



OsloMet - storbyuniversitetet

**Heidi Gamlesanne**

---

# **Teknisk fagskole som en del av det norske utdanningslandskapet – trenger vi det?**

**Masteroppgave i Styring og ledelse**

**OsloMet - storbyuniversitetet, Fakultet for samfunnsvitenskap, Oslo 2020**

## Forord

Min masteroppgave handler om fagskolens plass i det norske utdanningslandskapet etter videregående skole. Allerede her tenker jeg at du som leser har tatt et bevisst eller ubevisst standpunkt. Enten tenker du; *Fagskole? Hva er nå det igjen?* eller du tenker *Kan det være nødvendig?* eller kanskje tenker du som meg: *Endelig!*

Uansett om du er skeptisk, nysgjerrig eller bare undrende til min masteroppgave, håper jeg du tar deg tid til å lese den.

Arbeidet med masteroppgaven har uten tvil vært krevende, men først og fremst givende. Det koster å gjennomføre et erfaringsbasert masterstudium på deltid ved siden av full jobb, men først og fremst har det gitt meg utrolig mye. Jeg har fått muligheten til å fordype meg i temaer som engasjerer meg og som jeg virkelig har hatt lyst til å lære mere om. Jeg har også fått sette meg inn i temaer som jeg ikke visste hadde betydning for meg, men som har vist seg å ha det. Jeg har blitt kjent med utrolig mange dyktige og kunnskapsrike mennesker som har lært meg mye, både forelesere, medstudenter og andre ansatte ved OsloMet, mine intervjuobjekter, for ikke å snakke om min tålmodige veileder Øyunn Syrstad Høydal. Hun har vært til stor hjelp i prosessen med denne masteroppgaven og har gitt meg nødvendig styrke til å gjennomføre. Hun har lyttet til meg, stilt kritiske spørsmål, undret seg litt over min tilnærming til oppgaven, hjulpet til med å holde fokus på oppgaven – til å styre mot målet uten alt for mange omveier, og holdt meg litt «i øra» når engasjementet for fagskole har blitt for stort. Takk!

Takk til gode kollegaer på jobben som har holdt meg oppe, lyttet til min frustrasjon underveis og gitt gode råd og velmenende ord på veien. Uten dere hadde det ikke blitt en masteroppgave om fagskolen.

Og sist, men ikke minst; takk til dere der hjemme. Til min kjære mann og våre to voksne barn som har gitt meg rom til å gjennomføre dette prosjektet. Nå gleder jeg meg til mer tid sammen med dere, både hjemme, på turer og på hytta.

Hvor kommer mitt engasjement for fagskole fra da? Jo, etter å ha jobbet over ti år i nettopp en fagskole, er det vanskelig å ikke la seg engasjere. Jeg visste ingen ting om fagskole før det. Jeg har en høyskoleutdannelse og hadde jobbet til sammen 23 år i både det offentlige og det private, før jeg «ramlet over» fagskolen. Jeg så fort hvor viktig fagskolen var for mange, både

enkeltindivider og bedrifter, samtidig som jeg tenkte; hvorfor er ikke dette utdanningstilbudet bedre kjent? Hvorfor har ikke fagskolen en naturlig plass i det norske utdanningssystemet etter videregående skole? Fagskolen jeg jobber for har eksistert i over tretti år, men fortsatt opplever vi å være den «best bevarte hemmeligheten» i mange sammenhenger. Er det rart man blir engasjert? Er det rart man blir engasjert når man føler man sitter på noe som man føler er veldig bra, og som man mener vil kunne være bra for veldig mange flere, men så når man ikke helt ut med budskapet?

Jeg vil så veldig mye med oppgaven – dette er viktig for meg – men jeg ender allikevel opp med en ganske så banal problemstilling i mine øyne. Hvorfor? Det er tydeligvis ikke alle som er like overbevist som meg om at fagskolen har en naturlig plass i det norske utdanningssystemet, så da får vi begynne der da. Med å forsøke å belyse hvilken rolle fagskolen har – og kan ha - i dagens og fremtidens norske utdanningssystem.

Oslo, mai 2020

Heidi Gamlesanne

## Sammendrag

Overordnet tema for denne masteroppgaven er fagskolens plass i det norske utdanningslandskapet. Gjennom en rekke nasjonale reformer og internasjonale prosesser har utdanningslandskapet etter videregående skole endret seg vesentlig gjennom de siste 20 årene. Dette har hatt store konsekvenser for høyere yrkesfaglig utdanning – bedre kjent som fagskole. Gjennom oppgaven settes det lys på tradisjonell teknisk fagskole, og hvordan denne delen av utdanningslandskapet etter videregående skole har endret og utviklet seg i den samme 20-års perioden. Og spørsmålet som først stilles er; trenger vi egentlig teknisk fagskole som en del av det norske utdanningslandskapet? For å kunne få et tilstrekkelig grunnlag for å konkludere på dette, har jeg tatt utgangspunkt i et behovs- / markedsperspektiv, et politisk perspektiv, et internasjonalt perspektiv og et perspektiv om livslang læring.

Oppgavens problemstilling blir deretter: **Hvilken rolle har teknisk fagskole i dagens og fremtidens norske utdanningsystem?**

De samme fire perspektiver som nevnt over legges til grunn når jeg gjennom en kvalitativ analyse gjennomfører en dokumentanalyse. Gjennom nasjonale og internasjonale offentlige utredninger og forskningsrapporter, og gjennom å belyse norsk fagskole opp mot tilsvarende utdanninger i Sverige og Danmark, sett i et internasjonalt perspektiv, har jeg gjort følgende hovedfunn:

- Næringslivet bekrefter et reelt behov/marked for teknisk fagskole i fremtiden.
- Det er stor og bred politisk ambisjon til å opprettholde fagskolen i fremtiden.
- Norge har valgt en annen tilnærming enn våre naboland, Sverige og Danmark, til internasjonale avtaler hvor landene har forpliktet seg til å jobbe for felles struktur og en felles «verktøykasse» som kan være med på å bygge broer mellom landenes utdanningslandskap.
- Norge kan se ut til å mangle sentrale begreper for å kunne definere fagskolen og fagskolens plass i det norske utdanningslandskapet.
- Det er behov for teknisk fagskole i etter- og videreutdanning (EVU), og derigjennom som en del av livslang læring.

Plassering av fagskolen i det norske utdanningslandskapet vil ha avgjørende betydning for fagskolens fremtid.

## **Abstract**

The purpose of the thesis has been to investigate the vocational education's place in the Norwegian education system. Through numerous national reforms and international processes, the education system has changed significantly over the last 20 years. This has had major consequences for higher vocational education – better known in Norway as “fagskole”. The thesis sheds light on traditional technical vocational education, and how this part of the educational system after high school has changed and developed during the same 20-years period. The first question to be asked is this; do we really need the technical vocational education as a part of the Norwegian education system? In order to have a sufficient basis for concluding this, I have based it on a needs-/market perspective, a political perspective, an international perspective and a perspective of lifelong learning.

The thesis statement then becomes: **What role does the technical vocational education have today, and in the future, in the Norwegian education system?**

The same four perspectives mentioned above are used when conducting a qualitative analysis through document analysis. Through national and international public investigations and research reports, and by comparing Norwegian vocational education with similar education in Sweden and Denmark, seen from an international perspective, I have made the following main findings:

- The industry confirms a real need/ market for technical vocational education in the future.
- There is a great political ambition to maintain the vocational education in the future.
- Norway has chosen a different approach than our neighboring countries, Sweden and Denmark, when it comes to international agreements where the countries have committed to work for a common structure and a common “toolkit” that can help build bridges between the countries' education system.
- Norway may appear to lack central concepts in order to define the vocational education and the vocation education's place in the Norwegian education system.
- There is a need for technical vocational education as it is an important part of lifelong learning.

The placement of the vocational education in the Norwegian education system will be of crucial importance for the future of the vocational education.

## **Innhold**

Forord .....	I
Sammendrag .....	III
Abstract .....	IV
1 Innledning.....	1
1.1 Presentasjon og bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling, avgrensning og disposisjon.....	3
2 Fagskolens historie i Norge.....	4
3 Fagskolen i et internasjonalt perspektiv .....	8
4 Kort presentasjon av utdanningslandskapene i våre naboland, Sverige og Danmark.....	10
5 Teoretiske perspektiver .....	14
6 Metodevalg.....	16
7 Analyse.....	19
7.1 Har næringslivet et reelt behov for fagskole i dag og i fremtiden? .....	19
7.2 Hvilke politiske ambisjoner finnes for fagskolen i dag og i fremtiden?.....	23
7.3 Hvor står norsk fagskole sett i et internasjonalt perspektiv? .....	28
7.4 Hvilken betydning kan utviklingen av livslang læring ha for fagskolen?.....	35
7.5 Oppsummering av analysekapittelet.....	39
8 Konklusjon .....	41
9 Litteraturliste .....	43
Vedlegg 1: Yrkesfaglige utdanningsløp; Sverige, Danmark og Norge.....	47
Vedlegg 2: Det Norske utdanningslandskapet i dag. ....	48
Vedlegg 3 Enkel intervjuguide.....	49

## **Figurliste**

Fig.1: En reise gjennom teknisk Fagskole sin historie – kort oppsummert .....	7
Fig. 2: Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk i Sverige .....	12
Fig. 3: Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk i Danmark .....	14
Fig. 4: NHO's kompetansebarometer, 2019 .....	20
Fig. 5: Intensjon om to likeverdige løp etter videregående for å dekke samfunnets samlede kompetansebehov .....	24
Fig. 6: Ubalanse mellomteoretisk og forskningsbasert kompetanse på den ene siden og praktisk og erfaringsbasert kompetanse på den andre siden .....	33

# 1 Innledning

## 1.1 Presentasjon og bakgrunn for valg av tema

Denne masteroppgaven handler om høyere yrkesfaglig utdanning, bedre kjent som fagskole, og denne utdanningsinstitusjonens plass i det norske utdanningssystemet. Fagskole, kan beskrives som et kortere yrkesrettet utdanningstilbud etter videregående skole (en tertiær-utdanning), primært for de som har fagbrev/svennebrev eller lang relevant praksis. Det vil si at fagskolen er en høyere yrkesfaglig utdanning som representerer et alternativ til annen høyere utdanning, som høgskoler og universiteter. Mens høgskoler og universiteter er teori- og forskningsbaserte, er fagskoler praksis- og erfaringsbaserte. Det finnes fagskoletilbud av ulikt omfang og innhold. Omfang begrenses av Fagskoleloven (Lov om høyere yrkesfaglig utdanning) ved at det per i dag er satt et minimumsomfang på 30 studiepoeng, og et maksimumsomfang på 120 studiepoeng. Det er NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga) som godkjenner utdanningene, som finnes både som offentlige og private. De offentlige fagskolene eies gjerne av fylkeskommunene, men alle fagskoler, både offentlige og private, skal ha eget styre.

Det tilbys både tekniske og maritime utdanninger, helse- og oppvekstfagutdanninger, økonomiske- og administrative utdanninger og kreative utdanninger m.fl. Fagskoletilbudene skal utvikles i nært samarbeid med arbeidslivet og skal kunne tilpasses arbeidslivets behov både nasjonalt og lokalt.

Med dette mangfoldet av fagskoletilbud har jeg valgt å begrense min oppgave til den tradisjonelle tekniske fagskolen. Når jeg heretter skriver *fagskole*, så er det teknisk fagskole jeg omtaler. Teknisk fagskole er tradisjonelt et to-årig fagskoletilbud som gir 120 studiepoeng. Studiene kan gjennomføres på to år på heltid, 3-4 år på deltid eller som nettstudier med samlinger. Innenfor dette fagfeltet finnes det igjen en rekke fagretninger med tilhørende fordypninger.

Snittalderen på en teknisk fagskolestudent er rundt 30 år og studentene er i overvekt menn (Øygarden et al. 2019).

I 2005 var det beskjedne 3.500 fagskolestudenter i Norge (Nyen og Tønder 2019). Ifølge Database for statistikk om høgre utdanning (DBH), var det høsten 2019 registrert totalt 18.300 fagskolestudenter fordelt mellom offentlige (49,4%) og private (50,6%) fagskoler. 7.740 av



disse tilhørte kategorien «Naturvitenskaplige fag, håndverksfag og tekniske fag». Av disse igjen går 6.420 (82,9%) på offentlige fagskoler, mens 1.320 (17,1%) går på private fagskoler.

Innenfor de tekniske fagskoleområdene finnes det belegg for å si at uteksaminerte studenter representerer etterspurt kompetanse. Ifølge en årlig undersøkelse blant Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) sine medlemsbedrifter, vil over halvparten av bedriftene ha behov for å rekruttere personer med fagskoleutdanning de neste fem årene (Rørstad og Børing 2019). Den samme tendensen bekreftes av en ny rapport fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) (2019:3). Dokumentert behov/marked for fagskolekompetanse vil dermed kunne være en av flere viktige dimensjoner om fagskolens rolle nå og i fremtiden.

Til tross for etterspørsel etter arbeidstakere med fagskoleutdanning, er begreper som *fagskole* og *høyere yrkesfaglig utdanning* ukjente for mange, og fagskolen ser ut til å ha en uklar formell posisjon i det norske utdanningssystemet. Når det norske utdanningssystemet, eller utdanningslandskapet, etter videregående skole skal omtales, både av det offentlige, av politikere og andre, har man ofte sett en tendens til at man setter likhetstegn mellom utdanningssystemet og UH-sektoren (universiteter og høyskoler). Fagskolen har her ofte blitt glemt eller oversett i alt fra festtaler til offentlige debatter og offentlige utredninger. Et eksempel er hvordan Statistisk Sentralbyrå (SSB) først i 2015 fikk fagskole som et eget statistikkområde. Før 2015 var statistikk på fagskoleområdet inkludert i statistikk for videregående opplæring, til tross for at fagskolen hadde vært definert som et utdanningstilbud «over» videregående skole i alle fall siden Fagskoleloven kom i 2003.

Selv med sin uklare posisjon, har fagskolen fått stor politisk oppmerksomhet i Norge de siste årene, og det finnes i dag tverrpolitisk støtte til å heve skoleslagets status og definere fagskoleutdanning som høyere yrkesfaglig utdanning (Høst, Lyby og Schach 2019). De politiske ambisjoner er ifølge Nyen og Tønder (2019) å øke omdømmet og utvikle sektoren som et alternativ til akademisk høyere utdanning.

I en helt fersk Meld. St. (14:2020) har regjeringen satt seg følgende mål:

Et godt utdanningssystem er en forutsetning for et velfungerende arbeids- og næringsliv. Regjeringen vil investere i fagskolen, universiteter og høyskoler, og satse på kunnskap og forskning.

Det som så langt ikke er like tydelig er hvor man politisk ser for seg å plassere fagskolen i det fremtidige utdanningslandskapet, noe som er interessant å diskutere videre.

Utdanningsfeltet har blitt stadig mer internasjonalt, og Norge har gjennom internasjonale avtaler som Bologna prosessen forpliktet seg til å jobbe for å harmonisere de nasjonale utdanningssystemene i Europa helt siden slutten av 1990-tallet.

Siden den tid er det gjennomført til dels store endringer i mange europeiske land hvor man blant annet har endret europeiske lands grads-struktur og -sykluser, samt innført nasjonale kvalifikasjonsrammeverk som beskriver utdanningsnivå. Norge har også gjennomført disse tilpasningene til Europa, men kun delvis for høyere yrkesfaglig utdanning, fagskolesektoren. Fagskolen er som tidligere nevnt en tertiærutdanning, en utdanning etter videregående skole. Mens man i andre europeiske land ser ut til i stor grad ha fokus på et system med overlapping og samarbeid mellom tradisjonell høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning, både nasjonalt og internasjonalt, har man i Norge ved innføring av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) valgt å plassere fagskolen på et nivå mellom videregående skole og UH-sektoren (universiteter og høyskoler), uten noe tydelig fokus på et tilsvarende system for overlapping og samarbeid. Dette er også interessant å belyse i denne sammenhengen.

Det sterke politiske fokuset på livslang læring, er også en interessant dimensjon i en diskusjon av fagskolens rolle i det norske utdanningssystemet. Forsknings- og høyere utdanningsminister Henrik Asheim fikk i februar 2020 overlevert NOU 2020:2 Fremtidige kompetansebehov III – Læring og kompetanse i alle ledd, en tredje – av tre – rapporter utarbeidet av Kompetansebehovsutvalget (KBU) hvor de gir en faglig vurdering av Norges fremtidige kompetansebehov. Konklusjonen er at flere må lære mer gjennom et langt yrkesliv og vi må sikre at folk ikke går ut på dato i yrkeslivet. Her er det nærliggende å belyse utviklingen av livslang læring og dens betydning for fagskolens fremtid.

## **1.2 Problemstilling, avgrensning og disposisjon**

Gjennom oppgaven ønsker jeg å belyse teknisk fagskoles posisjon i det norske utdanningslandskapet i dag, samt diskutere fagskolens fremtid. Oppgaven har dermed følgende problemstilling:

### **Hvilken rolle har teknisk fagskole i dagens og fremtidens norske utdanningssystem?**

Problemstillingen besvares gjennom å belyse fagskolens posisjon i det norske utdanningslandskapet i dag, samt gjennom å undersøke og diskutere hva som skal til for at fagskolen skal kunne finne sin plass i det norske utdanningssystemet i fremtiden. Mer

spesifikt vil problemstillingen drøftes i lys av de fire valgte perspektiver som er sentrale i denne sammenheng: et behovs-/markedsperspektiv, et politisk perspektiv, et internasjonalt perspektiv og et perspektiv som omhandler behovet for livslang læring.

