

Danish University Colleges

Fra "Kædebutikker" til netværk, udlejninger og strukturelle koblinger.

Internationale erfaringer med regional forsyning af videregående uddannelser

Gynther, Karsten; Jørnø, Rasmus Leth Vergmann; Petersen, Anne Kristine; Christiansen, René Boyer; Lykkedegn, Lars; Køhler Simonsen, Henrik

Publication date:
2019

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Gynther, K., Jørnø, R. L. V., Petersen, A. K., Christiansen, R. B., Lykkedegn, L., & Køhler Simonsen, H. (2019). Fra "Kædebutikker" til netværk, udlejninger og strukturelle koblinger. Internationale erfaringer med regional forsyning af videregående uddannelser. Professionshøjskolen Absalon.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

KARSTEN GYNTHNER
RENE B CHRISTIANSEN
RASMUS JØRNØ
LARS LYKKEDEGN
ANNE KRISTINE PETERSEN
HENRIK KØHLER SIMONSEN

FRA "KÆDEBUTIKKER" TIL NETVÆRK, UDLEJRINGER OG STRUKTURELLE KOBLINGER

– internationale erfaringer med regional
forsyning af videregående uddannelser

↔ SMARTLEARNING



AB
SAL
ON

**FRA "KÆDEBUTIKKER" TIL NETVÆRK,
UDLEJRINGER OG STRUKTURELLE KOBLINGER**

- internationale erfaringer med regional
forsyning af videregående uddannelser

1. udgave, 1. oplag
Udgivelsesår: 2019

Forfattere:
Karsten Gynther
Rene B Christiansen
Rasmus Jørnø
Lars Lykkedegn
Anne Kristine Petersen
Henrik Køhler Simonsen

© Forfatterne 2019

Udgivelsesinstitution: Professionshøjskolen Absalon
Tryk og layout: Johnsen

ISBN 978-87-92717-54-2

FRA "KÆDEBUTIKKER" TIL NETVÆRK, UDLEJRINGER OG STRUKTURELLE KOBLINGER

– internationale erfaringer med regional forsyning af videregående uddannelser

Forord	3
Resume og konklusion	4
1.0 Indledning	12
1.1 Baggrund	13
1.2 Projektformål	13
1.3 Metode	14
1.4 Læseguide	16
2.0 Idealtyper for regional forsyning – en typologisering	18
2.1 Fem idealtyper for regional forsyning	19
2.1.1 Idealtipe A: Økosystemer	20
2.1.2 Idealtipe B: System/subsystem (institutionelle familier)	22
2.1.3 Idealtipe C: System/subsystem (intern udlejring)	24
2.1.4 Idealtipe D: Strukturelt koblede systemer	27
2.1.5 Idealtipe E: Netværksorganisering	29
3.0 Oversigt over international forskning	32
3.1 Resumé	33
3.2 Introduktion	34
3.3 Metode	34
3.4 Profiler for uddannelsesudbydere og deres regionale engagement	35
3.5 Forståelser af uddannelsesudbydernes regionale rolle	36
3.6 Politiske forventninger til effekten af regionalt udbudte uddannelse	36
3.7 Opsummering	38
4.0 Internationale erfaringer med regional forsyning	39
4.1 Skotland – erfaringer med intern udlejring og netværksorganisering	40
4.2 Sverige – erfaringer med læringscentre og strukturelle koblinger	52
4.3 Norge – erfaringer med studiecentre og strukturelle koblinger	63
4.4 Tyskland – erfaringer med netværksorganisering	71
4.5 Tyskland – erfaringer med intern udlejring	76
5.0 Danske aktørers interesser og holdninger til regionale forsyningsmodeller	81
5.1 Uddannelses- og Forskningsministeriet	83
5.2 Uddannelsesinstitutioner	90
5.3 Studerende	104
5.4 Aftagere	109
5.5 Faglige organisationer	114
5.6 Kommunerne	119
5.7 Opsamling på interessentanalyse	123
6.0 Perspektivering	125
7.0 Referencer	129

FORORD

Det er med stor glæde, at vi præsenterer denne rapport om internationale erfaringer med regional forsyning af videregående uddannelser. Vi håber, at de præsenterede cases fra lande omkring os kan inspirere danske uddannelsesaktører til at gå nye veje i måden at dække behovet for regional forsyning af uddannelse.

Vi håber endvidere, at oversigten over den internationale forskning inden for området, analyserne af danske interessenters holdninger og interesser og ikke mindst præsentationen af et teoretisk overblik over modeller og koncepter for regional forsyning kan igangsætte en debat om regionale forsyningsmodeller af uddannelse i Danmark. En debat som kan sætte fokus på, hvorfor andre lande, vi ofte sammenligner os med i andre sammenhænge går nye veje, mens vi i Danmark primært holder fast i modeller og forståelser, som har mange år på bagen.

På projektets vegne

Karsten Gynther, Docent,
Professionshøjskolen Absalon,
leder af projekt "Undersøgelse af
internationale erfaringer med regional
forsyning af videregående uddannelse."

RESUME OG KONKLUSION

Med henblik på at opnå et styrket beslutningsgrundlag og fagligt fundament for en fortsat understøttelse af målsætningen om en tæt regional forsyning af videregående uddannelser i Danmark har dette projekt gennemført en undersøgelse af internationale initiativer og modeller for styrket regional distribution af videregående uddannelse. Undersøgelsen er perspektiveret af en interesseanalyse af danske aktørers interesser og holdninger til regional forsyning af uddannelse.

Projektet har:

- a) lavet et review af international forskning i regional forsyning af uddannelse.
- b) udviklet en typologisering for regionale forsyningsmodeller. Der er etableret en samlet oversigt over alle de idealtyper, vi har set i vores materiale, såvel de danske som de udenlandske.
- c) beskrevet fem eksemplariske cases fra fire forskellige lande, der i de kortlagte kontekster har haft positiv indflydelse på den regionale forsyning af videregående uddannelser. Projektet har besøgt institutioner i Sverige, Norge, Skotland og Tyskland.
- d) perspektiveret den udenlandske kortlægning gennem en interesseanalyse af danske aktørers holdning til en styrket regional distribution af videregående uddannelse.
- e) samlet en række fakta om regional forsyning af videregående uddannelser i Danmark, som perspektiverer projektets resultater.

International forskning i regional forsyning

Projektet har kortlagt den internationale forskning i regional forsyning af videregående uddannelser. Reviewet har særligt haft fokus på at undersøge 1) måder hvorpå udbydere af videregående uddannelse kan bidrage til regional udvikling og 2) potentialer og barrierer ved at give adgang til videregående uddannelser i perifere regioner. Litteraturreviewets fund præsenteres inden for tre tematikker: 1) forskellige profiltyper for uddannelsesudbydere i Europa og deres regionale ansvar, 2) forståelser af uddannelsesudbydernes regionale rolle og 3) politiske forventninger til effekten af regionalt udbudte uddannelser. Overordnet viser litteraturreviewet at en lang række lande i den vestlige verden grundet øget centralisering af de nationale uddannelsessystemer oplever en øget geografisk ulighed i adgangen til videregående uddannelse. På policy niveau, såvel som i befolkningen, forventes videregående uddannelsesinstitutioner i højere grad end tidligere at spille en aktiv rolle i den økonomiske, demografiske, sociale og kulturelle udvikling af den region, som de er placeret i. Det er i forskningslitteraturen imidlertid uklart, præcist hvad denne rolle indebærer, hvilket også afspejles i den mangfoldighed af metaforer, som anvendes om vidensinstitutionerne som regionale aktører. Potentialerne og barriererne, for at forventningerne til de videregående uddannelsesinstitutioner kan indfries, belyses gennem en række studier, som bl.a. peger på at lokal adgang til videregående uddannelse vil medføre at en højere andel af lokalbefolkningen vil gennemføre en uddannelse, hvilket vil styrke en regions udviklingspotentialer. Derudover kan der peges på et potentiale i at afstemme det lokale uddannelsesstilbud og regionens arbejdsmarkedsbehov, men det fremhæves også at det lokale uddannelsesstilbud bør være fleksibelt, så det kan imødekomme nye arbejdsmarkedsbehov. Endelig viser litteraturreviewet, at placeringen af en videregående uddannelsesinstitution i et yderområde kan være et vigtigt regionalpolitisk instrument, mens andre studier peger på potentialet i alternative forsyningsmodeller, som gennem digitale løsninger giver borgere adgang til videregående uddannelse i deres lokalområde.

Udenlandske erfaringer med regional forsyning

Projektet har identificeret fem forskellige idealtyper for måder at organisere regional forsyning på – nogle anvendes i Danmark – andre i landene omkring os. Vi betegner de fem organisationsformer som:

- a) Økosystemer
- b) System/subsystem (institutionelle familier)
- c) System/subsystem (intern udlejring)
- d) Strukturelt koblede systemer
- e) Netværksorganisering.

Hvert af de fem formater er analyseret og beskrevet ud fra følgende perspektiver:

- 1) Kode: Hvilket styringsperspektiv eller primær selvforståelsesparameter agerer organisationen efter?
- 2) Organisationselementer og funktioner: Hvilke prototypiske elementer og funktioner består organisationen af?
- 3) Forsyningskanal: Hvilke primære formater anvender organisationen til at forsyne sine modtagere med uddannelse?
- 4) Magt: Hvad karakteriserer magtforholdene mellem forskellige systemer eller mellem interne subsystemer i organisationen?
- 5) Forsyningsprincip: Hvilket princip anvender organisationen som afsæt for organisering af den regionale forsyning, og på hvilke præmisser er forsyningsmodellen bæredygtig?

I Danmark anvender vi – i en udstrækning som har samfundsmæssig betydning – kun de to første forsyningsmodeller: "Økosystemer" og de "Institutionelle familier". Økosystemerne var indtil år 2000 det bærende forsyningsprincip i Danmark og bestod af små autonome uddannelsesinstitutioner spredt ud over landet. Da denne institutionstype fik både økonomiske og kvalitetsmæssige udfordringer blev de institutionelle familier etableret som distributionsform. I begyndelsen var det blot en fusion af de mindre uddannelsesinstitutioner, men i løbet af de sidste 15 år konsoliderede man sig økonomisk gennem en effektivisering af driften og ved at etablere forsyningskanaler i form af et stort campusbyggeri og en række mindre satellitter. Økonomien blev stabiliseret, men man fik ikke alle steder løst udfordringerne med den faglige kvalitet på små satellitter, ligesom man i en periode fik sværere ved at sikre den regionale forsyning, idet man i mindre grad nu var til stede lokalt. Principielt har den danske model for regional forsyning, når vi ser på selve uddannelsesdesignet – dvs. mødet mellem en underviser, et hold studerende på samme fysiske lokalitet – stort set ikke ændret sig, når man ser bort fra parallelle udbud af forskellige former e-læring.

I landene omkring os har man derimod eksperimenteret med, udviklet og implementeret andre bæredygtige modeller. Idealtypen "System/subsystem (intern udlejring)" gør op med designprincippet om, at underviser – et hold og et fysisk mødested udgør en uadskillelig entitet. De studerende møder i denne idealtipe i stedet op på et lokalt placeret studiecenter/læringscenter, hvor der kan være forskellige typer af studieunderstøttende funktioner til stede, hvorimod underviseren er tilknyttet et stærkt fagligt miljø og placeret på et centralt placeret campus. De studerende tilgår derfor undervisningen/underviseren gennem forskellige digitale asynkrone og synkrone

teknologier. Gennem denne adskillelse af fysiske entiteter og koblingen af dem i en samlet digitalt understøttet forsyningsmodel sikres både lokal udbredelse og faglig og økonomisk bæredygtighed.

Idealtypen "System/subsystem – intern udlejring" har projektet identificeret i Skotland. Den nordlige del af Skotland er i særlig grad udfordret, når det handler om regional forsyning af uddannelse, hvilket især skyldes geografiske udfordringer i form af såvel et tyndt befolket højland og mange små øer. Det er derfor særlig interessant, at man i Skotland har udviklet en regional forsyningsmodel, som har løst disse udfordringer. Modellen er udviklet og implementeret af "University of the Highlands and Islands", som med digitale teknologier har koblet 13 colleges og over 70 lokale fysiske læringscentre sammen i et fælles netværk, der dækker et område på størrelse med Belgien. Læringscentrene er enten indrettet eller bygget specifikt til uddannelse eller placeret i forbindelse med andre faciliteter udvalgt ud fra deres beliggenhed og Wi-Fi forbindelser. Læringscentre kan ligge i forbindelse med et lokalt bibliotek, skoler, fritidscentre, forsamlingshuse, kontorbygninger eller lignende. Der er ofte lokalt personale tilknyttet læringscenteret.

I idealtypen "strukturelt koblede systemer" er uddannelsesdesignet det samme som ovenfor. Den eneste forskel er, at det er kommuner, som ejer og finansierer de lokalt placerede studiecentre/læringscentre. Al undervisning varetages stadig af en uddannelsesinstitution, som kommunen etablerer et partnerskab med.

Denne idealtipe har projektet identificeret i både Sverige og Norge. Sverige er med sine 450,000 km² geografisk det femte største land i Europa og mange svenskere har langt til nærmeste videregående uddannelsesinstitution. Kommuner i landets yderområder arbejder derfor aktivt på at fremme regional forsyning af videregående uddannelser og på at give gode muligheder for livs-lang læring. Som en konsekvens af de svenske kommuners indsats er der over de seneste 20 år etableret mere end 200 kommunale læringscentre, som er fordelt over hele landet. Et kommunalt læringscenter (på svensk "kommunala lärcentrum") er en virksomhed, som er ejet af en kommune og som bidrager til voksnes (efter-videre) uddannelse med afsæt i et efterspørgselsperspektiv på kvalificeret arbejdskraft i lokalsamfundet. De svenske læringscentre er placeret i områder, hvor adgang til uddannelse er begrænset eller ikke-eksisterende, og de udgør dermed et vigtigt element i den uddannelsesmæssige infrastruktur. Der er variation i de konkrete udformninger af de svenske læringscentre, hvilket skyldes at de hver især er fremvokset som et svar på lokale kompetencebehov i den kommune og/eller region, hvor de er placeret. Det er således den enkelte kommunes valg af funktioner tilknyttet læringscenteret, der afgør hvordan et konkret læringscenter indgår i den regionale infrastruktur knyttet til uddannelse og arbejdsmarked.





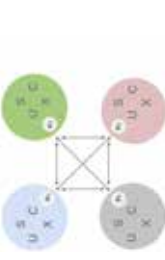
I Norge har man en tilsvarende model, som betegnes "studiecentre". Der er dog en væsentlig forskel på den svenske og norske model. I Sverige laver kommunerne selv aftaler med en videregående uddannelsesinstitution og er her ofte den svage part i forhandlingsforholdet. Dette har man forsøgt at løse i Norge, hvor forsyningsmodellen bygger på et tredelt samarbejdsprincip – en organiserings- og koordineringsafdeling (studiesenteret.no AS), uddannelsesudbyderne (universiteterne og højskolerne i Norge) og nogle kommunalt ejede studiecentre af forskellig størrelse. Studiesenteret.no er her bindeleddet mellem kommunerne og uddannelsesinstitutionerne. Institutionen er central, da studiesenteret.no har som opgave at drive og vedligeholde netværket af kommunale studiecentre og den platform, som undervisningen foregår på (i et

tæt samarbejde med de videregående uddannelsesinstitutioner), ligesom de også koordinerer udbuddet af studier til studerende på tværs af uddannelsesinstitutioner, regioner og kommuner. Studiesenteret.no organiserer ca. 40 studiecentre i 15 fylker.

Idealtypen "Netværksorganisering" er en regional forsyningsmodel, hvor selvstændige uddannelsesinstitutioner samarbejder med hinanden i et formaliseret partnerskab. Alle uddannelsesinstitutioner er autonome institutioner, men gennem en statslig formalisering aftales en fordeling af hvem, der udbyder hvilke uddannelser og/eller specialiseringer. Herved kan alle institutioner både udbyde egne uddannelser i eget lokalområde, men samtidig kan de – på samme måde som ved den interne udlejring og de strukturelt koblede systemer – fungere som fysiske entry points for studerende, som ønsker at studere på en uddannelse udbudt af en anden uddannelsesinstitution gennem et e-læringsformat. Herved sikres regional spredning, faglig kvalitet og økonomisk bæredygtighed gennem et af staten formaliseret netværkssamarbejde.

Idealtypen "Netværksorganisering" har projektet identificeret flere steder i Tyskland. Et eksempel er "Virtuelle Hochschule Bayern", som er et netværkssamarbejde mellem 31 forskellige uddannelsesinstitutioner i delstaten Bayern. Virtuelle Hochschule Bayern forbinder og understøtter de 31 tilknyttede universiteter ved at stille både en digital og en regulatorisk samarbejdsplatform til rådighed og ved at støtte udviklingen og gennemførelsen af digitalt understøttet undervisning. Modellen er en netværksbaseret model, som sikrer, at de lokale uddannelsesinstitutioner både kan udbyde traditionel, lokationsbaseret uddannelse på deres egne campi, og at de via netværkssamarbejdet kan udbyde kurser i netværket og dermed både afgive og modtage studerende. Der er således tale om en "brick AND click-løsning", hvor den studerende kan vælge det bedste fra to verdener og f.eks. indskrive sig på en uddannelsesinstitution i det fysiske område, den studerende bor i og samtidig følge kurser eller hele uddannelser digitalt udbudt af en helt anden uddannelsesinstitution i Bayern. Herved anvender modellen – på samme måde som vi så det i både Skotland, Sverige og Norge – princippet om digitalt at koble lokalt placerede fysiske entry points med undervisning udbudt fra en anden lokation. Men herudover udnytter modellen også fordelene ved et formaliseret netværkssamarbejde og løser herigennem udfordringerne med regional forsyning, faglig kvalitet og økonomisk bæredygtighed på en måde som i særlig grad tager afsæt i en deling og koordinering af ressourcer og faglig ekspertise.

Projektet har sammenfattet karakteristika for ovenstående fem idealtyper for regional forsyning i et oversigtsskema.

Idealtipe	Eksempel	Kode	Organisationselementer og - funktioner	Forsyningskanal	Magtforhold	Forsyningsprincip og bæredygtighed
A. Økosystemer Systemer orienteret mod forskellige niches og lokaliteter 	Selvstændige uddannelsesinstitutioner (f.eks. seminarie-modellen).	Den samme kode for alle systemer: Understøttelse af kompetenceudvikling.	De samme for alle systemer: Adgangsselektion, eksamen, undervisning, studiemiljø, studieadministration, studietilbud, fysisk og digital infrastruktur mv.	Fysisk (campus) samt digital (online-institutioner).	Principiel forskellighed – men symbolsk og økonomisk kapital.	Købstads-principet (en købstad er en bebyggelse med særlige privilegier, typisk opnået ved kongelig indvirkning).
B. System/subsystem Institutionel familie 	Uddannelsesstationer og satellitter Parallele e-læringsudbud.	Den samme kode for system og subsystem.	Funktioner: knyttet til undervisning: De samme for system og subsystem. Andre funktioner: Væretages af system på vegne af alle subsystemer.	Uddannelsesstationer og satellitter: Fysisk adgang. E-læringsudbud: Digital adgang.	Ulighed fordi systemet kan nedlægge subsystemet – ikke omvendt.	Butikskæde-principet (Udbredelsen afhænger af en kalkule på forholdet mellem brugerbehov i et geografisk område og omkostninger til produktion af kvaliteten = økonomisk bæredygtighed).
C. System/subsystem Intern udlejring 	Skotland: The University of the Highlands and Islands.	Den samme kode for system og subsystem.	Forskellig for system og subsystem. System: Undervisning. Subsystem: Studietilbud og studiemiljø mv. samt fysisk infrastruktur.	Subsystem: Fysiske entry points. System: Digital adgang.	Ulighed fordi systemet kan nedlægge subsystemet – ikke omvendt.	Differentierings-principet (Gennem en differentiering af funktioner kombineres geografisk udbredelse med økonomisk og faglig bæredygtighed).
D. Strukturelle koblede systemer Ekstern udlejring 	Sverige og Norge: Koblingen mellem universitet og kommunalt læringscenter/studie-center.	Forskellig kode for system 1 og system 2. System 1: Uddannelse. System 2: Vækst, beskæftigelse og migrationsmønstre.	Forskellig for system 1 og system 2. System 1: Undervisning, studiemiljø mv. samt fysisk infrastruktur. System 2: Studietilbud og studiemiljø mv. samt fysisk infrastruktur.	System 1: Digital adgang. System 2: Fysiske entry points.	Principiel forskellighed – men forhandlingsforholdet er ulige.	Strukturelle koblinger (Gennem en differentiering og arbejdsdeling af forskellige funktioner som efterfølgende kobles, kombineres geografisk udbredelse med økonomisk og faglig bæredygtighed).
E. Netværkskoblinger 	Tyskland: Virtuelle Hochschule Bayern.	Den samme kode for alle i netværket.	Systemernes egenbetjening består af de samme funktioner (økosystemer). Ydelsen til netværket er forskellig : Specifikt program eller entry points funktioner.	Netværksløsningen: Fysisk adgang: Campus = entry point. Digital adgang: Uddannelser tilgængelige digitalt.	Lighed	Netværk (Humane og non-humane aktører (fysiske entry points og digitale teknologier) og deres kompetencer og affordances kobles i et netværk til gavn for alle organisationer, der deltager i netværket, samt deres brugere).

Tab 1: Karakteristika ved fem forskellige organisationsformer for regional forsyning.

Skemaet er fremhævet (med fed/rød) der, hvor der i forhold til danske måder at organisere den regionale forsyning på kan ligge et udnyttet innovationspotentiale. Som man kan se, så handler de udenlandske erfaringer om at udvikle forsyningsmodeller, der udnytter potentialet i differentiering og arbejdsdeling, enten mellem subsystemer internt i egen uddannelsesinstitution eller gennem strukturelle koblinger og netværkssamarbejde mellem ellers autonome systemer. Her viser de internationale erfaringer fra de cases, som projektet har besøgt, at skal dette potentiale indløses, så betyder det at:

- Traditionelle forestillinger om "undervisning" og "uddannelsesinstitution" skal transformeres for en bred vifte af aktører i Danmark.
- Strukturelle koblinger og netværk skal formaliseres og understøttes fra statslig side.
- "Digitale adgange" skal indgå i en samlet forsyningsløsning, idet potentialet i differentiering og arbejdsdeling indløses gennem regionale forsyningsmodeller, der kobler potentialet i fysisk regional tilstedeværelse med digitale adgange til undervisning af høj faglig kvalitet.

Kort sagt handler det i Danmark om at gå fra regional forsyning i form af "kædebutikker" til regionale forsyningsmodeller, som udnytter potentialet i netværk, udlejninger og strukturelle koblinger.

Danske aktørers interesser og holdninger til regionale forsyningsmodeller

Med henblik på at relatere de udenlandske erfaringer til danske forhold har projektet analyseret danske aktørers forståelser, interesser og holdninger til begrebet "regional forsyning". Der er foretaget en række interviews med en eller flere repræsentanter for en given aktørgruppe. Følgende interessenter indgår i analysen: Uddannelses- og Forskningsministeriet, videregående uddannelsesinstitutioner (professionshøjskoler og erhvervsakademier), studerende, aftagere (repræsenteret ved Danske Regioner, KL, DA, Dansk Industri), faglige organisationer og kommuner.

Ser man på tværs af alle interessenter kan man iagttage flere fælles træk i informanternes syn på regional forsyning af uddannelse.

For det første er alle informanter optaget af og enige om betydningen af, at vi i Danmark har et veludbygget regionalt forsyningsnet for uddannelse til alle dele af Danmark. Der er her enighed om, at adgang til uddannelse har betydning for vækst, beskæftigelse og udvikling i et lokalområde, og der er konsensus om at prioritere udviklingen af alle dele af Danmark. Samtidig er der på tværs af alle informanter også enighed om, at selvom Danmark er "et lille land" så er studerende og medarbejdere slet ikke så mobile, at man kan koncentrere uddannelse til nogle få byer, hvis man vil sikre udvikling i hele Danmark.

For det andet er der bred enighed om, at regional forsyning af uddannelse ikke må ske på bekostning af kvaliteten af uddannelserne. Kvalitet og relevans må ikke sættes over styr i forsøget på at sikre regional forsyning til alle dele af Danmark.

For det tredje er der bred enighed om, at der findes en række barrierer for øget regional forsyning. De fleste informanter er enige om, at selvom alle aktører – herunder politiske aktører på alle niveauer – er optaget af regional forsyning, så er det problematisk, at vi i Danmark ikke har

en national strategi på området. Flere informanter peger direkte på det uhensigtsmæssige i, at indsatser i forhold til regional udvikling gennem uddannelse er præget af ad hoc tiltag og skiftende politiske prioriteringer. En anden barriere, flere informanter peger på, er økonomien. Forpligtelsen til regional forsyning af uddannelse øger omkostningerne hos uddannelsesinstitutionerne. Kultur og vaner omtales også af flere informanter som en væsentlig barriere for implementering af nye forsyningsmodeller. Flere informanter peger direkte på en konservativ kultur hos såvel studerende, undervisere, uddannelsesledere, politikere og myndigheder i forhold til at gå nye veje, hvilket betyder, at det er svært at udvikle forsyningsmodeller, som går ud over almindelig fysisk distribution. Manglende kendskab til andre forsyningsmodeller er også fremherskende på tværs af alle informanter, ligesom der også peges på juridiske barrierer for nye forsyningsformater.

Endelig peger enkelte rektorer fra erhvervsakademierne og professionshøjskolerne også på udfordringer med de nuværende styringsmekanismer i forhold til at udvikle og gå nye veje. Her peger enkelte interessenter imidlertid på et dilemma. Uddannelsesinstitutionerne ønsker en større grad af autonomi til, i et samarbejde med regionale parterne, at vælge, hvordan man vil sikre den regionale forsyning. Dette sikrer imidlertid ikke, at uddannelsesinstitutionerne i højere grad arbejder sammen på tværs af regioner om i fællesskab at sikre regional forsyning af uddannelse til alle dele af landet. Et samarbejde som kun kan formaliseres gennem en større grad af statslig styring.

Det er endvidere karakteristisk, at der på tværs af alle informanter kun i meget begrænset omfang kan iagttages forskellige holdninger til at gå nye veje i forhold til regionale forsyningsmodeller. Blot kvalitet og relevans er til stede er der bred opbakning til en øget grad af regional forsyning.

Perspektivering

Med henblik på at perspektivere projektets relevans for vækst og beskæftigelse i regionale yderkanter i Danmark, har projektet samlet en række fakta om fordeling af uddannelsespladser, betydning af forældres uddannelsesbaggrund, transportafstande, migrationsmønstre, målgrupper samt konsekvenser for periferien af "det skæve (uddannelses) Danmark". Disse nøglefakta er samlet i kapitel 6 og kan læses som en selvstændig introduktion til den problemstilling, som har været afsæt for projektet eller som en perspektivering af projektets resultater.

1.0

INDLEDNING

I denne rapport præsenteres resultaterne fra forsknings- og udviklingsprojektet:

Undersøgelse af internationale erfaringer med regional forsyning af videregående uddannelse.

Projektet er finansieret af Uddannelses- og Forskningsministeriet og udført på vegne af Danske Professionshøjskoler og Danske Erhvervsakademier, som har nedsat den projektgruppe, der har forestået projektet. Professionshøjskolen Absalon har været lead på projektet, som også har involveret deltagere fra University College Syddanmark, Erhvervsakademi Sjælland og SmartLearning – et netværkssamarbejde mellem alle danske Erhvervsakademier. Projektet er afviklet i perioden januar 2018 til april 2019. Rapportens analyser, konklusioner og anbefalinger er forfatterne og repræsenterer som udgangspunkt ikke holdninger hos de institutioner, der har forestået undersøgelsen.

1.1 BAGGRUND

Baggrunden for projektet er regeringens målsætning om, at det for professions- og erhvervsrettede uddannelsesinstitutioner er vigtigt, at man fastholder den tætte regionale forankring af hensyn til uddannelsernes kvalitet og relevans for det regionale arbejdsmarked. En række initiativer til understøttelse af denne målsætning er i de senere år allerede taget herunder bl.a.:

- Krav om at professionshøjskoler og erhvervsakademier formulerer en strategi for, hvordan de vil sikre regional uddannelsesdækning.
- Nyt bevillingssystem for de videregående uddannelser.
- Forsøgsordninger med uddannelsesstationer.
- Godkendelse af nye uddannelsesudbud forankret i de byer, hvor arbejdskraften efterspørges.

Professionshøjskoler og Erhvervsakademier har i de senere år samtidig haft stort fokus på den regionale forsyningsforpligtigelse og udviklet strategier og indsatser i form af strategisk placeret campusbyggeri samt etablering af forsøg med satellit-uddannelser, uddannelsesstationer mv., ligesom de to sektorer har udviklet og implementeret nye tilrettelæggelsesformer i form af digitalt understøttede uddannelsesformer, herunder rene online tilbud samt forløb, der blander online-undervisning med campus-undervisning.

Samtidig ser vi en bevægelse hos enkelte kommuner, der begynder at påtage sig en ny og aktiv rolle i forbindelse med at være aktør i partnerskaber, som kan sikre den regionale uddannelsesdækning, f.eks. gennem oprettelse af kommunalt forankrede lokale læringscentre.

1.2 PROJEKTFORMÅL

Med henblik på at opnå et styrket beslutningsgrundlag og fagligt fundament for en fortsat understøttelse af målsætningen om en tæt regional forsyning af videregående uddannelser og -kompetencer gennemføres en undersøgelse af internationale initiativer og modeller for styrket regional distribution af videregående uddannelse.

Undersøgelsen af internationale erfaringer har haft følgende genstandsfelt:

- Regional forsyning af videregående ordinære uddannelser og efteruddannelser.
- Tilrettelæggelsesformer for regional uddannelsesforsyning, herunder digitale forsyningskanaler og lokale læringscentre.
- Nationale, regionale og lokale aktørers andel i regionale uddannelsesinitiativer.

Projektet har:

- Genereret viden om internationale erfaringer om sammenhænge mellem a) regionale uddannelsesudbud og tilrettelæggelsesformer, b) regionale uddannelsesbehov, c) uddannelsesstrukturelle rammer og d) konkrete aktørers interesser, handlinger og handlerum på såvel nationalt, regionalt og lokalt plan.
- Etableret en oversigt over typer af udenlandske indsatser (koncepter), der i de kortlagte kontekster har haft positiv indflydelse på den regionale forsyning af videregående uddannelser.
- Gennemført en interessentanalyse af danske aktørers interesser og holdninger til "regional forsyning".
- Beskrevet fem eksemplariske cases fra fire forskellige lande, som kan inspirere danske uddannelsesaktører.

Projektet har inddraget og kombineret tre forskellige dataindsamlingsmetoder:

- a) Der er foretaget et litteraturreview (state-of-the-art) af international forskning i erfaringerne med regional forsyning af videregående uddannelser.
- b) Der er gennemført interviews i forbindelse med en interessentanalyse af danske uddannelsesaktørers interesser og holdninger til forskellige måder at forstå og formulere målsætningen om "regional forsyning".
- c) Der er udvalgt fem eksemplariske cases fra fire forskellige lande, som er kortlagt gennem dels dokumentanalyser og dels gennem interview og observationer foretaget på besøg hos centrale aktører i disse lande. De fire lande er udvalgt med afsæt i følgende kriterier: De har i tidligere uddannelsespolitiske analyser demonstreret deres eksemplariske potentiale, og de er ressourcemæssigt tilgængelige for besøg. Følgende fire lande indgår i denne del af undersøgelsen: Sverige, Norge, Tyskland og Skotland.

1.3 METODE

I projektet er der indsamlet og analyseret data i tre forskellige kontekster. Der er således foretaget et litteraturreview, indsamlet informationer fra danske aktører og foretaget studiebesøg i fem forskellige europæiske lande. Nærværende rapport følger denne inddeling. Hvert afsnit indeholder et metodisk afsnit med mere detaljeret information om data og de metodiske greb, der er gjort. I det følgende præsenteres derfor kun kort de indsamlede typer data og de anvendte analysemetoder.

En væsentlig del af arbejdet med at afgrænse projektets omfang (scope), undersøge state-of-the-art og finde frem til væsentlige nye tiltag er gjort som desk research i forbindelse med udførelsen af et systematisk litteraturreview, hvis formål har været at kortlægge international forskning om regional forsyning af videregående uddannelser. Litteraturreviewet er baseret på

bredere søgninger i Google og Google Scholar samt systematiske søgninger i marts 2018 i databaserne EbscoHost, herunder også ERIC og Academic Search Premier med følgende søgestreng:

["higher education"] AND ["peripheral region" OR "regional development" OR "rural area" OR "learning centre" OR "study center" OR "distance education"].

["distance education"] AND ["peripheral region" OR "regional development" OR "rural area"].

Der er både foretaget snowballing (Greenhalgh & Peacock, 2005) og afsøgt "grå litteratur."

Tidligt i projektet blev det besluttet, at det var essentielt at skabe et pålideligt billede af regional uddannelsesdækning i Danmark. Valget faldt på at skabe et indblik i nøgleaktørers opfattelse af samme gennem ekspertinterviews med en eller flere repræsentanter for en given aktørgruppe. Aktørerne er udvalgt ud fra en kategorisering af grupper af interessenter fra det øverste ministerielle beslutningsniveau til den berørte studerende. Der er søgt skabt et repræsentativt billede, omend det har været givet fra starten, at studiet ikke har kunnet have ambitioner om at være udtømmende.

Datagrundlag og analysemetode for såvel litteraturreviewet, interessentanalysen samt de fem besøgte cases præsenteres med henblik på at beskrive hvilke konkrete typer af data, der er inddraget i projektet, samt hvordan disse data er analyseret. De fleste aktørgrupper er repræsenteret af flere organisationer, men enkelte blot af en aktør. I hvert tilfælde er repræsentationen afvejet som en vurdering af den forventede merværdi ved inddragelse af yderligere information i forhold til at give et retvisende billede. Eksperterne udtaler sig om deres egen organisation, men flere af informanterne bliver også bedt om at udtale sig om deres viden om andre aktørgrupper, om uddannelseslandskabet og aktuelle politiske initiativer i tilknytning til regional forsyning af uddannelse. Empiriindsamlingen er foretaget som semi-strukturerede interviews. Til hver aktørgruppe er der udarbejdet en særskilt interviewguide. Alle de udarbejdede interviewguides baserer sig på en til projektet formuleret iagttagelses- og analysemodel. Modellen søger at etablere en retvisende beskrivelse, der dækker fire aspekter: Konteksten for regional uddannelsesdækning, de involverede aktører og sammenhænge indfanget i begrebsparrene Problem og Løsning, samt Barrierer og Drivere. Guiden indeholder således specifikke spørgsmål til nøglebegreber såsom, hvad der skal forstås ved regional forsyning. Den indeholder også beskrivelse af tre scenarier for regional uddannelsesdækning, som informanterne er blevet bedt om at tage stilling til.

De indsamlede interviews er efterfølgende transskriberet og bearbejdet med inspiration fra metoden oral history, der tager afsæt i centrale aktørernes egne beretninger om begivenheders udvikling (Martin, 1995) samt Grounded Theory (Charmaz, 2006), der er anvendt til at generere en række empiriske kategorier for analysen. I aktørgrupper, hvor der indgår flere interviews, er disse analyseret på tværs. Ud af de genererede kategorier konstrueres et sammenhængende narrativ, hvor citater på tværs af interviews væves ind løbende.

Endelig har projektet identificeret og opsøgt modeller for regional uddannelsesdækning, der har udvist særlig lovende potentialer ved hjælp af teknologiske, uddannelsesstrukturelle, sociale, økonomiske og systemiske nyskabelser. Disse aktører er blevet identificeret via internetsøgninger

og vores review-arbejde, der har kunnet lede os i retning af innovative løsninger i Europa. I hvert tilfælde er der tale om en særlig model, løsning eller institution, der har været mulig at indfange som en case. Disse cases er udvalgt ud fra et primært hensyn om at kunne afdække de største potentialer, men også at vise bredden og forskellighedene i løsninger. Endelig har det været et ønske at have en spredning i eksemplerne, men stadig have en sammenlignelighed med Danmark og danske forhold i forhold til at kunne pege fremad imod potentialer for Danmark.

Vi har på denne baggrund valgt at aflægge besøg på institutioner i Sverige, Norge, Skotland og Tyskland. I alle fem cases er der aflagt fysiske besøg hos centrale aktører. Der er udarbejdet en caseguide, der er blevet anvendt på alle fem cases, men der er blevet givet betydelige frihedsgrader for interviewerne i forhold til at forfølge særlige interessante og centrale pointer eller at springe spørgsmål over der, i situationen, vurderes at være irrelevante. De indhentede interviews, samt al anden indsamlet empiri, er efterfølgende blevet analyseret ud fra ovennævnte iagttagelses- og analysemodel og relateret til den udviklede typologi for regionale forsyningsmodeller i nærværende rapport.

1.4 LÆSEGUIDE

Rapporten er struktureret på følgende måde:

I kapitel 2 præsenteres den, i projektet, udviklede typologisering af regionale forsyningsmodeller. Der etableres en samlet oversigt over alle de idealtyper, vi har set i vores materiale, såvel de danske som de udenlandske. Idealtyperne er konstrueret med afsæt i en vekselvirkning mellem litteraturanalyser af international forskning, den indledende case udvælgelse, interessentanalysen samt konkrete besøg i fire lande. Den udviklede typologi over fem forskellige idealtyper for regional forsyning udgør projektets helt overordnede teoretiske bidrag og resultat af forsknings- og udviklingsprojektet og kan læses selvstændigt eller i sammenhæng med de andre kapitler i rapporten. Kapitel 2 placeres imidlertid tidligt i rapporten, idet en introduktion til projektets udviklede begrebsapparat vil understøtte læsning og tolkning af den empiri, som præsenteres senere i rapporten.

I kapitel 3 præsenteres en oversigt over den internationale forskning i regional forsyning af uddannelse. Kapitlet tager afsæt i en engelsksproget artikel, som deltagere i projektet har skrevet som supplement til denne rapport. Artiklen publiceres i en selvstændig udgivelse. Kapitlet giver læseren mulighed for at sætte denne rapports teoretiske bidrag, interessentanalyserne af de danske aktører samt de fem præsenterede cases i perspektiv. Kapitlet kan imidlertid også læses som et selvstændigt bidrag og er ikke en forudsætning for at tilgå rapportens andre kapitler.

I kapitel 4 præsenteres de fem cases, som projektet har udvalgt og besøgt. Følgende cases præsenteres:

Skotland: Denne case præsenterer en regional forsyningsmodel, som er udviklet af "University of the Highlands and Islands". Modellen kobler 13 colleges og over 70 fysiske lokale læringscentre ved brug af digitale værktøjer over et areal på størrelse med Belgien. Herved forbindes bl.a. mindre ø-samfund med institutionens større campusser.

Sverige: Denne case præsenterer konceptet "Kommunale læringscentre", som anvendes af 280 svenske kommuner, der digitalt kobler kommunalt ejede læringscentre med professionshøjskoler eller universiteter.

Norge: Denne case præsenterer konceptet "Studiecentre" – som har mange fællestræk med den svenske case – men de norske studiecentre er startet senere og er mindre udbredt end de svenske læringscentre. Den norske case indeholder en model for koordinering af koblinger mellem universiteter/professionshøjskoler og de kommunalt ejede studiecentre.

Tyskland: Fra Tyskland præsenteres to cases. I den første case præsenteres "Virtuelle Hochschule Bayern", der er et digitalt understøttet netværkssamarbejde mellem alle universiteter i Bayern. I den anden case præsenteres "FernUniversität Hagen", som digitalt kobler fysiske lokale læringscentre placeret overalt i Tyskland med et online universitet.

De fem cases kan læses som selvstændige bidrag, men fungerer samtidig som en empirisk mætning og visualisering af den, i projektet, udviklede typologisering af regionale forsyningsmodeller (se kapitel 2).

I *kapitel 5* præsenteres en analyse af danske aktørers interesser i forhold til regionale forsyningsmodeller. Følgende interessenter indgår i analysen: Uddannelses- og Forskningsministeriet, videregående uddannelsesinstitutioner (professionshøjskoler og erhvervsakademier), studerende, aftagere (repræsenteret ved Danske Regioner, KL, DA, Dansk Industri), faglige organisationer og kommuner. Kapitlets analyser er primært interessant for viften af stakeholders, der har interesser i, hvordan vi i Danmark forstår og formaterer "regional forsyning". Kapitlet giver læseren en god baggrund for at forholde sig til både rapportens teoretiske bidrag (kapitel 2) og til de udenlandske cases, som præsenteres, men kan også læses som et selvstændigt bidrag.

Kapitel 6 er en perspektivering af projektets relevans for vækst og beskæftigelse i regionale yderkanter i Danmark. Vi har her samlet en række fakta om fordeling af uddannelsespladser, betydning af transportafstande, migrationsmønstre, målgrupper samt konsekvenser for periferien af "det skæve (uddannelses)Danmark". Kapitlet kan læses som en selvstændig introduktion til den problemstilling, som har været afsæt for projektet eller som en perspektivering af projektets resultater.

2.0

IDEALTYPEN FOR REGIONAL FORSYNING – EN TYPOLOGISERING

I det følgende præsenteres projektets overordnede teoretiske bidrag og resultater af forsknings- og udviklingsprojektet i form af en typologisering af regionale forsyningsmodeller. Der etableres en samlet oversigt over alle de idealtyper, vi har set i vores datamateriale. Først præsenteres de to idealtyper, der primært anvendes i Danmark. Derefter præsenteres tre idealtyper, som med gode resultater anvendes i landene omkring os, men som kun i meget ringe grad ses i Danmark.

Typologien over de fem idealtyper er konstrueret med afsæt i en vekselvirkning mellem litteraturanalyser af international forskning, den indledende caseudvælgelse, analysen af danske interessenters holdninger og interesser samt konkrete besøg og dataindsamling i fire lande. De analyser, som ligger til grund for udvikling af typologien, er inspireret af teori og begreber hentet fra systemteori og dennes inspiration fra og skelnen mellem biologiske, psykiske og sociale systemer. Afsættet for analysen er hermed en forståelse af uddannelsesinstitutioner som det særlige sociale system, der betegnes "organisationer". Kendere af organisationsteori vil derfor i vid udstrækning kunne trække på denne tilgang i forståelsen af den udviklede typologisering. Med henblik på at understøtte formidlingen af de, i projektet, udviklede begreber og modeller udelades de teoretiske referencer, som projektet er inspireret af. Det anbefales læsere af dette kapitel at krydslæse mellem dette kapitel og kapitel 4, idet de præsenterede internationale cases alle udgør en visualisering af de typer, der udvikles i nedenstående oversigt.

2.1 FEM IDEALTYPER FOR REGIONAL FORSYNING

Vi vil i det følgende beskrive fem forskellige idealtyper for måder at organisere regional forsyning på – nogle anvendes i Danmark – andre i landene omkring os. Vi betegner de fem organisationsformer som:

- a) Økosystemer
- b) System/subsystem (institutionelle familier)
- c) System/subsystem (intern udlejring)
- d) Strukturelt koblede systemer
- e) Netværksorganisering.

Hvert af de fem formater analyseres og beskrives ud fra følgende perspektiver:

- 1) Kode: Hvilket styringsperspektiv eller primær selvforståelsesparameter agerer organisationen efter?
- 2) Organisationselementer og funktioner: Hvilke prototypiske elementer og funktioner består organisationen af?
- 3) Forsyningskanal: Hvilke primære formater anvender organisationen til at forsyne sine modtagere med uddannelse?
- 4) Magt: Hvad karakteriserer magtforholdene mellem forskellige systemer eller mellem interne subsystemer i organisationen?
- 5) Forsyningsprincip: Hvilket princip anvender organisationen som afsæt for organisering af den regionale forsyning, og på hvilke præmisser er forsyningsmodellen bæredygtig?

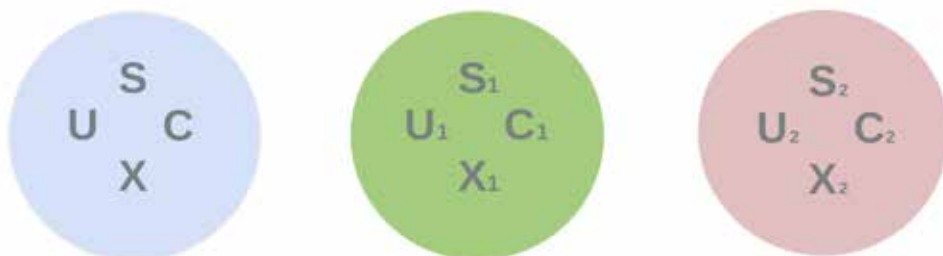
2.1.1 IDEALTYPE A: ØKOSYSTEMER

Det primære format i Danmark – frem til de store uddannelsesreformer i begyndelsen af dette århundrede (de første Centre for Videregående Uddannelse, CVU'er, blev etableret ved lov i 2000) – til at dække behovet for regional forsyning er det, vi betegner som "Økosystemer". Denne idealtipe kan eksemplificeres med "Seminarie-modellen", der er bedst kendt fra Danmarks århundrede-årige tradition med at sikre regional forsyning af folkeskolelærere gennem seminarier placeret over hele Danmark. Denne organisationsform er kendetegnet ved at være selvstændige institutioner med egen bestyrelse, økonomi mv. Vi vælger analogien "økosystem" til at betegne denne organiseringsform, idet økosystemer er kendetegnet ved at dække nichebehov i specifikke lokaliteter. En niche kan i denne sammenhæng være behovet for en specifik professionsuddannelse eller en specifik erhvervsakademiuddannelse i et bestemt geografisk område. Den regionale udbredelse sker her gennem oprettelse af en række organisatoriske systemer af samme type (alle systemer dækker samme nichebehov for en specifik uddannelse), men placeres i forskellige geografiske lokaliteter.

De forskellige økosystemer er geografisk fordelt over hele landet og iagttager deres omverden gennem den samme primære kode. De styrer alle efter og har den selvforståelse, at de er sat i verden for at dække kompetencebehovet for en specifik gruppe mennesker bosat i det "habitat", hvor organisationen er lokaliseret. Systemet foretager her en række valg med afsæt i denne primære kode – selv om også andre koder er vigtige – f.eks. om systemet er økonomisk og fagligt bæredygtigt.

Organisationsformen "økosystemer" er endvidere karakteriseret ved, at alle systemer består af de samme elementer og funktioner. Eller sagt på en anden måde: Der er ingen grundlæggende forskel på de daværende lærerseminarier i Vordingborg og i Haderslev. Som system betragtet indeholder alle økosystemerne en række primære elementer og funktioner: Adgangssælektion og eksamen, undervisning, studiemiljø, studieadministration studieservice, fysisk og digital infrastruktur mv.

Med afsæt i ovenstående introduktion til idealtypen "Økosystemer" kan denne organisationsform visualiseres på denne måde:



Figur 1: Regional forsyning i form af økosystemer

U=Underviser, S=Studerende, C=Campus og X=admin/teknik.

Den primære forsyningskanal til at dække regionale uddannelsesbehov i et givent geografisk område har for denne type økosystemer i helt overvejende grad været bundet til den geogra-

fiske lokalitet, hvor uddannelsesinstitutionen havde sin adresse. Ordet "forsyningskanal" er derfor ikke helt velvalgt til denne forsyningsmodel, idet der snarere er tale om et "forsyningssted", hvor brugerne kan få adgang til den efterspurgte uddannelse.

Afstand og transportmuligheder mellem uddannelsesstedet, og der hvor den uddannelsessøgende bor er derfor et vigtigt karakteristika for denne organisationsform – særligt for de uddannelsesinstitutioner, som skal dække behovet i et stort regionalt område.

Inden for det sidste årti ser vi desuden i begrænset omfang en anden type forsyningskanal brede sig. Der er tale om en type økosystemer, som stadig er selvstændige institutioner – og som stadig består af stort set de samme ens elementer og funktioner – men som har løsrevet sig fra bindingen til en given lokalitet, og er gået "online". Denne type selvstændige online-institutioner ser vi i Danmark primært inden for det private marked for særlige former for virksomhedsspecifik efteruddannelse. Online-institutionerne er i Danmark imidlertid ikke konkurrent til den type af økosystemer, hvis forsyningskanal er "udbudsstedet", idet sidstnævnte institutioner har monopol i form af en udbudsret til de ECTS-belagte uddannelser.

Vi anvender begrebet "magtforhold" til kort at karakterisere forholdet mellem forskellige systemer og/eller subsystemer inden for en given arketype af regional forsyningsmodel. Vi laver ikke her en dybdegående "magtanalyse", men bruger blot begrebet til at karakterisere forskelle eller ligheder, når man sammenligner dominansforholdet mellem forskellige organisatoriske systemer eller mellem et system og dets subsystemer.

