

Rapport 17: 2024

Senter for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning
Nullpunkttrapport



Malin Dahle
Jostein Ryssevik
Line Margrete Johansen
Espen Ringkjøb Stokke

Malin Dahle, Jostein Ryssevik

Line Margrete Johansen og Espen Ringkjøb Stokke

Senter for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning

NULLPUNKTRAPPORT

Ideas2evidence-rapport 17/2024



IDEAS2EVIDENCE

Bygger kunnskap

© ideas2evidence 2024

ideas2evidence

Villaveien 5

5007 Bergen

Telefon: 91817197

post@ideas2evidence.com

Bergen, desember 2024

ISBN 978-82-8441-057-9

Forord

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) har gitt ideas2evidence og Deloitte i oppdrag å evaluere ordningen med Senter for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning (SFY). Dette er første delrapport fra evalueringen, og formidler resultatene fra en nullpunktmåling gjennomført høsten 2024. Rapporten bygger på gjennomgang av dokumenter, intervjuer og workshoper, og en spørreundersøkelse rettet mot rektorer ved alle fagskolene.

Vi ønsker å takke alle som har bidratt med innsikt og synspunkter i våre ulike datainnsamlingsaktiviteter. Dette gjelder ikke minst ledelsen ved de to SFY-pilotene, *Senter for erfaringsbasert læring (SEL)* ved Fagskolen i Viken og *Senter for nyskapende utdanninger, engasjerende læring og økt samarbeid i høyere yrkesutdanning (SNU)* ved Fagskolen Rogaland.

Rapporten er utarbeidet av Malin Dahle (prosjektleder) og Jostein Ryssevik i ideas2evidence, og Line Margrete Johansen og Espen Ringkjøb Stokke i Deloitte. I tillegg har Gard Ringen Høibjerg i ideas2evidence deltatt i datainnsamling og analyser. Stein Ove Songstad fra Deloitte har kvalitetssikret rapporten og analysearbeidet.

Bergen,

Desember, 2024

Innhold

Kapittel 1: Innledning	7
1.1 SFY-ordningen – bakgrunn og innretning.....	7
1.2 SFY-ordningens utforming, mål og virkemidler	8
1.3 Evalueringen	9
1.4 Rapportens oppbygning.....	11
Kapittel 2: SFY-ordningen i et endringsteoretisk perspektiv	13
2.1 Kapittelsammendrag.....	13
2.2 SFY-ordningens virkningskjede og endringsteori	13
2.3 Nærmere om ordningens innretning og mål.....	15
Kapittel 3: Status i sentrene	19
3.1. Kapittelsammendrag.....	19
3.2 Senter for erfaringsbasert læring (SEL)	19
3.3 Senter for nyskapende utdanninger (SNU)	27
Kapittel 4: Pedagogiske og didaktiske metoder	35
4.1 Kapittelsammendrag.....	35
4.2 Behovet for praksisnær undervisning	36
4.3 Hva kjennetegner dagens praksis?.....	36
4.4 Pedagogisk kompetanse i sektoren.....	37
4.5 Utfordringer og forbedringspotensial	38
4.6 Forventninger til senterordningen.....	40
Kapittel 5: Studentengasjement og eierskap til læring	42
5.1 Kapittelsammendrag.....	42
5.2 Ulike former for engasjement og eierskap.....	42
5.3 Hva kjennetegner studentengasjement i dag?.....	43
5.4 Utfordringer og forbedringspotensial	45
5.5 Forventninger til senterordningen.....	49
Kapittel 6: Samarbeid med arbeidslivet	50
6.1 Kapittelsammendrag.....	50

6.2 Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet?	51
6.3 Utfordringer og forbedringspotensial	52
6.4 Forventninger til senterordningen	56
Kapittel 7: Sektorens kjennskap og involvering.....	58
7.1 Kapittelsammendrag	58
7.2 Kjennskap til SFY-ordningen og pilotsentrene.....	58
7.3 Informasjon og dialog	61
7.4 Involvering i sentrenes arbeid.....	63
7.5 Forventninger til sentrene	65
7.6 Vil resultatene bli tatt i bruk?.....	66
7.7 Er en prestisjeordning riktig virkemiddel?.....	67
Litteratur	70

Kapittel 1: Innledning

I dette kapittelet gis en kort beskrivelse av prøveordningen med Senter for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning (SFY) og de to pilotene som fikk tildelt midler i 2022. Vi presenterer også følgeevalueringen som har som mål å vurdere i hvor stor grad SFY-ordningen er et hensiktsmessig virkemiddel for kvalitetsheving i høyere yrkesfaglig utdanning. Til slutt ser vi nærmere på nullpunktmålingen, som er det første steget i dette evalueringsarbeidet, og hvilke data vi har benyttet som grunnlag for de observasjonene som gjennomgås i denne rapporten.

1.1 SFY-ordningen – bakgrunn og innretning

Som et redskap for kvalitetsutvikling og heving av statusen til høyere yrkesfaglig utdanning, ble det i 2022 satt i gang en prøveordning med Senter for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning (SFY). Ordningen forvaltes av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir).

Etableringen av forsøksordningen må ses på bakgrunn av reformen av fagskolesektoren der økt utdanningskvalitet og høyere status for høyere yrkesfaglig utdanning har vært sentrale mål (Kunnskapsdepartementet, 2016). SFY-ordningen er ikke eksplisitt nevnt blant tiltakene i fagskolemeldingen, men den er nevnt som et relevant tiltak i stortingsmeldingen om fullføringsreformen (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Satsingen knytter an til politikktutviklingen i Europa der fremragende yrkesfaglig utdanning og kompetanse er vurdert som nødvendige virkemidler for å sikre europeisk økonomi, jobbskaping og sosial utvikling. Dette er blant annet formulert i Osnabrück-deklarasjonen, som oppfordrer til utvikling av nasjonale sentre for fremragende yrkesfaglig utdanning som kan fungere som innovative spydspisser for kvalitetsutvikling i yrkesfagsutdanningen. På overnasjonalt nivå spiller Centres of Vocational Excellence (CoVE) under Erasmus+ programmet en tilsvarende rolle. Dette er samarbeidsprosjekter hvor ulike lokale og regionale aktører (fra utdanning, arbeidsliv og myndigheter) bringes sammen for å fremme utviklingen av fag- og yrkesopplæringa gjennom samarbeid med tilsvarende regionalt forankrede konstallasjoner i andre land.

SFY-ordningen er også delvis modellert etter den norske prestisjeordningen Senter for fremragende utdanning (SFU), som siden 2010 har gitt tilskudd til fokusert og langsiktig innsats for kvalitetsutvikling i høyere utdanning. SFU-ordningen ble riktignok vedtatt avviklet i statsbudsjettet for 2024, men dette ble begrunnet som et avbyråkratiseringstiltak heller enn som en følge av manglende resultater.

Ved utlysingen av prøveordningen høsten 2022 ble det presisert at fagskolene som tildeles status som SFY, skulle være ledende fagmiljøer i utvikling av kvalitet i utdanningene. Målet med senterordningen var å gi slike ledende miljøer ressurser til å jobbe langsiktig med kvalitetsutvikling og innovasjon. Dette skulle de gjøre gjennom samarbeid med andre fagskoler, med institusjoner fra andre utdanningsnivå og med aktører fra arbeidslivet og lokale og regionale myndigheter. Kvalitetsutvikling gjennom samarbeid innenfor og på tvers av samfunnssektorer er derfor et kjennetegn ved SFY-ordningen. Det legges også stor vekt på at fagskolene som oppnår SFY-status, skal fungere som spydspisser og

kompetansesentre for hele fagskolesektoren, og at aktiv deling av erfaringer, kunnskap og innovasjoner skal bidra til kvalitetsheving utover det enkelte senter.¹

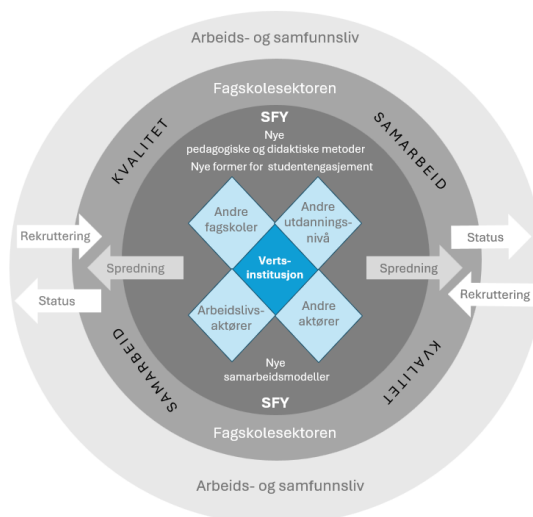
1.2 SFY-ordningens utforming, mål og virkemidler

Senterordningens overordnede mål er å heve statusen til høyere yrkesfaglig utdanning, og stimulere til utvikling av fremragende kvalitet i utdanningene. Ordningen skal i tillegg stimulere til styrket samarbeid med arbeidslivet og økt samarbeid mellom fagskoler og ulike utdanningsnivå. Antagelsen er at dette er viktige bidrag i arbeidet med økt kvalitet.

De overordnede målene om fremragende kvalitet og styrket samarbeid, skal oppnås blant annet gjennom fire *prioriterte utviklingsområder*. Sentrene skal:

- 1) tilpasse og prøve ut pedagogiske og didaktiske metoder tilpasset høyere yrkesfaglig utdanning,
- 2) utvikle og prøve ut nye former for samarbeid med arbeidslivet,
- 3) stimulere til studenters eierskap til læring og nye former for studentengasjement, og
- 4) dele erfaringer og resultater med relevante deler av sektoren, for å bidra til kvalitetsheving utover sentrene i seg selv.

Figur 1.1 under oppsummerer målbildet for ordningen, og på hvilke nivåer målene er tenkt å virke. Noen av målene er rettet mot sentrene selv, noen er rettet mot fagskolesektoren som helhet, og andre er ment å virke på et bredere samfunnsnivå. Figuren illustrerer forholdet mellom SFY-ene, fagskolesektoren og arbeids- og samfunnslivet som fagskolene er en del av, og viser hvordan man ser for seg at senterets aktiviteter skal skape de ønskede endringene. Blant annet viser figuren hvor viktig SFY-enes erfaringsdeling er for å skape endring på de to andre nivåene. Uten et effektivt spredningsarbeid, vil ikke utviklingsarbeidet føre til endringer utover sentrene og deres vertsinstitusjoner.



Figur 1.1: SFY-ordningen - utforming og målbilde

¹ I denne sammenheng er det relevant å notere at mangelfull spredning til andre deler av universitets- og høyskolesektoren ble vurdert som det svakeste elementet i SFU-enes arbeid, selv om måloppnåelsen på andre områder fikk gode evalueringer (Kottmann, Westerheijden & van der Meulen, 2020; Riksrevisjonen, 2023).

Utlysningen stilte krav til at vertsinstitusjonen skulle ha et stort og solid fagmiljø, en bredde i utdanningstilbudene og et bredt samarbeid med ulike arbeidslivsaktører (HK-dir, 2022). I tillegg burde institusjonen ha fagområdeakkreditering, eller jobbe aktivt for å oppnå dette. I utlysningen av ordningen ble det vist til at et senter for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning må ha samarbeidspartnere, og det ble vist til «*konsortiumpartnere*» som formelt forpliktende partnere som er vesentlige for senterets resultater. I tillegg ble det i utlysningen vist til at andre, assosierte partnere også kunne inkluderes, uten å være en del av konsortiet.

Syv fagskoler leverte søknad på utlysningen. De to som ble tildelt senterstatus, Senter for erfaringsbasert læring (SEL) ved Fagskolen i Viken og Senter for nyskapende utdanninger engasjerende læring og økt samarbeid i høyere yrkesutdanning (SNU) ved Fagskolen Rogaland, ble av juryen vurdert til å ha gode forutsetninger for å ta en ledende rolle i å videreutvikle hele sektoren. For SEL sin del fremhevet juryen blant annet den eksisterende kvaliteten på utdanningene ved skolen, gode rutiner for kvalitetsutvikling, og allerede etablerte nettverk som viktige forutsetninger, og anså potensialet for merverdi som tydelig. Når det gjelder SNU, fremhevet juryen blant annet skolens erfaring med tverrfaglige utdanninger som et stort fortrinn, i tillegg til at skolen kan vise til høy studenttilfredshet, et sterkt engasjement for pedagogisk og metodisk nytenkning og et nært samarbeid med arbeids- og næringsliv.

De to sentrene startet sitt fireårige utviklingsarbeid i januar 2023. I løpet av senterperioden vil de motta et tilskudd på til sammen 12 millioner kroner hver. I tillegg forutsettes det at vertsinstitusjonen legger inn en egenfinansiering på 20 prosent av dette beløpet.

1.3 Evalueringen

I tråd med vanlig praksis ved utprøving av forsøksordninger, skal ordningen følgeevalueres. Det er Ideas2evidence og Deloitte som gjennomfører dette evalueringsarbeidet på oppdrag fra HK-dir. Formålet med følgeevalueringen er å innhente et kunnskapsgrunnlag for å avgjøre om SFY-ordningen skal videreføres, og eventuelt i hvilken form eller omfang.

Evalueringsoppdraget er todelt. Den første delen omfatter en nullpunktmåling som ble gjennomført høsten 2024 (denne rapporten) og en vurdering av foreløpig måloppnåelse som gjennomføres høsten 2025, tre år inn i den fireårige forsøksperioden. Denne kunnskapen skal danne basis for å vurdere om SFY er en hensiktsmessig ordning og hvorvidt den bør videreføres. Den andre delen av evalueringen skal gjennomføres i 2026, og består av en sluttmåling, der måloppnåelsen ved slutten av senterperioden skal vurderes.² Oppdragsgiver er i tillegg opptatt av at evaluator skal bidra med tilbakeføring av kunnskap underveis i prosessen gjennom tett dialog med tilskuddsforvalter og de to sentrene.

² Den andre delen av følgeevalueringen er en opsjon, som per nå ikke er utløst.

1.3.1 Nullpunktmålingen

Denne første rapporten fra følgeevalueringen omhandler den såkalte nullpunktmålingen. I oppdragsbeskrivelsen framheves det at formålet med nullpunktmålingen er å etablere et nullpunkt med utgangspunkt i de generelle målene for SFY-ordningen og de spesifikke målene til de to pilotene.

Ideelt sett skulle en nullpunktmåling vært gjennomført før SFY-pilotene startet sitt arbeid. Dette har ikke vært mulig å få til, gitt at følgeevalueringen først startet opp drøyt ett og et halvt år etter at de to sentrene ble etablert. I datainnsamlingen har vi likevel forsøkt å skape oss et bilde av det vi kan beskrive som «normaltilstanden» i sektoren, uavhengig av det utviklingsarbeidet som er satt i gang. Vi har også forsøkt å avdekke i hvor stor grad ulike aktører forventer at de to sentrene vil kunne gjøre en forskjell og skape de endringene og ringvirkningene som er målet for SFY-ordningen.

Helt konkret har vi, i arbeidet med nullpunktmålingen, sett nærmere på de to sentrenes foreløpige arbeid og de tiltakene og utviklingsprosjektene som så langt er startet opp. Vi har i den forbindelse vært særlig opptatt av å få et bilde av hvordan sentrene har prioritert, sett i lys av de overordnede målsettingene for arbeidet. Vi har også lagt vekt på å få en forståelse av sentrenes begrunnelse for å velge akkurat disse prosjektene, og på hvilken måte de mener at de valgte tiltakene vil bidra til å nå målene for SFY-ordningen.

Vi har også valgt å bygge kunnskap om hvordan man normalt arbeider i fagskolesektoren på de prioriterte utviklingsområdene for SFY-ordningen, samt å identifisere utfordringer og forbedringspotensial på disse områdene. Områdene vi har sett på er a) pedagogisk og didaktiske metoder og praksis, b) studentengasjement og studenters eierskap til læring og c) samarbeid med arbeidslivet. Formålet er, på et senere tidspunkt, å kunne undersøke om det har skjedd en utvikling på disse områdene og i hvor stor grad de to pilotenes arbeid har bidratt til denne utviklingen.

Det fjerde prioriterte området for pilotenes arbeid, deling av erfaringer og resultater med relevante deler av sektoren, er av en litt annen karakter. Dette handler om det arbeidet som sentrene gjør for å skape ringvirkninger av utviklingsarbeidet utenfor egen vertsinstitusjon, og bidra til kvalitet i hele sektoren. Vi presenterer derfor også noen tidlige observasjoner av sektorens vurderinger av de to sentrenes informasjonsarbeid og involvering av andre fagskoler i utviklingsarbeidet.

1.3.2 Data og metoder i arbeidet med nullpunktmålingen

Resultatene og observasjonene som presenteres i denne rapporten bygger på en rekke datakilder. Vi har for det første gjennomgått relevante dokumenter knyttet til SFY-ordningen, utlysningen og tildelingen av midler til de to sentrene. Det samme gjelder relevant dokumentasjon om de to sentrenes organisering og arbeid. Her har søknader, årsrapporter, presentasjoner, møtereferater, prosjektbeskrivelser og sentrenes nettsider vært viktige kilder.

Vi har også deltatt på en felles samling med HK-dir og hvert av de to sentrene, samt gjennomført en workshop med hver av disse. Målet med intervjuet og workshopene har vært å undersøke i hvor stor grad senterordningen, og de to sentrenes arbeid og tiltaksportefølje, bygger på en tydelig endringsteori. Her har vi blant annet undersøkt hvordan aktørene ser for seg at ordningen og tiltakene skal bidra til de ønskede resultatene (måloppnåelse), hva de ser som viktige forutsetninger for å lykkes med arbeidet, og hvilke eventuelle barrierer som kan gå ut over måloppnåelsen.

Vi har i tillegg gjennomført følgende kvalitative intervjuer med aktører tilknyttet hvert av sentrene:

1) Senter for erfaringsbasert læring

- ◆ Senterleder og senterkoordinator (gruppe)
- ◆ Rektor og kvalitetsleder ved vertsinstitusjon (gruppe)
- ◆ To lærere og en pedagogisk leder ved vertsinstitusjon (gruppe/individuell)
- ◆ En arbeidslivsaktør tilknyttet vertsinstitusjon
- ◆ En studentrepresentant ved vertsinstitusjon

2) Senter for nyskapende utdanninger

- ◆ Senterleder og rektor ved vertsinstitusjon (gruppe)
- ◆ To avdelingsledere ved vertsinstitusjon (gruppe)
- ◆ Fire lærere ved vertsinstitusjon
- ◆ Fire arbeidslivsaktører tilknyttet vertsinstitusjon
- ◆ Fire studentrepresentanter (fordelt på to gruppeintervjuer)

Noen av intervjuene har blitt gjennomført fysisk, andre digitalt. I gjennomføring av intervjurundene knyttet til Fagskolen i Viken opplevde vi noen utfordringer med å få rekruttert et tilstrekkelig antall arbeidslivsaktører til intervju, også blant konsortiumpartnerne. Her har vi derfor gjennomført kun ett intervju med en arbeidslivsaktør. Til gjengjeld har vi gjennomført intervju med fire arbeidslivsaktører tilknyttet Fagskolen Rogaland.

For å få et første bilde av hvordan fagskolesektoren vurderer SFY-ordningen og de to sentrenes innretning og arbeid, har vi gjennomført en spørreundersøkelse rettet mot rektorene ved alle fagskoler utenom de to vertsinstitusjonene. Dette inkluderer til sammen 60 fagskoler, 15 offentlige og 45 private. Til sammen 40 skoler svarte på undersøkelsen, noe som gir en samlet svarprosent på 67 prosent. Svarprosenten er noe høyere blant de offentlige skolene enn blant de private, henholdsvis 73 og 64 prosent. Vi ser også at de største skolene er overrepresentert i undersøkelsen. Blant skoler med mer enn 1500 studenter har 86 prosent svart på undersøkelsen. Blant de minste skolene med mindre enn 200 studenter, har vi fått svar fra 63 prosent av skolene.

1.4 Rapportens oppbygning

Rapporten er bygget opp på følgende måte:

I kapittel 2 gir vi en beskrivelse av SFY-ordningens endringsteori basert på vår forståelse av ordningens innretning, innsatsfaktorer, virkemidler og målsettinger. Beskrivelsen bygger på intervju med HK-dir om vurderinger som ble gjort når ordningen ble utformet, samt på kunnskap fra relevante dokumenter hvor ordningen er presentert.

Kapittel 3 gir en beskrivelse av de to pilotsentrene og en oversikt over tiltak som de så langt har iverksatt. Vi ser også på sentrenes tiltaksportefølje i lys av målene for ordningen og senterets egne målsettinger. I tillegg går vi dypere inn i to tiltak ved hvert senter, for å få en bedre forståelse av hvordan senteraktørene ser for seg at tiltakene kan bidra til utvikling i tråd med målene for ordningen.

I kapittel 4-6 ser vi nærmere på hvordan man normalt arbeider i fagskolesektoren på de prioriterte utviklingsområdene for SFY-ordningen, og på sentrale utfordringer og utviklingspotensial på disse områdene. Det gjelder pedagogiske og didaktiske metoder (kapittel 4), studentengasjement og studenters eierskap til læring (kapittel 5), og samarbeid med arbeidslivet (kapittel 6). Kapitlene bygger

på innsikt fra intervjuene vi har gjennomført ved de to sentrene og fra relevante utredninger og rapporter.

I kapittel 7 presenteres resultater fra en spørreundersøkelse rettet mot rektorene ved fagskolene. Kapitlet beskriver fagskolesektorens kjennskap til SFY-ordningen og det utviklingsarbeidet som er satt i gang ved de to pilotsentrene. Vi ser også på fagskolenes vurderinger av sentrenes informasjons- og spredningsarbeid, og i hvor stor grad de opplever at sentrene inviterer til bredere deltagelse i utviklingsarbeidet. Til slutt går vi dypere inn i forutsetningene for at sentrenes utviklingsarbeid skal gi ringvirkninger i resten av sektoren, og spør hva som skal til for at dette skal skje.

Kapittel 2: SFY-ordningen i et endringsteoretisk perspektiv

I dette kapittelet har vi med utgangspunkt i den kunnskapen vi har om SFY-ordningens innsatsfaktorer, tiltak resultater og effekter, skissert en virkningskjede for tiltaket og de endringsteoretiske antagelsene som vi ser for oss at denne virkningskjeden bygger på. Vi presenterer også HK-dirs begrunnelser for at ordningen fikk den utformingen som den fikk, samt hvilke forventninger direktoratet har til at ordningen skal gi de resultatene og effektene som man ønsker å oppnå.

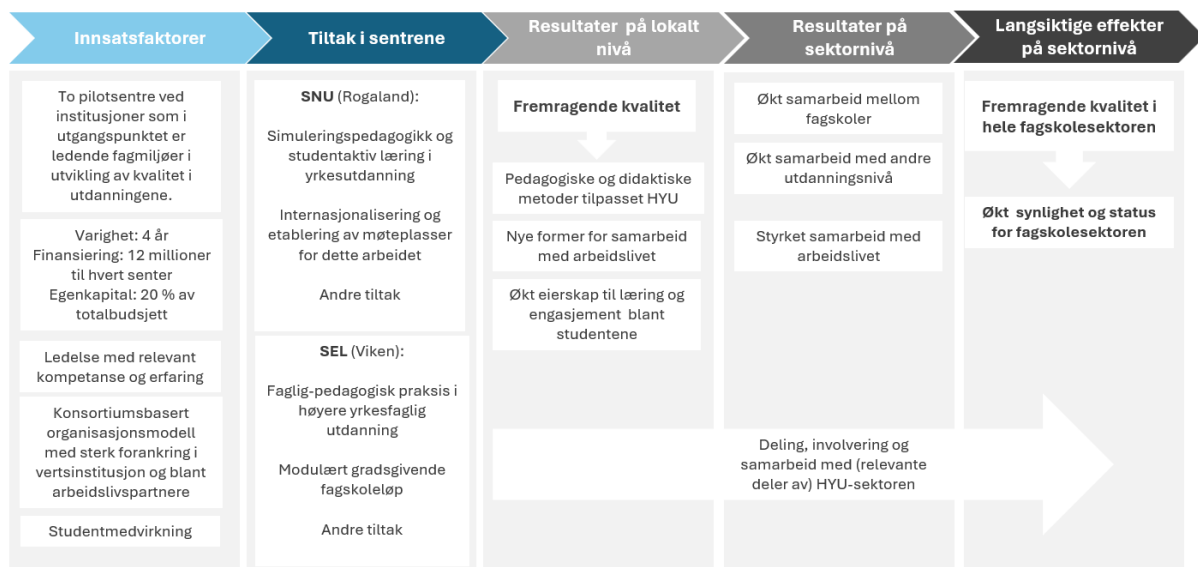
2.1 Kapittelsammendrag

I evalueringer av et tiltak, som SFY-ordningen, er det ofte klargjørende å formulere den underliggende endringsteorien som tiltaket bygger på - det vil si antagelsene om hvordan tiltaket skal gi de resultatene og effektene som man ønsker å oppnå. Slike antagelser om sammenhenger og virkninger kan være et eksplisitt utgangspunkt for de valgene som blir tatt når et tiltak blir utformet. Andre ganger er den underliggende endringsteorien mer implisitt og mindre tydelig formulert. Når det gjelder SFY-ordningen, er det det siste som er tilfellet. Ordningen er inspirert av tilsvarende prestisjeordninger i andre deler av utdanningssystemet, men den konkrete utformingen er langt på vei et resultat av ressursbegrensninger, kompromisser og praktiske hensyn. Ordningen er likevel tilpasset fagskolesektorens forutsetninger, og både de kortsiktige og langsiktige målene for ordningen adresserer sentrale utfordringer i sektoren. Når det gjelder de kortsiktige resultatmålene, er ordningen likevel relativt åpen og eksplorerende og gir de to sentrene et betydelig handlingsrom til å velge hvilke områder de skal konsentrere seg om.

2.2 SFY-ordningens virkningskjede og endringsteori

Følgende virkningskjede oppsummerer vår forståelse av SFY-ordningen. Det er viktig å understreke at dette er vår systematisering av ordningens innsatsfaktorer, tiltak, resultater og effekter basert på samtaler med HK-dir og relevante dokumenter der ordningen er beskrevet. I arbeidet med virkningskjeden, har vi også forsøkt å avdekke hvilke antagelser som ligger til grunn for at det ene leddet i kjeden skal lede til de neste og hvilke forventninger man har til at ordningen skal gi de resultatene og effektene som er ønsket. Som for modeller flest, representerer dette en forenkling i den forstand at den setter søkelyset på det vi oppfatter som de viktigste elementene, mens enkelte detaljer er utelatt. Modellen vil bli brukt som et viktig rammeverk for det videre evalueringsarbeidet.

