that they may be a private initiative, or part of an organisational structure (but not of an educational one), or they may be established within an educational institute or structure.

Dette er i realiteten en altomfattende definisjon hvor læringscenter sidestilles med lærende partnerskap. Det omfatter alle former for kvalifisering, både formell, uformell og ikke-formell. Dermed omfatter den også alle typer av organisasjoner, noe som kommer klart til uttrykk når hvert land beskriver og gir eksempler på sine egne læringscentervirksomheter. For Norges del inkluderes følgende aktører som lokale læringssentra¹⁹:

- Studieforbundene
- Folkehøgskolene
- Ressursentra i videregående skole
- Private aktører

¹⁷ <http://www.perth.uhi.ac.uk/learningoptions/locallearningcentres/Pages/default.aspx>

¹⁸ Buiskool, B. mfl. 2005. *Developing local learning centres and learning partnerships as part of Member states' targets for reaching the Lisbon goals in the field of education and training*. University of Leiden

¹⁹ Buiskool, B. mfl. 2005. *Developing local learning centres and learning partnerships as part of Member states' targets for reaching the Lisbon goals in the field of education and training*, s. 101 – 102. University of Leiden.

- Noen høyere utdanningsinstitusjoner

En så vid definisjon som vi finner i EU-utredningen er knapt for en definisjon å regne og er sånn sett ikke særlig hensiktsmessig i vår sammenheng hvor vi ønsker å løfte frem mer distinkte sider ved denne virksomheten. Men som vi ser så er bruken av ordene eller begrepene «studiesenter» og «lärcentrum» på ingen måte «patentbeskyttede» terminologier. Men etter hvert har de likevel syntes å ha blitt mer reservert for nettopp de aktivitetene og virksomhetsformene som vi her er opptatt av. La oss derfor gå mer i detalj om disse.

2.3 Begrepsbruken i denne rapporten

Bruken av betegnelsen «studie- og læringsssenter» er fra vår side altså et forsøk på å forene de mest vanlige norske og svenske uttrykksformene for virksomhetsformen. Et norsk eksempel kan være benevnelsen Nord-Troms studiesenter som er et sentralt case i denne studien. Vefsn studiesenter er et annet. Forsvaret har et eget studiesenter som ganske enkelt bærer navnet Forsvarets studiesenter. Det finnes også som nevnt et nasjonalt studiesenternetverk i Norge som (rett og slett) bærer navnet Studiesenteret.no. Det vil være et empirisk spørsmål hvorvidt disse eksemplene på praksiser i realiteten er «ekte» studie- og læringssentra, slik vi her har forsøkt å presisere dette begrepet. Det vil si at man i så fall måtte undersøke om de arbeider med de aktivitetene vi i dette forskningsprosjektet forstår med slike virksomheter.

For å komplisere det hele litt mer så er det jo også slik at det finnes eksempler på at studiesenterfunksjoner inngår som aktiviteter i andre overbyggende virksomhetsformer som næringshager og kunnskapsparker. Et etablert eksempel kan være Kunnskapsparken på Helgeland (med kontorsted i Mo i Rana) der studiesenteraktiviteter er en del av kunnskapsparkens oppgaveportefølje. I Oppland har man i regi av fylkeskommunen utviklet et prosjekt som bærer navnet «Karriere Oppland». Dette inkluderer også et fokus på studiesenteraktiviteter som også inngår som sentralt case i dette forskningsprosjektet. I Saltenregionen finnes det flere kommuner som har forsøkt å samarbeide om en studiesentermodell i prosjektet «Studiesenter Salten». Vi ser også en tendens til at studiesenternetverk inngår samarbeid med andre typer utdannings- og veiledningsnettverk. Et eksempel er LUN (Lokalt utdanningsnettverk) som har base i henholdsvis Østfold og Larvik. Her arbeides det med karriereveiledning, og de bruker Studiesenteret.no som samarbeids-partner om høyere utdanning. Et annet eksempel er Campus Moss som har som formål å være en møteplass for utdanning i Moss-regionen. De samarbeider direkte med høyere utdanningsinstitusjoner, men også med i Studiesenteret.no. Vi må også igjen trekke frem den nylig etablerte interesseorganisasjonen for studie- og læringssentrene i Norge, NILUS (Norsk

interesseorganisasjon for lokale utdanningsentra). De arbeider mot myndighetene og utdanningsinstitusjonene for å bedre rammevilkårene for sin egen virksomhet og derav også for høyere utdanning i distriktene. Det er med andre ord en betydelig mengde organisasjons-etableringer innenfor feltet, og de er ikke bare lokalisert i distriktene. Og ofte går studiesenternavnet igjen.

I Sverige er, som vi over har poengtert, navnet "lärcentrum" det mest brukte. Det kan på norsk omdøpes til "læringscenter". Men opprinnelig var studiesenterbetegnelsen også den vanligste i Sverige.²⁰ Fra midten av 1990-tallet, og spesielt tidlig på 2000-tallet tok som nevnt betegnelsen "lärcentrum" mer over. Når det gjelder utbredelse for øvrig så har mange svenske kommuner gjennom 1990- og 2000- tallet etablert læringsentra i en eller annen form. I en kartlegging fra Glesbygdverket fra 2002 fremkom det at 60 prosent av de svenske kommunene hadde læringsentra.²¹ I en kartlegging året etter, også denne av Glesbygdverket så var tallet blitt hele 85 prosent. Som en følge av dette er det etablert en rekke større og mindre nettverk i Sverige. Noen er formalisert på samme måten som Akademi Norr, for eksempel "Lapplands Lärcentra". Andre synes mer åpne og uforpliktende.

Konklusjonen blir at man i Sverige og Norge opererer med to benevnelser på et relativt samlet og etter hvert mer distinkt virksomhetsområde. Særlig i Sverige er navnet "lärcentrum" befestet. I dette forskningsprosjektet ser vi det som hensiktsmessig å se den svenske og norske ordbruken i sammenheng ut fra en forestilling om det i hovedsak er den samme virksomhetsformen som her settes under forskningslupen. Det er begrunnelsen for at vi binder uttrykksformene sammen i "studie- og læringsentra" om denne aktiviteten, fra nå av stort sett forkortet til SLS.

²⁰ Dahllöf, Grepperud og Palmgren 1993.

²¹ Glesbygdverket 2002. *Kartläggning av lärcentra i Sverige 2001*. Östersund. Glesbygdverket 2004: *Lärcentra 2003 sammanställning av enkätsvar*. Östersund

3. Særtrekk ved studie- og læringssentra som virksomhetsform

De fleste SLS i Norge og Sverige definerer seg i utgangspunktet gjennom tre hovedfunksjoner som etter hvert synes å ha inntatt allmenngyldig status. Vi har over vært inne på disse i lys av de oppgavene som SLS i all hovedsak synes å ivareta. Vi så over blant annet hvordan man i Nordlandsutredningen fra NIVI eksplisitt definerte inn slike funksjoner i denne virksomhetsformen. Her ses SLS på som lokale og regionale *møteplasser* og *motorer* for, og *meglere* av (primært) høyere utdanning, i kortform gjerne beskrevet som 3m-funksjonene.

Funksjonene ble som nevnt første gang identifisert og begrepsatt i en evalueringsrapport om studiesenteret på Finnsnes i Lenvik kommune.²² Dette arbeidet var så langt vi kjenner til det første akademisk betonte gjennomgangen av virksomhetsformen i Norge. Arbeidet evaluerte de første fire virkeårene til dette senteret – fra etableringen i 1996 fram til 2000. Grepperud og Thomsen beskrev i rapporten det de mente var idealtypiske egenskaper ved virksomhetsformen, altså trekk ved den som skilte den fra andre og på det tidspunktet mer etablerte aktiviteter innenfor voksensopplæringsfeltet, for eksempel den store utbredelsen av studieforbund i Norge. De idealtypiske særtrekkene som ble språksatt kom til gjennom studier av svenske studiesenterpraksiser, nærmere bestemt i Hälsinglandregionen der de var tidlig ute med å etablere lokale SLS som en bevisst strategi for å bidra til å løfte kompetansen i denne regionen. I en av rapportforfatternes doktorgradsarbeid beskrives detaljene om prosessene med de begrepsmessige konstruksjonene mer inngående.²³ Her fremkom det at studiesenterfeltet fram til 2000-tallet i liten grad hadde tatt noen tydelig begrepsmessig form. Praktikerne innenfor feltet jaktet derfor på et begrepsapparat som kunne bidra til å tydeliggjøre hva som var distinkte særtrekk ved funksjonene til SLS-ene. Man hadde det nokså klart for seg hva man forsøkte å få til, men selve funksjonene man måtte fylle for å innfri definerte målsetninger, altså hva disse funksjonene skulle bestå av og i, det var det fremdeles uklarerheter om. Her kom Grepperud og Thomsens begrepsbygging til hjelp.

3m ble til et sentralt begrepsmessig bidrag som praktikere adopterte fra de akademiske tekstene om feltet som ble produsert. Spredningen skjedde gjennom konferanser og andre former for nettverksrelaterte aktiviteter blant annet i regi av NITUS. Forestillingen om 3m ble spredt til SLS i Sverige og nådde etter hvert også tilbake til Norge. Prosessen tok videre form ved at Grepperud fra nå av forsøkte å danne seg et bilde av hva slags fremvoksende

²² Grepperud og Thomsen 2001.

²³ Danielsen 2011.

organisatorisk fenomen det var man faktisk sto overfor både i Sverige og i Norge.²⁴ Årsaken var på dette tidspunktet at virksomheten som SLS-ene rommet fremdeles fremsto uten tydelige lingvistiske distinksjoner. 3m ble dermed et språklig artefakt som stadig flere praksiser knyttet til seg. Navnet skapte assosiasjoner og gjennom repeterende bruk inntok begrepet en mer betydningsfull posisjon. Det som skjer er at den generelle overordnede tanken om SLS tilføres et operativt språklig element. Når vi gjennomgår påfølgende politiske og forsknings- og utredningsmessige tekster som behandler studiesenterideen i Sverige ser vi nå at 3m stadig oftere dukket opp som sentralt begrepsmessig omdreiningspunkt.

Flere svenske nasjonale utredningsinstanser og direktorats- og departementstilknyttede organer rettet fra begynnelsen av 2000-tallet oppmerksomhet mot studiesenterfeltet. I en tidlig fase gjennomførte Glesbygdverket undersøkelser om studiesenterfremveksten i Sverige (både i 2001 og 2002). I disse kartleggingene ble fokus rettet mot hva slags merverdi disse SLS-ene ga for personlig utvikling, arbeid og karrieremuligheter i egen region. Selve SLS-et som organisatorisk fenomen fikk mindre oppmerksomhet. Men det tok ikke lang tid før de som idé ble satt på dagsordenen.

Vi ser videre at flere svenske direktorater gikk sammen i et nettverk for å jobbe frem en tydeligere forståelse av hva studiesenterfeltet skulle implisere av aktiviteter. Dette skjedde i 2004. Nettverket var sammensatt av aktører fra det svenske senteret for fleksibel læring (CFL), Myndigheten for nettverk og samarbeid innenfor høyere utdanning (NSHU), det nevnte Glesbygdverket og NITUS.²⁵ De kalte symptomatisk nok nettverket for *3M-gruppen*. I en rapport om dette arbeidet sies det fra CFL følgende:²⁶

Etablerandet av lärcentra ser vi som en viktig del i en framväxande ny infrastruktur för vuxenstudier. Med ett lärcentrum menar vi: en fysisk eller virtuell mötesplats där den vuxne studerande kan välja ur ett varierat utbud av kurser och program och få stöd för sina studier. Ett lärcentrum kan även fungera som en lokal/regional nod för frågor kring kompetensanalys och rekrytering (...) Grepperud & Thomsens 3m-begrepp har på många sätt blivit allmänt accepterat och används som en slags gemensam plattform för lärcentra i landet.

Rapporten brukte 3m som et gjennomgående tema når ulike sider ved aktivitetene ved de svenske studie- og læringsentrene ble studert, og som sitatet over viser til, tilskrives 3m status som selve plattformen for hva SLS skal holde på med. Ideen om 3m nådde med andre ord inn i svenske myndighetsbaserte utredninger fra 2004 av.

²⁴ Grepperud fortsatte med flere forskningsprosjekter om temaet.

²⁵ Flere av disse direktoratene er nå fusjonert inn i andre svenske rådgivings- og direktoratsorganer. Dette skjedde i løpet av våren 2009 i forbindelse med en større forvaltningsmessig omlegging av direktoratsstrukturen i Sverige. Grepet ble tatt i forbindelse med det svenske regjeringsskiftet der det sosialdemokratiske partiet mistet makten til den såkalte alliansen på borgelig side.

²⁶ CFL rapport "Lärcentra 2005".

Rapporten ble fulgt opp i 2007 da CFL utga en bok om SLS i en slags håndbokform. Her ble 3m presentert som sentralt moment for innholdet i alt studiesenterarbeid.²⁷ Boken var et ledd i et arbeid som ble finansiert av et svensk initiativ på regjeringsnivå.²⁸ Her beskrives 3m som *en funksjonsmodell* og det gis utførlige beskrivelser av hva disse funksjonene handler om. Ved å studere ulike praksiser forsøkte forfatterne å få frem et bilde av hva de ulike m'ene impliserer av aktiviteter et studiesenter *bør* ivareta.

Det er åpenbart at 3m etter hvert tok form som en sentral beskrivelse av hva som konstituerer ideen om SLS. Vi ser også at de samme mønstrene gjentok seg i Norge ved at flere studiesentermiljøer etter hvert begynte å bruke 3m i sine aktivitetsbeskrivelser. Dette gikk igjen på seminarer vi deltok på. Vi så det i årsmeldinger og på flere hjemmesider til etablerte SLS-er. Det er derfor et poeng å vie disse funksjonene særskilt oppmerksomhet.

3.1 Meglerfunksjonen

Det første trekket ved et SLS kan altså relateres til en *meglerdimensjon*. Den handler om å kartlegge og identifisere utdanningsbehov hos enkeltpersoner, bedrifter og lokalsamfunn for så å koble disse behovene til tilbydere av kompetansehevende tiltak. Derav navnet "megling". De primære tilbydere vil være høgskoler og universiteter, men avhengig av virksomhetens innretning, så kan andre kompetansetilbydere og utdanningsnivåer også tenkes inn på tilbudssiden. Dette ser vi av utviklingen flere SLS har vært igjennom. Dette er i utgangspunktet en funksjon som konkret indikerer hvorfor bruken av begrepet "megler" kan anses som relevant.

I 2010 gjennomførte Västsvenska kontaktnätet för flexibelt lärande (VKF) en kartlegging som 44 SLS besvarte. I oppsummeringen av svarene ble ønsker og krav til de høyere utdanningsinstitusjonene som understreker meglerdimensjonen angitt. Noen av disse er (vår oversettelse)²⁹:

- Jevnlige møter mellom kontaktpersoner ved utdanningsinstitusjoner og SLS
- Målsetning om forbedring av dialogen mellom SLS og høyere utdanning
- Utdanne lærere i bruk av didaktiske og pedagogiske metoder som kan anvendes for utdanninger som gis på distanse

²⁷ Hattinger m.fl 2007.

²⁸ Den svenske regjeringen satte i 2003 av 20 millioner svenske kroner til utvikling av svenske lærcentra²⁸. 21 prosjekter ble iverksatt i løpet av 2004, og en rekke støttende aktiviteter ble samtidig bygd opp. Høgskolen i Jönköping utviklet blant annet et 5 poengs utdanningstilbud i "lärcentrautveckling". Man kunne nå til og med utdanne seg i Sverige i et skreddersydd fag rettet mot feltet.

²⁹ http://www.vkf-samverkan.se/doc/survey_larcentrum_2009-2010.pdf

- Utdanne og styrke kompetansen til personellet ved SLS-ene, både når det gjelder didaktiske og pedagogiske muligheter og forståelse for høyere utdanning
- SLS må ses på som en ressurs og likeverdig partner for de høyere utdanningsinstitusjonene

Ut fra våre egne funn gjenkjenner vi flere av disse punktene. I forlengelsen av disse er den store utfordringen å forene volum- og breddesiden i utdanningene som ønskes. Det vil si at et SLS til enhver tid kan møte et stort mangfold av utdanningsbehov (breddesiden) samtidig som rekrutteringsgrunnlaget (volumet) kan være marginalt for de utdanninger som man ønsker å gi. Ubalansen mellom etterspørsel av utdanning og potensialet de større utdanningsinstitusjonene har for å tilby varige gode desentraliserte studier, er en nøkkelutfordring det ikke finnes helt enkle svar på. Dette gjelder særlig studier som er tenkt levert såkalt off-campus, der all rekruttering av studenter er ment å foregå lokalt. Jo mer nisjepregede disse utdanningene har vært, jo vanskeligere har det vært å få de igangsatt. Typiske unntak har vært profesjonsutdanninger som sykepleiefag og lærerutdanninger. Disse har en bedre rekrutteringsbase (flere vil ta de) og en løpende relevans, noe som har gjort det enklere for høyskoler og universiteter å tilby disse utdanningene mer langsiktig og permanent. Andre typer utdanninger har vært mer innrettet mot å bøte på tidsavgrensede lokalsamfunnsutfordringer. Et eksempel kan være et prosjekt som ble igangsatt i 6 kommuner i nordre del av Troms fylke der et studium om omdømme ble utviklet og tilpasset et utviklingsprosjekt om omdømmebygging. Dette hadde en skreddersømminnretting og ble utviklet i et tett samarbeid med denne regionen, der man underveis var rimelig trygg på at studentgrunnlaget ville være godt nok til å gjennomføre utdanningsprogrammet i én runde. Men slike mer målrettede utdanninger vil det sjeldent være et marked for over lengre tid. Kostnadene øker fordi det blir et lavt volum å fordele kostnadene på. Slike utdanningsprogrammer synes derfor primært å ha livets rett der rekrutteringsgrunnlaget er godt over tid.

Den meglingsorienterte samhandlingen med utdanningsinstitusjonene er altså ikke uten utfordringer for SLS-ene selv om mange av de høyere utdanningsinstitusjonene har erfaring med fleksible utdanningsformer. Vi finner eksempler på at høyere utdanningsinstitusjoner oppfatter nærliggende SLS som konkurrenter om ressurser med den konsekvens at de kan overse denne type virksomheter som jo nettopp er avhengig av et samarbeid med aktører som leverer utdanning. Det handler blant annet om at høyskoler og regionalt orienterte universiteter nok tradisjonelt har sett på seg selv som gode forvaltere av distriktenes utdanningsutfordringer. Dette kan underbygges med at en rekke tilpassede utdanningstiltak opp gjennom årene har blitt utviklet. Men det er liten tvil om at det fremdeles er signifikante forskjeller mellom tilgangen på høyere utdanning i bysentra sammenlignet med distriktene. Heller ikke oppleves utdanningsinstitusjonene som like villige og åpne for innspill og forslag som kommer utenfra. Samtidig opplever nok mange SLS at de høyere utdanningsinstitusjonene skal forvalte interesser som også internt går på "kryss og tvers" til tross for at

utdanningsinstitusjonene har forsøkt å systematisere sitt arbeid med å flytte mer utdanning bort fra campusene. Som et bidrag til å møte dette problemet har blant annet Universitetet i Tromsø etablert et nettverk av nordnorske SLS-aktører som bærer navnet "Vi i Nordnettverket" (forkortet til ViN-nettverket). Hensikten har vært å styrke universitetets samhandling med SLS-ene, samt å bidra til at SLS-ene seg imellom får en arena for samhandling og dialog. Også Akademi Norr må sies å ha bygd sin virksomhet på lignende motiver. Hensikten her har vært å fremstå samlet overfor regionens høyere utdanningsinstitusjoner. Både volum- og breddeutfordringer kan på den måten håndteres på mer effektive måter.

Megleroppgavene er mange og de synes altså løst gjennom to hovedstrategier som begge handler om nettverksbygging, men på hver sin måte. Det ene er å skape gode nettverk SLS-ene imellom og det andre er å arbeide for at utdanningstilbyderne skal inngå i slike nettverk. I noen av dem inngår høyere utdanning som sentral partner, mens det i andre er SLS-ene selv som har samlet seg. Uavhengig av nettverkskonstellasjoner er målsetningen uansett at distriktenes utdanningsutfordringer kan møtes på mer samlende måter. Gjennom samarbeid håper SLS-ene på en styrket relasjon til de høyere utdanningsinstitusjonene. Det har derfor blitt etablert flere regionale nettverk både i Sverige og Norge. Alle virksomhetene som er satt under forskningslupen i dette arbeidet er tuftet på slike strategier.

Samtidig som vi ser en fremvekst av nettverksskapende aktiviteter tilbys det stadig flere utdanningstilbud som er helt eller delvis nettbaserte. Her tenkes det nettverk i form av nyttiggjøring av nye teknologiske verktøy. IKT-løsninger skal gjøre det enklere for studenter å følge studier når de vil, fra hvor de vil. Det gjør også at behovet for å etablere studiegrupper innen hvert enkelt fag blir mindre. Den grunnleggende tanken er at den enkelte skal kunne styre sin egen studieprosess. Mange små kommuner som er medlemmer i det norske nettverket Studiesenteret.no uttrykker tilfredshet med en slik utvikling. De setter sin lit til at universiteter og høgskoler vil kunne tilby stadig flere nettbaserte tilbud og sånn sett bidra til at flere får relevante tilbud samtidig som meglerrollen gjøres enklere. Denne tankerekken har også slått rot i høyere utdanning. Universitetet i Tromsø har blant annet bakt inn i sin overordnede strategi en betydelig satsning på å få etablert mer fleksible studieformer. Dermed bygges det opp forventninger til at studier må kunne tas på distanse. Det mest populære uttrykket for denne utviklingen nå er den økte oppmerksomheten såkalte "*Massive Open Online Courses*" (MOOC) nå får. Denne bevegelsen, som har sitt utspring fra amerikanske eliteuniversiteter, blir blant annet i disse dager i Norge behandlet og gjennomgått i et eget regjeringsoppnevnt utvalg som Kunnskapsdepartementet har nedsatt. Her går man grundig til verks i et felt som på sett og vis har vært under utvikling i mange år, men som nå avtegner seg i stadig mer systematiske utdanningsopplegg som er mer rendyrket for internettbaserte løsninger. Dette er en utvikling som utfordrer SLS-ene sin meglerfunksjon på helt nye måter.