For å belyse fagskolens rolle i det norske utdanningssystemet vil jeg også se den norske ordningen opp mot tilsvarende systemer i Sverige og Danmark. Jeg vil imidlertid starte oppgaven med en presentasjon av fagskolens historie, og et lite blikk mot internasjonale prosesser, for å gi et bedre grunnlag for å forstå fagskolens plass i det norske utdanningssystemet. Deretter kommer egne kapitler om benyttet teori og metodevalg, før analyse og diskusjon.

Analysedelen er bygd opp rundt fire analytiske spørsmål rundt de fire valgte perspektiver. Hvert spørsmål besvares gjennom mine funn og analyser, før det oppsummeres og konkluderes. I avsluttende kapittel svarer jeg på problemstillingen, samt åpner opp for nye spørsmål og grunnlag for videre forskning.

For å begrense oppgavens omfang har jeg valgt å se bort fra forhold rundt fagskolefinansiering, som også vil ha betydning for utvikling av dette utdanningssegmentet.

## **2 Fagskolens historie i Norge**

For å kunne svare på oppgavens problemstilling, er det behov for forkunnskap om undersøkelsesobjektet, fagskolen. Jeg har derfor valgt å starte med å gi en kort innføring i fagskolens historie.

Fagskolen skal være beskrevet allerede på **1700-tallet** (Hvidsten 2016), men kan ha aner helt tilbake til mellomalderen hvor vi vet laugsvesen var utbredt. Dagens form for fagskole har sin opprinnelse i Teknisk fagskole fra **1960-tallet**, og beskrives i nyere tid som en høyere yrkesfaglig utdanning. Frem til reform 94 var teknisk fagskole en del av videregående-skoleopplæring og ble finansiert av fylkeskommunene. Teknisk fagskole hadde ingen klar lovhjemmel – verken i lov om videregående opplæring eller i voksenopplærings-loven, selv om fagskolen formelt sett var hjemlet i lov om videregående opplæring. Dermed fikk ikke fagskolen i denne perioden noen naturlig plass i utdanningslandskapet.

I **1996** nedsatte Stortinget et utvalg, Buerutvalget, som fikk i oppdrag å utrede grunnlaget for en nasjonal handlingsplan for et tilpasset, målrettet og helhetlig system for voksenopplæring og kompetanseutvikling i arbeids- og samfunnsliv. Dette resulterte i NOU 1997:25 Ny kompetanse – Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk hvor, vi bl.a. kan lese: «I framtiden må vi regne med at en langt større del av ungdommen fullfører en opplæring som fører fram til fagbrev. Teknisk fagskole skal være et tilbud om videre utdanning for fagarbeidere med praksis».

NOU 1997:25 la grunnlaget for St.meld. nr. 42 (**1997-98**) Kompetansereformen.

Kompetansereformen skulle være en reform der livslang læring for alvor ble satt på den offentlige dagsorden. Kompetansereformen konkluderte med at fagskolen var et etablert tilbud som skulle føres videre, og departementet bekreftet at de ville komme tilbake til Stortinget med forslag til lovhjemling og finansieringsordning for teknisk fagskole.

En samlet Lov om fagskoleutdanning (fagskoleloven) kom i **2003**. Lovens formål var å sikre fagskole-utdanninger av høy kvalitet gjennom en offentlig godkjenningsordning.

NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga) fikk fra **2004** i oppgave å dokumentere og informere om tilstanden i fagskoleutdanningen. NOKUT er et faglig uavhengig organ under Kunnskapsdepartementet med et eget styre som øverste vedtaksorgan. I tillegg til fagskolen har de også ansvar for å dokumentere og informere om tilstanden i tradisjonell høyere utdanning (høyskoler og universiteter) og utdanning fra utlandet.

På 1990-tallet forsøkte i tillegg partene i arbeidslivet og staten i et trepartssamarbeid å få til et samarbeid om etter- og videreutdanningsreformen. Reformen fikk ikke de ønskede resultatene, blant annet på grunn av manglende finansiering. Fagskolene hadde før 2010 derfor ingen tradisjon for sentralt partsstyre. Det eksisterte imidlertid ulike, frivillige, sektorbaserte råd. I **2010** ble Nasjonalt fagskoleråd etablert i et ledd i en prosess for å institusjonalisere fagskolesektoren (Høst og Tømte 2016, 17). Tanken var at det Nasjonale fagskolerådet skulle være et rådgivende organ for Kunnskapsdepartementet.

I **2013** startet et offentlig oppnevnt utvalg sin gjennomgang av fagskolesektoren og ga sin utredning til kunnskapsdepartementet i NOU **2014:14** Fagskolen – et attraktivt utdanningsvalg. Utvalget skulle kartlegge fagskolenes status, kvalitet, kobling til arbeidslivets kompetansebehov og samspillet med høyere utdanning.

I sin innstilling slår de fast at behovet for fagskoletilbud fortsatt er til stede. De går inn for at fagskoletilbudet bygges betydelig opp, og får en tydelig og reell plass i det norske utdanningslandskapet.

NOU 2014:14 resulterte i Meld. St. 9 (2016-2017) Fagfolk for fremtiden – Fagskoleutdanning, behandlet og vedtatt av Stortinget i mai **2017**. I meldingen til Stortinget var regjeringen igjen tydelige på at «regjeringens visjon er at fagskoleutdanning på sikt skal være attraktiv, ha flere studenter, større fagmiljøer og at fagskolesektoren som helhet skal være mer synlig og mer ettertraktet i arbeidslivet». Stortinget vedtok hele 48 tiltak som skal være med på å styrke fagskolene og fagskolestudentene.

En rekke av tiltakene er allerede iverksatt. Blant annet kan fagskoleutdanningene nå gi studiepoeng – mot tidligere fagskolepoeng, det er åpnet for begrenset mulighet til å søke om 3-årig fagskoleutdanning, det er etablert ordninger for å søke utviklingsmidler øremerket fagskoler, og fagskolestudentene får nå de samme rettigheter og innflytelse som studenter ved universiteter og høyskoler, for å nevne noe.

Lov om fagskoleutdanning (fagskoleloven) ble i **2018** endret til Lov om høyere yrkesfaglig utdanning (fagskoleloven). Endringer og tilpasninger i henhold til tiltakslisten har fortsatt inn i **2019**, og både forskrifter fra Kunnskapsdepartementet og NOKUT blir endret for å blant annet imøtekomme myndighetenes foreslåtte tiltak. I **2020** er det varslet at Fagskolen får en tydelig plass i ny Kompetansemelding som forventes i løpet av våren.

Til tross for at mye har skjedd, finnes det fortsatt vesentlige tiltak i Meld. St. 9 (2016-2017) Fagfolk for fremtiden – Fagskoleutdanning, man så langt har valgt å utsette, som for eksempel plassering av studiepoeng internasjonalt. For at norske fagskolestudenter skal få konvertert sine studiepoeng til andre europeiske utdanningsinstitusjoner utenfor Norge og for å få godkjent sine fagskoleutdanninger i andre land, må de kunne konverteres til The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). ECTS er utarbeidet av EU-kommisjonen for å få en felles standard nettopp for å lette overgangen for studenter mellom europeiske utdanningsinstitusjoner og land.

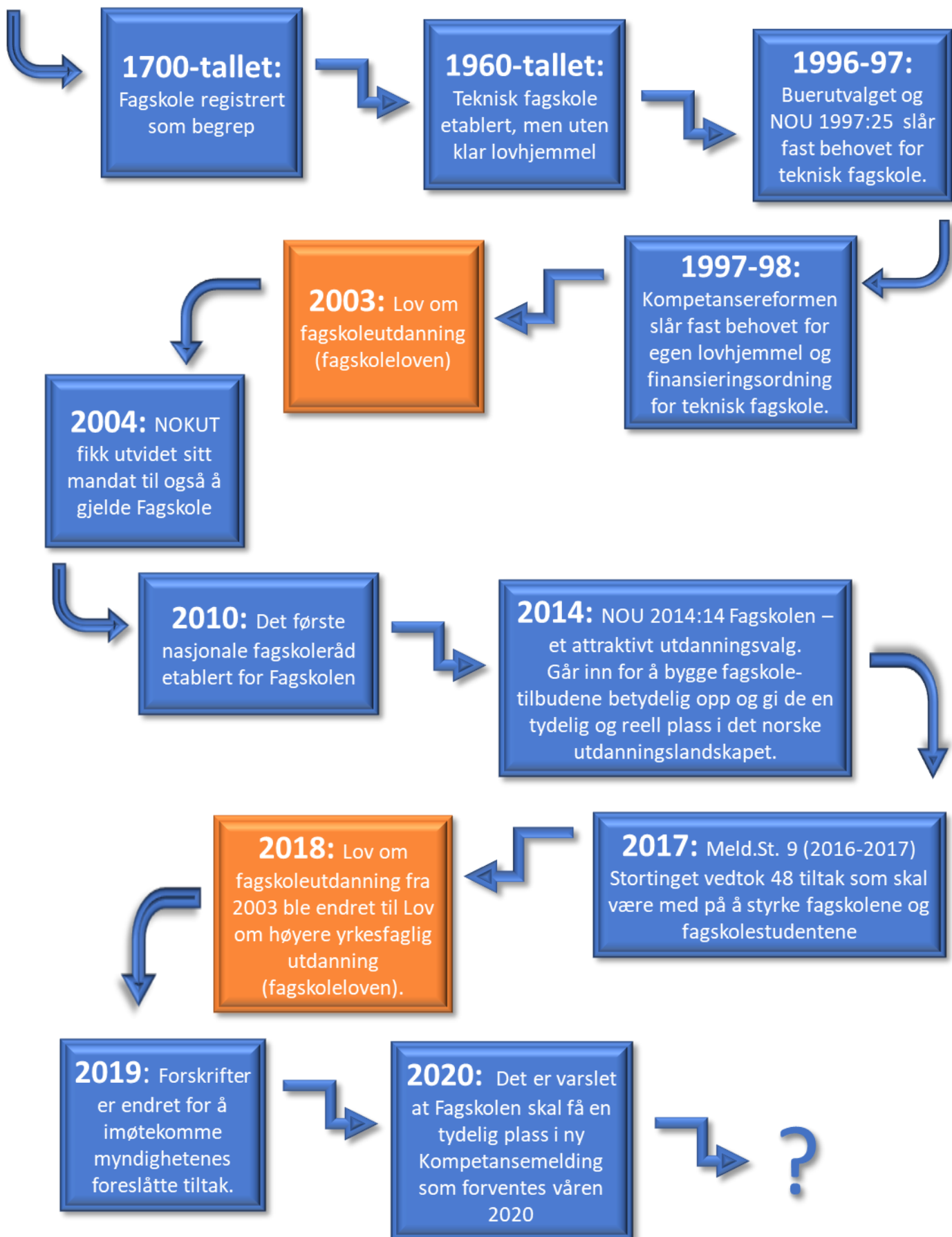


Fig.1: En reise gjennom teknisk Fagskole sin historie – kort oppsummert.

### **3 Fagskolen i et internasjonalt perspektiv**

Internasjonalt har det parallelt med utviklingen i Norge foregått endringsprosesser og reformer som påvirker utdanningssystemene i mange land, også Norge. Sentralt i denne utviklingen er bl.a. Bolognaprosessen og etablering av European Higher Education Area (EHEA), som skal bidra til å harmonisere de nasjonale utdanningssystemene i Europa.

Bologna prosessen kom i stand for å møte en økende utfordring med forskjeller i internasjonal utdanning og for å oppfylle krav til sysselsettingsmarkedet i Europa (Caddic 2008 referert i Vucaj 2015).

Allerede i 1998 kom det en felles erklæring fra fire ministre med ansvar for utdanning i Frankrike, Tyskland, Italia og England (UK) hvor de ønsket å bestrebe en harmonisering av et felles europeisk system for høyere utdanning (Sorbonne-erklæringen 1998 referert i Vucaj 2015). Året etter, i 1999, var Bologna-erklæringen et faktum gjennom en frivillig prosess mellom de europeiske landene. I dag er det 48 land som definerer European Higher Education Area (EHEA).

Prosessen styres gjennom ministermøter hvert andre/tredje år. Første gang som nevnt i 1999 i Bologna, nå sist i Paris i 2018. Neste ministermøte er berammet til Roma i juni 2020.

Mellom ministermøtene er det nedsatt en egen gruppe (The Bologna Follow-up Group – BFUG) som følger opp avgjørelser som er tatt. BFUG har et eget styre og et eget sekretariat i det landet som skal gjennomføre neste ministermøte. For tiden og frem til juni 2020 er dermed dette sekretariatet i Italia. BFUGs medlemskap bygger på medlemskap i EHEA. Norge har vært fullt medlem av Bologna prosessen og EHEA siden starten i 1999.

Målet med Bologna prosessen er å – over tid - bygge opp et felles forpliktende sett med «structural reforms and shared tools» (eha.info).

Siden lanseringen av Bologna-erklæringen i 1999 er det gjennomført til dels store endringer blant annet i mange europeiske lands grads-struktur. Allerede på begynnelsen av 2000-tallet ble det lansert flere initiativ med hensikt å underlette mobiliteten innom EU og for å ta vare på den kompetanse som en person utvikler i ulike sammenhenger. EU-landenes stats- og regjeringssjefer vedtok under EU-møtet i Lisboa i 2000 en omfattende strategi med mål å gjøre EU innen 2010 til verdens mest konkurransekraftige, kunnskapsbaserte økonomi på et bærekraftig og sosialt grunnlag (Lisboa-strategien, 2004).

Norge på sin side har kun valgt å ta stilling til gradsstruktur og -sykluser for høyskoler og universiteter, noe som medfører at vi som allerede nevnt per i dag ikke har et system hvor norske fagskolestudenter kan få konvertert sine studiepoeng til andre europeiske utdanningsinstitusjoner utenfor Norge og for å få godkjent sine fagskoleutdanninger i andre land, slik man med studiepoeng fra høyskoler og universiteter kan konvertere til The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

Gjennom et felles europeisk kvalifikasjonsrammeverk (EQF) – etablert i 2008 - har det enkelte land forpliktet seg til å etablere nasjonale kvalifikasjonsrammeverk som skal gi en generell beskrivelse av kvalifikasjonene kandidaten skal ha etter fullført utdanning på et gitt nivå. I det europeiske kvalifikasjonsrammeverket (EQF) er det åtte nivåer, fra barnehage til doktorgrad. I det norske kvalifikasjonsrammeverket (NKR) er det syv nivåer, fra grunnskole til doktorgrad. I Norge er all formell opplæring plassert inn i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverkets nivåer. Kvalitetskravene til de ulike nivåene er regulert av forskrifter (NOU 2019:12).

I Norge har man altså valgt å endre til europeisk grad- og syklusstruktur på høyskole- og universitetsnivå (NKR nivå 6-8). På fagskolenivå derimot (NKR nivå 5) har man foreløpig valgt å ikke ta stilling til dette. I Norge har man så langt heller ikke valgt å sette inn ikke-formell opplæring i et slikt rammeverk, siden dette kvalitetsnivået ikke reguleres av forskrifter, slik tilfelle er for formell utdanning.

### *Livslang læring*

Siden utdanningsministernes møte i Praha 2001 har også livslang læring vært en del av samarbeidet i Bolognaprosessen innenfor høyere utdanning. For å fremme mobilitet og inkludere livslang læring har man som tidligere beskrevet i mange land innført felles poengsystem for høyere utdanning (ECTS), en kompetansebasert tilnærming der landenes utdanninger beskrives med forventet læringsutbytte, samt utviklet nasjonale referanserammer for kvalifikasjoner. Utdanningsministerne har også ved flere anledninger lagt vekt på viktigheten av å utvikle metoder for tilnærming for vurdering av kunnskap som er tilegnet utenfor den formelle utdanningen, og rydde unna hinder for å få tilgang til høyere utdanning og for å gjøre det enklere å beskrive / sette en verdi på all tilegnet kunnskap. I Norge



beskrives dette som uformell og ikke-formell kunnskap. Det er imidlertid liten offentlig debatt om ikke-formell kompetanse i Norge (Nyen og Tønder 2019).

EU har også lenge vært opptatt av livslang læring (Lisboastrategien 2000) som omfatter ikke-formell og uformell kompetanse, beskrevet som et viktig verktøy for å fremme arbeidsevne, tilpasningsevne og mobilitet hos EU sine innbyggere. I juni 2010 ble Lisboastrategien erstattet, men en ny strategi, Europa 2020. Livslang læring beskrives her som en hjørnestein for økt arbeidsevne i et arbeidsmarked som kjennetegnes av økende krav til kompetanse. Med Københavnsdeklarasjonen, som kom i november 2002, fikk man en tilsvarende strategi for et utvidet samarbeid mellom medlemslandene i EU og yrkesutdanningsområdet. Med utgangspunkt i nettopp Københavnsdeklarasjonen har EU utviklet et antall prinsipper og verktøy for å fremme kvalitet og mobilitet. Blant disse finnes strukturer for validering og referanserammer for kvalifikasjoner, men også merittoverføringssystemet Ecvet, rammeverk for kvalitetssikring av yrkesutdanning (Eqavet) og Europass. Det europeiske sentrum for utvikling av yrkesutdanning, Cedefop, har oppdraget med å støtte medlemslandenes utvikling og bruk av de utarbeidede verktøyene. Nettopp begreper som «validering» og «meritter» finner vi igjen i henholdsvis det svenske og det danske utdanningssystemet.