Når det gælder organisationsformen "Økosystemer", er der tale om autonome systemer (selvstændige uddannelsesinstitutioner), der foretager valg, som andre lignende økosystemer ikke har indflydelse på. Systemernes omverden (f.eks. de politiske og økonomiske rammevilkår) har selvfølgelig betydning for de valg, som selvstændige uddannelsesinstitutioner foretager eller kan foretage, men der er principiel lighed i magtforholdene mellem de forskellige selvstændige uddannelsesinstitutioner, selvom forskelle mellem institutionernes symbolske og økonomiske kapital har betydning for det enkelte økosystems valg. Her ser man, i såvel Danmark som i andre lande, en betydelig forskel mellem de enkelte institutioner primært begrundet i deres størrelse optalt i antal studerende.

Købstadsprincippet

Sammenfattende kan man sige, at det princip, der ligger til grund for organisationsformen "Økosystemers" måde at lave regional forsyning på, er "Købstadsprincippet". En købstad er en bebyggelse med særlige privilegier, typisk opnået ved kongelig indvirken. I Danmark ser vi her en tydelig parallel mellem den legitimitet, der ligger til grund for de gamle købstæder og så den udbudsret og pligt, som tidligere blev tildelt af staten til mindre, selvstændige uddannelsesinstitutioner. Dette er stadig den danske model i forhold til udbuddet af grunduddannelser inden for professionshøjskolesektoren og erhvervsakademisektoren, hvor de sidste årtiers uddannelsesfusioner stadig bygger på det samme princip om en statslig tildeling af en eksklusiv udbudsret til en enkelt institution i et givent – nu blot større – regionalt område.

De små selvstændige uddannelsesinstitutioner har imidlertid været udfordret i forhold til at være både økonomisk og fagligt bæredygtige, og derfor ser vi i Danmark efter år 2000 fremkomsten

af en ny idealtipe for regional forsyning af uddannelse – en organisationsform, der er en videreudvikling af de traditionelle økosystemer. Karakteristikken af disse nye "system/subsystemer" ser vi på i næste afsnit.

2.1.2 IDEALTYPE B: SYSTEM/SUBSYSTEM (INSTITUTIONELLE FAMILIER)

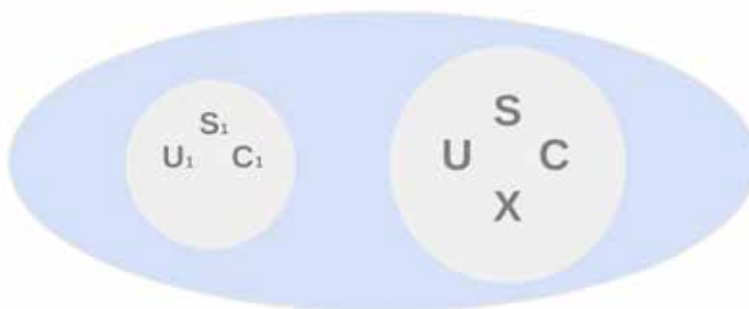
Efter de store uddannelsesreformer i Danmark i begyndelsen af dette årtusinde ser vi en ny organisationsform dukke frem til dækning af behovet for regional forsyning af videregående uddannelse. Begrundet i et ønske om øget faglig kvalitet og en større grad af økonomisk bæredygtighed fusionerede en række mindre uddannelsesinstitutioner (økosystemer) til "Centre for Videregående Uddannelser" (CVU), ligesom vi senere ser konstruktioner i form af "erhvervsakademier" og "professionshøjskoler". De nye men større institutionelle systemer blev dog stadig fordelt på den danske landkort efter købstadsprincippet, som ovenfor nævnt. De er stadig nicheorganisationer, dvs. systemer orienteret mod en bestemt lokalitet, og de er stadig systemer af samme type – professionshøjskole til professionshøjskole eller erhvervsakademi til erhvervsakademi. I første omgang var den eneste forskel det geografiske område, den nye organisationsform skulle dække i forhold til den regionale forsyningsforpligtelse. Gennem årene ser vi imidlertid i stigende grad, at kravet om økonomisk bæredygtighed betyder, at disse nye systemer begynder at udvikle en organisationsform, hvor man kan tale om et primært system og en række subsystemer. Vi ser fremvæksten af de store campuskonstruktioner med mange studerende og en god økonomi og så en række mindre satellitter (subsystemer) med meget færre studerende fordelt over det geografiske område, som det samlede system har forpligtelse til at dække.

Denne organisationsform betegner vi som system/subsystem eller, med analogier til biologiske systemer, "institutionelle familier". Institutionelle familier har i Danmark de sidste 15 år været den helt dominerende måde videregående uddannelsesinstitutioner har forholdt sig til deres regionale forsyningsforpligtelse. De nye "uddannelsesstationer" er her det seneste skud på stammen over forskellige typer af subsystemer, som indgår i de store institutionelle familier. En uddannelsesstation defineres i øvrigt som "en lille lokalafdeling af eksisterende uddannelser inden for områder, hvor der er efterspørgsel efter arbejdskraft", jf. (UFM 2018). Regeringen afsatte i alt 160 mio. DKK til uddannelsesstationerne, og de 10 uddannelsesstationer er, med undtagelse af en enkelt, allerede i drift. Tilladelsen til at oprette uddannelsesstationer var som bekendt målrettet professionshøjskoler og erhvervsakademier. Men også en række parallelle udbudsformer udbudt digitalt (uddannelsesinstitutionerne anvender her forskellige begreber for disse formater herunder e-læring, netbaseret uddannelse, digitale uddannelser mv.) er et subsystem i en større "institutionel familie".

Ser vi nærmere på den primære "kode" som henholdsvis system og subsystem agerer efter, kan vi se, at den er den samme for system og subsystem. Det store campus og den lille satellit har begge den selvforståelse, at de er sat i verden for at dække kompetencebehovet for en specifik gruppe mennesker bosat i det "habitat", hvor satellitten eller modercampus er placeret. Organisationsformen "system/subsystem" er endvidere karakteriseret ved, at system og subsystem består af stort set de samme elementer og funktioner. Der er nemlig en vigtig forskel på denne organisationsform, og så økosystemerne, som vi beskrev ovenfor. Med henblik på at øge den økonomiske bæredygtighed for det samlede system effektiviserer systemet alle de funktioner, som har med driften af gøre. Vi ser en opdeling i elementer og funktioner, som kan knyttes direkte til selve undervisningen: Studerende – underviser – fysisk lokale og så alt det andet. I forhold til alle

de elementer og funktioner, som traditionelt er blevet knyttet til kerneydelsen "undervisning", er der ingen principielle forskelle på det store campus (primære system) og så det, som eksisterer på satellitterne. Derimod er alle andre elementer og funktioner placeret enten på det primære campus eller i en særlig organisatorisk enhed, som varetager disse funktioner på tværs af alle subsystemer.

Med afsæt i ovenstående beskrivelse af idealtypen "System/subsystem (institutionelle familier)" kan denne organisationsform visualiseres på denne måde:



Figur 2: Regional forsyning i form af "Institutionelle familier"
U=Underviser, S=Studerende, C=Campus og X=admin/teknik.

Den primære forsyningskanal, som denne organisationsform benytter sig af i forhold til at dække regionale uddannelsesbehov i et givent geografisk område, er stadig bundet til de fysiske lokaliteter, hvor henholdsvis det primære campus og satellitterne er placeret. Den eneste forskel i forhold til organisationsformen "økosystemer" er, at man er gået fra et forsyningssted til flere. Hvor mange afhænger af antallet af satellitter, uddannelsesstationer mv. I ovenstående figur er kun visualiseret det primære campus (med administrative funktioner) og en enkelt satellit. Men vi ser i denne periode også udbredelsen af en anden type forsyningskanal, som supplerer satelliternes og uddannelsesinstitutionernes traditionelle forsyningskanaler. Det er fremvæksten af en vifte af udbudsformer, som har det til fælles, at de i større eller mindre grad gør op med den fysiske lokalitet som forsyningskanal gennem anvendelsen af digitale teknologier.

Blended learning koncepter og rene online tilbud vinder frem som et parallelt tilbud til de traditionelle udbudsformer, som fastholdes. Rationalet her er først og fremmest ønsket om at nå flere studerende ved at udbyde uddannelse på mere fleksible måder – der dog stadig er knyttet op på og honorerer de samme koder som de fysiske system/subsystemer. Disse nye e-læringsformater placerer vi derfor også under denne type organisatoriske format til dækning af regional forsyning af uddannelse. De er, på samme måde som satellitterne og de nye uddannelsesstationer, karakteriseret ved, at de primære elementer og funktioner knyttet til undervisning (relationen mellem studerende og en underviser) er en del af subsystemet. Men til forskel fra satellitten og uddannelsesstationen indgår et fysisk campus kun som et element i de formater, der udbydes som blended learning. De nye e-læringsformater som er opstået de sidste 10 – 15 år oprettes og indgår imidlertid som subsystem i en større institutionel familie, og er derfor underlagt de samme vilkår som alle andre subsystemer i "familien".

Den store forskel mellem idealtypen "økosystemer" og idealtypen "System/subsystemer" er da også forskellen på magtforholdet mellem to økosystemer og mellem et system og dets subsystemer. De selvstændige uddannelsesinstitutioner, som vi beskrev i afsnittet om "økosystemer", er autonome institutioner. Dette gælder ikke for subsystemerne. Uanset om der er tale om en satellit, en uddannelsesstation eller et parallelt e-læringsudbud, så kan systemet nedlægge subsystemet. Det omvendte er ikke tilfældet. Systemet er jf. dens begrundelse i økonomisk og faglig bæredygtighed nødsaget til løbende at vurdere, om de enkelte subsystemer er økonomisk og fagligt bæredygtige – og det er systemet, som vurderer om den af andre grunde vil lade et subsystem fortsætte, selv om det måske ikke er økonomisk bæredygtigt. Oprettelsen og nedlæggelsen af små satellitter – oprettelsen og nedlæggelsen af e-læringsudbud og oprettelsen og diskussionen om, hvad der skal ske med uddannelsesstationerne, når det supplerende økonomiske tilskud falder bort – er alle eksempler på ovenstående pointe.

Kædebutikker

Sammenfattende kan man sige, at det princip, der ligger til grund for organisationsformen "Institutionelle familier" måde at lave regional forsyning på, er "kædebutikker". Etablering af en ny kædebutik i et specifikt geografisk område (niche) afhænger af en kalkule over forholdet mellem brugerbehov (studerende og aftagere) i et geografisk område og institutionens omkostninger til at oprette og drive en satellit med en faglig kvalitet, der er på samme niveau som alle andre kædebutikker (subsystemer) i den institutionelle familie. Er subsystemet på disse betingelser økonomisk bæredygtigt? Hvis svaret er ja, så kan subsystemet oprettes. Og hvis det på et tidspunkt igen ikke længere er økonomisk bæredygtigt, kan systemet igen nedlægge det, hvilket det alt andet lige har magt til at gøre.

Ovenstående idealtipe er den primære organisationsform i Danmark i forhold til regional forsyning af videregående uddannelse. Andre formater ses kun i meget ringe udstrækning i Danmark og i en størrelse og med en politisk gennemslagskraft, der er uden egentlig samfundsmæssig betydning. Landene omkring os eksperimenterer imidlertid med, og har i en større skala udviklet og implementeret helt andre organisationsformer for regional forsyning. De næste tre idealtyper beskrives derfor med afsæt i erfaringer fra Sverige, Norge, Skotland og Tyskland. Her har man gjort op med den binding (constraint), som ligger til grund for det meste af den danske uddannelsesstænkning, og som både er grundlaget for "økosystemerne" og "de institutionelle familier": at undervisning og det at gå på en uddannelse er en treenighed eller et møde på a) en fysisk lokalitet mellem b) en underviser og c) nogle studerende.

2.1.3 IDEALTYPE C: SYSTEM/SUBSYSTEM (INTERN UDLEJRING)

Det empiriske grundlag for at beskrive denne idealtipe for regional forsyning er primært hentet i Skotland. (Se kapitel 5 nedenfor som beskriver casen "University of the Highlands and the Islands" i detaljer).

Idealtypen "System/subsystem (intern udlejring)" har umiddelbart mange fællestræk med de "institutionelle familier", som vi også karakteriserede gennem forholdet mellem et system og dets subsystemer. Den type system/subsystem, som vi præsenterer i dette afsnit, indeholder imidlertid en radikal reorganisering af den organisationsform, som vi ser i de "institutionelle familier". Ved første øjekast ligner denne idealtipe en dansk "institutionel familie". Der er et primær-campus

(system) med mange studerende, og der findes et stort antal fysiske lokaliteter (subsystemer) ejet af systemet, som er spredt over et meget stort geografisk område. Men placeringen af elementer og funktioner på henholdsvis lokaliteter i yderområderne og modercampus samt koblingerne mellem yderområder og modercampus er organiseret på en radikal anderledes måde end i de "institutionelle familier". En reorganisering som på mange måder udfordrer den tænkning vi i Danmark har om, hvad "undervisning" er for en størrelse.

Men lad os starte med lighederne med den danske måde at organisere regional forsyning på. Den "kode" som modercampus og de regionalt placerede lokaliteter (subsystemer) forstår sig selv ud fra og agerer efter er, ligesom i Danmark, den samme. Også i Skotland har såvel system (modercampus) som subsystemerne begge den selvforståelse, at de er sat i verden for at dække kompetencebehovet for en specifik gruppe mennesker bosat i det "habitat", hvor enten modercampus eller den geografisk distribuerede lokaliteter er placeret. Men så hører lighederne også op.

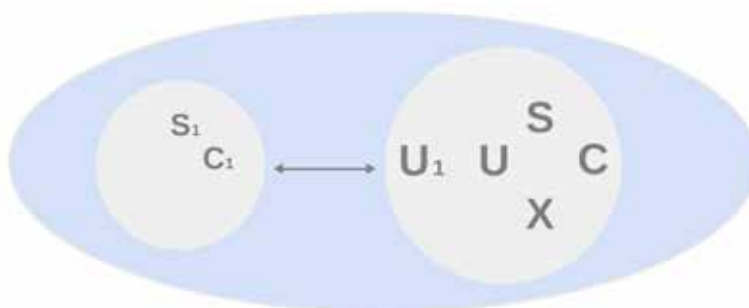
I Danmark bygger vi uddannelser med afsæt i en tænkning om, at alle elementer og funktioner vi kan knytte til begrebet "undervisning" hører sammen i en unik enhed. De kan ikke adskilles, de kan ikke modificeres og de kan slet ikke erstattes. Mødet mellem en underviser og nogle studerende på samme fysiske lokalitet har altid været det primære designparameter, som uddannelses-tænkning i Danmark udgår fra. Med den ene undtagelse at vi i de danske e-læringsuddannelser har modificeret det fysiske rum til et virtuelt rum og/eller et blended rum.

I Skotland nøjes man ikke med denne form for modificering. Her har man eksperimenteret med, udviklet og i stor skala implementeret en organisationsform, hvor studerende og en geografisk lokalitet udgør en entitet – og underviserens roller, opgaver og fysiske lokalitet tilhører en anden entitet. I Skotland møder de studerende op på et læringscenter, som er en fysisk lokalitet i deres nærområde (i højlandet eller på en ø). Læringscenteret understøtter en række studieservicerende opgaver, og giver de studerende mulighed for at etablere et fysisk baseret fællesskab med deres medstuderende. Men i denne idealtipe er der ingen underviser til stede på læringscenteret. Underviseren er tilknyttet det, vi omtaler som det primære system (moder campus), hvorfra undervisningen tilgås gennem digitale teknologier.

Kernen i denne organisationsform af regional forsyning af uddannelse er hermed, at elementer og funktioner er forskellige hos system og subsystem. I forhold til de danske institutionelle familier (hvor elementer og funktioner knyttet til undervisningen er de samme hos system og subsystem), så har man i denne idealtipe "udlejret" funktionen "et fysisk mødested for studerende" til et læringscenter. Og i modsætning til de danske satellitter og uddannelsesstationer, så har læringscenteret udlejret funktionen "undervisning" til modercampus (systemet). De to nu adskilte elementer og funktioner kobles efterfølgende ved hjælp af digitale teknologier. Forsyningskanalen er hermed en kombination af "fysiske entry points" og digitale adgange, hvor sidstnævnte kan være både asynkrone (gennem anvendelsen af en digital læringsplatform) og synkrone (gennem videokonferencesystemer og videomødeteknologier). Denne (digitale) kobling er også en markant forskel på denne idealtipe, og dem vi primært anvender i Danmark. I Danmark er der stort set ingen kobling mellem satellitten og modercampus, når det gælder elementer og funktioner, som knytter sig til undervisningen. Her er de nye "uddannelsesstationer" en undtagelse, idet en del

af uddannelsen skal foregå på modercampus – et element som dog ikke har noget med regional forsyning at gøre, men som drejer sig om den faglige kvalitet.

Med afsæt i ovenstående beskrivelse af idealtypen "System/subsystem – intern udlejring" kan denne organisationsform visualiseres på denne måde:



Figur 3: Regional forsyning i form af "System/subsystemer – Intern udlejring"

U=Underviser, S=Studerende, C=Campus og X=admin/teknik.

Fordelene ved ovenstående organisationsform i modsætning til de danske institutionelle familier uddybes i den konkrete case-beskrivelse fra Skotland i kapitel 4 nedenfor. Men principielt kan man sige, at modellen løser udfordringer med økonomisk bæredygtighed på en helt anden måde end den danske "butikskæde-kalkule", idet omkostningerne til at etablere et læringscenter er langt mindre end omkostningerne til at etablere en satellit med undervisere. Samtidig løser denne organisationsform også udfordringerne med den faglige kvalitet på en helt anden måde, end vi ser i Danmark – uanset om det gælder satellit-modeller eller uddannelsesstationer. Den faglige kvalitet i et fagligt miljø leveres af modercampus, hvor undervisningen udgår fra. Og endelig kan man se, at man på en anden måde end i Danmark kombinerer de fysiske forsyningskanaler med de digitale i en samlet løsning.

Selvom der ikke er de samme økonomiske og faglige udfordringer ved denne organisationsform i forhold til den primære model for regional forsyning, vi ser i Danmark, så er magtforholdet mellem system og subsystem imidlertid stadig det samme. Fungerer et læringscenter (subsystem) ikke, vil systemet altid kunne nedlægge det – det modsatte er ikke tilfældet.

Differentieringsprincippet

Sammenfattende kan man sige, at det princip der ligger til grund for måden organisationsformen "System/subsystemer – intern udlejring" varetager deres regionale forsyning på er gennem en differentiering af elementer og funktioner, som muliggør både geografisk udbredelse og en økonomisk og faglig bæredygtighed.

I den næste arketype skal vi se på en endnu mere radikal organisationsform, som bryder med den opfattelse, at en uddannelsesinstitution skal varetage alle elementer og funktioner i det at forsyne yderkanter med uddannelse.

2.1.4 IDEALTYPE D: STRUKTURELT KOBLEDE SYSTEMER

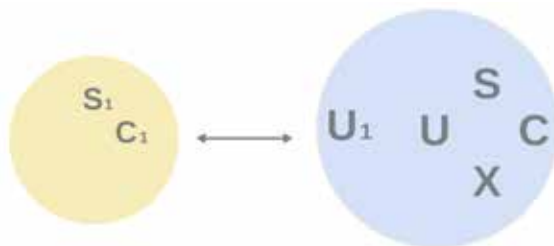
Det empiriske grundlag for at beskrive denne idealtipe for regional forsyning er primært hentet i Sverige og Norge (se kapitel 4 for en beskrivelse af de svenske læringscentre og de norske studiecentre).

I Danmark er det uddannelsesinstitutionerne som selvstændige organisatoriske systemer, der har opgaven og forpligtelsen til at levere regional forsyning af videregående uddannelse. Andre aktører har interesser i, hvordan denne opgave løses (se kapitel 5 for en uddybning af dette), men vi har i Danmark kun få erfaringer med, at andre aktører end uddannelsesinstitutionerne konkret inddrages i de regionale forsyningsmodeller. Undtagelsen er her den del af vekseldannelse, som foregår i praksis (privat eller offentlig virksomhed), men ser vi på den resterende del af uddannelsen, så varetages alle funktioner af selvstændige uddannelsesinstitutioner. Særligt de danske kommuner – som ellers har store interesser i den regionale forsyning er med nogle få undtagelser fraværende som partner i konkrete forsyningsmodeller.

Vi så ovenfor på betydningen af, at man i Danmark tænker "undervisning" som en begivenhed, hvor undervisere indgår i en relation med nogle studerende på samme fysiske lokalitet. Og vi så hvordan man i andre lande tænker anderledes om dette, hvilket åbner for andre muligheder i forhold til koncepter for regional forsyning. Det samme gælder også, når vi ser på "regional forsyning" i et institutionelt (systemisk) perspektiv. Her har vi i Danmark også meget faste forestillinger om, at alt hvad der relaterer sig til undervisning og udbud af uddannelse foretages af et enkeltstående system, som varetager alle opgaver i forbindelse med denne ydelse. Konsekvenserne af dette er, at udvikling af andre koncepter har svære vilkår i Danmark. I andre lande ser man anderledes på dette, hvilket åbner for en vifte af andre forsyningsmodeller. Går vi f.eks. til Sverige og Norge, så ser man en regional forsyningsmodel, der er karakteriseret ved en strukturel kobling af forskellige systemer.

Modellen kaldes i Sverige for "læringscentre" og i Norge for "studiecentre". Et læringscenter/studiecenter er en fysisk lokalitet, som er ejet af en kommune. Her møder studerende bosiddende i kommunen (eller i det nære opland) op for at modtage undervisning og møde andre studerende, ligesom centeret kan være ramme om en række opgaver og aktiviteter knyttet til studieservice eller studiemiljøet. Men i denne idealtipe er der ingen undervisere til stede i læringscenteret/studiecenteret, som heller ikke er formel udbyder af uddannelser. Kommunerne laver i stedet partnerskabsaftaler med et universitet eller en højskole, som har ansvar for optag, undervisning og eksamen. Der er her tale om to forskellige systemer (universitet/højskole og kommune), der etablerer en strukturel kobling formateret gennem en partnerskabsaftale. Samtidig kobles læringscenter/studiecenter også digitalt med en videregående uddannelsesinstitution gennem forskellige synkrone og asynkrone teknologier, idet undviseren er fysisk placeret på den højskole, der er indgået aftale med. På den måde ligner dette organisatoriske format på mange måder den idealtipe, som vi med afsæt i empiri fra Skotland præsenterede ovenfor – men med den vigtige forskel, at vi her ser to selvstændige systemer, som etablerer en strukturel kobling i forhold til den regionale forsyningsmodel.

Visuelt ser denne idealtypen da også anderledes ud end den interne udlejring mellem et system og dets subsystemer:



Figur 4: Regional forsyning i form af strukturelle koblinger

U=Underviser, S=Studerende, C=Campus og X=admin/teknik.

Der er en række forskelle på denne idealtypen og idealtypen "System/subsystem – intern udlejring". En af dem er, at de to systemer, som er visualiseret i figur 4 har forskellige primære koder. Uddannelsesinstitutionens kode handler igen om kompetenceudvikling – dog ikke længere snævert knyttet til borgere bosat i eget "habitat", men uddannelsesinstitutionen iagttager stadig den etablerede ydelse ud fra et uddannelsesperspektiv, dvs. med fokus på den faglige kvalitet. Hertil kommer selvfølgelig en vigtig sekundær kode, som handler om økonomi. Gennem den strukturelle kobling kan uddannelsesinstitutionen udvide sin målgruppe og tiltrække flere studerende. Kommunens primære kode er en anden. De iagttager ydelsen, i forhold til om den kan bidrage til vækst og beskæftigelse, og om den kan bidrage til at ændre på til- og fraflytningsmønstre fra kommunen. Og det er ud fra dette perspektiv, at kommunen vælger at bidrage økonomisk til oprettelse og drift af et studie- eller læringscenter.

Men der er også en række ligheder mellem den svensk/norsk inspirerede idealtypen og den skotsk inspirerede idealtypen. Også i idealtypen "strukturelle koblinger" er det forskellige elementer og funktioner, der er tilknyttet de to koblede systemer. Uddannelsesinstitutionen varetager opgaver som adgangseleksion, eksamen og den del af undervisningen, som kan knyttes til en faglig kompetent underviser. Kommunen bidrager med alle andre elementer og funktioner i forhold til den samlede løsning. Det kan være alt fra undervisningslokaler, grupperum, kantine, studieservice, studiementorer, biblioteksfunktioner samt de kommunikationsteknologier, der etablerer den digitale kobling til uddannelsesinstitutionen. Som vi viser i casen fra henholdsvis Norge og Sverige (se kapitel 5), så kan der være meget stor forskel på, hvilke elementer og funktioner kommunen tilbyder i den samlede løsning, idet den strukturelle kobling kan rumme alt fra fem studerende, der læser på fem forskellige studier i to små lokaler ejet af kommunen – til 800 studerende, som går på et kommunalt læringscenter, der på mange måder ligner en mindre dansk uddannelsesinstitution.

Forsyningskanalen er også den samme i den skotsk inspirerede idealtypen og i den svenske/norske. Begge idealtyper genererer adgang til uddannelse i yderområderne gennem fysiske "entry points" (studiecenter eller læringscenter), som kobles digitalt til en eller flere uddannelsesinstitutioner i en samlet løsning.

En interessant forskel på arketyperne "strukturelle koblinger" og "system/subsystemer med intern udlejring" er magtforholdet mellem de to systemer i den svensk/norske model. Uddannelsesinstitutionen

og kommunen er her autonome systemer, der er uafhængige i deres valg. Koblingen mellem dem er "strukturel", hvilket betyder, at der eksisterer en gensidig afhængighed mellem dem. Uddannelsesinstitutionen er afhængig af kommunen – primært af økonomiske grunde, og kommunen er afhængig af uddannelsesinstitutionen, hvis den vil kunne tilbyde adgang til uddannelse i et kommunalt yderområde. Der eksisterer dermed en principiel lighed i magtforholdet mellem de to systemer, men erfaringerne fra Norge og Sverige viser, at forhandlingsforholdet mellem de to systemer er ulige. Dette er begrundet i rammefaktorer for forhandlingen mellem uddannelsesinstitution og kommune. I Sverige og Norge er uddannelsesinstitutionerne ikke forpligtet på at etablere strukturelle koblinger med kommunerne, og da omfanget af denne løsning i Sverige og Norge ikke er afgørende for uddannelsesinstitutionernes økonomi, står kommunerne svagt, når de skal forhandle om konkrete uddannelsesudbud.

Strukturelle koblinger som regional forsyningsmodel

Sammenfattende kan man sige, at det princip der ligger til grund for måden organisationsformen "strukturelt koblede systemer" varetager deres regionale forsyning på er gennem en differentiering og arbejdsdeling mellem forskellige typer af systemer, som varetager forskellige funktioner, der efterfølgende kobles. Herved kombineres geografisk udbredelse med økonomisk og faglig bæredygtighed. Skal strukturelle koblinger som forsyningsmodel imidlertid få omfattende samfundsmæssig betydning kræver det nogle politiske rammevilkår, som understøtter denne type løsninger – eller der skal udvikles et uddannelsesmarked, hvor kommunerne kan vælge mellem flere forskellige operatører.

2.1.5 IDEALTYPE E: NETVÆRKSORGANISERING

Vi har i de to foregående idealtyper beskrevet løsninger, som er kendetegnet ved en arbejdsdeling, hvor elementer og funktioner er differentieret mellem forskellige systemer og/eller subsystemer, som efterfølgende kobles. Samtidig er forsyningskanalerne en kombination af fysiske regionalt distribuerede "entry points" og digitale adgangsveje. De to forrige idealtyper var samtidig karakteriseret ved et ulige eller skævt magtforhold mellem forskellige autonome systemer eller mellem system/subsystem. Set ud fra et overordnet samfundsperspektiv betyder dette, at man ikke kan være sikker på, at man med denne type løsninger kan sikre, at alle regionale yderområder vil være behovsdækket, idet aktørerne selv tager beslutningen, om de vil udbyde en given forsyningsmodel.

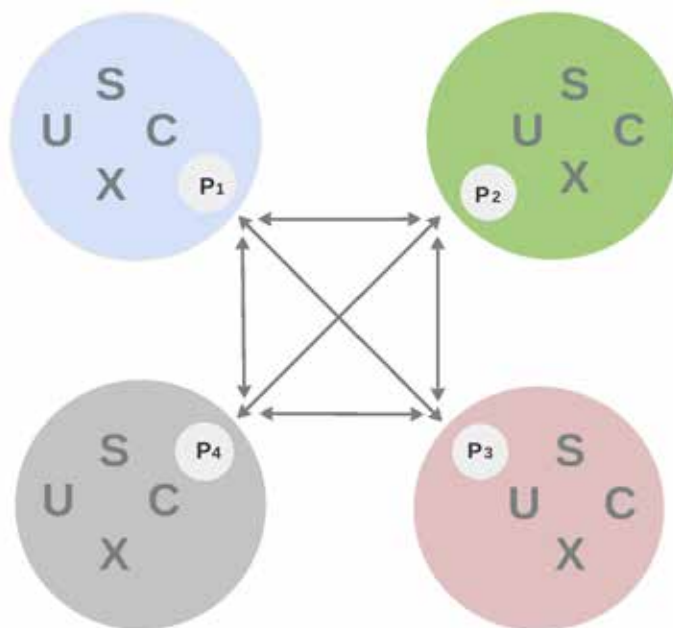
I den sidste af de fem idealtyper vi præsenterer, vil flere af ovenstående udfordringer være løst gennem et statsligt initieret, formaliseret og forpligtende netværkssamarbejde mellem regionalt distribuerede institutionelle familier og/eller økosystemer. Et netværkssamarbejde hvor de enkelte uddannelsesinstitutioner bedriver traditionel uddannelsesvirksomhed i eget nærområde samtidig med, at netværket udnytter fordelene ved differentiering og arbejdsdeling mellem institutionerne og på samme måde som i de to foregående organisationsformer udnytter fordelene ved forsyningskanaler, der kombinerer fysiske "entry points" med digitale adgangsveje.

Idealtypen "netværksorganisering" er empirisk inspireret af erfaringer fra "Virtuelle Hochschule Bayern" i Tyskland (se kapitel 4 for en detaljeret beskrivelse af denne case). "Virtuelle Hochschule Bayern" er et netværkssamarbejde initieret af delstaten Bayern. Alle universiteter i Bayern er forpligtet på at deltage i netværket. Universiteterne udbyder her traditionel campusbaseret uddannelse i deres eget nærområde (habitater) og fungerer på denne måde som traditionelle økosystemer

fordelt ud over forskellige regioner i Bayern. Som studerende på et af universiteterne kan man imidlertid få adgang til samtlige af de uddannelser, som netværket af universiteter udbyder. Det lokale universitet bliver her et fysisk "entry point" til en uddannelse placeret på et andet universitet, idet universitetet sørger for, at den studerende kan tilmelde sig og gennem digitale teknologier koble sig på undervisning udbudt og drevet af et andet universitet. I Danmark vil dette svare til, at man som lærerstuderende i faget spansk kan være bosat i Esbjerg og studere fra University College Sydjylland, som vil fungere som fysisk "entry point". Den studerende vil herfra så kunne koble sig digitalt på den spanskundervisning, som foregår på Professionshøjskolen Absalon (som pt. er den eneste udbyder i Danmark af undervisningsfaget spansk på læreruddannelsen).

Netværkssamarbejde som regional forsyningsmodel anvendes imidlertid kun i meget begrænset omfang i Danmark. Danske erhvervsakademier har bl.a. testet en sådan løsning i forbindelse med det såkaldte KRU-projekt, jf. KRU (2018), der bl.a. har til formål at udvikle og teste et nationalt, online valgfag for studerende på brancheretningsfaget ejendomshandel. Faget gennemføres udelukkende online, og har studerende fra erhvervsakademierne Cphbusiness, Zealand og Erhvervsakademi Sydvest. Faget har modtaget meget tilfredsstillende evalueringer af de studerende efter første gennemløb. Danske professionshøjskoler har også kun enkelte erfaringer med et formaliseret netværkssamarbejde om fælles udbud af uddannelser, men har bl.a. haft et forsøgsprojekt om produktion om udbud af en fælles MOOC om "Den åbne skole."

Netværk som regional forsyningsmodel kan visualiseres på følgende måde:



Figur 5: Regional forsyning i form af netværk

U=Underviser, S=Studerende, C=Campus og X=admin/teknik, P=uddannelser/programmer.

Det er tydeligt at se, at ovenstående model på mange måder ligner idealtipe A) økosystemer. Systemernes primære kode er da også den samme. Det handler stadig om kompetenceudvikling, men som vi også så i den svenske og norske model, så handler det ikke kun om kompetenceudvikling til borgere bosat i eget habitat. Det handler om at bidrage til kompetenceudvikling for borgere bosat i summen af habitater eller med andre ord det samlede netværks dækningsområde.

Til forskel fra økosystemerne og de institutionelle familier så indeholder alle systemer i netværket (uddannelsesinstitutionerne) både de samme elementer og funktioner samtidig med, at der også foregår en arbejdsdeling, så nogle elementer (uddannelser) er placeret hos et system, mens andre elementer (uddannelser) er placeret hos et andet system. Netværket etablerer en differentiering – en arbejdsdeling med afsæt i en forhandling i netværket, hvor det aftales hvem der udbyder hvilke uddannelser i et e-læringsformat, som så kan markedsføres af hele netværket. Den differentierede ydelse fra hver enkel uddannelsesinstitution til netværket bliver herved enten et specifikt program (uddannelse) eller en "entry point"-funktion til uddannelser udbudt af andre institutioner. Dette giver nogle helt åbenbare økonomiske fordele, idet det gennem netværkssamarbejdet er muligt at etablere rentable holdstørrelser for alle de udbudte uddannelser i netværket. Dette er en stor forskel på den danske model, hvor en række uddannelser i yderområderne ikke udbydes af de institutionelle familier, fordi der ikke kan etableres økonomisk bæredygtige holdstørrelser.

Forsyningskanalen i denne idealtipe er dermed både traditionel og en kobling af fysiske "entry points" og digitale adgange. Vil den studerende have en uddannelse, som udbydes af en uddannelsesinstitutionen i eget nærområde, så vil forsyningskanalen være "forsyningsstedet" dvs. den lokalitet, hvor campus er placeret. Dette svarer til forsyningskanalen hos et økosystem. Vil den studerende imidlertid have en uddannelse, der er placeret på en anden uddannelsesinstitution, er forsyningskanalen en kombination af fysiske og digitale adgange. Den studerende kan møde op på eget campus og her få adgang til alle de uddannelsesfunktioner, der kendetegner en traditionel uddannelse (studieservice, bibliotek, studielokaler, kantine mv). Men selve adgangen til uddannelsen sker digitalt gennem optag på en e-læringsuddannelse udbudt af en anden uddannelsesinstitution.

Til forskel fra løsningerne i Sverige og Norge er magtforholdet mellem de enkelte systemer i netværket præget af lighed. Det er delstaten Bayern, der etablerer den forpligtende ramme, som den konkrete forhandling og fordeling af uddannelser tager afsæt i. At forskelle i symbolsk og økonomisk kapital mellem de enkelte institutioner stadig spiller en rolle i den konkrete forhandling i netværket, er en anden sag. Men grundet den statslige formalisering er alle institutioner principielt lige i netværket.

Netværk som regional forsyningsmodel

Sammenfattende kan man sige, at det princip, der ligger til grund for måden organisationsformen "netværk" varetager deres regionale forsyningsforpligtelse på, er gennem en netværksskobling af humane aktører (undervisere, studieservice mv.) og non-humane aktører (campus som fysisk "entry point" – samt en række digitale teknologier). De enkelte uddannelsesinstitutioners kompetencer og de tilknyttede teknologiers affordances kobles i et netværk til gavn for alle institutioner, der deltager i netværket samt deres brugere. Herved etableres en regional forsyningsløsning, som er både økonomisk og faglig bæredygtig. Forudsætningen for netværket er imidlertid en formaliseret, forpligtende ramme udstykket af institutionernes omverden (dvs. staten).

3.0

OVERSIGT OVER INTERNATIONAL FORSKNING

I forbindelse med projektet er der udført et systematisk litteraturreview for at kortlægge den internationale forskning om regional forsyning af videregående uddannelser. Litteraturreviewets abstract er gengivet i sin oprindelige form nedenfor, mens resten af teksten er en bearbejdet, dansk oversættelse af det engelsksprogede litteraturreview. Der er i den danske gengivelse medtaget udvalgte referencer fra litteraturreviewet. Reviewet indsendes i sin fulde form til peer-review i et internationalt tidsskrift, og vil efter publicering være tilgængeligt på tidsskriftets hjemmeside.

3.1 RESUMÉ

Dette litteraturreview har til formål at kortlægge den internationale forskning om regional forsyning af videregående uddannelser. Litteraturreviewet er baseret på systematiske søgninger i databaserne EbscoHost, ERIC og Academic Search Premier samt kædesøgninger i relevante artikler.

Reviewet har særligt fokus på at undersøge:

- måder hvorpå udbydere af videregående uddannelse kan bidrage til regional udvikling og
- potentialer og barrierer ved at give adgang til videregående uddannelser i perifere regioner.

Litteraturreviewets fund præsenteres inden for 3 tematikker:

- 1) forskellige profiltyper for uddannelsesudbydere i Europa og deres regionale ansvar,
- 2) forståelser af uddannelsesudbydernes regionale rolle og
- 3) politiske forventninger til effekten af regionalt udbudte uddannelser.

Overordnet viser litteraturreviewet at en lang række lande i den vestlige verden grundet øget centralisering af de nationale uddannelsessystemer oplever en øget geografisk ulighed i adgangen til videregående uddannelse. På policy niveau såvel som i befolkningen forventes videregående uddannelsesinstitutioner i højere grad end tidligere at spille en aktiv rolle i den økonomiske, demografiske, sociale og kulturelle udvikling af den region, som de er placeret i. Det er i forskningslitteraturen imidlertid uklart, præcist hvad denne rolle indebærer, hvilket også afspejles i den mangfoldighed af metaforer, som anvendes om vidensinstitutionerne som regionale aktører. Potentialerne og barriererne for at forventningerne til de videregående uddannelsesinstitutioner kan indfries belyses gennem en række studier, som bl.a. peger på at lokal adgang til videregående uddannelse vil medføre at en højere andel af lokalbefolkningen vil gennemføre en uddannelse, hvilket vil styrke en regions udviklingspotentiale. Derudover kan der peges på et potentiale i at afstemme det lokale uddannelsestilbud og regionens arbejdsmarkedsbehov, men det fremhæves også at det lokale uddannelsestilbud bør være fleksibelt, så det kan imødekomme nye arbejdsmarkedsbehov. Endelig viser litteraturreviewet, at placeringen af en videregående uddannelsesinstitution i et yderområde kan være et vigtigt regionalpolitisk instrument, mens andre studier peger på potentialet i alternative forsyningsmodeller, som gennem digitale løsninger giver borgere adgang til videregående uddannelse i deres lokalområde.

Keywords: higher education, peripheral region, regional development, rural area, distance education.

3.2 INTRODUKTION

Fraflytning fra perifere områder er en samfundsmæssig udfordring i flere højtudviklede lande (Veneri & Ruiz, 2015). Udfordringen er karakteriseret ved at borgere, der både ønsker at studere og fastholde deres tilknytning til lokalområdet, er tvunget til at flytte eller pendle for at tage den uddannelse, der leder til lokale job. Dette har samtidigt den konsekvens at lokale virksomheder mangler kvalificeret arbejdskraft, da mange studerende samtidig med deres uddannelsesforløb stifter familie og andre livsvarige relationer, der gør at størstedelen bosætter sig i det område de uddanner sig i (Friesen & Purc-Stephenson, 2016; Hanssen & Mathisen, 2018).

Lande i den vestlige verden har samtidigt oplevet en centralisering af uddannelsessystemet, hvilket har betydet, at der i mange yderområder ikke længere er placeret en videregående uddannelsesinstitution (Pinheiro, Charles & Jones, 2016). En række lande står nu derfor over for en øget geografisk ulighed hvad angår adgang til videregående uddannelse, samtidig med at "access to education and the acquisition of knowledge and skills will be one of the most important keys to improving life chances" (OECD, 2016, s. 44).

De videregående uddannelsesinstitutioners bidrag til regional udvikling er et tema, der i de senere år har tiltrukket stigende opmærksomhed i forskningslitteraturen. Overordnet kan der peges på, at den måde, hvorpå et uddannelsessystem er finansieret, har stor indflydelse på hvilken impact videregående uddannelsesinstitutioner kan have på regional udvikling. Lande med et statsfinansieret uddannelsessystem har, modsat lande med et privat-finansieret system, væsentlig større succes med at udvikle og implementere politiske instrumenter, som kan skabe regional udvikling gennem landsdækkende adgang til videregående uddannelse for alle borgere (Pinheiro & Pillay, 2016).

3.3 METODE

Det følgende afsnit refererer til et litteraturreview, som ud fra et internationalt perspektiv har undersøgt 1) måder hvorpå udbydere af videregående uddannelse kan bidrage til regional udvikling samt 2) potentialer og barrierer i forhold til at give adgang til videregående uddannelser i perifere regioner. Litteraturreviewet er baseret på systematiske søgninger i marts 2018 i databaserne EbscoHost, herunder også ERIC og Academic Search Premier. Der blev foretaget en række prøvesøgninger med forskellige søgeord, hvorefter den systematiske litteratursøgning er foretaget ud fra to søgestrengte:

["higher education"] AND ["peripheral region" OR "regional development" OR "rural area" OR "learning centre" OR "study center" OR "distance education"].

["distance education"] AND ["peripheral region" OR "regional development" OR "rural area"].

Søgningen genererede i alt 611 hits, som af søgemaskinen blev sorteret ud fra et relevanskriterium i forhold til de valgte søgeord. Herefter blev de første 40 hits inden for hver kategori gennemlæst og vurderet af forfatterne. Der er desuden foretaget bredere søgninger via Google og Google Scholar for at identificere relevante tekster, som falder under kategorien "grå litteratur", dvs. videnskabelige publikationer, som ikke er udgivet af et forlag eller i et tidsskrift. Derudover har

forfatterne foretaget snowballing (Greenhalgh & Peacock, 2005), dvs. gennemgået litteraturlister i centrale publikationer og udvalgt relevante referencer. I alt er der medtaget 36 referencer i det færdige litteraturreview.

I den bearbejdede version nedenfor præsenteres litteraturreviewets fund inden for tre tema-tikker, herunder 1) Profiltyper for uddannelsesudbydere i Europa og deres regionale ansvar, 2) Forståelser af uddannelsesudbydernes regionale rolle og 3) Politiske forventninger til effekten af regionalt udbudte uddannelser.

3.4 PROFILER FOR UDDANNELSESUDBYDERE OG DERES REGIONALE ENGAGEMENT

I Europa kan de videregående uddannelsesinstitutioner, som er repræsenteret i de europæiske landes yderområder, inddeles i tre forskellige profiltyper: 1) de klassiske universiteter, som har et nationalt mandat og er mere globalt end regionalt orienteret. Disse institutioner er ofte placeret i større byer og bedriver grundforskning inden for en bred vifte af discipliner, 2) de professions- og erhvervsrettede universiteter og university colleges, hvis primære opgave er at uddanne til specifikke professioner og erhverv, men som derudover også bedriver anvendt forskning, som typisk tager afsæt i regionalt definerede behov. Disse institutioner er lokalt forankrede og typisk placeret i mellemstore byer, 3) de professions- og erhvervsrettede universiteter og university colleges, som også er lokalt forankrede og uddanner til specifikke professioner og erhverv, men som bedriver forskning i et mindre omfang (Kohoutek, Pinheiro, Čábelková & Šmídová, 2017).

Samtlige profiltyper har inden for de seneste år oplevet en øget opmærksomhed på deres regio-nale engagement og ansvar, idet vidensinstitutioner i stigende grad forventes ikke kun at varetage undervisning og bedrive forskning, men også at spille en aktiv rolle i den økonomiske, demografiske, sociale og kulturelle udvikling af den region, som de er placeret i (Arbo & Benneworth, 2007). For profiltipe 2 og 3 (de professions- og erhvervsrettede universiteter og university colleges) er opmærksomheden primært rettet mod deres forpligtelse til at levere videregående uddannelse i de geografiske områder, som de dækker.

For profiltipe 1 (de klassiske universiteter) fokuseres der først og fremmest på deres evne til at varetage det, der i den internationale forskning undersøges under tematisk overlappende termer som "third mission", "third task", "third stream" og "regional community involvement". Universiteternes tredje mission (de to første missioner er undervisning og forskning) handler om at yde "service to society" (OECD, 2007, s. 37; OECD, 2012) gennem "activities concerned with the generation, use, application and exploitation of knowledge and other university capabilities outside academic environments" (Molas-Gallart & Castro-Martínez, 2007, s. 2). Til trods for at der på policy niveau er et stort fokus på universiteternes tredje mission, viser litteraturen, at der er både konceptuel og strategisk forvirring i forhold til hvad denne tredje rolle konkret indebærer samt hvilke prioriteringer, der er relevante (Arbo & Benneworth, 2007).

3.5 FORSTÅELSER AF UDDANNELSESUDBYDERNES REGIONALE ROLLE

Den politiske diskurs om de tre profiltypers rolle i forhold til regional udvikling er præget af en flittig brug af metaforer, hvoraf fire metafortyper går igen. Den første metafor, som ofte anvendes om videregående uddannelser i et regionalt perspektiv, er "maskinen". Her ses den regionalt forankrede uddannelsesinstitution som en temposættende motor (f.eks. en "engine", "driver", "dynamo", "accelerator" eller "lever"). Den anden type metafor falder inden for den biologiske sfære og beskriver uddannelsesinstitutionerne som noget, der spirer og så blomstrer (f.eks. et "hothouse", "seedbed", "breeding ground", "spawning place" eller "fermenter"). Det tredje sæt af metaforer vedrører netværk og indikerer at uddannelsesinstitutionerne giver adgang til og spreder information og viden i lokalsamfundet (f.eks. "node", "hub", "bridgehead", "mediator", "coupling unit" eller "transfer point"). Endelig anvendes også metaforer, der relaterer sig til tid og signalerer starten på en ny æra, hvor vidensinstitutionerne fører an i en transformationsproces (som f.eks. "spearhead", "vanguard" eller "lighthouse"). Tilsammen illustrerer disse metaforer, at forventningerne til vidensinstitutionerne høje: De skal sætte tempoet, de skal få omgivelserne til at spire, de skal udbrede viden, og de skal lede vejen til en ny æra. Metaforene viser, at der er stor optimisme i forhold til vidensinstitutionernes regionale potentialer og illustrerer samtidig at den rolle, som de forventes at indtage, er forholdsvis uklar.

3.6 POLITISKE FORVENTNINGER TIL EFFEKTEN AF REGIONALT UDBUDTE UDDANNELSER

Peer & Penker (2016) har i en metaanalyse af strategiske policy dokumenter forfattet af Europa Kommissionen (herunder EC, 1990; EC, 1999; EC, 2002a; EC, 2002b og EC, 2010) kortlagt de politiske forventninger til de videregående uddannelsesinstitutioner rolle i regional udvikling (alle tre profiltyper inklusiv). De når i deres analyse af policy papers frem til en række forventninger, hvoraf seks af forventningerne er medtaget her sammen de i forskningslitteraturen identificerede potentialer og barrierer for, at forventningerne kan indfries.

- 1) *Placeringen af en eller flere videregående uddannelsesinstitutioner i en perifer region vil medføre, at en højere andel af lokalbefolkningen gennemfører en uddannelse, hvilket vil styrke regionens udviklingspotentialer.* Denne antagelse bekræftes i flere empiriske studier (se f.eks. Kunzmann & Tata, 2000), men det skal samtidig understreges at andre forhold foruden dimittend-antal har en indvirkning, herunder særligt regionens økonomiske styrke og det lokale arbejdsmarkeds ansættelsesbehov (Lassnigg, Unger, Pechar & Pellert, 2003).
- 2) *De regionale uddannelses tilbud skal tilpasses det lokale arbejdsmarked. Dette gør det muligt for regionens virksomheder at ansætte kvalificerede og højtuddannede medarbejdere og giver dimittender gode muligheder for ansættelse i deres lokalområde, hvilket vil reducere lokal emigration (outmigration).* Flere studier viser, at afstemning mellem det lokale uddannelses tilbud og regionens arbejdsmarkedsbehov kan være særdeles virkningsfuldt (se f.eks. Danielsen, Grepperud & Roos, 2015a). I litteraturen peges der dog også på, at arbejdsmarkedets kompetencebehov hurtigt kan ændre sig, hvilket kan medføre en forceret fraflytning af højtuddannede, som ikke længere kan finde job lokalt. På den anden side kan

en meget høj grad af tilpasning mellem uddannelsesstilbud og det regionale arbejdsmarked medføre en fastlåst situation, som hæmmer udvikling og innovation i regionen (Lassnigg et al., 2003). Det regionale uddannelsesstilbud bør derfor i et vist omfang være fleksibelt, så det kan imødekomme de eventuelle nye kompetencebehov, som der kan opstå i regionen.