For å styrke arbeidet som MOOC-bevegelsen og andre utviklingstrekk innenfor fleksibel utdanning har ført med seg, har Universitetet i Tromsø etablert et eget senter i form av "Ressurscenteret for undervisning, læring og teknologi" (RESULT). Når dette skrives er senteret i gang med sitt arbeid og flere av de løsningene som vokser frem i SLS-landskapet vil dette senteret rette sitt tematiske fokus mot i årene som kommer. Det er også ment at senteret skal kunne levere fra seg tilrådninger til organisatoriske løsninger for hvordan blant annet meglerfunksjonen for SLS-ene best kan organiseres fremover.

Et eksempel på en fremskreden tenkning på veivalg som må gjøres kan være som følger: På siste del av 1990-tallet utredet regionale og lokale politiske myndigheter i Hälsinglandregionen i Sverige muligheten for å etablere en egen høgskole som grunnlag for regionens videre utvikling.³⁰ Regionens befolkningsgrunnlag var på om lag 200 000. Utredningen var negativ til en slik etablering først og fremst av to grunner. Man mente at befolkningsgrunnlaget var for spinkelt, og at regionen ville være bedre tjent med en studiesentermodell som til enhver tid kunne tilby de utdanningene som regionens innbyggere hadde behov for. Begge begrunnelsene er interessante, tankevekkende og kanskje også vågale ikke minst hvis vi ser de i en norsk kontekst hvor mange lokalsamfunn har hatt ambisjoner om å få etablert nettopp egne høgskoleinstitusjoner. "Drømmen om høgskolen" finnes også som mer eller mindre uttalte motiv ved etablering av enkelte SLS i Norge. Beslutningen som ble tatt i Hälsingland legger imidlertid til grunn at et SLS som verktøy for regional og lokal utvikling, må være noe annet enn en "reservehøgskole". Det genuine med et SLS har med fleksibilitet og regional og lokal relevans å gjøre. I Hälsingland mente man at det ville være en dårlig idé å kopiere den etablerte høgskolemodellen. Her var det ikke noe ønske om å bygge opp en infrastruktur forankret i etablerte tankemønstre fordi man mente en slik struktur alltid vil bli sammenlignet med de institusjonene som allerede er etablert innenfor feltet. De ønsket ikke noen reserveløsning, men et konkret organisatorisk alternativ som kunne legge premissene til rette for at etablerte institusjoner for høyere utdanning i større grad kan bidra med utdanning gitt på distanse fra egne campuser. De ville altså unngå å repetere etablerte løsninger de anså som mindre hensiktsmessige i den konteksten de selv opererte innenfor. Derfor landet de i denne regionen på studiesentermodellen der de utviklet flere lokale SLS for å ivareta nettopp en meglerfunksjon på vegne av egne innbyggere. Motivet var stor fleksibilitet og et ønske om å unngå å binde for store ressurser opp i en statisk betont infrastruktur. Det siste gjelder ikke minst kostnader til drift av undervisningslokaler og lignende. Her var ønsket å holde driftsutgiftene på et minimumsnivå og la ressursene komme utvikling og etablering av konkrete utdanninger mest mulig til gode. Meglerfunksjonen er altså i et slikt bilde ikke avhengig alene av en attraktiv fysisk infrastruktur.

³⁰ Roos, Dahllöf & Baumgarten, 2000.

Meglerfunksjonen handler først og fremst om gode koblinger mellom etterspørrere og tilbydere av høyere utdanning, men det synes så langt som om at en betydelig mengde utfordringer gjenstår før denne funksjonen kan finne sine permanente former. En helt sentral del av arbeidet med meglerfunksjonen er nettopp å skjønne hva som skal til for at en reell megling faktisk finner sted da særlig mellom SLS og selve utdanningsinstitusjonene. Et normativt poeng vil være at det gode SLS-et vil være en virksomhet som gjør noe mer enn å være en formidler mellom utdanningssøkere og utdanningstilbydere. En aktiv meglerrolle ser vi når utdanningssøkende individer og virksomheter er bevisst sine utdanningsbehov og at disse behovene faktisk kan blir tilfredsstilt gjennom aktivitetene som skjer i regi av det lokale SLS-et. En slik tilfredsstillelse påkaller lokale meglermiljøer. Dette bildet og den strategien som man valgte i Hälsingland synes nå kanskje mer relevant enn noensinne. Årsaken til det er at vi nå ser tunge krefter både av politisk og akademisk karakter som arbeider for at høgskoler og universiteter burde slå seg sammen til større enheter. I et slikt fremvoksende utdanningslandskap der for eksempel Nord-Norge til slutt kan ende opp med én felles høyere utdanningsinstitusjon, der vil behovet for SLS kunne bli ytterligere forsterket. Dette gjelder ikke bare meglerfunksjonen men som vi skal se også behovet for de andre sentrale funksjonene som kjennetegner SLS.

3.2 Møteplassfunksjonen

I Hälsingland så vi at lokale og regionale initiativtakere ønsket en alternativ modell til en mer klassisk betont høgskoleetablering. Men det var likevel ikke slik at man ikke ønsket fysiske utdanningsavtrykk i regionen. Etableringen av et regionalt læringssenter var grepet som ble foretrukket og som skulle fylle rollen som møteplass for utdanningssøkende og utdanningstakende personer. Først og fremst er det møteplassen for bestemte typer utdanningsaktiviteter som trer frem. I SLS-sammenheng handler det primært om *studiekvalitetsarbeid*. Vårt datamateriale gir grunnlag for å definere denne innsatsen som ulike former for praktisk, faglig og sosial støtte rundt den enkelte student. Slike støttefunksjoner understrekes særlig av studentene selv. I en kartlegging av studenter ved SLS som tidligere er gjennomført ble studentene bedt om å angi hva de vurderte som særlig viktige trekk ved SLS-ene.³¹ Svarene avspeilte i noen grad studentenes erfaringer med ulike utdanningsmodeller. Det vil for eksempel si at der videokonferanser ble brukt, så ble dette

³¹ Roos, G. & G. Grepperud. 2010. Hente fra "Tredje vågens studerande – en casestudie av studerande vid studiecentra i Norge". U-vett, Universitetet i Tromsø. Også studenter lokalisert til nord-norske SLS svarte på denne kartleggingen.

tillagt større betydning enn hos dem som i liten grad benyttet seg av denne teknologien. Vi ser også at de som følger lengre studier, som profesjonsstudier, tillegger SLS-ene større betydning enn de som tar enkeltfag. Slike forskjeller til tross: svarene er nokså entydige når det kommer til det som gis høyst prioritering, her angitt som de forhold som over halvparten av studentene har angitt som viktige. Det er en mulighet til å kunne inngå i et sosialt fellesskap med andre studenter. Det er tilgang på nye teknologiske læremidler i dette fellesskapet, for eksempel noe så basalt som tilgang på Internett. Videre trekkes veiledningsressurser frem som en viktig side ved det tilbudet et SLS bør ha. Dette handler om at det finnes en lokal kapasitet til stede som kan understøtte studenten i hans/hennes arbeid. Det handler om både faglig og sosial veiledning. Det siste momentet som også trekkes frem er muligheten til å gjøre mest mulig av studiene lokalt. Det inkluderer også muligheten til å avlegge eksamen ved SLS-et. Når studentene understreker betydningen av det sosiale miljøet, er den primære referansen de konkrete samlingene i regi av selve utdanningstilbudet. Det betyr dog ikke at absolutt alle faglige aktiviteter må foregå lokalt. Det gis også signaler fra de som studerer på distanse at det har sin verdi å kunne ha enkeltvis samlinger ved selve utdanningsinstitusjonen. Det handler blant annet om det å kunne etablere en identitetsmessig tilknytning til den høgskolen eller det universitetet som man er immatrikulert ved. Et visst innslag av tilstedeværelse ved utdanningsinstitusjonens campus kan være et bidrag til det ved å gi studenten en sterkere opplevelse av å være en del av en større institusjon. Det kan også være at en slik kobling bidrar til å utvide tilgangen på faglige ressurser, enten det nå måtte være bibliotek tjenester som er begrenset på det lokale SLS-et, eller at man ved campus også kan ha dialoger med andre fagpersoner enn de som deltar og har regien på selve studiesamlingene.

De forholdene som over er beskrevet er nært knyttet til studiesituasjonen målgruppen befinner seg i. De befinner seg for det første geografisk noe eller langt unna utdanningsinstitusjonen. Dernest studerer de ofte alene. Sist men ikke minst så skal de ofte kombinere studier med jobb, hjem og fritid. Svarene viser at det å kunne studere uavhengig av tid, sted og uten kontakt med andre studenter ikke nødvendigvis passer for alle. For mange representerer SLS-et det studiemiljøet de savner gjennom utdanningen forøvrig. Enten man nå er flere studenter på samme fag, eller møter andre studerende så danner SLS den sentrale rammen for et *læringsmiljø*. Det vil ytterligere styrkes om det også er mulig å søke faglig støtte og veiledning slik det er mulig ved enkelte SLS i Troms fylke. Her har den desentraliserte sykepleieutdanningen i regi av Universitetet i Tromsø en fagansvarlig som har SLS-et som sitt permanente arbeidssted. Når dette nevnes er det samtidig grunn til å understreke at en slik faglig tilstedeværelse ved et SLS kun er mulig ved utdanningsløp som går over tid og som har et visst volum. Derfor begrenses denne løsningen seg gjerne til typiske profesjonsutdanninger, jamfør våre poenger i det forrige kapitlet.

I hvilken grad studentene anvender SLS på mer uformell basis og utenom samlingene har vi foreløpig ingen systematisk viten om. Så langt vi vet, ser dette dog ut å variere en del, både i

forhold til studentsammensetning, studieomfang og hjemmesituasjon. I en kartlegging ved Karlstad universitet fremkommer det at 77 prosent av dem som følger studier via lokale SLS oppholder seg der en gang i uken utover selve samlingsdagene. Rapporter fra studiesenteransvarlige indikerer varierende interesse for dette noe som utfordrer SLS-enes arbeid og legitimitet. Om vi, på bakgrunn av erfaringer vi har fra SLS vi har studert skulle lansere noen hypoteser her så er det at kvinner er noe flinkere enn menn til å ta senteret i bruk ut over studiesamlinger og at studenter på profesjonsstudier i større grad gjør det enn de som følger kortere tilbud.

I den grad vi kan trekke konklusjoner om møteplassfunksjonen så er det at den fram til i dag for langt de fleste SLS fremstår som vesentlig. Men i tråd med stadig nye pedagogiske og didaktiske muligheter så er det mulig at SLS-ene i årene som kommer vil kunne både føle og kjenne på utfordringer som har med relevans å gjøre. Det finnes for eksempel knapt en eneste norsk og svensk bygd igjen uten at bredbåndet befinner seg nærmest på kjøkkenbordet. Og med bredbånd kan både digitaliserte forelesninger og biblioteker nå inn i de fleste hjem. I Akademi Norr rapporteres det nettopp om en slik utvikling ved at studenter nå i mindre grad ser ut til å nyttiggjøre seg av møteplassfunksjonen, rett og slett fordi den blir mindre relevant. Men likevel er det liten tvil om at møteplassfunksjonen fremdeles fremstår som viktig i SLS-enes begrunnelser og retorikk. Skal funksjonen forbli viktig så må SLS-ene fremdeles dyrke og videreutvikle denne. Men den må også ses i sammenheng med en tredje funksjon som nå synes å ta stadig mer plass ved flere SLS.

3.3 Motorfunksjonen

I tillegg til megler- og møteplassfunksjonene har en tredje og alt mer viktig funksjon fått plass ved flere SLS i løpet av de senere årene, den som kalles for motorfunksjonen. Dette gjelder både svenske og norske SLS vi har studert. Funksjonen handler i hovedsak om et arbeid som går ut på å utvikle målrettede strategier og utviklingstiltak for det vi kan kalle den lokale og regionale kompetansetilstanden. Det er en stor spennvidde av tiltak her. Det handler på et mer abstrahert nivå om å holde i gang samtalene om kompetanse. Mer konkret handler det om kontinuerlig oppfølging og motivering for kompetansefremmende tiltak rettet mot den enkelte student og mot private og offentlige virksomheter. Aktiviteter som kan inngå i en slik motorrolle kan altså være alt fra rekruttering og samordningstiltak til nettverksbygging mot sentrale politiske og næringslivsrelaterte aktører både i lokalsamfunn og mot regionale og sågar nasjonale nivåer. Ikke minst handler motorarbeidet om å sette distriktenes kompetansebehov på den politiske dagsordenen. Det inkluderer fokus på både ansvarliggjøring og organisering. Særlig når det kommer til tilrettelegging av høyere utdanning ser vi at mange distriktssamfunn faller mellom ikke bare to, men flere stoler. Høyere utdanning er primært et statlig anliggende, og incitamentene og styringssignalene

som driver frem innsatsområdene i universitets- og høyskolesektoren har sjeldent tilrettelegging av høyere utdanning for distriktene som prioritert innsatsområde. Kommunene har ikke noe lovfestet ansvar for feltet og mellomnivået, fylkeskommunene, har hovedansvaret for den videregående utdanningen og fagskolene. I et livslangt læringsperspektiv som også skal inkludere høyere utdanning er det med andre ord hull å fylle. Dette mer strategisk orienterte arbeidet er det derfor stadig flere SLS som nå griper tak i.

Betydningen og omfanget av motorarbeidet henger i noen grad sammen med innbyggernes øvrige kvalifiseringsatferd og de vilkårene, holdningene og motivene for kompetansehevingstiltak som her kan finnes. Endringer i arbeidsmarkedenes krav til kompetanse der utviklingen går i retning av mer kompetanseintensive tilnærminger vil rimeligvis gjøre det nødvendig å legge ned mer tid i motorfunksjonen og den transformativ karakteren denne funksjonen har, eller i det minste er tiltenkt å ha. I flere av våre intervjuer beskrives dette arbeidet som tids- og ressursmessig krevende. Det handler derfor om langsiktige strategier og investeringer. Resultatene det skal gi antas å ta tid. Dilemmaet er at denne type arbeid ofte forblir utydelig for aktører som ikke er i direkte berøring med det. Det fører til at SLS-ene i en del tilfeller opplever sin virksomhet som marginalisert. Den befinner seg på siden av mer robuste og institusjonaliserte oppgaver som ivaretas i et lokalsamfunn. SLS-ene må derfor bruke deler av sin tid til selv å skaffe de nødvendige midler for å overleve. Vi ser også i våre undersøkelser at det råder usikkerhet om dette arbeidet hører inn under skole- eller næringssektoren. Som del av skolesektoren har det lett for å bli salderingspost når det kommer til et hverdagsliv preget av knappe ressurser. I næringslivssammenheng er det gjerne andre og mer presserende problemstillinger som har forrang. Noen kultur for langsiktige strategiske tanker og retninger om en aktiv bedriftsrelatert kompetansepolitikk ser det ofte ut til å mangle kultur for. Og paradoksalt nok kan det også synes som om at de stedene der behovet synes å være størst for den motorrettede innsatsen, gjerne er de stedene som vektlegger den minst. Samtidig er de dilemmaene man her står overfor forståelig. Innenfor lokalpolitiske rammer er det ofte knappe økonomiske og kompetansemessige ressurser og man har gjerne mer enn nok med å ivareta sine lovpålagte oppgaver. Innenfor slike rammer er det vanskelig å bane vei for nye innsatsområder. Man legger ikke ned en distriktsgrendeskole for barna i kommunen for å bygge opp et SLS for de voksnes læring. Summen av slike dilemmaer blir derfor gjerne en gordisk knute for lokalsamfunnene som ofte bare kan løses ved at problemet kan adresseres til andre og mer sentrale forvaltningsnivåer. Hvordan kan man gjennom samarbeid bistå det lokale arbeids- og næringslivets behov for utvikling gjennom slike konstellasjoner? Her er svarene fremdeles om ikke uløste så i hvert fall uklare. For det er først og fremst gjennom samarbeid med næringslivet, det vil i hovedsak si de mange små bedriftene små lokalsamfunn preges av, at SLS-ene har erkjent motorfunksjonens nødvendighet og betydning. Ikke sjeldent har behovet og betydningen av kompetanseheving i private virksomheter vært en del av ambisjonen bak etableringen av SLS. Samtidig har det vist seg utfordrende å realisere dette arbeidet i møtet med virksomheter som ser liten nytte i formelle utdanninger, som legger stor vekt på

erfaringbasert kunnskap, som ikke har råd til ansatte med formell utdanning, og som verken har tid eller råd (avhengig av markeds-situasjonen) til å investere i kompetanse. I et slikt bilde synes det derfor å være behov for at noe av fellesskapets ressurser brukes på SLS-ene. Når dette er sagt så ser vi likevel fra et forskerståsted at det legges ned betydelige innsatser i motorfunksjonen. La oss se på noen eksempler.

I den svenske sammenslutningen av SLS i Akademi Norr har motorfunksjonen blitt erklært som den viktigste oppgaven å forvalte og utvikle fremover. Det er to grunner til utviklingen som tar form i Akademi Norr. Den første som anføres er at man i denne regionen ser at regionens høyskoler og universiteter er i ferd med å utvikle mer fleksible utdanningsformer som gjør det mulig for studentene å studere på distanse uten å gjøre det via lokale SLS. Både megler- og møteplassfunksjonen blir derfor nedtonet fordi det ikke lengre oppfattes å være et like stort behov for disse som tidligere. Hvorvidt dette er en realitet eller ikke vil kanskje tiden vise. Dette er i hvert fall en tolkning som nå gjøres og som fører til at Akademi Norr i større grad enn tidligere arbeider mer i retning av motorfunksjonen. Den andre grunnen til at motorfunksjonen får økt oppmerksomhet handler rett og slett om at det ofte ser ut til å ikke finnes samstemte aktører og miljøer som arbeider strategisk med kompetanseutvikling i disse regionene. Motorfunksjonen er derav ment å fylle et funksjonsvakuum i områder der satsning på strategiske betonte kompetansehevede tiltak synes mangelfulle.

Noen eksempler: Akademi Norr har med støtte gjennom EU-midler derfor gjennomført et prosjekt som ganske enkelt bar navnet "Motorprosjektet". Dette har bidratt til at betydelige ressurser har blitt allokert i "motorretningen". Prosjektet som pågikk fra 2008-2011 hadde en budsjetttramme på over 28 millioner svenske kroner. Dette viser en betydelig dreining i dette nettverket når det kommer til det strategisk betonte utviklingsarbeidet.

Ved Kunnskapsparken i Helgeland (i Mo i Rana), har de gjennom flere år invitert til systematiske bransjevise samtaler om utfordringer og behov for kompetanse. Slike grupper er blant annet etablert for industri, logistikk, service, reiseliv, bibliotek, helse og offentlig virksomhet og det jobbes kontinuerlig med å etablere nye. Gjennom disse samtalene har Kunnskapsparken vært i stand til å jobbe fram relevante kvalifiseringstiltak, både på kort og lang sikt. Det bidrar også til å holde i gang samtalen om kompetanse i det regionale arbeidslivet og til å vedlikeholde viktige nettverk. Kunnskapsparken har hatt god nytte av disse bransjegruppene og tiltaket har fått oppmerksomhet langt ut over regionens grenser. Et tredje eksempel kan hentes fra Studiesenteret i Brønnøysund. Der man over flere år vært opptatt av å få tilrettelagt en logopedutdanning i regionen. Den direkte årsaken til dette er at det i regionen befinner seg et ressurscenter for logopedi som det ikke var enkelt å rekruttere fagpersonale til. Å få til en slik utdanning viste seg å være en langt vanskeligere enn først antatt. Spesielt viste det seg at de høyere utdanningsinstitusjonene var skeptiske og til dels negative til å etablere et slikt studium. Det ble prøvd med både bannskap og bønner for å få dem på banen, men uten i første omgang å lykkes. Det ble derfor nødvendig å dokumentere behovene bedre, ikke bare i regionen, men i hele landsdelen. Blant annet ble

logopedlagene i de tre fylkene mobilisert og man allierte seg med enkeltpersoner og grupper for å utøve press mot departement og utdanningsinstitusjoner. Da det endelig løsnet satte faktisk begge de nordnorske universitetene satte i gang tilbud der et av dem ble lokalisert til Studiesenteret i Brønnøysund. Dette kan være et eksempel på at lokale initiativer som vokser frem mer nedenfra kan få de større etablerte utdanningsinstitusjonene til å røre på seg.