#### **4 Kort presentasjon av utdanningslandskapene i våre naboland, Sverige og Danmark**

Selv om både Sverige og Danmark kan se ut til å ha ett felles mål om å se utdanningslandskapet etter videregående skole under ett, har de valgt til dels svært ulike tilnærminger. Jeg vil derfor her beskrive utdanningslandskapene i Sverige og Danmark hver for seg, før jeg senere i oppgaven vil sette dette opp mot hverandre og se på likheter og forskjeller i disse utdanningssystemene sett opp mot det norske.

##### *Sverige:*

I Sverige har man både offentlige og private universiteter, statlige regionale høyskoler og private høyskoler. Noen av institusjonene har rett til å tildele doktorgrad.

Fra 2006 har Sverige hatt en klar politikk på at ingen flere høyskoler skal få universitetsstatus. I Sverige tilbys en rekke yrkesrettede utdanninger på høyere nivå enn videregående skole gjennom rammeverket Yrkeshøgskolan (Myndigheten for yrkeshøgskolan). Private

utdanningsaktører, enkeltpersoner, kommuner, fylker og universitets- og høyskoleinstitusjoner kan søke til Myndigheten for Yrkeshøgskolan for å kunne tilby yrkeshøyskoleutdanning. Utdanningene her er som regel ett- eller toårige, og er plassert på nivå 5 og 6 i henhold til det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (SeQF). Yrkeshøgskolan er dermed det nærmeste man kommer norsk fagskole i Sverige.

Sverige har et kvalifikasjonsrammeverk, eller referanseram for kvalifikasjoner (SeQF) som bygger på et felles europeisk kvalifikasjonsrammeverk EQF – European Qualification Framework. I Sveriges referanseram for kvalifikasjoner ligger det en målsetting om at all kunnskap, uavhengig hvordan den er ervervet skal kunne nivåplasseres i henhold til SeQF, og dermed også EQF. Svenske myndigheter plasserer inn den formelle kompetansen, mens annen tilegnet kompetanse gjennom praksis osv kan bli nivåplassert etter søknad. Med andre ord; all kompetanse, både formell, ikke formell og uformell skal kunne gi uttelling i SeQF, og dermed også EQF. Her skilles man altså ikke på akademisk og praktisk kunnskap, heller ikke på formell, ikke formell og uformell kunnskap. Alt etter videregående skole defineres som utdanning på høyere nivå.

EU har anbefalt sine medlemsland å få på plass et system for validering av uformell og ikke-formell kompetanse senest 2018. Sverige, som EU-medlemsland, har stilt seg bak denne anbefalingen og har igangsatt et arbeid for å få på plass et system for *validering*, tilpasset Sveriges behov og prioriteringer (SOU 2017:18).

**Med validering menes synliggjøring og anerkjennelse av kompetanse, uavhengig av hvordan individet har anskaffet seg denne kompetansen (SOU 2019:6).**

Gjennom validering tenker man seg at innholdet i en utdanning kan tilpasses etter hva den enkelte allerede kan og med det kunne forkorte studietiden, for eksempel der studenten allerede har relevant kompetanse fra for eksempel yrkeslivet.

Å få tidligere tilegnet kompetanse vurdert til kreditering er en rettighet for studenter ved yrkeshøgskolan og ved høyskoler og universiteter i Sverige. Validering skal også kunne brukes for innplassering på rett nivå og gjøre det mulig for en person å begynne på høyskolestudier uten den rette formelle kompetansen. Innen yrkeshøgskolan og høyskolan

benyttes validering for å bedømme realkompetanse. Realkompetanse er annen relevant kompetanse som kan kompensere for manglende formell kompetanse.

Man ser også for seg at validering kan bane vei ved ansettelse, for eksempel for personer som har yrkeserfaring fra andre land, men som mangler svenske utdanningsbevis og erfaring fra svensk arbeidsmarked. Validering vil også kunne brukes som et verktøy for å utvikle arbeidsplasser og produksjonsprosesser gjennom å ivareta og bedre ta vare på den reelle kompetansen som finnes i en eksisterende personalgruppe.

Valideringsdelegasjonen 2015-2019, ble etablert av den svenske regjeringen for å følge, støtte og drive en samordnet utvikling av validering innom utdanning og arbeidsliv. Et av delegasjonens oppdrag var å ta frem et forslag til en nasjonal strategi. I SOU 2017: 18, En nasjonell strategi för validering, foreslås det at høyskoler og universiteter sitt ansvar for livslang læring i form av yrkesopplæring og videreutdanning igjen blir slått fast i høyskoleloven. I august 2018 fikk Valideringsdelegasjonen et tilleggsdirektiv som utvider oppdraget. Svenske myndigheter ønsker da i tillegg en felles definisjon og analyser av validering, samt at det tas stilling til hvordan den nasjonale referanserammen for kvalifikasjoner for livslang læring (SeQF) kan brukes for å få til en sterkere kobling mellom validering og utdanning. Validering skal kunne gjennomføres både i utdanningssystemet og mot kompetansekrav som ulike bransjer har arbeidet frem (bransjevalidering).

Det er Myndigheten for Yrkeshøgskolan som han ansvar for å følge opp kvalitet, føre tilsyn og sørge for at utdanningstilbudene samsvarer med arbeidslivets kompetansebehov i Sverige.

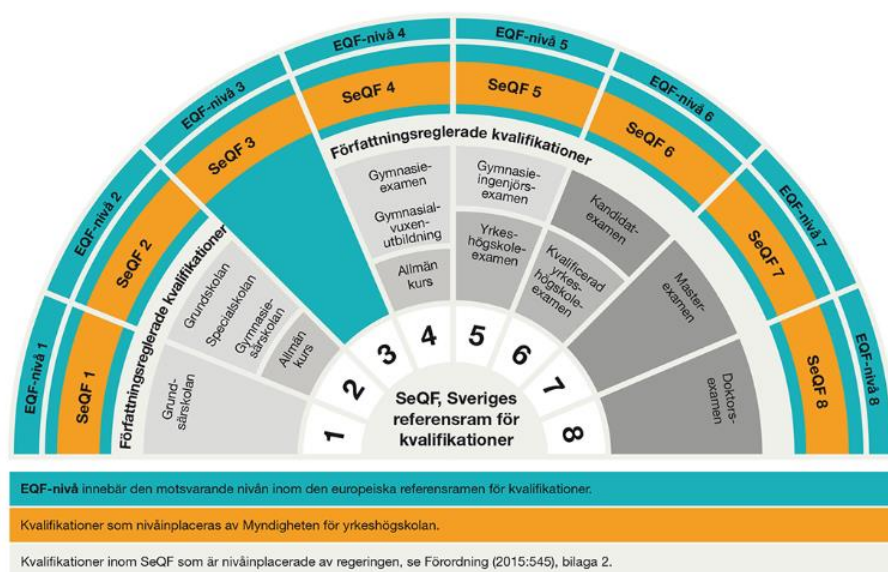


Fig. 2: Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk i Sverige.

*Danmark:*

I Danmark har man gjennom omfattende fusjoner endt opp med åtte universiteter, sju profesjonshøyskoler og ni ervervsakademier. I tillegg finnes noen få kunstneriske og maritime utdanninger samt voksenopplæring. Ervervsakademienene er det nærmeste vi kommer norske fagskoler. Dette utdanningstilbudet ligger i henhold til det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (EQF) på nivå 5 = 2-årig ervervsakademi og nivå 6 = 3 ½ årig profesjons-bachelor.

I Danmark ble det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring, EQF, implementert i det danske kvalifikasjonsrammeverket i 2010, i tråd med henstilling fra Europaparlamentet og det Europeiske råd fra 2008. Det danske kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring skal gi et samlet overblikk over offentlige godkjente utdanninger (Nye kompetanser 2017).

Hele tertiærsektoren (høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning i Norge) kalles i Danmark videregående utdanning. Studentene er her likestilte gjennom hele utdanningsløpet, uavhengig av om de velger yrkesfag eller høgskole- og universitetsutdanning. En lang rekke arbeidsmarkedsutdanninger (AMU-kurs) inngår i utdanningsstrukturen i Danmark, som gir *meritter* og avkortning i ervervsutdanningene.

**Med merit menes kvalifikasjoner, som for eksempel i forbindelse med overføring av kompetanse fra en utdanning til en annen, og hvor både formell, ikke-formell og uformell kompetanse kan inngå.**

I Danmark har man følgende visjon (Nye kompetanser 2017): «Voksen-, etter- og videreutdanningssystemet skal gi den enkelte mulighet til å være kompetent hele arbeidslivet og dermed sikre at virksomhetene har tilgang til kvalifisert arbeidskraft.»

Det jobbes i den forbindelse også for å gjøre det mulig å innplassere ikke-formell kompetanse i det danske kvalifikasjonsrammeverket. En dansk ekspertgruppe har i utredningen Nye kompetanser (2017) anbefalt at det innføres en *personlig utdanningskonto* for alle.

Denne skal være den enkeltes utgangspunkt for all voksen-, etter- og videreutdanning som den enkelte selv velger med tanke på å fremme sin tilhørighet og/eller mobilitet, samt øke sin attraktivitet på arbeidsmarkedet. Ambisjonen er at flere motiveres til og oppnår en større mulighet for på eget initiativ å utnytte de mulighetene som finnes for å utdanne seg løpende gjennom arbeidslivet. Muligheten for oppkvalifisering skal sikre, at utdanningen i høyere grad

kommer til å foregå på den enkelte medarbeiders initiativ, så den enkelte i høyere grad motiveres til å utvikle sin kompetanse til gagn for både den enkelte selv, virksomhetene og samfunnet.

I Danmark er det Akkrediteringsinstitusjonen som skal sørge for å sikre og utvikle kvalitet av videregående utdanning (høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning) og utdanningsinstitusjonene.

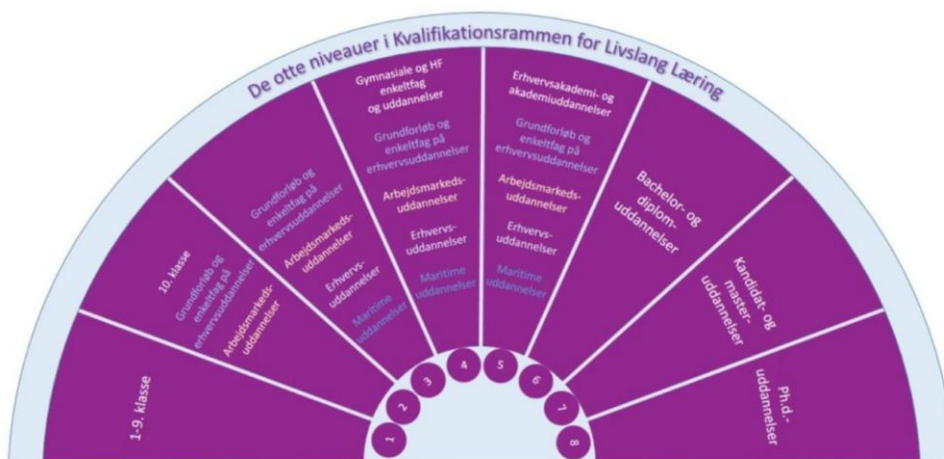


Fig. 3: Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk i Danmark.

## 5 Teoretiske perspektiver

I dette kapittel går jeg gjennom den mest relevante teorien for min problemstilling. Det er ut fra denne teorien jeg i senere kapittel vil drøfte mine funn.

Jeg bruker i hovedsak Kjell Arne Røviks bok «Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon» (2016) som et teoretisk utgangspunkt for min analyse.

Røvik beskriver i denne boken en pragmatisk posisjon som søker å få frem det grunnleggende tvetydige ved fenomenet man ønsker å undersøke. Et gjennomgående tema i den filosofiske pragmatismen er forholdet mellom kunnskap man utviklet om virkeligheten (ideen), og virkeligheten i seg selv (Røvik 2016). Samspille mellom forskning og teori på den ene siden og praksis og erfaring på den andre, er vesentlig i min oppgave.

Ideer og praksis eksisterer ikke uavhengig av hverandre, men virker sammen på meget komplekse måter. Kunnskap og ideer springer ut av praksisfeltet gjennom langsomme dialektiske prøve-og-feile prosesser, men kan også materialiseres i det og komme til å forandre det (Dewey 1923, referert i Røvik 2016).

Røvik har utviklet to pragmatiskinspirerte teoribidrag; virusteorien og translasjonsteorien. For å belyse min oppgave har jeg valgt å ta utgangspunkt i *virusteorien*, som av Røvik beskrives som «en alternativ teori basert på en metafor, nemlig viruset». Det må innrømmes at det føles noe spesielt i disse dager, våren 2020, å ta utgangspunkt i metaforen virus.

Virusteorien handler om kontekstualisering, det vil si ideers «skjebne» når de forsøkes tatt inn i, og tatt i bruk, i organisasjoner. Teorien tar høyde for empiriske observasjoner som for eksempel at det er store variasjoner mellom organisasjoner, bransjer og sektorer med hensyn til hvor mottakelig man er for ulike ideer, og ikke minst at utfall av forsøk på adoptering ofte blir andre enn lederskapet hadde tenkt seg (Røvik 2016).

Endringer som oppstår når en ide tar ut på reise beskrives også av andre, som Clarke, Bainton, Lendvai og Stubbs i deres bok *Making policy move: Towards a politics of translation and assemblage* (2015). De beskriver der politiske reiser som blir oversatt og får en ny betydning i den nye konteksten.

I oppgaven tar jeg hovedsakelig utgangspunkt i virusteorien til Røvik (2016) for å forklare hvordan ideer og begreper kan reise; spres – eller ikke spres, og hva som påvirker spredning i prosessen. I tillegg supplerer jeg enkelte steder med teori fra Clarke et al. (2015).

Virusteorien fortolker i lys av sju sentrale kjennetegn ved virus (Røvik 2016):

1. Form, innhold og opprinnelse
2. Smitte
3. Immunitet
4. Inkubasjonstid
5. Fra smitte til symptomer
6. Mutasjon
7. Inaktivering og reaktivering

Røvik beskriver at ved å sammenlikne, slik jeg gjør her, både gjennom dokumentanalysen og gjennom å se på Norge opp mot Sverige og Danmark, vil jeg kunne finne både likheter og forskjeller. Begge vil kunne sette meg på sporet av verdifull innsikt om fagskolen og fagskolens plass i det norske utdanningslandskapet.

Det er også viktig å være klar over at ved å analysere i lys av en metafor som her (virus), vil jeg også kunne finne fristelser og farer. Det er viktig å huske på at metaforen «bare» er en metafor og ikke la den «ta kommandoen» slik at den forveksles med virkeligheten, altså det fenomenet jeg ønsker å forklare og forstå (Røvik 2016, 340). En annen fare vil kunne være at metaforen frister til forenklinger. Dels ved at jeg kan gjøre forenklinger av det fenomenet jeg studerer og forenkles så mye at det går over til forfalskninger, og dels ved at metaforen i seg selv forenkles for mye ved at jeg ikke sitter på nok kunnskap om metaforen virus (Røvik 2016).

Det vil bestandig være en avveining rundt hva og hvor mye man skal ta med som grunnlag i en oppgave som dette, for å få et mest mulig riktig bilde av det man ønsker å undersøke. Ved å velge flere offentlige nasjonale og internasjonale utredninger og rapporter, samt gjennomføre et par intervjuer, skal oppgaven kunne gi et representativt bilde av fenomenet jeg ønsker å belyse. Oppgaven gir et situasjonsbilde per i dag, og så vet vi, som beskrevet gjennom oppgaven, at endringer er på gang.

## **6 Metodevalg**

Denne oppgaven bygger på dokumentanalyse, supplert med et par telefonintervjuer mot slutten av prosessen. I dette kapittelet vil jeg presentere, begrunne og drøfte metodevalgene jeg har gjort.

Det er gjennomført relativt lite frittstående forskning på fagskolens rolle i Norge. For å forstå fagskolens rolle i utdanningssystemet har nasjonale og internasjonale utredninger og forskningsrapporter derfor vært viktige kunnskapskilder. Det har derfor innledningsvis vært behov for å lese mye, for deretter å begrense mitt utvalg og plukke ut relevante dokumenter som så har blitt grunnlag for mine datainnsamlinger i min *dokumentanalyse*.

For å strukturere mitt arbeid har jeg valgt å benytte meg av såkalt forenklet tematisk analyse (Johannessen, Witsø Rafoss og Rasmussen 2018). Som navnet tematisk analyse tilsier, ser vi her etter temaer i dataene. Et tema er i denne sammenheng en gruppering av data med viktige fellestrekk. Nærmere bestemt er hvert tema en kategori, hvor data med viktige fellestrekk er gruppert (Johannessen, Witsø Rafoss og Rasmussen 2018).

Johannessen, Witsø Rafoss og Rasmussen (2018, 282) deler tematisk analyse opp i fire steg eller faser: 1. forberedelse, 2. koding, 3. kategorisering og 4. rapportering. I mitt tilfelle har veien blitt til mens jeg har hoppet frem og tilbake mellom stegene / fasene, men i store trekk har jeg fulgt fasene. Jeg startet med å finne frem til, og lese, aktuelle dokumenter (1. forberedelser). Jo mer jeg har lest, jo mer relevant har dukket opp og jo større har behovet for å begrense omfanget blitt. Datamaterialet har hovedsakelig bestått av nasjonale og internasjonale utredninger og forskningsrapporter, skrevet med ulike politiske mål og hensikter, og for å kunne belyse oppgaven fra flere sider.