- 3) *En region anses af lokalbefolkningen såvel som af erhvervslivet for værende mere attraktiv, hvis regionen huser en eller flere videregående uddannelsesinstitutioner.* Denne antagelse bekræftes i flere empiriske studier, men det er samtidig uklart om og i så fald hvilken effekt universiteternes tredje rolle, dvs. deres forpligtelse til at bidrage til den generelle samfundsudvikling uden for det akademiske miljø, har på den opfattede kvalitet af en region (Peer & Penker, 2016).
- 4) *Placeringen af en videregående uddannelsesinstitution i et yderområde vil booste regionens økonomi og konkurrencedygtighed, fordi uddannelsesinstitutionen, som enhver anden virksomhed, vil efterspørge varer i sin lokale omverden.* Her kan der fra et efterspørgselsperspektiv peges på, at økonomien særligt påvirkes positivt af behovet for universitetsansatte samt den økonomiske stimulus, som følger af studerendes behov for bolig samt deres øvrige forbrug (Strauf & Scherer, 2008).
- 5) *Den regionale tilstedeværelse af en videregående uddannelsesinstitution styrker produktion og spredning af viden, hvilket vil medføre en øget innovationsparathed i regionen.* Litteraturen peger på, at videndeling mellem uddannelsesinstitutioner og erhvervsliv har de bedste vilkår, når de udbudte uddannelser og den forskning, der bedrives, adresserer lokalt-definerede behov (Fürst & Back, 2011).
- 6) *Den regionale tilstedeværelse af en videregående uddannelsesinstitution påvirker de højtuddannede dimittenders migrations-adfærd.* Flere studier viser, at studerende, som tager en uddannelse i deres hjemområde, bliver boende efter endt uddannelse samt at "brain drain" kan forebygges ved at uddannelsesudbyderen aktivt informerer de studerende om regionens jobmuligheder (Falk & Kratz, 2009; Mohr, 2002).

Ovenstående seks punkter belyser først og fremmest forventningerne til de videregående uddannelsesinstitutioner på internationalt policy niveau. I et analytisk perspektiv kan punkterne samtidig anskues som strategier, som en stat eller regering kan operere ud fra i udviklingen og implementeringen af nye politiske instrumenter og tiltag på uddannelsesområdet. Uddannelsesinstitutioners forsyningsmodeller kan ligeledes analyseres ud fra ovenstående strategier.

Det skal fremhæves, at selve placeringen af en videregående uddannelsesinstitution ikke automatisk vil medføre at de regionale potentialer indfries, da andre forhold også spiller ind, herunder særligt uddannelsesinstitutionens profil, regionale karakteristika, uddannelsesinstitutionens evne til at samarbejde med relevante aktører samt de politiske rammevilkår, som uddannelsesinstitutionen er underlagt (Cooke, 2005).

Litteraturen viser, at den fysiske placering af en videregående uddannelsesinstitution i et yderområde generelt anses som et vigtigt regionalpolitisk instrument, der bidrager til demografisk, økonomisk, social og kulturel udvikling af en region. Samtidig peges der på, at der er et stort potentiale i at give adgang til uddannelse for borgere, som er bosat i yderområder, gennem forskellige typer af digitalt koblede uddannelsesformater (Robinson, 2012; Irvine, Code & Richards, 2013), herunder

eksempelvis e-læring (Kline & Drummond, 2016) og lokale læringscentre, som digitalt kobler fysiske undervisningsfaciliteter i lokalsamfundet med fagligt kvalificerede campus-miljøer (Danielsen, Grepperud & Roos, 2015a og 2015b). En række eksempler på fleksible forsyningsmodeller undersøges nærmere i den øvrige rapport med udgangspunkt i udvalgte cases, som er hentet fra udlandet.

3.7 OPSUMMERING

Hensigten med dette litteraturreview har været at undersøge måder hvorpå udbydere af videregående uddannelse kan bidrage til regional udvikling samt at pege på potentialer og barrierer i forhold til at give adgang til videregående uddannelser i perifere regioner. Overordnet viser litteraturreviewet at en lang række lande i den vestlige verden, grundet øget centralisering af de nationale uddannelsessystemer, oplever en øget geografisk ulighed i adgangen til videregående uddannelse. Der kan samtidig peges på, at dette er medvirkende til en negativ spiral, hvor borgere fraflytter yderområder for at studere i større byer og lokale virksomheder har svært ved at rekruttere kvalificeret arbejdskraft, fordi de fraflyttede borgere typisk bosætter sig i det område, hvor de har studeret.

Videregående uddannelsesinstitutioner forventes i højere grad at spille en aktiv rolle i den økonomiske, demografiske, sociale og kulturelle udvikling af den region, som de er placeret i. Forskningslitteraturen viser imidlertid at det, særligt i forhold til universiteternes tredje mission, er uklart præcist hvad denne rolle indebærer, hvilket også afspejles i den mangfoldighed af metaforer, som anvendes om vidensinstitutionerne som regionale aktører.

I en europæisk kontekst kan der på policy niveau identificeres en række forventninger til de videregående uddannelsesinstitutioners rolle i regional udvikling. Potentialerne og barriererne for at disse forventninger kan blive indfriet er blevet belyst gennem en række videnskabelige studier. Et af potentialerne ved lokal adgang til videregående uddannelse er, at en højere andel af lokalbefolkningen vil gennemføre en uddannelse, hvilket vil styrke en regions udviklingspotentialer. Derudover peger studier på potentialet i at afstemme det lokale uddannelsesstilbud og regionens arbejdsmarkedsbehov, men det fremhæves også at det lokale uddannelsesstilbud bør være fleksibelt, så det kan imødekomme nye arbejdsmarkedsbehov. Litteraturen viser samtidig, at studerende, som tager en uddannelse i deres hjemområde, bliver boende efter endt uddannelse – samt at "brain drain" kan forebygges ved at uddannelsesudbydere aktivt informerer om regionens jobmuligheder. Derudover viser studier at videndeling mellem lokalt-forankrede uddannelsesinstitutioner og det lokale erhvervsliv har de bedste vilkår, hvis de udbudte uddannelser og den forskning, der bedrives, adresserer lokalt-definerede behov.

Afslutningsvis peges der i litteraturreviewet på, at placeringen af en videregående uddannelsesinstitution i et yderområde generelt anses som et vigtigt regionalpolitisk instrument. Flere studier peger i denne sammenhæng på potentialet i alternative forsyningsmodeller, som gennem digitale løsninger giver borgere adgang til videregående uddannelse i deres lokalområde.

4.0

**INTERNATIONALE
ERFARINGER
MED REGIONAL
FORSYNING**

I dette kapitel præsenterer vi beskrivelser af en række uddannelsesdesign med afsæt i en række besøg i udvalgte lande, som vi har foretaget i forbindelse med projektet.

De valgte designs er blevet identificeret via internetsøgninger og vores review-arbejde, der har kunnet lede os i retning af innovative løsninger i Europa, som vi derpå har valgt at undersøge nærmere ved et fysisk besøg.

Vi har på denne baggrund valgt at aflægge besøg på institutioner i Sverige, Norge, Skotland og Tyskland. De besøgte institutioner beskrives i hver deres respektive afsnit nedenfor ud fra en særlig skabelon, der har til hensigt at lette læsningen undervejs og forsøge at indlejre en enshed i opbygningen.

Hvert institutionsbesøg fremstilles ud fra en fælles skabelon, der har til hensigt at lette læsningen og som indeholder følgende elementer:

En indledning og en kontekstualisering, som indeholder en række informationer om det land eller sted og den institution, som er besøgt. Derpå følger et afsnit med overskriften "den regionale forsyningsmodel" som beskriver den uddannelsesdesignløsning, som institutionen repræsenterer. Derpå følger et afsnit om de rammevilkår, som er gældende for institutionen og som designløsningen virker under og i forhold til samt et afsnit, der nærmere beskriver den forretningsmodel, som er gældende for den pågældende regionale forsyningsmodel. Hvert designløsningsafsnit slutes af med, at der henvises til en af de idealtyper (se kapitel 2 for uddybning af disse), som er blevet beskrevet i afsnittet.

4.1 SKOTLAND – ERFARINGER MED INTERN UDLEJRING OG NETVÆRKSORGANISERING

"We've been transformational. For the region and as a provider"
(Leder, University of the Highlands and Islands).

4.1.1 INDLEDNING

Den nordlige del af Skotland er i særlig grad udfordret, når det handler om regional forsyning af uddannelse, hvilket især skyldes geografiske udfordringer i form af et tyndt befolket højland og mange små øer. Det er derfor særlig interessant, at man i Skotland har udviklet en regional forsyningsmodel, som har løst disse udfordringer. En paradigmatisk case som også kan inspirere danske aktører. Modellen er udviklet og implementeret af "University of the Highlands and Islands" (UHI) som med digitale teknologier har koblet 13 colleges og over 70 lokale fysiske læringscentre sammen i et fælles netværk, der dækker et område på størrelse med Belgien. UHI's officielle mission er at "have en transformationel betydning for på mulighederne og udsigterne for regionen, dens økonomi, dens befolkning og dens lokalsamfund." (UHI, 2018)

UHI har for at opfylde denne mission omdannet sig til et distribueret netværk, der først og fremmest understøtter deres borgere i at finde vej til arbejde via uddannelse. UHI er således designet til at aktivt og fleksibelt understøtte den studerendes "learner journey" – det vil blandt andet sige at gøre det muligt at få adgang til uddannelse uden adgangsgivende eksaminer, at

muliggøre afbrydelse og genoptagelse af uddannelse efter behov, at skabe en platform af nye undervisnings- og uddannelsesformater, baseret på en teknologisk infrastruktur, og ikke mindst en platform, hvis kvalitet genereres uafhængigt af afstand som faktor. Professor Frank Rennie formulerer missionen som et spørgsmål: "Hvordan får jeg uddannelse af høj kvalitet ud til enden af vejen?" – hvor svaret er at skabe uddannelse, hvis kvalitet ikke nedbrydes på distancen.

UHI's distribuerede netværk består dels af interne udlejninger (idealtypen C), men er kombineret med en form for netværksorganisering (idealtypen E).

Dette afsnit er baseret på empirisk materiale fra fem interviews foretaget på flere af UHI's campus i forbindelse med et besøg. Disse semistrukturerede interviews omfattede fokusgruppeinterview med nøglepersoner i UHI's satsning på teknologi, med undervisere og forskere, studerende samt ledelse. Besøget indbefattede også en rundvisning på campus i Inverness. Der er desuden anvendt skriftligt materiale (UHI outcome agreement, Annual review, mv.) indhentet fysisk og online.

4.1.2 KONTEKSTUALISERING

UHI er en føderation af colleges, der styres centralt af en forsamling af repræsentanter fra Inverness i samarbejde med en ansat ledelse. UHI har monopollignende status for området og huser 276 forskellige mellemlange, lange videregående uddannelser samt efter- videreuddannelser med studerende fra 13-14 år op til ph.d.-niveau. Der er pr. 2017 9381 studerende på højere uddannelser og 31646 studerende på efter- og videreuddannelser.

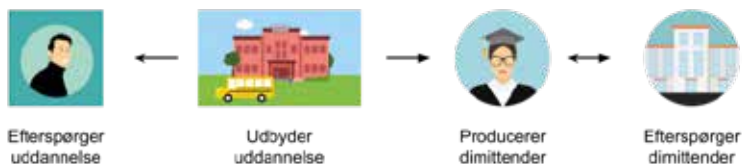
Der er ca. 70 læringscentre spredt ud over UHI's domæne (kaldt "college centres" eller "learning centres") ud over de 13 etablerede colleges fordelt på en række campus. Lokationerne er enten indrettet eller bygget specifikt til uddannelse eller placeret i forbindelse med andre faciliteter udvalgt ud fra deres beliggenhed og Wi-Fi forbindelser. For sidstnævnte varierer det, hvilke lokaler der er tale om. Læringscentre kan ligge i forbindelse med et lokalt bibliotek, skoler, fritidscentre, forsamlingshuse, kontorbygninger eller lignende. Der er ofte personale tilknyttet, der også er lokale og som oftest kender de studerende. Ud over dette er der i alle centre adgang til teknisk hjælp 24 timer i døgnet syv dage om ugen. Er man online, er der adgang til biblioteksressourcer og alle typer software UHI benytter.

Hvor uddannelsesinstitutioner traditionelt først og fremmest betragtes som udbydere af uddannelser, har UHI som mission at have en "transformativ indvirkning på udvikling og fremtidsudsigterne i vores region, dens økonomi, dens folk og dens lokalsamfund." (UHI, 2017). Et sådan missionserklæring kunne nemt affærdiges som staffage. UHI viser imidlertid i sin filosofi, sin organisation, sin tilgang til lokalsamfundet og ned i mindste detalje i forhold til undervisere og studerende, at der er tale om en strategisk velovervejet, videns- og ikke mindst designbaseret stilladsering af en radikalt anderledes forståelse og eksekvering af uddannelse og dets formål.

4.1.3 DEN REGIONALE FORSYNINGSMODEL

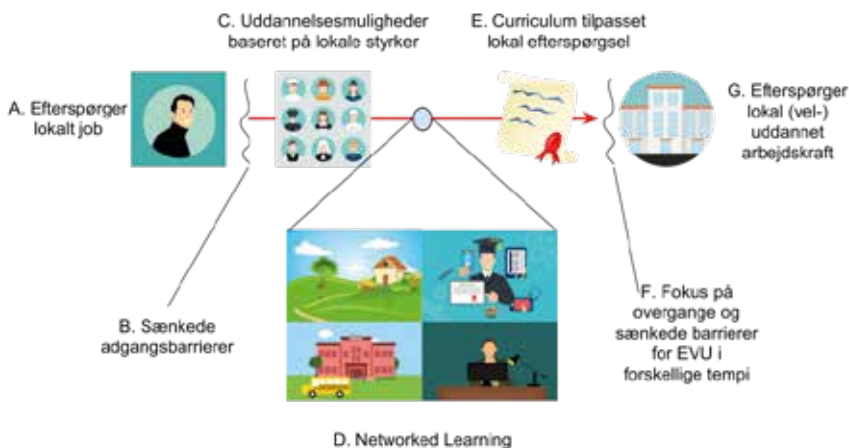
Den proces University of the Highlands and Islands (UHI) undergår pt. viser, hvordan en række institutioner solidt funderet i traditionel uddannelsesstænkning kan transformeres til en anderledes samfundsaktør organiseret som et distribueret netværk. Transformationen kan illustreres ved nedenstående to figurer. Figur 6 illustrerer en uddannelsesinstitutionens normale rolle som udbyder af uddannelsesformater i relation til borgere, der efterspørger uddannelse og sekundært i forhold

til et erhvervsliv der efterspørger uddannet arbejdskraft. Det nuværende system kan karakteriseres som udbudsstyret (dvs. sælgers marked), såfremt vi antager at systemets ageren primært baserer sig på mekanismer i det politisk-administrative system, der determinerer budgettet og derved i sidste ende også udbuddet af uddannelser. Aftagere (borgere og erhvervsliv) har meget få direkte muligheder for at påvirke udbuddet af uddannelse. Hvorvidt dimittender kommer i arbejde er i sidste ende et mellemværende mellem borgeren og erhvervslivet.



Figur 6. En uddannelsesinstitutions traditionelle rolle som udbyder af uddannelse

Et sådant systems kode ville ændres til efterspørgselsstyret, såfremt ydre påvirkninger i stedet bestemte systemets adfærd. Det vil sige at systemet i væsentlig grad ville lade f.eks. lokal efterspørgsel efter arbejdskraft og borgeres ønsker bestemme udbuddet af uddannelser. Vi har set flere danske eksempler med større fokus på efterspørgsel. UHI's væsensforskellighed er imidlertid ikke givet ved et sådant skift. I både et udbuds- og et efterspørgselsstyret system er institutionens fokus på kerneopgaven uddannelse. I UHI er kerneopgaven stadig uddannelse, men formålet med at løse opgaven er ikke uddannelse i sig selv. I stedet er institutionens fokus på at mindske afstanden mellem borgerens ønske om at komme i meningsfuld beskæftigelse og regionens ønske om en frodig økonomisk, social og kulturel opløsmstring. Det vil sige, kerneopgaven skal opfattes som en bestanddel af universitetets samlede anstrengelser for at minimere denne afstand. UHI er med andre ord ikke en institution, der muliggør uddannelse, men en institution der udvikler Skotlands økonomiske, sociale og kulturelle handlekraft ved at uddanne dens arbejdsstyrke.



Figur 7. UHI's uddannelsesvej for borgere til arbejde

Ovenstående figur 7 illustrerer således at "educational pathways and lifelong learning opportunities" skal forstås som "uddannelsesveje til arbejde" snarere end veje gennem uddannelsessystemet.

Borgere (øvre venstre hjørne) efterspørger arbejde, mens lokale virksomheder (øvre højre hjørne) efterspørger veluddannet arbejdskraft. Mellem disse to er en række barrierer der vanskeliggør en vellykket forbindelse. UHI har sat sig for at maksimere systemets fleksibilitet for at understøtte denne rejse og dermed fjerne eller nedbringe disse barrierer. Fra venstre mod højre består sådan en strategi blandt andet af følgende opmærksomhedspunkter:

- Aktiv rekruttering af studerende frem for passiv modtagelse af nye studerende.
- Sænkede adgangsbarrierer for adgang til uddannelse.
- Oprettelse af uddannelser der baserer sig på lokale styrker, forhold og kultur.
- En fleksibel blended læringsinfrastruktur, der neutraliserer afstand som en faktor i at tage og færdiggøre uddannelse (networked learning).
- Curriculum løbende udviklet i samarbejde med lokale interessenter for at sikre relevans og mindske kompetencegab.
- Fokus på at bløde overgange op for studerende med praktikordninger, mentorer, samt fleksibel ind- og udskrivning på uddannelser.

Ud fra denne model kan UHI betragtes som efterspørgselsorienteret, ikke i en simpel udbud-efterspørgsel efter uddannelse, men ud fra en fleksibilitets betragtning. Institutionen ændrer sit udbud og organisering afhængig af borgere og virksomheders behov for at nå hinanden. Dette kræver en systemisk fleksibilitet i adgangen til uddannelse, i måder uddannelser leveres på, i forhold til variationen af studerendes behov, osv. I det følgende redegøres der for UHIs initiativer i forhold til at skabe fleksibilitet på mange niveauer samtidigt. I det følgende redegøres der for hver af de enkelte ovenstående opmærksomhedspunkter.

Aktiv rekruttering

Tertiære uddannelsesinstitutioner har to naturlige foci på overgange. Dels er der en opgave med at lette overgangen til tilværelsen som studerende på videregående uddannelse både i forhold til studerende fra ungdomsuddannelser og studerende fra efter-videreuddannelse (Further Education). Dels er der i den anden ende en overgang fra studielivet til arbejdslivet. UHI har, som de fleste universiteter, programmer, der søger at afhjælpe problematikker i disse overgange, men de arbejder også mere aktivt, dels i forhold til at rekruttere blandt målgrupper der ikke tidligere har haft store ansøgningstal, dels i forhold til at målrette uddannelser til specifikke lokale behov. UHI rekrutterer aktivt ved at være i kontakt med skoler. De står over for skoler, der historisk har sendt deres studerende til "fysiske" universiteter, der skal åbne op over for et nydannet universitet, der lægger vægt på online deltagelsesformer. Et eksempel på aktiv rekruttering, der fremhæves, er sygeplejerskestudiets overførsel fra Stirling universitet til UHI i 2017-18. I et strategisk partnerskab med National Health Service har de formået at øge optaget med 30 procent under mottoet: Rekruttér lokalt, træn lokalt og ansæt lokalt.

Sænkede adgangsbarrierer

Udover standard adgangskrav opererer UHI med et "udvidet adgangs-ethos," (eng. Widened Access Ethos, Leder, UHI) og såkaldt "kontekstualiseret adgang". Førstnævnte gør, at adgangskrav på nogle uddannelser er lavere end for andre universiteter. Sidstnævnte giver borgere med bestemte indikatorer lettere adgang til uddannelse. Indikatorer inkluderer 'at ens forældre ikke har gået på universitetet, og at man er bosat i et område, der rangerer i de laveste 20 procent

af det "Skotske indeks for multiple afsavn". Desuden er der procedurer for at vurdere andre former for erfaring og læring som adgangsgivende. UHI forsøger ligeledes aktivt at afdække potentielle studerendes eksisterende kompetencer for at identificere gab for at kunne lede dem ind i adgangsgivende kurser.

Uddannelser baseret på lokale styrker

I forhold til uddannelser og programmer har UHI anlagt en bevidst strategi, der søger at identificere lokale styrker og måder at udmærke sig. Deres programmer kalder de "Site specific programs" – der er eksempelvis programmer som "adventure tourism", der benytter sig af geografien og landskabet i New Ford William, og arkæologi der udnytter vigtige eksisterende arkæologiske udgravninger på Orkney øerne. Andre programmer er etableret for at møde lokale behov. UHI har eksempelvis specialiseret sig i nichen "oftalmologi" (øjensygdomme), hvor de har tiltrukket ekspertise og opbygget en niche inden for medicinsk uddannelse fremfor en bred tilgang til lægeuddannelser. Andre programmer igen retter sig mod kulturelle, historiske styrker. Der er således en uddannelse specifikt rettet mod Skotlands rige musikalske arv (se case nedenfor), der formår at uddanne musikere i verdensklasse, inddrage lokale eksperter og give dem papir på deres kunnen; ligesom der er programmer rettet mod golf, bæredygtighed og programmer rettet mod bevarelse af den gæliske kulturarv og sprog.

Uddannelse baseret på lokale styrker – en case

Anna Wendy Stevenson har været leder af UHIs bachelor for anvendt musik siden 2012. Lead på uddannelsen er Lew's Castle college som er et af de fjernest placerede campus i UHI og derfor eksemplarisk i forhold til UHIs evne til at neutralisere afstand som en faktor i uddannelse. Uddannelsen er samtidigt et klokkeklart eksempel på et site-specifikt program. Da uddannelsen blev nedlagt på et andet college og overgik til UHI, valgte ledelsen at betragte dette som en mulighed for at basere en uddannelse på lokale styrker. Skotland har stolte musikalske traditioner, og for mange musikere er der få muligheder for at tilgå uddannelse uden, at skulle forlade deres hjemstavn. Uddannelsen blev fra starten sat op som blended learning. Studerende er bosat over hele Skotland, og det er ikke påkrævet for dem at møde op på et campus regelmæssigt. I stedet søger uddannelsen at gøre den studerendes liv som musikere nemmere på alle måder. Uddannelsen tiltrækker både unge, der er droppet ud af uddannelse og professionelle performere. Undervisning tilrettelægges ved hjælp af Blackboard, Mahara, ugentlige videokonference tutorials, praktikophold fire gange om året. Der er moduler rettet mod at producere musik, kompositioner, co-creation – alt sammen rettet mod at opøve en praksis kalikeret over virkeligheden. Uddannelsen er åben for alle typer musik og genrer. En stor del af uddannelsens styrke består i netværksdannelse. Alle studerende kobles med eksterne partnere, der fungerer som tutorer og mentorer. Stevenson har et personlig netværk af succesfulde kunstnere og musikere der stiller op til 1:1 sessioner fysisk eller via Skype. Alle sessioner udnyttes som anledninger til at performe. Denne interviewgruppe så eksempelvis en gruppe af violinister, der øvede i en pub i Inverness, da en del af uddannelsens faciliteter ligger på pub'ens første sal. Uddannelsen faciliterer og tilbyder mentorhjælp i et uhørt omfang, der indfanger alle aspekter af personaliseret og situeret læring. Resultatet er dimittender, der indleder deres karriere med egenskaber og kompetencer, som

de er i stand til at agere proaktivt og kreativt med. Denne form for skræddersyet uddannelse er dyrere end traditionel undervisning og en hel del mere krævende for de ansatte. Og selv om Stevenson tydeligvis er en ildsjæl foruden hvilken denne uddannelse ikke ville være en succes på samme måde, er det også tydeligt at denne ildsjæl netop lykkedes med denne uddannelse, fordi den er placeret i en organisation der muliggør hendes arbejde.

Networked Learning

Universitetet har som nævnt uofficielt arbejdet under mottoet "aldrig længere væk end 30 mil fra 30 bacheloruddannelser". På hjemmesiden angives der godt 276 forskellige uddannelser. Hjemmesiden fremhæver mange steder, at det er muligt at studere mange af disse uddannelser hjemme fra eller via et lokalt læringscenter. Der er således multiple adgangspunkter (entry points) til en uddannelse. En uddannelse er som udgangspunkt altid forankret i et af de 13 colleges, men det vil samtidig altid være muligt at tage uddannelsen lokalt fra alle store og små lokationer. UHI kalder dette "networked delivery" af deres uddannelser. Netværk refererer her således både til netværket af colleges og læringscentre, såvel som det netværk af online tilkoblingsmuligheder der gør det muligt at tage uddannelse på andre måder end ved fysisk fremmøde.

En netværksorganisering forudsætter en gennemgribende organisatorisk infrastruktur, en avanceret teknologisk infrastruktur, forskning i teknologiunderstøttet undervisning, et kompetent underviserkorps, en særlig didaktisk tilrettelæggelse samt nogle nye studie- og læringsveje for de studerende.

Den organisatoriske infrastruktur

Det vigtigste og mest iøjnefaldende strategiske tiltag er opbygningen af en gennemgribende organisatorisk infrastruktur for understøttelsen af forbundet læring (networked learning). UHIs overordnede ambition om at gøre alle uddannelser tilgængelige online betyder ikke opbyggelsen af parallelsystemer, men en transformation af de eksisterende uddannelsesformer, så de er i stand til at understøtte fysiske, blendede og online kontekster. Denne infrastruktur er tredelt. Dels er der etableret en teknologisk infrastruktur med en tilhørende stab, der varetager støttefunktioner. Dels er der dedikerede udviklings- og forskningsressourcer der understøtter professionel udvikling af lærings- og undervisningsformater. Endelig er der et stadigt fokus på evalueringskriterier for disse formater.

Den teknologiske infrastruktur

UHIs teknologimættede miljø er, efter deres egen vurdering, Europas mest avancerede system. Der er ansat et team på 17 mennesker, der sørger for at teknologien fungerer, og at der er online hjælp 24 timer i døgnet syv dage om ugen. Men dette er ikke "blot" en IT-afdeling. Teamet er navngivet "educational development unit" og tæller eksperter inden for pædagogik, teknologi, didaktik og læremidler. Udover at drifte IT-infrastruktur arbejder teamet således med projekter, der understøtter curriculum udvikling ud fra tre parametre:

- Effektiv brug af teknologi
- Design og udvikling af nyt og eksisterende curriculum
- Udvikling af digitale ressourcer.

Teamet kører projekter med eksterne partnere omkring nye undervisningsformer, der påvirker, hvordan moduler leveres og hvordan teams arbejder i UHI. På ethvert givet tidspunkt er der 25-30 forskellige projekter i gang. Resultaterne af projekterne fødes tilbage ind i praksis. Et andet aspekt af teamets arbejde er at håndtere forskellige typer software og hardware og udstyre ansatte med de fornødne dannelseskompetencer til at kunne arbejde med og bevæge sig sømløst mellem forskellige værktøjer. Der er en ambition om at bevare et 'single sign-on' miljø på tværs af en stor mængde forskelligartet software til kommunikation, lyd-, billede- og videoproduktion, kollaborationsplatforme, dokumentation, fildeling, og værktøj rettet imod vidensproduktion og forskning. Der er ydermere en ambition om at stab, undervisere og studerende i videst mulig omfang anvender samme værktøjer i deres arbejde.

Forskning i teknologistøttet undervisning: The Learning and Teaching Academy Hub

Professor Keith Smyth leder et team på fem, hvis opgave dels består i at identificere, udvikle og dele god praksis inden for læring og undervisning, dels i at forske og vidensdele omkring samme. Ud over almindelig forskningspraksis, såsom forskning og afholdelse af konferencer og symposier, opretholder hub'et et netværk for kvinder i akademia, et mentor system, mm. Hovedfokus er på uddannelsesforskning om Technology Enhanced Learning (TEL), men der er en åben dør-politik for en bred vifte af forskningsorienteringer (f.eks. Game-based learning, Virtual Reality, Augmented Reality, etc.). Hub'en beskæftiger sig også med akademisk udvikling, dvs. lærings- og undervisningspolicy, herunder strategier for feedback og fastholdelse og oprettelse af MOOCs.

Kompetente undervisere

Alle undervisere i UHI kræves at være i stand til at tilrettelægge og undervise på måder, der understøtter forbunden læring. I det forenede kongerige (UK) er "UK Higher Education Academy" et professionelt organ for undervisere på højere uddannelser. Det forventes af undervisere at de opnår et såkaldt "fellowship", som en professionel certificering (svarende til en lektoranmodning). De fleste universiteter har programmer for, hvordan disse opnås. I UHI har de et internt program for certificering, der tildeler rang af "fellow". Dette program indebærer webinarer, workshops, symposier, konferencer og deslige inden for emner som synkron undervisning, kreativ evaluering og feedback, kritisk tænkning, mm. Hver underviser får desuden tilknyttet en mentor inden for et af emnerne: forskning, Higher Education Academy (HEA) og forbedring af lærings- og undervisningspraksis. I denne certificering uddannes underviserne i de samme værktøjer og software, som de studerende benytter. En underviser forventes at producere en portfolio for deres praksis. De benytter et UHI toolkit og en del af portfolioen skal være en form for digital artefakt. Det er ikke muligt at opnå sit fellowship uden at dele indholdet i ens portfolio, og vise at man samarbejder med andre.

Studerendes studie- og læringsbaner

De mange forskellige former for "delivery modes" kræver en anden tilgang til undervisning, didaktik og pædagogik (se nedenfor). UHI anvender mange forskellige former for blanded læring, online læring, MOOCs, etc. Det er givet på forhånd at alle forelæsninger og alt materiale er tilgængeligt online; at det er muligt at tilgå undervisning via videokonference; at 2 timers forelæsning online kan forekomme, men langt det meste undervisning er tilpasset en langt mere aktiv studenter-rolle. Undervisere bliver trænet i at tilrettelægge deres undervisning, så den passer til online studie-

former (se mere nedenfor). Omvendt bliver studerende bedt om at træde ind i aktive roller som forandringsagenter, producenter (fremfor forbrugere), kommende forskere og lignende.

Didaktisk tilrettelæggelse

Disse nye lærings- og undervisningsstrategier baserer sig på et sæt af værdier som UHI aktivt forsøger at indarbejde i alle aktørers perspektiv (UHI, 2017). Der er 12 værdier i alt:

- Læring baseres på de studerendes fremtidige arbejde
- Læringen er personaliseret og baseret på de studerendes valg
- Læringen er bundet ind i netværk af medstuderende, undervisere og fællesskaber
- Undervisningspraksis er evidensbaseret
- Studerende involveres som forskere
- Rig og varieret evaluering og feedback praksis (væk fra abstrakte former for evaluering)
- Aktiv og kreativ brug af teknologi
- Integreret og bæredygtig undervisningspraksis
- Udnyttelse af mulighederne i åben uddannelse
- Understøttelse af den studerende som individ
- Refleksiv praksis og kontinuerlig forbedring
- Understøttelse af professionel udvikling af læring og undervisning.

En stor del af dette arbejde består i at udarbejde et fælles sprog, med hvilket det er muligt at tale om og dele erfaring, der inkluderer alle.

En anderledes undervisning og måde at studere – en case

Frank Rennie begyndte at anvende teknologi til undervisning i 1993. Hans interaktive og kreative tilgang til undervisning og uddannelse er højt respekteret og danner skole i UHI. Hans pointe er først og fremmest at undervisning med og ved hjælp af teknologi handler ikke om teknologien, men om underviserens mindset. "The problem is between the ears..." som han siger. Rennie's tilgang er, at teknologien er en værktøjskasse, hvormed man designer sin undervisning. De uproblematiskede videokonferencemuligheder i UHI gør eksempelvis en enorm forskel for, hvordan en underviser kan tænke sin undervisning. De spørgsmål Rennie stiller ligner traditionelle pædagogiske og didaktiske overvejelser: hvad vil du gerne have de studerende lærer, hvordan gør jeg sessionerne interaktive, men her ophører ligheden også. Når en underviser har en klar ide om, hvad der skal undervises, er næste skridt at se, hvad der er tilgængeligt (en bricoleur tilgang), hvad der skal opfindes til formålet og hvilke situerede faktorer der kan inddrages. Rennie fremhæver selv, at hans tilgang adskiller sig markant fra traditionel forberedelse. Hans fremgangsmåde kræver en meget stor arbejdsindsats forud for modulet, dvs. at der bruges meget tid i designprocesser og på at få mange hoveder i sync. Men arbejdsindsatsen er en investering, der direkte betyder at der senere hen ikke bruges nær så meget tid til forberedelse og undervisning. Rennie kalder sin tilgang "heudagogy" som er en sammentrækning af "heuristics" og "pedagogy", hvormed han mener at han med sit design skaber en form for læring, der i langt højere grad er selvstyret (self-directed learning).

Når designet er færdig har den studerende en køreplan, ressourcer der er frit tilgængelige og tydeligt strukturerede, og ikke mindst en autonomi i forhold til det tempo han eller hun arbejder sig igennem materialet. Hvis der opstår et problem, er underviseren og andre studerende tilgængelig via et diskussionsforum, der anvendes som et chatroom. Forberedelsesbyrden er således vendt om i forhold til normal praksis. Rennie estimerer, at den tid der anvendes til at undervise er reduceret med omkring 70-85procent i forhold til almindelig tavleundervisning. Formen kræver mere disciplin fra studerende, og Rennie bemærker at yngre studerende er mere komfortable med teknologi, men mindre disciplinerede og ufokuserede. Formen muliggør også i langt højere grad gruppearbejde, idet der ikke er behov for at tænke lineært. Teknologien er som sagt, i denne sammenhæng, et spørgsmål om det rette værktøj til opgaven. I stedet for blot at anvende ét værktøj, gives der en flerhed af valg, f.eks. en PowerPoint, en artikel i pdf, billeder – der tilbydes som "en indkøbskurv af gode ting". Interviewet med Rennie er foretaget via en videokonference forbindelse, og det til trods (eller måske netop på grund af dette) inkarnerer han, hvordan man brænder igennem på en videoforbindelse med sit levende og karismatiske udtryk. Hans credo er at finde "det der griber din studerendes opmærksomhed".

Et billede på Rennies og universitetets ambitioner er den "UHI future group", han deltager i. Gruppens opgave er at tænke 2-3 år ud i fremtiden og komme med anbefalinger i forhold til fremtidige teknologiske og strategiske satsninger.

Curriculum udviklet i samarbejde med aftagere

UHI er kontinuerligt i en proces, hvor uddannelsers curriculum kædes sammen med lokale formål og/eller specifikke behov hos erhvervslivet. Der er ansat "curriculum development employment engagement officers", dvs. personer ansat til at kontakte erhvervslivet; afdække deres behov og barrierer for at arbejde med akademikere; og samle information om hvilket curriculum, der er behov for at identificere gab i det eksisterende curriculum. Ud fra denne information samarbejder disse officerer med "strukturelle designere" om et nyt curriculum. Oprettelse af uddannelser sker på baggrund af indblik og samarbejde med lokale aktørers behov. UHI kortlægger den eksisterende arbejdsstyrkes sammensætning i relation til afdækkede behov og kæder dem sammen i uddannelses tiltag.

Praktikordninger, mentorer og fleksibel indskrivning

Endelig skal det nævnes at UHI søger at skabe fleksibilitet i uddannelsesformater, ift. hvornår og i hvilket tempo uddannelserne tages, ved f.eks. gøre det muligt nemt at blive udskrevet og genindskrevet i kortere og længere perioder for at arbejde eller varetage andre forpligtelser.

4.1.4 RAMMEVILKÅR

UHI dækker en region på størrelse med Belgien (~30.000 km² på størrelse med Jylland). Området har Storbritanniens højeste leveomkostninger. Der er delområder, der karakteriseres som lidende afsavn (deprivation). Herunder brændstof, lønninger lavere end gennemsnittet, mange sæson- og deltidsstillinger, lav produktivitet, kompetencegab, generelt lavere kvalifikationer, dårlige transportmuligheder og langsom udrulning af højhastighedsinternet. Der er både områder med høj beskæftigelse og lommer af meget lav samme. For mange af områderne med høj beskæftigelse er middelindkomsten ikke særlig høj. Der er desuden en del selvstændige og deltidsansatte.

Området kæmper med fraflytning af unge. Kulturelt og historisk er der et særligt problem i at områdets unge har hidtil haft gode muligheder for at finde lavtlønnet sæson- eller deltidsarbejde. Uddannelse har ikke været anset for nødvendigt og i en vis udstrækning elitært. Der er derfor ikke lokale traditioner for at tage lange uddannelser. Eftersom universitet som helhed først blev etableret i 2011 er det stadig i færd med at etablere sit renommé blandt de eksisterende universiteter (til trods for at det rummer flere af UK's ældste institutioner).

Mange af de faktiske og potentielle studerende bor på meget ufremkommelige steder (f.eks. øer). Skotland har dog et veludbygget og velfungerende offentligt transportsystem, der er til at betale. Tyndt befolkede områder har dog stadig udfordringer i forhold til transportmuligheder. Kombination af online og blended læring samt anvendelsen af videokonference og læringscentre omgår i betragtelig grad behovet for fysisk transport, omend stabiliteten og kvaliteten af internetforbindelser varierer utroligt meget. Læringscentrene er med vilje placeret i forbindelse med lokaler eller bygninger med gode Wi-Fi forbindelser.

Ovennævnte organisatoriske og strategiske tiltag kan ikke lade sig gøre uden en dybt involveret ledelse, der retningsætter UHI som en regional motor for udvikling af Skotlands arbejdsstyrke. En nøgleaktør her har været den skotske regering, der muliggjorde en forening af de deltagende colleges. Tidligere initiativer (både på græsrodsplan og officielle samarbejder) for området blev i 2011 officielt lagt sammen til et selvstændigt universitet. Således er UHI gået fra at være 13 selvstændige akademiske organisationer til en føderation. De indgår i en kompleks Governance model til at regulere og styre samarbejdet. Ledende medarbejder peger på behovet for centralisering og regulering for at kunne opretholde en samlet identitet og for at kunne intervenere, koordinere og forvalte samarbejdet. UHI er politisk udpeget (Post 16 Education (Scotland) Act 2013) til at være Regional Strategic Body med ansvar for at planlægge, udbyde, monitorere og effektivisere efter- videreuddannelse i hele Highlands og Islands området. Al uddannelse i dette regi har siden været finansieret gennem UHI. Der er for området oprettet et strukturfondsprogram rettet imod at opgradere arbejdsstyrkens kompetencer (Skills Investment Plans (SIPs) udarbejdet af Skills Development Scotland (SDS)). UHI har brede og solide partnerskaber med lokale, regionale og nationale aktører, der tæller offentlige og private virksomheder samt andre universiteter. Der arbejdes aktivt med erhvervslivet for at indgå langsigtede partnerskaber omkring investering i uddannelse. Campus i Inverness er således bygget på investeringer indgået i partnerskab med det skotske erhvervsliv.

4.1.5 FORRETNINGSMODEL

UHI genererer indkomst på flere måder. Størstedelen af indkomsten er fra Scottish Funding Council (SFC). SFC tildeler et antal studiepladser, der udløser en bestemt sum. Der er krav forbundet med denne uddeling, men det er uhyre sjældent, at universiteter fratages midler. Der er ikke krav om at antallet af studiepladser udnyttes. Skotske studerende betaler ikke afgifter for at studere (tuition fee). De har også mulighed for at søge lån og stipendier. UHI er således 80 procent selvfinansieret. Årlige indtægter (2017 tal) beløber sig til £109 mil. (heraf £47 mil. fra Scottish Funding Council). De øvrige midler er hentet fra EU's strukturfonde forvaltet af Scottish Funding Council. De ville efter eget udsagn ikke have eksisteret uden regionsudviklingsmidler. Et væsentlig fremtidigt spørgsmål er således UHI's økonomiske business model efter et Brexit. UHI er desuden involveret i Interreg, Horizon 2020 og Erasmus+ programmer. UHI udvikler også

MOOCs. Strategien er i høj grad at vækste ved at øge antallet af optagne studerende og dimitterende. Der er pt. en accept af, at modellen for at tilvejebringe uddannelse på en ny måde er mere omkostningstung end traditionel uddannelse, men en vis optimisme om at dette vil udligne sig til fordel for UHIs model på sigt.

Akkreditering

Et sidste sigende aspekt af UHIs væsensforskellighed fra andre universiteter er en kontekstuel tilgang til akkreditering. Skotlands kvalitetssikring bygger, ligesom i Danmark, på selvevaluering af individuelle moduler, programmer, fag. Der anvendes Key Performance Indikatorer (KPI'er) såsom studerendes progression, resultater, kønsbalance i optag, etc. UHIs credo her er at "succes bør måles i regionens kontekst". Et eksempel, der blev fremlagt, var hvordan succes måles, hvis et firma en dag møder op i en klasse og tilbyder samtlige studerende arbejde, uden at de har færdiggjort deres studie. I en almindelig evaluering vil disse studerende blive registreret som frafald.

UHI har i samarbejde med Scottish funding council to prioriteter, udvidet adgang (widening access) og bedre udkomme (UHI, 2018). Begge dele er rettet imod at aktivt imødegå problematikker forbundet med social arv, køns-, handicap- og infrastrukturelle uligheder. De "udvidede adgangsrammer" (Wider Access Framework) indeholder bl.a. kontekstualiserede optagelser, hvor der tages hensyn til ansøgerens baggrund; fleksibel adgang for ansøgere uden adgangsgivende kvalifikationer, hjælp til overgange (eks. for EVU studerende der ønsker at læse videre); mentor, tutor og support ordninger; mulighed for kost og logi tæt ved uddannelseslokationer; et særligt fokus på udvikling af den unge arbejdsstyrke, børn og studerende med særlige behov; endelig er programmer rettet imod at ændre kønssammensætningen i forskellige fag. Alle disse tiltag er inkluderet i universitetets akkreditering og selvevaluering i form af nøgleindikatorer og kritiske indikatorer (Key og Critical Performance Indicators).

I forhold til de studerende har ledelsen aktivt arbejdet for at ændre modellerne for evaluering af succes, så de stemmer mere overens med lokalbefolkningens adfærd og behov. De har således sænket adgangsbarrierer og arbejder aktivt for f.eks. at fjerne barrierer, der vanskeliggør meritoverførsel.

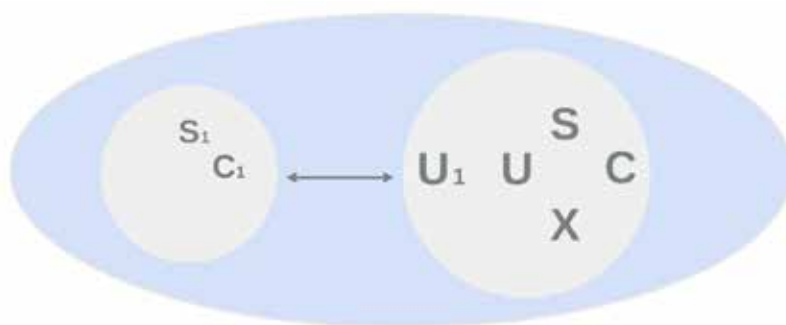
4.1.6 REFERENCE TIL IDEALTYPE

UHIs mission er at "transformere regionens udviklingsmuligheder, økonomi, befolkning og lokalsamfund".

Denne mission er forankret i alle dele af organisationen fra ledelsen, over underviserne og til den enkelte studerende. For at opfylde denne mission har UHI skabt en model, de kalder for en "Networked delivery of a degree" med det sigte, at man skal kunne tage en grad hvor som helst. De har uformelt arbejdet ud fra mottoet: "Never more than 30 miles away from taking more than 30 undergraduate degrees." Det vil sige aldrig mere end 50 km fra et uddannelsessted.

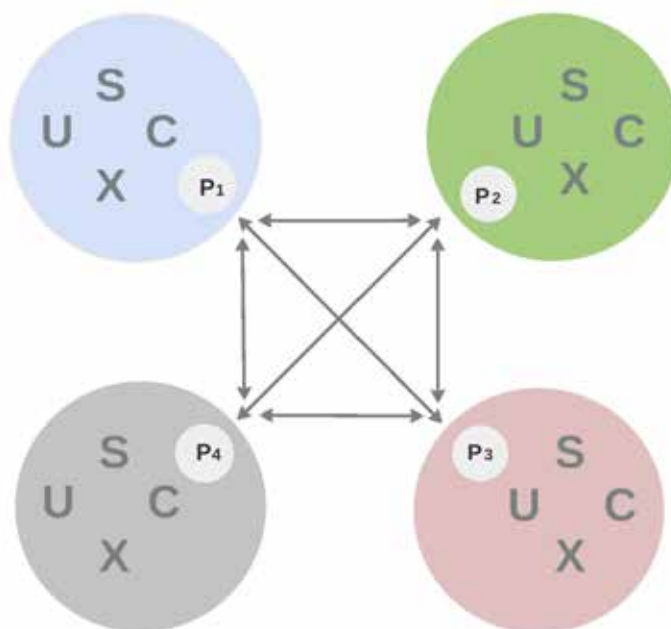
UHIs distribuerede netværk består, som nævnt indledningsvis, dels af interne udlejninger (type C), men er kombineret med en form for netværksorganisering (type E). Denne særlige konstruktion er opstået ved en fusion af en række eksisterende colleges til en føderation. Hver især udbød disse colleges tidligere forskellige uddannelser. Netværksorganiseringen består i en distribueret arbejdsdeling mellem de 13 colleges. Når UHI som helhed får tilladelse til at udbyde en uddannelse (og tilhørende finansiering), byder de forskellige colleges ind på at fungere som 'lead' på

den pågældende uddannelse. Det college, der vælges, organiserer derefter udbuddet, men gør det samtidigt tilgængeligt for resten af netværket. Alle studerende i UHI har derefter mulighed for at tage uddannelsen via deres nærmeste uddannelsessted eller online, uanset hvilket lokalt college eller læringscenter, de officielt er tilknyttet eller om de tager en ren onlineuddannelse.



Figur 8: Regional forsyning i form af "System/subsystemer – Intern udlejring"
 U=Underviser, S=Studerende, C=Campus og X=admin/teknik.

Den interne udlejring består således dels i, at hvert college benytter de andre colleges som fysiske entry points, men den består også i, at hvert enkelt college har tilknyttet en række læringscentre. Hvert læringscenter er formelt en del af UHI, men er internt udlejret og forvaltes fra det enkelte college. Samlet set giver de over 70 læringscentre og 13 colleges en meget fintmasket fysisk tilstedeværelse i kombination med UHI's online udbud.



Figur 9: Regional forsyning i form af netværk
 U=Underviser, S=Studerende, C=Campus og X=admin/teknik, P=uddannelser/programmer.

Et mere retvisende billede er dog Professor Keith Smyth's understregning under et interview af, at UHI ikke skelner mellem fysisk og online udbud eller mellem centrum og periferi. I stedet er der tale om et digitalt universitet med forskellige måder at tilkoble sig. 'Netværket' skal således ikke forstås som forbindelseslinjer mellem de forskellige colleges eller læringscentre, men som det netværk af tilkoblingsmuligheder UHI udspænder i regionen. Transformationsmulighederne i regionen opstår ved at UHI som netværk væver sig ind i andre netværk af økonomisk, kulturel og social art. En borger, der kobler sig på en uddannelse i Stornoway, er således potentielt koblet til et job i Inverness, interessefæller i Glenfinnan eller en faggruppe spredt ud over hele regionen.

4.2 SVERIGE – ERFARINGER MED LÆRINGSCENTRE OG STRUKTURELLE KOBLINGER

4.2.1 INDLEDNING

I den svenske by Västervik får 95 procent af en årgang job med det samme efter endt uddannelse i kommunens læringscenter, Campus Västervik. Tre procent af de studerende vælger at læse videre og kun to procent har en uforandret livssituation efter uddannelsesforløbet.

Campus Västervik ligger i søfartsbyen Västervik i det nordlige Småland, hvor der er 100–450 km. til nærmeste videregående uddannelsesinstitutioner. Derfor har kommunen etableret et læringscenter, som giver borgere adgang til en række videregående uddannelser, som alle byder på gode jobmuligheder i de studerendes lokalområde. Undervisningen på Campus Västervik foregår primært som parallelundervisning via videokonferenceudstyr, hvor studerende og mentorer mødes fysisk i læringscentret og kan kommunikere synkront med en underviser og andre studerende, som befinder sig på en akkrediteret uddannelsesinstitution.

I dette afsnit præsenteres uddannelsesformatet "kommunale læringscentre", som er udbredt i Sverige, hvor mere end 200 kommuner siden begyndelsen af 1990'erne har etableret et kommunalt læringscenter. Fordi der er tale om et koncept, som indgår i den nationale infrastruktur for uddannelse og dækker det meste af landet, præsenteres både den overordnede kontekst for læringscentrene i Sverige samt en specifik case i form Campus Västervik. Casen repræsenterer den regionale forsyningsmodel "strukturelt koblede systemer", som introduceres i kapitel 2 ovenfor.