Vi ser altså ikke bare at motorfunksjonen fremtrer som stadig viktigere, men at den også i noen tilfeller ser ut til å vinne mer terreng på bekostning av de andre funksjonene. Dette handler om at oppgavene nå ser ut til å endre seg og at lokale SLS derfor må sikre seg legitimitet på nye måter. Når legitimiteten knyttet til aktivitetens primære eksistensgrunnlag stilles på prøve må den søkes opp på nye og kanskje bedre måter. En slik måte er å innplassere SLS-ene som strategiske miljøer for brorparten av det kompetansearbeidet ethvert lokalsamfunn har nødt til å forholde seg aktivt til. Dette handler om både en indre legitimitet i eget lokalsamfunn, men også om en ytre legitimitet, at selve utdanningsinstitusjonene til tross for egne tiltak fremdeles ser det hensiktsmessig å pleie nære relasjoner med SLS i eget omland.

For at SLS-ene skal bli tatt på alvor lokalt og overfor sine samarbeidspartnere i utdannings-systemet for øvrig, må de oppfattes som sentrale aktører med stor oppslutning og nødvendig tyngde til å få relevante utdannings- og utviklingsprosjekter opp å gå i egen bygd (eller by). Det krever studiesenterledere som er synlige. De må derfor gjerne inngå i formaliserte nettverk både i privat og offentlig sektor i region og lokalsamfunn. Et eksempel på et slikt grep ser vi i Nord-Troms der kommunene som er medlem i Nord-Troms studiesenter nå er i ferd med å gjøre sitt eget studiesenter til en sentral aktør i for sine egne kommunale kompetanseutviklingsstrategier for årene som kommer. På den måten kan SLS aktiveres inn som sentrale kompetanseaktører i egen lokal utvikling. Motorfunksjonen styrkes og kobles tettere opptil de andre funksjonene. Poenget her er at godt nettverksarbeid hviler på et premiss om solid legitimitet i eget lokalsamfunn.

Spennvidden i de konkrete tiltakene som faller inn under motorfunksjonen er altså stor noe som også fremgår av eksemplene over. Det handler, utover å holde i gang samtalen om kompetanse i de offentlige rom, om kontinuerlig oppfølging og motivering, om rekruttering, samordning og nettverksbygging. Våre eksempler over viser også hvordan slike oppgaver kan løses både innovativt og alternativt.

Andre forskningsprosjekter understøtter disse betraktningene. I et svensk prosjekt som er gjennomført av Ljungzell og Davoust³² der seks SLS undersøkes gjennom intervjuer av sentrale medarbeidere, knyttes motorarbeidet til følgende oppgaver:

- Samarbeid med næringsliv og arbeidsmarked
- Nye metoder for læring
- Regionalt samarbeid
- Arbeid med nye målgrupper
- Holdningsskapende aktiviteter
- Møte behov og etterspørsel
- Strategisk arbeid

Det er nok først og fremst gjennom sitt samarbeid med næringslivet, det vil i hovedsak si de mange små bedriftene, at man ved SLS-ene har erkjent motorfunksjonens nødvendighet og betydning. Ikke rent sjeldent har behovet og betydningen av kompetanseheving i private virksomheter vært en del av ambisjonen bak etableringen av SLS. Samtidig har det vist seg utfordrende å realisere dette i virksomheter som ser liten nytte i formelle utdanningsløp og som i større grad legger vekt på mer erfaringsbasert kunnskap. Utfordringen forsterkes ytterligere ved at små bedrifter gjerne ikke har de økonomiske musklene som skal til for å ansette medarbeidere med formell utdanning. I slike situasjoner handler SLS-ene sitt arbeid om å motivere de lokale bedriftene til likevel å tenke i kompetansestrategiske retninger der utdanning kan bringes inn som et framtidsrettet og utviklingsorientert element. Heri ligger kjernen til motorfunksjonen.

3.4 Oppsummering

For mange mindre kommuner, både i Norge og Sverige, vil det i overskuelig framtid være nødvendig å rekruttere og kvalifisere egne innbyggere for å sikre at viktige oppgaver innen offentlig og privat sektor forvaltes på en god måte. Det er flere grunner til at rekruttering utenfor egen kommune (den eksterne rekrutteringen) fremstår som utfordrende for de mindre kommunene, blant annet noe så enkelt som at det ikke gis relevante jobbmuligheter til potensielle tilflytterpar. I tillegg vil, som en følge av demografiske og teknologiske endringer, konkurransen om den kvalifiserte arbeidskraften øke. Ikke bare blir befolkningen eldre og samfunn og arbeidsliv mer krevende og komplekst, sentraliseringen vil også øke

³² Ljungzell, M, Davoust M. 2005. *När lärcentrum är en motor i lokal och regional utveckling*. NTG-rapport Lärande reflektioner nr. 4. Luleå Universitet

med den konsekvens at flere unge voksne vil bevege seg til byer og tettsteder. Selv om det har vært satt i gang en rekke prosjekter for å styrke kommuner og steders omdømme vil det neppe være nok til å snu denne trenden. Mye tyder på at slike virkemidler må kombineres med andre tyngre og mer langsiktige tiltak, først og fremst etablering av relevante arbeidsplasser. Et mye referert tiltak som i liten grad har blitt satt ut i livet er flytting av etablerte og nye statlige arbeidsplasser til distriktene. Men her ser vi også problemer med nyrekruttering av innbyggere ved at mange velger pendlerløsninger i stedet for permanent etablering. Dette kan ha med opplevde bostedskvaliteter å gjøre. Eksempler kan være forsvarskommuner i Indre-Troms som opplever at offiserer velger en pendlertilværelse sørfra i stedet for flytting. Vi ser også at nye kontorer, for eksempel etableringen av den statlige innkrevingsentralen i Vardø sliter med å rekruttere medarbeidere som vil flytte til stedet. Dette er poenger som vi kommer mer konkret inn på i rapport nummer 3.

Vi ser videre at en god del kommuner, ut fra sin rolle som "hjørnesteinsbedrift" må rekruttere nye medarbeidere uten formelle kvalifikasjoner til bestemte jobber, for eksempel innen helsesektoren. Primært vil det være snakk om innvandrere med lav formell utdanning som kan få tilbud om yrkesfaglig utdanning. I tillegg kommer behovet for å vedlikeholde og videreutvikle den kompetansen som finnes i lokalsamfunnet. Det vil kanskje også vokse fram tettere koblinger mellom SLS-ene som selvstendige enheter og kommunene som organisatoriske enheter med tanke på særlig motorfunksjonen. Grunnen til et slikt scenario er at mange mindre kommuner i liten grad synes å ha egne systematiske planer og tanker om arbeid med strategisk kompetansestyring i egen virksomhet. Her kan en tettere integrasjon med det lokale SLS-et være en vei å gå. Når dette skrives ser vi at slike initiativer er i ferd med å ta form blant annet i Nord-Troms. I Sverige er denne integrasjonen tettere ved at flere SLS inngår som ledd i selve kommuneorganisasjonen. Men også i Sverige ser vi mange eksempler på at SLS-ene, både rent fysisk og mer operativt, befinner seg et stykke unna de sentrale beslutningstakerne i kommunene. I våre intervjuer under i Akademi Norr-kommunene i Sverige var det mange SLS som var fysisk lokalisert utenfor kommunehuset. De vi intervjuet ga uttrykk for at dette nok bidro til å skape en viss distanse til kommunens sentrale beslutningsnivåer, og at selve SLS-virksomheten i liten grad inngikk i kommunenes arbeid med egne interne kompetansestrategier.

Vi ser altså for oss en utvikling der kommuner og regioner tar grep for å sikre den nødvendige kompetansen i årene som kommer. I dette arbeidet kan SLS-ene spille en viktig rolle. Det er derfor et poeng å se nærmere på hvilken plass og posisjon SLS har i sine lokalsamfunn, hvordan de arbeider og hvilke resultater de oppnår. Vi skal i den andre og tredje rapporten følge opp SLS-ene mer empirisk for å se hvordan dette mer konkret ser ut. Her forlater vi disse refleksjonene og retter i stedet oppmerksomheten inn på det neste temaet for denne rapporten. Det handler om hva det er slags samfunnsutvikling som har skapt et omdreiningsmoment for alle de SLS-etableringene som har sett dagens lys i løpet av de siste cirka 20 årene. Konteksten SLS-ene kan forstås i lys av settes fra nå av i søkelyset.

4. Samfunnsutviklingen studie- og læringssentra er en del av

I dette kapitlet ser vi nærmere på konteksten til SLS-ene. Når vi skriver det på denne måten så indikerer vi en forståelse av SLS-ene som et produkt av en mer overordnet samfunnsutvikling som har tatt form i løpet av de siste 20 til 30 årene. Samtidig ser vi på selve SLS-ene som bidragsytere til nettopp denne samfunnsutviklingen. Det er altså en form for dualisme i aksjon her som vi skal forsøke å beskrive nærmere.

Samlet vil denne gjennomgangen gi et mer fyllestgjørende bilde av SLS-enes utvikling og posisjon i det utdanningspolitiske landskapet. Det er hovedhensikten med dette kapitlet.

4.1. Fra sektoransvar til samfunnsansvar

Etableringen av SLS i Norge og Sverige representerer en klar dreining og utvidelse av det vi kan kalle det lokale ansvar for voksnes kvalifisering og læring. Vi har valgt å beskrive dette som dreining fra sektoransvar til samfunnsansvar. Med det mener vi at det lokale ansvaret i utgangspunktet var begrunnet og motivert ut fra konkrete behov for kompetansefremmende tiltak i spesifikke sektorer. Her tok kommunene selv initiativer til tiltak. Særlig lærermangel stod fram som sentral faktor her. Så ser vi etter hvert en utvikling der lokal og regional kompetanse ble satt inn i en mer overordnet strategisk tenkning. Heri ligger dimensjonen som knytter seg til samfunnsansvaret. La oss gå litt mer i detalj inn på denne utviklingen.

Om vi går tilbake til 1970-tallet, var norske kommuners ansvar for voksnes læring og utvikling i all hovedsak todelt. På den ene siden handlet det om at kommunene som arbeidsgivere hadde (og har) et kvalifiseringsansvar for sine egne ansatte. Særlig har lærerne i både grunnskolen og den videregående skolen nytt godt av dette. Det går særlig på fremveksten av etter- og videreutdanningstilbudene som så dagens lys i denne perioden. Ut over det selvsagte i at lærere alltid bør være faglig og pedagogisk oppdatert, hadde det også sammenheng med at det bokstavelig talt "lønnte seg" for lærere å ta både en og to videreutdanninger. Det ga andre titler som adjunkt og adjunkt med opprykk, og mer penger i lønnsposen. Kompetanse, lønnsutvikling og karriere ble knyttet nært sammen. Lærerne er blant de få yrkesgrupper i Norge som har klart å få gjennomslag for en slik kobling, noe som da også har bidratt til at norske lærere, relativt sett, er blant de mest aktive yrkesgrupper når det gjelder egenkvalifisering. Videreutdanningene måtte lærerne selv bekoste, nettopp

begrunnet i de statusmessige og lønsmessige godene det utløste. Når det gjaldt etterutdanning ble det bevilget midler både fra kommunene selv og fra Utdanningsdepartementet. I enkeltkommuner, eller interkommunalt, ble kvalifisering av lærere institusjonalisert gjennom en egen organisering i form av såkalte pedagogiske sentra, som hadde lærernes kvalifisering og skoleutvikling som målsetting. I norsk sammenheng ble de statlige midler forvaltet av Statens lærerkurs, som ble etablert i 1962.³³ Disse midlene var både av generell art og innrettet mot konkrete satsingsområder. I 1986 var det for eksempel satt av 15 millioner kroner til etterutdanning generelt i grunn- og videregående opplæring, 15 millioner til oppfølging av ny læreplan i grunnskolen, 10.2 millioner til etterutdanning av ledere i grunnskolen, 5 millioner til etterutdanning innen data, 750 000 til reisestipend og 650 000 til likestillingskurs.³⁴

I vår sammenheng er det interessant å registrere at det fra midten av 1980-tallet har eksistert perspektiver og praksiser knyttet til lærernes kvalifisering som tildels overlapper med begrunnelsene for dagens SLS. Et konkret eksempel på dette er at det i Nordland fylke, midt på 1980-tallet, ble etablert en helt ny strategi og struktur for lærernes etter- og videreutdanning gjennom et nettverk av regionale kontakt og koordineringsorganer, forkortet til RKK.³⁵ Begrunnelsene for et slikt grep er interessant også i SLS-sammenheng. Man ønsket å nå flere på lavest mulig nivå med relevant kunnskap, og man ønsket bedre koblinger mellom kvalifisering og lokal skoleutvikling. I sin analyse av svakhetene ved datidens videreutdanning av lærere pekte skoledirektør Karl Jan Solstad, som tok initiativet til RKK-systemet, på situasjonen som senere dannet grunnlaget for etableringen av SLS. Det handlet om at kostnadene ved å studere ved de sentrale utdanningsinstitusjonene var for store. Videre at de da etablerte opplysningsorganisasjonenes tilbud var for dårlige og sporadiske, og at tilbudene forutsatte frivillighet og vilje til overtid hos lærerne selv. Solstad begrunnet for øvrig etableringen slik:³⁶

De utfordringer for skolen som det her er pekt på, krever et aktivt pedagogisk personale inne skoleverket. Dette kan bare sikres om det på best mulig måte blir lagt til rette for så vel informasjon, utviklingsarbeid og rettleiing som etter- og videreutdanning for lærere og skoleeier. Og "beste måte" går både på hvordan slik virksomhet organiseres og finansieres, og på faglig innhold og metodisk tilrettelegging av denne virksomheten.

³³ Statens lærerkurs i sin opprinnelige form eksisterte i nesten 40 år (ble integrert i annen virksomhet fra 2003)

³⁴ Tveitå, Å. 1987. Sentralplanet i etterutdanningssammenheng: Ordninger og problemstillinger, s.87. I Grepperud, G. m.fl (red): *Nye kurs eller ny kurs? Om skoleutvikling, etterutdanning og kompetanseheving*. Tano. Oslo.

³⁵ RKK= Regionalt kontakt- og koordineringsorgan for rettleiing, utviklingsarbeid og etter- og videreutdanning i Nordland.

³⁶ Solstad, K.J.1987: Regional kompetanseoppbygging og skoledirektørens rolle,s. 117. I Grepperud, G. m.fl (red): *Nye kurs eller ny kurs? Om skoleutvikling, etterutdanning og kompetanseheving*. Tano. Oslo:

Bytter vi ut ordene skole med samfunn og pedagogisk personale med lokalt arbeidsliv, mener vi at en påfallende parallell til SLS-enes bakgrunn og begrunnelse kommer til syne. Det kommer også til uttrykk når oppgavene til RKK-ene angis. Disse er:³⁷

- Best mulig samordning av de faglige og økonomiske ressurser for etter- og videreutdanning og utviklingsarbeid (kommunene, skoledirektør, lærerhøgskolene osv)
- Strategisk lokalisering av tjenestene slik at alle skolemiljø kan nyte godt av tilbudene.
- Et system for prioritering og rotering av tilbud
- Opplegg for utviklingsarbeid i kombinasjon med etter- og videreutdanningsopplegg
- Opplegg for veiledning og oppfølging av utviklingsarbeid

Nordland fylke ble inndelt i 9 regionale RKK. Disse har, som det framgår av punktene over, som oppgave å koordinere etter- og videreutdanningsaktivitetene i de ulike regionene og medvirke til skoleutvikling der. En ikke uvesentlig oppgave er å holde kontakt med de høyere utdanningsinstitusjonene.

Det er ikke gjort noen samlet vurdering av RKK-systemet verken fra akademisk eller mer politisk-administrativt hold, selv etter 27 år. Det eneste vi har er enkeltstående oppsummeringer fra ansatte selv.³⁸ Gjennom disse kan vi se at RKK-ene har utviklet seg noe forskjellig. Noen ser ut til å ha mistet noe av sin posisjon, mens andre har vært mer viktig for den lokale skoleutviklingen. Andre igjen har fått mer utvidede mandater ved at de har utviklet seg til kompetanseaktører på vegne av flere virksomhetsområder i kommunal sektor, også de som ikke bare har med skolesektoren å gjøre. Dette synliggjør et voksenopplæringsfelt som er fragmentert og lite samkjørt selv på steder der det har funnet sted institusjons-etableringer. Ser vi til andre regioner, for eksempel Troms, Finnmark og Oppland, så er landskapet ytterligere fragmentert. Det vi finner er først og fremst lokale initiativer, det mest fremtredene i form av Studiesenteret på Finnsnes. Så ser vi også et OPUS-system som etter hvert tok tydeligere form, men det var opprinnelig i liten grad rettet inn mot høyere utdanning. Så helhet og sammenheng i lys av de kompetansemessige samfunnsrelaterte utviklingstrekkene er i liten grad til stede både i tenkning og handling knyttet til voksnes læring. Men den sektorspesifikke utviklingen kan likevel sies å ha banet vei for en mer utvidet forståelse av kompetansens betydning som vekstfremmede innsatsfaktor for sunn lokalsamfunnsutvikling. I lys av en slik mer allmenngjort tenkning rundt kompetanse kan særlig voksenopplæringen forstås. La oss derfor se nærmere på den.

³⁷ Solstad, s.122

³⁸ Mellingsæter, O.A. mfl. 2007. *Regional kompetanseutvikling i Nordland 1987-2007*. Fylkesmannen i Nordland. Bodø

4.2 Voksenopplæring som kompensatorisk tiltak

Den andre historiske forpliktelsen for norske kommuner når det gjelder voksnes kvalifisering, er altså knyttet til den tradisjonelle voksenopplæringen, den som primært har hatt som oppgave å gi voksne mulighet til å gjennomføre grunnskolen. Det er særlig overgangen til 9-årig skole på 1960-tallet som gjorde dette behovet eksplisitt siden denne skolereformen bidro til å øke utdanningskløften mellom unge og eldre.³⁹ Sett i relasjon til den samlede virksomheten i voksenopplæringsfeltet i Norge, har dette dog aldri vært noen stor aktivitet. Tøsse viser at årene fra 1975 til 1982 utgjorde den voksne andel i skoleløp mellom 6,8 og 9,5 prosent.⁴⁰ Dette omfatter voksne både i grunnskole og opplæring på videregående skoles nivå. I takt med befolkningens økende utdanningsnivå har antallet voksne som følger grunnskoleopplæring etter hvert blitt langt lavere. I dag domineres denne opplæring av innvandrere med om lag 4000 deltakere per år (Utdanningsdirektoratet 2008). I en nyere kartlegging av hvordan norske kommuner ivaretar grunnskoleopplæringen av voksne fremkommer det at en tredjedel ikke har noe tilbud og at informasjonen om slike rettigheter er mangelfull.⁴¹

Den tradisjonelle voksenopplæringen har også svenske kommuner hatt ansvar for siden 1968, da med et langt bredere ansvarsområde som omfatter grunnskole, videregående skoles nivå, ettergymnasiale kurs, svensk for innvandrere (SFI) og voksenopplæring for psykisk utviklingshemmede (Särvux). I 1997 ble det gjort en større satsing på dette feltet gjennom det såkalte "Kunskapslyftet". Med dette ønsket man særlig å styrke utdanningsmulighetene for dem med lavest formell utdanning og som risikerte å marginaliseres og havne utenfor arbeidslivet.⁴² "Kunskapslyftet" beskrives som "den största satsningen inom vuxenutbildningsområdet någonsin i Sverige".⁴³ Kunskapslyftet var en femårig satsning og bidro med over 100 000 plasser årlig til voksenopplæring.⁴⁴

³⁹ Tøsse, S. 2004. *Fra folkeopplysning til voksenopplæring*, s.397. Dr.philosavhandling. NTNU

⁴⁰ Tøsse, samme s. 454

⁴¹ Grepperud, G. m fl.2010. s.46.

⁴² SOU 1998:51 *Vuxenutbildning och livslångt lärande*.

⁴³ Regeringens proposition 2001/02:4: En politik för tillväxt och livskraft i hela landet, s. 35.

⁴⁴ SOU 2000:28: Kunskapsbygget 2000 – det livslånga lärandet, s. 17-18, 2000.

4.3 Samfunnsperspektivet tar form

Fra midten av 1970-tallet og fram mot 1990-tallet vokste det både i Norge og Sverige gradvis fram et behov for en tredje tilnærning til voksnes kvalifisering. Denne strakk seg lengre enn kommunenes tradisjonelle kompetanseforpliktelser, og var begrunnet ut fra utkantkommunenes behov for kvalifisert arbeidskraft primært i velferdsyrkene. Særlig ble behovet for høyere utdannet arbeidskraft mer fremtredende.