Figur 2.1: SFY-ordningens virkningskjede



Helt til venstre i denne virkningskjeden beskriver vi ordningens *innsatsfaktorer*. Dette er de ressursene som puttes inn i ordningen og viktige kjennetegn ved den riggen som skal etableres for å forvalte disse ressursene. I den andre kolonnen settes det søkelys på de konkrete *tiltakene og utviklingsaktivitetene* som iverksettes ved de to sentrene (her eksemplifisert ved to av de pågående utviklingsprosjektene ved henholdsvis SNU og SEL). Dette er aktiviteter som utløses av innsatsfaktorene, og som etter intensjonen skal utformes i tråd med prioriteringene for ordningen. I de neste tre kolonnene oppsummerer vi de forventede resultatene og effektene av disse aktivitetene. Den første av disse kolonnene inneholder de kortsiktige resultatene som det forventes at disse aktivitetene vil gi for sentrene og deres vertsinstitusjoner. Dette samsvarer med de prioriterte utviklingsområdene for ordningen. I den neste kolonnen beskrives noe mer langsiktige resultater for sektoren gjennom styrket internt og eksternt samarbeid. Og i kolonnen lengst til høyre finner vi de langsiktige effektene på sektornivå – høyere utdanningskvalitet, større synlighet og høyere status. Det er dette som er de endelige målene som SFY-ordningen er innrettet for å oppnå. Med andre ord, når vi beveger oss fra venstre til høyre i denne modellen, flytter vi ikke bare oppmerksomheten fra senternivå til sektornivå, vi beveger oss også fra et kortsiktig til et mer langsiktig perspektiv.

Mens virkningskjeden beskriver stegene på veien mellom innsats og måloppnåelse, handler endringsteorien om hvordan de ulike stegene henger sammen. Det vil si hvordan man ser for seg at innsatsfaktorer skal utløse tiltak, som i sin tur skal realisere ønskede resultater og effekter, ikke bare for vertsinstitusjonene hvor sentrene er lokalisert, men i siste instans for hele fagskolesektoren. Er det rimelig å forvente at det ene steget vil lede til det neste og hvilke forutsetninger må være til stede for at dette skal skje?

En virkningskjede basert på en underliggende endringsteori, er dermed også et godt verktøy for å identifisere *barrierer* som hindrer måloppnåelse. Er det logiske brister i sammenhengene mellom de ulike stegene i kjeden, eller bygger endringsteorien på urealistiske forutsetninger som ikke lar seg realisere innenfor tiltakets rammer?

2.3 Nærmere om ordningens innretning og mål

I evalueringsprosjektets første fase har vi diskutert SFY-ordningens utforming og endringsteoretiske utgangspunkt med HK-dir. Dette ble gjort i en workshop hvor de ulike stegene i virkningskjeden, inkludert sammenhengene mellom dem, ble gjennomgått. Diskusjonen ga en dypere forståelse for de avveininger som ble gjort når ordningen ble utformet, og avdekket flere punkt hvor den skjematiske beskrivelsen i figur 2.1 kan utdypes og nyanseres.

2.3.1 Ordningens innretning og innsatsfaktorer

På et overordnet nivå, framhever HK-dir at SFY-ordningen er ett blant flere tiltak som er blitt iverksatt for å fremme kvalitetsutvikling i fagskolesektoren. Da ordningen ble utformet, var sektoren i rask vekst og endring, og fagskolemeldingen hadde pekt på behovet for en kvalitetsheving med utgangspunkt i de høyere yrkesfaglige utdanningenes egenart. En ordning med senter for fremragende utdanning ble vurdert som et forholdsvis enkelt tiltak i den forstand at det kunne iverksettes raskt uten større strukturelle endringer. Det fantes også modeller å bygge på, både den parallelle SFU-ordningen i UH-sektoren, og Centres of Vocational Excellence (CoVE) under Erasmus+ programmet, som begge har som mål å løfte fram det fremragende. Samtidig ønsket man en ordning som var åpnere og gav mer rom for eksplorering enn for eksempel SFU-ordningen. Utfordringsbildet i fagskolesektoren er mer sammensatt og ubeskrevet enn i UH-sektoren, og det var derfor et ønske om å gi rom for mer «*prøving og feiling*».

Man tenkte også at en senterordning kunne være et relevant grep for fagskolesektoren. Det var ingen tradisjon for å etablere sentre ved fagskolene, og man så derfor for seg at en tildeling av senter-status kunne gi den nødvendige synlighet for å skape ringvirkninger og endring i hele sektoren. En senterordning ville også gi rom for å jobbe mer langsiktig og strategisk. Fagskolesektoren er preget av behovet for å kunne snu seg raskt for å svare på konkrete og ofte kortsiktige behov, og har gjerne mindre rom for å kunne drive langsiktig utviklingsarbeidet. Det var med andre ord et behov for å kunne heve blikket og jobbe mot mer langsiktige mål.

Det var også et bevisst grep å kreve at sentrene skulle forankres i en vertsinstitusjon, og ikke bare i et fagmiljø, slik tilfellet var med SFU-ene. Dette skulle legge forholdene til rette for at sentrene vil få en sterkere tilknytning til hele fagskolesektoren.

De ressursmessige rammene for ordningen (innsatsfaktorene) er på mange måter et kompromiss. Den totale økonomiske potten var gitt, og valget om å dele midlene på to sentre var en avveining mellom å gi hvert senter nok midler til å sette kraft bak arbeidet, og å legge til rette for nok variasjon til å kunne teste ut ulike tilnærminger. Også tilskuddsperioden på fire år var et kompromiss. Man ønsket ikke at ordningen skulle vare for lenge siden det er en pilot. Samtidig måtte ordningen få virke lenge nok til å danne et tilstrekkelig beslutningsgrunnlag om eventuell videreføring.

HK-dir ser også potensielle risikoer knyttet til den modellen som ble valgt. For det første kan det være uheldig med tanke på variasjon og relevans for hele sektoren at det bare ble opprettet to sentre, særlig fordi de to sentrene i utgangspunktet også er lokalisert ved vertsinstitusjoner som er relativt like (store offentlige fagskoler, med en bred og forholdsvis lik studieportefølje). Det vil være uheldig om dette bidrar til å redusere SFY-ordningens relevans for de private fagskolene, ble det fremhevet.

For det andre er HK-dir også i noen grad usikker på hvordan en excellence-ordning, som i utgangspunktet gjør de sterkeste sterkere, vil bli oppfattet i fagskolesektoren. Vil ordningen bidra til å fremme en delings- og samarbeidskultur eller skape sterkere motsetninger mellom institusjonene?

For det tredje er det også knyttet usikkerhet til i hvor stor grad SFY-ordningen vil kunne gi ringvirkninger utenfor sentrene og deres vertsinstitusjoner. Som det ble uttrykt, er det «en åpenbar risiko for at det vil bli en 'klubb for de innvidde'». Kravet om forankring i en vertsinstitusjon, er et viktig grep for å unngå dette. Man ønsket på denne måten å få en bredere faglig forankring på den enkelte skole og potensielt videre ut i sektoren. At tilskuddsperioden til slutt endte på fire år, er også gunstig med tanke på forutsetningene for å kunne skape ringvirkninger på sektornivå. Erfaringene fra SFU-ordningen tilsa at spredningsarbeid tar tid.

2.3.2 De prioriterte tematiske utviklingsområdene

I utlysningen av SFY-ordningen ble det presentert fire utviklingsområder som arbeidet med å fremme kvalitet i utdanningene kunne omfatte. Tre av disse er tematiske områder:

- ◆ Utvikle og prøve ut pedagogiske og didaktiske metoder tilpasset høyere yrkesfaglig utdanning.
- ◆ Utvikle og prøve ut nye former for samarbeid med arbeidslivet.
- ◆ Stimulere til studenters eierskap til læring og nye former for studentengasjement.

Det er utviklingen på disse områdene vi har spesifisert som resultater på lokalt nivå i figur 2.1.

Det fjerde prioriterte innsatsområdet handler om deling og erfaringsutveksling med resten av fagskolesektoren for å bidra til kvalitetsheving utover sentrene i seg selv. Det er disse aktivitetene som i sin tur skal gi de langsiktige effektene på sektornivå som beskrevet i siste kolonne i figur 2.1. Dette kommer vi tilbake til nedenfor.

Ifølge HK-dir ble de tre tematiske områdene valgt fordi man vurderte at dette var områder hvor det, basert på den kunnskapen man hadde, forelå et betydelig forbedringspotensial i sektoren som helhet. Det var også områder hvor man opplevde at det var store variasjoner mellom skolenes evne til å løse disse utfordringene. I tillegg så man på de tre områdene som viktige deler av et mer overordnet kvalitetsbegrep med særlig relevans for høyere yrkesfaglig utdanning. Å skape endring på disse tre områdene er derfor antatt å kunne bidra til det langsiktige målet om kvalitetsheving i fagskolesektoren.

- ◆ Når det gjelder pedagogiske og didaktiske metoder, var valget både knyttet til de utfordringene som nettbaserte og hybride undervisningsformer reiser, samt at mange av de ansatte i fagskolesektoren ikke har pedagogisk utdanning.
- ◆ Nye former for samarbeid med arbeidslivet, ble først og fremst valgt med henvisning til hvor viktig dette er for en sektor hvor arbeidslivsrelevans er av så stor betydning. Samtidig vet man at denne typen samarbeid kan være vanskelig å få til, og at formene for samarbeid varierer mellom bransjer og skoler, noe den nylig publiserte rapporten fra NIFU (Høst, Furholt & Lyckander, 2024) også har dokumentert.
- ◆ Valget av studenters eierskap til læring og nye former for studentengasjement har flere begrunnelser. For det første er det utfordrende å skape eierskap og engasjement i en studentgruppe som jevnt over er eldre enn andre studenter, ofte er deltidsstudenter og i mange tilfeller sjelden eller aldri er fysisk til stede ved lærestedet. For det andre ble det med

henvisning til *Meld. St. 16 (2016–2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, vektlagt at eierskap og engasjement blant studentene er en viktig forutsetning for utdanningskvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

HK-dir påpeker samtidig at de foreslåtte temaområdene ikke skal tolkes som *absolutte føringer*. Man ønsket å sette en retning for arbeidet, men presiserer samtidig at sentrene skulle få et betydelig handlingsrom til selv å prioritere hva man ønsket å jobbe med. Målet var å legge til rette for en dynamisk utviklingsprosess, der sentrene kunne være med å definere prioriteringer og innsatsområder underveis, og der det skulle være rom for å utforske og prøve ut modeller og arbeidsformer som kan bidra til å løse sektorens utfordringer. Som en konsekvens av dette relativt åpne mandatet, måler heller ikke HK-dir sentrenes måloppnåelse spesifikt på disse utviklingsområdene.

Det er flere begrunnelser for denne åpenheten. For det første er fagskolesektoren en forholdsvis ny del av utdanningssystemet, som i tillegg har vært gjennom en betydelig vekst og utvikling de senere årene. Man har derfor ikke like omfattende og sikker kunnskap om utfordringsbildet som man for eksempel har når det gjelder UH-sektoren. Å gi de som sitter tettest på denne utviklingen, rom til selv å definere hvor innsatsen skal settes inn, kan derfor være fornuftig. For det andre, var man også opptatt av at for sterke føringer ville kunne redusere interessen blant skolene for å søke om SFY-status.

Samtidig er HK-dir også opptatt av at handlingsrommet ikke bør bli for stort, og at det bør unngås at sentrene setter i gang utviklingsaktiviteter som ligger utenfor rammene av det utdanningsoppdraget som fagskolesektoren er tildelt. Som forvalter av ordningen, oppfatter HK-dir at det er direktoratets oppgave å veilede sentrene dersom det skulle skje.

HK-dir understreker også at de ikke nødvendigvis forventer at SFY-enes utviklingsarbeid skal lede fram til noe grensesprengende nytt. Det viktigste er at det gis rom og ressurser til å eksperimentere, og til å systematisk prøve ut ulike metoder, modeller eller arbeidsmetoder for på denne måten å kunne vurdere hva som fungerer best i ulike sammenhenger. Det åpnes også for at SFY-ene kan plukke opp ideer og arbeidsmetoder fra andre fagskoler i sitt nettverk og videreutvikle disse.

Det er en pilotordning, og det er eksplorativt, så det er også rom for å ta noe som fungerer, vri litt på det og se om det fungerer bedre.

Det er ikke tradisjoner for å drive langsiktig utviklingsarbeid i fagskolesektoren, og målet er derfor å stimulere til utprøving av arbeidsmåter som er forskjellig fra de man vanligvis benytter.

2.3.3 Deling og erfaringsutveksling

Det fjerde prioriterte utviklingsområdet, deling og erfaringsutveksling, er av en helt annen karakter enn de tematiske områdene. Dette handler om å spre kunnskapen om det utviklingsarbeidet som foregår ved sentrene for på denne måten å sørge for at de langsiktige effektene med ordningen nås, dvs. at arbeidet bidrar til kvalitets- og statusheving i hele sektoren. Selv om det ikke ble sagt eksplisitt i våre samtaler med HK-dir, oppfatter vi at dette er et område som det forventes at sentrene skal jobbe med. Skal de langsiktige målene for ordningen nås, er ikke dette aktiviteter som sentrene kan velge bort.

Det kommer blant annet til uttrykk i begrunnelsene for tildeling av midler til SEL og SNU, hvor søknadens vektlegging av spredningsaktiviteter og planer for å involvere resten av sektoren i utviklingsarbeidet blir sterkt framhevet. Planene beskrives som i overkant ambisiøse, og i vår samtale med HK-dir formidles det nok en viss usikkerhet til om de lar seg realisere i sin fulle bredde. Uansett er målet at andre fagskoler skal få et aktivt forhold til det som foregår ved de to sentrene, og at resten av sektoren skal oppfatte at sentrenes utviklingsarbeid er noe som angår dem.

2.3.4 Samarbeid internt og eksternt

I utlysningen av SFY-ordningen framheves det at ordningen skal stimulere til *«økt samarbeid mellom fagskoler, mellom ulike utdanningsnivå, og styrket samarbeid med arbeidslivet»* (HK-dir, 2022, s. 1). I virkningskjeden i figur 2.1 har vi plassert dette inn som resultater på sektornivå på mellomlang sikt. Mer omfattende samarbeid, både innad i fagskolesektor, og med andre utdanningsnivåer og med arbeidslivet, kan ses som forutsetninger for at de langsiktige målene for ordningen blir nådd.

Målene om samarbeid er på ulike måter bygget inn i ordningens utforming. Det er satt absolutte krav til at aktører fra arbeidslivet skal delta som aktive og forpliktete konsortiumpartnere, og utvikling og utprøving av nye former for samarbeid med arbeidslivet er, som vi har sett, ett av utlysningens tre prioriterte utviklingsområder. Samarbeid med andre fagskoler og med utdanningsinstitusjoner fra andre nivå er mindre tydelig formulert, men i utlysningen fremheves det at *«evne til å stimulere til samarbeid i, og utvikling av, fagskolesektoren»* vil bli vektlagt i vurderingen. Tilsvarende blir det i beskrivelsen av konsortiumsmodellen poengtert at det bør *«inngås samarbeid med andre utdanningsinstitusjoner»*. Dette har også resonans i fagskolemeldingen hvor styrket samarbeid mellom fagskolene ble fremhevet som et viktig mål med tanke på å bygge en solid og framtidsrettet fagskolesektor (Kunnskapsdepartementet, 2016, kapittel 8).

Kapittel 3: Status i sentrene

I dette kapitlet gir vi en kort beskrivelse av de to sentrene i ordningen, og en oversikt over tiltak og aktiviteter som de så langt har iverksatt. I tillegg går vi dypere inn i to av tiltakene ved hvert av sentrene, for å få en bedre forståelse av hvordan senteraktørene ser for seg at disse tiltakene kan bidra til utvikling og endring i tråd med målene for ordningene. Kapitlet er delt i to deler, en for hvert senter. Kapitlet er i stor grad basert på gjennomgang av dokumentasjon knyttet til de to sentrene. Ettersom dokumentasjonen varierer en del mellom sentrene, har vi ikke nødvendigvis nøyaktig samme informasjon for hvert senter. Vi har i tillegg basert oss på informasjon fra presentasjoner fra oppstartssamling med HK-dir og de to sentrene, en workshop ved hvert senter, og noe intervjumateriale.

3.1. Kapittelsammendrag

Sentrene har etablert egne målsettinger som i stor grad avspeiler ordningens målsettinger. Noen av sentrenes mål er mer spissede og avgrensede, andre er relativt generelle og overordnede, men gir en retning for hva senteret vil prioritere å jobbe med. Begge sentre har også etablert en prosjektorganisasjon med konsortiumpartnere fra fagskolesektor, arbeidsliv og UH-sektor. Det er per høsten 2024 bare SEL som har en fungerende styringsgruppe. Begge sentre har også knyttet til seg en rekke assosierte partnere, men systematikken i dette samarbeidet varierer.

Gjennomgangen av status for sentrenes arbeid viser at oppstartsfasen har tatt tid og vært til dels krevende. Det har vært utfordrende å få på plass tilstrekkelig og relevant personell, noe som har medført forsinkelser og endringer i fremdrift. Det har også påvirket arbeidet med formidling og kommunikasjon, som så langt har hatt varierende grad av systematikk.

Når det gjelder ordningens prioriterte utviklingsområder, eller resultatmål, finner vi at begge sentrene retter mye oppmerksomhet mot pedagogiske og didaktiske metoder, bl.a. gjennom utvikling av kompetansehevingstiltak. De arbeider også tett med arbeidslivsaktører i flere av sine prosesser. Sentrene har så langt hatt mindre eksplisitt fokus på styrking av studentengasjement. Dette er en mer implisitt del av det pedagogiske utviklingsarbeidet, der styrking av ansattes pedagogisk-didaktiske kompetanse og vektlegging av studentaktiv læring kan bidra til å øke studentengasjementet. Når det gjelder studentengasjement i form av medvirkning gjennom formelle strukturer/studentdemokrati, har ingen av sentrene rettet særskilt oppmerksomhet mot dette så langt. Begge sentre er opptatt av at de skal spille en rolle for hele sektoren, og fremhever betydningen av å profilere og posisjonere høyere yrkesfaglig utdanning, overfor både arbeidsliv og myndighetsnivå.

3.2 Senter for erfaringsbasert læring (SEL)

3.2.1 Visjon og mål

Senter for erfaringsbasert læring er etablert ved Fagskolen i Viken (vertsinstusjon). Senterets visjon er å «være en anerkjent kapasitet på høyere yrkesfaglig utdanning og en innovativ aktør som bidrar til en bærekraftig utvikling av utdanningssektoren». Visjonen skal nås ved å:

- ◆ Sikre faktabasert kunnskap om sektorens fagligpedagogiske virksomhet
- ◆ Gi retningsgivende råd og gjennomføre aktiviteter og målrettet kommunikasjon som sikrer en felles forståelse av HYUs samfunnsoppdrag
- ◆ Samarbeide aktivt med NOKUT og andre for å sikre kvalitetsutvikling og etablere en ordning for institusjonsakkreditering innen HYU
- ◆ Utvikle etter- og videreutdanningstilbud for ansatte i sektoren som fremmer kvalitets- og skoleutvikling
- ◆ Utvikle og teste modeller for samarbeid med arbeidslivet, studentmedvirkning, organisering og drift av fleksible, desentraliserte hybride studieløp

I senterets søknad er disse målsettingene videre operasjonalisert gjennom et sett med aktivitets- og effektmål (Fagskolen i Viken, 2022). Noen av resultatmålene for senterordningen er direkte reflektert i målstrukturen, slik som målet om å utvikle nye former for samarbeid med arbeidslivet og styrke studentengasjement og eierskap til læring. I senterets målsettinger er disse imidlertid samlet i ett mål, og vi merker oss at senteret bruker det mer formelle begrepet studentmedvirkning i sin målstruktur. Målsettingene er til dels også mer spissede enn ordningens mål, som f.eks. å utvikle etter- og videreutdanningstilbud, og aktivt samarbeide med NOKUT om institusjonsakkreditering. Denne siste målsettingen har også en tydelig systemorientering.

3.2.2 Organisering

Senteret drives av tre ansatte, hver i 50 prosent stilling: en senterleder, en prosjektleder og en kommunikasjonsansvarlig. Kommunikasjonsansvarlig har et særlig ansvar for å spre informasjon om senterets aktiviteter. Senteret leier i tillegg personell som bidrar til gjennomføring av prosjekter, bl.a. fra Fagskolen i Viken og Høyskolen for Yrkesfag. De arbeider også for å leie inn kommunikasjonsressurser i tillegg til kommunikasjonsansvarlig.

Senterkonsortiet består av seks partnere, som til sammen representerer fagskolesektoren, universitets- og høyskolesektoren og arbeidslivet: Fagskolen i Viken, Sykehuset Østfold, Høyskolen for yrkesfag, Hydro aluminium, Fagskolen i Innlandet, University College Nordjylland (Profesjonshøyskolen). Viken fylkeskommune var opprinnelig også en del av konsortiet, men etter fylkesoppløsningen har deres deltakelse vært uavklart.

Senteret er organisert med en styringsgruppe bestående av senterets ansatte, og minst en representant fra hver partner. Senteret har også invitert en studentrepresentant fra Fagskolen i Viken inn i styringsgruppen, men vedkommende har så langt ikke deltatt i styringsgruppens arbeid. Det er avholdt kvartalsvise møter i styringsgruppen.

I søknaden ble det også beskrevet at senteret ville knytte til seg en rekke assosierte partnere, herunder Kongsberg Innovasjon, Organisasjon for Norske Fagskolestudenter og fem fagskoler. Disse skulle delta i kvalitetssikring av senterets virksomhet, og inviteres til å bidra i utviklingsprosjekter og pilotgjennomføringer. De skulle også være representert i en referansegruppe for senteret. Foreløpig har senteret ikke opprettet en slik referansegruppe, og samarbeidet med de assosierte partnerne har hovedsakelig foregått på mer uformell basis, gjennom dialog og møter med enkeltaktører ved behov.

Senterledelsen ved SEL har også jevnlig dialog med ledelsen ved SNU.

3.2.3 Tiltak og aktiviteter

I søknaden om senterstatus ble det presentert en rekke aktiviteter som senteret skulle jobbe med. Det ble imidlertid presisert at planen var tentativ, og at denne skulle vurderes etter kunnskapsinnhenting og rulleres på halvårlig basis. Av rapporteringen i årsrapport for 2023 fremgår det at flere aktiviteter måtte utsettes til 2024 grunnet sykemelding og permisjon. I møtoreferater vi har gjennomgått, fremheves tilgangen på ressurser/personell som en utfordring, og senterledelsen oppgir at det er vanskelig å få personell til å bidra i prosjekter.

Tabellen under gir en oversikt og kort beskrivelse av de aktivitetene senteret så langt har startet opp. Noen av disse er fullførte, andre er pågående, og noen er i oppstartsfasen. Tabellen omfatter ikke løpende kommunikasjons- og formidlingsarbeid.

Tabell 3.1 Oversikt over tiltak/aktiviteter ved SEL

Tittel	Kort beskrivelse	Status
Hybrid læringsarbeid i høyere yrkesfaglig utdanning	Senteret har utviklet og gjennomført et EVU-kurs i hybrid læringsarbeid for fagskolelærere. Kurset gir fem studiepoeng. Målet har vært å utvikle hybriddidaktiske modeller som kan brukes i undervisning, og styrke lærernes didaktiske kompetanse i hybride undervisningsformer. Kurset inneholder bl.a. moduler om bruk av KI og omvendt klasserom. 15 lærere ved Fagskolen i Viken og Fagskolen i Innlandet har deltatt på kurset. Resultater fra prosjektet, som kursbeskrivelse, planverk og læremidler, skal formidles til resten av sektoren, og målet er at kurset på sikt skal kunne tilbys fagskolelærere over hele landet. Høyskolen for Yrkesfag har hatt ansvar for gjennomføring av prosjektet.	Gjennomført
Overgangsordning til UH-sektoren	I samarbeid med USN, Fagskolen i Viken og Fagskolen i Vestfold og Telemark, har senteret gjennomført et prosjekt for å utforske en overgangsordning fra fagskolestudier til universitetsstudier. En rapport fra prosjektet ble lagt frem i februar 2024. USN skal arbeide videre med et mulig studium for fagskolekandidater innen tekniske og industrielle/økonomiske fag.	Gjennomført
Modulært gradsgivende fagskoleløp	Senteret har utviklet en studieplan for et modulært fagskoleløp på 60 studiepoeng i teknologifag. Planen er godkjent, og studiet skal tilbys fra høsten 2025 ved fagskolen i Viken. Det har vært et mål å utvikle en studieplan som sikrer sammenheng og en helhetlig sluttkompetanse, og som kan fungere som en modell for utvikling av fremtidige modulære fagskoleløp. Prosjektet er gjennomført i samarbeid med Fagskolen i Viken, Norsk Hydro og Sykehuset Østfold. Senteret vurderer også muligheten av å utvikle et modulært fagskoleløp på 120 studiepoeng.	Gjennomført/ pågående
Praktisk pedagogisk innføringskurs	Senteret har utviklet og gjennomført et praktisk-pedagogisk innføringskurs i fagskolepedagogikk for nytilsatte lærere innen høyere yrkesfaglig utdanning. Kurset tar utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen. Målet er å trygge lærerne i starten av sin undervisningskarriere. Kurset har vært åpent for lærere fra alle landets fagskoler, og har så langt blitt	Pågående

	gjennomført i to omganger for til sammen ca. 30 lærere fra ca. 10 ulike fagskoler, både offentlige og private. Det planlegges ny kursrekke i august 2025.	
Faglig-pedagogisk praksis i høyere yrkesfaglig utdanning	Senteret gjennomfører en kunnskapsinnhenting og analyse av den pedagogiske virksomheten i sektoren. Kunnskapsinnhenting gjennomføres ved besøk til 11 offentlige og private fagskoler, der det gjøres kvalitative undersøkelser/fokusgrupper med ansatte. Formålet med prosjektet er å etablere en felles forståelse i sektoren for status for den pedagogiske virksomheten, og avdekke områder for videre kvalitetsutvikling som kan danne grunnlag for fremtidige prosjekter i senteret. I forbindelse med besøkene til fagskolene, gjennomføres også møter med skolens ledelse for å diskutere hvordan senteret kan bidra til utvikling. Prosjektet skal resultere i en rapport som skal formidles både til sektor og myndighetsnivå.	Pågående
KI i hybrid fagskoledidaktikk	Uttesting av KI-teknologi i undervisning, med mål om å samle og spre erfaringer og best practice. Til sammen drøyt 50 lærere fra Fagskolen i Innlandet og Fagskolen i Viken innen en rekke ulike fag har i løpet av 2024 prøvd ut KI-teknologi i egen undervisning. SEL har dekket KI-lisenser til de aktuelle lærerne. Resultater og erfaringer skal deles med resten av fagskolesektoren i starten av 2025.	Pågående
Grønn kompetanse til et grønt arbeidsmarked	SEL bidrar, gjennom Fagskolen i Viken, i Interreg-prosjektet Grønn kompetanse til et grønt arbeidsmarked. Formålet med prosjektet er utvikle en metode for å kartlegge kompetansebehov innen STEM-fagene, knyttet til grønn omstilling. Prosjektet ledes av Region Midtjylland. SEL har et koordinerende ansvar på vegne av Fagskolen i Viken.	Pågående
Arbeidsverksted for yrkespedagoger i fagskolen	Basert på erfaringer fra prosjektet « <i>Praktisk pedagogisk innføringskurs</i> », starter senteret høsten 2024 en kursrekke rettet mot lærere med noe mer undervisningserfaring innen høyere yrkesfaglig utdanning. Kurset består av syv nettbaserte samlinger, og gir både en praktisk og teoretisk innføring i elementene i den didaktiske relasjonsmodellen rettet mot fagskoleutdanning. Første kursrekke startet i november 2024, og det planlegges ny kursrekke med oppstart i februar 2025. Hvert kurs tar 16 deltakere. Per oktober 2024 var det første kurset fulltegnet med deltakere fra flere ulike fagskoler, både offentlige og private.	Starter opp høst 2024
Forprosjekt studentmedvirkning	Senteret utforsker muligheten for å etablere et prosjekt som skal fremme studentmedvirkning. I den forbindelse har senteret hatt samtaler med ONF og tatt initiativ til en workshop med bl.a. studentkoordinatorer ansatt ved Fagskolen i Vestland og Noroff. Denne skulle etter planen gjennomføres i november 2024, med mål om å samle erfaringer fra de to skolenes arbeid med studentmedvirkning.	Starter opp høst 2024

I tillegg til aktivitetene som er beskrevet i tabellen, arbeider senteret med ulike ideer. Det gjelder bl.a. muligheten for å utvikle en fagskolebasert lærerutdanning i samarbeid med Høyskolen for yrkesfag og

Senter for nyskapende utdanning, et mulig samarbeidsprosjekt med yrkesfagopplæringen for å se det yrkesfaglige studieløpet som en helhet, og et prosjekt for forbedring av hybride studieløp på deltid.