Afsnittet trækker på empirisk materiale fra i alt fire interviews med ansatte og studerende ved Campus Västervik, som medlemmer af forskningsgruppen foretog i november 2015 (se nærmere i Jørnø et al., 2016). Materialet er i denne rapport suppleret med en opfølgende korrespondance med lederen af Campus Västervik. I afsnittet inddrages der derudover en række rapporter samt et mindre antal forskningspublikationer, som på forskellig vis belyser erfaringerne med de svenske læringscentre.

4.2.2 KONTEKSTUALISERING

Sverige er med sine 450,000 km² geografisk det femte største land i Europa, men med et befolkningstal på 9,6 millioner og en befolkningstæthed på 24 indbyggere per km², ligger landet noget under den gennemsnitlige befolkningstæthed i EU på 114 indbyggere per km² (Eurostat, 2016). Mange svenskere har langt til nærmeste videregående uddannelsesinstitution, og kommuner i

landets yderområder arbejder derfor aktivt på at fremme regional forsyning af videregående uddannelser og på at give gode muligheder for livslang læring. Som en konsekvens af de svenske kommuners indsats er der over de seneste 20 år etableret mere end 200 kommunale læringscentre, som er fordelt over hele landet. Et kommunalt læringscenter (på svensk "kommunala lärcentrum") er en virksomhed, som er ejet af en kommune og som bidrager til voksnes (efter-videre) uddannelse med afsæt i et efterspørgselsperspektiv på kvalificeret arbejdskraft i lokalsamfundet. De svenske læringscentre er placeret i områder, hvor adgang til uddannelse er begrænset eller ikke-eksisterende, og de udgør dermed et vigtigt element i den uddannelsesmæssige infrastruktur (Danielsen, Grepperud & Roos, 2015a). Fælles for læringscentrene er, at samarbejdet med både uddannelsesudbydere (videregående uddannelsesinstitutioner) og det lokale erhvervsliv (dvs. offentlige og private virksomheder) har afgørende betydning. Der er imidlertid stor variation i visionerne og i de konkrete udformninger af de svenske læringscentre, hvilket skyldes, at de hver især er fremvokset som et svar på lokale kompetencebehov i den kommune og/eller region, hvor de er placeret. Det er således den enkelte kommunes valg af funktioner tilknyttet læringscentret, der afgør, hvordan et konkret læringscenter indgår i den regionale infrastruktur knyttet til uddannelse og arbejdsmarked.

I opstartsfasen var læringscentrenes fokus rettet mod etablering af tekniske løsninger, herunder primært videokonferencesystemer, som blev anvendt til at koble læringscentrene til videregående uddannelsesinstitutioner. Allerede i denne startfase stod det klart, at en af de centrale udfordringer for læringscentrene er etablering af samarbejdsaftaler mellem kommunerne og de videregående uddannelsesinstitutioner. Derfor blev der i 1996 taget initiativ til at oprette en fælles interesseorganisation for de kommunale læringscentre, som i dag kendes som NITUS (Nätverket för Kommunala Lärcentra). NITUS har i samarbejde med organisationens ca. 100 medlemskommuner udarbejdet en fælles definition af, hvad et læringscenter er. Et læringscenter defineres 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, distansöverbryggande 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.

Ett 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. (NITUS, 2000)

Som det fremgår af ovenstående definition, har de svenske læringscentre til opgave at give borgere mulighed for at tage en uddannelse i deres lokalområde. Et læringscenter tilbyder et lokalt studiemiljø samt adgang til forskellige studieunderstøttende funktioner, mens selve undervisningen typisk foregår via videokonference, som kobler de studerende i læringscentret til undervisere, som befinder sig på en uddannelsesinstitution.

De svenske læringscentre anvender en række kvalitetskriterier, som blev udarbejdet af NITUS for ca. 10 år siden, i deres løbende arbejde med kvalitetssikring. I kvalitetsarbejdet skelner man mellem ydre forudsætninger og indre forudsætninger, hvor de ydre forudsætninger er det regionale og statslige lovgrundlag og prioritering af uddannelsesmidler til forskellige indsatser. Dette kan læringscentrene ikke påvirke, men kvalitetsarbejdet lægger op til, at læringscentrene skal være proaktive og orientere sig mod skiftende omverdensbetingelser. De indre forudsætninger er det, som læringscentrene selv har ansvaret for. Denne del af kvalitetsarbejdet sætter fokus på en række vigtige faktorer eller opmærksomhedspunkter og formulerer indikatorer for kvaliteten af læringscentrenes samlede virksomhed i forhold til områder som målsætning, ledelse, støttefunktioner, studiemiljø og samarbejde med eksterne aktører. De samlede kvalitetskriterier for de svenske læringscentre medtages ikke her, men kan ses i en dansk oversættelse i Jørnø et al. (2016).

Set fra et dansk perspektiv repræsenterer de svenske læringscentre et alternativt bud på, hvordan yderområder kan forsynes med videregående uddannelse. Det nye skal særligt findes i den rolle og de funktioner, som de svenske kommuner som ejere af et læringscenter varetager. For det første spiller kommunen en aktiv rolle som en ny type uddannelsesaktør, hvis primære formål ikke er at udbyde uddannelse, men at give lokal adgang til uddannelse gennem forskellige typer af koblinger til uddannelsesinstitutioner. For det andet indtager kommunen en rolle som lokalsamfundsudvikler, idet den med læringscentret aktivt involverer sig i udviklingen af borgernes kompetencer på en måde som ser ud over den enkelte indbyggers ønsker om studie set ud fra et motiv om selvrealisering. Det betyder ikke, at læringscentrene er uinteresserede i den enkelte borger, men det skal forstås på den måde, at læringscentrets tilbud først og fremmest er sat i verden for at imødekomme lokalsamfundets behov for kvalificeret arbejdskraft, dvs. hensigten er at sikre at private og offentlige virksomheder kan rekruttere kvalificeret arbejdskraft lokalt samt at mindske fraflytning fra kommunen. For læringscentret er uddannelse først og fremmest et værktøj til lokal vækst.

Mægler, mødested og motor

Med udgangspunkt i blandt andet NITUS' definition af læringscentre og ud fra måden, som de svenske læringscentre etablerede sig på i 1990'erne, har Grepperud og Thomsen (2001) identificeret og formuleret begreber for de funktioner, som et kommunalt læringscenter ideelt set skal varetage. Grepperud og Thomsens begrebsapparat refereres til som "3m-funktionerne" og det beskriver tre hovedfunktioner (alle startende med "m") for de svenske læringscentre: mægler-funktionen, mødested-funktionen og motor-funktionen. De tre funktioner beskrives særskilt her, fordi de tilsammen beskriver læringscentrenes idealtypiske særtræk og anvendes som vigtige pejlemærker for både udvikling og kvalitetssikring af de svenske læringscentre, ligesom 3m også udgør et centralt begrebmæssigt omdrejningspunkt i den politiske debat om læringscentre i Sverige (Danielsen, Grepperud & Roos, 2015a; Danielsen, 2011).

Mæglerfunktionen

Det første særegne kendetegn ved de svenske læringscentre er deres funktion som 'mægler (på svensk "mäklare"). Overordnet består funktionen i at koble efterspørgere af uddannelse med udbydere af uddannelse (Grepperud & Thomsen, 2001). Det gøres i de svenske læringscentre på meget forskellig vis. Hvor visse læringscentre meget lig biblioteker udelukkende har en passiv

mæglerrolle i form af at tilgængeliggøre information om uddannelser (i form af f.eks. informationsmateriale og -møder samt oplæg) er andre centre anderledes aktive (Hattinger, Hellsten & Snis, 2007). Disse læringscentre arbejder aktivt med at kortlægge og identificere kompetencebehov hos enkeltpersoner, virksomheder og lokalsamfund, hvorefter de formidler disse lokale kompetencebehov til udbydere af videregående uddannelser med henblik på at etablere samarbejder, som gør det muligt at udbyde matchende uddannelser i det kommunale læringscenter (Danielsen, Grepperud & Roos, 2015a). Udbuddet af uddannelser og antallet af udbudte studiepladser i et læringscenter tager således afsæt i lokalt definerede samfundsmæssige behov for kvalificeret arbejdskraft. På denne måde bliver læringscenteret en "mægler" mellem arbejdsmarkedsbehov for arbejdskraft, studerendes ønsker til uddannelser og forskellige udbydere af specifikke videregående uddannelser.

Mægleropgaverne for de svenske læringscentre er mange, og de løses primært gennem to hovedstrategier, som begge handler om at opbygge netværk (Danielsen, Grepperud & Roos, 2015a). For det første arbejder de svenske læringscentre på at skabe gode netværk læringscentrene imellem, hvilket blandt andet sker gennem det nationale netværk for læringscentre, NITUS, ligesom der også er eksempler på, at læringscentre, som er placeret i samme region, indgår formelle aftaler om samarbejde (en løsning man har valgt i Akademi Norr, som er en sammenslutning af 13 læringscentre i det nordlige Sverige). For det andet arbejder læringscentrene målrettet på at styrke og udvide samarbejdet med universiteter og højskoler. I Sverige udbydes kurser og uddannelser på bachelor- og kandidatniveau både af universiteter og de såkaldte højskoler (på svensk "högskolor"). Forskellen mellem universiteterne og de svenske højskoler er, at universiteterne generelt har tilladelse til at undervise og eksaminere på universitetsniveau, hvorimod højskolerne skal ansøge om det. Netop den dimension af mæglerarbejdet, som vedrører samarbejdet med de videregående uddannelsesinstitutioner, er en stor udfordring for de svenske læringscentre. Dette understreges i en kortlægning af 44 svenske læringscentre foretaget af Västsvenska Kontaktnätet för Flexibelt Lärande (VKF) i 2010, hvor læringscentrenes krav og ønsker til samarbejdet med de videregående uddannelsesinstitutioner opsummeres således:

- At der afholdes jævnlige møder mellem kontaktpersoner ved uddannelsesinstitutioner og læringscentre.
- At der udarbejdes en målsætning om forbedring af dialogen mellem læringscentre og videregående uddannelsesinstitutioner.
- At undervisere uddannes i brugen af didaktiske og pædagogiske metoder til fjernundervisning.
- At ansatte ved læringscentrene kompetenceudvikles, både hvad angår kendskab til didaktiske og pædagogiske muligheder samt viden om videregående uddannelse.
- At læringscentrene ses som en ressource og ligeværdig partner for de videregående uddannelsesinstitutioner.

Den mæglingorienterede forhandling med de videregående uddannelsesinstitutioner er med andre ord ikke uden udfordring for de svenske læringscentre, selvom de fleste uddannelsesudbydere har erfaring med fleksible og digitalt koblede uddannelsesformater. En årsag til dette kan være, at nogle videregående uddannelsesinstitutioner ser nærliggende kommunale læringscentre som konkurrenter i forhold til det at skaffe ressourcer (Danielsen, Grepperud & Roos, 2015b), samt

at uddannelsesinstitutionerne ikke er formelt forpligtet på at samarbejde med de kommunale læringscentre.

Mødestedfunktionen

Læringscentrets funktion som mødested (på svensk "mötesplats") går ud på at sørge for at de studerende har lokal adgang til forskellige former for praktisk, faglig og social støtte, som er nødvendig for at gennemføre en uddannelse (Danielsen, Grepperud & Roos, 2015a). Mødestedet omfatter både det fysiske og virtuelle rum, som er knyttet til et studieforløb. I disse fysiske som virtuelle rum møder den studerende andre studerende, sine undervisere, vejledere, mentorer og en række andre støtte- og ressourcepersoner. Underviserne møder de studerende dog stort set kun i det virtuelle rum over eksempelvis videokonference. For de studerende er mødestedfunktionen først og fremmest vigtig, fordi den giver adgang til videregående uddannelser i deres lokaleområde. For mange studerende er det desuden vigtigt, at deres læringscenter kan tilbyde et attraktivt studiemiljø, hvor der er mulighed for at indgå i et socialt fællesskab med andre studerende, ligesom lokal tilstedeværelse af ressourcepersoner, som på forskellig vis kan understøtte de studerendes arbejde, anses som afgørende for gennemførelse af et studie i læringscentret.

Motorfunktionen

Den strategiske begrundelse for at etablere læringscentre i en række svenske kommuner er deres bidrag til den lokale og regionale vækst og udvikling i kommunen. En række læringscentre er oprettet af strategiske grunde for at modvirke tendenser til fraflytning, fald i uddannelsesniveau og nedlæggelse af private eller offentlige arbejdspladser i en kommune. Visionen med etablering af lokale læringscentre er, at de skal være en organisatorisk enhed, som kan være driver eller motor for lokal udvikling. Det er denne vision, som motorfunktionen er rettet mod.

Overordnet handler funktion om at sætte fokus på kompetencebehov i yderområder uden videregående uddannelsesmuligheder. På et mere konkret plan involverer motorfunktionen kontinuerlig opfølgning og motivering af kompetencefremmende tiltag rettet mod den enkelte borger og mod private og offentlige virksomheder. For at læringscentre skal blive taget alvorligt lokalt såvel som af deres samarbejdspartnere i uddannelsessystemet og i det politiske system, må de positionere sig som centrale aktører med stor tilslutning. Dette kræver, at lederne af læringscentrene som en del af motorfunktionen er synlige, eksempelvis ved at indgå i formaliserede netværk i både den private og offentlige sektor i regionen samt i lokalsamfundet. Grepperud og Thomsen (2001) har i deres kortlægning af de svenske læringscentre identificeret følgende opgaver som særligt vigtige for motorfunktionen:

- At bistå private og offentlige virksomheder i deres kompetencearbejde.
- At identificere, samordne og koordinere brugere, udbydere og uddannelsesstilbud.
- At fungere som brobygger mellem region og universiteter/højskoler.
- At etablere og udvikle regionale netværk, både indenfor og på tværs af sektorer.

Danielsen, Grepperud & Roos (2015b) vurderer på baggrund af deres undersøgelse af 12 læringscentre i Norge og Sverige, at centrenes udfordringer vedrørende motorfunktionen særligt ligger i det første punkt. Ifølge deres anbefalinger bør læringscentrene i højere grad hjælpe lokale

virksomheder med at kortlægge deres kompetencebehov og på denne måde profilere sig som et værktøj, der kan benyttes af lokale private og offentlige virksomheder i deres arbejde med kortlægning af kompetencebehov (en opgave der ofte ikke er fokus på eller som varetages af private konsulentfirmaer). En sådan tilgang til motorfunktionen vil kunne bidrage til at løse det, som Danielsen, Grepperud & Roos (2015b, s. 202) kalder "læringscentrenes hoveddilemma", nemlig at læringscentre befinder sig i et vakuum mellem et forholdsvist uinteresseret uddannelsessystem og et forholdsvist uinformeret erhvervsliv, som ofte ser de kommunale læringscentre som traditionelle uddannelsesinstitutioner og ikke ved, hvad de kan bruge denne nye samarbejdspartner til.

I de senere år har motorarbejdet for NITUS i særlig grad handlet om få regionale kompetencebehov sat på den politiske dagsorden. Når dette anses for vigtigt, skyldes det at videregående uddannelse hovedsageligt er et statsligt anliggende i Sverige, og at incitament og styringssignaler for indsatsområderne i universitets- og højskolesektoren sjældent har regional forsyning af videregående uddannelse som et prioriteret indsatsområde (Danielsen, Grepperud & Roos, 2015b). Dertil kommer, at kommunerne heller ikke er lovmæssigt forpligtet på at varetage dette område, hvilket betyder, at ansvaret for den regionale forsyning af videregående uddannelse i Sverige er uafklaret. Det er denne problematik, som NITUS forsøger at adressere med et krav om, at der på tværs af aktører og sektorer udvikles langsigtede strategier og foretages investeringer, som understøtter læringscentres arbejde.

De tre funktioner; mødested, mægler og motor, giver et godt billede af de væsentligste funktioner for et svensk læringscenter, men det skal samtidig bemærkes, at der grundet læringscentrenes forskellige rammevilkår og profiler er stor variation i, hvordan funktionerne udøves, ligesom et læringscenters prioritering af de tre funktioner vil variere over tid.

4.2.3 DEN REGIONALE FORSYNINGSMODEL – EN CASE

Vi vil i det følgende eksemplificere den svenske model ved den designløsning som er valgt af Västervik kommune. Kommunen har et indbyggertal på ca. 21.000 og ligger i Kalmar Län, som er blandt de områder i Sverige, der har været hårdest ramt af fraflytning. Erhvervslivet i området er hovedsageligt præget af værkstedsindustri, småvirksomheder og skovbrug, og byen huser et større sygehus, som er den største offentlige arbejdsplads i kommunen. Västervik kæmper med fortællingen om, at man skal flytte til de større byer for at blive til noget, og de nærmeste videregående uddannelsesinstitutioner ligger som nævnt mellem 100-450 km væk. Västervik kommune har derfor lagt en strategi om at udbyde uddannelser rettet mod erhvervslivets behov i kommunen med adgang fra et lokalt mødested, Campus Västervik, som via videokonference kobler sig til videregående uddannelsesinstitutioner andre steder i landet, heriblandt Högskolan Väst, Linnéuniversitetet, Linköpings Universitet, Karlstads Universitet og Högskolan i Halmstad (Campus Västervik, 2018).

Campus Västervik er medlem af interesseorganisation NITUS og har eksisteret siden 1996. Læringscentret er støt vokset hvad angår antal af studerende såvel som udbud af uddannelser. I dag er der ca. 800 studerende tilknyttet Campus Västervik, som i samarbejde med forskellige videregående uddannelsesinstitutioner giver adgang til 12 forskellige uddannelser på bachelor- og kandidatniveau. I studieåret 2018 udbydes på bachelorniveau blandt andet pædagoguddannelsen, sygeplejerskeuddannelsen og diplomingeniøruddannelsen til maskiningeniør, mens man på

kandidatniveau kan læse eksempelvis børne- og ungdomsvidenskab. De udbudte uddannelser er afstemt med lokale behov for arbejdskraft, og ifølge Campus Västerviks dimittendundersøgelser får hele 95 procent af de studerende på en årgang job med det samme efter endt uddannelse i læringscenteret. Tre procent vælger at læse videre, og kun to procent af de studerende har en uforandret livssituation efter uddannelsesforløbet. Disse tal bevidner sammen med et stigende optag om, at læringscenteret på succesfuld vis er lykkedes med at forsyne regionens borgere med videregående uddannelser.

Der kan ud fra den indsamlede empiri identificeres en række eksempler på, hvordan Campus Västervik enten lykkes med eller oplever særligt store udfordringer i arbejdet med 3m-funktionerne. Disse eksempler illustreres nedenfor.

Arbejdsdeling mellem separate systemer

Campus Västervik fungerer som et fysisk mødested, hvor studerende kan møde medstuderende, undervisere, mentorer samt andre ressourcepersoner og få adgang til en række uddannelser, som alle byder på gode jobmuligheder i de studerendes lokalområde. Undervisningen på Campus Västervik foregår primært som parallelundervisning via videokonferenceudstyr, hvor studerende og mentorer mødes fysisk i læringscenteret og kan kommunikere synkront med deres undervisere og øvrige medstuderende, som befinder sig på en uddannelsesinstitution. Man kan således sige, at det didaktiske set-up for parallelundervisningen forsøger at mime traditionel klasserumsundervisning med understøttelse af videokonferenceteknologi som det primære kommunikationsmedie mellem underviser og studerende. Hos Campus Västervik anser man udvikling af parallel undervisningsdidaktik for vigtig, men man erkender samtidig, at det er ikke har været et prioriteret indsatsområde, og at der er et potentiale for innovation af det didaktiske design.

Det skal understreges, at det er universiteterne og højskolerne, som varetager selve undervisningen, mens Campus Västervik stiller fysiske lokaliteter, teknik og studieunderstøttende ressourcepersoner til rådighed (f.eks. mentorer, studievejledning og teknisk assistance). Selve optaget på en konkret uddannelse varetages også af den konkrete uddannelsesudbyder, som følger almindelige regler for studieoptag. Som en del af motorfunktionen er Campus Västervik meget aktiv hvad angår markedsføring af de lokale studiepladser, som promoveres med mottoet "du behövs" (på dansk "der er brug for dig"). En række læringscentre, heriblandt Campus Västervik, har et lokalt uddannelsesnummer i det nationale optagelsessystem (der minder om Den Koordinerede Tilmelding (KOT) i Danmark), hvilket betyder, at ansøgere kan søge om optagelse i et specifikt læringscenter.

Det skal bemærkes at denne designløsning forudsætter, at der laves en aftale om differentiering og arbejdsdeling mellem to separate systemer, dvs. læringscenteret (det kommunale system) og en uddannelsesinstitution (uddannelsessystemet), idet parterne som beskrevet varetager forskellige funktioner, som efterfølgende kobles.

Samarbejde med videregående uddannelser

En af de største udfordringer for Campus Västervik ligger i mægleropgaven, idet Campus Västervik, ligesom mange andre svenske læringscentre, oplever at det er svært at motivere uddannelsesinstitutioner til at udbyde deres uddannelser i læringscenteret. Hos Campus Västervik oplever man, at forhandlinger med uddannelsesinstitutionerne er langsomme og at de traditionsbundne

institutioner har svært ved at imødekomme læringscentrets behov for hurtighed, fleksibilitet og løbende udvikling af nye uddannelses tilbud. Hos Campus Västervik er samarbejdet med de videregående uddannelsesinstitutioner derfor et prioriteret indsatsområde.

Kortlægning af kompetencebehov i kommunen

Et af de områder, hvor Campus Västervik har gjort sig gode erfaringer, er i forhold til kortlægning af behov for uddannet arbejdskraft i kommunen. Læringscentret deltager aktivt i dette arbejde i tæt samarbejde med flere centrale aktører, herunder det regionale kompetenceråd, kommunens voksenuddannelsesenheder, voksenuddannelses- organisationer, folkeoplysningsforbund, uddannelsesudbydere og ikke mindst gennem direkte kontakt og samarbejde med de offentlige og private virksomheder, som er placeret i kommunen. Læringscentret kan på grund af sin meget aktive kortlægningsindsats sikre at uddannelsesudbuddet er nøje afstemt med de fremtidige jobmuligheder i kommunen, og man kan samtidig med rimelig sikkerhed love de studerende, som optages i læringscentret, at der er stor sandsynlighed for, at de kan få et job i deres lokalområde efter endt uddannelse.

Derudover deltager Campus Västervik i et 6-årigt landsbyudviklingsprojekt kaldet "Campus i Småland", hvor læringscentre i nabokommunerne Hulfsfred, Vimmerby og Västervik (tilsammen "Campus Småland") har kortlagt kompetencebehovet i regionen. Tilsammen har kommunerne vedtaget en målsætning om at sikre uddannelse af 4.000 borgere til ledige jobs inden for velfærdssektoren og det private erhvervsliv inden for en 10-årig periode.

Mægling gennem dobbeltallokerede medarbejdere

Man er i Campus Västervik bevidst om, at organisationen placerer sig mellem tre forskellige systemer; det politiske system (kommunen), de kommunale og offentlige virksomheder i lokalsamfundet og et traditionelt uddannelsessystem repræsenteret ved en eller flere uddannelsesinstitutioner. Denne placering gør, at Campus Västervik i sin fortolkning af mæglerfunktionen arbejder målrettet med at mediere, forbinde eller koble disse forskellige systemer. Dette gøres ved hjælp af forskellige strategier, hvoraf dobbeltallokering af medarbejdere med funktioner i såvel læringscentret som i de tilgrænsende systemer og institutioner har vist sig at være en særdeles effektiv strategi. Dobbeltallokerede ansatte er mennesker, som har arbejde i læringscenteret, men også arbejder uden for læringscenteret i funktioner relateret til enten det politiske system, virksomheder eller uddannelsesinstitutioner. Blandt de ansatte ved Campus Västervik findes eksempelvis en underviser, der er ansat på både Campus Västervik og ved professionshøjskolen i Trolhättan (dvs. i uddannelsessystemet) samt en medarbejder, som er ansat ved Campus Västervik og samtidig arbejder i kommunalbestyrelsen i Västervik (det politiske system). De dobbeltallokerede ansatte medvirker til, at læringscentret kan navigere mellem forskellige systemkoder. Læringscenteret iagttages af såvel en virksomhedskode, en politisk kode og uddannelsessystemets kode. For at få succes må det overskride de forskellige systemer eller forsøge at binde eller koble disse forskellige kontekster sammen. De dobbeltallokerede medarbejdere kan kommunikere systeminternt (både når de er det ene, og når de er det andet sted) om hvad der er rationaliteten i de andre systemers iagttagelse af læringscenteret. Læringscenteret kan med disse strategiske ansættelser bedre lykkes med at mægle mellem virksomheder (aftager), kommunen (ejer) og uddannelsesinstitutionerne (samarbejdspartner).

Mægling gennem forsknings- og udviklingsindsatser

Campus Västervik har i 2017 igangsat en forsknings- og udviklingsindsats inden for det pædagogiske og ingeniørfaglige område i form af "FoU Campus Västervik", som er en enhed, der arbejder på at etablere samarbejde mellem forskere ved universiteter/højskoler og lokale private/offentlige virksomheder. De igangsatte forskningsprojekter tager afsæt i behov, som er direkte relateret til det lokale arbejdsmarked og erhvervsliv, og "FoU Campus Västervik" er dermed med til at understrege, at læringscentret er særdeles aktiv i sin mæglerrolle.

4.2.4 RAMMEVILKÅR

De svenske læringscentre har siden deres opstart i 1990'erne stået over for en økonomisk udfordring, som endnu ikke er løst. I slutningen af 1990'erne anvendte de svenske kommuner hovedsageligt midler fra EUs strukturfondsprogrammer til at involvere universiteter i udviklingsprojekter med fokus på at give borgere bosat i yderområder adgang til videregående uddannelse (Norberg, Händel & Ödling, 2015). Disse midler kan ikke længere bruges til dette formål, og læringscentrene benytter sig nu af andre finansieringsmodeller, som varierer fra kommune til kommune.

Den svenske stat har af flere omgange tildelt enkeltstående bevillinger til landets læringscentre. I 2002 afsatte den svenske regering 20 millioner svenske kroner til udvikling af de dengang etablerede læringscentre. Derudover fandtes der omkring årtusindeskiftet parallelle initiativer i det svenske ministerium for industri, som i en årrække afsatte 50 millioner svenske kroner om året til at stimulere samarbejdet mellem universiteter, højskoler, kommuner og regioner. En del af disse midler gik direkte til at styrke samarbejdet mellem de videregående uddannelsesinstitutioner (dvs. universiteter og højskoler) og læringscentrene.

I de seneste år er der ligeledes foretaget en række satsninger, som direkte eller indirekte vedrører læringscentrenes arbejde med forsyning af videregående uddannelse. I 2018 afsatte regeringen som en del af en større satsning, der skal sikre bedre balance mellem land og by, 410 millioner svenske kroner til at styrke uddannelse og erhvervsliv i hele landet. Nogle af disse midler er øremærket til udvikling af landets læringscentre med henblik på at øge adgangen til uddannelse på forskellige niveauer (fra VUC til universitetsniveau) i yderområder. Samme år annoncerede regeringen, at der afsættes 20 millioner svenske kroner om året over en 2-årig periode til at udvikle og styrke fjernundervisning i Sverige. Midlerne tildeles de svenske universiteter og højskoler og satsningen skal særskilt tage hensyn til regionale og lokale behov i landets yderområder.

I Sverige har man med andre ord forsøgt at løfte de svenske læringscentre gennem reelle, men enkeltstående, bevillinger, mens de permanente statslige midler til videregående uddannelse fortsat gives til de etablerede universiteter og højskoler (Danielsen, Grepperud, Roos, 2015a). Ser man på de reelle driftsomkostninger forbundet med at drive et læringscenter, er bevillingerne imidlertid af en forholdsvis symbolsk størrelse (eksempelvis afsætter man i Västervik Kommune ca. 14 millioner svenske kroner om året alene til drift af Campus Västervik).

Danielsen, Grepperud & Roos (2015b) kan på baggrund af evalueringer af seks svenske læringscentre påvise, at de, som tager en uddannelse i et kommunalt læringscenter, bliver boende i deres hjemkommune eller i deres region. Samme undersøgelse peger på, at flere læringscentre oplever at universiteterne og højskolerne de seneste år gradvist har vist mindre interesse for læringscen-

trene, hvilket hænger sammen med forringede rammevilkår, herunder at de enkeltstående, statslige bevillinger til at styrke samarbejdet med læringscentrene ophørte, samt at de videregående uddannelser generelt modtager færre midler fra staten. Danielsen, Grepperud & Roos (2015b, s. 199) peger i deres undersøgelse på tre mulige strategier, som kan medvirke til et mere frugtbart samarbejde mellem de svenske læringscentre og de videregående uddannelsesinstitutioner:

- Kommuner og regioner skal være mere tydelige i deres krav og forventninger til videregående uddannelse og fremsætte deres krav med større kraft og intensitet.
- Kommuner og regioner skal påvirke centrale myndigheder til at stimulere uddannelsesinstitutionerne til at udvise et større engagement og yde en større indsats i forhold til deres samfundsopgave om regional forsyning.
- Staten bør bevilge samarbejdsmidler til kommuner og regioner i stedet for til universiteter og højskoler, for eksempel i form af midler tildelt per studieplads.

Punkterne ovenfor vedrører i høj grad det politiske niveau, og den klare anbefaling er, at staten bør indføre nogle politiske rammevilkår, som understøtter samarbejdet mellem kommunerne og uddannelsesinstitutionerne, så læringscentrene kan opnå en større samfundsmæssig impact.

4.2.5 FORRETNINGSMODEL

Det indgår som et af NITUS kvalitetskriterier, at de kommunale læringscentre skal have et øremærket og langsigtet budget som indregner alle læringscenterets funktioner og opgaver. De samlede driftsomkostninger for Campus Västervik beløber sig årligt til ca. 15 millioner svenske kroner. I budgettet for Västervik Kommune afsættes der ca. 14 millioner svenske kroner om året til denne post.

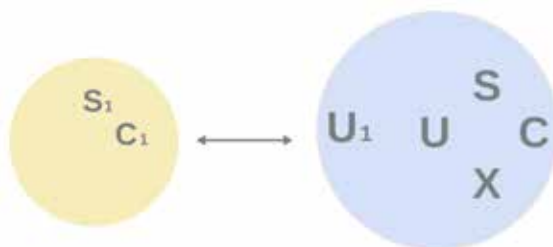
Campus Västerviks primære indtægter stammer fra udleje af videokonferencelokaler samt afholdelse af kursusforløb for lokale virksomheder mod betaling. Campus Västervik sørger desuden for løbende at søge ekstern finansiering i form af projektmidler, som kan anvendes til udvikling af centeret, herunder bl.a. det førnævnte 6-årige landsbyudviklingsprojekt "Campus i Småland". Den samlede årlige omsætning for Campus Västervik svarer til ca. 25 millioner svenske kroner.

Sverige har, ligesom Danmark, et SU-system, og studerende ved Campus Västervik modtager samme SU som andre studerende, der er indskrevet på en videregående uddannelse i Sverige. Universiteterne og højskolerne modtager ikke tuition fees, men tildeles på baggrund af et uddannelsesstaksameter et statsligt tilskud ved indskrivelsen af en studerende samt hver gang en studerende har bestået et ECTS-givende modul.

4.2.6 REFERENCE TIL IDEALTYPE

Den svenske forsyningsmodel med læringscentre er som beskrevet i kapitel 2 kendetegnet ved, at de studerende får adgang til uddannelse gennem et fysisk "entry point" i form af et læringscenter, som er ejet af en kommune, der stiller f.eks. studieservice, studiementorer og teknologi til rådighed for de studerende i centret. Selve undervisningen foregår via videokonference og varetages af en underviser, som fysisk befinder sig på en uddannelsesinstitution. Der er ingen undervisere til stede på centeret, men det er et universitet eller en højskole, som er den formelle udbyder af uddannelse, dvs. som står for optag, den faglige undervisning samt eksamination. Der er her

med andre ord tale om, at to forskellige systemer (universitet/højskole og kommune) etablerer en strukturel kobling formateret gennem en partnerskabsaftale. Den strukturelle kobling mellem de to selvstændige systemer kan illustreres således:



Figur 10: Regional forsyning i form af strukturelle koblinger
U=Underviser, S=Studerende, C=Campus og X=admin/teknik.

Centralt for denne løsning er, at de to systemers primære kode er forskellig: Uddannelsesinstitutionerne opererer ud fra en kode om kompetenceudvikling med fokus på faglig kvalitet. Derudover handler universiteter og højskoler ud fra en sekundær kode, som vedrører økonomi, idet uddannelsesinstitutionerne gennem den strukturelle kobling kan udvide deres målgruppe og tiltrække flere studerende. Kommunerne derimod opererer ud fra en primær kode, som handler om lokal vækst og øget beskæftigelse samt om at ændre migrationsmønstre, så fraflytning fra kommunen mindskes.

Et andet interessant aspekt ved den svenske forsyningsmodel vedrører magtforholdet mellem de to koblede systemer. Uddannelsesinstitutionen og kommunen fungerer som autonome systemer, der er uafhængige i deres valg. Koblingen mellem dem er derfor "strukturel", hvilket betyder, at der eksisterer en gensidig afhængighed mellem dem: Uddannelsesinstitutionen er i et vist omfang afhængig af kommunen af økonomiske grunde og kommunen er afhængig af uddannelsesinstitutionen, hvis den vil kunne tilbyde adgang til uddannelse i et kommunalt yderområde. Der eksisterer dermed en principiel lighed i magtforholdet mellem de to systemer, men vores kortlægning af erfaringerne med de svenske læringscentre viser, at forhandlingsforholdet er ulige, fordi uddannelsesinstitutionerne hverken er forpligtet på at etablere strukturelle koblinger med kommunerne eller er økonomisk afhængige af løsningen.

Sammenfattende kan man pege på, at den regionale forsyningsmodel "strukturelt koblede systemer" er baseret på en differentiering og arbejdsdeling mellem forskellige typer af systemer, som varetager forskellige funktioner, der efterfølgende kobles. På denne måde kombineres geografisk udbredelse med økonomisk og faglig bæredygtighed. De svenske erfaringer med den beskrevne forsyningsmodel peger samtidig på, at det er nødvendigt at indføre nogle politiske rammevilkår, som understøtter disse typer løsninger, for at opnå en omfattende samfundsmæssig betydning.

4.3 NORGE – ERFARINGER MED STUDIECENTRE OG STRUKTURELLE KOBLINGER

4.3.1 INDLEDNING

Norge har grundet sine særlige geografiske forhold mange års erfaring med regional forsyning af uddannelser, og har gennem de sidste 100 år udviklet en vifte af forskellige formater. Bl.a. var Norge et af de lande i verden, som var først med etablering af brevkurser. Vi har i denne rapport valgt at se nærmere på den forsyningsmodel, som i Norge omtales som "Studiecentre" (Studiesenter).

"Når jeg helt enkelt skal forklare, hvad et studiesenter er, så er det et klasserum et andet sted end der, hvor forelæseren befinder sig," (Leder af Askim kommunes studiecenter).

I Norge har man valgt at udvikle en uddannelsesmodel, som gør uddannelse tilgængelig for alle uanset, hvor man bor. Uddannelser som dog forudsætter, at de skal opfylde lokale virksomheders eller offentlige institutioners behov for kvalificeret arbejdskraft. Uddannelsesmodellen bygger i dag på et tredelt samarbejdsprincip: a) uddannelsesudbydere (Universiteterne og Højskolerne i Norge), b) en organiserings- og koordineringsafdeling (studiesenteret.no AS), og c) nogle kommunalt ejede studiecentre af forskellig størrelse. De tre enheder løser hver især forskellige funktioner i forhold til regional forsyning af videregående uddannelser.

Et studiecenter kan defineres som følgende: "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 og innhold) til enkeltindivider, organisasjoner og lokalsamfunn" (Danielsen, Grepperud og Roos, 2015, s. 12).

Studiecentrene er understøttet af kommunale personaleresourcer og varierer i størrelse både mht. uddannelsesudbud, lokaliteter og tilknyttet personale. Centrene er lokaliseret fra Østfold i syd og til Finnmark i nord. I flere fylker (tidligere amter) er der flere kommunale studiecentre. Kursister og studerende kan modtage undervisning fra lokale/regionale, såvel som nationale Højskoler og Universiteter. Uddannelsesudbuddet er under udvikling, men de fleste uddannelser som udbydes på studiecentrene er efter- og videreuddannelsesforløb. Uddannelserne udbydes som e-læringsforløb, og de studerende kan studere sammen med studerende fra andre studiecentre, da de er koblet op på det samme virtuelle læringsnetværk og -platform.

Den norske case repræsenterer – på samme måde som den svenske – den regionale forsyningsmodel vi betegner "strukturelt koblede systemer", en idealtipe der blev introduceret i kapitel 2. Modellen indeholder imidlertid også træk fra idealtypen "netværksorganisering"

Beskrivelsen af den norske case trækker på empirisk materiale fra observation på Askim studiecenter og interview med lederen af dette center samt lederen af den koordinerende enhed Studiesenteret.no. Desuden er inddraget en række rapporter samt et mindre antal forskningspublikationer, som på forskellig vis belyser erfaringerne med de norske studiecentre.

4.3.2 KONTEKSTUALISERING

Norge er et langstrakt land på ca. 385.000 km² (Dk: ca. 43.000 km²) mens indbyggertallet er på ca. 5.282.000. Landet har mange små kommuner (422 i alt) set i relation til antallet af indbyggere. Omkring halvdelen af kommunerne er på under 5000 indbyggere, og mere end 120 kommuner har færre end 3000 indbyggere. Derfor er der en del udfordringer for den kommunale sektor. "Endringer i demografi og befolknings sammensætning vil slå ulikt ud i kommune-Norge. Det er store forskjeller mellem kommunene når det gjelder kapacitet og kompetanse til å levere gode velferdstjenester, og disse forskjellene vil forsterkes. Mange kommuner vil måtte håndtere fraflytting og en aldrende befolkning. Rekruttering av arbeidskraft vil være en utfordring for mange kommuner. Andre kommuner vil ha sterk befolkningsvekst og må kunne håndtere store investeringskostnader og krav om rask utbygging av det kommunale tjenestetilbudet" (Regjeringen.no, 2019).

For på sigt at imødegå disse udfordringer, så har det norske storting besluttet, at det er muligt at sammenlægge kommuner, men det vil kun ske på basis af lokale ønsker.

Norge har spredt universiteterne og højskolerne ud over alle regioner (fylker), men alle institutioner udbyder ikke alle uddannelser. Derfor kan der i områder være et behov for efter- og videreuddannelse eller en grunduddannelse, som ikke kan fås fra det nærliggende universitet eller højskole. Nogle kommuner har derfor valgt at oprette studiecentre med Studiesenteret.no som koordinerende enhed mellem udbud og efterspørgsel af uddannelser. For at understøtte livslang læring og for at modvirke affolkningen af lokalsamfundene kan studiecentrene ses som et element i en strategi om at udvikle et attraktivt, bæredygtigt og robust lokalsamfund.

En strategi der også har ført til etablering af Studiesenteret.no AS, der er et nationalt netværk for uddannelse og livslang læring, som i dag organiserer ca. 40 studiecentre i 15 fylker. Institutionen er central, da studiesenteret.no AS har som opgave at drive og vedligeholde netværket af kommunale studiecentre og den platform, som undervisningen foregår på (i et tæt samarbejde med de videregående uddannelsesinstitutioner), ligesom de også koordinerer udbuddet af studier til studerende på tværs af uddannelsesinstitutioner, regioner og kommuner. De studier og uddannelser, som udbydes gennem studiesenteret.no udbydes fra forskellige højskoler og universiteter, hvilket betyder at en kommune ikke behøver at indgå i et partnerskab med det universitet eller højskole, der er placeret geografisk tættest på kommunen. Den grundlæggende tanke er, at uddannelsesstilbuddene skal gives gennem fleksible efter- og videreuddannelser, hvor universiteter og højskoler udbyder nogle af deres videregående uddannelser som net- og fjernuddannelser. Der er pt. tilknyttet ca. 1500 studerende til netværket fordelt over hele Norge, mens der totalt er 2136 netstuderende tilknyttet Norges videregående uddannelsers netstudier (Statistisk Sentralbyrå, 2019).

De norske studiecentre varierer meget i størrelse når det gælder antallet af studerende og der er stor forskel på centrenes funktioner og på deres tilknytning til uddannelsessektoren. "Der er, nogen er mere i tilknytning til videregående skoler, der er flere som er i tilknytning til indvandring, flygtninge systemer, det er en trend at man bygger mere typer kundskabscentre, lidt ligesom her vi er i dag, og der er også stor forskel på størrelse." (Leder af Studiesenteret.no).

Enkelte studiecentre har en social funktion og er placeret fysisk i socialt udfordrede områder i de større byer. I Oslo arbejder man f.eks. på at oprette et studiecenter i særligt "segregerte

bydeler" ud fra en erfaring om, at lokalt placerede fysiske mødesteder med fokus på kurser mv. der kan understøtte integrationen er særligt velegnede. Et særligt fokus i denne type studiecentre er kvinderne, hvor man har erfaring med at kan man integrere kvinderne har man integreret hele familien. "I forhold til uddanning ved vi, at hvis du kan integrere en ægtemand så integrerer du måske en ægtemand ... Integrerer du en mor, så integrerer du en hel familie" (Leder af Studiesenteret.no).

Studiecentrenes mægler-, motor- og mødestedsfunktion

De norske studiecentre arbejder, ligesom de svenske læringscentre, ud fra tre hovedfunktioner, som centrene ideelt set skal varetage: Mægler-funktionen, mødested-funktionen og motor-funktionen. Begrebsapparatet, som refereres til som "3m-funktionerne" (Grepperud og Thomsen, 2001), er yderligere beskrevet i afsnittet om læringscentre i Sverige, men de medtages i kort form her for at eksemplificere hvordan der arbejdes med funktionerne i Norge.

Mæglerfunktionen

Overordnet består funktionen i at koble efterspørgere af uddannelse med udbydere af uddannelse (Grepperud & Thomsen, 2001). Dvs. mæglerfunktionen drejer sig om at "kartlegge og identificere uddannelsesbehov hos enkeltpersoner, bedrifter og lokalsamfund for så å koble disse behovene til tilbydere av kompetansehevende tiltak" (Danielsen, Grepperud og Roos, 2015:2 s.23). Komplexiteten i forbindelse med denne funktion er forskellen mellem efterspørgsel på uddannelse og et varigt kvalitativt udbud af decentrale og fleksible uddannelser. For jo mere specifikt uddannelsesbehovet er, jo svære er det at oprette et uddannelsesforløb. Det er i Norge lykkes at udbyde sygepleje- og læreruddannelsen gennem kommunale studiecentre – da rekrutteringsgrundlaget har været rimeligt – mens det har været mere vanskeligt med andre mere nicheprægede uddannelser, og det er f.eks. ikke lykkes med en uddannelse som ingeniøruddannelsen.

Mæglerfunktionen i den enkelte kommune er udfordret af det studentergrundlag studiecentrene servicerer. De studerende har ofte små børn og jobs, som skal kombineres med studierne og dette gør, at der er behov for fleksible studieordninger og en fleksibel studietilrettelæggelse. Samtidig er det svært at etablere rentable holdstørrelser i den enkelte kommune. Mæglerdimensionen søges løst ved samle studerende fra forskellige kommuner og koble dem til den samme underviser/uddannelse. Dette sker gennem dannelse af netværk og ved IKT løsninger, såsom anvendelse af e-learning understøttet af digitale læringsplatforme, videokommunikation mv. F.eks. understøtter Studiesenteret.no et fælles videokonferencesystem, som gør det muligt for studerende fra forskellige studiecentre at blive undervist samtidig på det samme kursus/modul og her indgå i en fælles dialog med underviseren. Denne mulighed gør det samtidig muligt for uddannelsesudbydere at etablere rentable holdstørrelser.

Mødestedsfunktionen

Studiecenteret er et fysisk mødested for studerende, der ønskede en videregående uddannelse, og som samtidigt gør det muligt at fastholde vedkommendes arbejde, evt. passe børn og blive boende i området. Studiecenterets funktion som mødested går ud på at sørge for, at de studerende har lokal adgang til forskellige former for praktisk, faglig og social støtte, som er nødvendig for at gennemføre en uddannelse (Danielsen, Grepperud & Roos, 2015a).

Studiecenteret "er en mulighed til å kunne inngå i et sosialt fellesskap med andre studenter. Det er tilgang på nye teknologiske læremidler i dette fellesskapet" (Danielsen, Grepperud og Roos, 2015:2 s.28), dvs. et sted – et læringsmiljø – hvor den studerende kan støttes fagligt og socialt. I indretningen af studiecentrene findes der videokonferenceudstyr som gør det muligt at være i dialog med underviseren under og efter oplægget. Der gives desuden faglig vejledning og studievejledning. Studiecentrenes lokaler til "klasserum" er her meget forskellig fra kommune til kommune. Et sted bruges byrådssalen ("kommunal styresal"), andre steder er der flere klasselokaler, som de studerende kan brug til undervisning, teamsamarbejde og individuelle studierum.

Men mødestedsfunktionen er mere end lokalene. Centralt er også overvejelser i forbindelse med tilknytningen til uddannelsen og identiteten som en studerende. For den studerende handler det nemlig også om at "kunne etablere en identitetsmessig tilknytning til den høgskolen eller det universitetet, som man er immatrikulert ved" (Danielsen, Grepperud og Roos, 2015:2 s. 28). Det har derfor været vigtigt at indtænke, hvordan det decentrale møde mellem uddannelsesinstitutionen, og den studerende bliver et læringsrum. "Studiecenteret har været vældig forud for sin tid faktisk, når det gjaldt hvordan man har tænkt, og at det er den dialog med studenten, som er den vigtige, så du bliver behandlet som en student" (Leder af Studiesenteret.no).

Motorfunktionen

Studiecentre opstod som et redskab til at sikre udvikling og økonomisk vækst i udkantskommunerne. Visionen var, at de lokale læringscentre skulle være en organisatorisk enhed, som kunne være driver eller motor for lokal udvikling. "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" (Danielsen, Grepperud og Roos, 2015:2, s.29). Motorfunktionen er her det, der holder dialogen mellem interessenterne – deres ønske og behov for at vedligeholde og udvikle jobmuligheder og jobs i lokalområdet – i gang. Motoren er den kraft som holder sammen på interessenterne.

Set fra kommunerne så var studiecentrene en opfyldelse af "drømmen om høgskolen i nærmiljøet" (Danielsen, Grepperud og Roos, 2015:2 s.26). Ideen var, at hvis man kunne give borgere og virksomheder et tilbud om livslang læring i bopælskommunen, så ville affolkningen af yderområderne aftage, og man kunne begrænse manglen på kvalificeret arbejdskraft og herved fastholde borgerne og samtidig sikre udvikling og vækst i kommunen.

4.3.3 DEN REGIONALE FORSYNINGSMODEL – EN CASE

Vi vil i det følgende eksemplificere den norske model ved den designløsning, som er valgt af Askim kommune. Askim er en mindre kommune beliggende knap 60 km fra Oslo i Østfold fylke. Der bor ca. 16.000 mennesker i kommunen, der er Norges 14 største indvandre kommune med en andel på ca. 19,5 procent, som dækker 90 forskellige nationaliteter. Askim har en bred vifte af forskellige private og offentlige virksomheder beliggende i kommunen men ingen uddannelsesinstitutioner på MVU- og LVU-niveau, ligesom der er et gab mellem virksomhedernes kompetencebehov og uddannelsesbaggrunden hos dem, som bor i kommunen.

Askim Kommune har derfor valgt at oprette Studiecenter Askim. Kommunen markedsfører dette tilbud for sine borgere på denne måde:

Høyskoletilbud i Askim



Utdann deg lokalt på studiesenteret.no

Visste du at du kan ta lærerutdanning i Askim? Du kan også studere økonomi eller organisasjon og ledelse.

Tenker du på etter- og videreutdanning, men har ikke anledning til å reise vekk for å være student? Enkelte høgskolestudier kan du gjennomføre lokalt i Askim. Gjennom Campus Askim kan du gjennomføre studier fra en rekke høyskoler rundt i landet.

Ved Studiesenteret.no får du informasjon om studietilbud og restplasser.

Når du gjennomfører et studium ved Studiesenteret, innebærer det at du tas opp som student ved en høyskole som er plassert et annet sted i landet. Via storskjerm følger du høyskolens foreleser og har kontakt med resten av klassen, og på en sideskjerm ser du foreleserens skjerm, med gjennomgang av eksempler og kompendier.

Interessert?

Du kan melde din interesse og få mer informasjon via post@studiesenteret.no

Du kan også henvende deg direkte til Campus Askim på post@deltagruppen.no

Velkommen!

(Askim Kommune, 2019)

Askim studiecenter samarbejder med flere forskellige høyskoler i Norge (bl.a. Oslo Mets, Høyskolen for landbruk og bygdeutvikling, NLA Høyskolen og Høyskolen i Innlandet). Studiecenter.no koordinerer samarbeidet og Askim studiecenter kan herigennem få adgang til en række forskellige uddannelser.