Ringholm peker på to forhold ved utviklingen som særlig tvinger fram behov for nytenkning og innovasjon. Det er demografiske endringer med stadig flere eldre innbyggere som virker inn her. I tillegg handler det i takt med den generelle velstands- og kunnskapsøkningen om krav til større bredde og bedre kvalitet i det kommunale tjenestetilbudet.⁴⁵ Her ser vi at en rekke utkantkommuner mangler kvalifisert arbeidskraft. Disse trekkene har utviklet seg over tid. I Norge kom det allerede på 1970-tallet en større offentlig utredning som tok for seg problemet med lærerrekutteringen i Nord-Norge, da først og fremst i små utkantkommuner. Som ett av flere virkemidler ble det foreslått å satse mer på desentraliserte lærerutdanninger. Men for å få etablert slike, samt andre relevante utdanninger som sykepleieutdanning og sosialt arbeid, måtte flere kommuner selv engasjere seg. Det handlet om å få på plass et økonomisk grunnlag for slike tiltak og ikke minst å få universiteter og høyskoler med på denne tenkningen. Med mange aktører har ansvarsfordelingen tidvis blitt uklar og prosessene med å få relevante utdanninger etablert har derfor vært uklare. Men over tid har studentdeltakelsen likevel vært voksende. Vi har, verken i Sverige eller Norge, helt eksakte tall om høyere utdannings tilbud til kommuner og regioner i perioden fra 1970-tallet og fremover. Men en nokså konkret kilde til slik kunnskap er den norske voksenopplæringsstatistikken. Denne gir for tiårsperioden 1975-1985 et bilde av antall deltakere i voksenopplæring som skjer spesifikt i regi av høyere utdanning. Dette omfatter både kortere kurs og mer formelle utdanninger. Her fremkommer det at det for perioden fra høsten 1975 til våren 1980 i gjennomsnitt ble registrert 12000 deltakere per år. For perioden høsten 1980 til våren 1985 var det i gjennomsnitt 21.500 per år.⁴⁶ En ikke uvesentlig andel av disse deltakerne var lærere, først og fremst gjennom etter- og videreutdanninger, men i noen grad også i form av fleksible grunnutdanninger. En oversikt over fagtilbudene for tre studieår, 1984-1985, 1991-1992 og høsten 2002 viser da også at det er pedagogiske fag og lærerutdanningsfag som dominerer, men det ble også gitt en rekke tilbud innen høyere utdannings fagportefølje for øvrig.⁴⁷ I Sverige har Glesbygdverket statistikk som viser at de svenske SLS-ene samlet hadde 11500 studenter som var aktive i 2001, mens det i 2003 var registrert 9266 studenter. Dette gir ikke eksakte indikatorer på utdanningsaktivitetene

⁴⁵ Ringholm, T. 2013

⁴⁶ Grepperud, G. 2005a.

⁴⁷ Grepperud, G. 2005a. s. 248 (samme som fotnote 46).

verken i Norge eller Sverige, men det at mange likevel er aktive som studenter utenfor campusene, må kunne sies å være godt dokumentert.

Vi ser altså her spiren til at en mer overordnet tenkning ta form fra distriktenes side. Men fremdeles er det innenfor velferdsstatens store yrkesporteføljer at manglene er særlig tydelige. Denne oversikten var det lett for kommunale sektorledere å tilegne seg innsikt i fordi de følte den så å si på livet i sitt daglige virke. Men noen lokal og regional tenkning om kompetanse i et større og mer systematisk perspektiv syntes ikke å ha kommet på plass. Men noen spirer var sådd.

En viktig årsak til at SLS-ene oppstår er altså å finne i en bekymring for en negativ lokalsamfunnsutvikling. Det gjelder næringsvekst, etablering av nye attraktive arbeidsplasser, demografi og økonomi. Bekymringen er imidlertid kombinert med stor tro på at den, i hvert fall delvis, kan overvinnnes ved at innbyggere får mulighet til å ta mer utdanning. Sentralt i dette står koblingen mellom arbeidsliv og utdanning. Man må gjennom utdanningstiltak sikre kompetansen til det arbeidslivet man har, og derav bidra til vekst og fornyelse. Slike arbeidslivsbegrunnelser settes inn i en større samfunnsmessig kontekst med fokus på regional utvikling og utjevning av kompetansemessige ulikheter. Som begrunnelse for etableringen av Studiesenteret på Finnsnes i Troms fylke, la man for eksempel vekt på betydningen av at slikt tiltak kunne bidra til at flere ungdommer ble boende i regionen ved å tilby dem høyere utdanning som var relevant for regionens næringsliv. Her løftet man fram det faktum at kommunen og regionen lå langt under landsgjennomsnittet når det gjaldt andelen innbyggere med høyere utdanning.⁴⁸

Gjennom sine begrunnelser fremstår altså lokale SLS som konkrete manifestasjoner av at kompetanse tillegges stadig større betydning som forutsetning for lokale og regional utvikling. Samtidig kan slike etableringer forstås som et uttrykk for en direkte og indirekte kritikk av etablerte kompetanseaktører, både universitets- og høyskoler og voksenopp-læringsaktørene. De har ganske enkelt ikke klart å levere ut fra opplevde behov. Sett fra kommunenes og SLS-enes side har verken universiteter eller høyskoler vært pådrivere i arbeidet med å styrke lokal kompetanse. Det har vært, og er, til dels stor avstand mellom de mer retoriske grep som preger de høyere utdanningsinstitusjonene og de opplevelsene utkantkommunene har om tematikken. Det nytter lite at de høyere utdanningsinstitusjonene retorisk fremstiller seg selv som regionale utviklingsaktører ut fra et perspektiv om at det som er bra for de høyere utdanningsinstitusjonene også er bra for landsdelen. Sett fra kommuner som Kvæningen og Kramfors er det lite som tilsier at så er tilfelle. I mange nordnorske og nordsvenske kommuner uten egen høyere utdanningsinstitusjon føler man bokstavelig talt på kroppen Arbo, Sörlins og Törnqvists

⁴⁸ Grepperud, G. og Thomsen, T. 2001

observasjoner om at de fleste godene som universitetene skaper primært kommer universitetsbyene til gode.⁴⁹

Flere lokal aktører peker på at høgskolene og universitetene tapper mer enn de tilfører, selv om en del sentrale yrker delvis dekkes av kvalifisert personale. Et av problemene er at "bygdens ungdom" forblir på høgskole- og universitetsstedene etter endt utdanning. Et annet er at de høyere utdanningsinstitusjonene verken klarer å forstå eller møte kompetansebehovene kommuner og regioner faktisk har.

SLS er et uttrykk for en erkjennelse om at høyere utdanning ikke er et ansvar som kan tillegges utdanningsinstitusjonene alene. Det må derfor lokalt finnes noen som kan identifisere behov, motivere, legge til rette og følge opp egne innbyggere og det lokale arbeids- og næringslivet.

De fleste SLS har sitt virke i områder hvor det formelle utdanningsnivået er lavt og behovet for omstilling stort. Det betyr også at motivasjonen for utdanning er svært varierende, både blant innbyggere og ulike næringer. I slike samfunn står fremdeles "heltefortellingene" om dem som har klart seg godt uten utdanning sterkt, slik det for eksempel kommer til uttrykk i et av våre intervjuer av en daglig leder ved et SLS:

Vi har en bedrift i vår kommune som gjør det godt, også på det internasjonale markedet. Han som eier bedriften er både innovativ og kompetent, men han har ingen særlig formell utdanning. Da vi fra det lokale lærcentret var på besøk der for å snakke om utdanning traff vi et av hans barn som jobbet der. Vi spurte blant annet om hvilken utdanning vedkommende hadde og om det var noen behov som vi kunne bidra til å dekke. "Nei", var svaret, "jeg har gått pappas skole"!

Heri ligger en begrunnelse om alternative tanker og strategier. For å få dette til har man rundt omkring i norske og svenske kommuner har gjort to grep. Man har for det første erkjent at man må ta skjeen i egen hånd og ikke lenger vente på at stat, utdanningsinstitusjoner eller andre etablerte kompetanseaktører skal ta egne initiativer. For det andre ser man seg om etter andre og nye måter å organisere og utøve kompetansearbeidet på. For å si det mer retorisk: Man må stake ut en ny kurs for å få nye kurs. Konklusjonen er at mange lokalsamfunn og regioner etter hvert har falt ned på SLS-modellen som en mulig vei å gå. Og som vi skal se så spiller denne modellen på lag med trender og utviklingstrekk i samfunnet for øvrig. Det første trekket vi kan relatere SLS-ene til er det etter hvert dominerende synet på kunnskap og kompetanse som sentralt instrument for vekst og utvikling.

⁴⁹ Arbo, P. 2011.

4.4 Kunnskap og kompetanse som vekst- og konkurransefaktor

I globaliseringens tidsalder blir satsning på kunnskap og kompetanse vurdert som en fundamental innsatsfaktor for vekst og utvikling. Det finnes et stort antall tekster som er produsert i de politisk-administrative systemene, i konsulentindustriens verden, og i det akademiske liv som gir kunnskap og kompetanse en fremtredende plass i moderne samfunn. En av de mest kjente og mye refererte utsagnene som illustrerer dette poenget særlig godt er den tidligere britiske statsminister Tony Blairs tiltredelsespoeng om at verktøyet for vekst og utvikling for Storbritannia ville være "utdanning, utdanning, utdanning". De historiske samfunns- og produksjonsstrukturene skulle fra nå av utfordres av en betydelig opprusting og vektlegging av utdanningssystemet. Alle samfunnsborgere skulle få økt sine rettigheter og sin tilgang til utdanning. Et mer nærliggende, men likeartet poeng kom fram i en kronikk i Nordlys 17.oktober 2010 forfattet av daværende nestleder i Arbeiderpartiet Helga Pedersen, som understrekte at det viktigste for den nye nordområdesatsningen var at ungdom tar utdanning. I denne kronikken proklamerte hun at "vi har ingen tid å miste". Slike argumenter kan oppleves som pålitelige og autoritative og kan på den måten fremstå som viktige bidrag for å legitimere kunnskapsutvikling og kompetanse som egne generiske aktiviteter. Et relevant understøttende akademisk sitat kan være Michael Youngs beskrivelse av "*knowledge as the new global narrative*".⁵⁰ Fremveksten av SLS kan forstås både som en presentasjon og en representasjon av denne globale fortellingen på samme tid. I omskrevet form kan man si at det SLS-ene holder på med er noe som "er i tiden". Virkemiddelsiden som presenteres bryter radikalt med veivalgene fra 1970- og 80-tallet. 1990-tallet ble et transformativt tiår der innovasjon og kunnskapsbasert utvikling ble føyd til som nye honnørord. Dette gjelder alle samfunnsområder, også de som tradisjonelt har bundet mye av sine arbeidskraftreserver opp i primærnæringene. Kompetanse inntar plass som innsatsfaktor også i distriktene. Man kan fra nå av si at evnen til kunnskapsutvikling er hovedkjennetegnet på samfunn som fremstår som moderne, og det systemet i slike samfunn som har fått som hovedmandat å ivareta denne kunnskapsutviklingen er utdanningssystemet. Akademiske forfattere som Evan Schofer og John W. Meyer fokuserer på den omfattende globale ekspansjonen som har skjedd innenfor høyere utdanning. De sier at høyere utdanning i etterkrigsperioden har "hyperekspandert" Hyperekspansjonens konsekvenser beskriver de på følgende måte:⁵¹

We argue that a new model of society became institutionalized in that period, reflected in trends toward increasing democratization, human rights, scientization, and development planning.

⁵⁰ Young, M, 2012, s. 336.

⁵¹ Schofer E. og Meyer, J. W. 2005, s.901.

Det synet som nå dominerer er at moderne bærekraftige samfunn tuftes på vitenskapeliggjøring. I analysen til Schofer og Meyer beskrives vitenskapen som en kraftfull autoritativ kilde som konstituerer og allokere interesser i retning av *å skape kunnskapsinstallasjoner* nærmest overalt. Universitetsekspanasjon, forskningssenterekspanasjon, forskningsparkekspanasjon, næringshageekspsansjon og sentre for fremragende forskning er norske eksempler som uttrykker modernitetens lenker til den fremvoksende vitenskapskulturen. Fremveksten av SLS-ene er det også naturlig å tolke inn som et ledd i disse utviklingstrekkene. Strategiske utviklingsprosesser i regi av Akademi Norr anskueliggjør dette poenget. De har satt i gang et utviklingsprosjekt de kaller for *"Landsbygdens Science Park"*. Her har Akademi Norr i et forsøk på å gripe motorfunksjonen, tatt initiativ til å skape et nettverk av så mange aktører som mulig i regionen som på et eller annet vis arbeider med kompetanseutvikling i og for denne regionen.

Kunnskapsdimensjonen er med andre ord ikke lengre reservert for de kunnskapsintensive næringene. Den penetrerer alle samfunnsområder, også tradisjonelle primær- og sekundærnæringer. Et fjøs er ikke lengre bare et fjøs, men også et hightechbygg, og bondens regnskap krever solid økonomifaglig kunnskap. En fisk har et marked og kunnskap om hva dette markedet vil ha, og hvordan det fungerer, er også fiskerens anliggende, selv om denne kunnskapen gjerne skapes i avanserte forsknings- og utdanningsmiljøer. Sånn kan vi fortsette. Det er i dette landskapet etableringen av SLS-ene skal finne sin legitime plattform. SLS-ene blir formen eller instrumentet kunnskapen skal utvikles i og formidles ved hjelp av.

Synet på kunnskapens og kompetansens sentrale posisjon for fornuftig samfunnsutvikling kan ses på som en overordnet idéstrøm som SLS-ene kan speiles i lys av.⁵² Disse tankestrømmene kles inn ved hjelp av begreper som "kunnskaps-kapital", "kunnskaps-samfunn" og "kunnskapsøkonomi". Sånn sett bidrar de til å skyve ideen om SLS fremover, og det ordet som oftest går igjen er "kunnskap", enten det nå troner plass som selvstendig begrep eller som pre- eller suffiks til andre ord (som i flere av eksemplene overfor). I Norge er ordet sågar brukt på i en av de senere årenes mest distinkte reformer innenfor grunnskolen og den videregående skolen gjennom reformen "Kunnskapsløftet" (vi så også at denne benevnelsen ble brukt i Sverige). Reformen har hatt som formål å forbedre både innholdet, strukturen og organiseringen av disse utdanningsnivåene.

Summerer vi opp så ser vi at aktiviteter knyttet til kunnskaps- og kompetanseutvikling inntar en sentral plass som virkemiddel for framtidig samfunnsutvikling. Organisasjonsforskerne Czarniawska og Sevon kaller slike tunge strømninger for masterideer. Dette er samfunnsmessige tidstrender som virker tungt inn på hva slags konkrete tiltak som bør utmeisles.⁵³ Denne koblingen er videre utdypet av Danielsen som ser nærmere på sammenhenger

⁵² Danielsen, Å. 2011.

⁵³ Czarniawska B. og Sevon, J. 1996.

mellom nettopp SLS-etableringer og slike masterideer.⁵⁴ Så når vi nå vurderer SLS-ene i lys av denne utviklingen så er det nærliggende å forstå virksomhetsformen som en respons på slike samfunnsstransformasjoner. Hva er det så mer detaljert som har skjedd i lys av disse endringene? La oss først se på signalene som kan kobles til denne utviklingen internasjonalt før vi går mer i detalj om hjemlige forhold.

4.4.1 Internasjonale utdanningspolitiske utviklingstrekk

SLS-ene tar form i lys av utviklingstrekk som har en internasjonal klangbunn, både når det gjelder generelle utviklingstrekk, og mer spesifikt innenfor det utdanningspolitiske feltet. Utenfor Norge og Sverige kan ansatser spores i den EU-initierte Lisboadeklarasjonen fra 2000. Da satte EU opp ambisiøse strategiske mål om sin utdanningspolitikk for de neste ti årene. EU skulle bli verdensledende innenfor den konkurrerende og dynamiske kunnskapsbaserte økonomien. Det skrives om EU at målsetningen er: “...to become the most competitive and dynamic knowledge based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion”.⁵⁵ En tung satsning på feltet “education and training” ble ansett som en avgjørende forutsetning for å nå slike mål. Utdanningssystemet måtte tilpasses kunnskapsamfunnets krav, det vil si å kunne tilby utdanning og praksisopplæring til målgrupper som befinner seg på ulike stadier i livet. Forestillingen om *livslang læring* settes i fokus og forsterkes gjennom disse utspillene. Velferdsutvikling, vekstkraft, skaping av nye arbeidsmarkeder, sosial inkludering, regional utvikling og medborgerskap avhenger av et velfungerende utdanningssystem som legger til rette for kontinuerlige utdanningsprosesser det aktive livet igjennom. Dette var sjargongen i det nye århundret og målsettingene skulle oppnås blant annet gjennom nettopp en utvikling av det EU-kommisjonen kalte for flerfunksjonelle studiesentra eller læringsentra (som er benevnelsen EU bruker). Gjennom etableringer av slike sentra skulle en helt *ny infrastruktur for utdanning* skapes. Denne skulle baseres på forestillingen om læring som noe livslangt. Lisboadeklarasjonen brakte med andre ord nye utdanningspolitiske visjoner på banen der utdanning fikk en enda viktigere posisjon enn tidligere.

⁵⁴ Danielsen, Å. 2011, s.191

⁵⁵ Lisboadeklarasjonen (EU-dokument 2000. s.2).

4.4.2 Norske politiske signaler og veiretninger

I Norge kommer det med jevne mellomrom regionalpolitiske stortingsmeldinger og ulike offentlige utredninger og rapporter der styresmaktene trekker opp linjer i sin politikk for distriktene. La oss først se på hvordan kunnskapen og kompetansens plass håndteres her før vi etter hvert skuer til svenske utviklingstrekk. Vi kan for eksempel begynne å lete i distriktskommisjonens utredning "Livskraftige distrikter og regioner" fra 2004.⁵⁶ Her ble følgende poengtert:

Evnen til innovasjon og omstilling er avhengig av livslang læring. Det gjelder på den enkelte arbeidsplass og ved jobbskifte. Ikke minst på steder med store omstillingsutfordringer og raske strukturendringer vil etter- og videreutdanning være nødvendig for å sikre næringslivet tilførsel av relevant kompetanse og unngå varig utstøting fra arbeidslivet. Mange parter vil i denne sammenheng ha ansvar. Det gjelder først og fremst bedriftene, men også blant annet lærestedene, arbeidsmarkedsetaten og kursprodusenter.

Med basis i dette sitatet kunne vi forvente en oppfølging av begrepene "livslang læring" og "tilførsel av relevant kompetanse", en forventning om at utredningen skulle ta for seg konkrete organisatoriske og pedagogiske løsninger om hva dette ville bety for distriktene og de fraflyttingsutsatte områdene i Norge. Men løsningene som ble drøftet refererer i all hovedsak til etablerte strukturer. Hvordan utdanningssystemet skal nå ut til distriktene, ble ikke viet større oppmerksomhet. Men det ble sådd noen spirer til løsninger. Det ble fremhevet at dagens utdanningssystem har et ansvar og at dette ansvaret best lar seg ordne ved hjelp av nye IKT-baserte løsninger, og at utviklingen av slike løsninger krever finansieringsordninger som kan stimulere høyere utdanning til å sette fart på denne utviklingen.

Det forslaget som kom opp av konkret karakter hos kommisjonen var ønsket om at mer av forsknings- og utdanningsaktivitetene burde forvaltes på et regionalt nivå slik at regionale mer enn nasjonale perspektiver, kunne legges til grunn for prioriteringer, altså prinsippet om at den som har skoen på, best vet hvor den trykker. Teksten kan forstås dit hen at man her tenkte på at det fylkeskommunale forvaltningsnivået burde bli mer involvert i blant annet håndteringen av nasjonale forskningsmidler.

Går vi fram i tid, til de spesifikke utdanningspolitiske stortingsmeldingene er tendensen den samme:⁵⁷

Det er behov for å tenke nytt (vår understreking) om etter- og videreutdanning. Også i den voksne befolkningen vil behovet for å oppgradere kompetansen bli større. Det er viktig at voksne deltar i læringsaktiviteter i det daglige arbeidet og gjennom etter- og videreutdanning.

⁵⁶ NOU 2004:19.

⁵⁷ St.meld. nr. 44 2008-2009, s.8

Hva besto nytenkningen av? Noen perspektiver ble utbrodert. Det ble blant annet skrevet en hel del om *hva* som er viktig. Følgende sitat finner vi representativt:⁵⁸

For å møte framtidens kompetanseutfordringer er det nødvendig å jobbe på tvers av ulike politikkområder, styrke utdanningssystemet, stimulere til økt samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet og se det lokale, det regionale og det nasjonale nivået i sammenheng.

Regjeringen fulgte opp sine egne ambisjoner med å fremheve at det fra nå av skulle bli satset spesielt på voksne som mangler grunnleggende ferdigheter, og som trenger å kombinere yrkeslivet med utdanning. Spørsmålet var hvordan denne satsningen skulle skje.

Vi leser videre og går løs på kapittel 3 i stortingsmeldingen som direkte adresserer funksjonene som studiesentra arbeider med. Det bærer tittelen "Kompetanseutvikling og livslang læring". I kapitlet ble det ved hjelp av 21 kulepunkter skissert hva regjeringen ville innenfor det utdanningspolitiske området som har med livslang læring å gjøre. Disse kan kategoriseres inn som ulike innsatsområder. Policytiltak som utgjør *status quo* eller mer satsning på det samme som tidligere, er finansieringen av studieforbundene, styrking av rollen til statens eget kompetansepolitiske fagorgan (VOX), styrking av Norgesuniversitetet (NUV) som er statens eget organ som skal knytte utdanning og arbeidsliv sammen på videreutdanningsområdet (Tidligere SOFF), og styrking av satsningen på basiskompetanse i arbeidslivet, det vil si videreføring av et program for basiskompetanse (lese-, skrive og regneferdigheter) som ble etablert i 2006.

Med hensyn til *nye innsatsområder* ble det ønsket en ny voksensopplæringslov. Det ble foreslått også å etablere et nytt nasjonalt kompetanseforum som skulle bidra til å styrke samarbeidet mellom nærings- og utdanningsmyndigheter, partene i arbeidslivet, arbeidsgiversiden i offentlig sektor, universitets- og høgskolerådet og fagskolerådet. I samme kategori lanserte de også et forslag om å opprette en nasjonal enhet for karriereveiledning.