I det følgende ser vi nærmere på to av tiltakene ved SEL: *Faglig-pedagogisk praksis i høyere yrkesfaglig utdanning* og *Modulært gradsgivende fagskoleløp*. Disse prosjektene vurderes av senteraktørene å være de mest sentrale tiltakene i senterets arbeid så langt, og ble drøftet med senteraktørene i en workshop.

Faglig pedagogisk praksis i høyere yrkesfaglig utdanning

Prosjektet *Faglig pedagogisk praksis i høyere yrkesfaglig utdanning* ble av senteraktørene som deltok i workshopen, beskrevet som «*Prosjekt 1*» – et slags startpunkt og fundament for det videre arbeidet i senteret. Prosjektet handler om å hente inn erfaringer og bygge kunnskap om den pedagogiske virksomheten i fagskolesektoren, og om fagskolenes rolle i det norske utdanningssystemet.

Erfaringsinnhenting skjer ved hjelp av fokusgrupper som planlegges gjennomført blant lærere ved 11 fagskoler. I fokusgruppene drøftes den pedagogiske praksisen blant lærerne ved fagskolen, utfordringene lærerne står i, og deltakernes forståelse av fagskolenes rolle og funksjon i det norske utdanningssystemet. Erfaringene og kunnskapen fra fokusgruppene vil lede ut i en rapport som både skal rettes mot fagskolesektoren selv og mot eksterne aktører i politikk og arbeidsliv. Prosjektet gjennomføres i tett samarbeid med konsortiumpartnere fra Høgskolen for yrkesfag, og det er innleid et halvt årsverk herfra (forsker) til å gjennomføre analyser av intervjumaterialet og utarbeide rapporten. Aktørene fremhever at tiltaket er svært ressurskrevende, og at bemanningen i prosjektet er sårbart.

Fokusgruppene gjennomføres ved fysisk besøk ved den enkelte fagskole. Ved samme besøk gjennomføres det også et møte med ledergruppen ved fagskolen for å diskutere SELs mandat og oppgaver og hvordan fagskolen eventuelt ønsker å bruke senteret. Prosjektet er derfor også et ledd i SELs utadrettede informasjonsarbeid.

Kunnskapen som samles inn gjennom fokusgruppene skal brukes på flere måter. For det første er målet å samle kunnskap som kan bidra til å identifisere forbedringsområder i fagskolenes pedagogiske praksis. Dette kan i sin tur danne grunnlag for utvikling av nye tiltak i senteret, rettet inn mot de tre prioriterte utviklingsområdene (delmålene) i ordningen. Kunnskapen skal med andre ord hjelpe SEL med å prioritere hvordan de skal bruke sine ressurser (derav tilnavnet «*prosjekt 1*»). For det andre noterte vi et tydelig uttrykt mål om at kunnskapen fra arbeidet – og rapporten – skal brukes i den eksterne kommunikasjonen fra fagskolesektoren. Mottaker er både myndighetene, som et redskap for å fremme fagskolenes plass som et selvstendig nivå i utdanningssystemet, og arbeidslivsaktører, som et verktøy for å øke fagskolenes synlighet. På den måten har prosjektet en tydelig innretning mot målet om å løfte fagskolenes status.

Aktørene var dessuten opptatt av at prosjektet måtte ses i et videre perspektiv enn ren kunnskapsinnhenting. De var opptatt av at tiltaket i videre forstand handler om å *bygge en fagskoleidentitet* i en sektor som langt på vei mangler en slik selvforståelse. Fagskolene er klemt inne mellom utdanningsnivå med lange tradisjoner og tydelige identiteter – fagutdanningene i den videregående skolen på den ene siden, og universitets- og høgskolesystemet på den andre. Ved å invitere til refleksjon rundt fagskolenes egenart og utfordringer, ønsker man å bidra til at det utvikles en tilsvarende sterk identitet i fagskolesektoren.

Deltakerne i workshopen så for seg at denne identitetsbyggingen ville foregå på to nivå: for det første blant deltakerne i fokusgruppene, og for det andre i resten av sektoren via rapporten som er planlagt som et sluttprodukt fra prosjektet. Som nevnt over, er målet at denne rapporten skal bidra til å styrke de ansattes bevissthet om sektorens egenart gjennom spredning og diskusjon i fagskolemiljøene.

Prosjektet har et tydelig sektorperspektiv. For det første involveres et betydelig antall fagskoler i arbeidet gjennom fokusgruppene. Senteraktørene har en tanke om at denne involveringen, og prosessen med fokusgrupper og ledermøter, skal legge til rette for endring ved de aktuelle skolene. For det andre er rapporten beregnet på et bredt publikum, både i og utenfor fagskolesektoren. For det tredje er det overordnede målet for arbeidet å sette søkelyset på fagskolesektorens egenart og utfordringer. Tematisk er prosjektet tettest knyttet til delmålet om pedagogisk og didaktisk utvikling, men aktørene argumenterte for at det i større grad måtte ses som et nødvendig nybrottsarbeid som ville berede grunnen for måloppnåelse på alle de prioriterte utviklingsområdene. Hvordan dette skulle skje i praksis var det større usikkerhet rundt. Det var heller ikke så langt lagt tydelige planer for hvordan formidling av kunnskapen fra prosjektet skulle skje.

Modulært gradsgivende fagskoleløp

Senteret har utviklet og fått godkjent en studieplan for et modulært fagskoleløp på 60 studiepoeng i teknologifag. Studiet skal tilbys fra høsten 2025 ved fagskolen i Viken. Ifølge senteraktørene er dette den første modulerte gradsgivende studieplanen som er utviklet i sektoren og de ser det derfor som et tydelig eksempel på et spydspiss-prosjekt, der senteret går foran og «*baner vei*». Prosjektet er gjennomført i tett samarbeid med Fagskolen i Viken, Norsk Hydro og Sykehuset Østfold, samt representanter fra Fagskolen i Innlandet og Høyskolen for yrkesfag. Senteret vurderer også muligheten av å utvikle et modulært fagskoleløp på 120 studiepoeng.

Tiltaket bygger videre på en utvikling som har pågått i sektoren over tid, med økende etterspørsel fra arbeidslivet etter korte moduler og kurs. Fagskolen i Viken og Fagskolen i Innlandet (konsortiumpartner) har hatt en sentral rolle i å tilby slike korte kurs, bl.a. gjennom Industrifagskolen og bransjeprogrammet. Denne erfaringen ses som en sentral innsatsfaktor i tiltaket. Begge skoler har også opplevd en etterspørsel både fra studenter og arbeidsliv, om å kunne bygge videre på gjennomførte moduler og kurs for å kunne oppnå en fagskolegrad. Det har derfor vært et mål å utvikle en studieplan bestående av enkeltmoduler, men som sikrer sammenheng og en helhetlig sluttkompetanse i en grad.

Aktørene så arbeidet både som et tiltak som bidrar til å styrke samarbeidet med arbeidslivet, ved at skolen svarer ut et tydelig behov hos arbeidsgivere og deres ansatte, og som et tiltak som bidrar til økt kvalitet i fleksible utdanninger. I tillegg mente de det kunne bidra til styrket studentengasjement, ved at denne typen løp kan bidra til å gi studenter med dårlige erfaringer fra utdanningssystemet en følelse av mestring og resultatoppnåelse.

Senteraktørene mener prosjektet også representerer et nybrottsarbeid som vil ha virkninger for resten av sektoren. For det første kan den lokale studieplanen fungere som en modell for andre fagskoler som ønsker å utvikle tilsvarende studiemodeller. Studieplanen er allerede sirkulert til andre fagskoler, men senteret ser for seg at det vil kreve mye formidlingsarbeid for å spre kunnskap om hvordan man kan bygge en slik modell. Planene for dette arbeidet var foreløpig noe uklare. For det andre har de underveis i arbeidet med å utvikle en modulisert studieplan, avdekket en rekke tekniske og administrative barrierer, som på sikt må fjernes for at man skal kunne implementere denne typen

modeller mer bredt. Som et eksempel nevner de et inntakssystem og rapporteringskrav fra HK-dir som ikke er tilpasset modulære løp. Dette utgjør viktig læring for andre, som kan slippe å «gå opp de samme stiene» senere. Senteret vil fortsette å samle erfaringer når studieplanen implementeres høsten 2025, som så kan deles med andre.

Formidling og spredning

I senterets søknad ble det beskrevet hvordan senteret planla å arbeide med spredning. Her skilte de mellom 1) Løpende kommunikasjonsarbeid, med etablering av egen nettside og nyhetsbrev der de formidler informasjon om senterets aktiviteter. 2) Konferanser og møter, herunder en årlig konferanse rettet mot ansatte, studenter og interessenter i sektoren og 3) Etter- og videreutdanningsaktiviteter rettet mot ansatte i sektoren.

Disse planene har blitt noe forsinket og/eller justert underveis. Når det gjelder det løpende kommunikasjonsarbeidet, har dette dels vært preget av at kommunikasjonsansvarlig har vært ute i lengre permisjon, og det har vært vanskelig å finne en erstatter. Både arbeidet med egen nettside og nyhetsbrev har derfor blitt forsinket. Fra høsten 2024 har de arbeidet med å bygge opp kommunikasjonskapasitet, og styrke kommunikasjons- og formidlingsaktiviteten. Egen nettside for senteret ble publisert sommeren 2024, og et nyhetsbrev ble lansert høsten 2024. En egen nettside, uavhengig av Fagskolen i Viken, ble vurdert som et viktig grep for å fremstå som et senter for hele fagskolesektoren. Det er også publisert enkelte aviskronikker i riksdekkende aviser.

Når det gjelder punktet om konferanse og møter, har senteret gått bort fra planen om en årlig lærerkonferanse, og erstattet dette med kortere workshops (omtalt i tabellen som «*arbeidsverksted for yrkespedagoger*»), med planlagt oppstart i november 2024. Senteret har dessuten deltatt på ulike konferanser og møter. I 2023 deltok de med innlegg på konferansen *Fleksibel utdanning Norge* og på *Fagskolekonferansen* i 2023 og i 2024 var senteret representert med egen stand og deltakelse i paneldebatter. Innen kategorien etter- og videreutdanningsaktiviteter har det bl.a. vært avholdt flere kurs der lærere fra flere ulike fagskoler har deltatt.

Nærmere om tiltaksporteføljen i lys av ordningens og senterets mål

Tiltaksporteføljen til SEL har så langt et tydelig fokus på pedagogisk utviklingsarbeid og kompetanseheving. De ulike etter- og videreutdanningstilbudene for fagskolelærere og uttesting av KI i undervisningen er eksempler på dette. Flere av tiltakene i senteret er direkte avledet av senterets egne mål. Tiltaket faglig-pedagogisk praksis i høyere yrkesfaglig utdanning springer direkte ut av senterets målsettinger om å *sikre faktabasert kunnskap om sektorens fagligpedagogiske virksomhet*, og om å sikre *en felles forståelse av HYUs samfunnsoppdrag*. Også senterets ulike etter- og videreutdanningstilbud for å fremme kvalitetsutvikling og utvikling av en studieplan for fleksible studieløp, er i tråd med senterets helt konkrete målsettinger for dette. Interreg-prosjektet om etablering av kompetansetilbud for grønn sektor, er eksempel på et prosjekt som har nye former for samarbeid med arbeidslivet som sitt hovedformål. Når det gjelder målet om å samarbeide aktivt med NOKUT og andre for å sikre kvalitetsutvikling og etablere en ordening for institusjonsakkreditering innen høyere yrkesfaglig utdanning, er det imidlertid foreløpig noe uklart hva senteret har gjort på dette området.

Sett opp mot de prioriterte utviklingsområdene i SFY-ordningen, eller det vi har omtalt som resultatmål i ordningens endringsteori (jf. kapittel 2), kan en stor del av senterets arbeid altså så langt

sies å være innrettet mot målet om å *utvikle pedagogisk-didaktiske metoder tilpasset høyere yrkesfaglig utdanning*, og delvis mot målet om å *styrke samarbeidet med arbeidslivet*. Aktørene har en tydelig forventning om at senterets aktiviteter skal skape resultater på disse områdene. Det er for eksempel en tydelig forventning om at etter- og videreutdanningsaktiviteter skal bidra til å styrke lærernes pedagogiske og didaktiske kompetanse tilpasset høyere yrkesfaglig utdanning, og at det i sin tur bidrar til å øke kvaliteten på kursdeltakernes undervisning. Utviklingen av et modulært gradsgivende løp representerer ifølge aktørene en nyvinning som styrker samarbeidet med arbeidslivet ved å tilpasse seg deres behov for fleksibilitet, samtidig som det styrker kvaliteten i et fleksibelt løp, ved å sikre en helhetlig sluttkompetanse. Prosjektet forventes å danne grunnlag for flere lignende utdanningsløp, både ved vertsinstitusjon og andre steder i sektoren.

Når det gjelder *nye former for studentengasjement og eierskap til læring*, som både er et mål for ordningen, og et av senterets egne målsettinger, er det foreløpig gjort forholdsvis lite. Senteret har startet et forprosjekt for å vurdere muligheten for å etablere et prosjekt på området, og de har dialog med ONF, som er en av senterets assosierte partnere. I intervju gir senterledelsen uttrykk for at dette er den av senterordningens målsettinger de er mest usikre på hvordan de skal jobbe med, og at de *«famler litt»*. Erfaringen underbygges av at det så langt har vært vanskelig å involvere studenter i senterets styringsgruppe. Det fremgår også av intervju med senterledelsen og studentrepresentant at studentene ved vertsinstitusjonen ikke kjenner til senteret.

Senterets arbeid for å styrke *samarbeid på tvers av utdanningsnivå*, jf. ordningens målsetting, har så langt vært avgrenset til arbeidet med å utforske en overgangsordning fra fagskolestudier til universitetsstudier, i samarbeid med USN. Involveringen av to høyskoler i selve senterkonsortiet, kan også sees som et grep for å styrke samarbeidet med UH-sektoren. Spesielt Høyskolen for yrkesfag har en sentral rolle i flere av senterets prosjekter. Når det gjelder grep for å styrke samarbeidet mot fag- og yrkesopplæringen, er det så langt gjort lite utover at senteret som nevnt vurderer et mulig samarbeidsprosjekt med yrkesfagopplæringen. Dette er imidlertid foreløpig på tegnebrettet. I arbeidet med å styrke *samarbeidet med fagskolene*, jf. ordningens målsetting, fremstår prosjektet Faglig pedagogisk praksis i høyere yrkesfaglig utdanning, som sentralt. I tillegg samarbeides det tett med Fagskolen i Innlandet, og andre fagskoler har blitt involvert i enkeltprosjekter.

Når det gjelder målet om økt status og utdanningskvalitet i sektoren som helhet, har senteraktørene et tydelig sektorperspektiv på arbeidet sitt og en tydelig oppfatning av sin rolle som spydspiss. Det varierer imidlertid i hvilken grad det er lagt en eksplisitt plan for hvordan det enkelte tiltak som senteret arbeider med skal kunne bidra til ønskede effekter i henhold til endringsteorien for SFY-ordningen som helhet. Deling av best practice og formidling av kunnskap fra de ulike prosjektene, ser ut til å være hovedgrepet. Senteraktørene er også opptatt av at flere av senterets aktiviteter av *natur* er innrettet slik at de kan skape endring på sektornivå, fordi de har en tydelig sektororientering. Prosjektet Faglig pedagogisk praksis i høyere yrkesfaglig utdanning er det tydeligste eksempelet. Også utviklingen av et modulært gradsgivende løp vurderes av senteraktørene som et prosjekt med potensial for systemendring, slik vi har omtalt tidligere. Når det gjelder andre aktiviteter, er det mer uklart hvordan effektene på sektornivå skal materialiseres. Et spørsmål er f.eks. hvordan tiltak for *individuell kompetanseheving* skal lede til økt utdanningskvaliteten i hele sektoren.

3.3 Senter for nyskapende utdanninger (SNU)

3.3.1 Visjon og mål

Senter for nyskapende utdanninger, engasjerende læring og økt samarbeid i høyere yrkesutdanning (SNU) er etablert ved Fagskolen Rogaland (vertsinstitusjon). Senterets visjon er «å være en spydspiss for nyskapende utdanninger, gjennom engasjerende læring og samarbeid.» Senteret har definert følgende fem mål for sitt arbeid:

- ◆ Utvikle nyskapende og aktive læringsformer
- ◆ Utvikle eksisterende utdanninger gjennom kunnskapsoverføring om og prøve ut aktive læringsformer, samarbeidslæring og simulering
- ◆ Utvikle nyskapende samarbeidsmodeller med arbeidslivet.
- ◆ Prøve ut samarbeidsmodeller gjennom å utvikle nyskapende utdanningstilbud i sektorer som bidrar til regional og nasjonal vekst og omstilling.
- ◆ Formidle resultat og erfaring fra senterets arbeid med nyskapende utdanninger og nettverk som bidrar til kvalitetsutvikling og synlighet av hele fagskolesektoren som regional, nasjonal og internasjonal læringsarena

Målene er rettet mot det å være *nyskapende*, i samsvar med senterets navn. Ordningens resultatmål om pedagogisk utviklingsarbeid og samarbeid med arbeidslivet (se kapittel 2) er eksplisitt omfattet av målsetningene, og det samme gjelder spredning og formidlingsarbeid for å bidra til å oppnå ønskede effekter for sektoren generelt. Når det gjelder resultatmålet om studentmedvirkning, er dette mer implisitt og avgrenset, gjennom fokuset på aktive læringsformer. I senterets søknad er de fem målsetningene utdypet blant annet gjennom beskrivelser av arbeidspakker i en milepælsplan, med planlagte resultater.

3.3.2 Organisering

Senteret har en senterleder i 50 % stilling og en prosjektkoordinator i 100 % stilling. Disse har ansvar for koordinering av senterets aktiviteter og kommunikasjon eksternt og internt. Det opplyses i intervju at det har vært noen utfordringer med kontinuiteten ved senteret, da koordinator som først ble ansatt, sluttet etter kort tid. Nåværende koordinator har vært ansatt siden slutten av 2023.

I tillegg har senteret knyttet til seg prosjektmedarbeidere fra ulike fagområder ved Fagskolen Rogaland, gjennom engasjementer på mellom 20 og 50 % stilling. Per 31.12.2023 var det fem slike deltidsstillinger knyttet til senteret. Organiseringen og typer stillinger skiller seg noe fra den opprinnelige planen som var presentert i søknaden om senterstatus, der det blant annet var lagt opp til to prosjektledere, hver i 100 % stilling, eventuelt delt på fire 50%-stillinger.

I tillegg til overnevnte ansatte ved senteret, har SNU åtte konsortiumpartnere og elleve assosierte partnere. Senteret har per oktober 2024 ikke noen fungerende styringsgruppe som møtes fast (Fagskolen Rogaland, u.d.). Det opplyses også at det varierer i hvilken grad senteret samarbeider med de ulike partnerne, hvor systematisk dialogen med de ulike partnerne er, og hvor engasjerte og involverte de er i senterets arbeid.

Konsortiumpartnerne³ er aktører som representerer fagskolens eier, universitets- og høyskolesektoren, partene i arbeidslivet og arbeids- og næringslivsaktører: Rogaland fylkeskommune, LO Rogaland, NHO Rogaland, Aibel Haugesund, Sjøfartens utdannings- og rekrutteringsforum, Universitetet i Stavanger v/helsecampus, Stavanger Universitetssjukehus og Laerdal Medical AS.

De assosierte partnerne beskrives som partnere som bidrar til enkelte oppgaver eller aktiviteter, men som ikke inngår som en del av konsortiet. Disse utgjøres av representanter for fagskolesektoren og UH-sektoren, samt representanter for arbeids- og næringslivet: Fagskolen i Agder, Fagskolen Nord, Trøndelag høyere yrkesfagskole, Sticing Platform Beta Teknik/Katapult (NL), Stavanger kommune, Haugaland Vekst IKS, Ryfylke IKS, Dalane utdanningscenter, Validé, Norwegian smart care cluster og Universitetet i Stavanger.

I tillegg til disse partnerne, har SNU inngått en samarbeidsavtale med Organisasjon for norske fagskolestudenter (ONF), som vil støtte arbeidet med å gjøre senteret kjent og bidra til at senteret når sine mål (ONF, u.d.-3).

3.3.3 Tiltak og aktiviteter

I søknaden om senterstatus ble det presentert en mål- og milepælsplan med en rekke aktiviteter senteret skulle jobbe med, samt forventet resultat knyttet til hver aktivitet. I intervju med senterleder blir det uttrykt at planene var ambisiøse, noe som også ble bemerket i juryens vurdering ved tildeling av status som senter for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning. Av rapporteringen i årsrapport for 2023 fremgår det at noen av de planlagte aktivitetene var startet opp, men en rekke aktiviteter var også utsatt. Det var per 31.12.2023 ingen aktiviteter som hadde status «ferdig». Både i årsrapporten og gjennom intervju blir det vist til at personellsituasjon ved senteret har påvirket fremdriften. Det henvises også til at det har vist seg krevende å bygge forståelse for hva senteret er og skal jobbe med. Videre henvises det i årsrapporten til at utfordringene senteret har stått overfor det første året, har bidratt til at det ikke var mulig å inkludere de assosierte partnerne slik det opprinnelig var tenkt. Planlagte møtepunkt ble derfor utsatt fra 2023 til 2024.

For 2024 er det utarbeidet en handlingsplan som er avgrenset til ti hovedaktiviteter som det skulle jobbes med dette året, og som dels er knyttet eksplisitt opp mot senterets målsetninger. I tillegg har senterleder høsten 2024 gitt evalueringsteamet en oversikt over de viktigste tiltakene SNU har satt i gang eller planlegger å sette i gang. Denne oversikten er gjengitt i tabellen under. Alle aktivitetene som omtales er pågående høsten 2024, men det skilles mellom aktiviteter som har pågått over tid, og aktiviteter som nylig er startet opp.

Tabell 3.2 Oversikt over tiltak/aktiviteter ved SNU

Tittel	Kort beskrivelse	Status
Kartlegging av praksis og infrastruktur for simulering	Det er gjort en kartlegging av studentaktive læringsformer (herunder simulering) blant lærere ved Fagskolen Rogaland, som har resultert i en intern rapport der praksis beskrives. I opprinnelig plan som	Pågående og har jobbet med over tid

³ I tilknytning til senterets organisasjonskart er konsortiumpartnerne definert som «formelt forpliktende partnere som er vesentlig for senterets resultater.» (Fagskolen Rogaland, u.d.)

	ble presentert i søknaden var det lagt opp til at kartleggingen skulle omfatte både Fagskolen Rogaland og andre fagskoler. Kartleggingen som er gjennomført, er imidlertid avgrenset til Fagskolen Rogaland, og rapporten er etter det evalueringsteamet er kjent med ikke aktivt delt med andre fagskoler.	
Nye utdanninger innen simulering for helse	Det er etablert et nytt utdanningstilbud på helseområdet; <i>simulering og ferdighetstrening</i> . Tilbudet er utviklet i samarbeid mellom Fagskolen Rogaland og partnere i helsesektoren, og ble tilbudt fra våren 2024.	Pågående og har jobbet med over tid
Være en intern ressurs for prosjektutvikling og synlighet: Helsekonferanse, Oceaneering, Greenfing, UMFAG, digitalisering og KI-strategi, læringsmiljøplan	Senteret har lagt vekt på å knytte arbeidet opp mot andre pågående prosesser og utviklingsarbeid ved fagskolen, for å styrke dette arbeidet ytterligere.	Pågående og har jobbet med over tid
Internasjonalisering og møtested for dette arbeidet, finne tematiske fokus å arbeide med og spre.	SNU benytter en nettverksbasert tilnærming, og peker på at det er mye prestisje knyttet til internasjonalisering. Det er et mål å hente erfaringer på ulike områder fra internasjonale partnere, og bidra til økt status og økt studentengasjement gjennom fokus på internasjonalisering.	Pågående og har jobbet med over tid
Utadrettet virksomhet og profilering av høyere yrkesfaglig utdanning på messer og konferanser, nettverk/nye fora	Mye tid har så langt har vært viet til relasjonsbygging og det å gjøre fagskolen og senteret bedre kjent blant ulike interessenter og samarbeidspartnere. Det har handlet om forankring av arbeidet internt og eksternt, og å komme i posisjon for å kunne lykkes med senterets ambisjoner.	Pågående og har jobbet med over tid
Digital læringsteknologi	Digitalisering er en av senterets hovedpilarer, og ses i sammenheng med at Fagskolen Rogaland har mottatt UMFAG-ressurser til å etablere et datasenter. Målet er at Fagskolen Rogaland skal bli fremragende på det digitale området, og at erfaringene og utviklingsarbeidet kan spres til flere fagskoler. Fokus er på bruk av aktuell teknologi og KI i studiene, og muligheter for å bli en mer tilgjengelig og online skole.	Pågående og har jobbet med over tid
Yrkesdidaktiske videreutdanningstilbud – «Simuleringspedagogikk og studentaktiv læring i	Simuleringsarbeid forener fagskolen på tvers av fagområder, og dette ses derfor på som en viktig fellesnevner. SNU ønsker å bidra til å utvikle et etter- og videreutdanningsprogram med fokus på simuleringspedagogikk. Dette henger nært sammen med aktiviteten knyttet til kartlegging av praksis, og	Er i gang med og skal jobbes med framover

yrkesutdanning», arbeid mot pedagogisk personell	gjøres i tett samarbeid med flere av partnerne. SNU bidrar med fasilitering, økonomiske ressurser og kunnskapsgrunnlag.	
Fremragende studentarbeid	Et formål er blant annet å bidra til økt synlighet og økt engasjement blant studenter. Man ønsker å eksponere og anerkjenne studentarbeider, og vil i denne sammenheng også engasjere partnere i arbeidslivet på nye måter.	Er i gang med og skal jobbes med framover

I tillegg nevnes blant annet «*fremragende utdanninger*» som et tiltak senteret er i gang med og skal jobbe med fremover. Dette synes å være koblet til flere av de overnevnte tiltakene og aktivitetene, og bygger videre på disse. Videre omfatter handlingsplanen for 2024 også aktiviteter knyttet til «*grønn omstilling og bærekraft i undervisning*», med mål om å inkludere og integrere bærekraft i undervisningen for å øke bevisstheten blant studenter. Også aktiviteter knyttet til «*microcredentials*» fremgår av handlingsplanen, med mål om å utforske muligheter for rask omstilling av arbeidsstyrken gjennom inkludering og rask opplæring, samt undersøke om senteret kan spille en rolle sammen med arbeidslivet. Dette er aktiviteter som det per oktober 2024 i liten eller ingen grad har blitt arbeidet systematisk med.