I Askim kommune har man valgt at oprette studiecenteret med to klasselokaler. I hvert lokale er der installeret to videofremvisere med mulighed for at kommunikere virtuelt med oplægsholdere og medstuderende. Medstuderende kan enten være fra studiecenteret, fra fx høyskolen eller fra andre studiecentre i andre byer. Antallet af studerende er i gennemsnit 35 studerende pr. år (pt. 42 studerende).

Askim studiecenter beskriver deres designløsning på følgende måde:

Når du gjennomfører et studium ved Studiesenteret, innebærer det at du tas opp som student ved en høyskole som er plassert et annet sted i landet. Via storskjerm følger du høyskolens foreleser og har kontakt med resten av klassen, og på en sideskjerm ser du foreleserens skjerm, med gjennomgang av eksempler og kompendier.

Undervisningen foregår på storskjerm, med studenter fra flere studiesteder over hele landet. Lærerens notater, for eksempel i form av en PowerPoint-presentasjon, vises på separat storskjerm.

(Deltagruppen, 2019)

Studiecenteret i Askim er traditionelt åbent dagligt fra 9-13, men der er kapacitetsproblemer, da udbuddet af uddannelser tiltrækker flere studerende, og da antallet af studierum (klasserum) gør, at der må prioriteres i uddannelsesvalget. De studerende, som deltager i undervisningen, kommer stort set på samme tid, hvilket betyder, at lokaliteterne ikke anvendes optimalt. Lokalerne kunne også anvendes til gruppearbejde eller som individuelle studierum i disse perioder, men det bliver de ikke brugt til, da " de som studerer her har gerne barn, små barn, tager det ved siden af job" (Leder af Askim studiecenter).

I Askim kommune har man bevilget timer til en enkelt medarbejder i kommunens "arbejds- og inkluderingsbedrift" (kaldet Delta-gruppen). Timer der bliver brugt til at koordinere uddannelsesindsatsen i studiecenteret. Ved at give ressourcerne til Delta-gruppen har det givet den fordel, at det eksisterende netværk mellem de politiske organer, kommunens ansatte, indbyggerne samt de offentlige og private virksomheder, ikke skulle udvikles, men kunne anvendes også til studiecenterindsatsen.

Askim studiecenter oplever en række barrierer for drift og udvikling af studiecenteret som motor for regional udvikling. Kommunen har bl.a. svært ved at få de ønskede tilbud om uddannelse fra Studiesenteret.no. Det betyder, at det er svært at matche de behov, som efterspørges hos de studerende. Samtidig er antallet af studiesøgende til centeret for lavt i forhold til at være en attraktiv partner for en uddannelsesinstitution. Kommunen oplever det også som tidskrævende at etablere nye uddannelsesudbud, og det er også svært internt i kommunen at skaffe de nødvendige ressourcer til at etablere nok klasseværelser til de studerende samt servicere dem med andre funktioner, som er efterspurgt af de studerende.

Kommunen oplever imidlertid også en række "brændende platforme", som fungerer som drivere for fortsat at investere i og udvikle kommunens studiecenter. "Kundskabsbehovet" hos kommunen – både i forvaltningen, men også hos virksomhederne er stort og herfra er der tydelig opbakning til studiecenteret. Ligesom behovet for at fastholde borgerne i området er politisk presserende, og studiecenteret ses her som en måde at mindske fraflytning hos særligt de unge i kommunen.

Samtidig oplever man i Askim kommune at antallet af studenter er faldende i campusbyerne, hvilket betyder, at uddannelsesinstitutioners interesse for at udvikle nye tilbud øges. Særligt i Oslo Met og universitetet i Bodø – vil man gerne have fylkerne involveret og markedsføre muligheder sammen med dem.

4.3.4 RAMMEVILKÅR

Det er gratis at tage en grunduddannelse i Norge, dvs. at omkostningerne i forbindelse med uddannelsen dækkes gennem de bevillinger Universiteterne og Højskolesektoren modtager fra staten. Bevillingerne er proportional med studenterantallet. Antallet af studiesøgende har været og er faldende til de videregående uddannelser, hvilket har motiveret uddannelsesudbydere økonomisk til at deltage i studiecentrenes udbud af uddannelser. Set fra uddannelsesudbydere kan de ved at sætte ind decentralt øge mængden af de potentielle studerende. Men staten finansierer ikke efter- og videreuddannelse eller distribueret uddannelse i sig selv, og derfor er den eneste indtægt som universiteterne og højskolerne får ved at levere uddannelse til studie-

centre, at studerende herfra kan tælles med på lige fod med andre studerende. 40 procent af universiteternes og højskolernes økonomi fra staten er baseret på antallet af studerende.

4.3.5 FORRETNINGSMODEL

Hovedparten af de uddannelser, som har været udbudt gennem studiecentre har været efter- og videreuddannelse, og der er i forbindelse med disse egenbetaling eller virksomhedsbetaling. Universitets- og Højskolesektoren dækker de økonomiske omkostninger, der er i forbindelse med selve undervisningen på studiecentre gennem det statslige tilskud til uddannelsesinstitutionerne. Herudover opkræves de fuldtids- eller deltidsstuderende en semesterafgift på 700-800 Nkr. Betalingen fastlagt af lov, ikke størrelsen på afgiften (Lovdata, 2019).

De kommuner, som finder det vigtigt og relevant at have et tilbud til deres indbyggere, indgår en aftale med Studiesenteret.no AS om at få formidlet et uddannelsesstilbud decentralt, mens kommunen finansierer de driftsomkostninger, der er ved etablering og drift af studiecenteret. Dvs. kommunen finansierer selv undersøgelser af virksomhedernes og de offentlige institutioner/organisationers kompetenceudviklingsbehov, de finansierer arbejdet med at matche potentielle studerende med de decentrale uddannelsesstilbud og de finansierer drift af egnede lokaler og det videokonferenceudstyr, som stilles til rådighed for de studerende.

Udgifterne til drift af Studiesenteret.no blev ved etableringen dækket af såvel projekter, de deltagende kommuner, uddannelsesinstitutionerne og af staten. Staten støttede initiativet fra 2007-2014. I dag er Studiesenteret.no et aktieselskab hvor Professionsuniversitetet "Oslo Met" er hovedejer med 80 procent af aktierne. De øvrige aktier er fordelt med omkring en procent til hver af kommunerne. De deltagende kommuner i netværket betaler 60.000 norske kr. for et medlemskab – men medlemskontingentet reduceres på følgende måde: Jo flere studerende, der modtager undervisning gennem studiecenteret, jo billigere er medlemskabet. Studerende indskrives på det universitet/den højskole, som udbyder uddannelsen. Studiesenteret.no er i dag bemanded med to personer.

De fleste studiecentre er ejet af en kommune. Enkelte studiecentre er ejet af privatpersoner/ virksomheder eller de er ejet i fællesskab gennem et samarbejde mellem en virksomhed og en kommune. Endvidere er nogle kommuner fra samme region gået sammen om et fælles studiecenter, som man har søgt støtte til fra regionale udviklingsmidler. Der kan også være stor forskel på antallet af ansatte og antal årsværk tilknyttet studiecenteret, hvor man ser en spredning fra kun syv procent af et årsværk til 12 årsværk i de største studiecentre.

Driften af studiecentre finansieres dermed af kommunerne, som betaler for lokaler og det/ de koordinerende og vejledende kommunalt ansatte personale(r). Universiteterne og højskolerne dækker omkostningerne i forbindelse med selve undervisningen på grunduddannelserne (men ikke for efter- og videreuddannelserne).

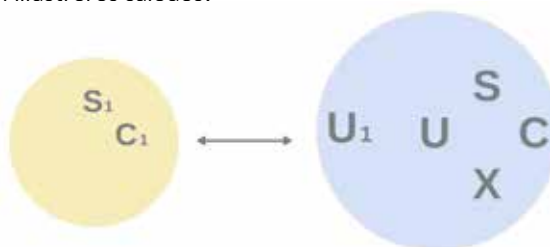
Forretningsmodellen for casen Askim Kommunes studiecenter er tilskud fra kommunen. Udgifterne til drift af studiecenteret er lave, idet man etablerer synergi mellem dette tilbud og andre af kommunens tilbud. F.eks. er lokaler, videokonferencesystemer og diverse faciliteter koblet sammen med kommunens arbejde med integration af indvandrere (som varetages af Deltagrupperne).

Kommunen betaler for en deltidsansat leder af studiecenteret ligesom kommunen – som alle andre kommuner – betaler for medlemskabet af Studiesenteret.no AS.

4.3.6 REFERENCE TIL IDEALTYPE

Den norske regionale forsyningsmodel for uddannelse som vi har præsenteret ovenfor kan beskrives som en samling af flere forskellige af de idealtyper, vi præsenterede i kapitel 2.

For det første er den norske forsyningsmodel med studiecentre kendetegnet ved at de studerende får adgang til uddannelse gennem et fysisk "entry point" i form af et studiecenter, som er ejet af en kommune, der stiller f.eks. studieservice, studiementorer og teknologi til rådighed for de studerende i centret. Selve undervisningen foregår via videokonference og varetages af en underviser, som fysisk befinder sig på en uddannelsesinstitution. Der er ingen undervisere til stede på centeret, men det er et universitet eller en højskole, som er den formelle udbyder af uddannelse, dvs. som står for optag, den faglige undervisning samt eksamination. Der er her med andre ord tale om, at to forskellige systemer (universitet/højskole og kommune) etablerer en strukturel kobling formateret gennem en partnerskabsaftale. Den strukturelle kobling mellem de to selvstændige systemer kan illustreres således:



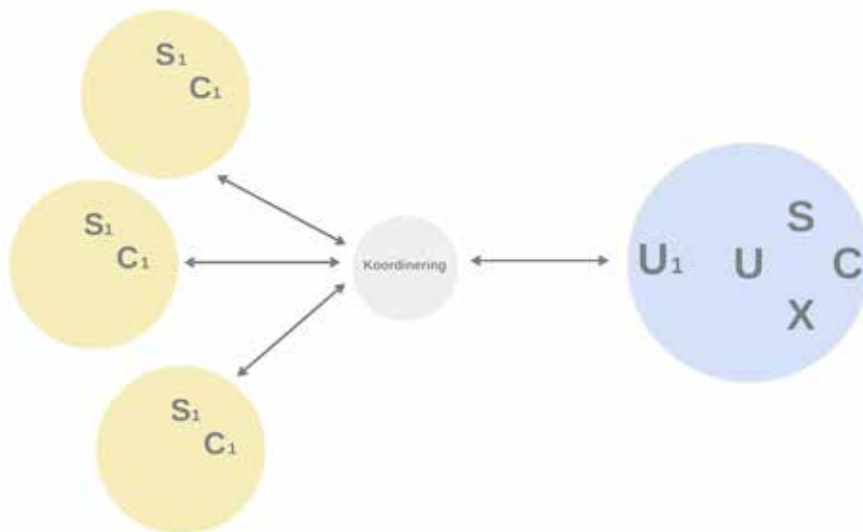
Figur 11: Regional forsyning i form af strukturelle koblinger

U=Underviser, S=Studerende, C=Campus og X=admin/teknik.

Centralt for denne løsning er, at de to systemers primære kode er forskellige: Uddannelsesinstitutionerne opererer ud fra en kode om kompetenceudvikling med fokus på faglig kvalitet. Derudover handler universiteter og højskoler ud fra en sekundær kode, som vedrører økonomi, idet uddannelsesinstitutionerne gennem den strukturelle kobling kan udvide deres målgruppe og tiltrække flere studerende. Kommunerne derimod opererer ud fra en primær kode, som handler om lokal vækst og øget beskæftigelse samt om at ændre migrationsmønstre, så fraflytning fra kommunen mindskes.

Et andet interessant aspekt ved den norske forsyningsmodel vedrører magtforholdet mellem de to koblede systemer. Uddannelsesinstitutionen og kommunen fungerer som autonome systemer, der er uafhængige i deres valg. Koblingen mellem dem er derfor "strukturel", hvilket betyder, at der eksisterer en gensidig afhængighed mellem dem. Uddannelsesinstitutionen er i et vist omfang afhængig af kommunen af økonomiske grunde og kommunen er afhængig af uddannelsesinstitutionen, hvis den vil kunne tilbyde adgang til uddannelse i et kommunalt yderområde. Der eksisterer dermed en principiel lighed i magtforholdet mellem de to systemer men forhandlingsforholdet mellem partnerne er ulige, fordi uddannelsesinstitutionerne hverken er forpligtet på at etablere strukturelle koblinger med kommunerne eller er økonomisk afhængige af løsningen.

Dette ulige forhold mellem kommuner og højskoler/universiteter har man i Norge forsøgt at løse gennem etablering af en koordinerende enhed som fungerer som forhandler og koordinerende mellemed mellem kommunerne og uddannelsesinstitutionerne. Enheden Studiesenteret.no AS bidrager hermed til at etablere et landsdækkende netværk af kommuner og uddannelsesinstitutioner med en vision om at etablere den idealtipe vi i kapitel 2 beskrev som en netværksorganisering mellem forskellige ellers autonome enheder.



Figur 12: Regional forsyning i form af strukturelle koblinger og koordinerende netværksorganisering U=Underviser, S=Studerende, C=Campus og X=admin/teknik.

Sammenfattende kan man derfor pege på, at den norske regionale forsyningsmodel i form af "strukturelt koblede systemer" er baseret på en differentiering og arbejdsdeling mellem forskellige typer af systemer, som varetager forskellige funktioner, der efterfølgende kobles. Samtidig udnyttes fordelene ved et formaliseret netværkssamarbejde, som stiller især den svage part, kommunerne mere lige i forhandlingerne med uddannelsesinstitutionerne. Samlet set kombinerer modellen herved geografisk udbredelse med økonomisk og faglig bæredygtighed og systemisk ligeværdighed.

4.4 TYSKLAND – ERFARINGER MED NETVÆRKSORGANISERING

Tyskland er Europas folkerigeste land og inddelt i 16 delstater. De 16 delstater har forskellige rammevilkår, fra det rige Bayern i det sydlige Tyskland til det noget mere udfordrede Mecklenburg-Vorpommern i det nordøstlige Tyskland. De lokale delstatsregeringer har stor indflydelse på skole- og uddannelsespolitikken.

Denne decentralisering er måske en af grundene til, at man i Tyskland har udviklet en række forskellige regionale forsyningsmodeller. Der er her udvalgt to paradigmatisk cases, som hver

på deres måde kan være til inspiration for den danske diskussion af regionale forsyningsmodeller. Den første case er Virtuelle Hochschule Bayern og den anden case er Fernuniversität Hagen.

Afsnittet er bl.a. baseret på interviews foretaget i oktober 2018 med personer med ledelsesansvar på hhv. Virtuelle Hochschule Bayern, jf. VHB (2018) og Fernuniversität Hagen, jf. FernUni (2018). Udover interviewdata trækker afsnittet også på en række forskellige publikationer om de to uddannelsesinstitutioner. Desuden er inddraget en række rapporter samt et mindre antal forskningspublikationer, som på forskellig vis belyser erfaringerne fra Tyskland.

4.4.1 INDLEDNING: VIRTUELLE HOCHSHULE BAYERN

Virtuelle Hochschule Bayern er fysisk et lille anonymt kontor i en neutral og beskeden 4-etagers ejendom i byen Bamberg i delstaten Bayern. Der er ingen studerende overhovedet og ganske få medarbejdere. Men i studieåret 2017-2018 tog hele 62.385 studerende et kursus hos Virtuelle Hochschule Bayern via et virtuelt netværk bestående af 31 uddannelsesinstitutioner.

Den første tyske case omhandler Virtuelle Hochschule Bayern og beskriver og analyserer forsyningsmodellen "netværksorganiseret udbud" (se også kapitel 2). Denne model for regional forsyning af uddannelse ses aktuelt ikke i Danmark og synes derfor at være særlig interessant og relevant i forhold til at belyse spørgsmålet om internationale erfaringer med regional forsyning af videregående uddannelser.

4.4.2 KONTEKSTUALISERING

Virtuelle Hochschule Bayern er et digitalt understøttet, netværksorganiseret udbudssamarbejde mellem 31 uddannelsesinstitutioner i den tyske delstat Bayern, der har ca. 13 mio. indbyggere. Netværkssamarbejdet gør det muligt for en studerende, der går på en uddannelsesinstitution i en del af Bayern at følge et kursus/fag, som kun udbydes på en anden uddannelsesinstitution i en anden del af Bayern. Dette sker praktisk ved at den studerende indskrives på den digitale netværksorganisering Virtuelle Hochschule Bayern og kan her følge det ønskede fag uden at skulle flytte.

Virtuelle Hochschule Bayern blev etableret i 2000, hvor der i Tyskland blev startet en række projekter omhandlende e-læring og digitalt understøttet læring. Hovedkvarteret for Virtuelle Hochschule Bayern ligger i byen Bamberg. Der er tale om et netværkssamarbejde, som forbinder og understøtter de 31 tilknyttede universiteter ved at stille både en digital samarbejdsplatform til rådighed og ved at støtte udviklingen og gennemførelsen af digitalt understøttet undervisning.

Virtuelle Hochschule Bayern gør det muligt for studerende at indskrive sig på enkeltkurser, som svarer til de kurser man kan få F2F og ikke hele programmer, som f.eks. en bachelor- eller kandidatuddannelse. En del af netværkssamarbejdet er den digitale platform, som gør det muligt for studerende at tilgå og søge i et fælles kursuskatalog fra de 31 deltagende universiteter, jf. VHB (2018c). Via Virtuelle Hochschule Bayern kan man få tilgang til kurser inden for 15 områder, herunder f.eks. IT, sundhed, medicin, naturvidenskab, sprog, socialvidenskab og virksomhedsledelse. Langt de fleste af kurserne er på tysk og ganske få på engelsk. Virtuelle Hochschule Bayern faciliterer hermed adgang til over 500 forskellige kurser, som alle i forvejen er en del af et allerede udbudt F2F-kursus på et af de 31 universiteter. Kvalitetskontrollen for kurser udbudt af Virtuelle

Hochschule Bayern sker gennem den almindelige kvalitetssikring af uddannelser udbudt gennem netværkets institutioner.

4.4.3 DEN REGIONALE FORSYNINGSMODEL: NETVÆRKSORGANISERING

Den regionale forsyningsmodel som karakteriserer Virtuelle Hochschule Bayern er en kobling af fysiske entry points på de 31 deltagende uddannelsesinstitutioner med forskellige online uddannelser.

Selve organisationen Virtuelle Hochschule Bayern har som sådan ikke noget fysisk entry point. Men den virtuelle platform, som Virtuelle Hochschule Bayern stiller til rådighed, er koblet med en lang række fysiske entry points på universiteter, som er en del af VHB. Selve organisationen Virtuelle Hochschule er placeret sammen med to andre virksomheder og organisationer i en beskeden og neutral kontorbygning i Bamberg. Derimod er platformen Virtuelle Hochschule Bayern et stort digitalt entry point for alle studerende i Bayern.

Selve undervisningen udbydes og gennemføres via Virtuelle Hochschule Bayerns digitale platform og understøttes didaktisk af værktøjer som konventionelle LMS og webinar teknologier. Kommunikation mellem underviser og studerende understøttes af et såkaldt personligt dashboard, hvor den studerende kan se sin profil, se hvilke kurser han eller hun er tilmeldt samt se sine karakterer.

Uddannelsesdesignet på Virtuelle Hochschule Bayern gør det desuden også muligt for studerende at foretage både horisontale og vertikale bevægelser i uddannelsessystemet, hvilket betyder, at studerende kan indskrive sig på f.eks. et specifikt fag på et universitet via Virtuelle Hochschule Bayern, selvom han eller hun er indskrevet på et andet universitet og her er ved at tage f.eks. en bacheloruddannelse.

4.4.4 RAMMEVILKÅR

Virtuelle Hochschule Bayern er en del af delstatsregeringens plan for udvikling af Bayern. Den blev etableret i år 2000 og har siden da været en del af en langsigtet uddannelsesplan for Bayern. En af de helt afgørende faktorer for Virtuelle Hochschule Bayerns succes er at skiftende delstatsregeringer og kommunalpolitikere har holdt sig til denne langsigtede plan. Planen og den tætte relation med delstatsregeringen er en forudsætning for og en af de helt afgørende drivere for at kunne lykkes med en netværksorganisering som regional forsyningsmodel.

De helt centrale aktører i netværksorganiseringen er først og fremmest delstatsregeringen i Bayern, de 31 deltagende universiteter, Virtuelle Hochschule Bayern, underviserne på de enkelte institutioner, de studerende og de forskellige aftagere i Bayern. Hvad angår aftagerfeltet, er det imidlertid sådan, at de bayerske aftagere ikke har nogen afgørende rolle i hverken organiseringen, indholdet eller formen, men at de hele tiden holdes orienteret og inddraget.

En anden vigtig driver for etablering og udvikling af denne forsyningsmodel er økonomi og anseelse. Virtuelle Hochschule Bayern betaler de institutioner, som udvikler kurser til Virtuelle Hochschule Bayern, et i forhold til danske forhold særdeles pænt beløb på op til 45.000 EUR for et kursus fordelt over to semestre. Samtidig er det forbundet med stor prestige for professorerne at være tilknyttet Virtuelle Hochschule Bayern.

Der er dog også en række barrierer for især driften af Virtuelle Hochschule Bayern. Selvom der er tale om et forpligtende samarbejde mellem de 31 deltagende universiteter, og selvom det nu er en veletableret organisation, så er der stadig tale om en stor grad af frivillighed. Dette indebærer, at de deltagende universiteter, og især deres professorer, kan sige nej til at udvikle fag til Virtuelle Hochschule Bayern og i stedet vælge at udvikle og udbyde deres kurser på andre platforme og i eget navn.

4.4.5 FORRETNINGSMODELLEN

Virtuelle Hochschule Bayerns forretningsmodel er først og fremmest baseret på et tilbud om at give studerende mulighed for at søge uddannelsesudbud overalt i Bayern og dermed sikre uddannet arbejdskraft i alle områder af Bayern. Virtuelle Hochschule Bayern skelner mellem "classic VHB" og "open VHB". Open VHB er en satsning, som organisationen initierede i 2011 og indebærer, at man som studerende ikke får point eller ECTS for de kurser, man tager på Open VHB. De digitalt udbudte kurser via Virtuelle Hochschule Bayern er gratis for alle studerende, som er indskrevet på et universitet i Bayern, men også studerende uden for Bayern kan optages på kurser via Virtuelle Hochschule Bayern mod at betale et mindre symbolsk beløb. Forretningsmodellen på Virtuelle Hochschule Bayern er enkel, idet delstaten Bayern betaler for udvikling og driften, jf. også VHB (2018b), som viser en opgørelse over de 31 tilknyttede uddannelsesinstitutioner.

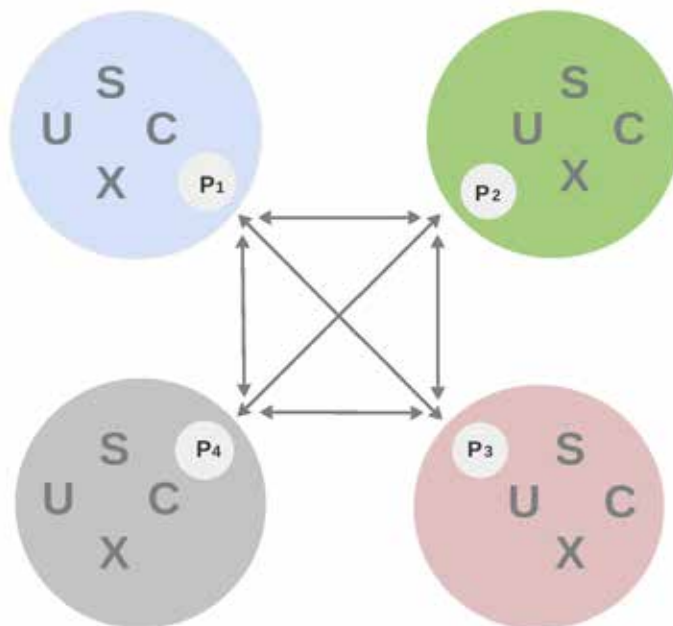
4.4.6 REFERENCE TIL IDEALTYPE

Den forsyningsmodel, som Virtuelle Hochschule Bayern anvender, er innovativ på flere områder. For det første konstituerer modellen en delstatsinitieret og -styret samarbejdsform, som både faciliterer vertikal og horisontal samarbejde i uddannelsessektoren i Bayern, forstået på den måde, at f.eks. professionshøjskoler, erhvervsakademier og universiteter kan samarbejde om kursusudbud. For det andet er modellen en netværksbaseret model, som sikrer, at de lokale uddannelsesinstitutioner både kan udbyde traditionel, lokationsbaseret uddannelse på deres egne campi, og at de via netværkssamarbejdet kan udbyde kurser i netværket og dermed både afgive og modtage studerende.

Der er således tale om en "brick AND click-løsning", hvor den studerende kan vælge f.eks. at lade sig indskrive på en uddannelsesinstitution i det fysiske område den studerende bor i og samtidig følge kurser eller hele uddannelser digitalt udbudt af en helt anden uddannelsesinstitution i Bayern og dermed tone sin uddannelse som ønsket.

Den digitalt understøttede netværksorganisering er dog også en stor fordel for uddannelsesinstitutionerne, fordi de på denne måde bl.a. kan løse udfordringerne med etablering af rentable holdstørrelser, og for aftagerne har det den fordel, at de studerende kan blive boende i det område de bor i, men alligevel følge prestigefag på en anden uddannelsesinstitution.

Den digitalt understøttede netværksorganisering som regional forsyningsmodel kan illustreres på følgende måde, se også i kapitel 2:



Figur 13: Regional forsyning i form af netværk

U=Underviser, S=Studerende, C=Campus og X=Admin/teknik, P=uddannelser/programmer.

Netværksorganiseringen betyder, at de enkelte institutioner i netværket både kan udbyde uddannelse eller kompetenceudvikling til de studerende, der bor i det pågældende område, men også til studerende, der bor andre steder i Bayern. Ved netværksorganiseringen bliver den totale sum af uddannelsesmuligheder således væsentligt større for den enkelte studerende, ligesom undervisningsmulighederne for den enkelte underviser bliver tilsvarende større. Netværksorganiseringen som model gør det således muligt at skalere og løse en af de store udfordringer i den tyske uddannelsessektor nemlig mangel på specifikke underviserkompetencer, f.eks. i forhold til undervisning/uddannelse i IT-sikkerhed etc.

Et andet kendetegn for netværksorganiseringen som regional forsyningsmodel er, at alle tilknyttede institutioner indeholder de samme elementer og funktioner i form af optag, undervisning, eksamen mv, men at de deltagende institutioner kan udbyde forskellige uddannelser/programmer. Som det fremgik ovenfor faciliterer Virtuelle Hochschule Bayern således regler, der styrer dette udbud og stiller et digitalt netværksplatform til rådighed, således alle udbud af uddannelser kan markedsføres af alle i netværket.

Et tredje kendetegn ved netværksorganisering som regional forsyningsmodel er magtforholdet mellem deltagerne i netværket. Magtforholdet er i princippet lige, idet de enkelte institutioner i netværket i princippet har lige meget magt og/eller indflydelse. Selve samarbejdet bag Virtuelle Hochschule Bayern etablerer en forpligtende og rammesættende organisering, som skaber en

principiel lighed. Der er dog forskelle mellem de forskellige institutioners symbolske og økonomiske kapital, og i praksis har det vist sig, at nogle af de deltagende uddannelsesinstitutioner i visse tilfælde har afvejet en smule fra samarbejdets målsætning.

Et fjerde kendetegn for netværksorganiseringen er forsyningskanalen. I denne model for regional forsyning er forsyningskanalen både traditionel lokationsbaseret i forhold til udbud af egne uddannelser til studerende bosat i eget område samtidig med, at man også anvender koblede forsyningskanaler i form af en digital kobling af fysiske entry points på de 31 deltagende uddannelsesinstitutioner med forskellige online uddannelser. Dette gør denne forsyningsmodel ganske unik, idet den som anført ovenfor gør det muligt for studerende både at få adgang fysisk og digitalt til uddannelser i eget nærområde men også til uddannelser i fjernområder vha. den digitale netværksorganisering.

Afslutningsvis er det endvidere vigtigt at påpege, at casen Virtuelle Hochschule Bayern ikke er enestående i Tyskland, idet netværksorganisering som forsyningsmodel også anvendes andre steder. F.eks. er Virtueller Campus Rheinland-Pfalz, jf. i øvrigt VCRP (2018), et andet interessant tysk eksempel på netværksorganisering.

4.5 TYSKLAND – ERFARINGER MED INTERN UDLEJRING

4.5.1 INDLEDNING: FERNUNIVERSITÄT HAGEN.

Den anden case fra Tyskland er FernUniversität Hagen, jf. FernUni (2018a), som digitalt kobler lokale fysiske studiecentre placeret overalt i Tyskland med et stort online universitet.

Fernuniversität Hagen er et eksempel på forsyningsmodellen "System/subsystem – intern udlejring" (se også kapitel 2). Især koblingen mellem system-subsystem og den interne udlejring, som i denne case konstitueres af et meget stor online universitet samt flere små fysiske studiecentre fordelt rundt omkring i Tyskland og i de tysktalende lande, synes at være særlig interessant og relevant i forhold til at belyse spørgsmålet om de internationale erfaringer med regional forsyning af videregående uddannelser.

4.5.2 KONTEKSTUALISERING

Fernuniversität Hagen er et universitet, men det er et online-universitet. Det er placeret i delstaten Nordrhein-Westfalen, som ligger i det vestlige Tyskland, som bl.a. grænser op mod Belgien og Holland. Der bor 17,8 millioner indbyggere i Nordrhein-Westfalen. Fernuniversität Hagen blev etableret i 1974 og ligger i byen Hagen. Fernuniversität Hagen er det eneste delstatsfinansierede online universitet for de tysktalende miljøer og udbyder uddannelser på alle niveauer, herunder bacheloruddannelser, kandidatuddannelser og Ph.d.-programmer, ligesom universitetet udbyder en række certificerede uddannelser.

Fernuniversität Hagen bedriver desuden forskning inden for en lang række fagområder, herunder humaniora, samfundsvidenskab, psykologi, matematik, IT, økonomi, business administration og jura, jf. FernUni (2018a).

Til forskel fra f.eks. Virtuelle Hochschule Bayern udbyder Fernuniversität Hagen fulde programmer, dvs. man kan studere ca. 20 fulde programmer, som enten fører til en bachelor- eller en kandidatgrad. Derudover udbyder Fernuniversität Hagen en lang række enkeltkurser, som studerende eller medarbejdere i virksomhederne tager som efter- og videreuddannelse.

Fernuniversität Hagen er organiseret med et stort modercampus placeret i Hagen, som er koblet sammen med tretten forskellige studiecentre, såkaldte regionale "Studienzentren", jf. FernUni (2018c) og syv studiecentre uden for Tyskland fordelt med fem i Østrig, et i Schweiz og et i Ungarn.

Det samlede antal studerende på Fernuniversität Hagen er årligt ca. 70.000, og dermed er Fernuniversität Hagen Tysklands største universitet målt på antal studerende. Gennemsnitsalderen for de studerende er omkring 33-34 år, og universitetet er et eftertragtet universitet for personer med forskellige handicaps. 80 procent af de studerende har arbejde samtidig med, at de studerer, og universitetet bidrager hermed til Tysklands strategi for "Life Long Learning".

4.5.3 DEN REGIONALE FORSYNINGSMODEL: INTERN UDLEJRING

Fernuniversität Hagen er som anført ovenfor baseret på modellen System/subsystem – med intern udlejring, og dette har naturligvis også konsekvenser for det uddannelsesdesign, som anvendes.

Karakteristisk ved uddannelsesdesignet på Fernuniversität Hagen er, at de studerende via et digitalt access point kan tilgå universitetets digitale læringsplatform og få fordelene ved den omfattende fleksibilitet ved digital læring, men de kan også via en række fysiske entry points fordelt over hele Tyskland tilgå studiegrupper og via det lokale studiecenter tilgå universitetets digitale læringsplatform og følge forelæsninger etc. Det særligt unikke er, at de studerende på denne måde både kan studere på en digital platform og indgå i studiegrupper lokalt, hvilket giver mulighed for at etablere tilhørsforhold og sociale relationer studerende imellem.

Fernuniversität Hagens undervisere sidder således på modercampus i Hagen og underviser herfra tilmeldte studerende rundt omkring i Tyskland. De studerende kan tilgå læring både ved at koble på den digitale læringsplatform hjemme og/eller ved at møde op til digital undervisning på et af de tretten regionale studiecentre, som ligger tættest på deres hjem. De regionale centre er her placeret på en sådan måde, at ingen har mere end højst 200 km til nærmeste studiecenter.

Uddannelsesdesignet i Fernuniversität Hagen tager afsæt i en blended learning-tilgang. Undervisningen understøttes af et Learning Management System (Moodle), jf. FernUni (2018b), som tilbyder de studerende en lang række digitale læringsaktiviteter, ligesom uddannelsesdesignet også understøttes af internetbaserede webinar-teknologier (Adobe Connect). Derudover tilbyder Fernuniversität Hagen også f2f-seminarer samt f2f-baserede opstarts- og semester møder for at understøtte de sociale relationer. Disse f2f-møder foregår både på modercampus i Hagen og i de 13 studiecentre rundt omkring i Tyskland.

Fernuniversität Hagen er endvidere kendetegnet ved, at yde en organiseret indsats omkring stilladsering og understøttelse af studerende. De studerende stilladseres f.eks. gennem virtuel og personlig mentoring og rådgivning, ligesom Fernuniversität Hagen organiserer studiegrupper for de studerende, hvilket øger fastholdelsen og mindsker frafaldet. Organiseringen af studiegrupper

sker både fysisk i Hagen og på de tretten regionale læringscentre, men især digitalt, hvor de studerende sammensættes i studiegrupper mhp. at kunne støtte hinandens læring. Stilladsering varetages bl.a. af såkaldte "study buddies", som hjælper de studerende med at opnå de ønskede kompetencer for at kunne færdiggøre deres studier. Stilladseringen tager her afsæt i learning analytics af de studerendes performance. På denne måde kan de studerende tilbydes specifikke study buddies eller specifikke seminarer for at komme i mål med studierne.

4.5.4 RAMMEVILKÅR

Fernuniversität Hagen er Tysklands største universitet og en væsentlig uddannelsesaktør i alle tysktalende miljøer i og udenfor Tyskland. Universitetet blev etableret i 1974 og er et 100 procent online-universitet ligesom engelske Open University. Igen er en af de helt fundamentale rammevilkår, at universitetet har en langsigtet politisk opbakning i ryggen og et stabilt driftstilskud idet delstatsregeringen i Nordrhein-Westfalen betaler for driften med et tilskud på ca. 70 mio. EUR årligt. Disse helt afgørende rammevilkår er en af forudsætningerne for, at Fernuniversität Hagen har succes målt på antal studerende, som stiger år for år.

Tilskuddet på 70 mio. EUR fra delstatsregeringen suppleret af studenterbetaling har været, og er fortsat, en meget væsentlig driver i etablering, drift og udvikling af et forskningsbaseret online-universitet som Fernuniversität Hagen. De centrale aktører i denne forsyningsmodel omfatter således først og fremmest delstatsregeringen i Nordrhein-Westfalen, Fernuniversität Hagen, de 13 regionale studiecentre, underviserne på Hagen og rundt omkring i Tyskland, de studerende samt de mange virksomheder og organisationer, hvorfra 80 procent af de studerende kommer fra. Universitetet tager aktørvaretagelsen særdeles alvorligt, og man har en særskilt afdeling, som tager sig af kontakten til delstatens beslutningstagere, som man forsøger at påvirke aktivt gennem forskellige former for public affairs-aktiviteter.

Indtil videre drives Fernuniversität Hagen primært af delstaten Nordrhein-Westfalen. En af de vigtigste barrierer for en fortsat udvikling af Fernuniversität Hagen er her en manglende udligningsordning mellem de tyske delstater. Når en studerende fra en anden delstat end Nordrhein-Westfalen tilmelder sig et kursus eller en uddannelse på Fernuniversität Hagen betaler den pågældendes delstat ikke for denne service. Den studerende betaler 20 EUR pr. ugentlig undervisningstime, hvilket ikke dækker universitetets udgifter. Ca. 15 procent af universitetets årlige budget på ca. 100 millioner EUR går til studerende fra andre delstater, men det er usikkert om Nordrhein-Westfalen også i fremtiden vil dække udgifter til studerende bosat uden for delstaten.

4.5.5 FORRETNINGSMODELLEN

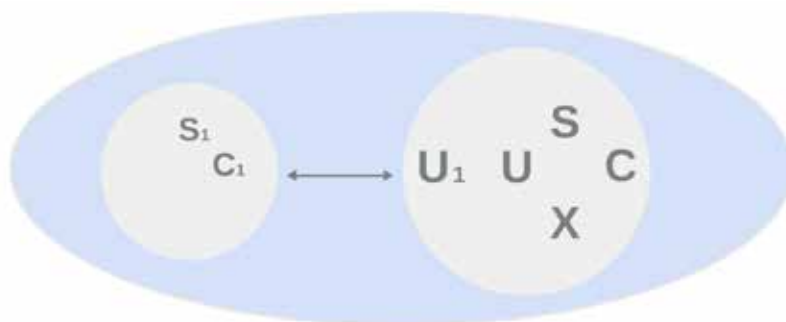
Fernuniversität Hagens forretningsmodel er som for Virtuelle Hochschule Bayern baseret på et tilbud om at give mennesker i de tysktalende miljøer mulighed for at søge uddannelsesudbud. De tretten studiecentre rundt omkring i Tyskland betales og drives af Fernuniversität Hagen, selvom universitetet hører hjemme i delstaten Nordrhein-Westfalen. Delstatsregeringen i Nordrhein-Westfalen giver hvert år Fernuniversität Hagen ca. 70 mio. EUR, hvilket gør, at indbyggere i andre delstater kan indskrive sig på universitetet.

Udover at være et delstatsfinansieret universitet, så er Fernuniversität Hagen også et betalingsuniversitet. Det koster f.eks. ca. 2000 EUR for en hel bachelorgrad i økonomi og ledelse og ellers

bruger universitetet en tommelfingerregel om at opkræve de studerende 20 EUR pr. ugentlig undervisningstime, jf. i øvrigt FernUni (2018a). Forretningsmodellen er således relativ enkel, idet universitetet får dækket driften af modercampus i Nordrhein-Westfalen samt af de 13 regionale studiecentre gennem tilskud og gennem brugerbetaling fra studerende.

4.5.6 REFERENCE TIL IDEALTYPE

Den forsyningsmodel, som Fernuniversität Hagen anvender, er således innovativ på især et område, nemlig dets organisering på en digital platform, som forbinder modercampus i Hagen med de 13 regionale studiecentre rundt omkring i Tyskland. Som idealtipe er der tale om forsyningsmodellen "System/subsystem – intern udlejring".



Figur 14: Regional forsyning i form af "System/subsystemer – Intern udlejring"

U=Underviser, S=Studerende, C=Campus og X=Admin/teknik.

Cirklen til højre visualiserer modercampus i Hagen, hvortil der er tilknyttet både undervisere, studerende, campus og forskellige støttefunktioner. De studerende er dog kun tilstede på modercampus, når der er særlige indkald i form af opstartsseminarer mv. Cirklen til venstre visualiserer de regionale studiecentre, og som det fremgår, er der her kun studerende og som udgangspunkt ingen undervisere til stede.

Forsyningsmodellen gør det muligt at levere uddannelse via både en digitale platform men også via de fysiske access points i de 13 læringscentre. Som vi så ovenfor forøges den totale sum af uddannelsesmuligheder samt de studerendes tilgangsmåder og undervisernes leveringsmuligheder. Underviserne sidder i denne model typisk på modercampus i Hagen eller spredt rundt omkring i Tyskland. I enkelte tilfælde er underviseren tilknyttet et specifikt regionalt studiecenter og distribuerer herfra undervisning til resten af de tilknyttede studiecentre.

Et kendetegn ved denne idealtipe – som også adskiller sig fra f.eks. modellen med netværksorganisering som regional forsyningsmodel – er magtforholdet mellem modercampus i Hagen og de regionale studiecentre. Magtforholdet er her på ingen måde lige, idet modercampus i Hagen har mandatet til at kunne lukke et regionalt studiecenter. Derudover er der et klart hierarki mellem de små, regionalt placerede studiecentre og modercampus.

I modsætning til hvad man i princippet kunne forvente af et online-universitet, så er forsyningskanalen i denne model traditionel i den forstand, at de studerende kan tilgå universitet via fysiske,

lokationsbaserede access points og via et digitalt entry point, som er Fernuniversität Hagens digitale læringsplatform. Denne kombination er ganske interessant, idet den som anført ovenfor gør det muligt for studerende både at få adgang fysisk og digitalt til uddannelser i eget nærområde men også til uddannelser i alle tysktalende fjernområder vha. den digitale platform.

Ligesom vi så med Virtuelle Hochschule Bayern er Fernuniversität Hagen en interessant løsning, som løser en række af de udfordringer, vi typisk ser i den danske uddannelsessektor. For det første løser System/subsystem med intern udlejring problematikken med at etablere rentable holdstørrelser og dermed udfordringen med at skabe økonomisk bæredygtige uddannelser. For det andet udgør denne model en løsning på de kvalitetsudfordringer, man typisk ser hos små uddannelsesinstitutioner, da modellen sikrer en ensartet og høj kvalitet, idet underviserne som anført typisk er tilknyttet et stærkt fagligt miljø placeret på modercampus, hvorfra undervisningen distribueres.

5.0

DANSKE AKTØRERS INTERESSER OG HOLDNINGER TIL REGIONALE FORSYNINGSS- MODELLER

I dette kapitel præsenteres analyser af danske aktørers forståelser, interesser og holdninger til begrebet "regional forsyning". Der er foretaget en række ekspertinterviews med en eller flere repræsentanter for en given aktørgruppe. Ekspertene udtaler sig både om den organisation vedkommende repræsenterer, men flere af informanterne bliver også bedt om at udtale sig om deres viden om andre aktørgrupper, om uddannelseslandskabet og aktuelle politiske initiativer i tilknytning til regional forsyning af uddannelse. Nogle aktørgrupper består desuden af flere forskellige organisationer. Dette gælder f.eks. gruppen "aftagere" og gruppen "uddannelsesinstitutioner". Her er der foretaget et interview med en repræsentant fra hver organisation, og interviewene er efterfølgende blevet analyseret på tværs.

Referencer til ekspertcitater i dette kapitel består af titel/funktion og aktørgruppe eller sektor/felt, men navnet på den konkrete organisation nævnes ikke, ligesom navnet på den, der er interviewet heller ikke medtages. Andre aktørgrupper er kun repræsenteret ved en enkelt organisation. Dette gælder f.eks. "kommuner" og "ministerier". Her er referencen til citater, titel og navnet på organisationen. Navn på den interviewede medtages ikke.

Fremkomsten af stemmerne (ekspertene), der får lyd i dette kapitel er konstrueret med inspiration fra metoden oral history, som tager afsæt i centrale aktørernes egne beretninger om begivenheders udvikling (Martin, 1995). Som nævnt i indledningen ovenfor, har vi stillet forskellige aktører en række spørgsmål, men aktørerne har ikke mødt hinanden – selvom de her optræder fælles i bestræbelserne på at konstruere en fælles fortælling om et givent felt, begreb eller udfordring inden for hver af de enkelte afsnit, som kapitlet er bygget op over. Det betyder at vi systematisk "blander" interviewpersonernes udsagn baseret på en læsning på tværs af de interviews, vi har foretaget inden for et givent område/afsnit – eksempelvis faglige organisationer eller uddannelsesinstitutioner.

Læsningen på tværs har resulteret i en række "empiriske kategorier", som rammesætter afsnittet i form af overskrifter og temaer igennem afsnittet. Denne metode henter sin inspiration fra retningen Grounded Theory – en metodologi, der søger at udvikle viden og teori på basis af empiri (Charmaz, 2006). Denne måde at konstruere tekster på fordrer, at forfatterne går tæt på de enkelte citater og citerer helt korrekt (dog er det inden for rammerne af denne tilgang at rense for gentagelser, øh'er og lignende for at lette læsningen) – samtidig med at citaterne optræder delvist ude af kontekst, men er samlet under en særlig tematik, som de enkelte interviewpersoner har berørt på hver deres individuelle måde.

Denne metode muliggør – i en læsevenlig form – fremstillingen af positioner, enigheder og uoverensstemmelser i et felt under streng hensyntagen til de citater, der faktisk er fremkommet under det empiriske arbejde med at interviewe forskellige interessenter. Samtidig indeholder denne tilgang muligheden for at fastholde og udnytte en kreativ, nærmest journalistisk form, der gør det læsevenligt og vedkommende, men som samtidig stadig kan understøtte en nødvendig anonymitet (Christiansen, 2014).

Alle interviews, som behandles i dette kapitel, blev foretaget ud fra en spørgeguide. I spørgeguiden spurgte vi om, hvad man kunne forstå ved begrebet regional og om der forelå en strategi for, hvordan denne interessant så udfordringen med regional uddannelsesforsyning. I spørgeguiden præsenterede vi interviewpersonerne for tre scenarier, de skulle kommentere og elaborere på:

- 1) En uddannelse skal være fysisk tilstede i nærområdet (spredte campus, satellitter, uddannelsesstationer).
- 2) Uddannelse skal kunne tilgås fleksibelt (online uddannelser eller blendede formater).
- 3) Dele af en uddannelsesinstitutions funktioner og services kan tilgås i nærområdet – andre kan tilgås online – og nogle få kræver tilstedeværelse på et centralt placeret campus (kommunale læringscentre som i Sverige).

Kapitlet afsluttes med en opsamling, hvor de forskellige fund, konklusioner og opmærksomhedspunkter fra kapitlets enkelte dele sammenfattes.

5.1 UDDANNELSES- OG FORSKNINGSMINISTERIET

Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM) er en vigtig aktør i forhold til at understøtte regional forsyning af videregående uddannelse. Ministeriet agerer inden for rammen af en række love, som regulerer området (f.eks. institutionslovgivningerne for henholdsvis professionshøjskolerne og erhvervsakademierne).

Bred politisk prioritering

Samtidig skal ministeriet understøtte den strategi og de dagsordener, som skiftende regeringer har for dette område. F.eks. har den nuværende regering direkte omtalt den regionale forsyningsforpligtelse i regeringsgrundlaget: "Udbuddet af videregående uddannelser skal være bredt både fagligt og geografisk. Professionshøjskolerne og erhvervsakademierne skal dække behovet for udbud af uddannelser regionalt og sikre en regional uddannelsesdækning" (Regeringsgrundlaget, 2016).

Regional forsyning er da også politisk prioriteret på tværs af skiftende regeringer.

Det er noget, der bliver prioriteret politisk på tværs og er blevet prioriteret politisk på tværs af forskellige regeringskonstellationer, i hvert fald i forhold til professionshøjskolerne og erhvervsakademierne, siden 2006 – 2007. Det var da professionshøjskolerne og erhvervsakademierne blev oprettet, at der var det her regionale element, som spillede en central rolle i de forventninger, der var til hvad professionshøjskolerne og erhvervsakademierne, hvilke opgaver de skal løse (Souschef, UFM).

Den regionale dækningsforpligtelse er beskrevet i institutionslovgivningerne for henholdsvis professionshøjskolerne og erhvervsakademierne – det spiller en rolle i de regionalpolitiske redegørelser og tilgængeligheden til videregående uddannelse og efter-videreuddannelse har i det hele taget været en løbende politisk ambition. Denne tydelige rammesætning er afgørende for ministeriets initiativer på området.

Det er jo meget vigtigt for os som embedsmænd i et ministerium, at vi har den der helt, helt håndfaste, klippefaste politiske ambition bredt forankret i professionshøjskolerne, forliget bag professionshøjskolerne, forankret i regeringsgrundlag, forankret i lovgivning, at arbejde ud fra. Det er det, der gør, at vi kan gå ind og sige, det her er et område, vi med nogen ret kan prioritere meget højt (Souschef, UFM).

Fraværet af en national strategi

Til trods for at området prioriteres højt politisk har vi i Danmark ikke en national strategi for regional forsyning.

En national strategi for regional uddannelsesdækning der skulle man jo have mere end, hvad regeringen har i sit regeringsgrundlag og også mere end den eksisterende lovgivning. Der skulle man have aktørerne meget mere i spil, altså de centrale aktører i og omkring det at distribuere videregående uddannelse over hele landet. Professionshøjskolerne og erhvervsakademierne ville være selvskrevet, muligvis universiteterne, som så ikke har den regionale dækningsforpligtigelse. Man skulle have aftagerne med, både de store privatrettede aftagere, altså DI, Dansk Erhverv, Dansk Byggeri, der tænker jeg jo særligt på erhvervsakademiuddannelser, men der kan også sagtens være uddannelser på professionshøjskolerne, som er relevante i den sammenhæng. Det er der jo, f.eks. diplomingeniørerne, og så skulle man selvfølgelig have de store offentlige aftagere, de store offentlige arbejdsgivere i forhold til velfærdsprofessionerne, og dermed velfærdsuddannelserne helt ind i en central rolle i sådan en national strategi (Souschef, UFM).