Det er dessuten flere innsatsområder som er *mindre konkrete* i sin karakter. Disse dominerer kulepunktene, og stikkord som samarbeid, utvikling, stimulering, diskutering av rammevilkår, samordning, bedring av forståelsen for voksnes rett til opplæring, styrking av informasjonsarbeid overfor voksne om deres rettigheter, og tilpasning av utdanningstilbud til voksne, er eksempler på slike. Dette er typisk honnørordbruk, som sier lite om *hvordan* problemene innenfor livslang læring skal løses.

Dette illustreres også i budsjettprosessene som knytter seg til feltet (høgskolene og universitetene). I St.prp. nr. 1 for budsjettåret 2008 (under Kunnskapsdepartementet) skrives følgende:

⁵⁸ St.meld. nr. 44 2008-2009, s.9

Eit av verkemidla for å auke kompetansen i regionane er desentralisert og fleksibel utdanning(...)Kunnskapsdepartementet ønskjer at desentraliserte studietilbod skal være ein integrert del av verksemda ved universiteta og høgskolane (sidene 106-107).

Med hensyn til kostnadsaspektet ble det i 2008 satt av 16,7 millioner kroner til dekking av merkostnader knyttet til desentralisert utdanning til et mindre antall utdanningsinstitusjoner. Kriteriet var at de hadde påvist slike kostnader. Vi leter i statsbudsjettene i årene som hadde gått, og oppdager at summen i 2008 ikke representerer noen ekstra innsats. For årene 2002 og 2003 ble det eksempelvis satt av 30 millioner kroner ekstra på den samme posten. Så selv om ordlyden knyttet til kompetansens betydning intensiveres, er det lite som tyder på en systematisk oppfølging i praksis med hensyn til hvordan feltet skal utvikles. Fremstillingen er også preget av et perspektiv der utjevning og innfangning av grupper som står i fare for å falle utenfor arbeidslivet dominerer. Dette fremkommer med all tydelighet ved at fokuset på grunnopplæring (for de som faller utenfor) er langt tydeligere representert enn fokuset på høyere utdanning (som verktøy for mer vektskraft, for mer innovasjon osv.)

I de siste meldingene understrekes likevel kompetansetendensene, i hvert fall på et retorisk plan. Som eksempel kan vi trekke frem St.meld. 25 2008-2009 (Lokal vektskraft og framtidstru - Om distrikts- og regionalpolitikken) der det ble lagt vekt på at nye styringsregimer fra nå av mer og mer må baseres på konkurransekraft ved hjelp av kompetanse. Kompetanse ble løftet frem som sentral innsatsfaktor for framtidig utvikling av distriktene, og det ble konkret sagt at man ville legge til rette for å videreføre en desentralisert utdanningsstruktur (s. 9). Dette signalet er til stede også i den påfølgende regionalpolitiske stortingsmeldingen Meld. St.13 "Ta heile Noreg i bruk", om enn noe mer utydelig. Her beskrives rollen til Distriktssenteret og fylkeskommunene som støttespillere og kilder til kunnskap for at kommuner og lokalsamfunn skal kunne dra i gang gode utviklingsprosjekter. I tillegg nevnes det konkrete prosjekter som for eksempel LUK-prosjektet (lokalsamfunnsutvikling i kommunene) Om dette skrives det:

Satsinga skal styrkje rolla til fylkeskommunane som aktiv rådgjevar og samarbeidspart for kommunar med utviklingsbehov. Gjennom LUK-satsinga blir utviklingskompetansen til kommunane styrkt gjennom kurs og vidareutdanning. Kompetansen blir utvikla i samarbeid med høgskular, universitet og andre aktørar knytte til gjennomføring av konkrete tiltak i kommunane. Som ein del av dette utviklar mange fylkeskommunar og kommunar arbeidet med planstrategi og samfunnsdelen i kommuneplanen. Dette er viktige verktøy for å utvikle attraktive regionar og kommunar (s.45).

I dette arbeidet er det særlig planleggingskompetansen til kommunene som står i fokus. Et mer konkret uttrykk for kompetansens plass i det moderne distriktssamfunnet ser vi i en offentlig utredning som hadde til oppgave å se på hvordan statlige og særlig kompetansearbeidsplasser kunne bli spredt i hele landet. Denne utredningen fra 2011 bærer den illustrerende tittelen "Kompetansearbeidsplasser – drivkraft for vekst i hele landet" (NOU 2011:3). Her var hovedbudskapet at et fortsatt stabilt bosettingsmønster i Norge vil være avhengig av at det også finnes kompetansearbeidsplasser i distriktene. Med

kompetansearbeidsplasser forstås primært arbeid som stiller krav til høyere utdanning. I utredningen legges det vekt på at andelen med høyere utdanning har vært økende over flere år og at veksten i nye arbeidsmarkeder er basert på tilgang på høyt utdannet arbeidskraft. Samtidig understrekes det at det er betydelige regionale forskjeller i utdanningsnivået i Norge, der særlig de som har lang høyere utdanning bor i sentrale områder av landet. I hovedstadsregionen har 12 prosent av befolkningen lang høyere utdanning, mens det tilsvarende gjennomsnittstallet for de spredtbygde regionene er 2 prosent. Det er også regionale forskjeller i selve studietilbøyeligheten. Denne er størst i sentrale regioner, men forskjellene her er mindre når det kommer til faktisk utdanningsnivå. Dette viser en tendens som peker i retning av at innbyggere i spredtbygde områder også har blitt del av en utdanningskarusell som tar mer og mer fart, men der (som vi tidligere har vært inne på) problemer oppstår ved at studenter som kommer fra distriktene må flytte på seg for å ta høyere utdanning, og at de ikke rent sjeldent ikke ser seg tjent med eller i stand til å flytte tilbake etter endt utdanning.

Ser vi på andre relevante dokumenter fra de siste årene så avtegnes det samme overordnede bildet seg. Kompetanse og kunnskapsutvikling løftes frem som viktig. Men det som går igjen er ofte en mer abstrahert idé om kompetansens plass i norske distriktssamfunn. La oss derfor se litt nærmere på om denne rapportens tema – SLS-ene vies noe oppmerksomhet, siden SLS-ene på mange måter kan forstås som et konkretisert uttrykk for de utviklingstrekkene som så grundig har blitt skissert i disse politiske dokumentene. Med et slikt leserblick på de politiske utviklingstrekkene kommer SLS-ene svakt ut. Det vises gjennomgående til at framtidens kompetanseproblemer må finne sine løsninger *innenfor det eksisterende utdanningssystemet*. Dette foreslås ved hjelp av mer samarbeid, arbeidsdeling og faglig konsentrasjon i den høyere utdanningen. Det vektlegges at de etablerte utdanningsinstitusjonene *frivillig* skal kunne inngå samarbeid til beste for tilgangen til høyere utdanning i alle deler av landet. Fusjonen mellom Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Tromsø, anvendes som historisk eksempel. Det sies at: «*samarbeid mellom flere institusjoner kan sikre studenter på mindre steder er bredere tilbud og legge til rette for bedre overgang til videre studier*». ⁵⁹ Det ble ikke begrunnet hvordan en slik frivillighet skulle kunne sikre en mer spredt tilgang på utdanning. Det ble heller ikke sagt noe om sammenhengene mellom en slik strukturell reform, og økt tilgjengelighet til høyere utdanning. Det som dog eksplisitt ble trukket frem her var en idé om at utdanningssystemet må inngå i tettere samarbeidsallianser med arbeidslivet. Dette ble lansert i form av det såkalte RSA-prosjektet (Rådet for samarbeid med arbeidslivet) som går ut på at de høyere utdanningsinstitusjonene sammen eller hver for seg skal etablere fora bestående av sentrale aktører i utdanning og arbeidsliv. Hensikten

⁵⁹ St.meld.nr.44 2008-2009 «Utdanningslinja».

er å skape en arena for strategiske dialoger om hvordan man kan skape mer relevant høyere utdanning som kan rettes inn mot arbeidslivets behov.

I den påfølgende meldingen til Stortinget som adresserer utdanningsfeltet (Meld. St.18 (2012–2013) «Lange linjer – kunnskap gir muligheter»), er det ingen oppfølginger å spore. Det vi ser er i all hovedsak gjentakelser av signalene fra «Utdanningslinja». Det er noe underlig at opprettelsen av RSA-prosjektet ikke nevnes med et ord i denne framstillingen. Det uttrykkes dog et behov for at man i større grad enn tidligere burde få på plass et system for kartlegging av arbeidslivets kompetansebehov:⁶⁰

Regjeringen vil utvikle et overordnet system for analyse og formidling av kompetansebehov i arbeidslivet som kan gi bedre grunnlag for dimensjonering av utdanningstilbud og for å gi bedre informerte utdanningsvalg. Dersom det er behov for å øke utdanningskapasiteten på enkelte områder, bør ikke oppskalering skje uten at det følger med en plan for etablering av praksisplasser, veilednings- og forskningskapasitet, utstyr og bygg som kreves for å opprettholde eller styrke utdanningskvaliteten.

Denne meldingen og flere tidligere synes preget av resonnementer med tautologiske trekk. De virker mer sirkulære enn retningsgivende. I den siste meldingen vil man utvikle noen- lunde det samme som i den forrige. Når prosjektreferansen i den forrige ikke viderebringes (av den samme regjeringen) cirka 3 år senere, så bærer politikkkutformingen preg av tilbakevendende argumenter uten klare empiriske referanser der man sporer opp hva som rent faktisk har skjedd i de statlige institusjonene som er ment å effektivere de politiske styringssignalene som tidligere er gitt. Men det betyr selvsagt ikke at ideen om RSA ikke har funnet praktiske former hos sine rette adressater. Men innsikt i hva disse formene utgjør og om de er gode tilsvar på de utfordringer som er skissert bringes ikke på banen.

De utviklingstrekkene som over synes å dominere har unntak som likevel bør nevnes. Det finnes i form av en NOU fra 2008 som tar for seg organiseringen av framtidens høyere utdanning i Norge, kjent som Stjernøutvalget (NOU 2008:3 «*Sett under ett*»). Her ble det forslått en sterkere *styrt endring* av det høyere utdanningssystemet, med konsentrasjon av høyere utdanning som hovedløsning. Det betyr at de minste høgskolene som selvstendige institusjoner kommer dårlig ut.

Alternativet de foreslo er interessant lesning for alle som er opptatt av SLS som idé fordi teksten (kapittel 11, "Små studiesteder") konkret presenterer og vurderer denne ideen. Her skrives det at Norges spredte bosettingsstruktur skaper utfordringer med å finne en god balanse mellom territoriell tilgjengelighet til høyere utdanning og sterke fagmiljøer (side 115). Den Internasjonale konkurransen og en ytterligere internasjonalisering av forsknings- og utdanningsmiljøene setter altså små studiesteder under press. Dette trekker i retning av en ytterligere sentralisering av utdanningssystemet. Utvalget mente derfor at grensen for antall små studiesteder er nådd. De argumenterte for at kvaliteten i høyere utdanning og

⁶⁰ Meld. St.18 (2012–2013) s.62.

forskning blir best i større miljøer, der muligheten for fagimpulser, rike faglige diskusjoner, bedre bibliotektilbud, og økonomiske stordriftsfordeler er gode. Utvalget var derfor av den oppfatning at det i større grad måtte skues til alternative og mer *fleksible* løsninger for å sikre befolkningen tilgang til høyere utdanning. Det sies i forlengelsen av dette:⁶¹

Organisatorisk kan det være en mulighet å omgjøre enkelte av dagens studiesteder til studiesentra (vår understreking) uten permanente faglige ansatte

Utvalget refererte til at det allerede finnes en rekke SLS som drives i kommunal regi, der de høyere utdanningsinstitusjonene står ansvarlige for innholdsløse. Utvalget lanserte i forlengelsen av dette resonnementet en idé om at høgskoler og universiteter selv kunne inngå på eiersiden til slike sentra. Studiesentra presenteres som fleksible aktører, og det vektlegges at studietilbud herfra kan tilpasses behov som til enhver tid måtte dukke opp, slik at det lokale tilbudet på utdanning kan bli større. Det vises også til at en slik omlegging kan føre til at steder som i dag ikke har tilgjengelige studietilbud, kan få det.

Forslaget fra utvalget kan leses som en reallokering av ressurser. Høgskoler med lav produksjon og sviktende studentrekruttering lanseres som fremtidige studiesentra. Eierskapet avklares ikke nærmere. Det tolker vi som et signal om at staten (ved andre høgskoler og universiteter) ses på som naturlige eiere av slike sentra.

Ideen representerer et forsøk på å skape sterke fagmiljøer som ved hjelp av SLS settes i stand til å bringe kunnskap ut til så mange som mulig. Men det hører med at det fra utvalgets side i liten grad ble gitt større utdypninger om hva et studiesenter er eller bør være. Det refereres heller ikke til andre arbeider som presiserer SLS som idé. At det ikke gis noen klare beskrivelser av hva som legges i studiesenterbegrepet kan tyde på at forslaget i liten grad ble gjennomdrøftet av utvalgsmedlemmene. Det er også et poeng her at hovedmotivet til Stjernøutvalget mer helte i retning av å problematisere de organisatoriske utfordringene med det eksisterende utdanningssystemet, enn å ta hensyn til utdanningssystemets oppgaver. Utgangspunktet var problemet med for *små fagmiljøer*, og ikke mer distriktsrelaterte problemer med mangel på tilgang til høyere utdanning. Og grepet som foreslås kan på mange måter leses med en innlagt motsetning. Man vil desentralisere utdanning ved hjelp av sentralisering.

⁶¹ NOU 2008:3, s.119.

4.4.3 Svenske politiske signaler og veiretninger

Vi har så langt holdt oss til norske forhold. Tar vi et blikk på utviklingstrekkene i det svenske politiske landskapet så ses noe av den samme utviklingen her. Det finnes her i liten grad sentralt initierte politiske analyser som understøtter studiesenterideen i nevneverdig grad. Men det er sammenlignet med Norge en markant forskjell som trer frem i Sverige. Den består i at sentrale fagorganer her i langt større grad har viet studiesenterideen oppmerksomhet. Som vi tidligere har sett så har en rekke utredningsarbeider vært gjort fra direktoratsorganer som Centrum for flexibelt lärande (CFL) og for eksempel det svenske Glesbygdsverket. På denne måten har feltet blitt fulgt opp og evaluert, til dels med positive konklusjoner. CFL lagde blant annet en håndbok for studiesenterarbeid med grundige bidrag til hvordan svenske SLS kunne utvikle seg organisatorisk og innholdsmessig. I tillegg ble det gjennom NITUS etablert et svensk interessenettverk som raskt fikk svært mange medlemskommuner i Sverige. Så alt i alt kan vi si at det har vært et tidligere og tydeligere momemtum rundt studiesenterideen i Sverige enn i Norge. Vi ser også at det i miljøer som Akademi Norr har vært tilgang på relativt omfattende utrednings- og utviklingsmidler gjennom EU-initierte utviklingsprogrammer. Disse trekkene er noe av grunnen til at de tidligste studiesenteretableringene i Norge hentet sin inspirasjon fra Sverige (Se Danielsen 2011 for detaljer her). Men likevel må det alt i alt kunne sies at de sentrale politiske myndighetene i liten grad har bidratt til et SLS-feltet har festet seg på et mer institusjonelt nivå i Sverige. Særlig ser vi en mindre interesse etter at både Glesbygdsverket og CFL ble avvirket som selvstendige organer.

Likevel finnes det en rekke svenske regionalpolitiske styringssignaler som nok har bidratt til at SLS-ene i Sverige tross alt må kunne sies å være godt befestede innslag i det kommunale tjenestetilbudet. Også i Sverige relateres utviklingstrekkene til den globalt orienterte kompetanseombyggingen som vi over på mer generell basis har referert til. Det betød en omstilling innenfor flere politikkområder.⁶² Vi kan bruke følgende utdrag fra Prop. 1997/98:62 som et eksempel:

Nu står samhället inför en omvälvning av lika grundläggande karaktär som när agrarsamhället trängdes ut av industrisamhället och mycket tyder på att det på sikt öppnas nya utvecklingsmöjligheter för lands- och glesbygd. Globaliseringen av ekonomin, t.ex. integrationen inom den Europeiska Unionen, ändrar på ett markant sätt med vilka medel regeringen kan påverka de ekonomiska processerna i Sverige.

Som i Norge henvises det også her til globaliseringen og den mer frie flyten både av kapital og arbeidsmarkeder.

⁶² Kilder er Regeringens Proposition 1997/98:62: Regional tillväxt för arbete och välfärd, Regeringens Proposition 2001/02:4: En politik för tillväxt och livskraft i hela landet samt SOU 2000:87: Regionalpolitiska utredningens slutbetänkande som legat till grund för den sistnämnda propositionen Regeringens Proposition 2001/02:4: En politik för tillväxt och livskraft i hela landet.

Når det kommer til utdanningssystemet så betones fra nå av den livslange læringen som begrep. Det skrives blant annet følgende:⁶³

Samhället och arbetslivet förändras i allt snabbare takt. Kunskapsmassan växer snabbt, ny teknik introduceras med kortare intervall än tidigare. Dagens och morgondagens arbetsmarknad kräver alltmer kvalificerad och återkommande utbildning. Nya och kvalificerade arbetsuppgifter som förutsätter högskoleutbildningskapas och okvalificerade arbetsuppgifter försvinner. Det livslånga lärandet – ett gammalt begrepp – har fått en ny innebörd och är idag en förutsättning för en utveckling av samhälls- och arbetslivet.

Dette følges videre opp i påfølgende arbeider:⁶⁴

Målet för utbildningspolitiken är att Sverige skall vara en ledande kunskapsnation som präglas av utbildning av hög kvalitet och livslångt lärande för tillväxt och rättvisa. Utbildning blir allt viktigare, både för den enskilde och för samhället i stort. Sveriges möjligheter till fortsatt tillväxt avgörs av människors vilja och möjlighet att utvecklas. En välutbildad befolkning är en grundförutsättning för att skapa tillväxt och välfärd och för att utveckla demokratin. De pågående strukturförändringarna i samhället ställer krav på nya former och kombinationer av kompetens och leder till ökade krav på utbildning och livslångt lärande.

Her innplasseres høyere utdanning i en sentral rolle som agent for det meste av relevante samfunnsutviklingstiltak. Særlig betones forholdet mellom arbeidsliv og utdanning:⁶⁵

Högskolans samverkansuppgift skall vara en integrerad del av all verksamhet vid högskolan. Högskolor och universitet skall även i ökad utsträckning, och i nära samarbete med arbetslivet, utforma utbildningar som svarar mot arbetsmarknadens behov och på så sätt stärka sin roll i det livslånga lärandet.

I forlengelsen av sitatutdragene over skrives det også at:⁶⁶ "En flexibelt ordnad distansutbildning bör främja förutsättningarna för regional utveckling".

Som vi var inne på i beskrivelsene av de norske utviklingstrekkene så er ikke SLS nevneverdig mye vektlagt som er verktøy for regional utvikling, det er nok mer slik at de på sett og vis lyser med sitt fravær. I de svenske regionalpolitiske dokumentene inntar heller ikke SLS-ene noen sentral rolle, men de nevnes som viktige bidrag til å øke tilgjengeligheten til høyere utdanning og da særlig med tanke på teknologisk tilrettlegging. I en regionalpolitisk utredning fra 1998 kan det sågar leses at SLS-er vil ha en stor "betydelse för ett lyckat införande av ett flexibelt distansstudiesystem för en bred målgrupp".⁶⁷ Her understrekes det at det er kommunene selv som skal ha ansvar for å etablere og drive SLS, men at kommunene trenger å understøttes i sitt arbeid her. Men hva denne understøttelsen skal handle om kommer ikke klart fram. Men noen presiseringer skjer i regi av et oppnevnt utvalg som fikk særskilt ansvar for distanseutdanninger, den såkalte "distansutbildningskommittén"

⁶³ Regeringens Proposition 1997/98:62: Regional tillväxt för arbete och välfärd, s. 9.

⁶⁴ Regeringens Proposition 2001/02:4: En politik för tillväxt och livskraft i hela landet., s. 34.

⁶⁵ Regeringens Proposition 2001/02:4: En politik för tillväxt och livskraft i hela landet., s. 146.

⁶⁶ Regeringens Proposition 2001/02:4: En politik för tillväxt och livskraft i hela landet., s. 147.

⁶⁷ Regeringens Proposition 1997/98:62: Regional tillväxt för arbete och välfärd, s. 94.

(DUKOM). I DUKOM sitt arbeid holdes "lärcentra" (som fra nå av ble den svenske benevelsen) frem som et nødvendig ledd i en velfungerende infrastruktur for livslang læring i Sverige. Dette følges opp i 2002 i den neste proposisjonen fra regjeringshold der det skrives at:⁶⁸

Det är viktigt från demokrati- och jämställdhetssynpunkt att den nya tekniken görs tillgänglig för alla. Det är viktigt att undvika att en del av befolkningen exkluderas från möjligheten till kompetensutveckling. Möjligheten till flexibla studier och tillgång till lärcentra innebär att både män och kvinnor kan kombinera studier och delat ansvar för hem och barn.

Tillgången till lärcentra ger individen möjlighet till individuellt anpassad kompetensutveckling och är därmed en viktig del av den kommunala infrastrukturen för lärande. Lärcentra kan även komma att spela en betydelsefull roll för individers möjlighet att ta del av det utbud som universitet och högskolor kommer att erbjuda inom ramen för ett svenskt nätuniversitet.