Jeg har lest gjennom utvalgte dokumenter flere ganger for å trekke frem viktige poenger i datagrunnlaget (2. koding). Etter hvert som jeg har lest, har behovet for å lese igjennom på nytt dukket opp flere ganger, fordi det dukker opp nye interessante data. Men med begrenset tid til rådighet må man sette punktum en gang og gå videre til neste steg/fase.

I tillegg til denne dokumentanalysen har jeg valgt å belyse det norske utdanningssystemet ved å se på utdanningssystemene i to av våre naboland, Sverige og Danmark. Dette har jeg gjort for å kunne se nærmere på overordnede likheter og ulikheter i disse utdanningssystemene sett opp mot det norske, og i lys av internasjonale prosesser, vel vitende om at det er vanskelig å skulle sammenlikne på denne måten uten å fordype seg i materialet. Deretter har jeg gått igjennom data fra steg/fase 2 og forsøkt å systematisere dem gjennom å plasseres dem i overordnede kategorier, også kalt temaer (3. kategorisering).

Jeg har endt opp med fire forskningsspørsmål som skal hjelpe meg med å finne svar på min problemstilling. Hvert spørsmål er knyttet til de fire perspektivene jeg innledningsvis har trukket frem for å belyse behov for fagskole:

- Har næringslivet et reelt behov for fagskole i dag og i fremtiden?
- Hvilke politiske ambisjoner finnes for fagskolen i dag og i fremtiden?
- Hvor står norsk fagskole i et internasjonalt perspektiv?
- Hvilken betydning kan utviklingen av livslang læring ha for fagskolen?



For hvert spørsmål har jeg beskrevet funn som jeg så har analysert gjennom å se på styrker og svakheter ved å ta i bruk Røvik sin virusteori (2016), før jeg gjennom å besvare problemstillingen har konkludert (4. rapportering).

For å kunne verifisere egne funn, og med det kunne kvalitetssikre min egen objektivitet i funnene, har jeg i tillegg valgt å gjennomføre telefonintervjuer med to forskere på området: Seniorekspert hos CEDEFOP, Belgia, Jens Bjørnavold og dr.polit. forsker 1 hos NIFU, Håkon Høst. Intervjuobjektene er valgt ut fra deres kjennskap til fagskole og egne forskningsarbeider på relaterte fagområder. Telefonintervjuene er gjennomført sent i prosessen, etter at jeg har gjort mine funn gjennom dokumentanalyse og etter at jeg har sett Norge opp mot Sverige og Danmark, og er som nevnt gjennomført for å bekrefte eller avkrefte mine funn, og for å kunne supplere og nyansere min analyse. I tillegg har de kunnet være alternative stemmer til de kildene jeg ellers har i rapporter og utredninger.

Før intervjuene har jeg utarbeidet en enkel intervjuguide (se vedlegg 3) og meldt inn og fått godkjent behandling av personopplysninger for mitt prosjekt (referansenummer 691514). Intervjuobjektene ble kontaktet per e-post hvor jeg beskrev mine funn og stilte noen innledende spørsmål ut fra disse før jeg tok kontakt for telefonintervjuer. Der hvor jeg siterer intervjuobjektene i oppgaven har de fått lese sitatene og godkjent disse.

Det sies at et godt forskningsspørsmål er et spørsmål du ikke allerede vet svaret på. I kvalitative analyser forsker man imidlertid gjerne på ting man har en oppfatning om fra før. Når du skal analysere må du derfor klare å gjøre deg usikker på svaret - Hvis du er skråsikker, er det din skråsikkerhet, og ikke spørsmålet, som driver analysen (Johannesen, Witsø Rafoss og Rasmussen 2018). Verden er sjelden slik den fremtrer for forskeren (Ringdal 2018, 248). Verden har en tendens til å bli slik man selv ønsker den fremstilt. Som ansatt i fagskolen ligger det et stort engasjement for dette skoleslaget bak min forskning. Det kan være både en fordel og en ulempe. En fordel fordi jeg kjenner fagskolen godt og derigjennom forstår hva jeg skriver om. En ulempe fordi mitt engasjement kan gå ut over min vurderingsevne. Jeg kan komme i skade for å velge datamateriale, intervjuobjekter, sitater og observasjoner – bevisst eller ubevisst – som bygger opp under min – forskerens – favorittfremstilling, selv om denne bare skulle ha delvis dekning i virkeligheten (Ringdal 2018). Spørsmålet er om jeg klarer å gi en rimelig dekkende beskrivelse, eller om mitt engasjement benyttes – bevisst eller ubevisst – til å gi skjeve fremstillinger av virkeligheten (Ringdal 2018). Min intensjon er å gi en dokumentert og dekkende beskrivelse av virkeligheten.

Internasjonale og nasjonale offentlige utredninger og forskningsrapporter er som nevnt de viktigste kildene i denne oppgaven, da det finnes lite fri forskning å ta utgangspunkt i. Utredningene og rapportene kan i seg selv ha ulike agendaer ut fra den opprinnelige bestillingen og ut fra utvalgsmedlemmer og forskeres tilnærming – bevisst eller ubevisst. Man kan derfor ikke se bort fra at man også her vil kunne finne fremstillinger som bærer preg av utvalgsmedlemmer og bestilleres intensjoner, og forskeres vurderingsevne. Jeg har forsøkt å kompensere for dette – og mitt eget engasjement for fagskolen - ved å gå bredt ut og hente inn både internasjonale og nasjonale offentlige utredninger og forskningsrapporter, i tillegg til som allerede nevnt, sett Norge opp mot to av våre naboland, i tillegg til å ha gjennomført to telefonintervjuer. Forhåpentligvis vil dette være med på å gi oppgaven nødvendig troverdighet.

## **7 Analyse**

I dette kapitlet kommer analyse og diskusjon. Kapitlet er bygd opp rundt de fire perspektivene jeg har valgt å ta utgangspunkt i for å dokumentere behov for fagskole; 1. et behovs-/markedsperspektiv, 2. et politisk perspektiv, 3. et internasjonalt perspektiv og 4. et perspektiv om livslang læring.

Hvert perspektiv er her omformet til et analytisk spørsmål.

Svarene på de fire analytiske spørsmålene gir avslutningsvis grunnlag for oppsummering og konklusjon på problemstillingen, samt åpner opp for nye spørsmål og med det grunnlag for videre forskning.

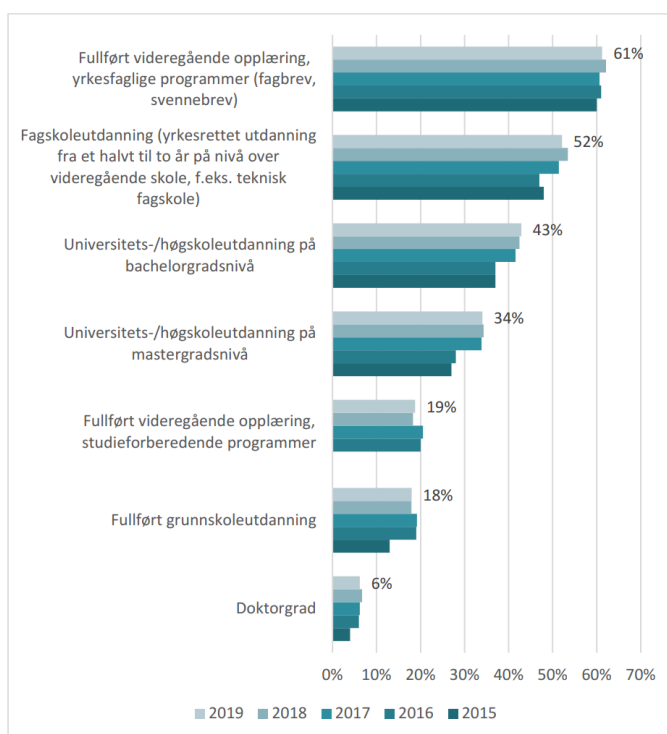
### **7.1 Har næringslivet et reelt behov for fagskole i dag og i fremtiden?**

Siden oppgaven er begrenset til teknisk fagskole, har jeg valgt å forholde meg til næringsliv, ikke arbeidsliv, som ellers ville vært en bedre betegnelse dersom vi skulle forholdt oss til hele fagskolesektoren samlet.

I henhold til Fagskoleloven (Lov om høyere yrkesfaglig utdanning) er det fylkeskommunenes oppgave å sørge for at det tilbys akkreditert fagskoleutdanning i samsvar med behovet for kompetanse lokalt, regionalt og nasjonalt. Fagskoleutdanning skal gi kompetanse som kan tas i bruk i arbeidslivet uten ytterligere opplæringstiltak. En nyutdannet teknisk fagskoleingeniør

skal dermed kunne gå rett ut i produktivt arbeid, og bør av den grunn være attraktiv arbeidskraft i næringslivet. Gjennom fagbrev/svennebrev eller lang relevant praksis har arbeidstakeren gjennom teknisk fagskole bygget på sin praktisk- og erfaringsbaserte kunnskap med praksisnær teori og forskningsbasert kunnskap. Selv om fagskolen ikke selv driver forskning, slik høyskoler og universitet gjør, brukes etablert teori og forskning i undervisningen.

Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) gjennomfører en årlig spørreundersøkelse blant sine medlemsbedrifter som bekrefter at over 50% av de spurte bedriftene vil ha behov for å rekruttere personer med fagskoleutdanning de neste fem årene (Rørstad 2019). Denne tendensen har holdt seg gjennom de fem årene dette spørsmålet har vært stilt. Det er verdt å merke seg at bortsett fra fagarbeidere, er det flest som har behov for de med nettopp teknisk fagskoleutdanning. Med andre ord, det er flere som har behov for de med fagskoleutdanning enn det er de som har behov for de med bachelor, master osv. generelt i de bransjene som er representert blant NHO sine medlemsbedrifter (se fig. 6).



**Figur 3.4** Andel NHO-bedrifter som i stor eller noen grad har behov for følgende utdanningsnivåene de neste fem årene, 2015–2019.

*Note: Tidsserien vises for de årene spørsmålet har vært stilt bedriftene: 2015 (N=5685), 2016 (N=5183), 2017 (N=5557), 2018 (N=6409) og 2019 (N=6996).*

Fig. 4: Fra NHO's kompetansebarometer, 2019 (Rørstad 2019).

Kunnskapsdepartementet har også gjennom rapport 2019:3 Utdanning for arbeidslivet. Arbeidsgivers forventninger til og erfaring med nyutdannede fra universiteter, høyskoler og fagskoler, utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), fått bekreftet denne tendensen. I denne undersøkelsen fikk alle spurte virksomheter, uavhengig av om de hadde ansatt fagskole-kandidater, stilt spørsmål om virksomhetens behov for å rekruttere personale med de ulike utdanningsnivåene de neste fem årene. 51% av virksomhetene (5.178 stk.) svarte at de i enten «stor grad» (19%) eller «noen grad» (32 %) vil ha behov for å rekruttere personer med fagskoleutdanning de neste fem årene.

Selv om tallene her indikerer et stort behov for de med teknisk fagskoleutdanning i tiden fremover, vil det også kunne ligge mørketall her, og da først og fremst med positivt fortegn for fagskolen. Det er nemlig slik at det fortsatt er virksomheter og enkeltindivider som ikke kjenner nok til fagskole-utdanningene til å kunne se dette som et aktuelt alternativ når man skal vurdere kompetanseheving i egen bedrift, ved nytilsettinger, eller hos det enkelte individ. Det vil også fortsatt kunne være virksomheter som først og fremst ansetter ut fra «tittel» (bachelor, master osv.), og ikke ut fra aktuell og reell/nødvendig – og med det riktig - kompetanse, ref. mastersyken. Linda Lai lanserte mastersyke-begrepet i en gjestekommentar i bladet Kapital våren 2013. Her beskriver hun hvordan høy utdanning har blitt viktigere enn riktig utdanning. Master har blitt den nye bachelor, og bachelor har erstattet fagbrevet. Hun poengterer at vi må begynne å fokusere på riktig kompetanse, fremfor høyest mulig utdanning.

Regjeringens politikk for fagskoler er at fagskoleutdanningene skal være yrkesfaglige i den forstand at de skal gi studentene kompetanse som samsvarer med spesifikke behov på arbeidsmarkedet (Meld.St.9 2016-2017). Begrepet 'høyere yrkesfaglig utdanning' har nå (mai 2017) blitt etablert som en offisiell betegnelse for fagskolene. Ambisjonen for både regjering og arbeidslivspartnere har vært å øke anerkjennelsen (og studentantallet) til fagskolene, samtidig som de bevarer yrkesfagene. Ved å styrke fagskolen og dens status i samfunnet, er det nå en rekke arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner som håper å demme opp for tidevannet mot uønsket akademisk drift av yrkesfaglige utdanninger (Nyen og Tønder 2020).

Dersom næringslivet – både arbeidstaker- og arbeidsgiversiden - ser et reelt behov, vil det være av stor betydning at næringslivet selv synliggjør dette. Her kan næringslivet selv drive idesmitte. Røvik (2016) beskriver hvordan idesmitte kan slå ut i praksis. Virus som formerer

seg, det vil si lager kopier av seg selv inne i den smittede organismen, kan sette oss på sporet av flere mulige mekanismer som kan være operative når organisasjonsideer «reiser» inn og eventuelt materialiserer seg. Dette kan analytisk inndeles i to etterfølgende faser, språksmitte (adhesjon) og inntrenging (adsorpsjon) (Røvik 2016).

Ideer «på reise» kommer vanligvis først inn i organisasjoner i form av språksmitte (adhesjon), altså begreper, resonnementer og argumenter. Det at vi i Norge kan se ut til å mangle etablerte språkbegreper er en utfordring, men næringen kan selv hjelpe til med å argumentere for sine behov gjennom enkle og lett kommuniserbare budskap, som at de har et udekket behov for teknisk fagskolekompetanse.

Røvik (2016) beskriver tre mekanismer som kan bidra til at ideer fester seg og materialiseres (adsorpsjon). For det første vises det til at når ideen inneholder instruksjoner, for eksempel fra myndighetene, øker sannsynligheten for at ideer implementeres og materialiseres.

For det andre er det viktig å ha fokus på at det ikke bare ender opp som «bare prat». Det må finnes konsistensregler for prat og praksis, og her vil både politikere og næringsliv kunne bidra. For det tredje vil det kunne føre til mindre motstand (motstanden blir overvunnet) dersom ideen tas inn og blir institusjonalisert i en organisasjon. En ide eller en massiv intern smittespredning – les massiv påvirkning fra for eksempel næringslivet – vil kunne føre til institusjonalisering (Røvik 2016). Faren ved det er at den institusjonaliserte ideen blokkerer for alternativer.

I våre naboland, Sverige og Danmark, har næringslivet engasjert seg på ulikt vis, men er tilsynelatende mer fremtredende enn i Norge.

I Sverige fikk Valideringsdelegasjonen 2015-2019, et partssammensatt ekspertutvalg, i oppdrag fra den svenske regjering å drive utviklingsarbeid med systemet for validering. Med validering menes her synliggjøring og anerkjennelse av kompetanse, uavhengig av hvordan individet har anskaffet seg denne kompetansen (SUO 2019:6).

Validering skal kunne gjennomføres både i utdanningssystemet og mot kompetansekrav som ulike bransjer har arbeidet frem (bransjevalidering). I Sverige er det bransjene – næringslivet – som utvikler, kvalitetssikrer og informerer om valideringsmodellene, mens Myndigheten for yrkeshøgskolan har fått i oppdrag å støtte bransjene i deres arbeid, samt følge opp kvalitet, føre tilsyn og sørge for at utdanningstilbudene samsvarer med arbeidslivets kompetansebehov.

I Valideringsdelegasjonens årlige rapport (våren 2019) er det beskrevet 24 nasjonale valideringsmodeller / bransjemodeller, som til sammen omfatter 61 yrkesroller. Disse modellene er nå tatt i bruk eller er i ferd med å bli tatt i bruk i Sverige.

I Danmark har bransjene – næringslivet - fått en bestillerfunksjon, særlig mot yrkesfag, som er med å styre kompetanseutviklingen i den retning næringslivet trenger. Dette er beskrevet i rapporten *Nye kompetanser hele livet* (2017) fra en dansk ekspertgruppe til den danske regjering. I november samme år ble det inngått en trepartsavtale mellom de danske myndighetene, arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner, på bakgrunn av rapporten.

Næringslivet i Norge har i senere tid blant annet engasjert seg gjennom ulike bransjeprogram, som for eksempel bransjeprogram for industri og bygg. Gjennom dette fremsnakker de fagskolen som tilbyder først og fremst av korte utdanninger som er tilpasset næringslivets behov. Det finnes også eksempler på at næringslivet etterspør lengre fagskoleutdanninger, som for eksempel bachelor i byggeplassledelse, utviklet av fagskolene på Østlandet.

En utfordring her kan bli at næringslivet strekker fagskolen «i begge ender». På den ene siden er det ønskelig med kortere modulbaserte fagskoleutdanninger, mindre enn dagens minimum på 30 studiepoeng (Meld. St. 14:2020), og på den andre siden er det ønskelig med fagskoleutdanninger som utvikles til lengre utdanninger enn maksimum 120 studiepoeng, som for eksempel nyetablert Høgskole for yrkesfag, som nettopp ønsker å tilby en praksis- og erfaringsbasert bachelor i byggeplassledelse (hfy.no). Hva blir det da igjen av fagskolen?