Konsekvensen af at vi i Danmark ikke har en national politisk strategi i forhold til regional forsyning betyder, at

Det kører jævnt med det regionale og så kommer der engang imellem sådan nogle bølgetoppe, hvor der er nogle initiativer vi går ind og understøtter (Souschef, UFM).

Et eksempel på dette er regeringens arbejde med "Danmark i balance" (Statsministeriet, 2010), hvor ministeriet konkret understøtter dette arbejde med implementering af de nye uddannelsesstationer.

Uddannelsesstationerne som forsøg er en ministeriel opfindelse i samarbejde med professionshøjskolerne og erhvervsakademierne, men at det så bliver koblet på udflytningen (af statslige arbejdspladser), der går vi lige et niveau op politisk, der er det regeringens, der er det regeringens ambitioner (Souschef, UFM)

Det er et relevant spørgsmål, hvorfor vi i Danmark ikke har en national strategi på området.

Det er et politisk spørgsmål. Som embedsmand kunne jeg sagtens se det for mig, og jeg kunne også se de faglige argumenter for det.... F.eks. hvordan sikrer man, at man både har det fint distribueret og så samtidig, at det er både fagligt og økonomisk bæredygtigt. Det er den balance, der er rigtig, rigtig svær at ramme, og det tror jeg ikke man kan gøre uden at få taget parterne i ed, blandt andet kommunerne og regionerne.... Så jeg synes, der er alle mulige faglige argumenter for at sige, jamen her skulle man lave en samlet strategi, hvor man ligesom forpligter de forskellige parter, og så også laver den styring af det, som understøtter det. Det kunne jo også være lovgivning, det kunne også være økonomi, det kunne også være andre mekanismer, der kunne få det til at fungere (Souschef, UFM).

En national strategi for regional forsyning af videregående uddannelse vil kræve en politisk drivkraft og prioritet, og det er ikke noget en enkelt minister eller et enkelt ministerium kan løfte alene.

Indtil videre har vi ikke haft en minister, det tror jeg godt, jeg kan sige uden at genere nogen, der har ønsket at drive en meget stor regional politisk strategisk dagsorden, hvor man bringer alle interessenter i spil og andre ministerier og institutioner og aftagere osv. Det kræver også enorme kræfter af et enkelt ministerium at trække sådan en hjem. Der tror jeg, at der er mere pondus i, når det er en regeringsdagsorden endda måske med et bredt flertal, hvad jeg sagtens tror, der kunne blive. Altså der er jo bred enighed om, at det her område det er noget der skal prioriteres (Souschef, UFM).

Ministeriel strategi til understøttelse af regional forsyning

Inden for de givne rammer arbejder ministeriet med en række indsatser rettet mod professionshøjskoler og erhvervsakademier. Pejlemærket for ministeriets indsatser er en treklang mellem "uddannelseskvalitet", "regional uddannelsesdækning" og "digitalisering". Samtidig spiller forholdet mellem ønsker til øget regional distribution og økonomisk bæredygtighed en vigtig rolle i ministeriets indsatser.

Regional uddannelsesdækning rammer en eller anden form for treenighed mellem uddannelseskvalitet, regional uddannelsesdækning og digitalisering. Det er ikke for os nødvendigvis modsætninger, de tre områder kan være med til gensidigt at befrugte hinanden (Souschef, UFM).

Distribution og kvalitet

Vi har allerede været inde på, at regional uddannelsesdækning er prioriteret politisk. Sideløbende hermed står spørgsmålet om uddannelsernes kvalitet højt på den politiske dagsorden. Her er der en udfordring mellem den politiske ambition om regional uddannelsesdækning og så uddannelsernes kvalitet, særligt når vi taler om de små faglige miljøer.

Nu kører vi jo et kvalitetssikrings- kan man sige – regime, som er rigtig fornuftig og rigtig fintmasket. Der tænker jeg selvfølgelig på hele vores institutionsakkrediteringssystem, hele akkrediteringsinstitutionens opgave. Der har der nok været en tendens til, at de små institutionelle miljøer har været udfordret i forhold til opgaven med at opbygge kvalitetssikringssystemer i forhold til de store, eksempelvis ift. dokumentationsdelen. Men derfor kan selve kvaliteten jo sagtens være god. Der er jo f.eks. eksempelvis nogle af erhvervsakademierne, som er under institutionsakkreditering lige nu, hvor det kan være vanskeligt at honorere alle de krav, der er til en institutionsakkreditering, hvis man er et lille institutionsmiljø, og man er et lille fagligt miljø. Men det er et blandet billede. Store institutioner oplever også udfordringer. Og vi ser det ikke nødvendigvis som en modsætning i forhold til den regionale dækningsdagsorden (Souschef, UFM).

Her er ministeriets initiativ til forsøg med uddannelsesinstitutioner et eksempel på, hvordan ministeriet forsøger at bidrage til at løse problemet med faglig kvalitet på små udbudssteder.

Vi mener, at når det (uddannelsesstationen) er koblet op på et hovedudbud, det er koblet op på en hovedstation, det er sådan set de samme undervisere og dermed skal de jo sikre, at de distribuerer kvalitet helt ud, altså eksempelvis fra Holstebro eller Herning ud til Skjern (Souschef, UFM).

Fælles faglige miljøer

UFM arbejder her med en tænkning om fælles faglige miljøer på tværs af lokaliteter. De store uddannelsesinstitutioner udgør en helhed, der består af en pool af faglige kompetencer, som så kan distribueres. Kernen i denne tænkning er, at der inden for hvert uddannelses- eller fagområde findes et fælles fagligt miljø, som kan sikre, at undervisningen har en tilstrækkelig faglig kvalitet.

Distribution og økonomi

Selv om fælles faglige miljøer kan løse nogle af udfordringerne med den faglige kvalitet, er man fra både ministerium og politisk hold opmærksomme på udfordringer med den økonomiske bæredygtighed på de små udbudssteder. For selvom der ikke behøver at være en modsætning mellem distribution og kvalitet, kan der godt være en modsætning mellem distribution og økonomisk bæredygtighed.

Det kan vi jo se med det nye taxametersystem, den nye bevillingsmodel, at der har man anerkendt, at de små decentrale udbud har brug for en ekstra økonomisk understøttelse, og det bliver så de 2 millioner per decentrale udbud... Så der er en erkendelse af, at vi skal distribuere de her små udbud, men det koster i visse situationer også mere. Et eksempel på det i forhold til økonomi er jo de 10 uddannelsesstationer, som modtager 16 millioner hver frem til 2022. Så der er en erkendelse af, at økonomi er en af de store udfordringer i forhold til de små udbud med ganske få studerende (Souschef, UFM).

Regional forsyning og digitalisering

Et vigtigt pejlemærke for ministeriets indsatser er koblingen mellem regional forsyning og potentialet i digitalisering. Ministeriet har bl.a. anvendt udviklingsmidler til at understøtte kortlægning af erfaringer med og udvikling af nye uddannelsesformater understøttet af digitale teknologier. Begreber som "regional forsyning" og "regional uddannelsesdækning" er for flere af de aktørgrupper, vi har interviewet et spørgsmål om, at de relevante uddannelser er fysisk til stede i form af et udbud på en uddannelseslokalitet i et regionalt nærområde. Her skelner ministeriet mellem dækningsformater til forskellige målgruppebehov. Det vigtigste skel er her forskellen på grunduddannelser (erhvervsakademiuddannelser og professionsuddannelser) og så hele efter- og videreuddannelsesområdet.

Der er en stor forskel på, om det er vores ordinære uddannelser, vi taler om, eller om det er efteruddannelse. På de ordinære uddannelser er målgruppen jo typisk unge mennesker mellem 19 og 25 år. Her tror jeg, at mange af dem har en ambition om sådan en stedlig forbindelse til uddannelsesinstitutionen. Der kan det sagtens give mening, og det er også det, der er i dag, at den regionale forankring vil sige, at man udbyder fysisk uddannelser i den region, man har regional dækningsforpligtelse for. (Souschef, UFM).

Det er her en helt anden sag, når vi taler om efter- og videreuddannelse.

Så synes jeg, at vi bevæger os ud i en helt anden gråzone og en helt anden snak, når vi taler efter-videreuddannelse, fordi den ikke har den der stedlige nødvendigvis forankring. Hvis du er en lærer, en fransklærer der sidder i Hjørring og en professionshøjskole i København eller andre steder på Sjælland udbyder en MOOC (100 procent online tilbud), der tænker jeg, at selv om en studerende sådan set er bosat i Nordjylland – altså vi har jo ikke stavnsbånd på den måde i Danmark – der er jo intet der forhindrer hende i at blive optaget på et efter-videreuddannelsesmodul på Sjælland, eller omvendt for den sags skyld. (Souschef, UFM).

Institutionel netværksorganisering

I kapitel 4 beskriver vi den tyske netværksmodel, hvor flere uddannelsesinstitutioner samarbejder og laver en arbejdsdeling mellem sig i forhold til at øge den regionale uddannelsesdækning. Denne model ser UFM mange potentialer i når det gælder efter- videreuddannelsesområdet.

Man kunne jo sagtens forestille sig inden for distribution af efter-videreuddannelse ved brug af, af digitale platforme osv., at man på sigt f.eks. lavede en arbejdsdeling. Lad os bare tage efter-videreuddannelse af lærere inden for deres undervisningsfag f.eks., der bliver udbudt 18 eller 20 undervisningsfag på læreruddannelsen plus en lang række generelle pædagogiske moduler. Hvorfor skal samtlige professionshøjskoler udbyde samtlige undervisningsfag permanent, altså drifte det, i hele landet i hver region? Altså der kunne man jo godt sige, hvorfor ikke lave en arbejdsdeling, hvor vi siger, jamen der er en professionshøjskole her, I har super gode undervisere, I har kapacitet, I har de digitale platforme – som man i øvrigt også kunne lave sammen som professionshøjskolesektor – i Midtjylland, I er super gode til dansk og nogle af de håndværksmæssige fag, så tager I dem, så tager vi fransk og matematik på Sjælland. (Souschef, UFM)

For ministeriet er denne model helt oplagt, selv om man godt kan se nogle udfordringer i at man i en ren e-læringsmodel vil miste potentialet i det fysiske fremmøde.

For mig at se er det oplagt for at understøtte den regionalpolitiske dagsorden og eksempelvis folkeskolereformen. Der kan så være nogle udfordringer i forhold til, hvor meget fysisk fremmøde skal der være, men man kan også sige hvad er alternativet? Det er måske at nogle af fagene slet ikke er tilgængelige, hvis du bor i en forkert region, især nogle af de små sårbare fag... Med ambitionen om fuld kompetencedækning der kører i regi af folkeskolereformen, der kunne man godt sige, hvorfor ikke lave en arbejdsdeling på nogle af de mindre fag, helt oplagt. Der er helt klart et potentiale f.eks. i forhold til små sårbare fag, men det kan også være helt andre uddannelser med lav aktivitet. (Souschef, UFM).

Et netværkssamarbejde ville umiddelbart kunne få opbakning politisk, idet der er gode faglige argumenter for det – men da denne tænkning ikke er særlig udbredt i Danmark, er ministeriet klar over, at der er en række juridiske elementer, der skal afklares, inden man kan etablere et sådant samarbejde.

Jeg tror sådan set, det er nemt nok at forklare fagligt og også politisk, at der er nogle faglige miljøer, der er nogle uddannelser, der er så små, altså niche uddannelser. Der skal folk altså stadig kunne kompetenceudvikle sig, de skal stadig kunne dygtiggøre sig. Der er måske ganske få forskere inden for et fagområde og ganske få undervisere inden for et givet område, f.eks., fransk didaktik, fagdidaktik i teknologiforståelse, programmering eller kodning. Altså det er der ikke ret mange mennesker, i det her land, tror jeg, der kan endnu. Det kan man godt forklare fagligt og politisk, at der er der altså nogle, der har brug for at have adgang til den viden, der så er, om den så ligger i Holstebro eller om den ligger nede i Sønderborg, og man sidder på Frederiksberg, så skal vedkommende have adgang til den viden eller den kompetenceudvikling. Det ville ikke møde politisk modstand, tror jeg ikke, og det ville heller ikke møde faglig modstand her i ministeriet, så er der selvfølgelig det juridiske som selvfølgelig også skal være på plads.... (Souschef, UFM).

Det er dog kun på efter-videreuddannelsesområdet, at ministeriet kan se, at der vil være opbakning til et netværkssamarbejde mellem uddannelsesinstitutionerne understøttet af digitale teknologier. Politisk lægger man nemlig stor vægt på fysisk tilstedeværelse i form af "mursten", når det gælder grunduddannelserne.

For politikere tror jeg godt, jeg kan sige helt loyal, er det også vigtigt, at man har mursten, og det er derfor jeg bliver ved med at vende tilbage til de ordinære uddannelser. Det er stadig vigtigt, at der er en bygning man kan gå ind i, hvor der står uddannelsesinstitution for den studerende, og hvor der er nogen til at tage imod en, nogle undervisere, noget personale, vejledere osv. Det er stadig politisk, gætter jeg på, meget vigtigt, især i forhold til de ordinære uddannelser, de store velfærdsuddannelser, erhvervs- og økonomiuddannelserne osv. (Souschef, UFM).

Dette med den fysiske tilstedeværelse er ifølge ministeriet også vigtigt for det regionale og lokalpolitiske niveau.

Og altså lokalpolitikere, det der med at have en digital platform man kan stille til rådighed for en kommunes borgere, det er ikke nødvendigvis nok for en borgmester, og jeg synes det er helt fair at have det sådan (Souschef, UFM).

Ministeriets ønske om et øget netværkssamarbejde mellem uddannelsesinstitutioner i Danmark er et godt eksempel på, hvilket handlerum ministeriet agerer i, når det gælder om at implementere nye formater for regional uddannelsesdækning. I modsætning til den tyske case (se kapitel 5), hvor delstaten i Bayern har pålagt uddannelsesinstitutionerne, at de skal deltage i netværksmodellen, så har UFM ikke denne mulighed.

Den vil også være svær, fordi så skal man jo frivilligt have forpligtet institutionerne på det. Det er ikke noget, vi kan gå ind og pålægge nogle institutioner at lave... Der er jo fagligt selvstyre på institutionerne, og det er en rigtig god ting, så det er jo ikke ministeriet normalt, der går ud og peger på, at nu synes vi, at professionshøjskole X skal distribuere uddannelse Y i område Z, eller nu skal vi have en kæmpestor efter-videreuddannelsessatsning på f.eks. sundhedsområdet. Souschef, UFM).

I Danmark understøttes "den regionale forsyningsforpligtelse" da også primært gennem bløde styringsmekanismer.

Vi har jo meget armslængde til vores institutioner, især universiteterne, men også professionshøjskolerne og erhvervsakademierne, meget mere end hvad der f.eks. er en tradition på undervisningsministeriets område... Og derfor er det (regional uddannelsesdækning) en ambition, og det er en forventning til institutionerne, men vi går jo ikke ind decideret i tilsyn eller andre steder og måler meget hardcore på det. Vi har jo vores udviklingskontrakter, der kører, ... der mener jeg faktisk regional uddannelsesdækning var et pligtigt mål på udviklingskontrakterne, så det er jo noget der er målsat... Det skal være med i strategien, man skal ligesom sige eksekvere, hvad kan man sige lovteksten i strategien og i kontrakterne, men det er jo ikke noget, vi går ind og hardcore følger op på via tilsyn eller økonomiske sanktioner. Det gør vi jo ikke, det er jo et samarbejde, det er jo en dialog på den måde (Souschef, UFM).

Selvom ministeriet ikke fører direkte tilsyn med, om uddannelsesinstitutionerne lever op til deres regionale forsyningsforpligtelse, så har man imidlertid meget fokus på, om nye forsyningsformater lever op til gældende lovgivning. Dette betyder, at ministeriet selv oplever, at de på dette punkt er nødt til at være konservativ af natur. Særligt institutionernes brug af forskellige e-læringsformater giver ministeriet juridisk hovedbrud.

Lige med e-læringsplatformene vil jeg sige det er noget, der giver hovedbrud juridisk. Det her med en e-læringsplatform i Næstved, og så sidder den studerende på Vesterbro og læser hjemmefra og har et fremmøde tre dage om måneden typisk og selvfølgelig fysisk i praktik. Det giver altså nogle hovedbrud juridisk... I sidste ende så er det aller, allervigtigste, det her med det juridiske ansvar, hvem har et juridisk ansvar for hvad der foregår på denne her uddannelse i forhold til de studerende for kvaliteten, for undervisningen, for hvad er relevansen af denne her uddannelse. Det er i den sidste ende professionshøjskolen eller erhvervsakademiet og det er bare vigtigt. tror jeg, at vi holder fast i den, og så kan man sagtens tænke sig alle mulige samarbejdsformer. Der er ministerierne jo nok lidt konservativt indrettet, og det skal vi måske også være. Vi er jo ikke dem, der er hurtigst ude kan man sige med de nyeste distributionsformer, men det ligger også lidt i kan man sige ministeriets natur at være lidt tror jeg konservativ (Souschef, UFM).

Sammenfatning

Sammenfattende kan man sige, at UFM prioriterer den regionale dagsorden højt, og de oplever en høj grad af politisk legitimitet til at gøre det. Ministeriet understøtter både initiativer, som betyder, at antallet af regionale fysisk forankrede uddannelseslokaliteter øges, men UFM orienterer sig også mod potentialet i digitalt understøttede uddannelsesformater primært på efter- og videreuddannelsesområdet. Endelig er ministeriet optaget af at undersøge potentialet i andre landes modeller. Det gælder både den tyske netværksmodel samt den svenske, norske og skotske model, som kobler fysisk tilstedeværelse med digitale løsninger (se kapitel 4 for beskrivelse af disse modeller). Ministeriets virkemidler for at fremme den regionale dagsorden, herunder at udvikle og implementere nye forsyningsmodeller, er imidlertid primært bløde styringsmekanismer og ikke

forankret i en national strategi på området. Samtidig er det også en vigtig ministeriel opgave at sikre, at det juridiske grundlag i nye løsningsmodeller er holdbare, hvilket betyder, at ministeriet selv oplever, at de af natur er nødt til at forholde sig konservativt til nye løsningsmodeller. Især de nye digitalt understøttede løsninger giver ofte ministeriet juridisk hovedbrud.

5.2 UDDANNELSESINSTITUTIONER

Dette afsnit præsenterer en række stemmer og positioner fra centrale beslutningstagere på nationale MVU-uddannelsesinstitutioner uden for de store byer. Afsnittet tager afsæt i en række interviews, som er analyseret på tværs. De inddragne citater er forsynet med funktion/rolle samt sektor og i anonymiseret form.

Uddannelsesinstitutionerne er selvsagt en helt central aktør, når man taler om (forpligtelser og udbudsret i forhold til) regional forsyning af uddannelse. Institutionernes egen- og omverdensforståelse i forhold til opgaven med regional uddannelsesforsyning er væsentligt element at medtage, hvis man ønsker at forstå det uddannelsespolitiske institutionslandskab og de initiativer, der muliggøres og ikke muliggøres, hvis man vil undersøge innovationspotentialet inden for dette felt.

Hvordan forstår disse centrale beslutningstagere i uddannelsesfeltet opgaven med regional uddannelsesforsyning – og hvilke barrierer og potentialer ønsker de at pege på? Disse tematikker adresseres i dette afsnit.

Forståelser af og succeskriterier for regional forsyning

Begrebet regional forsyning af uddannelse er ikke et entydigt begreb. Forskellige aktører forstår det forskelligt og har forskellige succeskriterier for, hvornår en uddannelsesinstitution er lykkedes med deres regionale forsyningsforpligtigelse. Det er her interessant at se på, hvordan uddannelsesinstitutionerne selv forstår dette begreb og hvilke kriterier de har for at lykkedes med dette – ligesom det er interessant at se på, hvordan uddannelsesinstitutionerne iagttager deres omverdens syn på, hvad der ligger i dette begreb.

Uddannelsesinstitutionerne opfatter begrebet på to måder. Den første handler om de studerendes perspektiv:

Der er jo ligesom to måder, som jeg ser det. Det ene er at sige, at der skal, set fra de unge eller de studerendes perspektiv, være et bredt og tilstrækkeligt og varieret udbud, både geografisk men også fagligt og så også i måder, man kan studere på og i studiemiljøer (Rektor, professionshøjskole).

Det andet handler om aftagernes perspektiv:

Den anden måde det er at sige i forhold til det arbejdsmarked, der er i regionen, hvad er det arbejdsmarkedet har brug for, og hvordan kan vi, med dem vi er, max bidrage til at forsyne det arbejdsmarked (Rektor, professionshøjskole).

I en dansk kontekst ser vi en klar tendens til at prioritere det sidste perspektiv.

Her er vores strategiske fokus mere det sidste end det første. Vi er meget orienterede mod det der med, hvad er det for en type dimittender regionens offentlige og private arbejdspladser har brug for, og hvordan kan vi bidrage til, at de rent faktisk får de dygtige mennesker som medarbejdere. Når det så er sagt, så synes jeg egentlig også, at det er et vigtigt formål det her med at sikre unge menneskers uddannelsesmuligheder, men nok ikke fuldstændig de-koblet det, der så er brug for bagefter (Rektor, professionshøjskole).

Danske uddannelsesinstitutioner er i deres regionale forsyningsstrategi og valg af udbudsformater også nødsaget til at iagttage, hvordan deres omverden ser på begrebet regional forsyning. Flere oplever her en stor grad af det, de kalder "konservatisme" i måden oververdenen forstår begrebet regional forsyning af uddannelse.

En stor gruppe af de studerende opleves som meget konservative i deres tænkning om undervisning, uddannelse og uddannelsesinstitutioner.

Jeg synes egentlig, at på en måde er studerende jo overraskende konservative i, hvordan de gerne vil have en uddannelse. Selvom næsten 20 procent af vores studerende på et tidspunkt læste e-læring og selvom nogen oplevede at det almindelige, ordinære fysiske udbud ikke har matchet deres behov, og de har derfor valgt en anden udbudsform, så er jeg er også blevet overrasket over hvor konservative studerende egentlig er (Rektor, professionshøjskole).

Uddannelsesinstitutionerne selv – ligesom en række af institutionens aftagere – opleves også fra ledelsesside som konservative i forståelsen af, hvad en uddannelsesinstitution er for en størrelse.

Uddannelsesinstitutionerne er jo også konservative. Det er vi jo selv i høj grad. Vi har de her meget bestemte forestillinger om, at god uddannelse også er bundet til tilstedeværelse og fysisk samvær og sociale studiemiljøer på stedet, og vi har også nogle aftagere, der heller ikke nødvendigvis er helt parate til at tænke meget anderledes om, hvordan en uddannelse kan skrues sammen (Rektor, professionshøjskole).

Den samme "konservatisme" opleves også hos det politiske system, men her skelner man mellem landspolitikerne (regering/folketing) og så lokalpolitikere eksemplificeret ved kommunalbestyrelser og borgmestre.

Der er meget, meget stor konservatisme (hos landspolitikerne), måske i virkeligheden lidt den samme, som de studerende har. Der er jo i hvert fald denne her forestilling om, at kvalitet er bundet til et fysisk sted, og man kigger egentlig også snævert på, hvad der hører med til det fysiske sted og i forhold til hvem, der producerer det faglige miljø... Systemet lige nu er jo tænkt utrolig sted bundet, altså det politiske og det styringsmæssige, akkreditering og så videre. Det er jo meget sådan: på det her sted, hvad er til stede, det er så uddannelsens grundlag hvis man kan sige det (Rektor, professionshøjskole).

I forhold til den lokalpolitiske omverden er iagttagelserne imidlertid mere differentierede:

Man kan i høj grad skelne mellem landspolitik og lokalpolitik fordi det landspolitiske perspektiv, det hører til styringsperspektivet, til dem der har ansvaret og har styringen af uddannelserne. De tænker på den måde, meget geografisk, stedbundet, men sådan som jeg oplever regionale politikere og regionale interessenter, så tænker de faktisk slet ikke sådan, så tænker de meget mere i behov, og hvordan kan man dække behov, og de har, tror jeg, en meget, meget mere fleksibel forståelse af, hvordan et behov kan dækkes (Rektor, professionshøjskole).

Samtidig er uddannelsesinstitutionerne og topledelseerne udmærket klar over de interesser konkrete kommuner har i, at der placeres et fysisk institution i deres nærområde:

Der er helt sikkert noget kapital i at have uddannelse liggende i sin kommune, altså fysisk uddannelsesinstitution, med døre man går ind og ud af og alt det der, det er der slet ikke nogen tvivl om, og det ville man helt klart også være rigtig ked af at miste, men når det er sagt, så tror jeg ikke, at det er det samme som, at man ikke samtidig kan tænke ret fleksibelt om, hvordan et kompetencebehov kan dækkes, og det oplever jeg egentlig de gør bl.a. der, hvor man ikke har de der fysiske institutioner liggende (Rektor, professionshøjskole).

En anden rektor siger:

Vi tror, at mange kommuner overvurderer deres, attraktiviteten for deres unge, jeg kan selvfølgelig godt forstå, hvad der driver dem, de ved jo godt, at det at have videregående uddannelser er med til at give en større sikkerhed for, at de videregående dimittender også bliver boende og dermed skaber vækst og udvikling i området, så det ved de selvfølgelig godt, så alle kæmper jo for at blive uddannelsesby ... vi er meget ofte udsat for det her pres fra kommuner, som har ambitioner om, at de vil være uddannelsesbyer, det er ikke ret tit, at det er os selv, der finder på det (Rektor, erhvervsakademi).

Med afsæt i ovenstående er det relevant at kigge nærmere på, hvordan institutionerne forstår dem selv og deres omverden og hvilke strategier, de vælger for at støtte udviklingen af regional forsyning af uddannelse.

Uddannelsesinstitutionernes selv- og omverdensforståelse

Man kan tale om at uddannelsesinstitutioner grundlæggende iagttager sig selv i et system/ omverdensperspektiv. Uddannelsesinstitutioner består af det, man kunne kalde en "underside", som imidlertid kan være meget forskellig fra institution til institution og en "ydside", hvor en flerhed af rammevilkår og styringsmekanismer er ens for de fleste uddannelser, mens andre omverdensbetingelser kan være forskellige f.eks. afhængig af, hvor man geografisk er placeret. Institutionens forståelse af sin "underside" har stor betydning for, hvordan den vælger at agere i forhold til at levere regional forsyning af uddannelse. En rektor forklarer:

Det er jo indersiden af det her, som er den store udfordring og jeg har ikke løst, jeg kan heller ikke løse den alene, vi har ikke løst den endnu, men det her med at blive et sindssygt stærkt velkoordineret fagligt system indadtil, for ellers så kan man simpelthen ikke have tilstrækkelig kontrol over sin distribution (Rektor, professionshøjskole).

"Indersiden" er typisk defineret gennem en topledelse (institutionens strategiske niveau), en særlig organisationsform (institutionens taktiske niveau, der eksekverer strategiske beslutninger) samt organisationens selvforståelse:

Det handler jo et eller andet sted rigtig, rigtigt, rigtig meget om, hvordan topledelsen og en organisation i øvrigt ser sin opgave (Rektor, professionshøjskole).

Men indersiden defineres også samtidig ved institutionens kompetencer og ressourcer. Derimod definerer de store uddannelsesinstitutionerne sig ikke som et "sted".

For mig handler det jo meget om, at vi som uddannelsesinstitution tænker at vores institutionelle ramme ikke er vores mure. Vores kompetencer er ikke bundet til steder, men er en pulje af kompetencer og ressourcer og potentielle muligheder, som vi sammen med vores omverden skal distribuere max, i forhold til hvad vi overhovedet har mulighed for og har muskler til (Rektor, professionshøjskole).

Institutionernes system/omverdensforståelse medfører, at uddannelsesinstitutioner oplever omverdenen som kompleks – en kompleksitet, som hele tiden forandres og som hele tiden må afspejles i ændringer på institutionens inderside. Løsninger på udfordringen med regional forsyning, som øger kompleksiteten voldsomt, bekymrer derfor uddannelsesinstitutionerne. Dette gælder f.eks. når det politiske system tillader eller indfører nye udbudsformater.

Det man kan sige, man gør som institution ved at gå denne her vej og benytte sig af alle de der mangfoldige mulige formater, der er. Det er jo at øge sin egen kompleksitet, og det er jo det, der ligesom er udfordringen ikke? Hvor langt kan man ligesom strække sig rent kompleksitetsmæssigt uden at systemet bryder sammen enten økonomisk eller kvalitetsmæssigt eller medarbejderne gider sgu ikke at være der (Rektor, professionshøjskole).

Strategiske prioriteringer af regional forsyning af uddannelse

Uddannelsesinstitutioner som geografisk er placeret uden for de store uddannelsesbyer er generelt optagede af at bidrage til den regionale udvikling og vækst i den region, de udbyder uddannelser i.

Vores strategi har to ben, der handler om på den ene side fremragende uddannelse, og på den anden side det at være regional udviklingspartner. Inden for det ben der handler om den regionale udviklingspartnerrolle, har vi en strategisk prioritet, der hedder at bruge uddannelse som en løftestang til regional udvikling. Det er ikke den eneste ledestjerne for os, men det er en rigtig, rigtig, rigtig vigtig strategisk ledestjerne at sørge for gennem jo især uddannelse, men også hvad vi ellers har af udviklingskapacitet, at vi bidrager til at styrke regionens vækst og velfærd (Rektor, professionshøjskole).

En rektor for et erhvervsakademi supplerer:

Vi laver jo nogle strategiske overvejelser, som vi drøfter med vores bestyrelse i forhold til at sige, hvor er det vi vil være til stede henne, og det kan vi jo være på flere måder, altså vi kan både være til stede med en fysisk lokation og så et sted, hvor vi faktisk udbyder uddannelser, vi kan også være til stede på anden vis, altså det kan være vi har uddannelser som gennemfører dele af, eller studerende som gennemfører dele af deres uddannelser hos nogle aftagere, det kan være virksomheder eller organisationer i området, og vi kan jo også have efteruddannelsesaktiviteter på de steder, så der er sådan flere niveauer af, at vi faktisk, hvordan lever vi faktisk op til vores dækningsforpligtelser (Rektor, erhvervsakademi).

For institutioner placeret i udkantsområder vil der ikke – som det gør sig gældende for institutioner i større byer – være tale om et "naturligt centrum", hvorfor der på den førstnævnte institutionstype kontinuerligt forhandles om både formater, men samtidig også om placeringer og geografiske indsatser og adgange – og som vi citerer en rektor for at sige nedenfor: "hvor er udbudsstedet egentlig henne?". Også dette øger organisationernes egenkompleksitet.

I det følgende afsnit vil vi se nærmere på, hvilke modeller for regional uddannelsesforsyning, som interessenterne peger på som særligt interessant eller ønskværdige.

Modeller for regional forsyning

Uddannelsesinstitutioner placeret i regioner uden for de store byer – eller som har et stort geografisk opland – anvender en vifte af forskellige modeller/formater for, hvordan de kan bidrage til den regionale forsyning.

De modeller vi har kortlagt i dette projekt, bør holdes op mod en udvikling de seneste 20-25 år, hvor uddannelsesinstitutioner af økonomiske og faglige grunde har koncentreret uddannelsesstederne på færre og større campusser. Her er tale om processer, som har været en reaktion på forskellige omverdenskrav om dokumenteret faglig kvalitet og bæredygtig økonomi. Særligt de senere års institutionsakkrediteringer har haft fokus på, om uddannelsesinstitutionerne havde bæredygtige faglige miljøer på deres udbudssteder. I dag ser vi større uddannelsesinstitutioner kombinere stærke campusmiljøer med andre udbudsformer og modeller – også selv om det fører til øget indre kompleksitet i organisationen. Institutionerne fremhæver selv tre forskellige hovedformer.

Jeg ser tre hovedformer a) det at have mange fysiske, geografiske bredt fordelte udbudssteder, egentlige udbudssteder, og b) så er der vores e-læring og c) så er der de her sådan lidt hybridformer, hvor man kan sige, hvor er udbudsstedet egentlig henne? (Rektor, professionshøjskole).

I det følgende vil vi betegne de tre hovedformer som:

- a) fysisk distribution af udbudssted
- b) online-distribution af udbud samt
- c) hybrider med udbudssted på campus.

a) Fysisk distribution af udbudssted

Nogle uddannelsesinstitutioner forsøger at etablere nye udbudssteder i form af mindre satellitter:

Vi har for det første etableret flere udbudssteder efter igennem nogle år at have været igennem en udvikling hvor vi fik færre og færre udbudssteder. Det er jo sådan, et ret væsentligt greb tænker jeg. Det er desuden væsentligt at institutionen er til stede på en synlig og let kommunikerbar måde i sit område (Rektor, professionshøjskole).

En rektor fortæller endvidere:

Vi skulle ikke have campusser i meget forskellig størrelse, men vi skulle have campusser, som var nogenlunde lige store, og som havde nogle ensartede kendetegn, nemlig at de skulle være flerfaglige, de skulle ikke være monofaglige, de skulle have en tilpas størrelse, sådan at de var bæredygtige og i forhold til de potentielle ansøgere, vi gerne ville have, så de (bestyrelsen) besluttede simpelthen den strategi, der handlede om færre men stærkere campusser, og det er jo det, der danner baggrunden for, at vi i dag har fire campusser og også, at vi har søgt af flere omgange om at replacere uddannelser ... det er i virkeligheden det vigtigste, jeg synes, vi har gjort, for at tilsikre, at vi kan leve op til behovet for uddannelser i hele regionen (Rektor, professionshøjskole).

Disse beslutninger om mindre satellitter baserer sig på en række forretningsmæssige overvejelser og på dialoger med regionale interessenter og politikere, men også på institutionens egne analyser i forhold til aftagerfeltet:

Vi laver f.eks. en analyse, og det vil sige, der kigger vi jo på, jamen, hvad er det for et erhvervsliv, der efterspørger hvilke kompetencer, hvordan kan man ligesom dokumentere, at de faktisk mener, at der er brug for de kompetencer, altså de færdiguddannedes, og det siger vi jo så tilbage til kommunen, og vi siger videre, at de må komme med noget dokumentation for, at der er behov for, at vi laver en uddannelse et særligt sted, og de må sørge for, at der er nogle virksomheder, der skriver under på, at sådan en uddannelse er der brug for: Vi vil love at tage dem i praktik, vi vil ansætte dem efterfølgende, altså så meget commitment som muligt lokalt, det er den ene overvejelse (Rektor, erhvervsakademi).

Dette analytiske arbejde suppleres med overvejelser i forhold til en realiserbar forretningsmodel med et solidt, kontinuerligt rekrutteringsgrundlag:

Den anden overvejelse er, om der en efterspørgsel, er der et potentiale blandt de unge, altså er der, tror vi på, at der er en, et tilstrækkeligt antal unge som vil søge denne uddannelse, og det kan vi jo ikke helt vide, men vi kan jo kigge på f.eks. hvad er overgangsfrekvensen fra ungdomsuddannelse til videregående uddannelse blandt dem der dimitterer en ungdomsuddannelse; er den lavere eller højere end sammenlignelige tal, hvis den eksempelvis er højere så vil vi jo være skeptiske overfor om, er der nogle unge at tage af, hvis du forstår, hvad jeg mener (Rektor, erhvervsakademi).

En rektor uddyber og forklarer:

Det med den fysiske lokation som traditionelt opbygget "ny afdeling-agtig", at der tror jeg de fleste vil være i den situation at det er svært at gøre som stand alone, så der tror jeg det vil være klogt at lave et samarbejde, altså sørge for at, at man så går sammen med de andre der har udbud, gerne af, af videregående uddannelser i samme by, siger kan vi komme ind med vores uddannelse her "agtigt", det er jo ikke altid, at samarbejdsstrukturen er så at det kan lade sig gøre, men det synes jeg personligt ville være det eneste fornuftige (Rektor, professionshøjskole).

b) Online-distribution af udbud

I forhold til denne hovedform, ser vi forskellige tendenser i Danmark. Nogle uddannelsesinstitutioner øger deres udbud af e-læringstilbud (hvor vi i denne rapport ikke skelner mellem de primært online tilbud og de blendede former).

E-læring jo en rigtig væsentlig også del af det at udbyde uddannelser bredt (Rektor, professionshøjskole).

Andre uddannelsesinstitutioner skruer ned for deres e-læringsudbud af økonomiske og kvalitetsmæssige grunde.

Måske lidt paradoksalt er vi gået lidt den anden vej i en periode, fordi vi i et mål om at løfte kvaliteten af e-læring så har vi sat nogle udbud på pause. Ellers så har vi jo haft de her e-læringsudbud på stort set alle vores uddannelser og nu kommer vi til at have nogle år, hvor vi har .. nu skal jeg lige tænke mig om ... er det fire udbud eller er det seks udbud? (Rektor, professionshøjskole).

En anden rektor udlægger det på denne måde og peger på de særlige udfordringer som online-undervisning giver institutionerne:

Det der med, med variationer af læringselementerne så noget er tilstedeværelse og noget er online osv. den, den er oplagt som mulighed, det er ikke nemt. Jeg synes ikke vi har været så dygtige, og jeg synes heller ikke, vi har haft så super meget succes, men vi har jo forsøgt der, hvor vi har uddannelser og udbud (Rektor, erhvervsakademi)

Erfaringerne med synkron, online undervisning er i sektoren ikke omfattende. En rektor fortæller om vanskelighederne ved denne studieform:

Som eksempel tager jeg bare elinstallatør og energiområdet som, hvor vi har haft meget små hold begge steder, der har vi så valgt at sige til de studerende "vi opretter i princippet udbud begge steder, men der vil være dele af uddannelsen som samlæses" og der fragter vi sådan set underviserne fra X til Y sådan, at de engang imellem har de underviseren hos sig, andre gange så er underviseren i Y, men, men de studerende er ikke begejstrede, altså det, det er sgu ikke nemt at løse på den måde, men det er, det indgår selvfølgelig i paletten af hvad kan vi (Rektor, erhvervsakademi).

c) Hybrider med udbudssted på campus

Inden for hovedformen "hybrider" findes en række forskellige formater på danske uddannelsesinstitutioner som har forskellige fordele og ulemper set ud fra uddannelsesinstitutionernes eget perspektiv.

Der findes en række eksempler på formater som kobler lokalt placerede fysiske læringsrum med et institutionsakkrediteret campus. De lokalt placerede læringsrum kan f.eks. være knyttet til virksomheder, som efterfølgende skal modtage de uddannede bachelorere.

Vi har også inden for enkeltuddannelser udviklet fleksible udbudsformer til mere stedsuafhængige uddannelser, f.eks. skolebaseret læreruddannelse er det stærkeste eksempel, men man kunne også forestille sig noget lignende på pædagoguddannelsen og der er en begyndende efterspørgsel på det også på sygeplejerskeuddannelsen, hvor vi er i gang med at udvikle en form af en hospitalsbaseret sygeplejerskeuddannelse (Rektor, professionshøjskole).

Kommunale læringscentre kan også være en model i denne sammenhæng, et design hvor en kommune står som ejer af et entry point eller fysisk adgangssted til uddannelse og en moderinstitution så tilbyder (dele af eller en hel) uddannelse via synkrone, online tilkoblingsmuligheder. Dette design, som udfoldes grundigt i denne rapport's kapitel 5, har ikke udfoldet sit potentiale endnu i Danmark. En rektor understøtter dette og udtrykker samtidig sympati for ideen:

Det er ikke rigtig lykkes os at få kommuner til at spytte i kassen på den facon, men jeg synes da, det er genialt, altså fordi, igen det vigtige for mig det er, at der er noget kritisk masse, og der er et miljø, så det kan godt være man skal blande nogle ungdomsuddannelser og nogle videregående uddannelser, ja, men det er så det man skal, for ellers så får man ikke unge mennesker nok, så noget af de der campus tanker og kommunale læringscentre tanker det synes jeg da er helt oplagt (Rektor, erhvervsakademi).

De nye uddannelsesstationer falder også inden for kategorien "hybrider", hvilket vi vil vende tilbage til nedenfor.

Nye måder at dække behovet for regional forsyning af uddannelser

Såvel fra politisk hold og fra uddannelsesinstitutionerne selv arbejdes der løbende med at udvikle nye formater, der både kan levere på kravet om regional forsyning, og som samtidig er økonomisk og fagligt bæredygtige. Det er her interessant at se på, hvordan uddannelsesinstitutionerne forholder sig til interventioner fra det politiske system i forhold til nye formater, ligesom det er interessant at se nærmere på uddannelsesinstitutionernes egne bud på bæredygtige løsninger på forholdet mellem økonomi, kvalitet og regional forsyning. Vores empiri viser, at det nogle gange kan være lidt "gættekonkurrence" over de tiltag, som sker fra centralpolitisk hold – som en rektor formulerer det:

Så sker der nogle underlige ting politisk, ting bliver udflyttet og mærkelige ting og sager sker fra centralpolitisk hold, og så er det pludselig noget andet noget end, det man har fokus på og troede der blev efterspurgt (Rektor, professionshøjskole).

Topledelserne på de uddannelsesinstitutioner, vi har interviewet, er ikke modstandere af, at det landspolitiske styrer og udstikker linjer, men de efterspørger en rød tråd og nogle konditioner, de kan operere i. Et af de nyeste skud på stammen af politiske initiativer er uddannelsesstationer, som har fået en blandet modtagelse i uddannelseslandskabet, som vi viser nedenfor. Dette initiativ forstås på ret så forskellige måder. En rektor oplever det som positivt og en mulighed for adgang og vækst, mens andre er meget kritiske.

Uddannelsesstationer

De nye uddannelsesstationer er her en god case til at iagttage, hvordan uddannelsesinstitutioner kan iagttage interventioner fra det politiske system. En rektor udtaler:

Jeg har jo aldrig holdt det hemmeligt, at sådan en model (uddannelsesstationer) er jeg ret kritisk over for, fordi den sætter sig pladask mellem to stole ved både ligesom at holde fast i den der konservative tænkning om at uddannelse er bundet til et bestemt fysisk sted, og samtidig gerne vil levere på det der med så at sprede, ikk'? Og så får man lidt taget det værste (griner) fra begge verdener, ved det her med, at man skal udbyde det fra et sted og lægge halvdelen et andet sted (Rektor, professionshøjskole).

En anden rektor er endnu skarpere i retorikken på spørgsmålet om regeringens initiativ med uddannelsesstationer;

Jamen, jeg synes, det er håbløst ... og det vil jeg gerne citeres for. Jeg synes, det er bemærkelsesværdigt, at man kan opbygge et meget, meget rigidt og meget, meget formelt vurderingssystem, som vi skal følge i alle andre sammenhænge, hvor det tager en krig, og man skal detailbeskrive nye uddannelser, man skal detailbeskrive behovene for nye uddannelser, det skal indsendes i, jeg ved ikke hvor mange eksemplarer, det skal indstilles til ministeren og så, så kan man så alligevel få nej. Men hvis man har en politisk vilje, så kan man hekse over night og overrule alle de der egne systemer, man har sat op for uddannelserne, og så kan man placere en uddannelsesstation et eller andet sted. Det synes, jeg er håbløst. Jeg synes, det er dårlig politisk håndværk, og jeg synes, man skal lade være med det ... det her med at få det dumpende ned fra himlen ved en telefonsamtale, det giver ikke rigtig god mening (Rektor, professionshøjskole).

Kritikken af de nye uddannelsesstationer begrundes både med et studenterperspektiv og et institutionelt perspektiv.

I virkeligheden så får man set fra et studenterperspektiv, skabt en meget mærkelig hybrid. For hvis hele problemet var, at studerende ikke flytter sig efter uddannelse, så skal de lige pludselig flytte sig meget mere, mens de uddanner sig. Det er oven i købet en vekseldannelse, hvor de også skal ud i praktik udover at være bundet til to udbudssteder (Rektor, professionshøjskole).

Set fra uddannelsesinstitutionernes perspektiv er uddannelsesstationer et eksempel på symbolpolitik, hvor det politiske system har omgået styringsmekanismer, de selv har vedtaget.

Ved at lave den model, så kunne politikerne direkte beslutte, hvor der skulle ligge uddannelser, så det har jo været den måde, man pragmatisk set har kunne omgå den styring, man egentlig har lavet for at undgå politisk indblanding i, hvor uddannelse skulle ligge... Der jo ikke så meget tvivl om, at det har været i høj grad politisk symbolpolitik, som man så som institution sidder lidt tilbage med katten i sækken ikke og skal prøve at få til at fungere (Rektor, professionshøjskole).

Nogle af rektorerne oplever uddannelsesstationerne som inkrementelle forsøg på at sikre regional forsyning. Men der efterspørges også mere radikale løsninger, der helt nytænker, hvad en uddannelsesinstitution er for en størrelse:

Det er jo lidt ligesom at fortsætte på en eller anden cykel, der ikke rigtig helt længere virker, og så gør man sådan alt mulig her og der og inkrementelt, men man laver ikke cyklen om, og det er det, jeg tænker, man skal gøre (Rektor, professionshøjskole).

En anden rektor fra en professionshøjskole supplerer dette perspektiv:

Vi har jo også taget den beslutning på et tidspunkt for ganske nylig, at vi er ikke nødvendigvis hamrende meget interesseret i det her med uddannelsesstationer, vi har jo haft nogle forsøg, hvor vi har forsøgt at lave, via stærke, stærke samarbejdsflader, at lave en uddannelsesstation, hvor man kunne tilmelde sig især som elektronisk studerende og har oprettet et særligt e-læringscenter, og især på læreruddannelsen har vi haft vores fokus, fordi de virkelig har problemer med at rekruttere lærere både på gymnasiet og på grundskoleniveau – og der kom 4 ansøgere, så, så rigtig mange af de ting, man sætter i værk, som også er drevet af kommunens store behov for og ønske om, at der skal være uddannelsesaktivitet på stedet, de støder simpelthen på virkeligheden (Rektor, professionshøjskole).

En rektor fra et erhvervsakademi er som udgangspunkt positivt indstillet overfor uddannelsesstationer og om tanken om regional forsyning af uddannelse. Rektoren omtaler de øgede omkostninger ved at drive små hold på flere lokationer og siger:

Jamen, hvis vi vil det her med regional forsyning af uddannelse, så er man nødt til at sætte ekstra midler af til det. Men jeg synes, at det er en rigtig god ide. Der er jo undersøgelser der viser, at unge mennesker ikke flytter sig. Og så er jeg tilhænger af et land i balance. Men samtidig synes jeg, at det er rigtig problematisk, at vi ikke har skullet dokumentere behov og hvad der ellers ligger i forhold til prækvalificering. Det punkterer jo lidt ligesom systemet (Rektor, erhvervsakademi).

Længere henne i samtalen fremgår det, at selve opdelingen mellem hvad der skal foregå på modercampus, og hvad der skal foregå på stationen ikke giver mening. Rektoren udtaler:

Vi sætter os mellem to stole. Der er selvfølgelig den forståelse, at vidensgrundlaget jo nærmest har en fysisk dimension på et campus. Men sådan ser vi det ikke. Overhovedet.

Vidensgrundlaget for os er jo digitalt, virtuelt for os. Så kravet til opdelingen giver ikke rigtig mening (Rektor, erhvervsakademi).

Endelig udtaler rektoren, at netop samarbejdet med de involverede aktører er en stor styrke ved uddannelsesstationerne:

Man bliver taget voldsomt godt imod. Og undersøgelser viser i øvrigt at man bliver taget godt imod af kommune og virksomheder. Hvis ikke vi havde haft den opbakning, så ville det have været meget vanskeligt at etablere vores uddannelsesstation. Virksomhederne er meget velvillige, og vi har et virkelig godt samarbejde (Rektor, erhvervsakademi).

På øverste beslutningsniveau hos uddannelsesinstitutionerne, ser vi imidlertid også en anden strategi ift. uddannelsesstationer – muligheden for at stationerne kan være en del af en vækststrategi:

Så er der uddannelsesstationerne som, nu har vi valgt at bruge det begreb og det havde vi faktisk valgt at gøre inden regeringen kom med tvangsudflytningen havde jeg nær sagt, og det ser jeg jo som en prøve på; kan der skabes et bæredygtigt uddannelsesudbud af en hel uddannelse i en by, så starter man med uddannelsesstationen" (Rektor, erhvervsakademi).

Sammenfattende kan man sige, at uddannelsesstationer er et koncept, der får en blandet modtagelse hos uddannelsesinstitutionerne samtidig med, at der er et udbredt ønske om at videreudvikle konceptet.

Statslige styringsmekanismer

Danske uddannelsesinstitutioner oplever, at de skal levere på en række parametre herunder økonomi, kvalitet, relevans – og så også forpligtelsen til regional forsyning. Økonomi er her et af de vigtigste parametre, som en rektor forklarer:

I forhold til prioriteringen mellem økonomi, relevans og kvalitet, der er der jo ikke nogen tvivl om, at de (det politiske system) ikke kan leve med uddannelsesinstitutioner der går nedenunder og hjem ... man kan jo ikke ikke have økonomi først (Rektor, professionshøjskole).