Men heller ikke i denne fasen ser vi konkrete forslag til hvordan nasjonale politiske myndigheter ser for seg hvordan de kan bidra til å utvikle en slik struktur på mer bred basis. En del midler ble riktignok avsatt, i alt 20 millioner svenske kroner, men dette var små summer når de skulle fordeles på alle SLS-miljøene som allerede var blitt etablert lokalt. Men sammenlignet med Norge så kan vi nok likevel si at Sverige her har gått foran med å løfte feltet frem gjennom reelle bevilgninger. Men når vi ser på reelle driftskostnader så blir det likevel mest snakk om symbolske størrelser her. Vi ser for eksempel at man i Hälsingland alene, ved årtusenskiftet, brukte cirka 10 millioner til drift av den etablerte SLS-strukturen der hvert år.

De finansielle utfordringene ble blant annet tatt direkte opp med daværende utdanningsminister Thomas Östro (i 2003) ved at han fikk en skriftlig henvendelse om finansieringssituasjonen til SLS-ene. Svaret var tradisjonelt betont. Statlige midler til høyere utdanning skulle fortsatt gå til de etablerte høyskolene og universitetene.⁶⁹ Men det fantes dog parallelle initiativer i regi av Næringsdepartementet. De hadde blant annet sin delegasjon som arbeidet med å koble arbeidsliv og høyere utdanning i distriktene tettere sammen. Denne ble kalt "Samverkandelegationen". De hadde til rådighet 50 millioner kroner per år som de skulle dele ut som stimuleringsmidler for å øke samarbeidet mellom universiteter og høyskoler, kommuner, landsting og länsstyrelser (fylkene). Dette handlet om å sette fart på det som i Sverige gjerne ble kalt for "den tredje oppgifen" til høyere utdanning. I en evaluering av denne virkemiddelordningen ble følgende skrevet:⁷⁰

...det fanns ett tryck i landet från lärcentra och andra regionala aktörer att göra en regionalpolitisk satsning på utbildningssidan vid sidan av de direkta anslagen till högskolorna. Också på nationell nivå sågs utbildningssatsningar som en avgörande del av den regionala utvecklingspolitiken.

⁶⁸ Regeringens Proposition 2001/02:4: En politik för tillväxt och livskraft i hela landet., s. 155.

⁶⁹ Källa <http://data.riksdagen.se/dokument/GR12250>

⁷⁰ Westlund, Deiaco & Johansson, 2005, s. 24.

Man kan her trygt si at SLS-modellen var i vinden. Kunnskap ble sett på som ferskvare og man trakk altså fra flere hold frem betydningen av at den må være lett tilgjengelig. Det betydde igjen utbygging av strukturer utenfor de svenske storbyregionene. Også i senere utredninger ble SLS-ene holdt varme, i hvert fall som idé:⁷¹

Insatser som leder till ökad tillgänglighet till utbildning som distansutbildningar, utbildningar vid lärcentrum och andra flexibla lärandeformer är särskilt strategiska för att stärka landsbygdernas utvecklingskraft(...).Särskilt betydelsefulla när det gäller möjligheterna att genomföra utbildningar på distans, flexibla utbildningar eller decentraliserade utbildningar på bland annat högskolenivå är de lärcentrum som har skapats på många mindre orter.

Men ikke ulikt situasjonen i Norge så ser vi heller ikke i Sverige mer permanente finansielle ordninger ta form. Men det er åpenbart at man i Sverige har flyttet ideen om SLS-er tydeligere inn på den nasjonalpolitiske dagsordenen. Vi har jo også overfor sett at en rekke utrednings- og analysemiljøer brukte til dels mye tid og ressurser på å følge med på hvordan feltet utviklet seg. Men som nevnt så ble også miljøer som for eksempel Glesbygdsverket lagt ned. Så det går an å konkludere noen lunde likt om situasjonen i Sverige sammenlignet med Norge. Det er det lokale engasjementet som i all hovedsak har brakt SLS-ene her fremover. De sentrale myndighetene har i all hovedsak allokert de tunge finansielle ressursene i retning av det etablerte høgskole- og universitetssystemet. Det er gjengs for begge landene.

Så langt om utdanningspolitikken som ut fra en mer overordnet kontekst kan anskueliggjøres og mer eller mindre relateres til SLS-ene både som idé og praksis. La oss nå se på hvordan bildet ser ut i det utøvende leddet, det som har med høyere utdanning å gjøre, primært høgskole- og universitetssektoren. Det er et poeng å kikke denne veien siden det politiske landskapet stort sett har landet sine konklusjoner i retning av å understreke ansvaret de høyere utdanningsinstitusjonene selv har for å bidra til lokal og regional utvikling ved hjelp av desentralisert utdanning. Så hva er utviklingstrekkene her? Finnes det bevegelser innenfor feltet? Vi ser først på de svenske utviklingstrekkene.

⁷¹ Regeringens skrivelse 2008/09: 167, En strategi för att stärka utvecklingskraften i Sveriges landsbygder s. 110.

4.5 Det etablerte utdanningssystemet og studie- og læringssentrenes fremvekst.

Over har vi pekt på den alt mer betydningsfulle rollen høyere utdanning etter hvert har fått som viktig ingrediens for livslang læring. Utdanning har blitt et essensielt verktøy for samfunnsutvikling både i Norge og Sverige.⁷²

Om vi skulle sette en felles etikett på utviklingen av høyere utdanning i Norge og Sverige så ser vi at det har skjedd en enorm ekspansjon av denne sektoren selv om denne ikke har vært lineær. Det har vært perioder der utviklingen har dalt noe for så å ta til igjen. Både demografiske og økonomiske svingninger i Norge og Sverige kan forklare disse trekkene. Men målt i antall studenter så er det åpenbart at vi har stått overfor en ekspansiv utvikling i høyere utdanning. Vi vil i det følgende se litt nærmere på hvordan dette bildet avtegner seg i de regionene vi har sett nærmere på i dette prosjektet. La oss begynne med de svenske utviklingstrekkene i norrlandsregionen.

4.5.1 Svenske utviklingstrekk

I dette avsnittet skal vi se nærmere på det Olsson og Wiberg⁷³ kaller for fremveksten av "akademien i storskogen". Det skulle ta lang tid før norrlandsregionene fikk sine egne utdanningsinstitusjoner om man sammenligner utviklingen her med sydligere deler av Sverige. Regionene nord for Uppsala var tidligere omtrent å betrakte som ingenmannsland når det kom til universiteter. Denne beskrivelsen kan sies å ha hatt gyldighet helt fram til 1960-tallet. Fram til da hadde universitetene gjennom flere århundrer vært forbeholdt de mer folkerike regionene fra Uppsala og sørover. Men i løpet av 1950-tallet skjedde det endringer. Det ble da satt ned en komité som fikk i oppdrag å utrede universitetsstrukturen (1955-årsutredningen). Mandatet var å komme opp med forslag på hvordan man skulle møte en fra nå av økende etterspørsel etter kandidater med universitetsutdanning fra arbeidslivet. Spørsmålet var om denne etterspørselen kunne løses ved å øke kapasiteten hos de etablerte institusjonene. Dette var det første momentet i arbeidet og det fantes få spor i det som peker i retning av en bekymring om at hele den nordlige delen av Sverige ikke hadde et eneste universitet selv om et behov åpenbart hadde tatt form her.⁷⁴

Men noe var likevel på gang ved at riksdagspolitikere fra regionen etter hvert brakte universitetsaken inn på den rikspolitiske arenaen. I Umeå ble det blant annet på midten av 1950-tallet etablert tannlegeutdanning og medisinstudier. Også en mindre høgskole tok da

⁷² Se for eksempel OECD 1999, 2007a, b, 2008 og Europarådet 2000.

⁷³ Olsson og Wiberg 2001

⁷⁴ Olsson og Wiberg 2001

form. Her kan vi se frø bli sådd til en langt mer helhetlig og sammenhengene tenkning der regional utvikling kommer på dagsordenen gjennom etableringen av flere nye utdannings-tilbud. Ifølge en utredning som ble publisert i 1972⁷⁵ hadde diskusjonene om ett femte universitet i Sverige allerede på 1950-tallet konkludert med at det ved en slik etablering burde legges til Nord-Sverige. De kommende årtiene på 1960- og 1970-tallet beskrives av Nordström⁷⁶ som *”de mest dramatiske årtiondena i det svenska högskoleväsendets långa historia”*. Det første steget mot å se på høyere utdanning som et regionalpolitisk utviklings-grep kom ved at en høgskole- og universitetskomité i 1963 foreslo hvordan den nye framtidige utdanningsstrukturen skulle bygges ut.⁷⁷ Her kom man opp med et første forslag om å etablere såkalte universitetsfilialer. Dette innbefattet flere regioner rundt i Sverige. I tillegg ble det foreslått at Umeå som nå hadde høgskolestatus skulle bygges ut til et fullverdig universitet. Denne tenkningen kan settes inn i en fra nå av fremvoksende erkjennelse av at utdanning nå mer og mer måtte settes inn i et livslangt perspektiv. Beskrivelsene kommer fra ulikt hold det være seg hos OECD eller i forskeretablissementet.⁷⁸

Utviklingen følges opp på slutten av 1960-tallet gjennom den såkalte U68-utredningen der det eksplisitt fremheves tydeligere enn noen gang før at utdanning og regional utvikling er noe som er tett sammenvevd. Denne utredningen ble fulgt opp av flere rapporter blant annet SOU 1972:23) med den illustrerende tittelen *”Högre utbildning – regional rekrytering och samhällsekonomiska kalkyler”*. Her står det innledningvis følgende:

Strävan till regional och social rättvisa ifråga om tillgång till utbildning blir en viktig faktor i planeringen av en eftergymnasial utbildning(...) Den blir än mer väsentlig om den högre utbildningen i framtiden får större omfattning och i större utsträckning vänder sig till människor som är geografiskt bundna. Därtill kommer att regionalpolitiken får ökad tyngd i samhällsplaneringen. Det är en allmän uppfattning att lokalisering av högre utbildning är en viktig del av de regionalpolitiska åtgärderna. (Vår understreking)

Her understrekes altså en allmenn oppfatning der utdanning kobles til regional utvikling. I SOU 1973 s. 39 følges dette opp:

Lokalisering av utbildning bör ske med utgångspunkt i dels utbildningspolitiska, dels regionalpolitiska överväganden. Det är inte möjligt att göra en strikt uppdelning mellan utbildnings- och regionalpolitik. En viktig beröringspunkt är arbetsmarknaden.

Samtidig ser vi også at argumentene for utdanningens betydning også har endret seg. Som vi har sett over så var et viktig motiv for spredningen av høyere utdanning å bidra til regional utvikling og derigjennom velferdsutvikling for hele Sverige. Da gjaldt det å nå frem til flere. Det handlet både om både sosial og geografisk omfordeling av ressursene.

⁷⁵ SOU 1972:23

⁷⁶ Dahllöf & Nordström 1994, s.10

⁷⁷ Wikhall 2001 s. 37

⁷⁸ OECD 1971,1973, Dahllöf 1977, Askling, Christiansson & Foss-Fridlizus 2001, 2012

Men vi har også sett i de senere arbeidene at det også handler om mer nasjonale økonomiske motiver. Da handler det også som Olsson og Wiberg påpeker: *"Här låg ett nationellt tillväxtmotiv, det gällde att skumma fram en begåvningsreserv i form av den 'norrländska gräddan'"*. Her blir livet i nord omtalt på sett og vis omtalt som et uutnyttet potensial, som en arbeidskrafreserve det av nasjonale hensyn blir viktig å få satt i spill. Denne motivforskyvningen kan spores også i nyere politiske nasjonale dokumenter (Prop. 2001: 02/15). Her kommer de økonomiske motivene klarere til syne. Denne utviklingen kan ses i sammenheng med den tidsånden som vi over var inne på og som kan relateres til betydningen av den menneskelige kapitalen som innsatsfaktor for vekst og utvikling. Ordet "økonomisk tilvekst" står her sentralt, og dette er som vi har sett ikke unikt for Sverige. Men hvordan er det så denne utviklingen speiles i Norrlandsregionen?

De praktiske konsekvensene av summen av disse signalene ble flere. I Luleå ble en teknisk høyskole etablert. Den har siden fått universitetsstatus (i 1997). En sosialhøyskole kom til i Østersund. Og fra før av hadde man fått etablert Universitetet i Umeå. Utover disse kom det også etter hvert en etablering av en høyskole til i Sundsvall og Härnösand. I tillegg ble en rekke utdanninger som tidligere ikke var innbefattet i høyskolestrukturen i 1977 omdefinert som høyere utdanning. Sentralt var blant annet lærerutdanningene. Også utdanninger som tilhører helse- og omsorgsfeltet kom til. Når det gjelder stedstilknytninger så lå disse dog allerede på steder som nå hadde fått sine høyskoler og universiteter. Dermed kan man si at det geografiske landskapet som Akademi Norr befinner seg i fremdeles kan betraktes som en utdanningsmessig hvit flekk. Og de senere årenes økonomisk inspirerte incitament har ikke bidratt til noen direkte etableringer av høyere utdanningsinstitusjoner i denne regionen.

Konklusjonen må bli at tilgjengeligheten via etablerte institusjoner i denne regionen fremdeles er svak. Det er nettopp dette som er selve hovedmotivet bak etableringen av Akademi Norr. For å eksemplifisere noen av utfordringene denne regionen har så kan det enkelt gjøres ved å skue til hva slags avstander man her har mellom de mange små og større tettstedene i norrlandsregionene og de etablerte institusjonsstedene.

Tabell 4.1: Avstand i mil fra kommunene i Akademi Norr til universitetsstedene i Västernorrlands-, Jämtlands-, Västerbottens- og Norrbottens fylke (län). Tall er i mil.

	Östersund	Sundsvall	Umeå	Luleå
Kramfors	19	9	19	46
Sollefteå	16	12	20	47
Strömsund	10	22	28	50
Åsele	22	26	16	37
Dorotea	17	25	21	42
Vilhelmina	23	31	23	38
Lycksele	31	34	13	29
Storuman	32	40	26	34
Malå	40	43	21	21
Sorsele	37	45	27	24
Arvidsjaur	45	50	27	15
Arjeplog	46	55	33	24

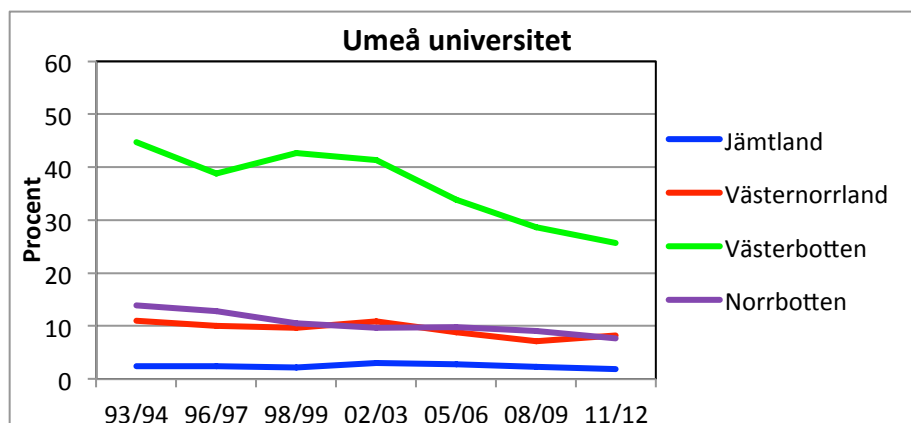
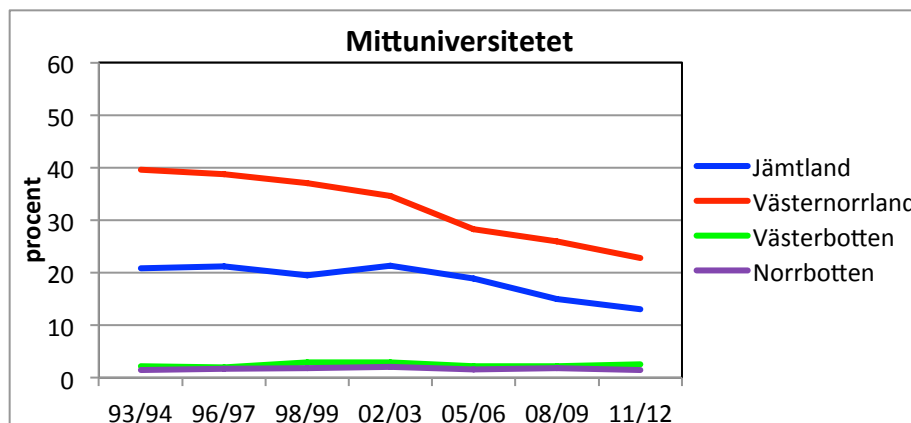
Som det fremgår av tabellen så er avstandene betydelige for alle kommunene. I de utredningene som har ført frem til dagens universitets- og høyskolestruktur som vi over har referert til, så har det vært operert med en 5 miles grense som pendlingsverdi.⁷⁹ Her ser vi at det for disse kommunene og med dagens utdanningsstruktur, er svært langt igjen for at en slik grense kan innfris. Storuman kommune med sine cirka 6000 innbyggere har for eksempel 26 mil til sitt nærmeste studiested. I praksis betyr dette at ordinært tilrettelagte utdanningsløp kun kan følges ved at man flytter. Det fremgår blant annet av det omfattende utredningsarbeidet som U-68 komiteen gjorde. Allerede da ble det understreket at avstander virker inn på rekrutteringsmønstrene til høyere utdanning. Det gjelder særlig studenter som har nådd opp i antall leveår og som av ulike grunner har blitt mer stedsbundne. Det viser seg ved at studenter som studerer på distanse via SLS er overrepresentert ved studenter i aldergruppen fra 25 år og over.⁸⁰

⁷⁹ SOU 1972:3; Sörlin og Törnqvist 2000

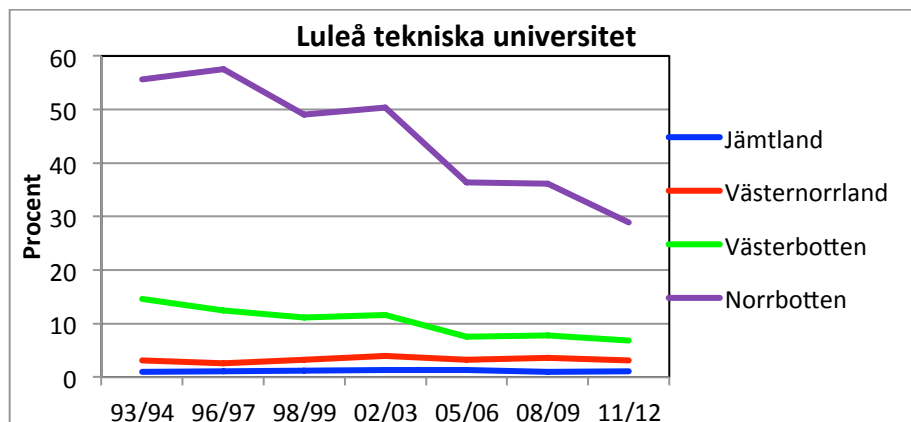
⁸⁰ Roos 2002; Roos & Grepperud 2007; Roos & Grepperud 2010

Den regionale, eller fylkesvise (länsvis) rekrutteringen er det mulig å følge fra og med studieåret 1993/94 fordi vi har statistisk tilgang til et materiale i Sverige fra da av.⁸¹ La oss derfor se litt nærmere på disse tallene. Her tar vi utgangspunkt i dagens høgskole- og universitetsstruktur. Det er henholdsvis Mittuniversitetet, Umeå Universitet og Luleå tekniske universitet. Mittuniversitetet har campus i to fylker, Jämtlands og Västernorrlands län, i Østersund, Sundsvall og Härnösand.

Figur 4.1: Andel nye studenter (høgskolenybörjare) ved Mittuniversitet som kommer fra Jämtlands-, Västernorrlands-, Västerbottens- og Norrbottens län fra 1993/94 til 2011/12. Tall i procent.



⁸¹ Högskoleverkets statistik over høgskolenybörjare: http://www.hsv.se/nu_grundutbildning



Det mest fremtredende statistiske bildet er at samtlige tre universiteter gjennom årene har redusert sin rekruttering av studenter fra sine egne regioner. Rekrutteringsmønstrene henger delvis sammen med størrelsen på fylkene. At for eksempel Mittuniversitetet har mange studenter fra Västernorrland skyldes nok at dette fylket har mange innbyggere. Men uansett så er konklusjonen at Mittuniversitetet ser ut til over tid å miste terreng i sin egen region når det kommer til studentrekruttering. Går vi inn i bakgrunnstallene så ser vi blant annet at Mittuniversitetet henter 2/3 av sine nye studenter fra stedene der dette universitetet er lokalisert (Østersund, Sundsvall og Härnösand). Selv Umeå med sine over 30 000 studenter henter stadig færre studenter fra omkringliggende kommuner i egen region. I perioden går tallene ned fra 45 % til 26 %. Det samme gjelder Luleå tekniske universitet.

Årsakene til slike fall i den regionale rekrutteringen kan være flere. Delvis speiler nok fallet endringer i de demografiske befolkningsmønstrene, der stadig flere bor i byene og tilsvarende færre i distriktene. Dermed blir rekrutteringsgrunnlaget større i byene. Videre er det også muligens slik at disse universitetene mer og mer fremtrer som nasjonale utdanningstilbydere uten noen entydig regional forankring. Det er mer studieporteføljen som kan virke avgjørende enn selve beliggenheten.