I det følgende ser vi nærmere på de to tiltakene som ble diskutert i workshopen med representanter for SNU: *Yrkesdidaktisk videreutdanningstilbud innenfor simuleringspedagogikk og studentaktiv læring*, og *Internasjonalisering og møtested for dette arbeidet*. Disse tiltakene omtales av senterledelsen som to av de viktigste aktivitetene senteret har arbeidet med så langt.

Yrkesdidaktisk videreutdanningstilbud innenfor simuleringspedagogikk og studentaktiv læring

For å utvikle nye pedagogiske og didaktiske metoder, og bidra til økt grad av studentaktiv læring, har SNU i samarbeid med Fagskolen Rogaland sett behov for å øke lærernes kompetanse innenfor simuleringspedagogikk og hvordan man på en god måte kan tilrettelegge for studentaktiv læring gjennom bruk av simulering. For å få et godt grunnlag for det videre arbeidet, har SNU gjennomført en kartlegging av bruken av studentaktive læringsformer, herunder simulering, innenfor de ulike fagretningene ved Fagskolen Rogaland. Kartleggingen viser at bruken av simulering varierer en del mellom både fagretninger og lærere. Samtidig blir det vurdert at fagskolen har et stort potensial på dette området, og at det bør legges til rette for at flere kan bruke simulering i undervisningen. Et tiltak det arbeides med, er derfor å utvikle et etter- og videreutdanningsprogram med fokus på simuleringspedagogikk. Kartleggingen av undervisningspraksis som er gjennomført, er definert som en egen aktivitet/tiltak, men er samtidig også et viktig kunnskapsgrunnlag for arbeidet med å utforme et etter- og videreutdanningstilbud.

Det fremheves at en annen viktig innsatsfaktor for å lykkes med dette tiltaket, er samarbeid blant annet med aktører som Universitetet i Stavanger, Helse Stavanger og Laerdal Medical. SNU har bidratt med fasilitering, økonomiske ressurser og kartlegging av eksisterende simuleringspraksis inn i utviklingsarbeidet. Erfaringer fra Helse- og oppvekstavdelingen ved fagskolen har også vært sentrale, da simulering brukes aktivt i flere av utdanningstilbudene innenfor helse. Senteret har dedikert en 20% ressurs fra Helse- og oppvekstavdelingen, som skal bidra til å utvikle et videreutdanningstilbud

der simuleringsmetodikk knyttes opp mot ulike fagområder. Gjennom et slikt etter- og videreutdanningstilbud ønsker man å spre kunnskap om simulering som didaktisk metode i sektoren.

Det fremheves at dette er et tiltak som er forankret i flere av senterets målsetninger, både knyttet til nyskapende og aktive læringsformer, videreutvikling av eksisterende utdanninger og samarbeid med arbeidslivet. Tilsvarende pekes det på at målet er at dette tiltaket skal kunne bidra inn mot flere av SFY-ordningens resultatmål. Særlig poengteres det at pedagogisk utviklingsarbeid og studentengasjement og eierskap til læring henger nært sammen. Gjennom dette prosjektet satses det på utvikling av pedagogiske og didaktiske metoder, som samtidig skal bidra til studentaktiv læring og dermed økt studentengasjement og eierskap til læring. I tillegg er samarbeidsdimensjonen sentral, og gjennom prosjektet er det også et mål å videreutvikle samarbeidet med aktører i arbeids- og næringslivet, samt med andre utdanningsnivå representert ved Universitetet i Stavanger.

Det var per oktober 2024 ikke avklart om tilbudet i første omgang kun skal rettes mot Fagskolen Rogaland, eller også tilbys til andre fagskoler. På sikt er det uansett et mål om å spre kunnskapen til sektoren mer generelt, uten at det per oktober 2024 foreligger en tydelig plan for hvordan dette skal gjøres. Det blir også påpekt at fagskolens og sektorens deltakelse i ulike fora der simulering har vært satt på dagsordenen, har bidratt til å synliggjøre fagskolen som en viktig aktør, som i stadig større grad inkluderes i viktige samhandlingsfora. Dette kan ses på som en bieffekt av samarbeidet rundt det aktuelle tiltaket, og medfører at prosjektet også kan bidra til at det oppstår nye former for samarbeid mellom fagskolen og arbeidslivet ut over dette konkrete prosjektet.

Internasjonalisering og møtested for dette arbeidet

Internasjonalt utdanningssamarbeid anses i mange sammenhenger som et sentralt virkemiddel for å styrke kvaliteten i utdanningen. Blant annet innenfor Erasmus+-programmet fremheves mobilitet og partnerskap på tvers av landegrensene som sentrale tiltak som skal bidra til formålet om kvalitet i utdanning (HK-dir, u.d.).

Gjennom workshopen pekes det på at SNU ser på internasjonalisering som noe det er knyttet prestisje til, samtidig som få aktører innenfor høyere yrkesfaglig utdanning satser aktivt på internasjonalisering. Det bemerkes samtidig at fagskolene i mange sammenhenger forholder seg til et internasjonalt arbeidsliv, noe som tilsier at internasjonalisering er noe man bør ha fokus på. SNU satser på internasjonalisering av flere årsaker. Senteret oppfatter at internasjonalisering kan bidra til økt status for høyere yrkesfaglig utdanning og økt attraktivitet for både ansatte og studenter, og at dette tiltaket derfor kan bidra til de ønskede effektene av SFY-ordningen. For å oppnå dette, fremheves for eksempel samhandling med et internasjonalt arbeidsliv og andre internasjonale aktører som viktig. Det blir også vist til at fokus på internasjonalisering kan bidra til å legge til rette for institusjonsakkreditering. Samtidig presiseres det at lange utvekslingsopphold ikke alltid passer for studentgruppen, men at tilbud om kortere seminarer kanskje kan passe bedre og være mer attraktivt. I tillegg fremheves det at internasjonale samarbeid og relasjoner er viktig også med tanke på å få innsikt i erfaringer, arbeidsmetoder mv. fra et bredere spekter av samarbeidspartnere enn de man finner i Norge. Disse erfaringene kan brukes til utviklingsarbeid innenfor både pedagogiske og didaktiske metoder, samarbeid med arbeidslivet og studentengasjement.

Per nå har internasjonaliseringsarbeidet primært vært rettet mot å etablere møtesteder for å sette internasjonalisering på agendaen. Blant annet arrangerte Fagskolen Rogaland og SNU et internasjonaliseringsseminar i september 2024, med fokus på internasjonalisering av høyere

yrkesfaglig utdanning. Det er per oktober 2024 primært et sonderende arbeid som pågår når det gjelder internasjonalisering, med fokus på nettverksbygging, og det er så langt ikke definert ytterligere, konkrete tiltak som kan relateres til internasjonalisering og som direkte er innrettet mot et eller flere av resultatmålene for SFY-ordningen. Det kommenteres også i forbindelse med workshopen at SNU så langt ikke har nådd så bredt ut som man hadde håpet på gjennom arbeidet med å etablere møtesteder.

Formidling og spredning

SNU ved Fagskolen Rogaland har som omtalt tidligere i dette kapittelet etablert som målsetning å «formidle resultat og erfaring fra senterets arbeid med nyskapende utdanninger og nettverk som bidrar til kvalitetsutvikling og synlighet av hele fagskolesektoren som regional, nasjonal og internasjonal læringsarena.» I søknaden om SFY går det fram at arbeidet med formidling og kommunikasjon i seg selv ikke er en egen arbeidspakke i tildelingsperioden, men integrert som siste ledd i det som beskrives som senterets endringsprosess. Endringsprosessen beskriver blant annet hvordan senterets mål om å utvikle og endre pedagogisk praksis, samt utvikle nye samarbeidsmodeller med arbeidslivet skal formidles til resten av sektoren.

Formidling og spredning anses videre som et sentralt bidrag knyttet til senterets oppgave med å øke synlighet og status for høyere yrkesfaglig utdanning. SNU har i søknaden også etablert strategier med tilhørende aktiviteter, tiltak og resultatmål som gjør til kjenne i større detalj hvordan senteret ser for seg å dele beste praksis og resultater fra senterordningen med resten av fagskolesektoren.

I SNU sin årsrapport for 2023 er arbeidet med spredning og effekt kommentert som et eget punkt. Kort oppsummert blir det vist til at aktivitetene som senteret har gjennomført, som det å delta på ulike konferanser og etablere egen nettside for senteret, har bidratt til en økt synlighet for både SNU og Fagskolen Rogaland, og fornyet interesse for høyere yrkesfaglig utdanning. I workshop med senteret ble det også pekt på at nettverksbygging og de spredningsaktivitetene som er gjennomført i stor grad har bidratt til at senteret kan ses på som en «kommunikasjonsmotor» for Fagskolen Rogaland og sektoren for øvrig. Videre fremheves det at det har vært viktig for SNU å så tidlig som mulig i tildelingsperioden legge til rette for å komme i posisjon til å dele kunnskap og erfaringer. Dette har vært en viktig del av begrunnelsen for at det har vært rettet mye oppmerksomhet mot nettverksbygging og deltakelse i ulike fora.

Det blir også kommentert i årsrapporten at SNU så langt ikke er fornøyd med effektene av senteret og at «forståelsen som ligger til grunn for senteret må gjenskapes og gjenfortelles ofte». Dette synes å være en utfordring knyttet både til den interne forankringen ved Fagskolen Rogaland, samt forankring i fagskolesektoren mer generelt. Internt blir det pekt på at det har vært utfordrende for SNU å få innpass i kommunikasjons- og markedsarbeidet ved Fagskolen Rogaland slik senteret hadde sett for seg. Utfordringene med rekruttering av koordinator for senteret har også medført forsinkelser i arbeidet med etablering av en kommunikasjonsplan. Det er på nåværende tidspunkt ikke kjent om senteret har etablert en slik plan.

Nærmere om tiltaksporteføljen i lys av ordningens og senterets mål

Fra senterledelsen blir det pekt på at det siden oppstart av SNU har vært utfordrende å finne innretning på senteret, noe som har nødvendiggjort en justering av kurs sett i forhold til søknaden og prosjektplanen. Blant annet trekker senterledelsen i workshop frem at det har vært nødvendig å

tilpasse resultatmålene ut fra det virkelighetsbildet og de rammebetingelsene senteret operer innenfor, samt integrere nye mål som for eksempel hensyntar fremveksten og utviklingen av kunstig intelligens.

SNU har i første del av pilotperioden valgt å prioritere aktiviteter som handler om å delta i ulike samhandlingsfora, arrangere konferanser og på ulike vis bidra til profilering av både høyere yrkesfaglig utdanning og Fagskolen Rogaland generelt, og senteret spesielt. Det fremheves at dette blant annet handler om å synliggjøre fagskolen og senteret som relevante samarbeidspartnere, og at det har vært behov for å bruke tid på å forankre senterets arbeid både internt og eksternt. Det blir videre vist til at disse aktivitetene er viktige for å legge til rette for videre utviklingsarbeid, etablere gode samarbeid og sette høyere yrkesfaglig utdanning på agendaen. Sett opp mot resultat- og effektmålene for SFY-ordningen, har SNU vurdert at forankrings- og nettverksarbeidet kan bidra til at viktige forutsetninger for å lykkes med øvrige tiltak og aktiviteter styrkes. Det fremheves at disse aktivitetene er viktige både for å få et godt grunnlag for å identifisere ytterligere og mer konkrete tiltak, for eksempel knyttet til internasjonalisering, og for å etablere relasjoner med samarbeidspartnere som kan være sentrale i gjennomføringen av øvrige tiltak og aktiviteter. Prosesser knyttet til forankring og nettverksbygging fremheves videre som viktig med hensyn til å skape engasjement hos samarbeidspartnere og slik både legge til rette for at relevante parter bidrar inn i gjennomføringen av tiltak, slik at man blant annet får prøvd ut nye former for samarbeid med arbeidslivet, og legge til rette for spredning og effekter av tiltak i større deler av sektoren.

Samtidig har senteret lagt særlig vekt på tiltak og aktiviteter relatert til pedagogisk og didaktisk utviklingsarbeid, og studentaktiv læring, i tråd med senterets egne målsetninger. Senteret har koblet ordningens mål om å videreutvikle studentenes eierskap til læring og engasjement tett opp mot målet som er relatert til utvikling av pedagogiske og didaktiske metoder. Dette henger sammen med en vurdering av at studentengasjement – gitt den studentgruppen man står overfor – primært bør handle om engasjement og samhandling i forbindelse med selve studiet, heller enn å være rettet mot andre former for studentengasjement (se nærmere omtale av ulike former for studentengasjement i kapittel 5). I dette arbeidet har senteret i flere tilfeller valgt å rette innsatsen inn mot å bygge opp under og styrke allerede pågående utviklingsarbeid ved fagskolen, som sammenfaller med målsetningene som ligger til grunn for SNUs arbeid. Eksempler på dette er arbeidet med digitalisering, samt nye utdanninger innen simulering for helseområdet. Det blir påpekt fra senterledelsen at det allerede pågår mye utviklingsarbeid i sektoren generelt og ved Fagskolen Rogaland spesielt, og at det ikke anses som hensiktsmessig at senteret alltid skal starte med noe helt nytt for å oppfylle forventningene om å være «nyskapende». Dette er slik sett i tråd med HK-dirs forventninger til ordningen (jf. kapittel 2). I stedet har senteret valgt å bidra inn mot pågående utviklingsarbeid, blant annet med ressurser, for å styrke innsatsen og øke mulighetene for å lykkes med disse tiltakene. I tillegg benytter senteret ulike arenaer og nettverk for å skape engasjement og interesse for dette utviklingsarbeidet hos sine samarbeidspartnere.

Senteret har bygd videre på allerede eksisterende samarbeid med arbeids- og næringslivet, og i forbindelse med aktiviteter og tiltak senteret engasjerer seg i, er det i flere tilfeller tett dialog med aktører fra arbeids- og næringslivet. Fra senterledelsen blir det vist til at dette samarbeidet, kombinert med det at senteret er til stede på relevante møteplasser, i enkelte tilfeller har «åpnet dører» inn mot nye samarbeidsarenaer, blant annet innenfor helse. Arbeidet som er innrettet mot ordningens mål om nye former for samarbeid med arbeidslivet, synes derfor så langt primært å være knyttet til prosess, og å oppstå som «bieffekter» av samarbeid rundt tiltaksporteføljen generelt. Som omtalt over, er også

et av flere mål med satsingen på internasjonalisering å få et bredere erfaringsgrunnlag og inspirasjon blant annet når det gjelder samarbeid med arbeidslivet, samtidig som senteret har en forventning om at internasjonaliseringsarbeidet skal kunne bidra til ønskede effekter i form av blant annet økt attraktivitet og status for høyere yrkesfaglig utdanning.

Når det gjelder effekter for sektoren som helhet, har SNU i liten grad lagt en eksplisitt plan for hvordan tiltak og aktiviteter senteret arbeider med skal kunne bidra til ønskede effekter i henhold til endringsteorien for SFY-ordningen som helhet (se kapittel 2). Samtidig presiseres viktigheten av effekter for sektoren fra senterledelsens side, og det vises til at arbeidet med å etablere relasjoner og komme i posisjon er viktig i så måte. Det pekes også på noen mulige hindringer, blant annet i form av at fagskoler står i et konkurranseforhold til hverandre og ønsker å tiltrekke seg de samme studentene. Dette kan både være et hinder med hensyn til samarbeid mellom fagskoler om tiltak, og være et hinder med hensyn til hvorvidt andre fagskoler ønsker å ta i bruk konsepter eller metoder som SNU har bidratt til å utvikle. I tillegg fremheves ulike aktørers manglende kjennskap til og forståelse for hva fagskoler og høyere yrkesfaglig utdanning er, som en vesentlig utfordring med tanke på blant annet samarbeid med arbeids- og næringslivet. Denne hindringen jobbes det fra SNU sin side med å redusere gjennom å være delaktig og synlig på en rekke arenaer der ulike aktører møtes.

Kapittel 4: Pedagogiske og didaktiske metoder

Dette kapittelet omhandler pedagogiske og didaktiske metoder⁴ tilpasset høyere yrkesfaglig utdanning. Formålet med kapittelet er å presentere status og utvikling innen høyere yrkesfaglig utdanning på dette området, samt å belyse utfordringer og forbedringspotensial. Kapittelet bygger på foreliggende analyser, undersøkelser og rapporter om bruk av undervisningsmetoder og pedagogisk kompetanse innen fagskolesektoren, intervjuer med ledelse, ansatte og studenter ved de to vertsinstitusjonene, og spørreundersøkelsen sendt til rektorene ved fagskolene i forbindelse med denne nullpunktmålingen.

4.1 Kapittelsammendrag

Det foreligger få systematiske undersøkelser om undervisningsmetoder i fagskolesektoren, men både våre data og det som kommer frem i Studiebarometeret for fagskolestudenter 2024 indikerer at tradisjonelle metoder fortsatt er svært utbredt. Det er derfor flere aktører i sektoren som peker på et behov for nyskaping og nytenkning for å sikre at undervisningen er tilpasset studentmassen og fagretningenes særegenheter slik at studentenes læringsutbytte styrkes.

Kapittelet diskuterer også behovet for pedagogisk kompetanse blant lærere. Der tidligere undersøkelser peker på at det ikke foreligger store kompetansegap i høyere yrkesfaglig utdanning, nyanserer våre undersøkelser dette bildet noe. Behovet for oppdatert, tilpasset og relevant kompetanse innen pedagogiske og didaktiske metoder er fremhevet i flere intervjuer, særlig innen nettpedagogikk og bruk av digitale verktøy tilpasset utdanningsformen. Økt pedagogisk kompetanse kan bidra til å nå målet om økt status og kvalitet innen fagskolesektoren, samt sikre krav og forventninger om praksisnærhet og yrkesrelevans blant studenter og arbeidslivsaktører. Tilbud om etter- og videreutdanning innen pedagogikk og didaktikk tilpasset høyere yrkesfaglig utdanning synes i så måte å være viktig.

Selv om tradisjonelle undervisningsmetoder er utbredt, viser undersøkelsen også at det skjer nytenkning og innovasjon når det gjelder undervisningsmetoder i fagskolesektoren. Noen går foran og prøver ut nye metoder som i større grad legger til rette for studentaktiv læring. Her er det også tydelige forventninger til hvordan sentrene bør bidra, særlig i form av å skalere opp, koordinere og dele beste praksis med resten av fagskolesektoren. I tillegg er det forventninger om at sentrene skal gi råd og veiledning til lærere som prøver ut nye metoder i sin undervisning. Fagskolene i Viken og Rogaland synes så langt å bidra, både når det gjelder å tilby kompetanseheving innen pedagogikk, samt støtte oppunder og legge til rette for å utvikle nye metoder, for eksempel innen simulering.

⁴ I denne nullpunktrapporten gjør vi ikke et eksplisitt skille mellom pedagogikk og didaktikk. Dataene som rapporten bygger på behandler pedagogikk og didaktikk samlet og synonymt med undervisningsmetoder.

4.2 Behovet for praksisnær undervisning

Fagskolenes egenart og variasjon mellom ulike fagskoleutdanninger gir et behov for en annen pedagogisk-didaktisk tilnærming enn det som er vanlig praksis innen høyskole- og universitetssektoren. I Organisasjon for Norske Fagskolestudenters nylig publiserte rapport og innspill til kommende stortingsmelding om høyere yrkesfaglig utdanning, pekes det på at det ligger i fagskolenes natur å ha praksisnær undervisning, hvor undervisningspersonell har pedagogisk kompetanse og yrkeserfaring fra fagfeltet de underviser i (ONF, 2024). Dette reflekteres også i fagskolelovens krav om at «*[f]agskoleutdanning skal være praksisnær og imøtekomme behovet for kvalifisert arbeidskraft i samfunnet.*» (Fagskoleloven § 4).

Studentmassen er også ulik studentene i universitets- og høyskolesektoren. Studentene er eldre (33 år i gjennomsnitt), har ofte mange år i arbeidslivet bak seg og tar ofte utdanningene ved siden av jobb (Espeland mfl., 2024). For mange er det lenge siden de sist gikk på skole, og noen kan ha negative erfaringer fra tidligere skolegang (Munthe, Malmo & Ruud, 2020). Det gir andre forutsetninger for deltakelse, og andre forventninger til undervisningen. Voksne studenter er ofte mer målrettet, motiveres av en opplæring som har direkte relevans for arbeidet eller eget liv, og de lærer gjerne gjennom å løse problemer (Munthe, Malmo & Ruud, 2020). Fagskolestudenter som har yrkeserfaring, vil forvente en yrkesrelevant kompetanse, som raskt kan omsettes til praksis i arbeidssammenheng. Videre er det kjent at metoder som simulering og spillifisering (gamification), og metoder som åpner for samarbeidslæring og muligheter for å reflektere over egne erfaringer og yrkespraksis alene og sammen med andre, bidrar til læringsutbytte, særlig for fagskolestudenter i nettbaserte undervisningsformer (Munthe, Malmo & Ruud, 2020).

4.3 Hva kjennetegner dagens praksis?

Høyere yrkesfaglig utdanning består av en rekke ulike fagområder. Lærerne er ofte også rekruttert med ulik bakgrunn, noe som gir stor variasjon i pedagogiske tradisjoner og perspektiver på læring, slik Fagskolen i Viken påpeker i sin søknad om SFY. Mangfoldet av utdanninger fordrer dessuten bruk av ulike pedagogiske og didaktiske tilnærminger, tilpasset fagenes egenart og studentgruppens sammensetning. Det foreligger imidlertid få systematiske undersøkelser av hvilke undervisningsmetoder som blir anvendt innen ulike fagretninger, og i hvilken grad undervisningsformen legger til rette for et godt læringsutbytte for studentene.

Studiebarometeret kan likevel gi en indikasjon på hvilke undervisnings- og arbeidsformer som hyppigst blir brukt innen høyere yrkesfaglig utdanning og graden av tilfredshet med undervisningsopplegget. Studentene rapporterer om at de undervisningsmetodene som brukes, oftest er skriftlig arbeid til innlevering, annet eget arbeid/egenøving og klasseromsundervisning/forelesning. Mer studentaktive læringsformer som feltarbeid, simulering, laboratoriearbeid og rollespill, brukes i betydelig mindre grad (Bjaaland, Guajardo & Hauge, 2024).

Fagskolestudentene synes samlet sett å være fornøyd med undervisningen.⁵ De fleste studentene er blant annet enige i påstandene om at lærerne formidler lærestoffet på en forståelig måte, og at det legges opp til at studentene skal delta aktivt. Resultatene fra Studiebarometeret for 2024,

⁵ I årlige rapporter som presenterer resultatene fra Studiebarometeret, er det konstruert en indeks per tema, som viser gjennomsnittlig score for hvert tema på en skala fra 1 til 5, der 5 er det mest positive svaret.

sammenliknet med tidligere resultater, indikerer også at det har vært en positiv utvikling i studentenes opplevelse av undervisningen. Det kan imidlertid ikke utelukkes at dette skyldes endringer i sammensetningen av fagskolestudenter (Bjaaland mfl., 2024).

4.3.1 Fagskolene i Viken og Rogaland

Undersøkelsene i forbindelse med denne nullpunktmålingen viser også til konkrete eksempler på pedagogisk-didaktisk utvikling i fagskolesektoren som gir praksisnærhet og legger til rette for studentaktive læringsformer. Både ved Fagskolen Rogaland og Fagskolen Viken tilbys det ulike former for simulering, ferdighetstrening og praksisnær undervisning innen en rekke utdanninger. For stedbaserte offisersutdanninger (maritim) ved Fagskolen Rogaland er det etablert simuleringsmaskiner som gir praktisk trening i manøvrering av fartøy og bruk av ulike instrumenter og systemer. Også innen helseutdanninger blir ulike former for simulerte arbeidssituasjoner brukt i opplæringen. Ved begge fagskoler arbeides det med simulering innen helsefagene, hvor studentene får presentert realistiske scenarier av ulike sykdoms- og pasienttilfeller. Det blir imidlertid vist til at simuleringspedagogikk burde og kunne vært benyttet i større grad dersom flere av utdanningene var stedbaserte og at det er utfordringer med bruk av slike undervisningsmetoder i nettbaserte utdanninger. Ansatte og ledere ved begge fagskoler påpeker at det er behov for økt pedagogisk kompetanse, særlig når det gjelder bruk av digitale verktøy og nettpedagogikk.