En anden rektor udfordrer imidlertid denne tilgang:

I øvrigt vil jeg lige sige, at økonomien har jeg faktisk ikke nævnt, og det er fordi, altså det er jo ikke fordi, jeg vil være hovski-snovski, men jeg vil sige, det er faktisk ikke det afgørende argument, det afgørende er kvalitet, og det er det, der er den kritiske faktor, det er det der med; er der kritisk masse både fagligt men også studiemiljømæssigt osv.? Det er faktisk det, der er det helt afgørende, hvis vi tror der er kritisk masse på uddannelsen, så skal vi nok få økonomien til at hænge sammen, fordi de to ting er jo ligesom forbundne kar hvis du forstår hvad jeg mener ... det der er svært at få til at hænge sammen, det er kvaliteten i et lille udbud (Rektor, erhvervsakademi).

Nogle af ovenstående parametre (økonomi, kvalitet, relevans, regional uddannelsesforpligtelse) opleves da også af uddannelsesinstitutionerne som modstridende:

Der er jo helt klart modstridende hensyn, og for mig er det rigtig vigtigt at sige, at de er på forskellig måde modstridende, og de er ikke alle sammen modstridende. Der er ikke nogen tvivl om, at der er en modsætning i mellem økonomi og så det at sprede sig på rigtig mange forskellige både fysiske udbudssteder, men også i mange forskellige formater, fordi det kræver bare ekstra meget både ledelseskraft, det kræver rigtig meget af medarbejderne at skulle springe ind og ud af forskellige steder og forskellige formater og måder at gøre tingene på, og det kræver rigtig meget administrativt også. Så den der med økonomi, den synes jeg er den største forhindring for at opretholde kvalitet i et spredt udbud ikke (Rektor, professionshøjskole).

Derimod er de store uddannelsesinstitutioner ikke altid enige med det politiske system i, at der er en modsætning mellem spredning og kvalitet. En rektor siger:

Man kan sige økonomien er rigtig, rigtig vigtig, og hvis ikke de sørger for, at vi har nogle økonomiske rammebetingelser, så vi kan eksistere, så, så får det til følge, at vi ikke kan have udbud så mange steder (Rektor, professionshøjskole).

En anden rektor supplerer med denne position:

Der er rigtig mange, der mener, at spredning og kvalitet er hinandens modsætninger, og det synes jeg faktisk overhovedet ikke det er, for det er et spørgsmål om at lede og organisere sig klogt i forhold til den spredning, og have sådan en, hvad skal man sige, det lyder lidt klinisk, men altså kunne tænke fleksibelt og anderledes om de ressourcer, man har (Rektor, professionshøjskole).

Den netværksorganiserede og distribuerede uddannelsesinstitution

Der findes blandt de store uddannelsesinstitutioner (professionshøjskoler og erhvervsakademier samt fusioner af disse) flere forskellige visioner for en radikalt anden type uddannelsesinstitution, som vil kunne levere på både økonomi og kvalitet samt på kravet om regional forsyning.

En vision er det, vi vil betegne som den netværksorganiserede og distribuerede uddannelsesinstitution.

Det mest radikale, som jeg egentlig synes, man seriøst burde overveje, det var at sige at en professionshøjskole har forpligtelsen til, sammen med sine forskellige samarbejdspartnere i regionen, det er jo både regionen som, som administrativ enhed, og med kommunerne og virksomheder osv., at planlægge sit uddannelsesudbud. Hvis vi havde friheden sammen med vores samarbejdspartnere og interessenter og inden for rammerne af alle de ting, der ligger i kvalitet og relevans-kravene, så ville jeg synes, vi kunne adressere denne her regions behov bedre, end det vi kan i dag. I hvert fald på en mere enkel måde som ikke var helt så administrativ omkostningstung. Vi kunne bruge flere penge på uddannelser og mindre på styring og administration (Rektor, professionshøjskole).

I denne vision opfattes uddannelsesinstitutionen ikke som et fysisk sted, men som en distribueret netværksorganisering af ressourcer og kompetencer og en organisation forstået som et stærkt fagligt ekspertsystem, der også breder sig over mere end kommunale dagsordener: i forhold til at løse de regionale uddannelsesbehov i et tæt samarbejde med regionens politikere, andre uddannelser, virksomheder mv.

Det handler om, at vi som uddannelsesinstitution tænker at vores institutionelle ramme ikke er vores mure og at vores kompetencer ikke er bundet til steder, men er en pulje af kompetencer og ressourcer og potentielle muligheder, som vi sammen med vores omverden skal distribuere max, hvad vi overhovedet ligesom har mulighed for og har muskler til... Det vil kræve et meget, meget, meget stærkt fagligt system som kan distribuere, det bliver nødt til ligesom at blive billedet på en uddannelsesinstitution (Rektor, professionshøjskole).

Denne institutionstype forudsætter imidlertid styringsmekanismer fra det politiske system, som er tilpasset denne vision:

Dette billede bliver også nødt til at gennemsyre den måde man styrer på. Jeg kan ikke lige nu sige helt specifikt hvad betyder det så for den måde man skal skrue økonomimodeller på. Men det skal man jo finde ud af hvad betyder det så (Rektor, professionshøjskole).

Uddannelsesinstitutionerne er her godt klar over at en øget frihedsgrad til selv – sammen med de regionale partnere – at kunne definere behov og udbudsformater vil være et dilemma for det politiske system, idet øgede frihedsgrader ikke sikrer, at institutionerne så også prioriterer den regionale forsyning.

Ideelt set så ved jeg jo godt, at det kan jeg sige, fordi jeg er i en institution, hvor vi ligesom har det som vores vision og strategi, at vi er her for at forsyne regionen radikalt altså faktisk, i rimelig radikal forstand. Det er jo ikke alle, der nødvendigvis tænker sådan, så det ville jo også give friheden til at gøre noget helt andet, at trække sig tilbage eller ja bygge et uddannelseshus eller imperium et eller andet sted. Så det er selvfølgelig lidt dilemmaet i det, så derfor kan jeg godt, samtidig med at jeg har sådan en ideal model, så kan jeg godt se at den virkelig, den kræver virkelig noget styring (Rektor, professionshøjskole).

I den sidste del af dette afsnit vil vi i to dele pege på nogle incitamenter, som kan være medvirkende drivere til at uddannelsesinstitutionerne prioriterer deres forpligtelser og muligheder i forhold til den regionale forsyningsforpligtelse. Den første del peger på en række – mere generelle – incitamenter og den sidste del problematiserer en "brændende platform" for de regionale uddannelsesinstitutioner, hvor særligt mulighederne for udviklingen af nye design understøttet af digitale teknologier, udfordrer traditionelle uddannelsesdesign.

Incitamentsstrukturer for øget regional forsyning

Der findes ifølge uddannelsesinstitutionerne selv en række incitamenter, som vil kunne fremme uddannelsesinstitutionernes prioritering af den regionale forsyning. Uddannelsesinstitutionerne

peger her først og fremmest på økonomien, hvis man fra det politiske system vil fremme den regionale forsyning, og det bemærkes, at der i de senere år er taget skridt i den retning, som fremmer arbejdet med regional forsyning.

I forhold til incitamenterne så er det jo et spor de (det politiske system) jo en lillebitte smule er slået ind på med at give økonomisk tilskud til at drive en mere spredt uddannelsesportefølje. Det er rigtig vigtigt, fordi det koster jo minimum – og nok også realistisk set mere end det, der lige nu ligger i tilskuddet – men det er dog et skridt på vejen, så økonomi er vigtigt (Rektor, professionshøjskole)

Samtidig er det vigtigt at udvikle et nyt styringsparadigme, som er tilpasset kravene om at levere på alle parametre dvs. på økonomi, kvalitet, relevans og den regional forsyningsforpligtelse.

Uddannelsesinstitutionerne har forståelse for det politiske systems behov for styring af institutionerne, men en vigtig incitamentsstruktur vil være styringsteknologier, som prioriterer den regionale forsyningsforpligtelse. Her vil uddannelsesinstitutionerne gerne i dialog om udvikling af nye styringsmekanismer:

Det politiske systems kerneopgave og det de lever af, det er jo at kunne udleve politiske målsætninger, men jo også at kunne sikre styringen. Så jeg tror, vi skal hjælpe dem med, hvordan de skal styre os. Altså egentlig anerkende at der er et styringsbehov drevet af nogle andre rationaler end dem, vi er lavet af, når vi laver uddannelse, men at vi jo egentlig har det samme mål, fordi det er det gode i denne her historie, vi vil jo rigtig gerne høj kvalitet og høj relevans og at der er uddannelse lige præcis der hvor der er brug for det ikke, og hvis vi har en analyse af, hvis vi skal kunne levere på det så ser vores institution sådan her ud, så tror jeg også vi skal hjælpe med at sige og den kan i så styre på den og den måde (Rektor, professionshøjskole).

Endelig er der de mere bløde incitament, som handler om synet på, forståelser af og det politiske systems holdninger til, hvad store uddannelsesinstitutioner som professionshøjskoler og erhvervsakademier er for en størrelse.

Og så er det noget med ligesom også politisk at omgøre billedet af hvad er en uddannelsesinstitution og ikke mindst jo professionshøjskoler og erhvervsakademier som er os, der har den der regionale forsyningsforpligtelse (Rektor, professionshøjskole).

Sammenfatning

Sammenfattende kan man sige, at der på rektoralt plan over hele landet er en fokus på forretningsmodeller, der kan levere uddannelse til udkantsområder. Der er en fokus på denne forpligtelse, der tages alvorligt. Uddannelsesinstitutionerne laver løbende analyser og har en tæt kontakt til relevante interessenter ift. mulige løsninger på levering af relevant uddannelse i det område institutionen geografisk er placeret i. Rektorerne demonstrerer i det empiriske materiale vilje til at tænke i og diskutere mulige nye forsyningsformater men har også samtidig fokus på de risici, der er forbundet med at tilbyde uddannelse uden for et centralt campus.

I materialet sporer man en bekymring over fraværet af en national strategi for uddannelsesforsyning. Rektorerne tilkendegiver, at der er brug for langsigtede planer og ikke nye, hurtige løsninger eller initiativer med korte mellemrum alt efter skiftende politiske vinde. Diskussionen i afsnittet om uddannelsesstationer er et godt eksempel herpå; vi viser i materialet at der er forskellige måder at møde dette initiativ på, men fælles for rektorerne i dette spørgsmål, er ønsket om en mere langsigtet kurs fra nationalpolitisk hold.

I næste afsnit vil vi sætte fokus på en anden væsentlig gruppe, når det handler om uddannelse og forsyning, nemlig de studerende, der går på de videregående uddannelser.

5.3 STUDERENDE

Med henblik på også at få "studererstemmer" med i denne rapport har vi valgt at interviewe fire studerende om deres syn på forskellige typer af regionale forsyningsmodeller. De fire studerende er valgt, så de repræsenterer både erhvervsakademisektoren og professionshøjskolesektoren, ligesom vi har lagt vægt på, at de repræsenterer en vifte af forskellige uddannelser. De fire studerende er desuden valgt, så de dækker erfaringer fra dels et traditionelt campus-format (to studerende) og dels de nye uddannelsesstationer (to studerende). De fire studerende deltager ikke som formelle repræsentanter for en studenterforening, og deres stemmer kan derfor ikke siges at være repræsentative.

De afholdte interviews er struktureret, så de fire studerende først fortæller om deres baggrund, valg af uddannelse og deres overvejelser i forbindelse med valg af studiested. Derefter fortæller de studerende om deres syn på forskellige formater for regional forsyning af uddannelse.

Præsentation af de fire studerende

De fire studerende går på forskellige uddannelser: produktionsteknolog-, automationsteknolog-, pædagog- og ergoterapeutuddannelsen. De to studerende fra uddannelsesstationerne er begge fra erhvervsakademierne og de øvrige fra et UC. Ingen af de studerende studerer i de store studiebyer, og flere nævner, at de har fravalgt netop København og Århus. For alle de studerende betyder det noget, at familie og venner er forholdsvis tæt på. Dette har været med til at påvirke deres valg af uddannelsessted. Det er kun den ene af dem, som bor i uddannelsesbyen – de andre skal transportere sig til uddannelsesstedet.

Den første studerende studerer i Nykøbing Falster til produktionsteknolog. Hun har ca. 60 km. til studiestedet.

... jeg bor i Næstved Kommune, men altså i den ude på landet mellem Næstved og Vordingborg, og ja hele min nærmeste familie, hvis man kan, altså mine søskende, bor i den sammen lille landsby som jeg, vi er på en sjov mærkelig måde havnet i den landsby ... mine børn de bor i København og min eksmand bor i Næstved. ... min kæreste han bor i England ... Jamen jeg er ... 52 år (Studerende 1).

Den anden studerende går i Hedensted på automationsteknolog-uddannelsen. Han har ca. 27 km til studiet.

Jeg bor i Snaptun. Jeg har to drenge, og jeg er 22 år ... jeg har mine forældre i samme by og mine kammerater, de bor sådan lidt i byerne rundt omkring, rundt omkring Snaptun (Studerende 2).

Den tredje går på pædagoguddannelsen i Esbjerg. Hun har ca. 55 km til campus.

Så bor jeg i Rødding, men kommer egentlig fra Glejbjerg, så det [campus Esbjerg] er jo dejlig tæt på, hvor jeg bor og det er egentlig også det, der har gjort, at jeg har valgt at være her, det er dejlig tæt på. Altså har jeg også mange venner, som læser her på forskellige uddannelser. Så synes jeg, så var der ligesom nogen, man kendte og det virkede trygt. Og jeg kan godt lide bygningerne, og der virkede til at være en god atmosfære også. Og det er i hvert fald også blevet bekræftet, efter man er startet (Studerende 3).

Et andet sted i interviewet siger den studerende ... og ikke det her storbys liv som jeg ikke lige bryder mig – så meget om. Og så helt klart også altså at ens venner også er her, det gør jo meget, når man skal vælge, der er nogen at mødes med i spisepausen (Studerende 3).

Den fjerde er i gang med Ergoterapeutuddannelsen. Hun er 25 år, og er flyttet til Esbjerg på grund af ergoterapeutuddannelsen.

Jeg kommer oprindelig fra midt inde i Sønderjylland – Jels ... så var det også bare rart at være tættere på familie og venner, fordi jeg oprindelig er herfra, Syddanmark kan man sige ... Så er det jo en studieby, som passer til mit behov (Studerende 4).

Valg af uddannelse

De individuelle begrundelser for valget af uddannelsesretning og -sted følger den enkeltes behov og interesser.

Den ene studerende finder, at der er tre væsentlige kardinalpunkter for hende, som har gjort, at hun har valgt produktionsteknolog-uddannelsen, der er en høj jobsikkerhed, den er interessant og den kan tages forholdsvis tæt på hendes bopæl.

Altså mit hovedpunkt er, at jeg gerne vil tjene nogle penge på en eller anden måde og som er rimelig interessant ... så må jeg få at vide, hvor er det, de har brug for, man hører, at de skriger på arbejdskraft. Hvad er det der bliver skreget på. Og så gik jeg til en studievejleder og spurgte, hvis jeg vil have et arbejde, hvad skal jeg så uddanne mig indenfor? Og så siger han, skolelærer eller IT eller produktionsteknolog. Og skolelærer skal jeg ikke være, jeg kommer fra den pædagogiske verden og det skal ikke være der overhovedet. IT, der kender jeg min begrænsning og så det der produktionsteknolog. Det vidste jeg jo ikke, hvad var. Så fortalte han mig lidt om det. ... Så tænkte jeg, jeg tager denne her, den kan jeg gå direkte ind på, og den ligger et sted, hvor jeg kan komme til det (Studerende 1).

En anden har valgt en uddannelse, som følger hans interesser. Interesser som han fik under hans erhvervsuddannelse, men som han ikke fik mulighed for at praktisere i det firma, som han var hans praktiksted. Efter endt uddannelse som elektriker fik han arbejde hos en mester, som understøttede hans interesse med inspiration, en praktikaftale og et muligt job efter endt uddannelse som automationsteknolog ved den nye uddannelsesstation i Hedensted. Det er også vigtigt for ham, at uddannelsen ligger tæt på boligen.

Jeg kan rigtig godt lide at programmere PLC, og det er hovedsageligt det, jeg vil bruge uddannelsen til, noget som jeg også har gjort igennem min uddannelse som elektriker, mest på skolen, fordi vi har folk som udelukkende laver det i vores firma. ... det der egentlig driver mig mest det er interessen for emnet eller faget ... der var en mester, der hev fat i mig med denne her [uddannelse]... Jo det [at uddannelsen ligger tæt på] er det også, kan man sige, men det, der spillede mest ind, det var den nye måde at tage uddannelsen på (Studerende 2),

Hver af de studerende er blevet påvirket til at tage den uddannelse, de valgte, af betydningsfulde andre – enten af en studievejleder, en mester, en fagperson eller venner.

Da jeg i tidernes morgen skulle vælge, hvad jeg egentlig gerne ville, så tog jeg lidt ud og rejste for at finde ud af, hvad jeg egentlig kunne, så mødte jeg en ergoterapeut i Australien og blev sådan mega meget fanget af det, og så tænkte jeg, det er det, jeg skal! (Studerende 4).

De studerende har overvejet andre uddannelser. For alle ville det andet uddannelsesvalg også have været en mellemlang videregående uddannelse.

Så ville jeg nok snarere have valgt miljøteknolog. Den lå i Hillerød, det synes jeg var helt ude i hampen [fra Hillerød til Syd for Næstved] Det er rigtig langt! (Studerende 1) – læser til produktionsteknolog.

Så er det nok ovre i maskinmester. ... jeg havde sådan lidt tanker mellem Århus og Fredericia (Studerende 2) læser til Automationsteknolog

Så skulle det være lærer (Studerende 3) læser til Pædagog.

Pædagog – naturvejleder (Studerende 4) – til Ergoterapeut.

Betydningsfulde faktorer i forbindelse med uddannelsen

Det, der betyder noget for dem, er undervisningsmiljøet, herunder alderssammensætningen, antallet af medstuderende og undervisningens rammer. En sætter særligt vægt på at holdet er et hold af "voksne."

Jeg er den ældste, men der er også en på 51, så er de nogle, der er nogle og 40, så er der nogen, der er nogen og 30, vi er ni, og der er faktisk kun tre under 30. ... så jeg er slet ikke "den gamle" – altså jeg er den ældste, men der er en pæn overvægt af voksne mennesker (Studerende 1),

En anden har fokus på antallet af studerende på holdet, og den betydning dette har for hans udbytte

... selvfølgelig har jeg jo godt hørt om de der super gode studiemiljøer i Århus, Men det er jo også mange mennesker, og jeg synes nogle gange, du får mere ud af det, hvis du er lidt færre, du får mere ud af undervisningen ... Vi er 12 elever. ... jeg har bare hørt, at det, hvad kan man sige, det med at studere i Århus, det er lige så meget for, hvad kan man sige, for vennerne og studiet, ja studiemiljøet, som det er undervisningen (Studerende 2).

Praktik – et vigtigt element for uddannelse og jobs

Praktikken fremhæves på forskellig måde af de studerende, som noget der både understøtter uddannelsen og fremhæver indsigten i professionens relationer og muligheden for at få job. En fortæller om, at samarbejdet med virksomhederne gør det muligt at afprøve teorien i praksis.

Det, altså grunden til at jeg søgte den i Hedensted, det der tiltalte mig, det var, at det er en kombination af skolegang og praktik. Og det er noget, jeg har været vant til igennem min uddannelse som elektriker. Jeg synes, ... at det er en rigtig god måde at tage uddannelsen på. Fordi det er jo det samme, som kan man sige at tage en erhvervsuddannelse, fordi der blander du teorien fra skolen af med praktikken, altså med virksomheden. Hvor du så får nogle, en relation til virksomheden på den måde (Studerende 2).

Den studerende fortæller også om det vigtige ved at få relationer med virksomheden. Dette er der andre, som også kommenterer. En forklarer, at praktikstederne giver mulighed for at blive en del af et professionelt netværk, som kan bruges senere i forbindelse med jobsøgning.

Men jeg ser egentlig mine muligheder som okay, og især også i forhold til at jeg læser i en mindre by, at jeg så altså ville måske også komme i praktik i nogle mindre områder, hvor der så måske ville være mulighed for ansættelse bagefter, så jeg ser egentlig mine muligheder som okay, ved at jeg skaber mig også et professionelt netværk her omkring (Studerende 3).

Studerendes refleksioner over forskellige uddannelsesformater

Vi har bedt dem forholde sig til tre former for uddannelsesformater: a) én, hvor en væsentlig del af uddannelsen finder sted fysisk på en satellit (den øvrige del på et eller flere praktiksteder), b) en digitale uddannelse og som kan tilgås fleksibelt og tages online – ofte med praktik i lokalmiljøet. Og c) et uddannelsesformat, hvor dele af uddannelsens funktioner og service kunne tilgås i nærmiljøet, fx hjemkommunen, mens andre kan tilgås online (tidligere omtalt som "læringscentre i Sverige" eller det hybride format).

For alle de adspurgte, så er den fysiske tilknytning til et uddannelsessted, det som de foretrækker.

En af dem forholder sig til scenariet om uddannelse, a la læringscentre i Sverige og sammenholder det med den traditionelle uddannelsesstilrettelæggelse, som hun foretrækker.

... altså ideerne, at man sådan er forskellige steder, og at man nogle gange har noget over video, det tænker jeg, er en god ide, men jeg tænker også, at man nogle gange mister noget af den der dialog, som der er, når man sidder altså i et lokale alle sammen sammen, og det, synes jeg egentlig, er noget af det, jeg synes, jeg udvikler mig mest ved, det er dialogerne, høre folks forskellige ideer, så altså jo nogle tilfælde vil det være godt, men jeg tror, jeg vil foretrække denne her almindelige klasseundervisning, holdundervisning (Studerende 3).

En anden studerende er ganske enig i disse betragtninger:

Ja, jeg ville foretrække den traditionelle, kan man sige, altså med et uddannelsessted hvor man går hen ... Jamen det, det er noget med, at jeg godt kan lide, at der er nogle levende mennesker altså (griner lidt), jeg synes stadigvæk, altså selvom jeg jo så har en kæreste, som jeg Skyper meget med og sådan, så jeg er vant til det, så er der jo alligevel forskel på at være, også selv om det ikke, altså selvfølgelig er det sin sag med kærester, men også med andre mennesker, der sker, der er noget andet at sidde med et levende menneske end med en skærm (Studerende 1).

En studerende tager stilling til online undervisning set i relation til hans egen uddannelse. Dette gør, at han også kommer frem til, at det at være fysisk sammen og de fysiske gøremål på uddannelsen, efter hans mening, bedst kan ske i en fysisk skole.

... jamen jeg har altid været sådan lidt imod det der med online undervisning, fordi inden for mit fag, der er mange ting, mange komponenter, som vi skal arbejde med. Man bliver altså nødt til at have det i hånden. Men jeg synes også nogle gange, det der med, f.eks. når du har en fysisk skole, så har du mulighed for at lave gruppearbejde, og det der med, at du kan, hvad kan man sige, få en, en lidt, selvfølgelig kan man lave Skype-samtaler med en eller to og lave gruppesamtaler på den måde og gruppearbejde, men der er bare et eller andet med, jeg vil sige, som du ikke kan online, som du kan fysisk (Studerende 2).

Den sidste af de fire studerende, som vi har interviewet, inddrager sin måde at lære på i vurderingen af fjernundervisning generelt. Hun kommer frem til at den fysiske bearbejdning og det at være fysisk til stede i klassen, er det absolut væsentligste for hendes læring.

Det, det ville jeg ikke have det godt med, men det er også fordi jeg er, jeg skal helst have tingene i hænderne og jeg skal helst se det sådan visuelt og prøve mig frem for at lære noget ved det, altså jeg har, jeg har det lidt ambivalent med det der med fjernstudier osv. men det er også fordi, jeg ved godt, at hvis jeg skulle følge med i en video og følge undervisningen et sted, så ville jeg ikke få det samme ud af det, som når jeg kan sidde og have en dialog med underviseren og have en dialog med klassekammerater og prøve tingene af (Studerende 4).

Selv om de foretrækker den "fysiske skole", så prøver de at koble sig på særligt det hybride format, hvor de reflekterer over, at det drejer sig om ændring af vaner og undervisningskultur samt en tilpasning af didaktik og metode.

... det handler lige så meget om altså en ændring i vaner, ikke også, fordi altså som du siger det er jo i princippet det samme, bortset fra at så er der lige en skærm mellem mig og underviseren, men det betyder jo ikke så meget, kan man sige. Ja, det er lidt en interessant tanke, jeg tror jeg, ja, jeg tror, det handler meget om de der vaner, der lige skal ændres og den der kultur i at du stadig sidder og snakker med underviseren men det er gennem en skærm. ... Nemlig, der hvor jeg kunne se, der kunne være en lille ulempe ved det, det ville være, hvis du har noget praksisnær undervisning, altså især inden for ergoterapi, hvis du har noget sansestimuli eller et eller andet. Men der kan man vel sige, der kan du vel også tilpasse det sådan, at hvis man har nogle moduler eller noget med mere praksisorienteret, så kan man vel også enten få en underviser ud ellers få det her hold rykket ud eller et eller andet ... (Studerende 4).

Den samme studerende forholder sig også til hendes medstuderendes uddannelsessituation.

Jeg tænker også at lige her i Esbjerg, der er der jo mange, der kommer hertil langvejs fra, og de kommer jo kun for at studere og man kan sige for de personer, der kun kommer for at studere, der er denne her løsning jo også rigtig god, fordi at du kan sagtens, vi har i vores klasse en gruppe fra Sønderjylland, jamen så ville du kunne samle en satellit dernede (Studerende 4).

En af de studerende fortæller, at de på uddannelsesstationen praktiserer videoforelæsninger, hvilket hun oplever hæmmer dialogen med underviseren.

Altså jeg kan jo få selve undervisningsdelene med, altså det, der bliver undervist i, det får jeg jo lige så meget. Det, der kan mangler, det er at man ikke har pingpong med læreren på samme måde ... man siger kun noget, hvis man virkelig har noget at sige, (Studerende 1)

Sammenfatning

De studerende har nogle fælles argumenter for at starte på det valgte uddannelsessted: Det ligger forholdsvis tæt på bolig, familie og venner. De tre af de fire har valgt at bruge en længere transporttid (½-1 time hver vej) i forbindelse med uddannelsen. Alle lægger vægt på betydningen af, at uddannelsen er såvel teoretisk som praktisk, samt at det er muligt benytte værksteder. Når de skal tage stilling til de alternative scenarier, som vi har opstillet for dem, så siger de alle, at de foretrækker den traditionelle uddannelses tankegang med et fremmøde; dialogen med undervisere og medstuderende; læring gennem praktiske og teoretiske undervisningsformer samt at det er muligt at danne relationer med medstuderende, professionens netværk og underviserne.

5.4 AFTAGERE

Vi har valgt at interviewe fire aktører med relation til forskellige aftagere af mellemlange, videregående uddannelser. To repræsentanter for den offentlige og to fra den private sektor. Vi har en repræsentant fra Danske Regioner (en politiker), en fra KL (Chefkonsulent), en fra Dansk Industri (Konsulent) og fra Dansk Erhverv (Chef). De valgte personer blev udvalgt, så de vil kunne give et

overordnet billede af behovet for den regionale forsyning, set i relation til den interessegruppe, som de tilhører.

Perspektiver på den regionale forsyning

For aftagerne er det afgørende, at forsyningen af arbejdskraft sikres ved uddannelse tæt på virksomhederne/institutionerne og at disse uddannelser opfylder behovene for arbejdskraft inden for de enkelte sektorer. I det kommunale regi ønskes der også fokus på forsyningen, men som en kommunal forsyning – en mulighed for bosætning, og virksomhedsvækst. Men der er visse bekymringer i forbindelse med forsyningen af uddannede.

KL ønsker uddannelserne tæt på borgerne, da tiltrækning af uddannede kan være svært.

... for KL er det afgørende, at der er arbejdskraft i hele landet, det vil de fleste i KL også sige det skal der være, der skal være uddannelse tæt på borgerne ... alle undersøgelser viser at jo længere væk det er jo sværere er det at få folk tilbage. ... som arbejdsgiver betyder det også noget i forhold til at kunne tiltrække arbejdskraft (Chefkonsulent KL).

Men KL begrundes også betydning af uddannelsessteder i kommunen som betydning for bosætning og vækst.

Ja, det betyder meget for hver enkelt kommune at have uddannelser tæt på. Det betyder i forhold til bosætning, i forhold til rekruttering af arbejdskraft, i forhold til både til egen virksomhed og i forhold til private virksomheder i området. Så det, så det er en dagsorden, der er vigtig alle steder og det kan man jo også se, når der ligesom lukker uddannelser, det er noget borgmestre går meget ind i på alle niveauer af uddannelser (Chefkonsulent KL).

Regionerne oplever til gengæld, at de korte og mellemlange videregående uddannelser dækker alle regioner. Dog kunne der godt dubleres flere uddannelser inden for nogle af regionerne.

... helt grundlæggende så er der jo trods alt en relativt bred distribueret uddannelsesdækning med MVU'er og KVU'er. I region Syddanmark, ... så tror jeg, at vi er relativt godt stillet, fordi vi har nogle uddannelsesinstitutioner til stede, som har flere campusser og dermed også en bredere distribution af uddannelser. [...] Vi har jo uddannelse repræsenteret hvad enten professionsbacheloruddannelser eller erhvervsakademiuuddannelser både i Sønderborg, Åbenrå, Haderslev, Kolding, Vejle og Esbjerg, så altså i det Jyske kan man sige er der en bred dækning og på samme måde på Fyn, hvor det selvfølgelig er Odense, der er omdrejningspunktet, men hvor man også har udbud i Svendborg (Regionspolitiker).

Regionspolitikeren finder dog, at det ikke er gældende for alle regioner:

så altså umiddelbart, så synes jeg egentlig, også i forhold til, når man ser på nogle andre steder i landet, i Syddanmark har en relativt decentral dækning (Regionspolitiker).

Dansk Industri fokuserer på manglen på kvalificeret arbejdskraft i virksomhederne.

... vores medlemmers ... største asset, det er faktisk deres medarbejdere. ... Og der er et meget, meget stærkt fokus lige nu der hedder mangel på kvalificeret arbejdskraft, men der er sådan set jo løbende hvad kan man sige behov for at vores medlemmer kan få den bedst mulige arbejdskraft (Konsulent i DI).

I forbindelse med den regional forsyning af uddannelser fremdrager DI to modsætningsfyldte standpunkter. På den ene side skal uddannelserne have høj kvalitet og være understøttet af et tilstrækkeligt fagligt miljø og på den anden side skal uddannelser placeres i nærmiljøet tæt på virksomhederne.

... [- fokus på uddannelse i yderområderne] Jamen, det er lige så svært for os, som det er for mange andre, fordi vi er meget optaget af, at det skal være af høj kvalitet ... når man taler om uddannelse ... Vi abonnerer på det, på det faglige synspunkt, og det ved jeg bliver. Der er nogen, der har andre synspunkter. Akkrediteringsinstitutionerne, bl.a., har også lavet nogle undersøgelser, der viser, at kvaliteten faktisk bliver dårligere, hvis det er mindre miljøer. Men senest, da vi havde udbudsrunde på erhvervsuddannelsesområdet og også, når vi kigger på universitetsuddannelserne, så er vi meget optaget af, at der skal være et tilstrækkeligt fagligt miljø. Vi bakker meget op om f.eks. videnscentre, der er blevet skabt på erhvervsuddannelsesområdet. Da vi lavede udbudsrunden var vi opmærksomme på, at man skal ikke sprede det alt for tyndt ud, så der er jo nogle skoler, ... som er nationale skoler, som kun udbyder, og det samme på universitetsområdet (Konsulent i DI).

Problematikken om sikring af arbejdskraft bliver tydelig ved, at nogle af DI's medlemmer er bekymrede for sikring af faglig arbejdskraft i deres lokalområde. DI peger på den manglende mobilitet, der bør inddrages i drøftelsen af den regionale uddannelsesforsyning.

Vi er ikke meget for, at man sådan placerer en ingeniøruddannelse i hver en by, men samtidig er det der, vores medlemmer bor, og de er meget optaget af, "er der nogle uddannelsesinstitutioner herude ved mig, som gør, at jeg har nogle mennesker, jeg kan rekruttere, nogle mennesker der vil i praktik hos mig" er, at vi meget ofte peger på den manglende mobilitet blandt de unge (Konsulent i DI).

Uddannelse skal tæt på borgerne, erhvervene og arbejdsmarkedet, men ikke for enhver pris.

Kvalitetsspørgsmålet og forbindelsen mellem erhverv og uddannelse

Kvalitetsspørgsmålet er også noget DE har fokus på. De har det standpunkt, at kvalitet prioriteres højere end betydningen af det regionale. Uddannelse tæt på skal være af kvalitet.

... det vi, altså også er meget fokuseret på, det er jo det der med at sige det regionale hensyn versus det faglige miljø, altså vi synes ikke, altså kvalitet står over regionalisering, så det er, det er vigtigere, altså hvis man ikke kan opbygge et tilstrækkeligt fagligt miljø så skal man ikke begynde at sige ej men så, vi vil meget gerne have en lokal uddannel-

sesdækning af noget, altså hvis vi ikke kan stå inde for kvaliteten så lad være, altså så må, så må kandidaterne flytte sig efterfølgende og så må vi lave en indsats der, det skal, det skal, kvaliteten er nummer 1 og så kan det regionale komme derefter (Chef i DE).

DI nævner en undersøgelse, de har foretaget, som konkluderer at vækstcentre findes i både de store og mellemstore byer.

Vi lavede en, ..., en meget stor regional analyse hvor vi var ude og kigge på hvad er egentlig behovene hos vores medlemmer, som man kan sige ligger ude i de mere tyndt befolkede områder, en af pointerne i den er at væksten sådan set ja den sker i de store byer, men den sker også i det, man kan kalde de mellemstore byer, så vi skal ikke sådan altid sige Vestjylland, det tynde Vestjylland versus Århus. Der er også rigtig mange gode ting i f.eks. byer som Viborg, Kolding... Aalborg og de steder er faktisk vækststeder også (Konsulent i DI).

Danske Regioner sætter fokus på kvalitetsspørgsmålet med uddannelsesstationer som eksempel.

Så vil jeg sige, jeg vil jo sådan set grundlæggende positivt indstillet over for uddannelsesstationer, og det kan jo også være en måde at sikre en endnu mere decentral dækning på, det er bare rigtig vigtigt, at der er en balance, hvor man også sikrer, at der er en tilstrækkelig kvalitet i det, vi gør (Regionspolitiker).

Mobilitet og dimensioneringer

Det væsentlige for aftagerne er sikre kvalificerede medarbejdere, der hvor der er behov for det. Alle taler om den samme problemstilling, at danskere ikke er særligt mobile. Der opstilles modeller som, at uddannelser kan dubleres, at der skal flyttes rundt med uddannelses tilbuddene. Danske Regioner foreslår endvidere, at der skal ses på dimensioneringsmodellen – fra en centralistisk til en decentral regulering af uddannelserne.

Vi synes, der er et problem i at danske medarbejdere er så lidt mobile, altså, altså så når du siger regional så tænker jeg også ja det findes og det anerkender vi, men vi synes også et eller andet sted at, at man godt kunne være lidt mere mobil for at søge arbejde (Chef i DE).

Hvor mobile er borgerne? Kommer de tilbage? Det er også derfor, vi ligesom starter med at sige, det er jo vigtigt for alle kommuner, at der er uddannelse tæt på fordi ellers så, det er let for dem at rejse væk, det er svært for dem at komme tilbage! (Chefkonsulent i KL).

At vi meget ofte peger på den manglende mobilitet blandt de unge (konsulent i DI).

Nogen vil sige, at Danmark er et lille land, er det nu også nødvendigt, men vi kan jo bare konstatere, at vores arbejdskraft er ikke særlig mobil og det kan man så, enten sige det er også for dårligt eller også så kan man indrette sig efter det. Vi ved, at 81 procent af dem der bliver uddannet fra en professionsbacheloruddannelse de får arbejde i

nærområdet, så det der med at tro, at man flytter københavnske laboranter til Herning det er simpelthen, det er simpelthen for naivt, så derfor er man nødt til at ændre den der dimensioneringsmodel (Regionspolitiker).

Nye formater for regional forsyning

De fire organisationer udtrykker en vis skepsis over for nye formater for regional forsyning. I forhold til de tre scenarier de blev præsenteret for (satellitter, online uddannelse, kommunale læringscentre), svarer de fire organisationer, at de vil være åben over for de forskellige modeller, dog er der en vis skepsis, da de mener, at der bør fokuseres på kvaliteten af uddannelsesformerne.

I KL sættes tankerne om udbudsformerne sammen med behovet for at tiltrække arbejdskraft og sikre bosætningen i alle landets kommuner. Derfor er de positive over for de alternative udbudsformer:

Så derfor [pga. mobilitets- og tiltrækningsproblemet] er vi jo også interesserede i en løsning som fjernundervisning, sådan nogle deltidsstudier, på den måde, hvor noget af det er fjernundervisning, så det gør det mere overskueligt for dem, som ligesom gerne vil blive i lokalområdet og at tage en uddannelse. Vi er positive over for det [virtuelle formater – blended learning, online], det er vi og netop det der med, at det kan give nogle muligheden for at komme nærmere noget som de ellers ikke var ... jeg tror ikke, at det er svaret på alt, men den der med, kunne man have ... altså i en eller anden blended version, altså kunne man have kombinationen af det. Vi kigger også på det i forhold til efter-videreuddannelse, hvor skal vi sende vores medarbejdere på efter-videreuddannelse henne? Og hvordan gør vi det tættest på. Tættest på eller tættest på arbejdsopgaverne (Chefkonsulent i KL).

DE trækker igen linjerne op i forhold til kvalitet og faglig udfordringer. Der ses både fordele, men også ulemper ved modellerne, dog finder de flest muligheder ved læringscentertanken – et lokalt sted, med tilknytning til virksomhederne i området og en digital opkobling til et uddannelsessted.

Jamen bare sådan umiddelbart lokal tilstedeværelse, som sagt det handler om kvalitet og har den der fordel i, at man er tæt på virksomheden, man kan gå i dialog med det konkrete erhvervsliv om, hvis nogle har brug for justeringer og kvaliteten er i orden osv... Det har den ulempe at man får spredt, altså hvis man har mange af dem [lokale læringscentre], at man så får spredt fagligheder ud, så det er sværere at opretholde kvalitet og det er en dyr måde at lave uddannelse på. Online uddannelser har den fordel, at det er billigt og fleksibelt og let at målrette og meget tilgængeligt for den enkelte, men den ulempe at det er, altså der er ikke noget fagligt fællesskab. De sidder alene, og de har svært ved at opnå samme kvalitet, som hvis de rent faktisk kommer på et fysisk sted og bliver inspireret af medstuderende osv., så den har også nogle helt klare ulemper i forhold til det endelige produkt, i hvert fald med mit kendskab til det indtil videre. Og så den sidste er vel sådan lidt en mellemting. Altså, at man har både noget online og noget fysik og jamen, det kan jo både blive den bedste af begge verdener og den værste? Alt efter hvordan man gør det, sådan umiddelbart fra hoften (Chef fra DE).

DI finder, at der er en udfordring – en afvejning – mellem understøttelse af det lokale – ved læringscentertanken og understøttelse af et stærkt miljø – campus tanken. Men de understøtter 100 procent løsninger, som er digitale.

Men jeg vil sige, at vi sådan set bakker op om det hele, og om alle de tre ting du nævner, og jeg vil sige, den der er vanskeligst også for os, i en afvejning af det, der med, den fysiske tilstedeværelse (på et lokalt læringscenter) og det, det giver, i forhold til at give et lokalområde flere indbyggere og flere medarbejdere og så det med, at de studerende også skal have lov kan man sige, at gå i et stærkt miljø, hvor der er flere andre unge og så videre, det er den, vi har sværest ved. De andre bakker vi, hvad kan man sige, 100 procent op om og ... det har vi en helt klar politik om, at, vi mener, vi skal hoppe meget mere med på digitaliseringen, både i forhold til alle skal møde det i deres uddannelser, men også som en del af, at man løser de her problematikker og siger, at man kan få uddannelse ud i nogle lokalområder (Konsulent fra DI).

Danske regioner ser muligheder ved at samstemme uddannelsesudbuddet med lokalområdets behov. Og giver her nogle eksempler på, hvordan en uddannelsesindsats i et lokalt område kan ske ved et samarbejde mellem det private, det offentlige og uddannelsesinstitutionerne i området.

Og derfor så skal det være nogle uddannelser, hvis man skal længere ud, som matcher rigtig godt til lige præcis det område, så det giver mening, og jeg vil også sige, jeg tror, hvis vi skal længere ud så i det syddanske, så tror jeg også, at kan vi se at så skal det ikke være sådan rene campusdannelser, men måske nærmere som en eller anden form for kombination af fremmøde undervisning på en campus lidt længere væk med f.eks. fjernundervisning eller blended undervisning af forskellig art (Regionspolitiker).

Sammenfatning

Hovedbudskabet er kvalitet og faglige miljøer, samtidig med at forsyningssikkerheden er essentiel for alle aftagere. Mht. den regionale placering, siger aftagerne samstemmende, at den campus struktur, der findes lige nu for professionshøjskolerne og erhvervsakademiernes uddannelser – der er fordelt over hele landet – den er man tilfreds med. Det gælder de forskellige aktører fra DI og Dansk Erhverv, samt for Danske regioner og KL. Dog er der fra baglandet af organisationerne et ønske om, at uddannelser kommer tættere på jobs. Alle nævner betydningen af baglandets deltagelse i de lokale MVU bestyrelser og uddannelsesudvalg og det afspejler også interessen i at fokusere på behovet for kompetencer og jobsituationen i nærmiljøet. Der er en tydelig interesse for at blive inddraget i udviklingen af uddannelser både på det decentrale område (uddannelsesstederne) og det centrale område (ministerier mfl.).

5.5 FAGLIGE ORGANISATIONER

Dette afsnit beskriver, hvorledes Teknisk Landsforbund (TL) og Dansk Socialrådgiverforening (DS) forholder sig til begrebet "Regional forsyning af uddannelse". TL er udvalgt som eksempel på en faglig organisation, der i særlig grad organiserer medarbejdere, som typisk kommer fra erhvervsakademierne, f.eks. bygningskonstruktører. DS er udvalgt, fordi DS er en faglig organisation, der

repræsenterer medarbejdere som typisk er uddannet på en professionshøjskole til et arbejde, der findes i alle danske kommuner. Afsnittet behandler en række temaer, som alle stammer fra interviews med udvalgte repræsentanter fra de to faglige organisationer.

De faglige organisationers syn på regional forsyning af uddannelser

De faglige organisationer Teknisk Landsforbund (TL) og Dansk Socialrådgiverforening (DS) spiller en vigtig rolle i udviklingen af en lang række uddannelser i Danmark og er repræsenteret i adskillige bestyrelser, advisory boards og aftagerpaneler på flere forskellige uddannelsesinstitutioner over hele landet. Teknisk Landsforbund interessevaretager bl.a. forbundets interesser vha. lokal tilstedeværelse med ni afdelinger rundt omkring i Danmark samt vha. såkaldte skolekonsulenter, som f.eks. sidder i relevante uddannelsesudvalg. Dansk Socialrådgiverforening interagerer med uddannelsesinstitutionerne på en række niveauer, bl.a. i uddannelsesudvalgene og ved at have dialoger med de lokale uddannelsesledere samt ved at have dialoger med beslutningstagere på centralt hold.

Teknisk Landsforbund har særlig fokus på visse typer uddannelser:

Vi har næsten alle de tekniske og byggefaglige erhvervsakademiuddannelser, og så har vi jo også meget fokus på "Byg ovenpå" som du kan se bag ved mig (Uddannelsespolitisk konsulent, TL).

Dansk Socialrådgiverforening har særlig fokus på socialrådgiveruddannelserne, som er placeret på professionshøjskolerne og på Aalborg Universitet.

Teknisk Landsforbund udtaler endvidere i forbindelse med et direkte spørgsmål om, hvordan forbundet arbejder med at dække behovet for uddannelser i Danmark følgende:

Man kan sige, at det jo både er geografisk og indholdsmæssigt, og vi opererer på flere kanaler. Fordi vi er meget optaget af, at der skal være de uddannelsesudbud, som er relevante for vores gruppe ikke, og et eksempel er inden for byggeområdet hvor vi sammen med Dansk Byggeri fik oprettet byggekoordinatoren her for nogle år siden. Og senest har vi arbejdet på at få genoplivet den uddannelse, der hedder kvalitets- og måletekniker, som nu hedder teknolog, og som kommer som deltidsuddannelse i Århus her i efteråret. Så man kan sige, at når vi ser, at der er et udækket uddannelsesbehov så arbejder vi sådan ret målrettet på at få det dækket (Uddannelsespolitisk konsulent, TL).

Senere i interviewet uddyber Teknisk Landsforbund dette og udtaler:

Som udgangspunkt så vil vi helst have, at alle de små bliver ved med at eksistere rundt omkring i landet og vi synes, at det er meget, meget fint når man både kan blive byggekoordinator i Esbjerg og i Sønderborg f.eks. – men når det så er sagt, så vil jeg sige, så er det selvfølgelig også vigtigt for os at, at uddannelserne har en kvalitet, som vi kan stå inde for, det er jo ikke sådan at man skal uddannelsesdække hele landet hvis kvaliteten ikke er i orden (Uddannelsespolitisk konsulent, TL).

På det samme spørgsmål svarer Dansk Socialrådgiverforening:

at vores interesse er, at der er en tilstrækkelig forsyning af socialrådgivere i alle hjørner af Danmark, ud fra den tænkning at socialrådgiverne kan bidrage med til at løse problemer, og skal bidrage til at løse problemer, i alle hjørner i Danmark i forhold til der hvor deres kompetence modsvarer de problemer der skal løses, og det betyder jo derfor at vi har fulgt og er nysgerrige på hvordan, hvad er det der sker omkring centralisering af uddannelser og strømlining og styring af uddannelser, som kan udfordre denne forsyning (Uddannelsespolitisk konsulent, DS).

Dansk Socialrådgiverforeningen går ind i selve uddannelsesdesignet og forholder sig til den uddannelsesforsyning, som skal sikre, at der findes socialrådgivere, der hvor der er et behov. Dansk Socialrådgiverforening udtaler i forlængelse af spørgsmålet om, hvordan foreningen arbejder med at sikre uddannelsesforsyning følgende:

Vi oplever, at vi har været med til at præge og deltage i etableringen af nogle af de her altså i forhold til egen etablering i Slagelse og historisk også tilbage da Odense etablerede i Nykøbing Falster og UC Syd blev etableret i Åbenrå, altså der har vi deltaget og bidraget omkring det, vi har også sat spørgsmålstegn, da UC Syd også begyndte at måske skulle de også have en i Kolding samtidig med at UC Lillebælt havde et udbud i Vejle, så på den måde synes jeg, vi har blandet os (Uddannelsespolitisk konsulent, DS).

Sammenfattende viste begge interviews, at både Teknisk Landsforbund og Dansk Socialrådgiverforening er meget positivt indstillede over for regional forsyning af uddannelser, men også, at begge faglige organisationer er meget optaget af at sikre den nødvendige kvalitet i de udbudte uddannelser.

De faglige organisationers syn på forsyningsmodeller

En af de modeller, som vi bad de faglige organisationer tage stilling til, var uddannelsesstationer, som er et af de seneste politiske initiativer for at dække behovet for regional forsyning af uddannelser. Initiativet var en del af regeringens plan for at skabe et Danmark i bedre balance og formålet med de 10 uddannelsesstationer var at give en bredere geografisk dækning på det videregående uddannelsesområde, jf. (UFM 2018).

Initiativet er et særlig interessant eksempel på, hvordan det politiske system påvirker uddannelsessektoren, og da først Teknisk Landsforbund blev spurgt om, hvordan organisationen forholder sig til etablering af uddannelsesstationer lød svaret:

Altså der bliver jeg nødt til også at træde en lille smule vande igen, fordi jeg er jo ikke politiker..... Men man kan sige sådan grundlæggende, så er vi jo glade for at vores uddannelser bliver udbudt, men vi kan godt, man kan godt måske frygte, at man kommer ind igen i sådan en afvejning af er kvaliteten tilstede, er der et ordentligt studiemiljø, er det, altså bliver det for småt eller hvordan? (Uddannelsespolitisk konsulent, TL).

Dansk Socialrådgiverforening er mere kritisk over for tanken om uddannelsesstationer:

Det er stadigvæk noget der er lavet på et tegnebræt, og det er lidt svært at overføre og sige helt præcis, hvordan det vil blive implementeret og udfoldet på de, i vores tilfælde socialrådgiverområdet, fordi jamen på den ene side har jeg jo altså været inde på, at vi sådan set kan se stor værdi hvis uddannelsen kom tættere på de lokale arbejdspladser og der blev en tættere relation netop også i forhold til denne her dannelse der skal være fra den professionsrolle, men, men er det, det der bliver (Uddannelsespolitisk konsulent, DS).