Det er i dette utdanningslandskapet Akademi Norr har blitt etablert i. Ut frå de statistiske avtegningene som vi over har brukt som eksempler så er det ikke vanskelig å forstå årsakene og relevansen til etableringen av dette nettverket. Avstandene er store og stedsbundne studenter vil være avhengig av utdanningsopplegg som legger til rette for at studier kan tas der man bor og har sitt virke. Hvis det i tillegg går mot en utvikling der universitetene og høgskolene i regionen blir alt mer campusorienterte så er det mest sannsynlige scenarioet at behovet for den virksomheten Akademi Norr forvalter, bare vil øke i årene som kommer. I hvilken retning skal vi ikke gå inn på her. Dette kommer vi tilbake til i rapport nummer 3 i denne serien. Her ser vi nærmere på relasjonen mellom Akademi Norr og universitetene mer i detalj ved å skue til hvordan medarbeiderne i Akademi Norr vurderer denne. La oss nå se litt på det norske utdanningslandskapet.

4.5.2 Norske utviklingstrekk

Den norske utviklingen av høgre utdanning følger de samme linjer og de samme begrunnelser som de man fikk i Sverige. Det var på begynnelsen av 1960-tallet med den såkalte Kleppekomiteen at man for alvor startet en av flere påfølgende utredningsarbeid om den fremtidige utbyggingen av høgre utdanning.⁸² I dette utvalget la man kimen til det som om lag 10 år seinere ble etableringen av et helt nytt høgskolesystem i form av distrikts-høgskolene. Det var imidlertid Ottosenkomiteens innstillinger på slutten av 1960-tallet som først og fremst bidro til at Kleppekomiteens ideer ble virkeliggjort. Man så for seg at høyere utdanning ville bevege bli noe som folk flest ville ta del i. Dermed måtte en helt ny og langt mer omfattende utdanningsstruktur utvikles. Komiteen skisserte gjennom fire utredninger hva slags utdanningsstruktur man anså som viktig å få bygd for at distrikter og mer perifere landsdeler skulle kunne holde tritt med samfunnsutviklingen i de sentrale sørøstlige delene av landet.

På dette tidspunktet fantes det i Norge bare et begrenset antall postgymnasiale utdanningsinstitusjoner ut over de to universitetene i Oslo og Bergen. Som høgskoler inkluderte man på dette tidspunktet sju andre institusjoner, to av dem i Trondheim (som seinere ble NTNU), én i Bergen og de fire øvrige i Osloområdet. Når det gjaldt det Ottosenkomiteen kalte «annen postgymnasial utdanning» omfattet det primært lærerutdanningsinstitusjoner. Av disse var det i 1966 tre i Nord-Norge, det vil si i Nesna, Bodø og Tromsø. Alta fikk lærerutdanning langt seinere. I Hedmark fylke var det også to lærerutdanninger (Elverum og Hamar), mens Oppland ikke hadde noen.⁸³ I tillegg inkluderte Ottosenkomiteen den postgymnasiale utdanningen også såkalte studentfaglinjer ved Handelsgymnasene. Ingen slike fantes i Nord-Norge, i Hedmark (Hamar) var det én slik linje.

Ved inngangen til 1970-årene skjedde det derfor en markert utvidelse av høyere utdanning i Norge. Noen eksempler er etableringen av Universitetet i Tromsø i 1972, distriktshøgskolene i Lillehammer og Bodø i 1970, Alta sin høgskole i 1976, Rena i 1979, og det ble så sent som i 1986 etablert en egen høgskole i Harstad.

I løpet av 1970-tallet ble så lærerutdanningsinstitusjonene omdefinert til høgskoler og de tekniske skolene ble omdefinert til såkalte fagskoler på postgymnasialt nivå. Etter hvert fikk også helse- og sosialfaglige utdanninger status som høgskoler.

Vi ser at utbyggingen og utvidelsen av høyere utdanning i Norge har bidratt til geografisk desentralisering. Dette skjedde primært gjennom utbyggingen av distriktshøgskolesystemet, og ved at flere byer og tettsteder uten tidligere postgymnasial utdanning fikk etablert høgskoler. I tillegg skjedde det en forholdsvis omfattende økning i antall studieplasser på

⁸² Omholt, D. (1995): Fremveksten og utviklingen av regional høgskoleutdanning. Forskningspolitikk nr.3

⁸³ Ottosenkomiteens Innstilling nr. 1. 1966. vedlegg 2.

steder som allerede hadde en eller annen form for postgymnasial utdanning eller fagutdanning, for eksempel ved lærerskoler og sykepleierskoler ble omdefinert til høyere utdanningsinstitusjoner. Den mest markerte styrkingen på slike steder var nok etableringen av Universitetet i Tromsø i 1971. For de geografiske områdene vårt forskningsprosjekt omfatter innebar denne utviklingen at innbyggerne fikk en noe enklere og bredere tilgang til utdanninger på universitets- og høgskolenivå. Dette til tross så må det i all hovedsak kunne sies at den norske utbyggingen av høyere utdanning har vært bytunge prosjekter og derfor også langt på vei vært bidrag til å forsterke urbaniseringen.

Som det framgår av tabell 4.3 der vi tar for oss vårt Nord-Troms case så er det fremdeles store geografiske avstander her til de nærmeste høyere utdanningsinstitusjonene:

Tabell 4.2: Avstand i mil fra kommunene i Nord-Troms til universitets- og høgskolebyene i Finnmark og Troms fylke. Tall er i mil.

	Tromsø	Alta	Harstad
Kvænangen	30	10	45
Nordreisa	23	17	39
Skjervøy	25	21	41
Kåfjord	18	21	34
Storfjord	16	33	31
Lyngen	7	26	32

For Hadeland er situasjonen annerledes. Her har innbyggerne i samtlige kommuner en relativt sett kort vei til flere høyere utdanningsinstitusjoner. Som det fremgår av analysene i rapport nr.2 så har dette ikke vært tilstrekkelig for å holde ved like et utdanningsnivå på linje med landet for øvrig.

Tabell 4.3: Avstand i mil fra kommunene i Hadeland til universitets- og høyskolebyene i Oppland, Hedmark og Oslo. Tall er i mil

	Gjøvik	Lillehammer	Hamar	Rena	Oslo
Gran	5	10	10	16	7
Lunner	7	11	11	15	5
Jevnaker	8	13	12	17	7

I Ottosenkomitéens arbeider ble en forestilling om masseutdanningsamfunnets fremvekst etablert. I lys av denne ble det klekket ut en ny retning for utformingen av det norske utdanningssystemet og koblingen mellom utdanning, regional utvikling og samfunnsutvikling utgjør selve grunnsteinen i komiteens arbeid. Innstillingene kan betraktes som innovative i formen og analysene har i ettertid vist seg å stemme godt overens med den reelle samfunnsutviklingen som kom.⁸⁴ Det er samtidig også mulig å forstå utdanningsreformene som et bidrag til selve samfunnsutviklingen og ikke bare som et produkt av den. Den desentraliserte distriktshøgskolestrukturen som ble etablert var både et produkt av- og en årsak til utviklingen som skjød fart i løpet av 1970- og 1980-tallet. Argumentene som lå til grunn for den nye utdanningsstrukturen har flere likhetstrekk med de som i dag anføres for SLS. Heri ligger det en forestilling om at det masseutdanningsamfunnet som i dag har tatt form ikke lengre blir godt nok betjent av den institusjonaliserte delen av vår utdanningsstruktur og da til tross for den reelle utbyggingen av den som har funnet sted i løpet av de siste 30 til 40 årene. Hvordan er så egentlig den reelle tilstanden når sammenhenger mellom regional utvikling og høyere utdanning settes under lupen? Å komme i detalj inn på alt som her skjer er et forskningsprosjekt i seg selv, men noen overordnede betraktninger har vi gjort oss.

⁸⁴ Eksemplene på viktige referanser om disse utviklingstrekkene er mange. Vi kan trekke frem Ottosenkomiteens Innstilling nr. 2 og 4 fra 1967 om et desentralisert høyskolesystem. Videre følger en rekke meldinger og utredninger: St.meld nr.17 1974-75, Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning; St.meld nr. 66 (1984-85), Om høgre utdanning; St.meld. nr.43 (1988-89), For et lærerrikt samfunn; St.meld. nr 40 (1990-91), Fra visjon til virke, om høgre utdanning; St.meld. nr. 42 (1997-98) Kompetansereformen; NOU 1972:41 Vaksenopplæring for alle; NOU 1985:26 Dokumentasjon av kunnskaper og ferdigheter; NOU 1986:23 Livslang læring og NOU 1997:25 Ny kompetanse. Dette er et knippe med offentlige dokumenter der temaet berøres. For en mer fullstendig oversikt og gjennomgang: se Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning på universitets- og høyskolenivå: Bakgrunn, begrep og utviklingstrekk b1*. Tromsø, Universitetet i Tromsø.

Det er for øvrig en interessant observasjon i seg selv at Ottosenkomiteen blant annet anvendte betegnelsen "regionale studiesentra" om de nye høgskolene. Opprinnelig skulle disse enhetene ikke drive egen forskning eller bidra til å utdanne forskere.⁸⁵

4.5.3 Noen trekk ved utviklingen av fleksibel utdanning og distansstudier ved universitet og høgskoler i Norge og Sverige.

Over har vis sett nærmere på hvordan utdanningsstrukturene over tid har utviklet seg. Et spørsmål som i den sammenhengen må stilles er om disse strukturene har bidratt til at høyere utdanning nå når frem til krinker og kroker i Norge og Sverige.

Revitaliseringen av høyere utdanning i Norge og Sverige er nært koblet til regional utvikling. Av dette kunne man også anta at både de "nye" universitetene og høgskolene så det som særlig viktig å tilby utdanninger gitt på såkalt distanse. Med dette mener vi utdanningstilbud som i all hovedsak gis på en slik måte at studentene kan studere ved sitt hjemsted eller i nærheten av sitt hjemsted (steder uten campus). Allerede tidlig på 1970-tallet hadde de norske høgskolene fullmakt til å sette av om lag 25 prosent av undervisningskapasiteten til det man definerte som etter- og videreutdanning og voksenopplæring.⁸⁶ Dette var en oppgave de nye distriktshøgskolene tok på alvor, i hvert all de første leveårene. Vi går i denne rapporten ikke i detalj om hvordan de universitets- og høgskolesektoren har løst denne oppgaven de siste 30 til 40 årene. Det vi ser er at flere institusjoner opp gjennom årene har vært aktive med både å utvikle og gjennomføre desentraliserte studietilbud. Det gjelder særlig utdanninger som har relativt stabil tilgang til studenter. De mest typiske her er lærerutdanninger og sykepleiefaglige utdanninger, der gjerne akutte rekrutteringsproblemer i distriktene har fått slike utdanningsløp relativt raskt opp å gå. Vi finner også at for noen av mindre høgskolene, for eksempel i Nesna og Alta har satsning på fleksible studier vært nødvendig for å opprettholde studenttallet ved egen institusjon.

Men sammenlignet med campusbaserte utdanningstilbud må den direkte innsatsen for desentraliserte tilbud fra høgskole- og universitetssiden beskrives som beskjeden og preget av en noe "halvhjertet" innsats. Heller ikke overordede politiske styringssignaler har gitt temaet noe særlig løft. I Sverige snakker man blant annet om den "tredje oppgiften", forstått som sektorens ansvar for regional og lokal samfunnsutvikling. I Norge har man etablert

⁸⁵ Omholt, D. 1995.

⁸⁶ Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå: Bakgrunn, begrep og utviklingstrekk b1*. Tromsø, Universitetet i Tromsø.

såkalte RSA-prosjekter (regionalt samarbeid med arbeidslivet). Opprettelsen av RSA hadde som målsetning å bidra til et mer strukturerte samarbeidsformer. Særlig var man opptatt av å skape mer arbeidslivsrelevante utdanningstilbud.

Hva dette konkret har medført i våre to land er vanskelig å få et klart grep om, men det har i hvert fall ikke fungert som grunnlag for noen markert kursdreining i sektoren. Det kan synes som om det så langt først og fremst fungerer som et strategisk betont verktøy for de høyere utdanningsinstitusjonenes egne tanker og ideer om hvordan samarbeid med arbeidslivet bør utvikles. Det er ikke per dato ikke blitt operativt innrettet for å få iverksatt konkrete utdanningstiltak i samarbeid med arbeidslivet eller arbeidslivets organisasjoner. Så det gjenstår å se hva dette tiltaket vil medføre.

Det har også vært slik så lenge SLS-ene har eksistert at disse også har gått til andre høyere utdanningsinstitusjoner enn dem som ligger geografisk nærmest. Dette har ikke alltid blitt vurdert positivt av utdanningsinstitusjonene. Det har til dels blitt oppfattet som en form for «illojalitet» selv om de «fornærmede» utdanningsinstitusjonene selv ikke har kunnet tilby tilsvarende utdanninger. Man kan derfor si at kommunene helt siden 1970-tallet har opplevd et lojalitetsdilemma i forhold til egne, høyere utdanningsinstitusjoner. I den del tilfeller har det medført at kommunene ikke har fått dekket sine utdanningsbehov.

Vi finner, både i Sverige og Norge, at utdanningsinstitusjoner har initiert større utviklingsprosjekt som del av en satsing på fleksibel utdanning og mer distanseinnrettede studier. Umeå Universitet hadde for eksempel et større, statlig finansiert satsning, «Distansprosjektet», i perioden 1987-1993. Dette prosjektet hadde til hensikt å revitalisere universitetets distanseutdanning i et regionalt perspektiv. Ett av målene i dette prosjektet var å gi et «utbud av kompetensriktad utbildning som till sitt innehåll avsåg att tillgodose angelägna kunskapsbehov från kommunernas och näringslivets synpunkt».⁸⁷ Gjennom dette prosjektet ble for eksempel flere av SLS-ene i Akademi Norr etablert.

På samme måte har UiT Norges arktiske universitet de siste fire årene satset 12 millioner kroner på styrke de ansattes kompetanse innen fleksibel utdanning, og da spesielt ved å ta i bruk IKT/digitale medier i undervisningen. Denne satsingen er videreført for 3 nye år fra 2014. Selv om denne satsingen både skal omfatte bruk av teknologi studietilbud både på og utenfor campus er hovedinnretningen utdanningstilbud på campus. Dette illustrerer et utviklingstrekk som både blir tydeligere i begge land, nemlig at universitetene og høgskolene synes å bli mer tilbakeholdne i sin satsing på tilbud utenfor campus, i hvert fall når det gjelder tilbud som forutsetter fysiske samlinger eller videreføring av campuser utenom hovedcampusene. Dette forsøkes delvis å kompenseres av en større satsing på ulike former

⁸⁷ Dahllöf,U., Grepperud,G. og Palmlund, I.1993.

for nettbaserte tilbud, en utvikling som så langt synes langt mer fremtredende i Sverige enn i Norge.

Det synes også som den mer kontinuerlige dialog og samhandling med de nærmeste kommuner og regioner er noe mindre systematisk enn tidligere, i hvert fall når det gjelder utdanningsspørsmål. Noen av de høyere utdanningsinstitusjonene som ligger nærmest Akademi Norr kommunene inngikk på første del av 2000-tallet i et nettverk med 54 kommuner kalt KHIS (kommuner och högskolor i samverkan). Dette nettverket ble lagt ned i 2009. I den grad man i dag kan finnes opplysninger om KHIS presenteres dette på følgende vis:⁸⁸

The Kommuner och Högskolor i Samverkan (KHIS, Municipalities and Universities in Collaboration) is a collaborative organization formed by 54 municipalities and 5 universities in Northern Sweden.

The universities include Luleå University of Technology, Umeå University, SLU - Swedish University of Agricultural Sciences in Umeå, Mid Sweden University and University of Gävle.

The purpose of KHIS is to collaborate and create increased accessibility to higher education and competency development in the northern region, taking into account the local competency needs. This is mainly achieved through the development of flexible education programs delivered at a distance, and also by prioritizing the usage of information and communication technologies (ICT) and associated teaching techniques. Information about the learning centers is spread through universities.

I dag er det, så vidt vi vet, ingen liknende og store nettverk som kobler sammen høyere utdanning og kommunene. Derimot har det etter hvert oppstått flere mindre nettverk av samme type som Akademi Norr som mer eller mindre har overtatt samhandlingsrollen. Hvor omfattende og kontinuerlig denne er, er det vanskelig å si noe om.

I tilknytning til UiT Norges arktiske universitet finner vi et nettverk med tittelen "Vi i Nord" (ViN-nettverket). Gjennom dette har UiT i fellesskap med flere SLS-relaterte virksomheter arbeider for å utvikle bærekraftige samarbeidsplattformer for å kunne gi tilpasset og relevant utdanning til innbyggere der SLS er etablert. Men Universitetet har, når dette skrives, ingen intensjoner om å gå inn på eiersiden til lokale studiesenterrelaterte aktører i dette nettverket. Universitetets intensjon er å utvikle tilpassede utdanningsløp, samt å bidra til at nettverket i seg selv kan sikre en bærekraftig studenttilgang til studier som tilbys ved hjelp av nettverket. I tillegg fungerer nettverket som en faglig diskusjonsarena der medlemmene kan utveksle erfaringer og synspunkter på hvordan blant annet de beskrevne funksjonene i SLS-modellen kan utvikles videre. Dette handler om et arbeid der alle utfordringene til SLS er ment å ivaretas enten nå disse er knyttet til megler-, møteplass- eller motorfunksjonen. Det hører med til fremstillingen at initiativet til ViN-nettverket er faglig basert. Ideen bak det er utviklet ved et fagsenter (universitetets tidligere videre- og

⁸⁸ <http://www.virtualcampuses.eu/index.php/KHiS>

etterutdanningsenhet, U-vett) som et tilsvar på praktiske utfordringer universitetet i Tromsø har stått overfor i sitt mandat som en regional samarbeids- og utviklingsaktør i den nordlige landsdelen. ViN-nettverket er med andre ord ikke blitt etablert som en konsekvens av sentralt initierte vedtak verken ved eller på departementalt nivå. Det er som nettverk preget av uformelle forbindelseslinjer uten formaliserte forpliktelser medlemmene imellom. Sånn sett representerer det ingen regulativ kraft medlemmene i nettverket må forholde seg til. Det er i all hovedsak interessedrevet og frivillig basert.

Vår konklusjon er altså at det siden 1970-tallet ikke har skjedd noen dramatiske endringer i universitets- og høgskolesektorens egen innsats innenfor dette området. Verken når det gjelder strukturer, samhandling eller studieportefølje kan man si at det har foregått noen storstilt satsning på å bringe utdanning i romlig forstand ut til distriktene. Det er sånn sett rimelig å si at en mer tradisjonell campusbasert logikk fremdeles er dominerende. Det er, verken i Norge eller Sverige, kommet konkrete styringssignaler fra det rikspolitiske nivået som instruerer høgskole- og universitetssystemet til å bidra med slike satsninger utover de mer overordnede styringssignalene som har blitt gitt i form av formuleringer som "den tredje oppgiften" og RSA som et signal om et ønske om tettere koblinger mellom utdanning og arbeidsliv.

I den grad vi nå ser tendenser til mer systematiske fleksible studieopplegg så skjer det nå mer i form av nettbaserte løsninger. Vi var tidligere i kapitlet blant annet inne på den såkalte MOOC-bevegelsen som nå ser ut til å spre om seg. Det vi finner ut er at universitetenes og høgskolenes initiativer som rettes inn mot å utvikle og drifte utdanninger utenfor campus synes å være av nokså sporadisk karakter. En rekke prosjekter har blitt etablert men noen overordnede lokale strategier for hvordan mer desentralisert utdanning skal kunne skapes er det vanskelig å få øye på. Det synes ofte å være opp til konkrete fagmiljøer å bygge opp utdanningsprosjekter der primær hensikt er å skape slike utdanningstilbud.

En rimelig konklusjon vil være at universitets- og høgskolesektoren i seg selv synes speile den logikken som ligger til grunn for synet på kunnskap og kompetanse som sentralt instrument for vekst og utvikling. Det har skjedd en storstilt utbygging av sektoren også i Norge. I løpet av de siste 20 til 30 årene har bevilgningene over statsbudsjettet økt dramatisk og det antas at vi innen få år vil være i en situasjon der cirka 50 prosent av førstegangsstuderende norsk ungdom vil starte på høyere utdanningsløp. Hovedpoenget her er at en større studenttilstrømming krever flere ressurser. Og så er det da slik at vi samtidig ser at praktisk tilrettelegging for utdanningsløp utenfor campus på mer desentraliserte måter på ingen måte synes å ha tatt av. Det er nettopp i dette – la oss strekke oss så langt som å kalle det vakuemet – at SLS manøvrerer og nå forsøker å finne sin plass. Men som vi har sett så er slike miljøer avhengig av både politisk og mer operativ betinget drahjelp, og her har innsatsen vært beskjedne på både norsk og svensk side.

Heri ligger neste moment vi tar opp: Hva kan forklare at situasjonen er nettopp slik den er? La oss avrunde med noen betraktninger om akkurat det. Her bruker vi norske utviklingstrekk som sentralt eksempel.