4.4 Pedagogisk kompetanse i sektoren

Fagskoletilsynsforskriften § 2-3 fastsetter visse krav knyttet til fagmiljøet innen høyere yrkesfaglig utdanning. Blant annet skal det i fagmiljøet finnes personer med utdanning minst på fagskolenivå, utdanningsfaglig kompetanse og oppdatert yrkeserfaring. Videre er det et krav i § 2-3, andre ledd bokstav b. at utdanningen skal ha en «*utdanningsfaglig ansvarlig med utdanningsfaglig utdanning som har ansvar for å legge til rette for studentenes læring.*» Det foreligger derfor visse krav fagskoleutdanningene må innfri, også når det gjelder pedagogisk kompetanse.

Det er tidligere gjennomført en kartlegging av kompetanse og kompetansebehov i fagskolene, hvor blant annet pedagogisk kompetanse i fagskolesektoren ble vurdert. Selv om undersøkelsen er mer enn seks år gammel og dermed ikke nødvendigvis gir et rettvise bilde på dagens situasjon, belyser den flere viktige forhold. Blant annet går det fram av kompetansekartleggingen at det ikke foreligger store kompetansegap når det gjelder pedagogikk blant fagskolelærere og at de fleste har formell pedagogisk utdanning.⁶ De fleste lærerne i undersøkelsen uttrykker også at de i stor grad eller i noen grad har oppdatert kompetanse. Samtidig pekes det på at det er behov for å styrke den pedagogiske kompetansen i sektoren, særlig knyttet til bruk av ny teknologi/digitale verktøy og nettpedagogikk (Lyckander & Grande, 2018).

Behovet for styrket kompetanse i nettundervisning underbygges også av en undersøkelse fra 2021. Denne viste at en fjerdedel av de som underviser på nett har formell nettpedagogisk kompetanse. Samtidig blir det i rapporten pekt på at nær en av fem av de som til vanlig underviser på nett verken

⁶ I undersøkelsen blir det vist til en forskjell mellom offentlige og private fagskoler, hvor det ved de private fagskolene er færre lærere med formell pedagogisk kompetanse. En del av de offentlige fagskolene har fastsatt krav om pedagogisk utdanning for fast ansatte lærere. Blant annet har Fagskolen Rogaland etablert et slikt krav.

har formell eller uformell nettpedagogisk kompetanse, samtidig som de har mindre enn tre års erfaring med nettundervisning (Skutlaberg, Eikrem & Nordhagen, 2021).

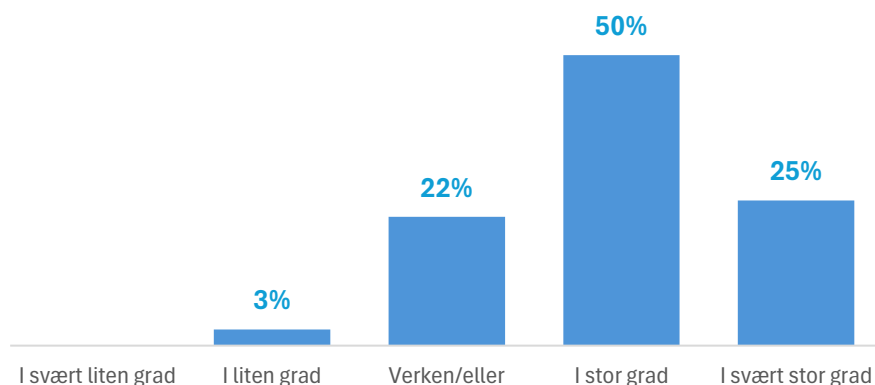
4.5 utfordringer og forbedringspotensial

Basert på foreliggende statistikk fra Studiebarometeret, fremstår det som om tradisjonelle undervisningsmetoder fortsatt er svært utbredt i fagskolesektoren. Selv om dette i mange tilfeller kan være hensiktsmessige tilnærminger, både med hensyn til studentenes læringsutbytte og fagskolens ressursmessige innsats, er det likevel mye som tyder på at det både er et behov for nytenkning, nyskaping og utprøving av nye pedagogiske og didaktiske metoder.

I vår survey til fagskolerektorene går det fram at et flertall av de spurte mener det i stor eller svært stor grad er et utviklingspotensial når det gjelder tilpasning av pedagogiske og didaktiske metoder til høyere yrkesfaglig utdanning (se figur 4.1). Flere rektorer fremhever i fritekstsvaret at det er stor variasjon i undervisningskvalitet mellom utdanningsretninger og ulike fagskoler, samt et stort behov for tilpassede kurs- og kompetansehevingstilbud for undervisningspersonell, slik at den pedagogiske kompetansen styrkes.

Enkelte peker også på at det tradisjonelt sett har vært rettet betydelig oppmerksomhet mot *hva* studentene skal oppnå av kunnskap og kompetanse innen yrkesfaglig utdanning, men et manglende søkelys på *hvordan* studentene best lærer og *hvordan* undervisningspersonellet best lærer bort. Det er flere ledere, lærere og studenter som i intervju fremhever at den pedagogiske-didaktiske praksisen i liten grad er tilpasset en mer profesjonalisert og sterkere fagskolesektor med en voksen studentmasse, og en økning i retning hybride, nettbaserte og deltidsbaserte utdanninger.

Figur 4.1: I hvor stor grad er pedagogiske og didaktiske metoder som er tilpasset høyere yrkesfaglig utdanning et område med betydelig utviklingspotensial i fagskolesektoren? (N=40)



4.5.1 Oppdatert, tilpasset og relevant pedagogisk kompetanse

I forbindelse med nullpunkt målingen blir det både i intervju med lærere og gjennom spørreundersøkelse til rektorer i fagskolesektoren påpekt at det er et etterslep på oppdatert, tilpasset og relevant pedagogisk kompetanse blant undervisningspersonell i høyere yrkesfaglig utdanning.

Manglende pedagogisk kompetanse blir vist til som en viktig forklaring på hvorfor mye av undervisningen foregår på tradisjonelt vis med typisk klasseromsundervisning eller forelesning for studentene, slik Studiebarometeret for 2024 viste. I våre undersøkelser blir det videre pekt på at dette ikke handler om manglende vilje eller ønske om å tilpasse seg nye læringsformer og utvikling innen pedagogikk, men heller manglende tid, ressurser og muligheter til å utvikle egen kompetanse på området. Dette blir også fremhevet som helt sentrale forutsetninger for å utvikle nye pedagogiske og didaktiske metoder innen nettbaserte og hybride undervisningsformer innen høyere yrkesfaglig utdanning (Munthe, Malmo & Ruud, 2020). Økningen av slike undervisningsformer kan derfor også forsterke behovet for ny og oppdatert pedagogisk kompetanse.

Flere lærere trekker også frem i intervju at de opplever det som svært uheldig at det ikke foreligger tilstrekkelig med ressurser eller tilbud om videreutdanning innen pedagogikk og didaktikk internt ved fagskolene, tilpasset høyere yrkesfaglig utdanning. Det kommer også frem i enkelte fritektsvar fra spørreundersøkelsen at undervisningspersonell som tar kurs for å styrke sin pedagogiske kompetanse, tar PPU tilpasset undervisning på videregående nivå. Etter- og videreutdanningstilbud som i større grad er tilpasset undervisning i høyere yrkesfaglig utdanning, oppleves som nødvendig og hensiktsmessig, men det oppleves som en utfordring at det foreløpig finnes få slike tilbud.⁷

Det blir også påpekt av flere informanter at mange undervisere i høyere yrkesfaglig utdanning kommer rett fra yrkespraksis i arbeidslivet. En årsak det vises til er at vekst i fagskolesektoren, særlig de siste årene, har medført økt behov for å rekruttere direkte fra arbeidslivet. Både studenter, lærere og senterledelse uttrykker i intervju at dette er positivt i form av å tilføre relevant og oppdatert faglig kunnskap til utdanningene, men at dette i noen tilfeller kan medføre at lærere har manglende pedagogisk opplæring og erfaring. Dette gir en risiko for et utdatert perspektiv på hvilke undervisningsmetoder som gir størst læringsutbytte for studentene, samt manglende kjennskap til fremvekst av nye studentaktive læringsformer – både med og uten teknologiske nyvinninger.

4.5.2 Nettbaserte og hybride undervisningsformer

Hvorvidt høyere yrkesfaglig utdanning organiseres som stedbasert, nettbasert eller en kombinasjon av de to, fremstår som sentralt for mulighetene til å ta i bruk nye læringsmetoder og studentaktiv læring. Selv om det har flatet ut noe, har det de siste årene vært en økning i antall nettbaserte og nett- og samlingsbaserte studietilbud innen høyere yrkesfaglig utdanning (Espeland mfl., 2024). Særlig har økningen i nettbaserte utdanninger, eller utdanninger hvor nettundervisning er en sentral del, gitt behov for tilpasninger og nytenkning knyttet til undervisnings- og arbeidsformer.

I en undersøkelse av nettpedagogikk innen høyere yrkesfaglig utdanning blir det vist til at nettbaserte og nett- og samlingsbaserte utdanninger bør ivareta en rekke forhold, som studentenes behov, samarbeidsmuligheter og samarbeidslæring med medstudenter, interaksjon med lærere, transparens og støtte til studentene og relevans. Dette forutsetter også at det settes av tilstrekkelig med tid og ressurser, samt finnes systemer for kompetanseutvikling blant lærere slik at de innehar både nødvendig teknisk, faglig og pedagogisk kompetanse (Munthe, Malmo & Ruud, 2020). Som nevnt over, har bruk av ny teknologi/digitale verktøy og nettpedagogikk vært et konkret område hvor fagskolelærere selv har rapportert om behov for styrket kompetanse (Lyckander & Grande, 2018; Skutlaberg, Eikrem & Nordhagen, 2021).

⁷ For eksempel tilbyr Høgskolen Kristiania og OsloMet praktisk pedagogikk for fagskolelærere.

I Studiebarometeret gir studentene innen høyere yrkesfaglig utdanning imidlertid uttrykk for at de i stor grad opplever at lærerne har nødvendig kompetanse på bruk av digitale verktøy i undervisningen og at digitale læringsplattformer fungerer godt (Bjaaland mfl., 2024). Studiebarometeret indikerer også at studentene etter Corona-pandemien har en større grad av tilfredshet når det gjelder lærernes digitale kompetanse enn det som har vært målt tidligere. I denne nullpunktmålingen er det likevel flere lærere og studenter som peker på at det i mange nettbaserte kurs legges opp til typisk klasseromsundervisning og forelesninger, til tross for at studentene ikke er fysisk til stede. Konsekvensene er ofte manglende studentengasjement og eierskap til egen undervisning, noe som samlet sett kan bidra til redusert faglig utbytte og kvalitet i utdanningen (se kapittel 5). I mange tilfeller er tradisjonelle undervisningsformer også på nettbaserte studier uunngåelig av ressursmessige og praktiske hensyn.

Hybride studietilbud hvor undervisningen kan følges fysisk i klasserommet, direkte på digitale plattformer og i etterkant som videoopptak, svarer på en økt etterspørsel fra studentene i fagskolesektoren om fleksibilitet i sine studier. Samtidig peker flere av de vi har intervjuet på at den økte fleksibiliteten medfører at undervisningen fra et pedagogisk og didaktisk perspektiv i mange tilfeller ikke er tilpasset noen og gir dårlig kvalitet for flere. Flere av lærerne vi har intervjuet peker på at de opplever det som særlig tungt å undervise i et klasserom for et fåtall studenter, samtidig som en forsøker å engasjere studenter som deltar digitalt i hybride undervisningsøkter.

4.5.3 Kunstig intelligens og ny teknologi i undervisningen

Flere informanter i vår undersøkelse ser også positivt på utviklingen av kunstig intelligens og hvordan verktøy som kommer med ny teknologi på lengre sikt kan skape bedre læringssituasjoner for studentene. Generelt blir det i intervju og i fritekstsvar fra spørreundersøkelsen vist til at bruk av teknologi og digitalisering, samt det å inneha kunnskap om slike virkemidler, er viktige forutsetninger for en god pedagogisk-didaktisk praksis i dag. Digitale undervisningsformer i seg selv har et spesielt stort behov for ny og kontinuerlig videreutvikling av undervisningsverktøy og metoder. Det er også her flere som viser til et betydelig forbedringspotensial i lys av økende omfang av nettundervisning. Pedagogiske metoder og teknologi som involverer studentene mer, og/eller gjør studiene mer tilgjengelige for bransjeaktører, mener enkelte at bør utforskes mer, både for å øke yrkesrelevansen i utdanningene og for å øke kvaliteten på undervisningen.

Den teknologiske utviklingen går imidlertid fort og enkelte rapporterer om at noen løper foran og finner gode måter å anvende nyvinninger i sin undervisning på, mens andre i stor grad forholder seg til det de kjenner til fra før. Som påpekt tidligere, er det et forbedringspotensial knyttet til undervisningspersonalets digitale kompetanse, selv om det basert på studentenes tilbakemeldinger i Studiebarometeret har vært en positiv utvikling på dette området. Dette kan tyde på at den gjennomsnittlige teknologikompetansen blant fagskolelærere har blitt bedre de siste årene, noe som gir bedre forutsetninger for variert undervisningspraksis, tilpasset ulike utdanningsformer i tiden som kommer.

4.6 Forventninger til senterordningen

I undersøkelsen kommer det fram at både undervisningspersonell og studenter ved henholdsvis Fagskolen Rogaland og Fagskolen i Viken har forventninger om at sentrene skal bidra med å utvikle

nye pedagogiske og didaktiske metoder og styrke lærernes kompetanse på området. I spørreundersøkelsen blir det poengtert at adgangen til kompetanseutvikling innen pedagogikk generelt er for lavt dimensjonert i fagskolesektoren og at det i dag primært er høyskolesektoren som tilbyr kompetanseheving på dette området for høyere yrkesfaglig utdanning – ikke fagskolene selv som i større grad kjenner til hvor skoen trykker. En forventning blant flere av de intervjuede lederne og lærerne i undersøkelsen er derfor at sentrene bør spille en større rolle knyttet til både det å utvikle undervisningsmetoder og sørge for en bred kompetanseheving innen pedagogikk og didaktikk blant fagskolelærere. SEL sin satsing på etter- og videreutdanning, og SNU sin plan om å etablere et slikt tilbud innen simuleringspedagogikk til lærere ved andre fagskoler og på tvers av ulike fagretninger, svarer slik sett godt på dette behovet.

Enkelte peker på at senteret ikke nødvendigvis skal være den som utvikler ny pedagogisk praksis, men derimot bør bidra med å skalere opp, koordinere og dele erfaringer og beste praksis med resten av sektoren, slik at man i størst mulig grad oppnår målsetningen om økt status og kvalitet i fagskolesektoren. I våre undersøkelser kommer det fram at viktig nybrottsarbeid når det gjelder pedagogikk og didaktikk ofte skjer lokalt innenfor ulike fagretninger, gjerne av kreative ildsjeler som ønsker å prøve ut nye undervisningsmetoder og øke læringsutbyttet for studentene. Det er derfor en forventning blant flere lærere at sentrene bør støtte opp om slike initiativ og bidra til at erfaringer om nye metoder blir delt både internt ved vertsinstitusjonen og eksternt til øvrige institusjoner i fagskolesektoren. I denne sammenheng blir det også av enkelte lærere fremhevet at sentrene burde ha en veiledende rolle og kunne tilby råd om pedagogisk og didaktisk tilnærming til undervisningspersonell som ønsker å teste ut nye undervisningsmetoder.

Både ved de to vertsinstitusjonene og blant fagskolerektorer ellers i sektoren er det også en tydelig forventning om at SFY-ordningen og de etablerte sentrene skal gagne sektoren som helhet og ikke kun fagskolene de er en del av. I spørreundersøkelsen uttrykker en rektor at sentrene bør være pådrivere for en mer systematisk tilnærming til god undervisningspraksis innen høyere yrkesfaglig utdanning generelt, blant annet gjennom å bygge ned barrierer for samarbeid mellom ulike fagretninger og institusjoner, samt skape en bedre delingskultur. Et sentralt premiss er derfor at utvikling av nye undervisningsmetoder, uavhengig av om de er utviklet internt ved sentrene eller i lokale fagmiljø, deles med andre fagskoler og på tvers av fagretninger.

Ved Fagskolen Rogaland er forventningene til senteret særlig tydelig knyttet til arbeidet med simulering og simuleringspedagogikk. Særlig blir det pekt på at senteret bør dedikere ressurser til å utvikle læremodellene innen simulering for andre fagretninger enn de som har vært spydspisser i utviklingen, samt tilby kurs og opplæring for undervisningspersonell gjennom etter- og videreutdanning i simuleringspedagogikk.

Kapittel 5: Studentengasjement og eierskap til læring

Dette kapittelet handler om studentenes engasjement og eierskap til læring innenfor høyere yrkesfaglig utdanning. Kapittelet presenterer status på disse områdene og belyser utfordringer og forbedringspotensial når det gjelder ulike former for studentengasjement og studentenes eierskap til læring. Kapittelet bygger på foreliggende analyser, undersøkelser og rapporter som omhandler studentengasjement i høyere yrkesfaglig utdanning, intervjuer med ledelse, ansatte og studenter ved Fagskolen i Viken og Fagskolen Rogaland, og spørreundersøkelsen som er sendt til rektorene i fagskolesektoren i forbindelse med denne nullpunktmålingen.

5.1 Kapittelsammendrag

Det foreligger få systematiske undersøkelser av status når det gjelder studentengasjement, ut over enkeltspørsmål som inngår i Studiebarometeret. Både data innhentet i forbindelse med nullpunktmålingen, og det som foreligger av rapporter eller andre beskrivelser av tematikken, indikerer imidlertid at det er flere betydelige utfordringer med hensyn til fagskolestudentenes engasjement og eierskap til læring.

Kapittelet diskuterer ulike former for studentengasjement, og peker i all hovedsak på at de samme utfordringene gjør seg gjeldende både når det gjelder studentengasjement i form av medvirkning gjennom formelle strukturer og studentdemokrati, med hensyn til aktiviteter og arenaer for å bidra til et godt psykososialt læringsmiljø, og med hensyn til egne studier og eierskap til egen læring. De senere årene har andelen deltidsstudenter og studenter på nettbaserte studier økt i fagskolesektoren. Samtidig er det nettopp deltidsstudentene og studentene på nettbaserte studier det synes å være særlig vanskelig å engasjere, enten det er snakk om studentdemokrati, læringsmiljø eller egne studier.

Basert på utfordringsbildet som presenteres, er det flere aktører i sektoren som peker på et behov for nytenkning. Det fremkommer ikke så mange tydelige forventninger til hvordan sentrene bør bidra på dette området, ut over at dette er et område det er viktig å arbeide med. Samtidig henger deler av tematikken knyttet til studentengasjement – særlig det som handler om engasjement i egne studier – tett sammen med behovet for videreutvikling av pedagogisk og didaktisk kompetanse, som ble diskutert i kapittel 4.

5.2 Ulike former for engasjement og eierskap

Studentene kan engasjere seg og medvirke på ulike måter og på ulike arenaer. Studentengasjement kan for det første dreie seg om studentenes medvirkning og medbestemmelse via formelle strukturer, gjennom studentorgan og studentdemokrati (NOKUT, 2021). Studentene har i henhold til fagskoleloven rett til å organisere seg og etablere studentorgan for å ivareta sine interesser, og studentorganene skal bli hørt i alle saker som angår dem. I tillegg fremgår det av fagskoleloven og forskrift til fagskoleloven at studentene skal være representert i fagskolens styre, den lokale klagenemnden og fagskolens skikkethetsnemnd (dersom fagskolen skal gjøre skikkethetsvurderinger).

Studentene kan også medvirke ved å si sin mening når fagskolen innhenter informasjon fra studentene i forbindelse med kvalitetsarbeidet, for eksempel gjennom studentevalueringer (NOKUT, 2021).

Studentengasjement handler, for det andre, også om i hvilken grad studentene er aktive og viser engasjement for egne studier, herunder i hvilken grad de deltar og er aktive bidragsyttere i undervisningen. I Meld. St. 16 (2016 –2017), som omhandler kvalitet i høyere utdanning, legges det sterk vekt på den betydning som studentenes engasjement og eierskap til egen læring har for læringsutbytte, gjennomføring, og i siste instans, utdanningskvalitet. Det understrekes også at engasjement og eierskap ikke bare er studentenes ansvar, men noe som lærestedene bør ta et ansvar for å legge til rette for (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som nevnt i kapittel 2, henviser HK-dir nettopp til denne stortingsmeldingen som en viktig begrunnelse for å inkludere studentengasjement og eierskap til læring blant de prioriterte utviklingsområdene for SFY-ordningen.

En tredje form for studentengasjement dreier seg om studiemiljøet, og kan for eksempel handle om sosiale aktiviteter og arrangementer ved studiestedet som et ledd i utviklingen av et godt psykososialt læringsmiljø. ONF viser på sin nettside til at studenter, i forbindelse med en støtteordning som omfatter søkbare midler for studentdemokrati, har mulighet til å søke om støtte også til å arrangere studentaktiviteter som eksempelvis filmkveld (ONF, u.d.-1).

Alle disse ulike formene for studentengasjement er, om enn i noe ulik grad, omtalt i dette kapitlet.

5.3 Hva kjennetegner studentengasjement i dag?

Studentene og utdanningsformene innenfor høyere yrkesfaglig utdanning skiller seg på flere måter fra studentene og utdanningsformene i UH-sektoren. Gjennomsnittsalderen er høyere, det er en betydelig høyere andel deltidsstudenter, og det er en høyere andel nettbaserte studier. I statusrapport for høyere yrkesfaglig utdanning for 2024, fremgår det at over 70 prosent av studentene studerer på deltid og 60 prosent følger nettbaserte utdanningstilbud med eller uten samlinger (Espeland mfl., 2024). Dette påvirker studentenes behov for blant annet studentvelferd og studentenes engasjement i studentdemokratiet.

ONF (2024) viser til behov for velferdsordninger som er tilpasset studentmassen innenfor høyere yrkesfaglig utdanning. Samtidig peker de på at «*Det er mye vi ikke vet om studentgruppen som tar fleksible utdanninger, og det er også vanskelig å aktivisere de til å påvirke slik at tilbudene kommer på plass*» (ONF, 2024). Med andre ord henviser ONF til at engasjementet inn mot organer som kan påvirke utviklingen av velferdsordninger, ikke alltid er så stort blant disse studentene. Også i sin håndbok for studentdemokrati, peker ONF (u.d.-2) på at det for studenter som går nettstudier og deltidsstudier er vanskeligere å engasjere seg i studentdemokratiet enn for studenter på stedlige heltidsutdanninger. Det har betydning for i hvor stor grad man lykkes med å utvikle et fungerende studentdemokrati. Dette er også en av årsakene til at studentengasjement er inkludert som ett av flere prioriterte utviklingsområder i SFY-ordningen. I utlysning av ordningen blir det henvist til en sannsynlig sammenheng mellom omfang av deltidsstudenter og det at det kan være vanskelig å involvere studenter (HK-dir, 2022).

I samtale med evaluator peker også representanter for HK-dir på at studenter i høyere yrkesfaglig utdanning har en annen tilhørighet til studiestedet enn studenter i UH-sektoren. De er ofte i jobb, bor ikke på studiestedet, og er ikke så tett påkoblet det som skjer på fagskolen der de studerer. Dette

medfører at man ikke ser samme grad av påvirkning gjennom studentdemokratiet som man ser i UH-sektoren.

Utfordringene med å engasjere deltidsstudenter i både studentdemokrati og sosiale aktiviteter, er noe som også bemerkes av flere av rektorene som har besvart surveyen som er gjennomført i forbindelse med evalueringen. Det vises blant annet til at deltidsstudentene ofte har mange andre forpliktelser, og derfor ikke engasjerer seg så mye i aktiviteter på studiestedet. I tillegg viser flere av respondentene til forskjeller mellom stedlige og nettbaserte utdanninger når det gjelder studentengasjement. Det blir pekt på at det er mye lettere å engasjere studenter som er til stede på campus.

Gjennom Studiebarometeret får fagskolestudentene spørsmål både om muligheter for medvirkning og om eget engasjement. I Studiebarometeret for 2024 fikk indeksen for eget engasjement den fjerde høyeste gjennomsnittsverdien med en score på 4,0. Medvirkning er derimot den indeksen som får lavest gjennomsnittsverdi av alle indeksene, med en score på 3,7. Bjaaland mfl. (2024) presiserer samtidig at ingen av gjennomsnittsverdiene kan sies å være lave.⁸

Temaet «*medvirkning*» i Studiebarometeret omfatter tre spørsmål, hvorav ett handler om mulighet for å gi tilbakemeldinger om innhold og opplegg i studiet, ett handler om medvirkning gjennom formelle strukturer, og det siste handler om oppfølging av studentenes innspill og forbedringsforslag.⁹ Av de som har tatt stilling til spørsmålene, svarer rundt 60 prosent at de er tilfredse (svarkategori 4 eller 5) på alle de tre spørsmålene. Andelen som er tilfreds er høyest på spørsmålet om «*Studentenes mulighet for å gi tilbakemelding på innhold og opplegg i studiet*» og lavest på «*Hvordan studentenes innspill og forslag til forbedringer blir fulgt opp*» (Bjaaland mfl., 2024). Overordnet har det vært en liten positiv utvikling i gjennomsnittsverdien på alle de tre spørsmålene over tid.

Indeksen «*eget engasjement*» er basert på fem påstander, som både omfatter påstander knyttet til motivasjon, studieinnsats, hvorvidt man benytter seg av undervisning og organiserte læringsaktiviteter, og aktiv deltakelse i undervisningen. Sistnevnte er den enkeltpåstanden i indeksen som får lavest score totalt (3,9), men likevel er det også her nesten 70 prosent som er enige i at deltar aktivt i undervisningen (svarkategori 4 eller 5). Litt over 70 prosent av studentene er også enige i at undervisningen er lagt opp til at studentene skal delta aktivt.¹⁰

Som vi kommer nærmere inn på nedenfor, gir ikke innspill som er innhentet gjennom intervjuer med studenter, ansatte og ledere ved Fagskolen i Viken og Fagskolen Rogaland et like positivt bilde av mulighetene til å delta aktivt i undervisningen. Gjennom intervju pekes det på at det ved noen utdanningstilbud er lagt opp til stor grad av studentaktiv læring. Samtidig vises det også til store variasjoner når det gjelder studentenes mulighet til å delta og bidra aktivt i undervisningen, både avhengig av utdanningsform og avhengig av den enkelte lærer.

5.3.1 Fagskolene i Viken og Rogaland

Ved begge fagskolene er det etablert formelle studentorgan, og det opplyses i intervju at det velges studentrepresentanter til de organene ved fagskolen der dette er påkrevd. Samtidig påpekes det at

⁸ Det er også viktig å være oppmerksom på at svarprosenten kun er på 38 prosent, og at heltidsstudenter og studenter på stedbaserte utdanninger er noe overrepresentert blant de som har svart (Bjaaland mfl., 2024).