## **7.2 Hvilke politiske ambisjoner finnes for fagskolen i dag og i fremtiden?**

Myndighetenes og arbeidslivets ambisjoner er å utvikle fagskolesektoren som et alternativ til høyere utdanning (Nyen og Tønder 2019). Det man imidlertid ikke kan si like sikkert er om denne ambisjonen er nok til å gi fagskolen en avklart plass i det norske utdanningslandskapet i fremtiden.

Fagskolen fikk i 2003 en egen fagskolelov som skulle regulerer de ulike fagskoletilbudene som én sektor. Tanken var, ifølge Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (Bakken 2013), at man med det skulle få to tydelige utdanningsretninger etter videregående skole: En retning med mer teoretisk rettede utdanninger ved universiteter og høyskoler, og et praktisk alternativ ved fagskolene. Intensjonen var å få til to likeverdige løp for å dekke samfunnets samlede kompetansebehov (Bakken 2013).



Fig.5: Intensjon om to likeverdige løp etter videregående for å dekke samfunnets samlede kompetansebehov (Bakken 2013)

Parallelt med utviklingen i UH-sektoren fra slutten av 1990-tallet og frem til nyere tid må man kunne si det har, som tidligere nevnt, skjedd lite i fagskolesektoren, bortsett fra Kompetansereformen (1999) og Fagskoleloven (2003).

I 2013 startet imidlertid et offentlig oppnevnt utvalg sin gjennomgang av fagskolesektoren og ga sin utredning til kunnskapsdepartementet. I sin innstilling slår de som allerede nevnt fast at behovet for fagskoletilbud fortsatt er til stede. De går inn for at fagskoletilbudet bygges betydelig opp, og får en tydelig og reell plass i det norske utdanningslandskapet (NOU 2014:14). Lov om fagskoleutdanning (fagskoleloven fra 2003) ble i 2018 endret til Lov om høyere yrkesfaglig utdanning (fagskoleloven) for å synliggjøre at Fagskolen nettopp er et likeverdig løp etter videregående – et parallellløp til høyere utdanning (UH-sektoren). I tillegg er både forskrifter fra Kunnskapsdepartementet og NOKUT blir endret for å blant annet imøtekomme myndighetenes foreslåtte tiltak i Meld.St.9 (2016-2017) Fagfolk for fremtiden.

I følge Nyen og Tønder (2019) er det minst tre politiske debatter eller prosesser som berører fagskolen. For det første har det vært en omstrukturering i UH sektoren som blant annet har ført til færre skoler og tilpasning til internasjonale prosesser som Bologna prosessen. Dette ser igjen ut til å ha ført til økende bruk av teori og forskning. Den norske høyskolesektoren anses å være blant de mest teori- og forskningsorienterte i Europa (Heggen et al 2010 referert i Nyen og Tønder 2019).

Det ser ut til å være lite fokus på næringslivet og den hverdagen som møter studentene når de er ferdig med sine til dels teoritunge studier. Det ser generelt ut til å være lite debatt rundt dette både fra myndighetene og fra næringslivet sin side (Nyen og Tønder 2019).

Dette samsvarer også med hva Per Nyborg beskriver i et intervju med Øivind Larsen i Michael Journal (2016). Han mener å se en akademisk drift hvor det er mindre innslag av det

erfaringsbaserte og praksisnære, i strid med den sosiale integrasjonen beskrevet som mål i EUs Bologna-prosedyr hvor det ble lagt vekt på at helhetlige samfunnshensyn skulle vektlegges som svært viktig ved utvikling av nasjonale utdanningssystemer (Nyborg referert i Larsen 2016).

For det andre, mener Nyen og Tønder (2019), det har vært en debatt helt siden 2013 rundt behovet samfunnet har for ulike utdanninger. Utdannes det for eksempel for mange med master i forhold til det reelle behovet? Utdannes det for få innen yrkesfag og på fagskole i forhold til dokumentert behov? Eller er det faktisk for få som tar master- og doktorgrader (NOU 2016:3)? Til det siste argumenteres det for at de fleste får jobb, men at mange kan oppleve å være overkvalifisert (Lai 2011, referert i Nyen og Tønder 2019).

For det tredje viser Nyen og Tønder (2019) til en debatt om yrkeshøgskolenes rolle. Regjeringen og de viktigste arbeidsmarkedets parter, LO og NHO, har offentlig lagt stor vekt på fagskolen og har uttrykt engasjement for å videreutvikle denne sektoren. Fagskoler blir sett av disse aktørene som viktige for å imøtekomme dagens og fremtidige kompetansebehov i arbeidsmarkedet, i tillegg til å være et alternativ til akademisk høyere utdanning og en karrierevei som kan øke attraktiviteten til yrkesfaglig videregående opplæring (Nyen og Tønder 2019). Mens UH-sektoren i stor grad er etablert og robust, og fremstår i fast form, er fagskolen fortsatt noe udefinert, noe formbart, som kan se ut til å lett få en rolle som nettopp det; noe formbart som både politikere og næringsliv kan bruke til sin fordel for å fremme egne behov.

Hvis fagskole skulle få en fast, definert, plass i det norske utdanningslandskapet, hvor skulle da det være? Her finnes det flere alternativer og minst like mange meninger: Skal fagskolen fortsatt være noe imellom videregående skole og UH-sektor? Skal den være en naturlig del av en samlet høyere utdanning, eller skal det utvikles to parallelle løp, et for tradisjonell høyere utdanning (høgskoler og universiteter) og en for høyere yrkesfaglig utdanning (fagskole)? Det er vanskelig å finne noe entydig svar på dette. Og svaret vil nok i stor grad avhenge av hvem du spør. Så da spør det, når politikerne nå signaliserer at de ønsker å legge en tydelig strategi for fagskolen og fagskolens plass i utdanningslandskapet (Meld. St. 14:2020); hvem kommer de til å høre på?



I mine funn kan det i tillegg tyde på at fagskolen som samlebegrep gir noen begrensninger som fagskolen ikke er tjent med. Det er fortsatt alt for mange, både blant politikere og andre, som fortsatt kan for lite om fagskole og derfor risikerer å fatte beslutninger på sviktende grunnlag. Til tross for store politiske ambisjoner på vegne av fagskolen (Høst 2019), ser man fortsatt – i 2020 – at fagskolen kan bli usynliggjort, selv i offentlige utredninger, når man bruker fagskole som samlebegrep. I en av de ferskeste offentlige utredninger per skrivende stund, NOU 2020: 2 Fremtidige kompetansebehov III – Læring og kompetanse i alle ledd, fra februar 2020, er fagskolen nevnt. Noe av det første vi leser om fagskole her, og som gjentas gjennom rapporten, er setningen: «Det finnes lite systematisk innsikt om arbeidslivsrelevansen i fagskolene.» Generelt sett vet man for lite om fagskolen og dens arbeidslivsrelevans, da det finnes lite forskning på området, men det må ikke nødvendigvis bety at det mangler systematisk innsikt om arbeidslivsrelevans i alle former for fagskole. Ser man på enkelte deler av fagskole-sektoren, som for eksempel teknisk fagskole, så finnes det belegg for at «arbeidslivsrelevansen i fagskolen» definitivt er til stede. Jeg vises i den forbindelse til nasjonale spørreundersøkelser (NITO, NHO og NIFU), samt lokale spørreundersøkelser hos den enkelte fagskole, hvor det blant annet spørres etter arbeidslivsrelevans. Og svaret man får fra næringslivet både nasjonalt og lokalt i forhold til de tradisjonelle tekniske utdanningene bekrefter relevans.

Dersom man virkelig ønsker å satse på fagskole i fremtiden, som en naturlig del av det norske utdanningssystemet, er det betenkelig at det er relevans på et så generelt grunnlag som hele den homogene fagskolesektoren, som blir hovedtema når man skal beskrive landets fremtidige kompetansebehov. Setningen «Det finnes lite systematisk innsikt om arbeidslivsrelevansen i fagskolene» blir her stående som en smittsom påstand, ref. virusteorien (Røvik 2016). En Idesmitte kan – nokså likt virusmitte – overføres indirekte ved hjelp av idebærere. Idebærere er aktører og/eller institusjoner som formidler og sirkulerer ideer om organisering og ledelse (Jepperson 1991, referert i Røvik 2016). De viktigste bærerne og formidlerne av organisasjonsideer i moderne samfunn er bl.a. akademiske institusjoner (Sahlin Andersson og Engwall 2002, referert i Røvik 2016). Men i motsetning til smittebærere av virus så er disse idebærere gjerne aktive translatører av organisasjonsideer snarere enn utelukkende transportører (Røvik 2016). Som translatører sitter de på stor makt og kan lett – bevisst eller ubevisst – føre til mutasjon i forhold til opprinnelig ide.

Clarke et al. (2015) beskriver også hva som gjerne skjer når ideer «reiser». Når en politisk ide reiser fra et land til et annet, får ideen en ny betydning i den nye konteksten. Politikk er alltid

satt sammen av ulike elementer som når de settes sammen på nytt – i et annet land – i en annen kontekst - kan få ny, ofte overraskende, betydning. Det er da kanskje ikke så vanskelig å forstå at utfallet kan bli svært forskjellig fra land til land, når ideen splittes i flere elementer, som hver for seg tolkes, vedtas og settes sammen på nytt ut fra det enkelte lands forutsetninger og egne ønsker og behov.

Ideer kan, som virus, ha lang inkubasjonstid (Røvik 2016). I lys av virusmetaforen kan man si det vil kunne ta lang tid før en ide oppstår i en organisasjon til man kan si at ideen er implementert og får effekt. Ideen her er politisk ambisjon. Det som gjenstår å se er effekten av den politiske ambisjonen.

Ideer kan, som virus, bli borte igjen. Det innebærer at ideer, selv etter en inkubasjonstid, ikke nødvendigvis blir materialisert i praksisfeltet (Røvik 2016). Ideen – den politiske ambisjonen – kan forsvinne, og trenger ikke etterlate seg vesentlige spor. Vi vet fagskolen fikk et oppsving på begynnelsen av 2000-tallet i forbindelse med etablering av egen fagskolelov for første gang (2003). Da var også politisk ambisjon stor, men ikke stor nok – eller varte lenge nok – til at den satte varige spor. Nå er igjen den politiske ambisjonen på plass gjennom bred støtte til å heve skoleslagets status og definere fagskoleutdanning som høyere yrkesfaglig utdanning (Lov om høyere yrkesfaglig utdanning (Fagskoleloven)). Etter å ha vært inaktivt er «viruset» reaktivert. Så gjenstår det å se om man kommer i mål denne gangen.

Politikerne har i senere år også prøvd å synliggjøre fagskolen ved å trekke frem fagskolen som et alternativ til akademisk høyere utdanning. For å øke status har man for eksempel valgt å endre navn fra Fagskole til høyere yrkesfaglig utdanning (Nyen og Tønder 2019).

Ikke helt ulikt måten virkelige virus muterer på, skjer det også ofte at organisasjonsideer «muterer», i betydningen av at de endres. Det skjer ikke sjelden i form av omdøping, som for eksempel bytter navn (Røvik 2016, 355). At fagskolen nå bytter navn til høyere yrkesfaglig utdanning kan skje ubevisst, men ifølge Røvik finnes det minst to mulige rasjonelle beveggrunner. For det første kan det være et bevisst uttrykk for forsøk på identitetsmarkering. Myndighetene ønsker å øke fagskolens status ved å endre navn til noe som i større grad kan identifiseres med høyere utdanning. Det kan også være en måte å omgå og unngå et «immunitetssystem», et forsvarsverk. Mye tyder nemlig på at ideenes språklige innpakning kan være avgjørende for hvorvidt det blir aktivisert motstand mot ideen eller ikke (Røvik 2016).

I slutten av april 2020 kom Meld. St. 14 Kompetansereformen – Lære hele livet. Her har fagskolen fått større plass, og fagskolens plass og rolle i det norske utdanningslandskapet ser nå ut til å kunne bli mer nyansert – og synlig.

### **7.3 Hvor står norsk fagskole sett i et internasjonalt perspektiv?**

Begrepet «Fagskole» finnes ikke internasjonalt, men fagskolen har sine sammenliknbare skoletilbud også i andre land. Således er det interessant å vende blikket mot sammenliknbare land, selv om sammenlikningen i denne omgang blir overfladisk.

Norge har som tidligere omtalt gjennom internasjonale avtaler forpliktet seg til – over tid – å bygge opp et felles forpliktende sett med felles struktur og en felles «verktøykasse» som kan være med på å bygge broer mellom landenes særegne utdanningslandskap. Jeg har valgt å se nærmere på hvordan sammenliknbare skoletilbud plasseres i to av våre nærmeste naboland, Sverige og Danmark. I vedlegg 1 har jeg satt opp en oversikt over funn fra Sverige og Danmark opp mot det norske utdanningslandskapet. Sammenlikningen er kun satt opp for å gi et bilde av noen overordnede, tydelige forskjeller. Årsakene til forskjellene kan være mange og er i denne oppgaven kun behandlet overfladisk.

Norge har som alle andre land blitt påvirket av internasjonale prosesser og har startet en reise med betydelige reorganiseringer av universitets- og høgskolesektoren (UH-sektoren), hvor blant annet antall høgskoler er redusert betraktelig og hvor avstanden / forskjellen mellom høgskoler og universiteter ser ut til å viskes bort. Denne utviklingen har vært med på å påvirke UH-sektoren i en akademisk retning (akademisk drift), enten som grunn eller som effekt (Nyen og Tønder 2019). I denne prosessen har også deler av fagskolen drevet mot akademia – mot høgskoler, og noen fagskoler har sågar endret status til høgskole (Nyen og Tønder 2019).

Man skal ikke se bort fra at tendensen til å søke seg mot UH-sektoren fremfor fagskolesektoren kan ha sammenheng med økt «marked» i UH sektoren. Unge studenters økende fokus på faglige ambisjoner, og høye utdanningsmål, gjør UH-sektoren mer attraktiv (Nyen og Tønder 2019). I den siste rapporten fra Cedefop (2020) trekker man i tillegg frem forhold som at det i Norge i dag er relativt stor arbeidsinnvandring som kan ha vært med på å gjøre yrkesfag generelt mindre attraktive, samt det forhold at man i Norge i dag har en hybridløsning hvor man på videregående skole kan velge å gå «begge veier». Man kan forberede seg for fagbrev/svennebrev, men samtidig bygge på med generell studiekompetanse

så man kan gå direkte videre til høyskoler og universiteter etter yrkesfag på videregående skole.

Det finnes også noen eksempler på at UH sektoren faktisk tenker i motsatt retning – mot praktisk tilnærming til studiene, noe studiet jeg nå gjennomfører, et erfaringsbasert masterstudium på deltid, skulle være et eksempel på.

Gjennom internasjonale prosesser og gjennom pågående prosesser i både Sverige og Danmark, er det i mange land stort fokus på å se utdanningslandskapet samlet, under ett, inkludert både formell, ikke-formell og uformell kompetanse. Man gjør et poeng ut av at all tilegnet kompetanse er viktig, uavhengig av om den er formell, uformell eller ikke-formell. Internasjonalt defineres gjerne all utdanning etter videregående skole som utdanning på høyere nivå, og man har lenge hatt fokus på behovet for livslang læring. I Sverige og Danmark, har man valgt å se det totale utdanningssystemet under ett og inkludert uformell og ikke-formell kompetanse fra begynnelsen, mens man i Norge har valgt å ha fokus på tradisjonelle høyskole- og universitetsutdanninger gjennom å fokusere på kun formell kompetanse. Det er med andre ord kun formell kompetanse som er nivå plassert inn i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket i Norge.

I Sverige er man opptatt av at all tilegnet kompetanse er viktig, uavhengig av om den er formell, uformell eller ikke-formell. Målet i Sverige er at all kunnskap, uavhengig av hvordan den er ervervet, skal kunne nivå plasseres i henhold til Sveriges kvalifikasjonsrammeverk (SeQF), og dermed også det europeiske kvalifikasjonsrammeverket (EQF). For å løse dette har man i en årrekke allerede jobbet med validering, et system for å synliggjøre og anerkjenne kompetanse, uavhengig av hvordan individet har anskaffet seg denne kompetansen (SOU 2019:6).

I Danmark har man også valgt å se helheten i utdanningslandskapet. En ekspertgruppe (Nye kompetanser hele livet 2017) har tatt utgangspunkt i følgende visjon, suksesskriterier, når de har vurdert fremtidens arbeidsmarked og løsningsmodeller: 1. Arbeidsmarkedet forventes å gå igjennom store forandringer i takt med den teknologiske utviklingen på digitaliseringsområdet. 2. Det er forventet at vi lever lenger samtidig som etterkrigsgenerasjonen forlater arbeidsmarkedet. 3. Å evne å fornye seg og videreutvikle seg via etterutdanning er en vesentlig forutsetning for produktivitet og vekst i samfunnet. 4. Den enkelte arbeidstakers

trygghet på arbeidsmarkedet avhenger av de ervervede og overførbare kompetanser. 5. At en fremtidsrettet voksen-, etter- og videreutdanning skal ta utgangspunkt i arbeidsmarkedets behov for å være en speiling av det ordinære formelle utdannelsessystemet.