4.6 Den endogene samfunnsutviklingen

I innledningen av dette kapitlet nevnte vi to trekk ved samfunnsutviklingen som synes å bidra til at SLS-etableringer skjer. Det kompetansedrevne trekket, som vi over har gjennomgått, spiller på lag med SLS-enes fremvekst og er en helt sentral drivkraft. Men i tillegg så vi at det i liten grad har kommet i stand helhetlige nasjonale policylinjer for hvilke myndighetsnivåer som skal ha ansvar for arbeid som har med voksnes læring å gjøre. I stedet ser vi at det vokser frem initiativer som er lokalt initiert. Dette er toneangivende utviklingstrekk som peker i retning av at lokale myndighetsnivåer blir ansvarliggjort og gjør seg selv ansvarlig for å ta grep om egen utvikling. Det er denne utviklingen som gjerne beskrives som endogen i sin form. Innenfor det regionaliseringsteoretiske fagfeltet betegnes dette som et politisk regimeskifte der en går vekk fra den tidligere mer eksogent orienterte fordelings- og utviklingsmodellen som preget etterkrigstidens samfunnsoppbygging (i Norge). De klassiske hierarkiske myndighetsbaserte beslutningsstrømmene, som skulle bidra til å bevare hovedtrekkene i bosettingsmønstrene, er blitt tonet ned. I stedet satses det mer på nettverksbaserte og involverende modeller basert på lokale initiativer.⁸⁹

Den eksogene utviklingsmodellen synes å ha hatt gode utviklingsbetingelser i vestlige nasjonsbyggingsprosesser etter 2.verdenskrig, men modellen møtte motbør allerede utover 1980-tallet. Infrastrukturutbygging og tunge statlige industriinvesteringer var frem til da foretrukne moderniserings- og utviklingsgrep for mer rurale deler av landet. Men mer konkurranse kom med globaliseringen etter hvert mer utenfra og den eksogene utviklingsmodellen ble satt under press. Det gamle industrisamfunnets bærende prinsipper om standardisert repeterende produksjon preget av stramme nasjonale reguleringer og mer lukkede nasjonale markeder fungerte fra nå av dårligere. Nye ideologier som forfekter økt konkurranse og mer spillerom for frie markedsmekanismer vant derfor frem. Kreativiteten måtte settes i spill og statens robuste strukturer ble opplevd som en hindring for mer partnerskapsbaserte og effektive organisasjonsformer. Løsningene brøt med de gamle politiske institusjonene sine historiske prioriteringer og verdier. Det måtte derfor bygges opp lokale kapasiteter slik at de nye globale utfordringene kunne møtes.

Satt på spissen kan vi kanskje si at det tidligere var slik at lokale og regionale aktører fremstod som agenter for sentrale styresmakter, mens det nå ble mer motsatt.

⁸⁹ Amdam, R. og Bukve, O. 2004.

Styresmaktene er blitt til agenter for de lokale og regionale aktørene. Dermed blir utfordringen å finne ut av hvordan man kan utvikle de nasjonale styresmaktens nye agentrolle. Oppskriften synes å være oppbygging av nettverksallianser, der målsetningen er at alle parter finner gjensidig nytte av hverandres ulike roller og initiativer. Det gamle instrumentelle planleggingshierarkiet erstattes med et kommunikativt fellesskap, der nye handlinger skal vokse frem gjennom læringsprosesser mellom likeverdige aktører. Når vi går inn i dokumenter som forfekter kunnskapens plass i moderne samfunn så synes staten derfor å plassere seg selv i en mer tilbakelemt posisjon. I stedet er det andre signaler om organisatoriske tilnærminger som GIS, noe som nettopp kan forklares ut fra en endogen dreining. I det empiriske landskapet vi befinner oss i er regionaliseringsmeldingene sentrale. I den overfor refererte regionalpolitiske stortingsmeldingen fra 2008-2009 (St. meld. nr. 25 2008-2009, "Lokal vekstkraft og framtidstru"), er det ikke bare kompetansens betydning for vekst og utvikling som får plass i beskrivelsene. Også det endogene perspektivet dukker opp. Typiske eksempler på ordlyder her er:⁹⁰

Staten og fylkeskommunane stør opp om og styrkjer innsatsen for lokal samfunnsutvikling gjennom økonomiske og juridiske rammevilkår og særskilde program innanfor ulike tema. Staten har også forventningar til at kommunane tek tak i utfordringar på ulike samfunnsområde og legg til rette for dette gjennom økonomiske ressursar, rettleiing og utvikling av metodar og verktøy.

Regjeringa ønskjer å medverke til å styrkje kapasitet og kompetanse i å mobilisere krefter i kommunane til lokalt utviklingsarbeid, for betre utnytting både av lokale potensial og av støtte til utvikling og omstilling. Dette er særleg viktig for småkommunar og småbyar med stagnasjon eller nedgang i folketal.

Regjeringa ser på lokal utviklingskraft som ein sentral føresetnad for å nå distrikts- og regionalpolitiske mål. Ei positiv utvikling når det gjeld måla om fridom til busetjing og utnytting av ressursane i alle delar av landet, føreset at lokalsamfunn, kommunar og regionar er attraktive for busetjing og næringsaktivitet. Staten og fylkeskommunane legg viktige rammevilkår for vekstkraft nedanfrå (vår understreking), både gjennom sektorpolitikken og særskilde verkemiddel. For at dette skal verke som føreset, må lokale aktørar gjere seg nytte av rammevilkåra og verkemidla for å fremje ei positiv utvikling i eige lokalsamfunn (vår understreking). Det gjeld både kommunar, bedrifter og entreprenørar, eldsjeler og frivillige organisasjonar.

Her ser vi tydelige politiske styringssignaler der det endogene perspektivet fremheves. Det siste sitatavsnittet over er hentet fra et kapittel i stortingsmeldingen som har overskriften "Utviklingskrafta må kome nedanfrå". Meldingen er rik på eksempler knyttet til hvordan slike initiativ ser ut. Felles er nettopp at de har lokale initiativ og lokal ansvarliggjøring i fokus. Her er i kulepunktens form et lite utvalg:

- Kommunene som førstelinje for næringsutvikling
- Stedsutvikling
- Kulturbasert lokal samfunnsutvikling
- Lokal og regional omdømmebygging

⁹⁰ St. meld. nr. 25, 2008-2009.

- Tilflytting og mottaking av innflyttere
- Livskraftige kommuner for å styrke miljøretta arbeid
- Utvikle en offensiv politikk i deltakerkommunene i nært samarbeid med innbyggere frivillige organisasjoner, næringsliv, regionale og statlige styresmakter
- Styrke kommunene sin kompetanse
- Utvikle og ta i bruk verktøy og arbeidsformer som støtter det lokale arbeidet
- Skaffe nasjonale indikasjoner for utviklingen i kommunene
- Gi grunnlag for å videreutvikle statlige rammevilkår og virkemiddel for det lokale arbeidet

Den endogene dimensjonen kan, i lys av beskrivelsene over, tolkes som uttrykk for en tapt tro på den store framskrittsfortellingen. Den store fortellingen har løst seg opp i flere små fortellinger med lokale utspring. De regionale mønstrene har blitt mer komplekse og det endogene synes å handle om at lokalsamfunn skal kunne utøve en slags hjelp til selvhjelp. Man må selv ha et hovedansvar for egen utvikling. Det er budskapet som går igjen.

Ser vi på SLS-etableringene i lys av den endogene dreiningen så synes de å passe godt inn i dette bildet. De mange SLS-ene som har tatt form i løpet av de siste tiårene er uten unntak sprunget ut av lokale initiativer. Statens rolle er tilretteleggerens. Staten er ment å innta en finansiell, koordinerende og mer fagkyndig rolle. Hvorvidt staten i praksis opptre på en slik måte er et empirisk spørsmål. Hypotesen blir at den type tiltak som SLS-ene representerer vil vinne støtte, i hvert fall på et overordnet retorisk plan, fordi den korresponderer godt med konteksten det endogene representerer.

I denne rapporten står de empiriske realitetene i liten grad i fokus. For interesserte lesere gis et slikt hverdagsinnblikk i SLS-enes liv og levnet en grundig behandling i særlig i den tredje rapporten som tilhører dette forskningsprosjektet. Men vi har over likevel sett klare konturer som peker i retning av at SLS både i Norge og Sverige fremdeles er nokså marginaliserte virksomheter. Det handler om manglende operative lokale støttesystemer og en konserverende tro fra statens side på at de systemene for utdanning som allerede finnes skal bidra til at alle gode intensjoner om det livslange læringsperspektivet kan realiseres og gjøres tilgjengelig over de ganske land. Det er vanskelig å konkludere på noen annen måte enn ved å si at så ikke har skjedd. Utdanningsgapet mellom bygd og by er økende og stadig flere bygdesamfunn ser ut til å tape kampen om den kompetente arbeidskraften. På den positive siden kan det likevel sies at det finnes lokale aktører som har kommet godt i gang med sitt arbeid og som åpenbart gjør en forskjell. En rekke spirer til tiltak og konsolidering er sådd og vi vil kanskje se en mer spirende utvikling av SLS-feltet i årene som kommer.

5. Avrunding

Gjennom arbeidet som skjer i regi av typiske SLS-virksomheter rettes det oppmerksomhet mot utdanningens betydning for lokal og regional utvikling. SLS-enes legitime plattform springer ut av en forestilling om utdanning som essensielt verktøy for vekst og fremskritt. Kunnskapsproduksjonen som skjer i regi av det høyere utdanningssystemet *bør nå ut* til så mange som mulig. Dette er en utgangsposisjon felles for de aller fleste som har tatt tak i SLS som idé. Dette aspektet må samtidig ses i sammenheng med et allment og etablert syn på at det er et poeng å bevare bosettingsstrukturene mest mulig spredt. Høyere utdanning har i denne sammenhengen gjerne blitt sett på som en kontraproduktiv kraft av den enkle grunn at de høyere utdanningsinstitusjonenes fysiske avtrykk først og fremst er å finne i større bysentra. Siden disse fungerer som en magnet på unge voksne så tappes bygdesamfunnene for innbyggere. Dermed tappes de også for arbeidskraft. Når så i tillegg utdanning mer og mer blir sett på som noe vedvarende og livslangt, så forsterkes denne tendensen ytterligere. SLS-ene representerer strukturelle betingelser som skal motvirke disse tendensene. Det skal skje ved at flere kan gå inn i høyere utdanningsløp uten at de nødvendigvis må flytte på seg. Særlig gjelder dette den voksne delen av befolkningen.

Vi har i denne rapporten sett på hvordan SLS har blitt til, hvordan de kan defineres og forstås, Vi har også gått nærmere inn på konteksten de har vokst frem og virker i lys av. Vi har ikke tatt for oss konkrete SLS-praksiser og det landskapet de virker i. Dette ser vi nærmere på i de to påfølgende rapportene. I rapport nummer 2 vektlegges statistiske avtegninger. Her ser vi på utviklingen i demografiske forhold og utdanningsnivå, det vi kan kalle for viktige rammefaktorer for SLS. I rapport nummer 3 ser vi nærmere på våre utvalgte praksiser og gjør vurderinger av hva slags utfordringer de står overfor. På den måten staker vi ut en mer normativ kurs for virksomhetsområdet. Adressatene for vårt budskap her er flere. Det gjelder de konkrete praksisene, utdanningsinstitusjonene i seg selv, og de som har ansvaret for politikktutformingsprosessen innenfor feltet, enten disse opererer på lokale, regionale eller mer nasjonale nivåer.

Kilder

- Amdam, R. og Bukve, O. (2004). Regionalpolitisk regimeendring og regional utvikling. I Amdam, R og Bukve, O. (red.), *Det regionalpolitiske regimeskiftet*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Arbo, P. (2011). Universitetet som regional utviklingsaktør. I Jentoft, S. m.fl. (red): *Hvor går Nord-Norge. Tidsbilder fra en landsdel i forandring*. Orkana Akademisk. Stamsund.
- Askling, B, Christiansson, U & Foss-Fridlitzius, R. (2001). *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan* (Högskoleverkets rapportserie 2001:1 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Buiskool, B. mfl. (2005). *Developing local learning centres and learning partnerships as part of Member states' targets for reaching the Lisbon goals in the field of education and training*. University of Leiden.
- Czarniawska, B. og Sevon, G. (1996). Introduction. I Czarniawska, B. og Sevon, G (red.), *Translating Organizational Change*. Berlin, New York, De Gruyter. Amdam, R. og Bukve, O. (2004). Regionalpolitisk regimeendring og regional utvikling. I Amdam, R og Bukve, O. (red.), *Det regionalpolitiske regimeskiftet*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Arbo, P. (2011). Universitetet som regional utviklingsaktør. I Jentoft, S. m.fl. (red): *Hvor går Nord-Norge. Tidsbilder fra en landsdel i forandring*. Orkana Akademisk. Stamsund.
- Askling, B, Christiansson, U & Foss-Fridlitzius, R. (2001). *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan* (Högskoleverkets rapportserie 2001:1 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Buiskool, B. mfl. (2005). *Developing local learning centres and learning partnerships as part of Member states' targets for reaching the Lisbon goals in the field of education and training*. University of Leiden.
- Czarniawska, B. og Sevon, G. (1996). Introduction. I Czarniawska, B. og Sevon, G (red.), *Translating Organizational Change*. Berlin, New York, De Gruyter. Amdam, R. og Bukve, O. (2004). Regionalpolitisk regimeendring og regional utvikling. I Amdam, R og Bukve, O. (red.), *Det regionalpolitiske regimeskiftet*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Arbo, P. (2011). Universitetet som regional utviklingsaktør. I Jentoft, S. m.fl. (red): *Hvor går Nord-Norge. Tidsbilder fra en landsdel i forandring*. Orkana Akademisk. Stamsund.
- Askling, B, Christiansson, U & Foss-Fridlitzius, R. (2001). *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan* (Högskoleverkets rapportserie 2001:1 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Buiskool, B. mfl. (2005). *Developing local learning centres and learning partnerships as part of Member states' targets for reaching the Lisbon goals in the field of education and training*. University of Leiden.

Czarniawska, B. og Sevon, G. (1996). Introduction. I Czarniawska, B. og Sevon, G (red.), *Translating Organizational Change*. Berlin, New York, De Gruyter.

<http://dx.doi.org/10.1515/9783110879735>

Dahlöf, U., Grepperud G. og Palmlund, I. (1993). *Att vilja, våga ock kunna. En utvärdering av Distansprojektet vid Umeå Universitet 1987-93*. Distansutbildning i utveckling. Rapport nr. 5, Umeå Universitet.

Dahlöf, U. & Nordström, L. (1994). *Högskolornas regionala roll*. Landstingsförbundet

Dahlöf, U. (1977). *Reforming higher education and external studies in Sweden and Australia* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis/Almqvist & Wiksell International).

Danielsen, Å. (2011). *Rundt neste sving. En organisasjonsteoretisk analyse av studiesentre som idé og praksis*. Ph.D avhandling, Universitetet i Tromsø.

Glesbygdsverket (2002). *Kartläggning av lärcentra i Sverige 2001*. Östersund.

Glesbygdsverket 2004: *Lärcentra 2003 sammanställning av enkätsvar*. Östersund.

Grepperud, G. & Thomsen, T. (2001). *Vilkår for et regionalt utdanningsløft*. Uvett. Universitetet i Tromsø.

Grepperud, G. (2005a). *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå: Bakgrunn begrep og utviklingstrekk*. Bind 1. Tromsø, Universitetet i Tromsø.

Grepperud, G. (2005b). *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå: Flexibel utdanning som praksis*. Bind 2. Tromsø, Universitetet i Tromsø.

Grepperud, G. (2005c). *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå: Flexibel utdanning som utfordring*. Bind 3. Tromsø, Universitetet i Tromsø.

Grepperud, G. m.fl (2010). *Kunnskapssamfunnet*, Gyldendal Akademisk. Oslo.

Innstilling nr. 1 (1967). *Om et desentralisert høgskolesystem* (Ottosenkomiteen).

Innstilling nr. 2 (1967). *Om et desentralisert høgskolesystem* (Ottosenkomiteen).

Innstilling nr. 4 (1967). *Om et desentralisert høgskolesystem* (Ottosenkomiteen).

Lisboadeklarasjonen (EU-dokument 2000).

Ljungzell, M, Davoust M. (2005). *När lärcentrum är en motor i lokal och regional utveckling*. NTG-rapport Lärande reflektioner nr. 4. Luleå Universitet.

Mellingsæter, O.A. m.fl (2007). *Regional kompetanseutvikling i Nordland 1987-2007*. Fylkesmannen i Nordland. Bodø.

- Meld. St.18 (2012–2013). Lange linjer – kunnskap gir muligheter.
- Nasjonelt Centrum for flexibelt lærande (2005). Lærcentra 2005- lokal infrastruktur for kompetensforsörjning.
- Nilsen , J.K. og Langset, M. (2011). *Studiesentrene i Nordland- organisering, resultater og framtidig rolle*. NIVI analyse.
- NOU (2004:19). Livskraftige distrikter og regioner: Rammer for en helhetlig og geografisk tilpasset politikk (Barlinghaugutvalget).
- NOU (2008:3). Sett under ett.
- NOU (2011:3). Kompetansearbeidsplasser – drivkraft for vekst i hele landet.
- OECD (1971). *Equal educational opportunity 1. A statement of the problem with special reference to recurrent education*. Paris: OECD.
- OECD (1973). *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. Paris: OECD.
- Olsson, B. & Wiberg, U. (red.) (2003). Universitetet och den regionala utmaningen (Swedish Institute for Studies in Education and Research, Skrifter 7). Stockholm: Nya Doxa.
- Omholt, D. (1995). Fremveksten og utviklingen av regional høgskoleutdanning. Forskningspolitikk nr.3.
- Regeringens Proposition 1997/98:62: Regional tillväxt för arbete och välfärd.
- Regeringens Proposition 2001/02:4: En politik för tillväxt och livskraft i hela landet.
- Ringholm, T. (2013) Innovasjon for kommunesektorens utfordringer? I Ringholm, T. mfl.(red): *Innovative kommuner*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo.
- Roos, G. (2002). *Nya studerande. Studerande vid studiecentra i Hälsingland läsåret 1997/98*. Studiecentra Hälsingland. Rapport nr. 5.
- Roos, G., Dahllöf, U. og Baumgarten, M. (2000). *Studiecentra i samverkan om högre utbildning i Hälsingland. En studie om tillgänglighet i kommunalt perspektiv*.
- Roos, G. og Grepperud, G. (2007). *Leva och lära i Hälsingland* .Studiecentra i Hälsingland. Rapport nr. 7.
- Roos, G. og Grepperud, G. (2008). *Regional kompetanseutvikling sett frå regionene. Samtaler med sentrale aktører i Nord- og Midt-Gudbrandsdal*. Notat til Prosjekt kompetansemotor (upublisert). Lillehammer, Oppland fylkeskommune.
- Roos, G. og Grepperud, G. (2010). *Tredje vågens studerande – en casestudie av studerande vid studiecentra i Norge*. U-vett. UiT.

- Schofer, E. og Meyer, J. W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, (70)6. 898-920.
<http://dx.doi.org/10.1177/000312240507000602>
- Solstad, K.J. (1987): Regional kompetanseoppbygging og skoledirektørens rolle. I Grepperud, G. m.fl (red): *Nye kurs eller ny kurs? Om skoleutvikling, etterutdanning og kompetanseheving*. Tano. Oslo.
- SOU (1998:51). *Vuxenutbildning och livslångt lärande*.
- SOU (1972:23). Högre utbildning - regional rekrytering och samhällsekonomiska kalkyler.
- SOU (2000:28). Kunskapsbygget 2000 – det livslanga lärandet. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- St.meld. nr.25 (2008-2009) Lokal vekstkraft og framtidstru - Om distrikts- og regionalpolitikken.
- St.meld. nr.44 (2008-2009) Utdanningslinja.
- Sörlin, S. og Törnqvist G. (2000), *Kunskap för välstånd. Universiteten och omvandlingen av Sverige*, SNS Förlag.
- Tveitå, Å. (1987). Sentralplanet i etterutdanningssammenheng: Ordninger og problemstillinger, s. 87. I Grepperud, G.mfl (red): *Nye kurs eller ny kurs? Om skoleutvikling, etterutdanning og kompetanseheving*. Tano. Oslo.
- Tøsse, S . (2004). *Fra folkeopplysning til vaksenopplæring*, Dr.philosavhandling. NTNU, Trondheim.
- Young, M. (2012). Education, Globalization and the Voice of Knowledge. I Livingstone D.W. og David Guile (red), *The Knowledge Economy and Lifelong Learning*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Sigrén, P. mfl.: *Samverkan för en Bättre kompetensutveckling*. Högskolan i Borås. Rapport 1-2005.
- Regeringens Proposition (1997/98:62). *Regional tillväxt för arbete och välfärd*. Stockholm: Näringsdepartementet.
- Regeringens Proposition (2001/02:4). *En politik för tillväxt och livskraft i hela landet*. Stockholm: Näringsdepartementet.
- Regeringens proposition (2001/02:15). *Den öppna högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Regeringens skrivelse (2008/09:167). *En strategi för att stärka utvecklingskraften i Sveriges landsbygder*.
- SOU (1998:84). DUKOM Distansutbildningskommittén. *Flexibel utbildning på distans*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2000:87). *Regionalpolitiska utredningens slutbetänkande*. Stockholm: Näringsdepartementet.
- SOU (2004:126). *Vänd på kuttingen. Tillväxt och utveckling ur ett nytt perspektiv*. Slutbetänkande av Tillväxtdelegationen för delar av Bergslagen, Dalsland och Värmland. Utbildningsdepartementet (2005). Pressmeddelande 2005-04-25: Samverkansdelegationen föreslår ett samlat grepp om vuxnas lärande.
- Westlund, H, Deiaco, E. & Johansson, M. (2005). *Utvärdering av delegationen för regional samverkan om högre utbildning (A2005:014)*. Stockholm: Institutet för tillväxtpolitiska studier (ITPS).
- Wikhall, M. (2001). *Universiteten och kompetenslandskapet. Effekter av den högre utbildningens tillväxt och regionala spridning i Sverige* (Swedish Institute for Studies in Education and Research, Rapport 3). Stockholm: SISTER.