⁹ Det er ikke spesifisert hvorvidt spørsmålet om oppfølging handler om studiespesifikke innspill eller innspill knyttet til overordnede forhold formidlet gjennom formelle strukturer for medvirkning.

¹⁰ Spørsmålet inngår som ett av flere spørsmål under temaet «*undervisning*» i Studiebarometeret.

graden av engasjement og deltakelse i studentdemokratiet varierer. I intervju med studenter gis det uttrykk for ganske ulike oppfatninger om i hvilken grad studentene er engasjerte når det gjelder deltakelse i studentdemokratiet. Ved begge fagskolene vises det til at studenter på deltidsstudier på nett er vanskeligere å engasjere enn de stedlige heltidsstudentene. Samtidig blir det fra studenter ved Fagskolen Rogaland etterlyst bedre tilrettelegging fra fagskolens side for at studentene skal engasjere seg i studentdemokratiet, og vist til at kommunikasjonen rundt hva som skjer ved fagskolen, og hvordan studentenes innspill blir brukt, ikke alltid oppleves som god.

Ved Fagskolen i Viken fremgår det at det er etablert ordninger der studentrådsleder får avsatt en lønnet stillingsbrøk, i tillegg til at det kompenseres økonomisk for møtedeltakelse. Det blir kommentert at slike ordninger er mer og mer vanlige ved fagskolene. Det å engasjere studentene i utviklingsarbeid fremheves likevel som utfordrende ved begge fagskoler, men samtidig understrekes det at det ofte er noen «ildsjeler» blant studentene som bidrar på flere arenaer.

Også når det gjelder studentengasjement relatert til egne studier, og eierskap til læring, peker både ansatte ved fagskolene og studentene selv på at det er til dels store variasjoner. Flere, både ansatte og studenter, forteller at studentene til dels er svært engasjerte og aktive, både med hensyn til egen læring og med hensyn til å engasjere seg i utviklingen av studiene. Samtidig sier flere av de intervjuede, ved begge fagskoler, at den aktive deltakelsen og engasjementet gjerne er høyest på stedbaserte fulltidsutdanninger. Enkelte lærere påpeker at det er vanskelig å få studentene til å bidra – særlig når studentene ikke er fysisk til stede. Varierende deltakelse og engasjement har ifølge noen av de intervjuede også sammenheng med de pedagogiske metodene som benyttes, og at man opplever at det varierer mye i hvilken grad det legges til rette for at studentene kan være engasjerte og aktive i selve undervisningssituasjonen.

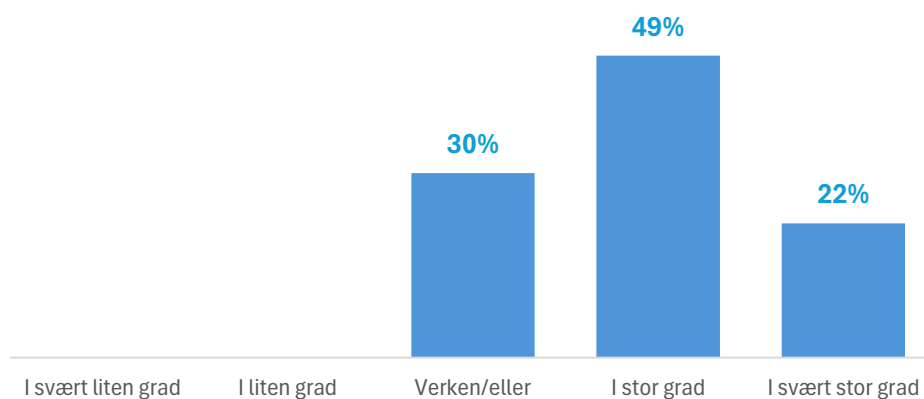
Den tredje formen for studentengasjement relatert til aktiviteter for å skape et godt psykososialt læringsmiljø, opplyses også å variere, primært avhengig av utdanningsformen. Representanter for ledelsen ved en av fagskolene viser for eksempel til at deltidsstudentene, som er i jobb ved siden av studiet, ofte ikke er så opptatt av et sosialt fellesskap på studiestedet.

5.4 Utfordringer og forbedringspotensial

Som vist over, synes det å være noen utfordringer som gjør seg gjeldende i store deler av fagskolesektoren, særlig når det gjelder formelle strukturer for medvirkning og studentdemokrati. Utfordringene er nært knyttet til kjennetegn ved sektoren, som den høye andelen studenter som studerer på deltid og som tar nettbaserte utdanninger med eller uten samlinger. ONF (u.d.-2) peker i sin håndbok for studentdemokrati på behovet for å finne løsninger som gjør at alle studenter kan engasjere seg. I en oppsummering av et seminar om studentdemokrati som ble arrangert i 2022, viser ONF (2022) til at tilbakemeldinger fra studenttillitsvalgte og fra fagskolene ofte omtaler utfordringer som mangel på formalisering av studentmedvirkningen og kontinuitet blant studentene, uklare rolleforventninger og utfordringer knyttet til kommunikasjon.

I surveyen som er gjennomført, ble også rektorene i fagskolesektoren spurt i hvor stor grad studentenes eierskap til læring og nye former for studentengasjement oppleves å være et område med betydelig utviklingspotensial i fagskolesektoren (se figur 5.1). Om lag 70 prosent har svart at de i stor eller svært stor grad mener det er et betydelig utviklingspotensial på dette området.

Figur 5.1: I hvor stor grad er studentenes eierskap til læring og nye former for studentengasjement et område med betydelig utviklingspotensial i fagskolesektoren?



Også resultatene fra årets Studiebarometer, som er gjengitt over, og beskrivelsen av praksisen ved Fagskolen i Viken og Fagskolen Rogaland, viser at det på flere områder som gjelder studentengasjement og studentenes eierskap til læring, er utfordringer og forbedringspotensialer.

I det følgende går vi nærmere inn på noen av utfordringene og forbedringsområdene som vi har identifisert i arbeidet med nullpunktmålingen.

5.4.1 Utfordrende å engasjere studenter på nett

Som nevnt over, tar omtrent 60 prosent av studentene innenfor høyere yrkesfaglig utdanning nettbaserte utdanninger – enten med eller uten samlinger (Espeland mfl., 2024). Studenter på nettbaserte utdanninger kan befinne seg hvor som helst i landet, og har dermed begrenset tilknytning til selve studiestedet. ONF (u.d.-2) viser til utfordringer med å engasjere nettstudentene i det tradisjonelle studentdemokratiet. De påpeker at det er behov for å tenke annerledes for å engasjere denne studentgruppen, for eksempel ved å benytte læringsplattformer eller andre digitale løsninger for å gjennomføre møter, dele informasjon, melde inn og diskutere saker. Disse utfordringene bekreftes også i intervju ved både Fagskolen i Viken og Fagskolen Rogaland.

Både gjennom surveyen og intervju fremheves det også at nettstudentene kan være utfordrende å engasjere i selve studiene og undervisningen som gjennomføres. Flere av rektorene henviser til manglende fysisk tilstedeværelse som en utfordring. En skriver følgende:

Vi ser at det er mye lettere å skape studentengasjement og eierskap i studier som er stedbasert. Jeg er ganske sikker på at dette skyldes flere anledninger til dialog mellom studenter og mellom studenter og fagskolens personale. Min konklusjon er derfor at vi må skape flere arenaer for de nettbaserte studentene til å treffes.

I intervju med lærere ved Fagskolene i Viken og Rogaland blir det vist til at lærere tidvis har store utfordringer med å legge til rette for og skape engasjement blant studentene på nettbaserte utdanninger. Utfordringene har i en del tilfeller sammenheng med varierende tilrettelegging for aktiv deltakelse, og manglende kompetanse i nettpedagogikk (se kapittel 4). Samtidig blir det fra enkelte

lærere også vist til manglende engasjement fra studentenes side, og utfordringer med å skape dialog og diskusjon mellom studenter og mellom studenter og den som underviser. En lærer forteller at det er vanskelig å få de nettbaserte studentene til å delta i undervisningen, selv om man prøver å legge til rette for det:

Det er mye vanskeligere, mange svarte skjermer. Mange melder seg ut av gruppediskusjoner, de møter ikke opp i grupperommene, de synes det er vanskelig å snakke på nett.

Både i intervju og gjennom surveyen er det flere som viser til at grep, som å endre på undervisningsmetoder og vurderingsformer, er nødvendig for å øke studentaktiviteten og engasjementet. Det henvises da både til studenter på nettbaserte utdanninger, men også mer generelt til deltidsstudentene som vi kommer nærmere inn på i neste delkapittel.

5.4.2 Mindre engasjement blant deltidsstudenter

Som vist over, er rundt 70 prosent av studentene innenfor høyere yrkesfaglig utdanning deltidsstudenter (Espeland mfl., 2024). Det er også en betydelig overlapp mellom de som er deltidsstudenter og de som tar nettbaserte utdanninger. Deltidsstudentene er ofte i jobb parallelt med studiene, og har gjerne en del års erfaring fra arbeidslivet. I intervju ved fagskolene i Viken og Rogaland fremheves det at disse studentene ofte har andre forpliktelser både knyttet til jobb og familie, og i mindre grad engasjerer seg på studiestedet. Både gjennom surveyen og i intervju fremheves dette som en hindring med hensyn til engasjement. Dette gjelder både deltakelse i studentdemokratiet, engasjement når det gjelder studiemiljø og til dels også engasjement og eierskap når det kommer til egne studier.

I intervju sier også representanter for fagskoleledelsen at en del studenter kommer til fagskolen fordi arbeidsgiver ønsker det, og at dette kan ha betydning for i hvilken grad studentene engasjerer seg i egen læring. Dette fremheves av flere av respondentene i spørreundersøkelsen, blant annet en rektor som viser til at denne gruppen studenter ofte primært er arbeidstakere:

Her tenker jeg spesielt på deltidsstudenter som oppleves å primært være arbeidstakere, men samtidig studenter. Her oppleves det at disse studentene er det vanskelig å skape et engasjement hos.

En annen rektor peker på at det uten krav til obligatorisk oppmøte, blir særlig viktig for fagskolene å gjøre det attraktivt for deltidsstudentene å møte opp, i konkurransen med alt annet disse studentene skal bruke tid på. Dette kan det tidvis være vanskelig å få til.

5.4.3 Utfordringer med hybrid undervisning

I intervju med ansatte ved Fagskolen Rogaland opplyses det at en del undervisning legges opp som hybride forelesninger der studentene enten kan delta fysisk ved studiestedet eller følge med på undervisningen digitalt. En del forelesninger blir også tilbudt asynkront hvor undervisningen ikke nødvendigvis foregår i sanntid, men hvor studentene har anledning til å se videooptak når de selv ønsker. Fordelen er økt fleksibilitet i undervisningen, noe som kan bidra til å tilgjengeliggjøre høyere yrkesfaglig utdanning for flere.

Det blir vist til at denne hybride undervisningsformen benyttes ved flere deltidsstudier der studentene er i jobb parallelt med studier, og derfor har behov for stor grad av fleksibilitet. Samtidig fremhever flere lærere i intervju at tilretteleggingen for økt fleksibilitet, utfordrer muligheten for å legge til rette for aktiv medvirkning i undervisningen. For eksempel er gruppeaktiviteter utfordrende å få til dersom det bare er et par studenter som har møtt fysisk opp, noen følger undervisningen digitalt, mens andre velger å se opptak i etterkant. For å nå alle gruppene samtidig, ender en derfor ofte opp med å ha rene forelesninger. Flere lærere som har erfaring med hybrid undervisning, mener det er bedre å heller rendyrke enten stedlig undervisning eller nettundervisning, for å klare å legge til rette for at studentene kan være aktive i undervisningen, og bygge opp under eierskapet til læringen:

Det er veldig ulikt engasjement i klasserommet og utbytte for de som er i klasserommet og de som er digitalt. Den tredelte hybridundervisningen er dårligere enn dersom vi rendyrker en eller to retninger.

5.4.4 Holdninger og forventninger kan påvirke

Både i intervju og survey er det lærere og ledere ved fagskoler som fremhever at studentenes holdninger og forventninger til fagskoleutdanning også er en faktor som kan gjøre det krevende å øke studentenes engasjement og eierskap til læring. Dels kan dette ha sammenheng med at ikke alle studentene selv har tatt initiativ til å ta fagskoleutdanning, men derimot gjør det med bakgrunn i en forventning eller et krav fra arbeidsgivers side. Samtidig mener enkelte av lærerne at en del av dagens studenter i mindre grad enn før jobber selvstendig med studiet, og at de har behov for tettere oppfølging. Dette kan også handle om tidspress, da lærere i intervju også viser til at en del studenter møter uforberedt til undervisningen.

Både i intervju og survey vises det til behov for mer holdningsskapende arbeid fra fagskolenes side, og at det kan være behov for å jobbe aktivt med «onboarding» av studentene, og med forventningsavklaringer med hensyn til hva som kreves.

Enkelte lærere forteller at utviklingen av kunstig intelligens gjør at flere studenter kan komme seg gjennom studiet med relativt liten innsats. Kunstig intelligens kan redusere studentenes insentiver til å bidra aktivt i undervisning som ikke krever fremmøte. For å møte denne utfordringen, foreslår enkelte av lærerne at man bør ta i bruk andre vurderingsformer, som i større grad krever at studentene jobber aktivt med faget. Konkret er det et ønske om økt grad av muntlig vurdering:

Vi burde hatt mer muntlige eksamener. Endret vurderingsform kan være et godt tiltak. Da tvinger man dem til engasjement og deltakelse.

5.4.5 Krevende å finne virkemidler

Som vist over, er det ulike utfordringer knyttet til studentengasjement og studentenes eierskap til læring. Samtidig gir flere uttrykk for at det er vanskelig å finne gode virkemidler for å øke studentenes engasjement – både når det gjelder studentdemokratiet, læringsmiljøet og egne studier. At utviklingen går i retning av flere nettbaserte utdanningstilbud og flere deltidsstudenter, understreker viktigheten av at det arbeides aktivt for å finne nye måter å engasjere studentene på som også treffer deltidsstudentene og nettstudentene.

Når det gjelder engasjement og medvirkning i undervisningen, vises det både i intervju og survey til at det ligger et betydelig forbedringspotensial i å ta i bruk mer studentaktive læringsformer. I et intervju vises det blant annet til IGP-metoden (individuell, gruppe og plenum) som en metode som kan ha positiv innvirkning på studentenes engasjement og eierskap til læring.

I intervju ved Fagskolen i Viken vises det også til at noen fagskoler har etablert en studentkoordinatorstilling som blant annet skal ha ansvar for å bidra til økt studentmedvirkning, og at dette er en metode det er ønskelig å få mer innsikt i. I søknaden fra Fagskolen Rogaland henvises det også til at fagskolen har positive erfaringer med bruk av studentassistenter på flere avdelinger (Fagskolen Rogaland, 2022).

5.5 Forventninger til senterordningen

Gjennom intervju og spørreundersøkelsen til rektorer i fagskolesektoren kommer det i liten grad frem spesifikke forventninger til SFY-ordningens og sentrenes bidrag når det gjelder å øke studentengasjementet og studentenes eierskap til læring. Generelt blir det imidlertid trukket frem at senterordningen bør vie særlig oppmerksomhet til nettstudiene som tilbys, og undersøke hvilke tiltak som kan bidra til at nettstudentene og deltidsstudentene får økt eierskap til sin utdanning og deltakelse i undervisning.

Når det gjelder studentengasjement knyttet til egne studier og eierskapet til læring, henger også dette nært sammen med utfordringene og forbedringspotensialene knyttet til pedagogiske og didaktiske metoder som ble beskrevet i kapittel 4. Som omtalt i dette kapittelet har flere av de vi har intervjuet ved Fagskolen Rogaland og Fagskolen i Viken, klare forventninger til senteret når det gjelder dette innsatsområdet, som også vil kunne ha betydning for studentengasjementet og studentenes eierskap til læring.

Kapittel 6: Samarbeid med arbeidslivet

I dette kapittelet ser vi nærmere på status for fagskolenes samarbeid med arbeidslivet, og peker på utfordringer og forbedringsområder. Formålet er å etablere et nullpunkt for senere å kunne vurdere om senteret bidrar til utvikling på de identifiserte forbedringsområdene. Kapittelet er basert på intervjuer med ledelse, ansatte, studenter ved de to vertsinstisusjonene, og representanter for arbeidslivet, samt eksterne kilder, som NIFUs rapport om fagskolenes samarbeid med arbeidslivet og Studiebarometeret for fagskolestudenter.

6.1 Kapittelsammendrag

Samarbeidet mellom fagskolene og arbeidslivet er myndighetsregulert, gjennom krav om styrerepresentasjon, forankret gjennom partssamarbeid (f.eks. bransjeprogrammet) og utviklet i form av bransjestandarder, som fagråd. I tillegg foregår utstrakt samarbeid på strategisk og operativt nivå ved den enkelte skole. Funn både fra våre egne undersøkelser og andre studier tyder imidlertid på at det på sektornivå er et stort potensial for å styrke samarbeidet med arbeidslivet, og legge til rette for større grad av systematikk og forpliktelse. Graden av samarbeid, og innholdet i samarbeidet, varierer mellom fagområder, mellom ulike utdanningsformer og studietilbud og mellom enkeltlærere. Samarbeidet bærer til dels preg av å være ad hoc-basert og lite formalisert. Det gjelder bl.a. samarbeidet gjennom fagrådene, men også andre former for samarbeid.

Forklaringene ser delvis ut til å være strukturelle. Fagskoleutdanningene sliter fremdeles med svak synlighet og status i deler av arbeidslivet. Noen bransjer har dessuten svakere fagopplæringstradisjoner enn andre, og får mindre drahjelp fra partsinitierte tiltak som bransjeprogrammet. Den organisatoriske kapasiteten i bedriftsmarkedet spiller også inn. Spesielt små- og mellomstore bedrifter beskrives som utfordrende å nå ut til. Arbeidslivsaktører vil normalt også ha et instrumentelt forhold til samarbeid med utdanningsinstitusjoner. Samarbeidet må oppleves som målrettet, nyttig og relevant for den enkelte virksomhet. Dette kan gjøre det utfordrende å få arbeidslivsaktører til å forplikte seg for deltakelse i mer permanente fora, eller i fora med en mer omfattende eller generell agenda.

På operativt nivå er samarbeidet i stor grad avhengig av læreres personlige nettverk og kontakter. Det gir samarbeidet på dette nivået et preg av vilkårlighet, og gjør det sårbart for personellutskiftninger. I kapittelet peker vi på bruken av arbeidsplassbaserte oppgaver både i undervisning og i prosjektarbeid, som en samarbeidsform som det er potensiale for å styrke framover. Det kan bidra til økt arbeidslivsrelevans i undervisningen, og til å koble studenter, lærere og arbeidsmarkedet tettere sammen.

6.2 Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet?

Samarbeid med arbeidslivet kan sies å være et grunnvilkår for fagskolene, og fagskolen omtales gjerne som «*arbeidslivets utdanning*». Det tette samarbeidet med arbeidslivet skal sikre at fagskolene tilbyr praksisnær utdanning som svarer på arbeidslivets kompetansebehov, og utdanningene skal ifølge Lov om høyere yrkesfaglig utdanning (fagskoleloven) § 4 «*gi en kompetanse som kan tas i bruk for å løse oppgaver i arbeidslivet uten ytterligere opplæringstiltak*». Samarbeidet er regulert gjennom fagskoleloven og tilhørende forskrifter, det stilles bl.a. krav til styrerepresentasjon, og samarbeid med relevante yrkesfelt må dokumenteres for å oppnå akkreditering.

Utover det myndighetsregulerte samarbeidet, har det dessuten, som Høst, Furholt & Lyckander (2024) påpeker, utviklet seg en bransjestandard med fagråd for de fleste utdanninger. Fagrådene består av ansatte ved fagskolen og representanter fra lokale bedrifter eller bransjeorganisasjoner, som bl.a. gir innspill til studieplaner og læringsutbyttebeskrivelser (LUB). Fagrådene fungerer noen steder også som et forum for å rekruttere gjesteforelesere og initiere bedriftsbesøk og for å diskutere markedsføring av utdanningene. En annen vanlig kobling mellom fagskolene og arbeidslivet er at lærere som underviser i fagskolesektoren, samtidig arbeider i fagfeltet. Disse fungerer både som en ressurs inn i skolens arbeid med å gjøre studieplanene mest mulig arbeidsrelevante, samtidig som undervisningen blir oppdatert i tråd med det arbeidslivet studentene skal ut i (Høst mfl., 2024). Videre samarbeider fagskolene tett med arbeidslivet om å utvikle bransjetilpassede utdanningstilbud gjennom bransjeprogrammene og Industrifagskolen.

Det er også utstrakt samarbeid med arbeidslivet på undervisningsnivå. Studiebarometeret for 2024 viste at to av tre studenter har opplevd at arbeidslivsrepresentanter har bidratt på deres utdanningstilbud (Bjaaland mfl., 2024). De mest vanlige bidragene er bedriftsbesøk (36 %), bruk av undervisere og veiledere fra arbeidslivet (30 %), bidrag til arbeidslivsrelevant pensum (29 %), karrieredager (28 %) og bidrag til arbeidslivsrelevante prosjekter/oppgaver (24 %). Mindre vanlig er praksisopphold (13 %) og bruk av bedrifters utstyr eller lokaler (12 %).

6.2.1 Fagskolene i Viken og Rogaland

Fagskolene i Viken og Rogaland har et utbredt samarbeid med arbeidslivet, både på strategisk og operativt nivå. Samarbeidet omfatter bl.a. utvikling av studietilbud, ulike interne utviklingsprosjekter, deltakelse på fagdager eller andre arrangementer ved skolen. Samarbeidet omfatter enkeltbedrifter, kommuner, og større nettverk eller sammenslutninger, som klynger, arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner og næringsråd og regionale kompetanseforum. Fagskolen Rogaland har bl.a. et tett samarbeid med Næringsforeningen i Stavanger, som bidrar med å koble skolen og bedrifter sammen og markedsføre nye utdanninger. De inviterer også skolen jevnlig til å delta på ulike konferanser og i sentrale fora som Næringsforeningens ulike fagråd, for å drøfte hvordan skolen kan bidra til å dekke spesifikke kompetansebehov.

Begge skoler har etablert egne fagråd for samarbeid med arbeidslivet på flere av fagområdene sine, og arbeidslivsaktører deltar også i referansegrupper for å gi innspill til utdanningstilbudet. Ved Fagskolen i Viken fremheves også samarbeidet med arbeidslivet om studentenes hovedprosjekter eller

hovedoppgaver. For studenter som er i arbeid, dreier det seg gjerne om utviklingsprosjekter fra egen arbeidsplass.

Noen aktører har skolene samarbeidet tett med over lengre tid, og samarbeidet fremstår som rimelig forpliktende og formalisert, og preget av gjensidig interesse. Andre samarbeid fremstår mer ad hoc og mindre formalisert, og drives i stor grad av skolene. Fagskolen i Viken arbeider med å utvikle et kundehåndteringssystem (CRM) for å systematisere og profesjonalisere samarbeidet mer.

Ved begge fagskoler foregår også et utstrakt samarbeid med arbeidslivsaktører på lærernivå: aktører fra arbeidslivet inviteres gjerne inn som eksterne foredragsholdere, veiledere og sensorer, det arrangeres bedriftsbesøk, og det samarbeides om å gi studentene arbeidslivsrelevante oppgaver. Graden av, og innholdet i, samarbeidet ser imidlertid ut til å variere både mellom fag og studietilbud, og mellom enkeltlærere.

6.3 Utfordringer og forbedringspotensial

Høst mfl. (2024) finner at samarbeidet mellom fagskoler og arbeidsliv er både utbredt og generelt vellykket, og at bedriftene som samarbeider, opplever samarbeidet som positivt. Også ved Fagskolene i Viken og Rogaland vurderes samarbeidet i det store og hele som godt, og økende over tid.

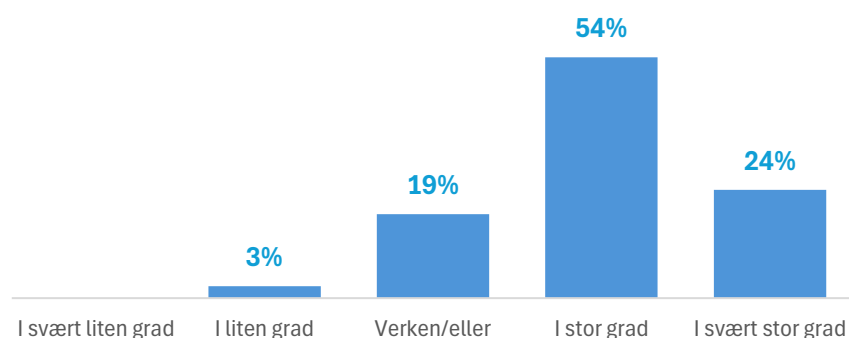
Arbeidslivspartnere oppleves bl.a. å ta en mer aktiv rolle i fagskolestyret enn tidligere.

Arbeidslivsrepresentanter vi har intervjuet, er også positive til samarbeidet med fagskolene. Flere av dem opplever et økende behov for samarbeid, og fremhever fagskolenes fleksibilitet og evne til å svare raskt på behov i arbeidslivet som avgjørende for videre kompetanseutvikling og omstillingsevne. Fagskolene oppleves av flere arbeidslivsinformanter som enklere å forholde seg til enn universiteter og høyskoler, noe også Høst mfl. (2024) pekte på i sin rapport. En av arbeidslivsrepresentantene sier følgende:

Fagskolen er tett på arbeidsmetodene, og det kan vi ikke nødvendigvis si at universitet og høyskoler alltid er. Et eksempel på dette er hvordan hjelpemidler brukes ute i tjenestene.

Samarbeidet er likevel ikke uten forbedringsområder. I spørreundersøkelsen blant fagskolene ba vi respondentene vurdere i hvilken grad samarbeid med arbeidslivet er et område med utviklingspotensial i sektoren. Figur 6.1 viser at nær 80 prosent av respondentene mener dette er et område med betydelig utviklingspotensial.

Figur 6.1: I hvor stor grad er nye former for samarbeid med arbeidslivet et område med betydelig utviklingspotensial i fagskolesektoren?