I Norge ser man *ikke* denne entydige tilnærmingen til et felles utdanningslandskap hvor all kompetanse er like viktig og like anerkjent, både formell, uformell og ikke-formell kompetanse. For å belyse dette ytterligere viser jeg som et eksempel til Utvalg om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk og kompetanser utenfor det formelle utdanningssystemet som i april 2015 la frem rapporten Innplassering av kvalifikasjoner fra ikke-formell opplæring i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. I sin innstilling er utvalget delt og klarer ikke å enes om en felles innstilling. I stedet kommer det opp to forslag. Et forslag hvor man går imot innplassering av ikke-formell opplæring i NKR med begrunnelse i at det ikke er tilstrekkelig samfunnsmessig behov for å innplassere kvalifikasjoner fra ikke-formell opplæring i NKR i Norge. Dette forslaget fikk støtte fra 1/3 del av utvalgsmedlemmene (Universitets- og høyskolerådet, Arbeidsgiverforeningen Spekter, KS, Norsk studentorganisasjon, Akademikerne og UNIO). 2/3 deler av utvalgsmedlemmene mente ikke-formell opplæring bør inn i NKR også i Norge (spesialrådgiver (leder), Nasjonalt fagskoleråd, VOFO, Elevorganisasjonen, NHO, NFFL, FAFO, Teknologisk Institutt DK, Virke, LO, YS og ONF).

Sett i lys av virusteorien (Røvik 2016) kan dette ses som et eksempel på hvordan «immunforsvaret» kan mobiliseres. En reformidé som forsøkes implementert, kan oppleves utfordrende og truende for både enkeltpersoner og grupper. For grupper er det helt legitimt å argumentere mot reformideer (Røvik 2016). Virus utløser forsvarsmekanismer – en immunreaksjon – når det forsøker å infisere en celle i vertsorganismen. Organisasjoner har også gjerne sterke forsvarsverk som kan mobiliseres mot nye ideer. I Norge har vi som nevnt en viss motstand mot å innplassere ikke-formell opplæring i NKR. Det kan imidlertid se ut som at man i senere tid har sett en tendens til en motreaksjon til dette igjen. Spesielt arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner - har blitt mer bevisst på behov for praktisk erfaringsbasert spisskompetanse.

Nyen og Tønder, har på oppdrag fra European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP, laget et case studium med fokus på Norge: The changing nature and role of vocational education and training in Europe (2019).

Rapporten er en av flere case studier fra land i EU, i tillegg til Island og Norge. Rapportene er skrevet over en treårs periode (2016-2018) og ser på hvordan yrkesrettede utdanninger etter videregående skole har endret seg gjennom de siste to tiårene (1995-2015).

Ifølge Nyen og Tønder (2019), har endringene i tradisjonell universitet- og høyskole (UH) sektor – deriblant ingeniørfag – fortsatt lite fokus på praksis, og må kunne sies gjennom de siste 25 år har hatt en akademisk drift / tilnærming (Nyen og Tønder 2019).

Fagskolen har også blitt institusjonalisert som en del av utdanningssystemet (Nyen og Tønder 2019) uten at den ser ut til å ha funnet sin naturlige plass i dette utdanningslandskapet.

Med Fagskoleloven i 2003 ble Fagskolen etablert som en tertiærutdanning. Tilsvarende universitet- og høyskolesektoren. Fagskolen er imidlertid som allerede nevnt mangfoldig med utdanningstilbud både definert som selvstendig kvalifiserende utdanninger og etter- og videreutdanninger (EVU), og fagskoleutdanninger som gjennom akademisk drift / tilnærming har latt seg akademisere og har gått over til UH-sektoren (Nyen og Tønder 2019).

Generelt sett er det lett å se at organisasjonsideer spres på smitteliknende måter når de «reiser» mellom personer og organisasjoner, innenfor og mellom felt og sektorer og på tvers av landegrenser og kontinenter (Røvik 2016). Idesmitte kan også – nokså likt virusmitte – overføres mer indirekte ved hjelp av idebærere. Idebærere som da gjerne ikke bare er transportører, men som ofte ender opp som translatører. Og her finner vi kanskje noe av forklaringen til at land som Sverige, Danmark og Norge har endt opp med så ulike tilnærminger til fagskolebegrepet. Man har – gjennom de ulike lands translatører – valgt å oversette den opprinnelige ideen på ulike vis. Det finnes ingen felles oversettelse som skaper felles forståelse gjennom felles begreper.

Forskjellene mellom de tre nordiske landene man dermed ender opp med, kan som nevnt ha mange forklaringer. Det kan for mange land ha vært krevende å tilpasse seg internasjonale standarder som for eksempel gradsbetegnelser. Det enkelte land har sine tradisjoner å ta hensyn til og det er forståelig at dette kan føre til prosesser som tar tid og som ikke nødvendigvis fører frem til det samme resultatet. Selv om man er ute etter å finne fellesnevner som gjør det mulig å sammenlikne utdanningstilbudene i de ulike landene, er det samtidig viktig at det enkelte land av ulike årsaker får ta vare på – i alle fall deler av – sitt særpreg. Det enkelte lands politiske føringer til enhver tid vil også spille inn og føre til at fremdriften mot et forpliktet mål, vil kunne gå sakte eller raskt etter som hvordan dette blir prioritert og håndtert i det enkelte land.

Norge er ikke nødvendigvis så annerledes enn andre sammenlignbare land, men vi ser ut til å mangle den institusjonelle tydeliggjøringen i Norge. Mens man i andre land, som Sverige og Danmark, har gitt henholdsvis yrkeshøgskolan og erhvervsakademiet en tydelig plass og form, kan en like tydelig plass og form se ut til å mangle for fagskolen i Norge. Dette bekrefter Høst i vårt telefonintervju (2020) hvor han betegner fagskolen som et relativt svakt system sammenliknet med UH-sektoren. Fagskolen har en uklar profil, plassert på et nivå i henhold til NKR (nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk) som er svært begrensende.

Det norske kvalifikasjonsrammeverket – Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) – ble godkjent i 2017. Her er fagskoleutdanning plassert på nivå 5. Til sammenlikning er videregående skole plassert på nivå 4, Bachelorutdanning på nivå 6 og Masterutdanning på nivå 7 osv. Nivå 5 er dessuten delt i to, hvor nivå 5.1 – Fagskole 1 – er for kortere fagskoleutdanninger, mens nivå 5.2 – Fagskole 2 – er for to-årig fagskole.

I oversettelsen fra internasjonale ideer kan man se ut til å mangle dekkende begrep som fanger opp fagskolen og plasserer den i det norske utdanningslandskapet. Fagskolen havner som noe udefinert – noe midt imellom.

Man kan se en akademisk drift hvor man trekkes mot teori og forskning, bort fra praksis og erfaring. Anerkjennelse og status ligger hos UH-sektoren og man havner i en situasjon hvor yrkessektoren, med fokus på praksis og erfaring, blir oversett. Høst påpeker i vårt telefonintervju (2020) betydningen av anerkjennelse og status som til syvende og sist vil være avgjørende for om fagskolen vil finne sin plass i det norske utdanningslandskapet.

Bjørnavold (2019) er inne på at man kan se en større spenning, og med det anerkjennelse og status, mot yrkesfag i andre land. Denne spenningen ser ut til å mangle i Norge. Tradisjonelt sett kan man også si at teori og forskning i Norge har dreid mot Storbritannia og USA, og ikke i like stor grad mot våre nærområder, resten av Europa. Dette kan også være med å påvirke den utviklingen vi ser, og den retningen vi går i.

Mens man internasjonalt snakker om å «åpne opp portene» til høyere utdanning, snakker man i Norge om hvordan man kan finne de riktige «portvaktene» inn til høyere tradisjonell utdanning (rapporten Innplassering av kvalifikasjoner fra ikke-formell opplæring i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, 2015). Dette kan tyde på at mens man internasjonalt har fokus på å finne gode løsninger som gir likeverdige tradisjonelle høyere utdanninger og høyere

yrkesfaglige utdanninger, så velger man i Norge å ha fokus på hvordan man kan begrense denne muligheten. Man lukker ikke porten til høyere tradisjonell utdanning helt i Norge, men det kan se ut som man er ute etter å finne måter å begrense tilgangen på.

I et notat til NHO og Nasjonalt fagskoleråd beskriver Bjørnavold (2019) den norske holdningen ved å peke på at det kan se ut som «en enhetliggjøring av høyere utdanning med universitetene som forankringspunkt er eneste «farbare vei» og hvor Fagskolene framstår som «et unntak fra hovedmodellen». Med andre ord en helt annen tilnærming til internasjonale avtaler, enn man finner blant andre europeiske land, deriblant våre naboland Sverige og Danmark. Norge ser derfor ut til – så langt – å ha valgt en lengre vei til målet dersom de fortsatt ønsker å gjennomføre hva de har forpliktet seg til gjennom internasjonale avtaler. En vei som så langt ser ut til å ha ført til ubalanse mellom teoretisk og forskningsbasert kompetanse på den ene siden og praktisk og erfaringsbasert kompetanse på den andre siden.

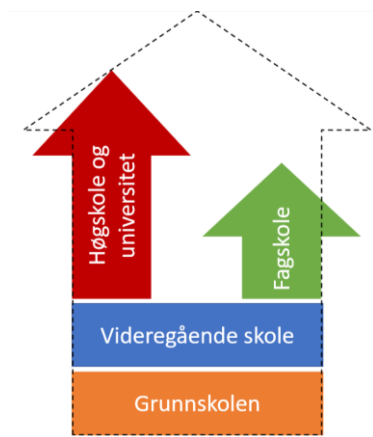


Fig. 6: Ubalanse mellom teoretisk og forskningsbasert kompetanse på den ene siden og praktisk og erfaringsbasert kompetanse på den andre siden.

Per Nyborg beskriver i Larsens artikkel (Michael 2019;16, 306-20) hvordan samfunnet trenger kompetente fagfolk på alle nivåer. Mens man i Norge har gitt fagskoleutdanningen god omtale og nytt navn, har man iblant annet Sverige og Danmark fått høyere yrkesfaglig utdanning på høgskolenivå. Ifølge Nyborg ligger alt nå til rette for at Norge kan følge etter. «Det bør vi, nå som høgskolene er blitt universiteter». Det tradisjonelle høgskoleoppdraget: nærhet til region og lokalt arbeidsliv, kan føres videre av høyere yrkesfaglig utdanning, som et alternativ til akademisk utdanning ved universitetene.

Nyborg (referert i Larsen 2016) er også opptatt av at man i et helhetlig utdanningssystem trenger balanse mellom yrkesrettede og akademiske muligheter, mellom korte og lange utdanninger på tertiært nivå. Det har vi ikke i dag. I 2017 hadde vi nærmere 300.000 studenter ved høgskoler og universiteter, og ca. 15.000 studenter i fagskolene.



I Norge har man som nevnt valgt å plassere fagskolen på nivå 5 i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR), mens en høyere utdanning (2-årig høyskolekandidat, 3-årig bachelorgrad) er plassert på nivå 6. Nyborg stille spørsmålsteget ved om fagskoleutdanning kan bli et likeverdig alternativ til UH-utdanning så lenge den konsekvent er plassert på et lavere nivå. Stadig flere, bl.a. Fagskolerådet, LO og Organisasjon for norske fagskolestudenter (ONF) tar til orde for at høyere yrkesfaglig utdanning også må kunne etableres på NKR-nivå 6. Høst er også av den oppfatning i vårt telefonintervju (2020) at det vil kunne være realistisk å se for seg at de lengste fagskoleutdanningene (NKR nivå 5.2) bør kunne vurderes plassert på samme nivå som høyskolekandidat (NKR nivå 6.1), og kanskje også på sikt treårige fagskoleutdanninger på nivå bachelorgrad (NKR nivå 6.2).

Kvalitetskravene til de ulike nivåene er i Norge regulert av forskrifter. Uformell og ikke-formell opplæring er ikke satt inn i et slikt rammeverk i Norge i dag, da kvalitetsnivået her ikke reguleres av forskrifter. I våre naboland, Sverige og Danmark, kan det se ut til å være større fleksibilitet, i det tilsvarende utdanningstilbud som fagskole, Yrkeshøgskolan i Sverige og Erhvervsakademiet i Danmark, har utdanningstilbud både på nivå 5 og på nivå 6 i NKR, og man har tatt, eller tar, inn både formell, uformell og ikke-formell opplæring.

I Sverige ser vi at Yrkeshøgskolan ikke nødvendigvis er plassert mellom videregående skole og høyskole/universitet, slik vi finner fagskolen i Norge i dag. I Sverige har man åpnet for at Yrkeshøgskolan kan gi utdanningstilbud både på nivå 5 og på nivå 6. I Sverige har man valgt å ha fokus på at nivåplassering bestemmes ut fra læringsutbyttet, og ikke lengden på studiet. Dermed vil også en ett- eller to-årig yrkeshøgskoleutdanning kunne plasseres på nivå 6. Dette er per i dag ikke mulig i Norge.

I Danmark har man også valgt å gi erhvervsakademi mulighet for å gi utdanningstilbud både på nivå 5 og på nivå 6. Her ser det fortsatt ut som at lengden på studiet har betydning i det de definerer erhvervsakademi som 2-årig (nivå 5) og professions-bachelor som 3 ½-årig (nivå 6).

I proporsjonen om fagskoleloven varslet departementet at de planlegger en gjennomgang av hele det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (NKR). I den forbindelse kan det bli aktuelt at departementet utreder hva som skal til for en eventuell ny innplassering av fagskolene.

EU jobber dessuten mot å få på plass en ordning om gjensidig automatisk godkjenning av utdanning tatt innenfor EU (Meld. St. 14:20). I tillegg har UNESCO nylig vedtatt en global konvensjon for godkjenning av kvalifikasjoner i høyere utdanning (2019) som til en viss grad er basert på Lisboakonvensjonen (Meld. St. 14:20).

I Norge har regjeringen tatt initiativ ovenfor de andre nordiske landene for å se på muligheten til å få på plass en nordisk avtale om gjensidig godkjenning av fag- og yrkesopplæring og fagskoleutdanning, dog kun på nivå 4 og 5 i det europeiske kvalifikasjonsrammeverket (EQF).

#### **7.4 Hvilken betydning kan utviklingen av livslang læring ha for fagskolen?**

Fra å være et samfunn der barn og unge først gikk på skole og tilegnet seg formell kunnskap og deretter gikk ut i arbeid, lever vi nå i et samfunn der det legges opp til – og forventes – å lære hele livet, og jobbe underveis, gjennom livslang læring.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT), definerer livslang læring som læring gjennom livsløpet som resulterer i økt kunnskap, ferdigheter, kompetanse og kvalifikasjoner. I livslang læring inngår både formell, uformell og ikke-formell læring, hvor *formell læring* er organisert læring på formelle læringsarenaer, som for eksempel fagskole (genererer studiepoeng og vitnemål), *ikke-formell læring* er organisert læring på ikke-formelle læringsarenaer (genererer gjerne kursbevis) og *u-formell læring* er læring på læringsarenaer utenfor det formelle systemet, uorganisert (livets lære) (Kompetansenorge.no).

Denne strukturen utfordrer hva vi tradisjonelt har kalt etter- og videreutdanning, hvor man tradisjonelt har sett for seg at man bygger videre på allerede fullført utdanning, mens man i dagens samfunn kan risikere å ha behov for en helt annen / ny utdanning, avhengig både av egne valg og av utvikling i samfunnet hvor vi ser en økende tendens til at eksisterende yrker blir borte og helt eller delvis erstattet av nye.

I denne strukturen utfordres også fagskolen, da fagskolen ut fra dette kan ha utdanningstilbud som er selvstendig kvalifiserende utdanninger, etterutdanninger og videreutdanninger.

Fagskoler, universiteter og høyskoler har dessuten et samfunnsoppdrag hvor de skal tilby både kurs og videreutdanning som arbeidslivet etterspør (Meld. St. 14:20).

Norge har tradisjoner for til dels mange etter- og videreutdanningstilbud, forkortet EVU.

Man kan i dag velge å se på Fagskolen som EVU-tilbud i seg selv, i det det er et utdanningstilbud etter fullført fagbrev/svennebrev, og således et utdanningstilbud som tas etter gjennomført førstegangsutdanning.

I Proba samfunnsanalyse, rapport 2018-10: Modeller for etterutdanningsreform, presenteres fagskoleutdanning som et EVU-tilbud, på lik linje med voksenopplæring, EVU-tilbud fra UH-sektoren og andre tilbud. De beskriver fagskoletilbudene på følgende måte:

Tilbudene fra fagskoler er yrkesrettede og bygger på fullført videregående opplæring eller tilsvarende realkompetanse. Ettersom utdanningene bygger på fullført videregående utdanning, kan de sies å være på «lavere høyskolenivå», men verken i vanlig språkbruk eller lovverket er fagskoler en del av UH-sektoren. Stortinget har vedtatt å betegne fagskolene som høyere yrkesfaglig utdanning. Fagskoler kan sies å fungere hovedsakelig som et etter- og videreutdanningstilbud (Jamfør Tømte et al. 2015). Fagskoleutdanningene gir vanligvis ikke en grad, men en spesialisering eller faglig påbygging til en grad.

I Meld. St. 14:20 er fagskoleutdanning definert på følgende vis:

Fagskoleutdanning er høyere yrkesfaglig utdanning, og korte yrkesrettede utdanninger på nivå over videregående opplæring. Utdanningstilbudene er typisk videreutdanninger eller spesialiseringer for fagarbeidere eller selvstendig kvalifiserende utdanninger.

Som tilbyder av både selvstendig kvalifiserende utdanninger, etter- og videreutdanninger (EVU) og kurs, vil livslang læring, eller lære hele live (Meld. St. 14:20) ha stor betydning for fagskolen og fagskolens fremtid.