Men samtidig anerkender Dansk Socialrådgiverforening også, at uddannelsesstationer kan være en løsning, såfremt en række forhold er på plads:

Når jeg dvæler lidt her så jamen enten så har jeg ikke fulgt implementeringen af de første uddannelsesstationer nok eller også så, altså fordi på den ene side så kan det lyde som om uddannelsesstationer lige præcis er løsningen, fordi at den er bundet tæt op med økonomi, samtidig med noget faglighed og noget lokalforankring, så, så ja altså fordi vores krav har i hvert fald været et ja tak til det centrale, hvad skal man sige til mere lokal placeret uddannelsesforløb for både at kunne levere dimittenderne efterfølgende, men også for at nå en bredere studentermasse, men at det bør hænge sammen med noget økonomi, og der kan stationerne jo godt være løsningen, hvis der fortsat tages for givet, at vi arbejder med en national uddannelsesprofil, kompetenceprofil (Uddannelsespolitisk konsulent, DL).

På den ene side synes både Teknisk Landsforbund og Dansk Socialrådgiverforening således at være positivt indstillet over for etablering af uddannelsesstationer, men på den anden side mener begge faglige organisationer, at det er overordentligt vigtigt at sørge for, at uddannelseskvaliteten er høj, studiemiljøet godt samt ikke mindst at uddannelsen bibeholder sin generalistdimension, således den kan bruges generelt. Begge fagforbund forholder sig således en smule afventende og imødeser de første erfaringer med uddannelsesstationerne.

En anden af de forsyningsmodeller, som vi bad de faglige organisationer forholde sig til, var de selvstændige, fysiske institutioner, som er kendetegnet ved at have en fysisk tilstedeværelse i den pågældende region, eventuelt også i form af kommunale læringscentre. Derudover spurgte vi de faglige organisationer til deres holdning til blendede formater, hvor dele af uddannelsen forsynes med e-learning. Som det vil fremgå af citaterne herunder, foretrækker især Teknisk Landsforbund klart murstensmodellen med fysisk tilstedeværelse af uddannelse i den pågældende region. Teknisk Landsforbund udtaler f.eks. at:

Vi kan jo se at erhvervsakademiet i Esbjerg har en satellit, eller hvad vi nu skal kalde det, i Sønderborg og som sagt så har vi byggekoordinatoruddannelsen kørende begge steder. Og vi ved bare også, at den målgruppe som vi henvender os til de er ikke særlig mobile. Og der er meget, meget stor forskel på, og vi kan godt se at der kommer flere og flere studenter ind på uddannelserne men særligt når vi er ude i de her områder, så vil der være mange faglærte, og vi vil jo rigtig gerne også have at der er faglærte og de flytter sig ikke. De har familie og huslån og hvad ved jeg og hvis vi vil have dem til at uddanne sig så er det altså en god ide at vi er tilgængelige og i nærheden (Uddannelsespolitisk konsulent, TL).

Så det ses altså, at Teknisk Landsforbund er tilhænger af, at være tilgængelig regionalt, men påpeger dog også, at det naturligtvis er muligt at gøre det på andre måder f.eks. ved hjælp af blendede formater:

Det ene udelukker jo ikke nødvendigvis det andet og i virkeligheden vil en kombination af det hele jo være meget fint. Og i forhold til sådan noget som e-learning kan vi se, at det er nok en, det vil være en stor barriere tror jeg i første omgang at springe ud i det, men vi kan, vi får også tilbagemeldinger på medlemmer som, som når de så har gjort det, så har de været rigtig, rigtig glade for det (Uddannelsespolitisk konsulent, TL).

Med andre ord er Teknisk Landsforbund på ingen måde afvisende over for blendede formater, hvor e-learning er en integreret del. Teknisk Landsforbund kommer slet ikke ind på læringscentre, som en mulighed og direkte adspurgt om, hvilken af de tre udbudsformer Teknisk Landsforbund foretrækker udtales det at:

Altså hvis jeg skal hælde til en af dem – så må det helt sikkert være den første – altså at man er fysisk tilstede” (Uddannelsespolitisk konsulent, TL).

Dansk Socialrådgiverforening kommenterede direkte på forsyningsmodellen læringscentre, som i særlig grad kendes fra Sverige, jf. analysen og diskussionen af læringscentre i kapitel 4. Dansk Socialrådgiverforening udtalte:

Begrebet læringscentre og den svenske model den rejser en helt anden dagsorden, som jeg umiddelbart er usikker på hvor meget, hvor tæt vi kommer, men det er den intuition, jeg får, når jeg hører det, at jeg ville, på nogen, og det har også været dagsordenen, vi vil gerne ansvarliggøre kommunerne yderligere i forhold til udvikling af og læring af de nye kommende socialrådgivere, og derfor kan det være en win-win set fra vores side, hvis man altså snarere går efter scenarie 3 end scenarie 2, men hvor man altså også forankrer det tættere på praksis i den del af læringen som, som kræver praksisnær træning (Uddannelsespolitisk konsulent, DS).

Dansk Socialrådgiverforening er således umiddelbart positivt stemte over for de kommunale læringscentre, såfremt læring forankres i den praksisnære træning. Dansk Socialrådgiverforening pointerer slutteligt, at den lokale forankring har nogle indbyggede svagheder, som man bør være opmærksom på. Dansk Socialrådgiverforening udtaler f.eks.:

... vi er nødt til at holde fast i at uddannelsen ikke kan løses i et lokalt setup – i en station og så flytter den station et andet sted hen, vi er nødt til at på en eller anden måde også holde fast i, at vi tror så meget på professionsdannelsen, professionsidentiteten, generalistidentiteten og løsningen af de problemer som, som denne her uddannelse skal levere til velfærdssamfundet” (Uddannelsespolitisk konsulent DS).

I næste afsnit i rapporten vil vi se på, hvorledes den adspurgte kommune anskuer de forskellige forsyningsmodeller.

5.6 KOMMUNERNE

Kommunerne i Danmark er "slutbruger" leddet i forhold til selve den uddannelsespolitiske ambition om at "dække regionerne", forstået således, at det er kommunernes behov (efterspørgsel), der i en traditionel markedstankegang modstilles uddannelsesinstitutionernes udbud af uddannelser. Det er derfor naturligt at afdække, hvordan de forholder sig til spørgsmålet om regional uddannelsesdækning. Der er imidlertid 98 kommuner i Danmark. Vi har i denne sammenhæng valgt at fokusere på én enkelt kommune. Dette har vi ikke gjort ud fra en betragtning om, at kommuner kan skæres over én kam. Tværtimod er variableerne hvormed man kan sammenligne kommunerne så mange og forskelligartede, at det er svært at forestille sig, hvilke kriterier der skulle lægges til grund for udvælgelsen af en eller et mindre antal generelt repræsentative kommuner. Vi har i stedet valgt, at finde frem til hvad Flyvbjerg refererer til som "en kritisk case" (2015). En case er kritisk for så vidt, at den bibringer information, som tillader logiske slutninger af typen: "hvis det har gyldighed i dette tilfælde, gælder det i alle (eller mange) tilfælde" (Flyvbjerg, 2015, s. 508). Med andre ord, hvis vi fandt frem til en kommune med alle odds imod sig i forhold til adgang til uddannelse og fastslog om denne kommune oplevede sig selv som regionalt forsynet, kunne vi i bekræftende fald slutte at mange kommuner måtte i en eller anden udstrækning have samme oplevelse af en adækvat regional forsyning. Vi valgte Lolland kommune ud fra flere parametre.

Danmarks Statistiks befolkningsstatistik viser, at Region Sjælland, i 2017 (nyeste år) har det laveste regionale uddannelsesniveau, forstået som andelen af personer i regionen med uddannelser (kort, mellemlang, bachelor, lang og ph.d. niveau). Sammenstiller man derefter beliggenheder af professionshøjskoler og erhvervsakademier med befolkningstæthed (personer pr. km²), har Lolland Kommune den laveste befolkningstæthed i Region Sjælland, samtidig med at den ikke findes nogen UC- og EA-uddannelsespladser i kommunen. Målt på denne måde kommer Kalundborg Kommune ind på en andenplads og Faxe Kommune på en tredjeplads. Lolland Kommune har også den største geografiske afstand til UC- og EA-lokationer, beregnet som summen af afstande fra det fjerneste punkt i en given kommune til de enkelte UC- og EA-lokationer i regionen. Ud fra disse parametre kan Lolland betragtes som den kommune med lavest geografisk uddannelsesdækning.

Det følgende interview blev ikke foretaget ud fra en antagelse om, hvorvidt Lolland kommune er eller oplever sig selv som værende regionalt forsynet. Der var en forhåndsantagelse om, at Lolland kommune kan betragtes som en kritisk case og at det ville være muligt at slutte noget generelt om danske kommuner i bekræftende fald. For så vidt at Lolland kommune ikke oplever sig som regionalt forsynet, gjorde vi ingen antagelser om generaliserbarheden i forhold til om hvorvidt landets øvrige kommuner har samme oplevelse.

Det følgende interview var semi-struktureret, og spørgsmålene var sendt til informanten på forhånd.

På spørgsmålet om kommunen oplever at være regionalt forsynet med uddannelser svarer en leder fra kommunen:

Det korte svar er nej altså, og du har jo fuldstændig ret altså noget af det vi både på administrativt niveau og særligt på politisk niveau også vores borgmester er ude at sige, det er vi har selvfølgelig nogle uddannelsesinstitutioner i nærheden, altså i region [...]

vi har ikke rigtig nogen hvad kan man sige i hvert fald ikke længerevarende uddannelsesinstitutioner tæt på og det er klart en udfordring, hvad hedder det, at vi ikke kan fastholde de unge i nærmiljøet (Kommunal leder).

Oplevelsen af uddannelsesdækning som problematisk kan selvsagt variere i forhold til den enkelte kommunes udfordringer. Eksempelvis beskriver lederen udfordringen for Lolland kommune således:

Ja altså, på uddannelsesområdet kan man sige, er vi vel udfordret på to ting, den ene del det er, at vi har med nogle borgere at gøre som, som er sårbare, socialt sårbare, så de har vanskeligt ved at indgå i det ordinære uddannelsessystem, så vi har jo rigtig mange på det der hedder særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse, altså STU, som er jo handikappede borgere, eller borgere med udfordringer, som ikke kan følge det normale uddannelsessystem og så har vi også bare mange borgere som ikke kan fuldføre og ikke kan få 2 [beståelses karakter] (Kommunal leder).

Lolland kommune oplever en del udfordringer på social- og sundhedsområdet og beskæftigelsesområdet, hvorfor de to områder er lagt under den samme ledelse. Kommunen har en meget lav uddannelsesgrad, mange borgere kæmper med misbrugsproblemer og der er en stor andel af kontanthjælpsmodtagere, førtidspensionister, enlige forældre og førtidspensionister. Kort sagt kæmper kommunen på alle parametre, hvormed man måler socioøkonomisk ulighed. Disse problematikker påvirker også uddannelsesgraden i kommunen. Der er derfor et stærkt ønske om at få etableret flere uddannelsesstilbud i kommunen. I en udbud/efterspørgselstækning er uddannelsesaftagere henvist til et enkelt politisk værktøj: at påvirke beslutningstagere omkring placeringen af uddannelse.

Jeg tror ikke, vi har diskuteret regional forsyningsforpligtelse så dybt i hvert fald, mere det her med, at jeg tror, at der er forskellige udgangspunkter, vores udgangspunkt er, at der er behov for nogle uddannelsesinstitutioner, som ligger egentlig i baghaven, mens jeg tror, at uddannelsesinstitutionerne de tænker det mere som du siger som mere bredt (Kommunal leder).

Lolland kommune har derfor været i dialog med flere forskellige uddannelser (Sosu, erhvervsskoler) om at placere udbud i eller tæt på kommunen – dog uden større held. På samme måde har der været forsøgt udøvet politisk pres i situationer, hvor uddannelsesinstitutioner har skullet bestemme, hvor deres hovedcampus skulle ligge.

Politisk har [der] også været arbejdet rigtig meget for hvordan får vi nogle uddannelsesinstitutioner til Lolland Kommune.... der har man virkelig, der har man en klar holdning til at vi har slet ikke uddannelser nok i det område vi ligger i (Kommunal leder).

Som ovenstående citat indikerer, så er der ikke desto mindre fuld forståelse for, at der er en styrende økonomisk logik, som bestemmer placeringen af udbud.

Men det er jo klart at, at vi er jo, vi har jo nogle forskellige interesser, tror jeg, skolerne er jo taxameterstyrede og prøver jo ligesom at koncentrere deres indsatser der hvor der er

mange, fordi de skal have en normering og deres økonomi skal løbe rundt og det jeg tror der er udfordringen for dem det er om de kan samle store nok hold, holdene i dag skal være rigtig, rigtig store før at de vil, før at de vil lægge sig i området (Kommunal leder).

Der hvor kommunen har haft bedst held med at etablere uddannelse har været i forbindelse med beskæftigelsesindsatser, hvor f.eks. en stor fond har bevilget penge.

Jeg tror, udgangspunktet er jo at få nogle i beskæftigelse, men man kan sige for at de kommer i den beskæftigelse, så tror jeg at der er behov, så er der jo behov for noget uddannelse af den enkelte borger fordi han eller hun ikke har kompetencerne til at indgå i virksomhedens produktion, så der ligger noget uddannelse inde i virksomheden, som vi er med til at betale, som virksomheden er med til at betale og det kan jo være forskellige kurser i VUC regi eller andre steder, altså sådan noget voksenlæringskurser og sådan nogle ting (Kommunal leder).

Denne orientering mod beskæftigelse, hvor uddannelse er et essentielt middel til dette mål ligger fint i tråd med "Danmark i balance" tankegangen (Statsministeriet, 2010). Kommunen peger da også på udflytningen af statslige arbejdspladser som en model, der ville sikre en bredere fordeling af uddannelsesinstitutioner, men med den vigtige kritik, at man ikke i tilstrækkelig grad har ramt målskiven.

Altså man kan jo også drage det ind i denne her drøftelse omkring udflytningen af statslige arbejdspladser til udkantsområder eller hvad vi kalder det, altså til vandkantsområdet og så lægger man det i Odense og i Århus og i Aalborg, altså det giver jo, altså undskyld mig, det giver jo ikke nogen mening, det har jo ikke noget med udkant at gøre (Kommunal leder).

På opfordringen om at tage stilling til mulighederne for at etablere kommunale læringscentre i Danmark (se kap. 5.1) som et format i Danmark reagerer lederen således.

Altså jeg tror, jeg tror sådan set i bagklogskabens bare lys eller hvad sådan noget hedder, så er det jo nok den eneste måde, fordi vi får nok ikke, altså det er vanskeligt at se en fysisk placering af nogle uddannelsesinstitutioner alle steder (Kommunal leder).

Forelagt informationen om at mange læringscentre i Sverige drives med betydelige kommunale midler er reaktionen først at det ville være en udfordring, men efter kort betænkningstid lyder det.

Men jeg tænker, der er man jo nødt til politisk at vurdere, er det her en investeringsstrategi, vi skal give noget? For så kan man sige så er 10 millioner måske ikke særlig meget i forhold til at vi har en, en hel ungdomsgeneration som kommer på offentlig forsørgelse, altså hvis det er det der er alternativet, så må man jo prøve at lave nogle estimater, en eller anden form for businesscase på hvad forventer vi der kan komme igennem systemet hvis vi har distancelæring kontra at vi ikke har det? Og så tror jeg, men så tror jeg også, vi måske nok er nødt til at kigge lidt ind ad, og så sige jamen hvis vi skulle være med til det her, det er måske ikke så meget økonomien, men så ville det

måske også give mening, at man etablerede sig måske sammen med en nærkommune, så ved jeg godt, det ikke er helt lokalt, men det kunne jo være med [kommune X], hvor man havde nogle forskellige læringscentre, hvor det kører, altså hvor man kunne rotere i læringsperspektivet eller i lokaler eller jeg ved ikke hvad man bruger de 10 millioner på, det kan jo ikke være, jeg tænker ikke det kan være udstyr kun? (Kommunal leder).

Her svares der, at en stor del af udgifterne går til personale og støttefunktioner, der understøtter fuldførelse af studier, karrierevejledning og at få placeret folk på den rette hylde. Hvortil reaktionen er.

Ja, men man kan jo så sige, jamen er det ikke nogle opgaver, som vi i forvejen har? Så spørgsmålet er om det er en meromkostning eller om det måske bare er en redefinerings af de omkostninger vi allerede i dag bruger på at få den unge videre i systemet (Kommunal leder).

Adspurgt hvorvidt der ville være politisk vilje og økonomiske muligheder for at etablere sådanne læringscentre, vurderer lederen at ideen bestemt har gang på jord.

For vores vedkommende så kunne økonomien jo godt spille en rolle, altså er man klar til den og har man penge til den investering det koster at sætte sådan noget i gang hvis det er 10 millioner kroner? Det tror jeg egentlig ville være den umiddelbare udfordring, jeg tror ikke, at der ville være korslagte arme fra vores politiske niveau side af i form af denne her del (Kommunale leder).

Men i samme åndedrag signaleres det tydeligt at vi politisk bevæger os ud på ukendt territorium, for hvor falder forpligtelsen og dermed den økonomiske byrde når en kommune begynder at agere uddannelsesaktør?

Der vil jo selvfølgelig være, altså jeg tænker lidt umiddelbart, så er der sådan lidt en, en eftertanke på kan det nu være rigtigt, at vi skal bruge 10 millioner, fordi at man fra centralt niveau ikke kan finde ud af at fordele uddannelserne korrekt? Og det kan jeg sådan set godt sætte mig ind i, fordi det bliver sådan lidt, nå ja men når de ikke selv kan finde en løsning så må kommunerne jo gøre det, og vi får ikke penge til det altså, så det bliver lidt ja det er en god investering fordi de her 10 millioner de er tjent hurtigt ind igen, men samtidig så tænker man at uddannelsesforpligtelsen den ligger sådan set hos staten... Den ligger jo ikke i det kommunale, sådan altså hvis vi skærer ind til benet, så hvorfor skal vi som kommune bruge 10 millioner på at få nogen igennem et uddannelsessystem som ikke fungerer på det centrale niveau? Altså det, den politiske dimension tror jeg godt der kunne være på det, i hvert fald i en opstart (Kommunal leder).

Lederen oplever dette som en form for opgaveglidning.

Og det er jo en statslig intention [95procent i uddannelse], det er selvfølgelig også en kommunal, men man må stadigvæk forholde sig til at uddannelsesområdet er finansieret fra staten og det er staten der styrer midlerne, hvorfor skal man så bare lave en opgaveg-

lidning der siger ja, ja nu har vi ligesom gjort vores og så må i kommunerne jo tage over, og i kan ikke finde ud af det så i må jo selv bruge 10 millioner kroner (Kommunal leder).

Lolland kommunes perspektiv er at placeringen af uddannelse i nærområdet, f.eks. i form af et læringscenter, vil alt andet lige løse en del problemer. Der vil fortsat være en række andre problemer, men en bedring i tilgangen til uddannelse vil have en afsmittende effekt i forhold til andre problematikker.

Men alt andet lige så kan man jo fokusere sin indsats på, på nogle kan man sige nogle forskellige ting, hvis man både skal fokusere, som borger, på at nu skal man til en uddannelse som ligger langt væk, og det er svært nok i forvejen og man måske også har børn, så er det et sammensurium med mange problemstillinger man skal tage stilling til, hvis man nu kan man sige kan eliminere afstanden [til uddannelse] f.eks. jamen så er der en færre problemstilling som den unge skal lade sig presse af, så jeg ved ikke om det var et specielt godt svar, men selvfølgelig vil der stadig være nogle udfordringer som vi skal støtte op omkring og det skal vi gøre, men jeg tror bare, at hvis man kan eliminere nogle af de udfordringer, man står over for så vil det gøre det nemmere (Kommunal Leder).

Forestillingen om uddannelse som uløseligt bundet sammen med fysiske lokationer præger således i høj grad dette blik, som må betragtes som helt almindeligt i Danmarks eksisterende uddannelseslandskab. Den varme modtagelse af ideen om kommunale læringscentre som den "nok eneste måde" en højere grad af uddannelsesdækning kan lade sig gøre afspejler dels ønske om at etablere fysiske læringssteder, dels en pragmatisk tilgang til realiteterne i det systemiske problem, at uddannelser ikke kan være placeret (fysisk) alle steder.

5.7 OPSAMLING PÅ INTERESSENTANALYSE

Ser man på tværs af alle interessenter kan man iagttage flere fælles træk i informanternes syn på regional forsyning af uddannelse.

For det første er alle informanter optaget af og enige om betydningen af, at vi i Danmark har et veludbygget regionalt forsyningsnet for uddannelse til alle dele af Danmark. Der er her enighed om, at adgang til uddannelse har betydning for vækst, beskæftigelse og udvikling i et lokalområde, og der er konsensus om at prioritere udviklingen af alle dele af Danmark. Samtidig er der på tværs af alle informanter også enighed om, at selvom Danmark er "et lille land", så er studerende og medarbejdere slet ikke så mobile, at man kan koncentrere uddannelse til nogle få byer, hvis man vil sikre udvikling i hele Danmark.

For det andet er der bred enighed om, at regional forsyning af uddannelse ikke må ske på bekostning af kvaliteten af uddannelserne. Kvalitet og relevans må ikke sættes over styr i forsøget på at sikre regional forsyning til alle dele af Danmark.

For det tredje er der bred enighed om, at der findes en række barrierer for øget regional forsyning. De fleste informanter er enige om, at selvom alle aktører – herunder de politiske aktører

på alle niveauer – er optaget af regional forsyning, så er det problematisk, at vi i Danmark ikke har en national strategi på området. Flere informanter peger direkte på det u hensigtsmæssige i at indsatsen i forhold til regional udvikling gennem uddannelse er præget af ad hoc tiltag og skiftende politiske prioriteringer. En anden barriere flere informanter peger på er økonomien. Forpligtelsen til regional forsyning af uddannelse øger omkostningerne hos uddannelsesinstitutioner, men flere informanter peger her på, at der i de senere år i et vist omfang er taget hensyn til dette fra politisk side. Kultur og vaner omtales også af flere informanter som en væsentlig barriere for implementering af nye forsyningsmodeller. Flere informanter peger direkte på en konservativ kultur hos såvel studerende, undervisere, uddannelsesledere, politikere og myndigheder i forhold til at gå nye veje, hvilket betyder, at det er svært at udvikle forsyningsmodeller, som går ud over almindelig fysisk distribution. Manglende kendskab til andre forsyningsmodeller er også fremherskende på tværs af alle informanter, ligesom der også peges på juridiske barrierer for nye forsyningsformater. Endelig peger enkelte rektorer fra erhvervsakademierne og professionshøjskolerne også på udfordringer med de nuværende styringsmekanismer i forhold til at udvikle og gå nye veje. Her peger enkelte interessenter imidlertid på et dilemma. Uddannelsesinstitutionerne ønsker en større grad af autonomi til i et samarbejde med regionale parterne at vælge, hvordan man vil sikre den regionale forsyning. Dette sikrer imidlertid ikke, at uddannelsesinstitutionerne i højere grad arbejder sammen på tværs af regioner om i fællesskab at sikre regional forsyning af uddannelse til alle dele af landet. Et samarbejde som kun kan formaliseres gennem en større grad af statslig styring.

Det er endvidere karakteristisk, at der på tværs af alle informanter kun i meget begrænset omfang kan iagttages forskellige holdninger til en regional forsyningsdagsordenen. Blot kvalitet og relevans er til stede er der bred opbakning til en øget grad af regional forsyning.

6.0

PERSPEKTIVERING

I dette afsluttende kapitel vil vi perspektivere projektets relevans for vækst og beskæftigelse i regionale yderkanter i Danmark. Vi har samlet en række fakta om fordeling af uddannelsespladser, betydning af forældres uddannelsesbaggrund, transportafstande, migrationsmønstre, målgrupper samt konsekvenser for periferien af "det skæve (uddannelses) Danmark". Kapitlet kan læses som en selvstændig introduktion til den problemstilling, som har været afsæt for projektet eller som en perspektivering af projektets resultater.

Sammenhængen mellem et lokalsamfunds uddannelsesniveau og mulighederne for vækst og beskæftigelse velkendt og veldokumenteret (Peer & Penker, 2016, se også kapitel 3). Det har derfor store konsekvenser for vækst og udvikling i de regionale yderområder og for livsbetingelser og hverdagsliv for dem, der bor der (Andersen, 2017; Larsen, 2017) – hvis vi ikke udvikler regionale forsyningsløsninger, som kan matche behovet for adgang til uddannelse i de områder af Danmark, der ligger langt fra de store danske uddannelsesbyer.

I Danmark ser vi imidlertid en udvikling, hvor uddannelsesinstitutioner placerer deres udbudssteder på få centralt placerede campus, bl.a. fordi de kun kan fastholde deres udbudsret og udbudsmonopol, hvis de over for staten kan dokumentere kvalitet, relevans og økonomisk bæredygtighed. I Danmark er 80 procent af de videregående uddannelsespladser placeret i de fire store uddannelsesbyer København, Odense, Aarhus og Aalborg (Andersen, 2017). De resterende 20 procent er samtidig ulige fordelt, og hele 59 af landets 98 kommuner kan ikke tilbyde én eneste videregående uddannelse til deres borgere (DK på Vippen 2016). Ser vi konkret på typen af videregående uddannelser, så er der en sammenhæng mellem akademisk niveau og geografisk ujævn fordeling, idet 90 procent af uddannelsespladserne på universiteterne, 62 procent af uddannelsespladserne på erhvervsakademierne og 59 procent af uddannelsespladserne på professionshøjskolerne i 2017 er placeret i hovedstadsområdet, Aarhus, Odense og Aalborg (Danske Professionshøjskoler, 2018). 70 procent af uddannelsespladserne er i dag geografisk lokaliseret i områder, hvor kun 50 procent af de unge bor (Andersen, 2017). Skulle danske uddannelsespladser fordeles jævnt efter befolkningsfordelingen skal 40.000 uddannelsespladser flyttes ud fra de store uddannelsesbyer heraf 8000 erhvervsuddannelsespladser og 9000 pladser på de mellemlange uddannelser (Andersen, 2017).

Den ujævne fordeling af uddannelsespladser er særlig kritisk da danske studerende i vidt omfang bliver boende i de byer, de tager deres uddannelse. Ca. 66 procent af de studerende på en professionshøjskole bor fortsat i den kommune, de er flyttet til ét år efter uddannelsens ophør – og det gælder uanset hvor uddannelsen er beliggende (Damvad Analytics, 2018) Kun ca. 20 procent af de, der har forladt yderområderne i forbindelse med studiet, flytter tilbage inden tre år efter studiets afslutning (Andersen, 2017). Hjemflytningen afhænger meget af afstanden mellem uddannelsessted og hjemkommune. Jo længere afstand og jo længere opholdstid væk fra hjemkommunen, jo færre vender hjem. Også de, der har dannet familie og fået job, gør det sjældnere (Andersen, 2017). Generelt falder sandsynligheden for at vende hjem med afstanden. For erhvervsuddannelser falder den 20 procent, hvis uddannelsen ligger i en anden kommune end hjemkommunen og 27 procent, hvis den er mere end 50 km. væk. For de mellemlange uddannelser mindskes sandsynligheden med mere end 20 procent ved en afstand på 50-100 km. og med 42 procent, hvis den er over 100 km. (Andersen, 2017).

I Danmark har vi i de sidste 25 år da også set en stigende fraflytning af unge fra yderkanterne, og den geografiske centralisering i uddannelsessektoren har i denne periode da også haft en dramatisk effekt på en permanent fraflytning af unge fra yderområderne (Andersen, 2017). 74 procent erhvervsakademierne fra 2013 bor fortsat i eller ved deres akademiers dækningsområde i 2015 – altså to år efter endt uddannelse (Danske erhvervsakademier, 2015). 89 procent af dimittenderne fra professionshøjskolerne bliver boende i regionen og omegnskommunerne ét år efter endt uddannelse (Danske Professionshøjskoler, 2016), og tager man f.eks. universitetsuddannelserne på Sjælland, så er det 83 procent af de dimittender, der er flyttet fra en anden region i Danmark for at studere på København eller Roskilde Universitet, som bliver boende i Region Hovedstaden eller Region Sjælland, i forbindelse med, at de får deres første job efter endt uddannelse (Aalborg Universitet, 2014).

De unges fraflytning fra yderområderne sker ofte ved starten på et uddannelsesforløb. Ved start på en lang videregående uddannelse fraflytter næsten 90 procent af de unge da også yderområderne, for de mellemlange uddannelser er det ca. halvdelen, og for erhvervsuddannelserne er det mindre end 15 procent (Larsen, 2017). De seneste tal for professionshøjskolesektoren viser at 1/3 af de studerende flytter for at tage en uddannelse (Damvad Analytics, 2018).

Der er her især tre faktorer, der har betydning for unges valg af uddannelse: afstanden til uddannelsesstederne, de unges "agency" i forhold til at foretage et uddannelsesvalg samt den uddannelsesbaggrund deres forældre har (Andersen, 2017; Larsen, 2017).

International og dansk forskning er enige om, at de unges uddannelsesbaggrund er den primære årsag til unges valg af uddannelse, men der er ikke enighed om de andre faktorer betydning. Høst og Sørensen (2015) peger entydigt på forældrenes uddannelsesbaggrund og kan ikke dokumentere betydning af transportafstande når de undersøger uddannelsesvalget for hjemmeboende unge mellem 18 og 21 år, der har færdiggjort en gymnasial ungdomsuddannelse. Deres undersøgelse viser entydigt, at der er stor geografisk ulighed i Danmark i forhold til unges valg af videregående uddannelse, idet unge bosat tæt på de store byer i langt højere grad tager en videregående uddannelse end unge, der bor langt fra de store byer. Da unge, bosat tæt på de store byer, har imidlertid oftere en familiebaggrund, hvor mindst en af forældrene har en videregående uddannelse (Høst & Sørensen, 2015). Samtidig finder Høst og Sørensen, at der ingen forskel er på unges uddannelsesvalg uanset afstand til uddannelsesinstitutionerne, hvis blot forældrenes uddannelsesbaggrund er den samme.

Selvom familiens uddannelsesbaggrund er den primære årsag til unges valg af uddannelse, så peger andre undersøgelser imidlertid på, at også afstanden til uddannelsesstedet har betydning for, hvor mange der flytter væk, og på andelen som vender tilbage efter studiet. En spørgeskemaundersøgelse blandt 500 unge viser, at mellem 15 og 22 procent af de unge bevidst har fravalgt en uddannelse eller et uddannelsessted på grund af for lang afstand. Samtidig svarer mellem 28-30 procent af de unge, at transporttiden har stor betydning for valget af uddannelse (Danske Regioner, 2015). Dette gælder også unge, som bor tættere på en af de fire store uddannelsesbyer. En analyse af uddannelsesdækningen i Region Hovedstaden viser, at jo længere rejsetid med kollektiv rapport, jo mindre sandsynlighed er der for, at de uddannelsessøgende søger en bestemt uddannelse. Særligt har antal skift og transporttid til fods indflydelse på uddannelsesvalget. Samtidig viser denne spørgeskemaundersøgelse, at for 28-30 pct. af de adspurgte unge har transporttiden haft

stor betydning for valg af uddannelse, og hver femte har fravalgt en uddannelse på grund af for lang transporttid (Region Hovedstaden, 2013). Der er her stor sammenhæng mellem uddannelsesniveaut og betydningen af afstand til uddannelsesstedet for unges valg. I forhold til valg af en universitetsuddannelse har afstand stort set ingen betydning i Danmark. Her har de unges uddannelsesbaggrund dog stadig signifikant betydning (Høst & Sørensen, 2015).

Samtidig har afstanden til uddannelsesstedet også betydning for frafald/gennemførelse på uddannelsen. Og blot en udvidelse på 10 minutters ekstra transporttid kan medføre øget frafald viser en undersøgelse af sammenhængen mellem transporttid og frafald blandt erhvervsskoleelever (Danske Regioner 2015).

I forhold til de unges "agency" i forhold til valg af uddannelse ser man tre typer og strategier hos unge i yderområderne (Larsen, 2017). Den første gruppe er "de fagligt orienterede". De orienterer sig mod specifikke uddannelser og er parat til at flytte for at få deres ønske uddannelse. Den anden gruppe er "de mobilitetsorienterede". Denne gruppe ønsker at fraflytte deres lokalområde og ser et uddannelsesvalg i de større uddannelsesbyer som en strategi for at opnå dette. Den tredje gruppe er de "lokalsamfundsorienterede". De vælger mellem de uddannelser, der udbydes i deres lokalområde tæt på, hvor de bor (herunder om der er praktikpladser at få i nærområdet), og det er i særlig grad denne gruppe, som bliver ramt af den stigende centralisering af uddannelserne. Samtidig er det også denne gruppe, som har størst chance for slet ikke at få en uddannelse, hvilket hænger sammen med, at denne gruppe har den svageste uddannelsesbaggrund af de tre grupper (Larsen, 2017). Unge med ufaglærte forældre er da også den gruppe som flytter mindst for at tage en uddannelse (Damvad Analytics, 2018).

Der er desuden stor forskel på unge hjemmeboende 19-24 åriges mobilitet og de lidt ældre. Hvis de unge er fraflyttet forældrenes bolig og har etableret sig som selvstændig husstand inden for kommunens grænser, er der langt mindre sandsynlighed for, at de forlader lokalområdet for at tage en uddannelse. Det gælder især de mest etablerede med partner og børn, men også for de enlige uden børn er der en lavere fraflytningshyppighed på over 40 procent i forhold til de unge hjemmeboende. Centraliseringen af uddannelsespladserne har i et livslangt læringsperspektiv derfor størst betydning for de lidt ældre unge, som ønsker at tage en uddannelse eller vil i gang med et efter/videreuddannelsesforløb (Andersen, 2017).

Sammenfatter vi ovenstående i en beskrivelse af barrierer og ressourcer i forhold til uddannelsesvalg så har følgende faktorer betydning: uddannelsesbaggrund, alder, agency uddannelsesudbud, uddannelsesniveau, praktikudbud og geografisk distance til uddannelsen. Her er uddannelsesbaggrund primær faktor men udbud og distance har også en betydning særligt i forhold til gruppen af unge, som er lokalt orienteret samt ældre uddannelsessøgende. Distance har desuden en dobbelt betydning for et lokalområdes udviklingsmuligheder, idet de unge kun i mindre grad flytter tilbage til lokalområdet, hvis de først er flyttet væk for at få en uddannelse.

7.0

REFERENCER

- Aalborg Universitet i samarbejde med Region Nordjylland (2014). Aalborg Universitets bidrag til udvikling i Region Nordjylland. Tilgængelig på: https://rn.dk/regional-udvikling/analyser-og-rapporter/-/media/Rn_dk/Regional-Udvikling/Regional-Udvikling-sektion/Analyser-og-rapporter/Indsatser-effekter-rammebetingelser/AAU_bidrag_til_udvikling_i_Nordjylland_hovedkonklusioner_2014.ashx
- Andersen, H. S. (2017). Udviklingen i unges fraflytning fra yderområder og den geografiske centralisering af uddannelserne. Forskning i det byggede miljø, SBI 2017:09. <https://sbi.dk/Assets/Udviklingen-i-unges-fraflytning-fra-yderomraader-og-den-geografiske-centralisering-af-uddannelserne/SBI-2017-09.pdf>
- Arbo, P. & P. Benneworth (2007). Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review, OECD Education Working Papers, No. 9, OECD Publishing, Paris. Tilgængelig på <http://dx.doi.org/10.1787/161208155312>.
- Askim Kommune (2019). Studiesenteret campus Askim. <https://www.askim.kommune.no/hoeyskoleutdanning.406709.no.html>
- Campus Västervik (2018). Campus Västervik. I <https://www.vastervik.se/Campus-Vastervik/>
- Cooke, P. (2005). Regional knowledge capabilities and open innovation: regional innovation systems and clusters in the asymmetric knowledge economy. I Breschi, S. & Malerba, F. (eds.): Clusters, Networks & Innovation. Oxford University Press, ff. 80-112.
- Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory – A Practical Guide through Qualitative Analysis. London: Sage Publications. Hentet 28/11-2018 fra: http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf
- Christiansen, R. B. (2014). Fra seminarium til skole – en grounded, fænomenografisk analyse af nyansatte, nyuddannede folkeskolelæreres oplevelse af lærerarbejdet. Roskilde Universitetsforlag. Hentet 29/11-2018 fra: <https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/49522551/ph.d..pdf>
- Damvad Analytics (2018). Professionshøjskolernes tiltrækning og fastholdelse af dimittender. Tilgængelig fra: https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2019/01/Damvad-analyse_Tiltr%C3%A6kning-og-fastholdelse.pdf
- Danmark på Vippen (2016). Den geografiske placering af videregående uddannelser i Danmark. <http://danmarkpavippen.dk/wp-content/uploads/2016/10/Rapport-Den-geografiske-placering-af-videregaaende-uddannelser-i-Danmark.pdf>
- Danielsen, Å. (2011). Rundt neste sving? En organisasjonsteoretisk analyse av studiesentre som idé og praksis. PhD thesis, University of Tromsø. Hentet 05/12-2018 fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3652/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Danielsen, Å., Grepperud, G. & Roos, G. (2015a). Levende studie – og læringsentra? Funksjoner og framvekst. Septentrio Reports no 2, University of Tromsø. Hentet 05/12-2018 fra <https://septentrio.uit.no/index.php/SapReps/article/view/3407/3288>
- Danielsen, Å., Grepperud, G. & Roos, G. (2015b). Levende studie – og læringsentra? Uteklingstrekk og utfordringer. Septentrio Reports no 4, University of Tromsø. Hentet 05/12-2018 fra <https://septentrio.uit.no/index.php/SapReps/article/view/3409/3290>
- Danske Erhvervsakademier (2015). Analyse af dimittenders mobilitet efter endt uddannelse. <https://www.ft.dk/samling/20151/almdel/UL%C3%98/bilag/27/1564058.pdf>
- Danske Professionshøjskoler (2016). Analysenotat: Dimittendernes regionale mobilitet. Tilgængelig på: <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2016/07/Analysenotat.-Dimittendernes-regionale-mobilitet.pdf>
- Danske Professionshøjskoler (2018). Uddannelse til hele Danmark. Tilgængelig på: <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/uddannelser-til-hele-danmark/>
- Danske Regioner (2015). Analysenotat – Sammenhæng mellem gennemførelsen af erhvervsuddannelser og elevernes afstand til deres erhvervsskole. Tilgængelig på: <https://www.regioner.dk/media/1318/erhvervsskoleelevers-afstand-til-skole-og-deres-fracald-analyse.pdf>
- Deltagruppen (2019). Ta højskolestudier i Askim! Tilgængelig på: <https://www.deltagruppen.no/innhold/delta-skole/campus-askim>
- EC (European Commission) (1990). 'Europe 2000— Outlook for the Development of the Community's Territory.' I COM (90) 544, edited by Commission of the European Communities. Brussels, Belgium: Commission of the European Communities.
- EC (European Commission) (1999). European Spatial Development Perspective (ESDP). Edited by European Commission. Potsdam, Germany: European Commission.
- EC (European Commission) (2002a). The Lisbon Strategy—Making Change Happen. I COM (2002) 14, edited by Commission of the European Communities. Brussels, Belgium: Commission of the European Communities.

- EC (European Commission) (2002b). Towards a Global Partnership for Sustainable Development. I COM (2002) 82, edited by Commission of the European Communities. Brussels, Belgium: Commission of the European Communities.
- EC (European Commission) (2010). "EUROPE 2020 –A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth." I COM (2019), 1–6. Brussels, Belgium.
- Eurostat (2017). Eurostat: Population density. Tilgæet 05/12-2018 <https://ec.europa.eu/eurostat>
- Falk, S. & Kratz, F. (2009). Regionale Mobilität von Hochschulabsolventen beim Berufseinstieg. Beiträge zur Hochschulforschung, 31(3), ff. 52-67.
- FernUni (2018a). Fernuniversität Hagen. Tilgængelig på: <http://www.fernuni-hagen.de/index.shtml>
- FernUni (2018b). Moodle an der FernUniversität in Hagen. Tilgængelig på: <https://moodle.fernuni-hagen.de/>
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (red.). Kvalitative metoder. København: Hans Reitzels Forlag, ff. 497-520.
- Friesen, L., & Purc-Stephenson, R. J. (2016). Should I Stay or Should I Go? Perceived Barriers to Pursuing a University Education for Persons in Rural Areas. Canadian Journal of Higher Education, vol. 46(1), ff. 138-155.
- Fürst, D. & Back, H. J. (2011). Der Beitrag von Hochschulen zur Entwicklung einer Region als "Wissensregion". In E-Paper der ARL. Hannover, Germany: Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Grepperud, G. & Thomsen, T. (2001). Vilkår for et regionalt uddannelsesløft – Vurdering av Studiesenteret på Finnsnes 1996-2001. Slutrapport. U-VETT, Universitetet i Tromsø. Høgskolen i Harstad.
- Greenhalgh, T., & Peacock, R. (2005). Effectiveness and efficiency of search methods in systematic reviews of complex evidence: Audit of primary sources. BioMed Central Journal Clinical Research, 331(7524), ff. 1064-1065.
- Hanssen, T. S., & Mathisen, T. A. (2018). Exploring the Attractiveness of a Norwegian Rural Higher Education Institution Using Importance-Performance Analysis. Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 62(1), ff. 68-87.
- Hattinger, M., Hellsten, J.-O. & Snis, U. L. (2007). Lärcentrum – perspektiv och Möjligheter – Analys och praktik. Rapport 1. Hässleholm, Sverige: Nationellt centrum för flexibelt lärande (CFL).
- Høst, A & Sørensen, E (2015). Unges afstand til de videregående uddannelser. Tilgængelig på: http://kraksfondbyforskning.dk/wp-content/uploads/2015/01/UngesAfstand_Temahaefte_KraksFond-Byforskning_2015.pdf
- Irvine, V., Code J. & Richards L. (2013). Realignment higher education for the 21st century learner through multi-access learning. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. Vol. 9(2), ff. 172-187.
- Jørnø, R. L. V., Gundersen, P. B., Hestbech, A. M., Rosenlund, L. T., Gynther, K., & Petersen, A. K. (2016). Kommunale Læringscentre: Slutrapport. Roskilde, Professionshøjskolen Absalon. Tilgængelig på: https://www.ucviden.dk/ws/files/35239456/KommunaleL_ringscentreSlutrapport.pdf
- Kline, J. & Drummond, A. (2016). Innovation and survival: Education in rural and regional communities. Australian and International Journal of Rural Education, 26(1), ff. 1-2.
- Kohoutek, J., Pinheiro, R., Čábelková, I., & Šmídová, M. (2017). Higher Education Institutions in Peripheral Regions: A Literature Review and Framework of Analysis. Higher Education Policy, 30, ff. 405-423.
- KRU (2018). Kvalitet og Relevans i Undervisningen. I: <http://danskeerhvervsakademier.dk/blog/2017/08/28/digitaliseringsprojekt-i-erhvervsakademisektoren-skudt-i-gang/>
- Kunzmann, K. & L. Tata. (2000). UNIREG Ruhr Regional report. Dortmund, Germany: Spatial Planning in Europe, University of Dortmund.
- Larsen, K. T. (2017). Laboured learning investigating challenged localities through a geography of vocational education. Ph.d thesis. Aalborg University. https://crt.dk/media/87853/PhD-thesis_Karin-Topsoe-Larsen_Laboured-learning_Investigating-challenged-localities-through-a-geography-of-vocational-education.pdf
- Lassnigg, L., Unger, M., Pechar, H. & Pellert, A. (2003). Review des Auf- und Ausbaus des Fachhochschulsektors. I Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien, Austria: Institut für Höhere Studien.
- Lovdata (2019). Lov om studentsamskipnader. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2007-12-14-116>
- Mohr, H. (2002). Räumliche Mobilität von Hochschulabsolventen. I Bellmann, L. & Velling, J. (eds.). Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, ff. 248-79.
- Molas-Gallart, J. & Castro-Martínez, E. (2007). Ambiguity and conflict in the development of "Third Mission" indicators. Research Evaluation, 16(4), ff. 321- 330.

- Magisterbladet. Langt fra målet om 500-1.000 nye studerende. Tilgået 11/12-2018 på: https://www.magisterbladet.dk/magisterbladet/2018/102018/102018_p7
- Martin, R. (1995). *Oral History in Social Work: Research, Assessment, and Intervention*. Sage Publications.
- NITUS (2000). NITUS. I Danielsen, Å., Grepperud, G. & Roos, G. (2015a). Levende studie – og læringscentra? Funksjoner og framvekst. Septentrio Reports no 2, University of Tromsø. Downloaded 05/12-2018 fra <https://septentrio.uit.no/index.php/SapReps/article/view/3407/3288>
- Norberg, A., Händel, Å. & Ödling, P. (2015). Using MOOCs at Learning Centers in Northern Sweden. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6), ff. 137-151.
- OECD (2016). *An OECD Horizon Scan of Mega Trends and Technology Trends in the Context of Future Research Policy*. Downloaded 16/12-2018 fra: <https://ufm.dk/en/publications/2016/files/an-oecd-horizon-scan-of-mega-trends-and-technology-trends-in-the-context-of-future-research-policy.pdf>
- OECD (2012). *Actor Brief: Higher Education Institutes (HEIs)*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2007). *Higher education and regions: Globally competitive, locally engaged*. Paris: OECD Publications.
- Peer, V., & Penker, M. (2016): Higher Education Institutions and Regional Development – A Meta-analysis. *International Regional Science Review*, 39(2), ff. 228-253.
- Pinheiro, R., Charles, D. & Jones, G. A. (2016). Equity, Institutional Diversity and Regional Development: A Cross-Country Comparison. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 72(3), sep. 2016, ff. 307-322.
- Pinheiro, R. & Pillay, P. (2016). Higher education and economic development in the OECD: policy lessons for other countries and regions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(2), ff. 150-166.
- Regjeringen.no (2019). *Kommuneproposisjonen 2019*. Tilgjengelig på: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-88-s-20172018/id2601105/sec1>
- Robinson, S. R. (2012). Freedom, Aspiration and Informed Choice in Rural Higher Education: Why They Are Saying "No". *Australian and International Journal of Rural Education*, 22(2), ff. 79-95.
- Statistisk sentralburå (2019). *Adult education, accredited web-based schools*. <https://www.ssb.no/en/fjernund>
- Statsministeriet (2010). *Danmark i Balance i en global verden*. Hentet 24/1-2019 fra http://www.stm.dk/_p_13234.html
- Strauf, S. & Scherer, R. (2008). Universities and their Contribution to Regional Development. *Transformations in Business and Economics* 7(1), ff. 137-151.
- UFM (2018). *Videregående uddannelse i flere dele af Danmark*. I: <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2018/videregaende-uddannelse-i-flere-dele-af-danmark>
- UHI (2017). *University of the Highlands and Islands Learning and teaching Enhancement Strategy*. Downloaded d. 7/2-2019 fra <https://www.uhi.ac.uk/en/t4-media/one-web/university/learning-and-teaching-academy/files/other-docs/learning-and-teaching-enhancement-strategy-2017-2021.pdf>
- UHI (2018). *University of the Highlands and Islands Outcome Agreement 2018-19*. Downloaded d. 7/2-2019 fra <http://www.sfc.ac.uk/funding/outcome-agreements/outcome-agreements-2018-19/highlands-oa2018-19.aspx>
- Veneri, P. & Ruiz, V. (2015). *Urban-to-Rural Population Growth Linkages: Evidence from OECD TL3 Regions*. *Journal of Regional Science*, 56(1), ff. 3-24.
- VCPR (2018). *Virtueller Campus Rheinland-Pfalz*. I: <https://www.vcpr.de/>
- VHB (2018a). *Virtuelle Hochschule Bayern*. I: <https://www.vhb.org/startseite/>
- VHB (2018b). *Virtuelle Hochschule Bayern* I: <https://www.vhb.org/vhb/organisation/traegerhochschulen/>
- VHB (2018c). *Virtuelle Hochschule Bayern*. I: <https://kurse.vhb.org/VHBPORTAL/kursprogramm/kursprogramm.jsp?Period=68>
- Västsvenska Kontakt nätet för Flexibelt Lärande (VKF) (2010). *Survey Lärcentrum 2009-2010*. Tilgået 05/12-2018 http://www.vkf-samverkan.se/doc/survey_larcentrum_2009-2010.pdf

Bogen præsenterer resultatet af et flerårigt forskningsprojekt, som har kortlagt internationale erfaringer med regional forsyning af videregående uddannelse. Med afsæt i et review af international forskning samt en række case beskrivelser fra besøg i Sverige, Norge, Skotland og Tyskland præsenterer bogen en typologi over forskellige idealtyper for regional forsyning og stiller spørgsmålet, hvorfor andre lande går nye veje, mens vi i Danmark primært holder fast i modeller og forståelser, som har mange år på bagen.

Undersøgelsens resultater perspektiveres af en interessentanalyse af danske aktørers interesser og holdninger til nye former for regional forsyning og undersøgelsens resultater relateres til en dansk kontekst gennem en række nøgletal for det skæve (uddannelses)-Danmark.