Også resultatene fra årets Studiebarometer for fagskolestudenter tyder på at det er et forbedringspotensial i samarbeidet mellom fagskolene og arbeidslivet (Bjaaland mfl., 2024). Studentenes vurderinger av studienes arbeidslivsrelevans er i snitt positive, men arbeidslivsrelevans er blant indeksene som får lavest gjennomsnittsskår av de til sammen 10 indeksene som måler studentenes vurderinger. Videre viser undersøkelsen at spørsmålet om hvorvidt representanter fra arbeidslivet bidrar på en god måte i undervisning o.l., får en av de laveste gjennomsnittene i Studiebarometeret. En tredel av studentene oppgir dessuten at arbeidslivrepresentanter *ikke* har bidratt på deres utdanningstilbud. Studenter vi har intervjuet, understreker betydningen av slikt samarbeid, både for utdanningskvalitet og for mulighetene for å finne relevant arbeid etter studiene. En av studentrepresentantene vi intervjuet, påpekte at mye av undervisningen opplevdes utdatert som følge av manglende samarbeid med arbeidslivet.

I det følgende går vi nærmere inn på noen av utfordringene og forbedringsområdene som vi har identifisert i arbeidet med nullpunktmålingen.

6.3.1 Manglende synlighet og kjennskap

Et tydelig forbedringspotensial gjelder fagskolenes synlighet og posisjon i deler av arbeidslivet. Dette fremheves både i intervjuer og i spørreundersøkelsen. Selv om enkelte av våre informanter opplever at mange bedrifter har fått en økt forståelse for fagskolen over tid, peker flere andre informanter på at store deler av arbeidslivet fremdeles mangler kunnskap om fagskolene. Det gjelder både representanter fra sentrene, studenter, fagskoleansatte og arbeidslivsaktører. Enkelte informanter har bl.a. erfart at bedrifter kan ha vansker med å skille mellom fagskole og videregående yrkesfagutdanning. En av arbeidslivsaktørene vi intervjuet, mente fagskolen faller mellom to stoler, og at verdien av fagskolekompetansen er uklar:

Når vi ansetter, tar vi enten ingeniører eller personer med en yrkesfaglig utdanning. Fagskolen faller mellom [stoler] ... Om vi ansetter noen som har jobba i mange år, om de har gått fagskolen eller ikke, det er ikke så viktig.

Sektorens manglende synlighet i deler av arbeidslivet gjør at mange bedrifter har begrenset forståelse både for hva fagskolene kan bidra med i et samarbeid og hvordan fagskolekompetansen kan utnyttes i deres virksomhet. Det påvirker naturlig nok både viljen og interessen fra bedriftens side til å samarbeide, og fagskolenes mulighet til å knytte til seg relevante aktører. Det kan også påvirke rekrutteringsmuligheter og studentens mulighet til å finne relevant arbeid der de får utnyttet kompetansen sin, etter endt utdanning. Et illustrerende eksempel gis av en lærer innen helsefag som vi intervjuet. Hun erfarer at studentene ofte må kjempe for å bruke fagskolekompetansen sin, grunnet den tydelige oppgavedelingen i helsesektoren. Vedkommende var opptatt av at samarbeidet med arbeidslivet handlet mye om å markedsføre studentenes kompetanse, og øke forståelsen av hvordan denne kan brukes i virksomhetene. Styrket samarbeid med arbeidslivet om rekruttering nevnes også som et forbedringspotensial av andre enkeltlærere og studenter.

Også Høst mfl. (2024, s. 90) pekte på at det i mange bedrifter og arbeidslivsorganisasjoner er begrenset engasjement for fagskolespørsmål. Flere av bedriftene i Høst mfl. (2024) sin undersøkelse beskrev imidlertid skolene som altfor lite offensive i sin tilnærming. Det indikerer at det er et uutnyttet potensial her, og behov for et større markedsarbeid fra fagskolenes side for å styrke posisjonen og synligheten i flere deler av arbeidslivet, noe flere av våre intervjuobjekter og rektorer i sektoren

understreker. Her kan trolig sentrene spille en rolle. Enkelte av næringslivsaktørene tilknyttet et av sentrene, så etableringen av senteret som nettopp et slikt offensivt grep, som kan bidra til å styrke sektorens omdømme og selvtillit.

6.3.2 Variasjoner mellom fagområder og utdanningsform

Flere undersøkelser tyder på at både graden av, og formen på samarbeidet, varierer betydelig mellom fagområder. Høst mfl. (2024) påpeker at de tekniske fagene har et bedre utgangspunkt for samarbeid enn bl.a. de kreative og de økonomisk-administrative fagene. Dette skyldes i stor grad strukturelle forhold, bl.a. at de tekniske fagene retter seg mot bransjer med lange kollektive fagopplæringstradisjoner. I tillegg har bransjeprogrammene gitt viktig drahjelp i å utvikle samarbeidet videre. De kreative fagene og de økonomiske-administrative har ikke det samme utgangspunktet.

Også funnene fra Studiebarometeret indikerer at det er store forskjeller i grad av samarbeid med arbeidslivet mellom ulike fagområder, men her er mønsteret litt annerledes (Bjaaland mfl., 2024). Mens rundt 80 prosent av studentene ved hhv. kreative fag og samferdselsfag opplevde bidrag fra arbeidslivsrepresentanter i utdanningene, gjaldt det 65 prosent av studentene ved helse og velferdsfag og tekniske fag, og bare halvparten av studentene fra økonomisk-administrative fag. Også ved Fagskolene i Viken og Rogaland beskrives betydelige variasjoner i samarbeidet mellom ulike fagområder, og studenter vi har intervjuet er tydelige på at de ønsker mer samarbeid med arbeidslivet i flere fag. Blant annet fremheves bygg- og anleggsbransjen av flere informanter som en næring det har vært krevende å etablere samarbeid med. En studentrepresentant beskrev samarbeidet innen bygg- og anleggsgagnene som «*svært dårlig*».

Studiebarometeret viser også at det er store variasjoner mellom utdanningsformer, både når det gjelder omfang av arbeidslivsbidrag, og formen på bidraget (Bjaaland mfl., 2024). Arbeidslivet bidrar betydelig mer i stedbaserte utdanninger enn i nettbaserte og samlingsbaserte utdanninger, og det gjelder alle former for bidrag. Dette er også et poeng som kom fram i enkelte lærerintervju. Lærerne gav uttrykk for at de synes det var vanskelig å invitere inn eksterne aktører til å forelese i nettbaserte eller hybride undervisningstilbud, der det er få eller ingen studenter til stede i rommet, og mange svarte skjermer. En annen problemstilling er om formatet kan ha betydning for kvaliteten på arbeidslivsaktørens bidrag, og ressursene som legges ned i å lage et faglig godt opplegg.

6.3.3 Varierende grad av forpliktelse og formalisering

Samarbeidet mellom fagskolene og arbeidslivet preges også av varierende grad av formalisering og forpliktelse. Høst mfl. (2024) peker bl.a. på dette i sin analyse av samarbeidet gjennom fagrådene. De beskriver mange av fagrådene som lite formaliserte, og til dels ad hoc-baserte, der arbeidslivsrepresentantene primært deltar som enkeltpersoner, fremfor å representere en bedrift eller en bransje. De beskriver også et asymmetrisk styrkeforhold, med varierende innflytelse fra arbeidslivspartene. Fagrådsmøtene styres av skolene, og det er også de som har størst eierskap til resultatene. Rapporten peker også på at det er krevende å få til en god dialog med arbeidslivsrepresentantene om læringsutbyttebeskrivelser, siden disse oppleves fremmedgjørende og for lite konkrete for mange arbeidslivsaktører.

Også i vår datainnsamling er det funn som støtter opp under konklusjonene fra Høst mfl. (2024). En av skolene har arbeidet med å etablere et fagråd innen bygg- og anleggsgagn, men det har vært

utfordrende å få bedrifter til å forplikte seg til å delta. For å senke terskelen for bedriftene, har de valgt å erstatte fagråd med «*fagmøter*», noe som signaliserer mindre grad av langsiktig forpliktelse. En av informantene fra skolen stiller spørsmål ved fagrådernes verdi, og mener rådene bærer preg av å være «*proforma*»-arrangement, som gir begrenset utbytte for skolen.

Også ved den andre skolen gir ledelsen uttrykk for at det kan være utfordrende å få til et forpliktende og formalisert samarbeid med arbeidslivspartnerne. Selv om samarbeidet over tid har blitt mer profesjonalisert, og flere arbeidslivsaktører tar en aktiv rolle, oppleves mye av samarbeidet fremdeles å være ad-hoc-preget. Opprettelsen av fagråd beskrives imidlertid som et grep som bidrar til å gjøre samarbeidet mindre ad hoc.

Viljen til samarbeid fra arbeidslivets side, og til å investere tid og ressurser i det, styres nok delvis av i hvilken grad aktørene opplever samarbeidet som nyttig og relevant. Men det kan også være mer strukturelle forhold som påvirker, som begrensninger i kapasitet og organisatorisk apparat. Spesielt små og mellomstore bedrifter beskrives av flere informanter som krevende å nå ut til. En fagskolerektor skriver følgende i spørreundersøkelsen:

Veldig mange av fagskolene samarbeider godt med arbeidslivet, det er likevel et stort potensial i samarbeid med SMB segmentet, dette er et segment som verken har kompetanseplanleggere eller noe særlig utbygd HR system. Det å samarbeide med de store lokomotivene er ganske uproblematisk.

Betydningen av økonomisk kompensasjon for å stimulere til økt samarbeid, nevnes både i NIFUs rapport og i vårt datamateriale. Selv om flere skoler er opptatt av å appellere til bedriftenes egen nytte, peker NIFU på at noen skoler har valgt å betale honorar for å få bedriftsrepresentanter til å delta i fagråd. I et av våre intervjuer med fagskolelærere, ble nettopp manglende muligheter til å betale honorar fremhevet som en utfordring som gjorde det vanskelig å invitere inn forelesere fra arbeidslivet. Lærerne opplevde en forventning om at arbeidslivsaktører som foreleser ved fagskolen skal gjøre dette pro bono. De opplevde også at det påvirket hvor mye ressurser som ble lagt ned i arbeidet fra bedriftens side, og dermed også kvaliteten på de eksterne bidragene.

6.3.4 Personavhengig lærerdrevet samarbeid

Mye av fagskolenes samarbeid med arbeidslivet er lærerdrevet. Intervjuene vi har gjort ved fagskolene i Viken og Rogaland tyder imidlertid på at omfanget og innholdet i samarbeidet varierer betydelig mellom lærere og i stor grad er basert på enkeltlæreres personlige relasjoner og kontakter i bransjen. Mens en del lærere, for eksempel i delte stillinger, eller som kommer rett fra arbeidslivet, kan ha gode koblinger til arbeidslivet, kan andre lærere mangle et eget nettverk å spille på. For disse kan det være vanskelig å få til et godt samspill med arbeidslivet i undervisningen.

Personavhengigheten kan gjøre samarbeidet sårbart for personellutskiftninger, samtidig som det bidrar til å skape urimelige forskjeller mellom studietilbud. Enkelte av våre intervjuobjekter har pekt på at det innenfor en del fagområder er høy turnover blant undervisningspersonell. Det kan være positivt for å styrke koblingen mellom fagskolene og arbeidslivet og sikre oppdatert arbeidslivsnær kunnskap, men det kan også bidra til at samarbeidsrelasjonene blir mindre stabile.

Enkelte lærere vi har snakket med, mener fagrådene kunne spilt en viktig rolle her, ved å bygge opp en kontaktflate ut mot arbeidslivet som lærere kan benytte seg av. Noen informanter gir også tydelig

uttrykk for at senteret kan spille en tilsvarende rolle i å systematisere og bygge nettverk, for å støtte samarbeidet på lærernivå. Noe av skjevheten kunne muligens også vært kompensert for ved å involvere studentene i større grad i å bygge relasjoner og samarbeid med arbeidslivet. Mange studenter har en tilknytning til en bedrift, som vil kunne gi flere koblinger ut til arbeidslivet. Samtidig vil det å bruke studentene som en ressurs i denne sammenheng, kunne bidra til å styrke studentengasjementet.

6.3.5 Bruk av arbeidslivsrelevante oppgaver

Et annet mulig forbedringsområde er å øke bruken av arbeidslivsrelevante oppgaver. Det kan dreie seg om å legge til rette for flere prosjekter for relevante bedrifter, eller å integrere flere case og problemstillinger fra arbeidslivet i undervisningen. Ifølge Studiebarometeret opplever én av fire fagskolestudenter i dag at arbeidslivet bidrar til arbeidslivsrelevante prosjekter eller oppgaver (Bjaaland mfl., 2024). Enkelte studenter og ansatte vi har intervjuet, peker på dette som et utviklingsområde, og det etterspørres også i spørreundersøkelsen. Selv om en god del av studentenes hovedprosjekter/oppgaver kommer fra konkrete bedrifter, så en av studentrepresentantene vi intervjuet, behov for mer hjelp fra arbeidslivet på dette området. Også en annen informant var opptatt av å få inn flere oppgaver fra bedriftene:

Vi skulle gjerne hatt mer av det, oppgaver av typen «dere trenger å forbedre den produksjonslinja».

I tillegg til å øke studentenes læringsutbytte, mener vedkommende det vil bidra til å synliggjøre studentenes kompetanse overfor bedriften, samtidig som lærerne kommer tettere på arbeidslivet.

Samarbeid med arbeidslivsaktører kan også bidra til å identifisere relevante case og problemstillinger som kan brukes i undervisningen. Noen av lærerne vi intervjuet, var opptatt av at det å jobbe casebasert bidro til økt kvalitet og bedre læring for studentene, og hadde et ønske om å jobbe mer på den måten. De opplevde imidlertid arbeidsformen som tidkrevende, og at de hadde begrenset med kapasitet til å jobbe på denne måten:

Man må finne en case, f.eks. et utbyggingsområde der man kan jobbe, skaffe samarbeidspartnere, og så må man lage oppgaven. Krever samarbeid med flere lærere. Det er tidkrevende. Og når utbyggingsområdet har kommet i gang, eller er ferdig utbygget, kan vi ikke bruke det lenger, da må vi finne et nytt.

6.4 Forventninger til senterordningen

Hvordan kan en senterordning for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning bidra til å styrke samarbeidet med arbeidslivet? Aktørene vi har intervjuet, peker på flere ting. Flere ser for seg at senteret kan fungere som et ressurscenter, som kan bidra med kunnskapsinnhenting, veiledning og kompetanseutvikling. Det pekes bl.a. på at senteret kan samle kunnskap både om bedriftenes kompetansebehov, og om hvilke ønsker og behov studenter og lærere har når det gjelder samarbeid med arbeidslivet. En informant foreslår at et slikt senter kunne tilby veiledning til lærere i hvordan man kan styrke arbeidslivsrelevansen i egen undervisning.

Et spesifikt område der enkelte etterlyser mer kunnskap om bedriftenes behov, er bruk av kunstig intelligens. En informant fremhever hvor viktig det er at fagskolesektoren har kunnskap både om

hvordan arbeidslivet bruker kunstig intelligens og hvilken kompetanse de trenger på dette området, for deretter å kunne tilpasse seg. Vedkommende mener denne typen kunnskapsutvikling er noe et senter kunne tatt ansvar for.

Et annet sentralt poeng er at senteret burde spille en viktig rolle i å systematisere kontaktnettet ut mot arbeidslivet, for å unngå at samarbeidet blir for avhengig av enkeltrelasjoner, f.eks. i form av en database med oversikt over nettverk og kontakter. Senteret kan også bidra til å knytte lærere, studenter og arbeidsliv tettere sammen, f.eks. ved å fasilitere møteplasser.

Fra arbeidslivsaktørene er forventningene til senteret mer generelle; det pekes bl.a. på at senteret kan bidra til å øke fagskolenes omdømme og til å styrke fagtilbudet, bl.a. innenfor kommunal sektor. En aktør lufter ideen om å utvikle og teste en kompetansebasert utdanning, for å øke fleksibiliteten og gjennomstrømningen i utdanningene.

Kapittel 7: Sektorens kjennskap og involvering

I dette siste kapittelet flyttes oppmerksomheten fra de to pilotene og deres vertsinstusjoner, til resten av fagskolesektoren. Vi er opptatt av hvor godt fagskolene kjenner til SFY-ordningen og det utviklingsarbeidet som er satt i gang ved de to pilotsentrene. Vi ser også på fagskolenes vurderinger av sentrenes informasjons- og spredningsarbeid, og i hvor stor grad de opplever at sentrene inviterer til bredere deltagelse i utviklingsarbeidet. Til slutt går vi dypere inn i forutsetningene for at sentrenes utviklingsarbeid skal gi ringvirkninger i resten av sektoren, og spør hva som skal til for at dette skal skje. Kapittelet bygger på resultater fra en spørreundersøkelse rettet mot rektorene ved fagskolene.

7.1 Kapittelsammendrag

I kapittelet setter vi søkelyset på fagskolesektorens kunnskap om, og vurderinger av, SFY-ordningen og de to pilotene, knapt to år etter at sentrene ble etablert og startet sitt fireårige utviklingsarbeid. Vi finner at kjennskapen til både ordningen og de to sentrene er forholdsvis begrenset, og at sektoren etterlyser et mer aktivt informasjonsarbeid og en større åpenhet for innspill og involvering fra andre fagskoler.

SFY-ene har i større grad nådd ut til de offentlige skolene enn de private, og til de større mer enn de mindre. Det er likevel rimelig å slå fast at det foreligger et betydelig forbedringspotensial når det gjelder sentrenes utadvendte og involverende virksomhet. Synligheten bør økes og utviklingsarbeidets betydning for resten av fagskolesektoren bør komme tydeligere fram.

Sektoren er gjennomgående positive til selve ordningen, og flertallet blant de som har tatt stilling, har også tro på at de to sentrenes utviklingsarbeid vil kunne bidra til å skape en positiv utvikling på de prioriterte områdene. Rektorene er derimot mer skeptiske til sentrenes evne til å skape ringvirkninger i hele fagskolesektoren gjennom deling av kunnskap og resultater,

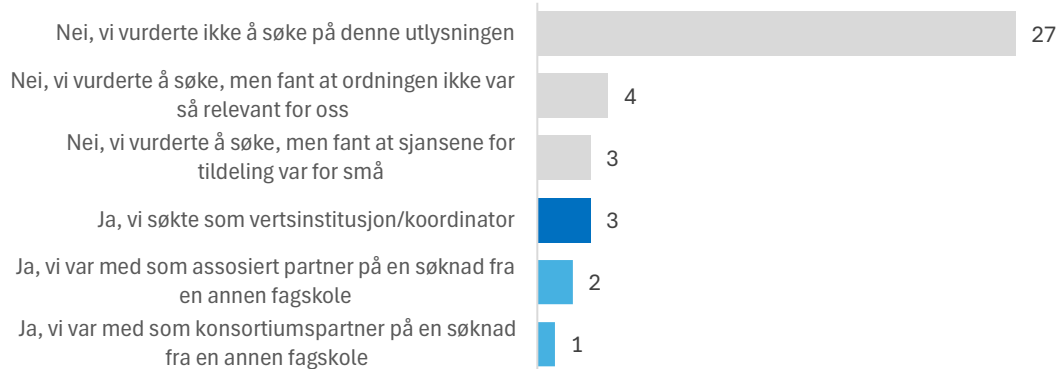
Vi finner også at fagskolene er forholdsvis positive til å ta i bruk resultater og metoder som utvikles i regi av de to sentrene, men at manglende informasjon om hva dette utviklingsarbeidet går ut på gjør det vanskelig å vurdere om dette vil bli aktuelt. Mange er positive til at en prestisjeordning som SFY kan være et hensiktsmessig virkemiddel i fagskolesektoren, men mener ringvirkningene vil utebli om ikke resten av sektoren i større grad trekkes inn i arbeidet.

7.2 Kjennskap til SFY-ordningen og pilotsentrene

SFY-ordningen er en forholdsvis ny tilskuddsordning. Det har vært bare én utlysning (høsten 2022) og de to sentrene som ble bevilget midler, har vært virksomme i rett under to år. Det er derfor relevant å spørre hvor godt kjent SFY-ordningen er i resten sektoren og hvor mye kunnskap andre fagskoler har om de to sentrenes aktiviteter og planer.

Utlysningen var åpen for alle fagskoler og skapte en del interesse. Syv fagskoler leverte søknad og noen av disse søknadene inkluderte andre fagskoler som konsortium- eller assosierte partnere. På spørsmål om skolens deltakelse i søknadsprosessen, fikk vi følgende svar.

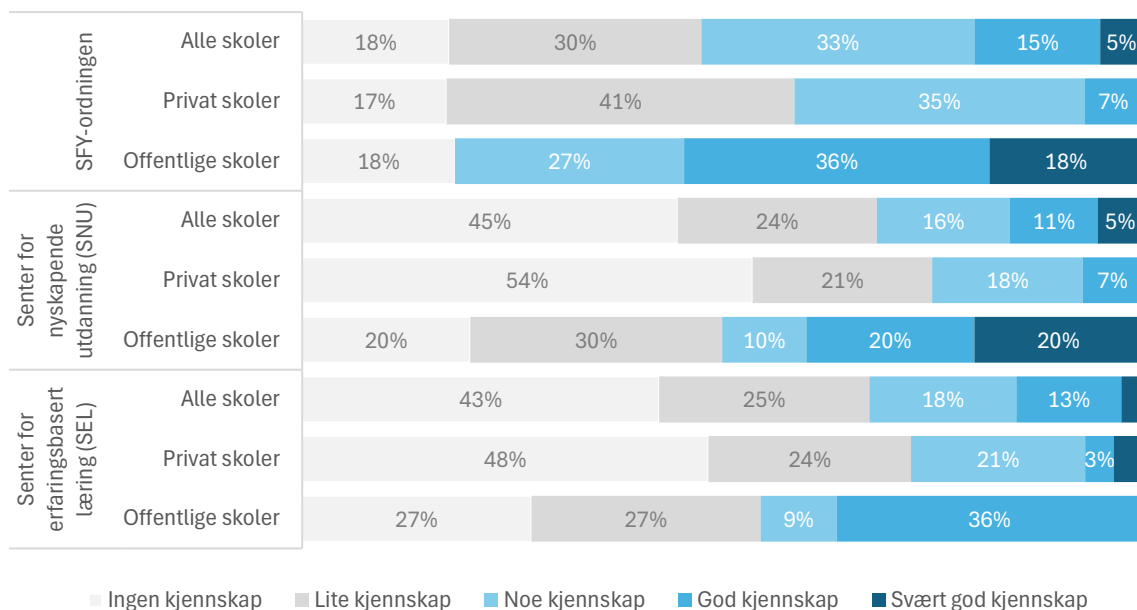
Figur 7.1.: Søkte skolen på SFY-utlysningen, antall



Tre av skolene i utvalget svarte på utlysningen som vertsinstitusjon, mens ytterligere tre var med som partnere i en annen fagskoles søknad. Vi ser også at en håndfull skoler vurderte å søke, men slo fra seg dette, enten fordi ordningen ikke opplevdes som relevant (4 skoler) eller fordi sjansene for å vinne fram ble vurdert som for små (3 skoler). Dette betyr at hele 27 skoler (67 prosent) ikke vurderte å svare på utlysningen. I vårt datamateriale er det dermed bare seks skoler som kjenner til ordningen gjennom deltakelse i søknadsprosessen.

Vi spurte også skolene hvor godt de kjenner til SFY-ordningen og hvert av de to sentrene og deres utviklingsarbeid. Svarene for alle skolene samlet, og for offentlig og privat eide skoler hver for seg, er vist i figur 7.2.

Figur 7.2: Kjennskap til SFY-ordningen og de to sentrene og deres utviklingsarbeid (prosent), N=40



Kjennskapen til ordningen og de to pilotsentrene er foreløpig begrenset. Når det gjelder selve ordningen, har rundt halvparten av rektorene liten eller ingen kjennskap, og bare 20 prosent (åtte skoler) oppgir at kjennskapen er god eller svært god. Når det gjelder de to sentrene, er kjennskapen enda lavere. Her oppgir nesten 70 prosent at de har liten eller ingen kjennskap til sentrene og hva de driver med, og bare rundt 15 prosent at de har god eller svært god kjennskap.

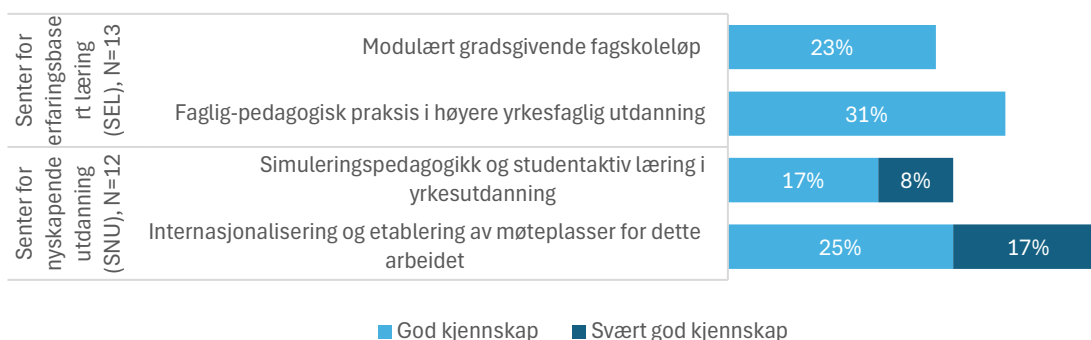
Det er også tydelig at både ordningen og de to sentrene er bedre kjent blant de offentlig eide fagskolene enn blant de private. Blant rektorer ved offentlig eide skoler har over halvparten god eller svært god kjennskap til selve SFY-ordningen. De tilsvarende andelene for SEL og SNU er henholdsvis 36 og 40 prosent.

Dypere analyser av svarene på disse spørsmålene viser at det først og fremst er blant de små skolene med mindre enn 200 studenter at kjennskapen, både til SFY-ordningene og de to sentrene, er lav. To tredjedeler av rektorene ved disse skolene har liten eller ingen kjennskap til ordningen, og rundt 85 prosent har liten eller ingen kjennskap til de to sentrene.

Tilsvarende finner vi at ordningen er betydelig bedre kjent blant rektorer ved skoler med fagområdeakkreditering, enn ved skoler som ikke har denne formen for godkjenning.¹¹ Ved skoler med fagområdeakkreditering, har 60 prosent av rektorene god eller svært god kjennskap til SFY-ordningen og rundt 40 prosent har tilsvarende god kjennskap til de to sentrene.

For å få et enda mer detaljert bilde av i hvor stor grad informasjonen om sentrenes arbeid har nådd ut til resten av sektoren, spurte vi også om rektorenes kjennskap til to av utviklingsaktivitetene ved hvert senter. Vi valgte her ut aktiviteter som både har en sentral plass i hvert av sentrenes portefølje, og som i tillegg har kommet godt i gang.¹² Disse spørsmålene ble bare stilt til rektorer som allerede hadde svart at de hadde kjennskap til det aktuelle senteret hvor aktiviteten foregår.¹³ Antagelsen er at rektorer som ikke har kjennskap til senteret, heller ikke kjenner til konkrete aktiviteter ved dette senteret. Svarene er vist i figur 7.3.