Dette med livslang læring er i og for seg ikke noe nytt. I EU så man behovet allerede på 1990-tallet (EU-kommisjonen 1995). Allerede da fremholdt man betydningen av å erkjenne kompetanse som er tilegnet utenfor formell utdanning, noe som banet vei for et bredt utviklingsarbeid innenfor rammen for ulike EU-programmer. Sammen med Frankrike (1985) var Norge et av landene som var tidlig ute med å utvikle et nasjonalt system; *realkompetansevurdering*, det vil si annen relevant kompetanse som kan kompensere for manglende formell kompetanse. Men som jeg skal komme tilbake til ble dette arbeidet i Norge i stor grad begrenset til realkompetansevurdering for å kunne søke opptak til høyere utdanning (Kompetansereformen 1998).

I Norge ser prosessen med å inkludere ikke-formelle kvalifikasjoner i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (NKR) ut til å ha stoppet opp, i alle fall midlertidig (Nyen og

Tønder 2019). NOKUT har varslet at de i nær fremtid vil bestille en ny utredning hvor dette igjen vil komme på dagsorden.

Mens Norge som nevnt så langt har valgt å ha fokus mot tradisjonell UH sektor og kun formell kompetanse, har man i våre naboland, Sverige og Danmark, fulgt anbefalinger i Bolognaprosessen og ser ut til i større grad å se utdanningslandskapet etter videregående skole under ett og har fokus på å skape ett felles område for høyere utdanning for hele landskapet i perspektiv av livslang læring. Andre land, som nettopp Sverige og Danmark, innplasserer kompetanse fra ikke-formell opplæring i sine kvalifikasjonsrammeverk (NOU 2019:12), i motsetning til Norge.

Den norske Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring ble godkjent i 2017, men da uten ikke-formell opplæring. I Norge ser man ut til å ha et todelt syn på dette, hvor motstandere mener det ikke er tilstrekkelig samfunnsmessig behov for å innplassere kvalifikasjoner fra ikke-formell opplæring i NKR i Norge, jfr. rapporten Innplassering av kvalifikasjoner fra ikke-formell opplæring i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR), 2015, allerede drøftet i kapittel 7.3.

I vårt naboland Sverige har man valgt å legge vekt på at det i Europa har vært en erkjennelsesprosess hvor fokus er flyttet fra en utdannings innhold og læringsformer til hva et individ faktisk gjennomført kan etter utdanning. De er opptatt av at erkjennelsen må ses ut fra et helhetsperspektiv som tar sikte på hva utdanningen skal lede frem til, ikke hvor forkunnskapen kommer fra, så lenge den er der.

Sverige viser også til Bolognaprosessen når de redegjør for et behov for å fremme livslang læring og å etablere system for validering og erkjennelse av kunnskap og ferdigheter som utvikles i alle former. De peker også på at utdanningsministerne innen det europeiske området for høyere utdanning har forpliktet seg til å jobbe for å fjerne hinder for tilgang til høyere utdanning og for å lette muligheten for inntak på bakgrunn av det vi i Norge kaller realkompetansevurdering (SOU 2018:29).

I SOU 2019:69 Validering för kompetensförsörjning och livslångt lärande (for kompetanseutvikling og livslang læring) – kommer sluttokumentasjon fra den svenske Valideringsdelegasjonen 2015-2019. Målet er her beskrevet som at validering skal være en vei til en kvalifikasjon som har like høy legalitet som formell utdanning.

Valideringsdelegasjonen konkluderer med at det finnes et stort behov for en samlet strategi for kompetanse og livslang læring der validering utgjør en viktig del.

I Danmark deles det offentlige tilbudet om livslang læring inn i tre kompetansenivåer:

1. Allmenn voksenutdanning er det laveste nivået og er på nivå med norsk grunnskole. Alle over 18 år kan delta på dette. 2. Yrkesrettet utdanning, arbeidsmarkedsuddannelse (AMU), er korte kurs for faglærte, men også ufaglærte kan delta. For personer med utdanning opp til videregående yrkesfag. 3. Akademisk utdanning, videregående voksen-, etter- og videreutdanning, tilsvarer høyere utdanning. Her er det igjen tre nivåer: Akademiutdanning, opptakskrav: tilsvarende norsk vgs og to års arbeidserfaring, Diplomutdanning, opptakskrav som over + fullført akademiutdanning og Masterutdanning, opptakskrav som over + fullført bachelorgrad. Typisk for disse utdanningene er at de gjerne varer i tre år og gir 60 studiepoeng. Undervisningen er lagt opp slik at man kan ta den ved siden av jobb. Utdanningene er modulbasert, og man må ikke gjennomføre alle.

I Norge har man som nevnt valgt å innføre realkompetansevurdering som en mulighet til å få vurdert uformell og ikke-formell kompetanse for å bli kvalifisert for studier. Ut over det har det i Norge så langt jeg kjenner til kun gått ut en anbefaling til bransjene om å gjennomføre realkompetansevurdering i bedriftene for å kartlegge egen kompetanse og med det eventuelle behov for kompetanseheving. I Norge ser det foreløpig ut som fokus på ikke-formell kompetanse skjer i liten grad, og da hovedsakelig i privat sektor. Mesterbrevordningen er et eksempel på det (Nyen og Tønder 2019). Det finnes i dag ikke et felles nasjonalt system for denne delen av realkompetansevurdering. Man får i liten grad avkortning i studier på grunn av realkompetanse, ei heller for gjennomført fagskole.

Igjen kan det se ut som Norge har valgt å gå i en annen retning enn resten av Europa. Mens resten av Europa har valgt å samle og verdsette all form for kompetanse, både formell, ikke-formell og uformell, har Norge valgt – sett gjennom Røviks virusmetafor (2016) – å utløse en forsvarsmekanisme, en immunreaksjon. I stedet for å la ideen om å åpne opp for livslang læring gjennom både formell, uformell og ikke-formell kompetanse få spre seg raskt – som et virus, har man i Norge endt opp med å iverksette tiltak for å dempe / senke farten, slik at spredningen – utviklingen – blir mer kontrollert. Dette ble resultatet av at man i Norge ikke har kunnet enes. Uenigheten har fått stå der som en demper over lengre tid, da man ikke har sett den helt store betydningen i offentlig sektor. I privat sektor derimot spiller det nok en

større rolle, spesielt for industri- og byggenæringen (Nyen og Tønder 2019). Det er i dag et stort behov for økt kompetanse i mange bransjer i lys av bl.a. økende digitalisering, automatisering og nye organiseringsformer som vil kreve at man går på tvers av sektorer i større grad enn til nå (Plougmann-Copenhagen og Oxford Research 2017). Her ser man et stort behov for å kartlegge kompetansebehov, og da ikke nødvendigvis bare formell kompetanse. I bransjer som industri og bygg vil også ikke-formell og uformell kompetanse kunne ha en verdi. En verdi som bør kunne verdsettes slik man gjennom validering i Sverige og gjennom meritter i Danmark verdsetter også denne kompetansen.

Behovet for å lære hele livet vil ikke – som enkelte virus – dø ut av seg selv. Man er nok også i Norge klar over at viruset «livslang læring» neppe lar seg stoppe, det er nok heller ikke ønskelig. Men det kan se ut som man har sett et behov for å få kontroll over utviklingen. Finne andre måter å gjøre dette på. Kanskje utvikle en «vaksine»?

### **7.5 Oppsummering av analysekapittelet**

Næringslivet bekrefter selv at de har et udekket behov for teknisk fagskolekompetanse både i dag og i fremtiden. Det vil ha stor betydning at næringslivet selv synliggjør sitt behov og samtidig tar en større plass i utviklingen av fagskoletilbudene. Selv om vi i Norge ser ut til å mangle etablerte språkbegreper som definerer fagskolen og fagskolens plass i det norske utdanningslandskapet, kan næringslivet selv være med på å «språksmitte» gjennom enkle og lett kommuniserbare budskap som fremmer fagskolen. Fagskolen må gjøres kjent og gis en fornyet status i samfunnet slik at den får en verdi både for næringslivet og det enkelte individ. Næringslivet kan videre medvirke til at det finnes konsistensregler som sørger for at det ikke bare blir ord, men også legges handling bak ordene. Gjennom å engasjere seg i treparts-samarbeid og være delaktige i, for eksempel etablering av bransjeprogram, vil næringslivet kunne være med på å påvirke, slik næringslivet i Sverige påvirker gjennom bransjevalidering og næringslivet i Danmark påvirker gjennom trepartssamarbeid og sin bestillerfunksjon. Massiv påvirkning fra næringslivet vil kunne føre til institusjonalisering over tid og føre til at fagskolen gjennom det kan finne sin plass i utdanningslandskapet. Faren er for tiden ikke manglende engasjement fra næringslivet, snarere at fagskolen ser ut til å bli dratt «i begge ender», noe som kan føre til at fagskolen slik vi kjenner den i dag "smuldrer bort».

Samtidig er det store politiske ambisjoner om å utvikle fagskolen som et alternativ til høyere utdanning. Noe av utfordringen her ser fortsatt ut til å ligge i manglende kunnskap om fagskolens mangfold og særpreg, og det faktum at fagskolen fortsatt i mange sammenhenger lett kan bli usynlig eller ender opp som en «sekkepost», hvor nyansene i fagskolen ikke får betydning for de valgene som blir tatt. Det vil derfor være avgjørende med en tydeliggjøring av hva fagskole er, og hva man ønsker med fagskole i fremtiden. Det er varslet at regjeringen vil peke ut en tydelig retning videre for sektoren. Det blir da interessant å se om man velger å ta hensyn til fagskolens særpreg og mangfold, eller om fagskolen igjen ender opp som en «sekkepost».

I et internasjonalt perspektiv ser Norge ut til å ha valgt en annen tilnærming til utdanningslandskapet etter videregående skole enn resten av Europa. Mange europeiske land, deriblant våre naboland, Sverige og Danmark, har mål om felles utdanningslandskap som inkluderer all læring, både formell, uformell og ikke-formell. I Norge har vi per i dag et tydelig skille mellom formelt tilegnet kunnskap og all annen tilegnet kunnskap. I våre naboland ser vi også en tydeligere plassering og form på tilsvarende utdanninger enn i Norge. Det ligger en utfordring her i at det ikke finnes en felles oversettelse som skaper felles forståelse gjennom felles begreper som kan definere landenes utdanningslandskap.

Internasjonalt ser det også ut til å være et større fokus på status og anerkjennelse, og med det en bedre balanse mellom UH- og fagskolesektorene.

Utviklingen av livslang læring i Norge vil også ha betydning for fagskolen og fagskolens utvikling. Det finnes en rekke gode argumenter internasjonalt som bør føre til en ny offentlig debatt om hvor vidt vi i Norge også bør ta inn over oss at behov for kompetanse strekker seg gjennom alle nivåer – gjennom helheten, og gjennom hele livet. Det er behov for et bredt spekter av kompetanse som rommer alt fra teoretisk forskningsbasert spisskompetanse til praktisk erfaringsbasert spisskompetanse, og hvor all kompetanse verdsettes, den være seg formell, uformell eller ikke-formell. Det bør – som i andre europeiske land - tas stilling til om ikke det avgjørende bør være hva det enkelte individ faktisk kan, ikke hvordan og hvor kunnskapen er tilegnet.

## 8 Konklusjon

Gjennom å besvare oppgavens forskningsspørsmål er det belyst et behov/marked for teknisk fagskoleutdanning sett fra næringslivets side. Videre er det belyst politiske ambisjoner om å beholde og utvikle fagskolen inn i fremtiden som et alternativ til tradisjonell høyere utdanning. Det er videre argumentert for at fagskole, eller yrkesfaglig høyere utdanning, er i tråd med internasjonale intensjoner om å finne gode løsninger som gir likeverdige tradisjonelle høyere utdanninger og høyere yrkesfaglige utdanninger. Til slutt er det argumentert for at utviklingen av livslang læring også vil ha betydning for fagskolen og fagskolens utvikling i fremtiden.

Etter gjennomføring av en rekke reformer de siste 20 årene står vi nå i Norge ved et veiskille hvor veien videre for det samlede norske utdanningslandskapet etter videregående skole bør stakes ut. I hvilken grad skal vi la oss påvirke av internasjonale prosesser og i hvilken retning skal vi styre? Skal det norske utdanningslandskapet etter videregående skole fortsatt være delt og hvor UH- sektor, fagskolesektor og øvrig etter- og videreutdanning utvikles uavhengig av hverandre, eller bør sektorene styres i en eller flere bestemte retninger, og i så fall, i hvilke(n) retning(er)? For teknisk fagskole sin del står vi da igjen med spørsmålet:

### **Hvilken rolle har teknisk fagskole i dagens og fremtidens norske utdanningssystem?**

Fagskolen har en noe utydelig plass og rolle i det norske utdanningslandskapet i dag.

Vi vet at fagskolen er en tertiærutdanning etter videregående skole, på lik linje med annen høyere utdanning. Samtidig defineres ikke fagskolen som høyere utdanning, men har i senere tid fått betegnelsen høyere yrkesfaglig utdanning. Det skilles her mellom tradisjonell teori- og forskningsbasert høyere utdanning på den ene siden, og praksis- og erfaringsbasert yrkesfaglig høyere utdanning på den andre siden. Men på den andre siden av hva?

Begge deler er tertiærutdanninger, men allikevel ikke per definisjon det samme. Her er det behov for tydelige avklaringer. Hvilken rolle – og dermed plass – skal fagskolen ha i fremtidens norske utdanningssystem?

Det avgjørende her vil være:

- Fagskolen må gjøres kjent og gis en fornyet status i samfunnet slik at den får en verdi både for næringslivet og det enkelte individ.



- Politiske miljøer, som bekrefter sine ambisjoner om å utvikle fagskolen som et alternativ til høyere utdanning, må være tydelige på hva fagskole er, og hva man ønsker med fagskole i fremtiden<sup>1</sup>.
- Næringslivet, som bekrefter sitt behov for teknisk fagskolekompetanse, må være med på å synliggjøre sitt behov og ta en større plass i utviklingen av fagskoletilbudene, for eksempel gjennom trepartssamarbeid og etablering av bransjeprogram.
- Både politikere og næringsliv – gjennom både arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner – må være bevisst sine valg. Det kreves kunnskap om fagskole og fagskolens mangfold og særpreg, så fagskolen ikke igjen blir usynlig, borte eller havner i enda en sekkepost hvor nyansene i fagskolen ikke får betydning for de valgene som blir tatt.
- Det må jobbes for å få på plass en felles forståelse – en felles oversettelse – for felles begreper som kan definere de europeiske landenes utdanningslandskap.
- Det må komme en fornyet offentlig debatt i Norge om hvor vidt vi også bør ta inn over oss at behov for kompetanse strekker seg gjennom alle nivåer – gjennom helheten, og gjennom hele livet, og hvor all kompetanse verdsettes, den være seg formell, uformell eller ikke-formell.

Får man disse avklaringer på plass, vil også fagskolen kunne finne sin plass i det norske utdanningslandskapet for fremtiden.

<sup>1</sup> Regjeringen har i Meld. St. 14 Kompetansereformen (2020) varslet at de ønsker å legge frem en strategi for høyere yrkesfaglig utdanning i løpet av 2021. I strategien er det varslet at regjeringen vil peke ut en tydelig retning videre for sektoren.

## 9 Litteraturliste

- Bakken, Pål. 2013. *Institusjonell dynamikk i høyere utdanning og fagskolesektoren*. NOKUTs utredninger og analyser 2013-4. Oslo: NOKUT.
- Cedefop. 2020. *Vocational Education and Training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21<sup>st</sup> century*. Cedefop reference series no 114. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Clarke, John, Dave Bainston, Noemi Lendvai og Paul Stubbs. 2015. *Making policy move: Towards a politics of translation and assemblage*. Bristol University Press: Policy Press.
- Danmarks Akkrediteringsinstitusjon. <https://akkr.dk/akkreditering/institutionsakkreditering/>
- Danmark. Børne- og undervisningsministeriet. 2017. *Nye kompetencer hele livet – Fremtidens voksen-, efter- og videreuddannelse*. København: Børne- og undervisningsministeriet. Hentet 25. februar 2020. <https://www.uvm.dk:443/publikationer/uddannelser-for-voksne/2017-nye-kompetencer-hele-livet>.
- Danmark. Plougmann-Copenhagen og Oxford Research (2017). *Analyse af partsstyringen og dialogen i VEU-systemet. Danmark*.
- EHEA (European Higher Education Area). 2019. *European Higher Education Area and Bologna Process*. Hentet 20. oktober 2019. <http://www.ehea.info/page-members>.
- Finansdepartementet. 2016. *Ved et vendepunkt: Fra ressursøkonomi til kunnskapsøkonomi*. NOU 2016: 3. Oslo: Finansdepartementet. Hentet 25. februar 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-3/id2474809/>.
- Gleinsvik, Audun. 2018. *Modeller for etterutdanningsreform*. Rapport 2018-10. Oslo: PROBA samfunnsanalyse. Hentet 12. desember 2019. <https://proba.no/rapport/modeller-for-etterutdanningsreform/>.
- Haukås, Margareth, og Kjersti Skjervheim. 2018. *Vocational education and training in Europe: Norway*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. Hentet 25. november 2019. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational\\_Education\\_Training\\_Europe\\_Norway\\_2018\\_Cedefop\\_ReferNet.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Norway_2018_Cedefop_ReferNet.pdf).
- Hvidsten, Blanca. 2019. «Fagskolens rolle i kunnskapssamfunnet: Mellom utfordringer og muligheter.» Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet 2. november 2019. <https://oda.hioa.no/nb/item/fagskolens-rolle-i-kunnskapssamfunnet-mellom-utfordringer-og-muligheter>.
- HØFY (Høgskolen for yrkesfag). [www.hfy.no](http://www.hfy.no)

- Høst, Håkon. 2016. *Styring og styrking av en fragmentert sektor: En evaluering av Nasjonalt fagskoleråd*. NIFU-rapport 2016:11. Hentet 2. november 2019.  
<https://www.nifu.no/publications/1356204/>.
- Høst, Håkon, Lars Lyby, og Vera Schach. 2019. *Fagskoleutdanningens kunnskapsbase*. NIFU-rapport 2019:22. Hentet 2. november 2019. <https://www.nifu.no/publications/1755439/>
- Johannesen, Asbjørn, Line Christoffersen, og Per Arne Tuft. 2011. *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johannesen, Lars E.F., Tore Witsø Rafoss, og Erik Børve Rasmussen. 2018. *Hvordan bruke teori? Nyttig verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1997. *Ny kompetanse – Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. NOU 1997: 25. NOU. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 25. februar 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1997-25/id141157/>.
- . 1998. *Kompetansereformen*. Meld. St. 42 (1997-98). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 25. februar 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-42-1997-98/id191798/>.
- Kunnskapsdepartementet. 2007. *Faktablad: Bologna-prosessen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- . 2014. *Fagskolen – et attraktivt utdanningsvalg*. NOU 2014:14. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 25. februar 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2014-14/id2353524/>.
- . 2015. *Innplassering av kvalifikasjoner fra ikke-formell opplæring i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk*. Rapport fra Utvalg om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk og kompetanser utenfor det formelle utdanningssystemet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- . 2016. *Fagfolk for fremtiden – Fagskoleutdanning*. Meld. St. 9 (2016–2017). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 25. februar 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-9-20162017/id2522412/>.
- . 2019. *Lærekraftig utvikling – Livslang læring for omstilling og konkurranseevne*. NOU 2019: 12. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 25. februar 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-12/id2653116/>.
- . 2020a. *Fremtidige kompetansebehov III – Læring og kompetanse i alle ledd*. NOU 2020: 2. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 25. februar 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>.

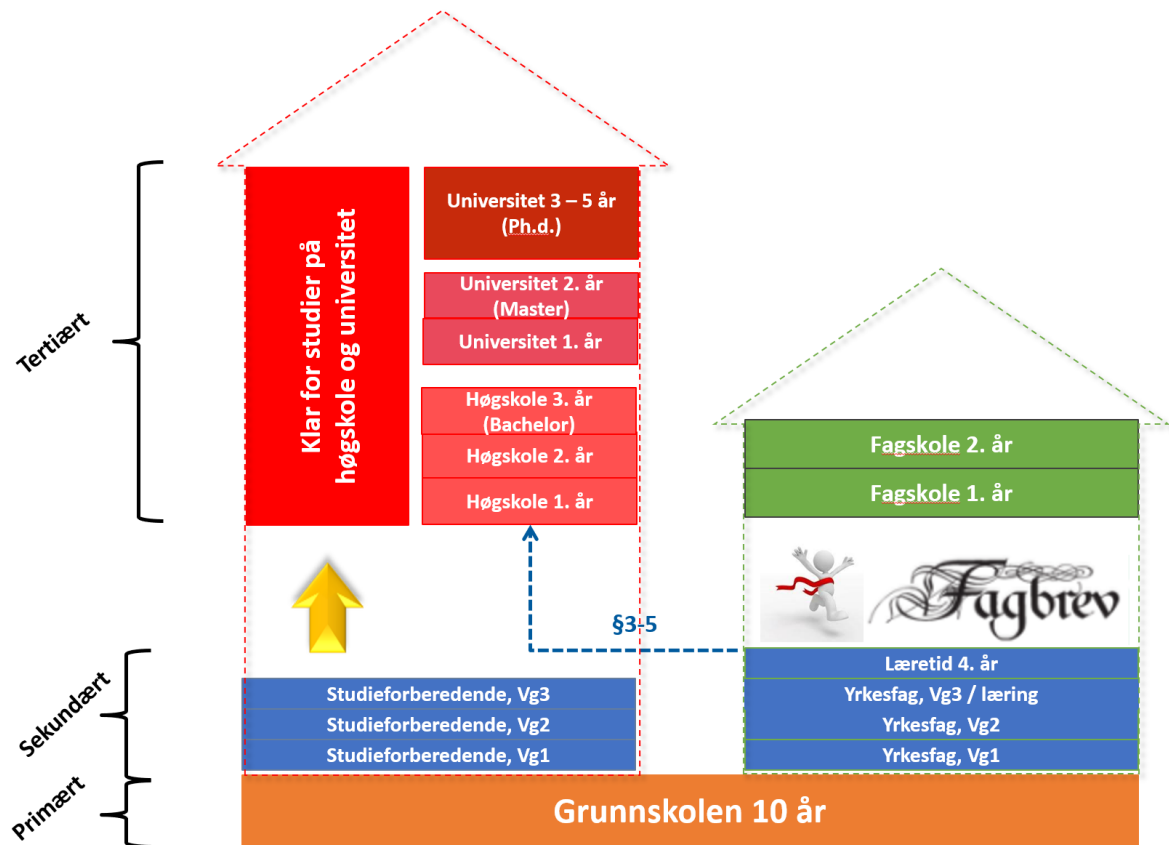
- , 2020b. *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Meld. St. 14 (2019–2020). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 24. april 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>.
- Larsen, Øivind. 2016. «Per Nyborg: På tide med en faghøyskole?» *Michael* 2016;13: 67-72. Hentet 19. april 2020. <https://www.michaeljournal.no/i/2016/02/Per-Nyborg-P%C3%A5-tide-med-en-fagh%C3%B8yskole->.
- NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen). 2020. *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Hentet 19. april 2020. <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/>.
- Nyborg, Per. 2019. *Høyere yrkesfaglig utdanning på europeisk nivå*. Michael nr. 3/2019. Hentet 18. november 2019. <http://www.michaeljournal.no/i/2019/09/H%C3%B8yere-yrkesfaglig-utdanning-p%C3%A5-europeisk-niv%C3%A5>.
- Nyen, Torgeir og Anna Hagen Tønder. 2019. *The changing nature and role of vocation education and training in Europe: Work Assignment 5 – VET in higher education. Case study: Higher VET in Norway*. Forberedt for CEDEFOP. Hentet mars 2020.  
[https://www.cedefop.europa.eu/files/norway\\_cedefop\\_changing\\_nature\\_of\\_vet\\_-\\_case\\_study\\_0.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/norway_cedefop_changing_nature_of_vet_-_case_study_0.pdf).
- Nærings- og handelsdepartementet. 2004. *Lisboa-strategien*. Rapport 024071-130006. Oslo: Nærings- og handelsdepartementet. Hentet 25. februar 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/lisboa-strategien/id106068/>.
- Ringdal, Kristen. 2018. *Enhet og mangfold*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rørstad, Kristoffer, Pål Børing, Espen Solberg og Tone Cecilie Carlsten. 2019. *NHOs kompetansebarometer 2019 : Resultater fra en undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter i 2019*. NIFU-rapport 2019:16. Oslo: NIFU.
- Røvik, Kjell Arne. 2016. *Trender og translasjoner – Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Støren, Liv-Anne, Rune Borgan Reiling, Siv-Elisabeth Skjelbred, Marte E.S.Ulvestad, Tone Cecilie Carlsten og Dorothy S. Olsen. 2019. *Utdanning for arbeidslivet: Arbeidsgivers forventninger til og erfaringer med nyutdannede fra universiteter, høyskoler og fagskoler*. NIFU-rapport 2019:3. Oslo: NIFU.
- Sverige. Myndigheten för yrkeshögskolan. 2018. *Statistisk årsrapport 2018*. Rapport MYH 2017/1974. Vesterås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hentet 19. april 2020.  
<https://www.myh.se/Publikationer/2018/Statistisk-arsrapport-2018/>.

- Sverige. Utbildningsdepartementet. 2017. *En nationell strategi för validering*. SOU 2017:18. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hentet 25. februar 2020.  
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2017/03/sou-201718/>.
- . 2018. *Validering i högskolan – för tillgodoräknande och livslångt lärande*. SOU 2018:29. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hentet 25. februar 2020.  
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/04/sou-201829/>.
- . 2019a. *En långsiktig, samordnad och dialogbaserad styrning av högskolan*. SOU 2019:6. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hentet 25. februar 2020.  
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/02/sou-20196/>.
- , 2019b. *Validering - för kompetensförsörjning och livslångt lärande*. SOU 2019:69. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hentet 25. februar 2020.  
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/01/sou-201969/>
- Sverige. Yrkeshögskolan. <https://www.yrkeshogskolan.se>
- Vucaj, Indrit. 2015. *The Effects of the Bologna Process in Vocational Education and Training: A Theorized Literature-Based Argument*. Journal of Interdisciplinary Studies in Education. 3-2. Hentet 15. oktober 2019.  
[https://www.researchgate.net/publication/275953019\\_The\\_Effects\\_of\\_the\\_Bologna\\_Process\\_in\\_Vocational\\_Education\\_and\\_Training\\_A\\_Theorized\\_Literature-Based\\_Argument](https://www.researchgate.net/publication/275953019_The_Effects_of_the_Bologna_Process_in_Vocational_Education_and_Training_A_Theorized_Literature-Based_Argument)
- Øygarden, Kristoffer Fretland og Magnus Strand Hauge. 2019. *Studiebarometeret for fagskolestudenter 2019: hovedtendenser*. Rapport 4:2019. Oslo: NOKUT. Hentet 03. mai 2020.  
[https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/fagskole/studiebarometeret-fagskoler\\_hovedtendenser\\_4-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/fagskole/studiebarometeret-fagskoler_hovedtendenser_4-2019.pdf)

## Vedlegg 1: Yrkesfaglige utdanningsløp; Sverige, Danmark og Norge.

Utdanning mot yrkesfag etter videregående skole:	Sverige	Danmark	Norge
<p>Plassering i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk:</p>	<p><i>Yrkeshøgskolan</i> SeQF nivå 5 (yrkeshøgskoleexamen) og nivå 6 (kvalifiserad yrkeshøgskol-examen) Nivå bestemmes ut fra læringsutbytte, ikke lengde på studiet. Normalt er disse studiene ett- eller to-årige</p>	<p><i>Erhvervsakademiet</i> .... Nivå 5 (2-årig erhvervsakademi) og nivå 6 (3 1/2-årig profession-bachelor)</p>	<p>Høyere yrkesfaglig utdanning (<i>Fagskole</i>) NKR nivå 5.1 (ett-årig fagskole) og 5.2 (to-årig fagskole)</p>
<p>Plassering i utdanningslandskapet</p> <p>Vurdering av formell, u-formell og ikke-formell kompetanse:</p> <p><b>Formell</b> = organisert læring på formelle læringsarenaer. Genererer vitnemål.</p> <p><b>Ikke-formell</b> = organisert læring på ikke-formelle læringsarenaer. Gir gjerne kursbevis.</p> <p><b>U-formell</b> = læring på læringsarenaer utenfor det formelle systemet, uorganisert, livets lære.</p>	<p>All utdanning etter videregående skole – det vi kjenner som tertiærsektoren - defineres som utdanning på høyere nivå. På høyere nivå finnes høgskoler (inkl. universiteter) og yrkeshøg-skoler. Opptatt av at all tilegnet kompetanse er viktig, uavhengig av om den er formell, uformell eller ikke-formell. Målet er at all kunnskap, uavhengig av hvordan den er ervervet, skal kunne nivåplasseres i henhold til SeQF, og dermed også EQF.</p>	<p>Hele tertiærsektoren kalles i Danmark videregående utdanning. Studentene er likestilte, uavhengig av om de velger yrkesfag eller høgskole- og universitetsutdannelse Det er snart mulig å innplassere ikke-formell kompetanse i det danske kvalifikasjonsrammeverket I et notat skisserer <i>Danmarks Akkrediteringsinstitusjon</i> et forslag til en søknadsordning for tilbydere som ønsker å bli godkjent (Danmarks Akkrediterings-institusjon, 2019). De foreslår blant annet at søknader må beskrive læringsutbytte. Videre foreslår de krav om at opplæringen har vært tilbudt i minst fem år, eller til sammen 30 ganger.</p>	<p>I Norge skiller vi mellom høyere utdanning (høgskoler og universiteter), høyere yrkesfaglig utdanning (fagskole) og etter- og videreutdanning.</p> <p>All formell opplæring er plassert inn i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverkets nivåer. Kvalitetskravene til de ulike nivåene er regulert av forskrifter. Uformell og ikke-formell opplæring er ikke satt inn i et slikt rammeverk da kvalitetsnivået ikke reguleres av forskrifter, slik tilfelle er for formell utdanning. I Norge har man valgt å innføre realkompetanse-vurdering som en mulighet til å få vurdert uformell og ikke-formell kompetanse for å bli kvalifisert for studier. Ut over det har det kun gått ut en anbefaling til bransjene om å gjennomføre realkompetanse i bedriftene for å kartlegge egen kompetanse og med det eventuelle behov for kompetanse-heving. Det finnes ikke i dag et felles nasjonalt system for denne delen av realkompetansevurdering. I Norge er det ikke mulig pr i dag å innplassere ikke-formell opplæring i NKR, (Erlertsen-utvalget, 2015).</p>
<p>Systemer for livslang læring:</p>	<p>Har etablert system for validering. <b>Validering = synliggjøring og anerkjennelse av kompetanse, uavhengig av hvordan individet har anskaffet seg denne kompetansen</b> (SOU 2019:6) Ønsker validering både for vurdering mot utdanning og kompetansekartlegging på egen arbeidsplass.</p>	<p>Det er foreslått å innføre en personlig utdanningskonto for alle. Denne skal fremme tilhørighet og/eller mobilitet, samt øke attraktivitet på arbeidsmarkedet. <b>Meritter = kvalifikasjoner, som for eksempel i forbindelse med overføring av kompetanse fra en utdanning til en annen.</b> Meritter kan for eksempel gi avkortning i erhvervsutdanningene.</p>	<p>I Norge har vi <b>realkompetansevurdering</b>; vurdering av realkompetanse for opptak til studier eller for avkortning av studier, av offentlig godkjent instans. Realkompetansevurdering er relevant som verktøy for livslang læring. Ikke-formell kompetanse og uformell kompetanse kan formaliseres ved realkompetansevurdering.</p>
<p>Kvalitetssikring</p>	<p>Myndigheten for Yrkeshøgskolan har ansvar for å følge opp kvalitet, føre tilsyn og sørge for at utdanningstilbudene samsvarer med arbeidslivets kompetansebehov.</p>	<p>Danmarks Akkrediteringsinstitusjon medvirker til å sikre og utvikle kvaliteten av videregående utdannelse og utdanningsinstitusjoner.</p>	<p>Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen – NOKUT – fører tilsyn med, informerer om og bidrar til å utvikle kvaliteten i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning (fagskole).</p>

## Vedlegg 2: Det Norske utdanningslandskapet i dag.



### Vedlegg 3 Enkel intervjuguide

Masteroppgave: Fagskolens plass i det norske utdanningssystemet – Heidi Gamlesanne

Masteroppgaven skal primært løses som en dokumentanalyse. I tillegg settes et internasjonalt lys på oppgaven gjennom å se Norge opp mot to av våre naboland, Sverige og Danmark.

For å verifisere / supplere funn ønsker jeg i etterkant å intervju et fåtall personer med kunnskap om det norske utdanningssystemet. Det kan være sentrale personer i for eksempel kunnskaps-departementet, personer med denne kunnskapen i sentrale organisasjoner som LO og NHO, sentral person i RFF (Rådet for offentlige fagskoler), eller forskere på området.

Intervjutyper: informant / respondent – individuell.

Intervjuobjekter: strategisk utvelgelse ut fra relevans.

Antall: 2-3 personer.

Format: ansikt til ansikt, pr e-post eller telefon.

Det vil informeres på forhånd om hvordan materialet skal brukes. Materialet vil i utgangspunktet bli anonymisert. Dersom intervjuobjekt skal siteres skal dette være avtalt på forhånd og vedkommende skal få det til gjennomlesning.

Aktuelle spørsmål vil komme ut fra funn i dokumentanalysen og som relevante spørsmål ut fra problemstillingen, etterfulgt av relevante oppfølgingsspørsmål. For eksempel:

- Hvordan vil du kort beskrive dagens norske utdanningssystem etter videregående skole?
  - o Hvor har Fagskolen sin plass i dette systemet?
  - o Er det en naturlig plassering eller burde utdanningskartet sett annerledes ut?
- I hvilken grad tenker du at internasjonale prosesser, som Bologna-prosessen, så langt har påvirket det norske utdanningssystemet?
  - o Kjenner du til konkrete prosesser / avgjørelser som har fått / vil få betydning for det norske utdanningssystemet?
- Hvordan ser du for deg det norske utdanningssystemet i fremtiden?
  - o Dersom du ser for deg vesentlige endringer; hvilke og hvordan vil disse påvirke fagskolens plass i det norske utdanningssystemet?
- I hvilken grad vil internasjonale prosesser, som Bologna, og våre naboland, som Sverige og Danmark, påvirke det norske utdanningssystemet i fremtiden?

Til slutt vil jeg kunne be om en sluttkommentar.

2019/2020