Figur 7.3: Kjennskap til utvalgte aktiviteter blant de som kjenner senteret (prosent)



¹¹ Merk at skillet mellom skoler med og uten fagområdeakkreditering samvarierer sterkt med skolestørrelse. Av de 10 skolene med fagområdeakkreditering i vårt datamateriale, er det bare én som har mindre enn 200 studenter.

¹² Merk at dette er de samme to aktivitetene som det ble satt søkelys på i workshopene med hvert senter, jfr. kapittel 3.

¹³ Det vil si de som hadde svart at de hadde noe, god eller svært god kjennskap til SNU og SEL. Dette gjelder henholdsvis 12 rektorer for SNU og 13 rektorer for SEL.

Selv blant rektorer som oppgir at de har god kjennskap til selve senteret, ser vi altså at kjennskapen til de konkrete aktivitetene er forholdsvis begrenset. Bare fra 23 til 42 prosent oppgir at de har god eller svært god kjennskap til de fire aktivitetene. Flest oppgir at de kjenner til prosjektet *Internasjonalisering og etablering av møteplasser for dette arbeidet* ved SNU. Færrest oppgir at de kjenner til arbeidet med *Modulært gradsgivende fagskoleløp* ved SEL. Noe overraskende er det bare 31 prosent (4 av 13) som oppgir at de kjenner til SELs prosjekt *Faglig-pedagogisk praksis i høyere yrkesfaglig* utdanning. Dette er et prosjekt hvor utadvendt aktivitet er innebygget i selve prosjektdesignet, og hvor det har vært gjennomført ledermøter og fokusgrupper blant lærere ved til nå 11 fagskoler.¹⁴

At rektor ved en fagskole ikke har kjennskap til de ulike utviklingsprosjektene, utelukker selvsagt ikke at det er andre ved skolen som har en slik kjennskap. Det er også rimelig å tro at flere vil bli kjent med SFY-enes utviklingsarbeid når det har pågått over noe lenger tid, og det finnes mer konkrete resultater å vise til. Gitt SFY-enes rolle, tror vi likevel det er viktig at resten av fagskolesektoren får informasjon om de ulike utviklingsaktivitetene som er startet opp, og får muligheter til å komme med innspill til dette arbeidet underveis. Dette kommer vi tilbake til nedenfor.

Alt i alt er det derfor rimelig å fastslå at både SFY-ordningen og de to sentrene som er tildelt midler, foreløpig er forholdsvis ukjent i store deler av fagskolesektoren. Dette gjelder særlig blant de private skolene, de mindre skolene og blant skoler uten fagområdeakkreditering. Gitt at spredning og ringvirkninger er et sentralt mål for SFY-ordningen, er dette et område som bør prioriteres sterkere i tiden framover.

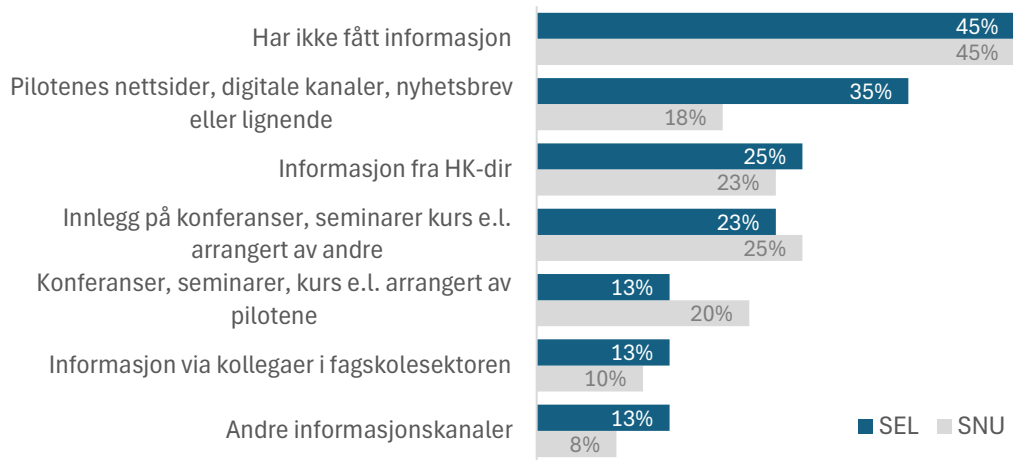
7.3 Informasjon og dialog

Kjennskap kommer ikke av seg selv. Det forutsettes et aktivt informasjonsarbeid i ulike kanaler rettet mot de relevante målgruppene. Vi spurte derfor rektorene hvor de har fått informasjon om de to SFY-pilotene og deres arbeid. Her kunne det krysses av for flere svaralternativ.

Hele 45 prosent oppgir at de overhodet ikke har fått informasjon om hver av de to sentrene. Når det gjelder SEL, ser senterets *digitale kommunikasjon* ut til å være viktigst (35 prosent). For SNU er det derimot *muntlig formidling* på arrangement i andres eller egen regi som kommer høyest. Vi merker oss også at bare rundt en fjerdedel av rektorene oppgir HK-dir som kilde for informasjon om sentrene. Det ser heller ikke ut til at mer uformell informasjonsspredning – word of mouth – fra kollega til kollega i fagskolesektoren ser ut til å spille en vesentlig rolle. Bare en av ti har fanget opp informasjon på denne måten. SFY-pilotene er med andre ord ikke en «*snakkis*» blant de ansatte i sektoren.

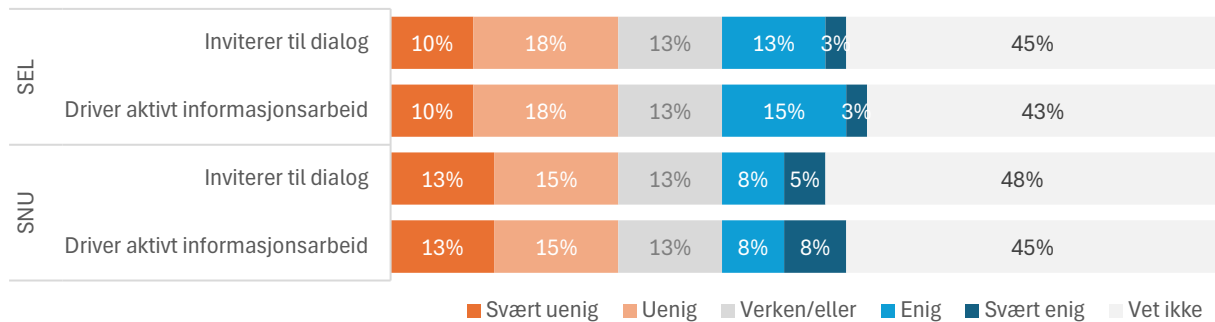
¹⁴ I undersøkelsen var de fire prosjektene identifisert med prosjektnavn. Det er selvsagt mulig at noen rektorer har kjennskap til aktivitetene i prosjektet uten at de nødvendigvis identifiserer disse med det oppgitte prosjektnavnet.

Figur 7.4: Kilder for informasjon om SFY-sentrene og deres arbeid (prosent), N=40



Vi ba også rektorene om en vurdering av de to sentrenes informasjonsarbeid. Her spurte vi for det første om i hvor stor grad de er enige i at *sentrene arbeider aktivt for å nå ut med informasjon om sitt utviklingsarbeid til andre fagskoler*. For det andre spurte vi om hvor stor grad de var enige i at *sentrene inviterer andre fagskoler til dialog rundt utviklingsarbeidet og sine prioriteringer*. Mens det første handler om enveis kommunikasjon fra de to sentrene til andre fagskoler, handler det andre om invitasjon til toveiskommunikasjon mellom sentrene og resten av sektoren. Vi ba respondentene vurdere de to sentrene hver for seg. Resultatene er gjengitt i figur 7.5. Merk at det var mulig å svare Vet ikke på disse spørsmålene og fra 17 til 19 respondenter har valgt dette alternativet. Mange kjenner med andre ord ikke sentrene godt nok til å ta stilling til disse spørsmålene.

Figur 7.5: Vurdering av de to sentrenes informasjonsarbeid og invitasjon til dialog (prosent), N=40



Av de drøyt 20 rektorene som har sagt sin mening, er det en overvekt som mener at sentrene hverken driver et aktivt informasjonsarbeid eller inviterer andre til dialog rundt sitt utviklingsarbeid og sine prioriteringer. 28 prosent har svart at de er uenige eller svært uenige i disse påstandene. På den andre siden av svarskalaen, er det fra 12 til 18 prosent som er enige eller svært enige. Vi ser også at rektorene er marginalt mer positive til sentrenes utadvendte informasjonsarbeid enn til deres invitasjon til dialog.

Figur 7.5 viste svarfordelingen for alle fagskolene samlet. Ser vi på de offentlige og private hver for seg, blir bildet et annet. Blant de offentlige er det et klart flertall som mener at de to sentrene driver et aktivt utadvendt informasjonsarbeid og at de også inviterer andre fagskoler til dialog. Blant de

private fagskolene er det et tilsvarende stort flertall som mener det motsatte. Både når det gjelder kjennskap til og vurderinger av sentrenes informasjonsarbeid, er det med andre ord mye som tyder på at de i noen grad har lyktes med å nå ut til den offentlige delen av fagskolesektoren, men at det fortsatt er en vei å gå når det gjelder de private fagskolene.

At det er et stort forbedringspotensial når det gjelder SFY-enes informasjonsarbeid, bekreftes også i åpne tekstsvar i spørreundersøkelsen. Følgende kommentarer fra tre ulike rektorer, er illustrerende for disse synspunktene. Det første av disse er fra en rektor ved en offentlig fagskole, de to andre fra private fagskoler.

Pilotene skulle gå foran og utgjøre en forskjell for sektoren. Vi har minimalt med informasjon om arbeidet som er gjort og opplever at pilotene har vært relativt usynlige i sektoren.

Jeg tenker at SFY-pilotene med fordel kunne jobbet mer målrettet med å oppnå kontakt med alle fagskoler. Være aktiv med å oppsøke de, avtale møter, informasjonsmøter, innhente innsikt, invitere til samarbeid etc. Vi må vite mer om hvilke muligheter som ligger i SFY.

Vi må få mer kjennskap til det. Noen må komme på skolen vår og engasjere lærerne våre. De må få testet ut noe i praksis. Workshop, for eksempel. Noe som engasjerer og som gir lærerne troa på at dette faktisk er til nytte i arbeidshverdagen deres som lærer.

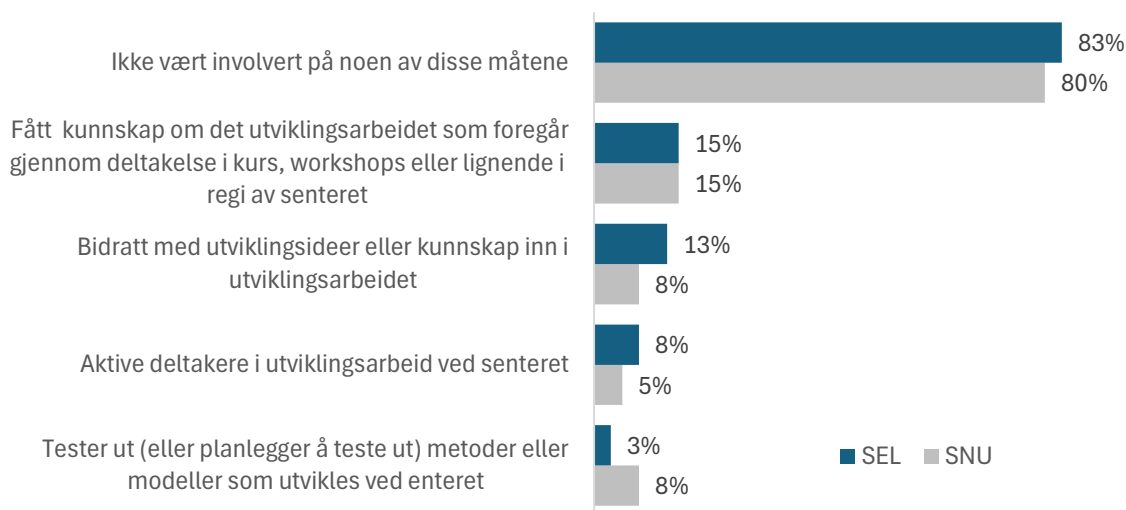
7.4 Involvering i sentrenes arbeid

Resultatene av utviklingsaktivitetene ved de to sentrene skal ifølge intensjonene for SFY-ordningen komme hele eller relevante deler av fagskolesektoren til gode. Et relevant spørsmål er om denne kunnskapsspredningen skal skje gjennom en prosess hvor modeller og metoder som utvikles ved sentrene, formidles til, og tas i bruk i, andre fagskoler (*diffusjon*), eller om det heller burde skje ved at andre fagskoler er direkte involvert i det utviklingsarbeidet som foregår ved sentrene (*samskaping*).¹⁵

I spørreundersøkelsen til rektorene spurte vi derfor om den enkelte fagskole er involvert i det utviklingsarbeidet som foregår ved henholdsvis SEL og SNU. Resultatene er oppsummert i figur 7.6. Merk at det kunne krysses av for flere svar på dette spørsmålet.

¹⁵ I studier av tilsvarende prestisjeordningen i UH-sektoren, er det blitt påpekt at målet om å oppnå kvalitetsheving ved diffusjon av modeller og metoder fra spydspissene til resten av sektoren, bygger på en overrasjonell og instrumentell endringsmodell som ikke tar høyde for kompleksiteten i endringsprosessene i sektoren. (Kottmann i Slette mfl., 2024, s. 18).

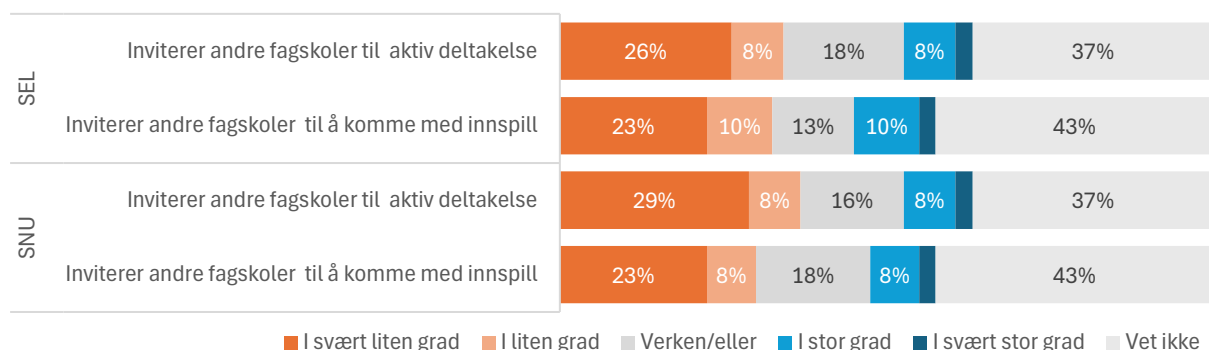
Figur 7.6: Involvering i utviklingsarbeid ved de to sentrene(prosent), N=40



Vi finner at det store flertallet av fagskolene ikke på noen måte er involvert i de to sentrenes utviklingsarbeid (80 prosent for SNU og 83 prosent for SEL). Aktiv deltakelse gjelder et lite mindretall (henholdsvis 5 og 8 prosent), mens noen flere har bidratt med ideer og kunnskap inn i sentrenes utviklingsarbeid (henholdsvis 8 og 13 prosent). Vi ser også at det fortsatt er forholdsvis få skoler som tester ut (eller planlegger å teste ut) metoder eller modeller som utvikles ved sentrene (henholdsvis 8 og 3 prosent). De to sentrene involverer med andre ord et fåtall andre fagskoler i sitt utviklingsarbeid, mens det store flertallet av skolene står utenfor.

Om dette skyldes liten interesse i resten av sektoren eller mangelfull involvering fra de to sentrene side, er vanskelig å si. Vi spurte derfor rektorene om de oppfattet at sentrene aktivt inviterte andre fagskoler til å komme med innspill eller til å delta aktivt i utviklingsarbeidet. Svarene er vist i figur 7.7. Merk at noe under halvparten av de spurte ikke har nok kjennskap til de to sentrene til å ta stilling til disse spørsmålene og derfor har svart Vet ikke. Blant de som har gitt uttrykk for en mening, er det et mindretall som oppfatter at de to sentrene inviterer til innspill og aktiv deltakelse (mellom 11 og 13 prosent mener at de gjør dette i stor eller svært stor grad).

Figur 7.7: Vurdering av sentrenes involveringsarbeid (prosent), N=40



Også når det gjelder disse spørsmålene, finner vi forskjeller mellom offentlige og private skoler. Blant de offentlige skolene mener mellom 20 og 26 prosent at de to sentrene inviterer til innspill og aktiv deltakelse.

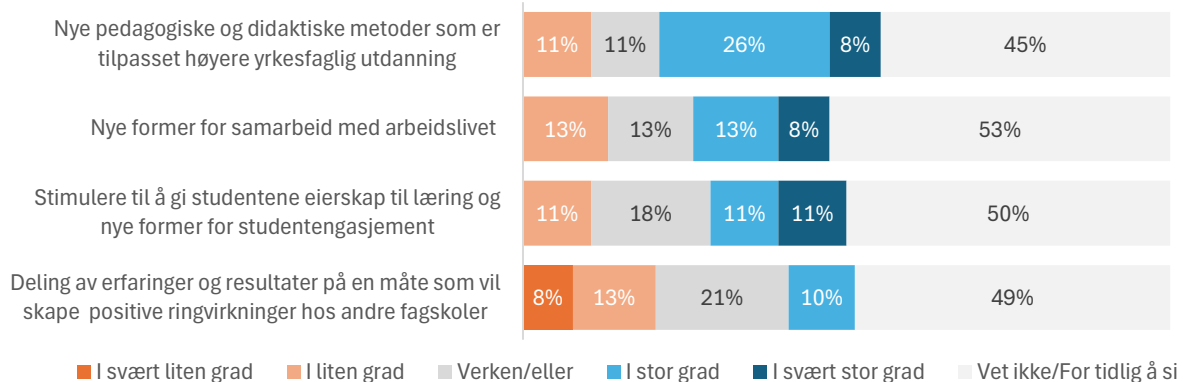
7.5 Forventninger til sentrene

De to SFY-pilotene har vært i virksomhet i under to år, og har fortsatt mer enn halvparten av sin tilskuddsperiode framfor seg. Erfaringsmessig tar det alltid tid å komme skikkelig i gang med denne typen utviklingsarbeid, og de viktigste resultatene materialiserer seg kanskje først mot slutten av tilskuddsperioden. I evalueringen av den tilsvarende SFU-ordningen i UH-sektoren har *tid* blitt framholdt som «*et helt avgjørende omdreiningspunkt*». «*Det tar en viss tid å bygge opp et SFU, frembringe ny kunnskap og nye erfaringer, som deretter kan deles med andre.*» (Slette, Flobakk-Sitter & Pedersen, 2024, s.9).

Så hvor stor tro har sektoren per nå på at SFY-ene vil bidra til å skape en positiv utvikling på de prioriterte områdene? Figur 7.8 viser hva rektorene har svart på disse spørsmålene. Merk at for de tre øverste utviklingsområdene i denne figuren har vi spurt i hvor stor grad de tror at de to SFY-ene vil bidra til å skape *en positiv utvikling på det aktuelle området*. Når det gjelder det fjerde prioriterte området, deling av erfaringer og resultater, spør vi om de tror SFY-pilotene vil lykkes med dette på en måte som vil skape positive ringvirkninger hos andre fagskoler.¹⁶

Også når det gjelder disse spørsmålene har rett under halvparten valgt svaralternativet Vet ikke/for tidlig å si. På de tre første områdene mener et flertall av de som har gitt uttrykk for en mening, at de to sentrene vil kunne bidra til å skape en positiv utvikling. Størst tiltro har de til at sentrene kan bidra til *nye og pedagogiske metoder som er tilpasset høyere yrkesfaglig utdanning*. 28 prosent tror SFY-ene vil bidra til dette i stor eller svært stor grad. Når det gjelder *studenteierskap/studentengasjement og nye former for samarbeid med arbeidslivet*, er andelene 21-22 prosent.

Figur 7.8: Tiltro til at SFY-ene vil bidra til å skape en positiv utvikling på prioriterte områder (prosent)



Tiltroen til at SFY-ene vil skape positive ringvirkninger hos andre fagskoler er betraktelig mindre. Bare 10 prosent tror at SFY-ene vil bidra til dette i stor grad, mens 21 prosent tror de vil bidra i liten eller svært liten grad.

Rektorenes vurderinger er i samsvar med erfaringer fra SFU-ordningen i UH-sektoren. Evalueringer av ordningen fastslo at spredning av kunnskap på tvers av institusjoner er vanskelig å få til, og at det var på dette punktet at måloppnåelsen var svakest (Carlsten & Aamodt, 2013; Carlsten & Vabø, 2015; Slette mfl., 2024).

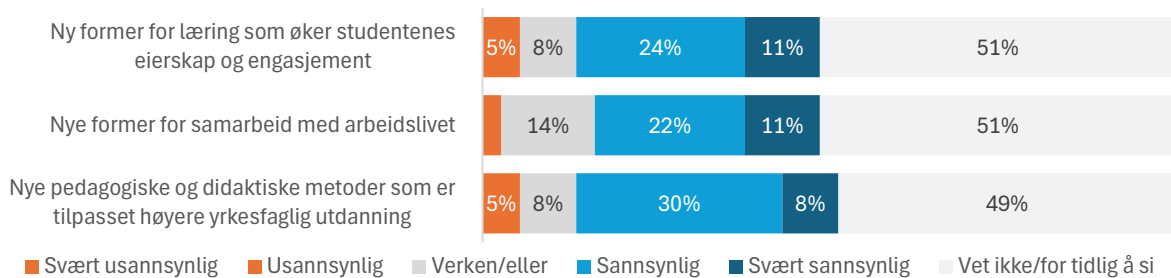
¹⁶ Merk at rundt halvparten av rektorene har svart *Vet ikke/For tidlig å si* på disse spørsmålene

7.6 Vil resultatene bli tatt i bruk?

En viktig forutsetning for å bidra til kvalitetsutvikling i større deler av sektoren, er at kunnskapen og resultatene som utvikles i regi av SFY-ene tas i bruk av andre. Dette handler ikke bare om kvaliteten på resultatene og SFY-enes evne til å spre kunnskapen om dem. Det handler også om den enkelte fagskoles vilje og evne til å ta i bruk ny kunnskap og nye metoder, dvs. fagskolenes *absorpsjonskapasitet*.

I spørreundersøkelsen til sektoren spurte vi rektorene *hvor sannsynlig det er at resultater fra SFY-pilotenes utviklingsarbeid vil bli tatt i bruk ved deres fagskole*. Spørsmålet ble stilt for hvert av de tre prioriterte utviklingsområdene. Svarene er vist i figur 7.9.

Figur 7.9: Sannsynlighet for at resultater fra SFY-enes utviklingsarbeid vil bli tatt i bruk ved skolen (prosent), N=37



Rundt halvparten av de spurte har ingen mening om disse spørsmålene. Dette er kanskje ikke så oppsiktsvekkende. Før det foreligger konkrete resultater av SFY-enes utviklingsarbeid, er det selvsagt vanskelig å avgjøre hvor stor sannsynlighet det er for at disse resultatene blir tatt i bruk. Blant de som har gitt uttrykk for en mening, finner vi at fagskolene gjennomgående er svært positive til å ta i bruk resultater fra SFY-enes utviklingsarbeid. Vel en tredjedel sier at det er sannsynlig eller svært sannsynlig at resultater vil bli tatt i bruk, mens andelen som er avvisende er liten. Det er heller ingen store forskjeller mellom de tre utviklingsområdene.

For å få en bedre forståelse for hva som skal til for at andre fagskoler tar i bruk resultater fra SFY-enes utviklingsarbeid, ba vi rektorene utdype dette i åpne tekstsvaer.

En oppfatning som formidles av mange, er at det er vanskelig å ta resultater i bruk før man vet mer om de utviklingsprosjektene som foregår ved de to sentrene. Et stort flertall av tekstkommentarene peker på behovet for mer informasjon, bedre formidling og større åpenhet rundt SFY-enes arbeid. Dette samsvarer godt med de funnene vi presenterer under overskriftene *Kjennskap til SFY-ordningen og pilotsentrene* og *Informasjon og dialog* tidligere i dette kapitlet. Sentrene har tilsynelatende en vei å gå når det gjelder informasjonsspredning.

En rektor fra en privat fagskole mener også at det, i den grad det er blitt informert om SFY-enes arbeid, er blitt skapt en forestilling om at dette først og fremst er relevant for de offentlige skolene:

Vi har ikke fått noe direkte informasjon om arbeidet fra de to SFY-ene. Der noe er presentert på seminarer etc. har det vært kommunisert at dette gjelder for de offentlige fagskolene. Vi har derfor ikke sett det som aktuelt for oss å kontakte dem for å undersøke hva dette kan gi oss.

Noen rektorer er også opptatt av at sterkere involvering i utviklingsarbeidet vil øke sannsynligheten for at resultatene blir tatt i bruk. En rektor sier det slik:

En sterk involvering av alle parter i arbeidet fra idé-stadiet og til ferdig prosjekt - tidlig involvering og deltakelse.

Ut over dette er mange opptatt av egenskapene ved de resultatene, metodene og modellene som utvikles. De må for det første oppleves som relevante og møte et behov ved den enkelte skole. Innføring av nye metoder blir vurdert i et kost-nytte perspektiv, slik dette utsagnet illustrerer.

Kvardagen er hektisk og alle endringer og system som skal implementerast må kritisk vurderast før vi tek dei i bruk.

Andre legger vekt på kvaliteten til metodene som utvikles; at de er gjennomarbeidet, grundig testet og kan vise til resultater.

Sett at implementeringskostnadene er mulig å dekke inn, og at mye tyder på en positiv effekt, vil vi selvfølgelig prøve ut ordningene.

Alt i alt bekrefter de tekstlige svarene at fagskolene er positive til å ta i bruk resultatene av SFY-enes utviklingsarbeid, men at de opplever en kritisk mangel på informasjon om hva de to sentrene jobber med og i noen grad også større muligheter til å bli involvert i dette arbeidet.

7.7 Er en prestisjeordning riktig virkemiddel?

SFY-ordningen er en prestisjeordning utformet etter modell av tilsvarende norske og europeiske ordninger. Tanken bak disse ordningene er at det satses på miljøer som allerede kan vise til de beste resultatene, og at man tilfører disse miljøene ressurser til å jobbe systematisk og langsiktig for å løfte dette utviklingsarbeidet ytterligere. Gjennom gode mekanismer for kunnskapsdeling, skal dette i neste omgang bidra til kvalitetsutvikling i hele sektoren.

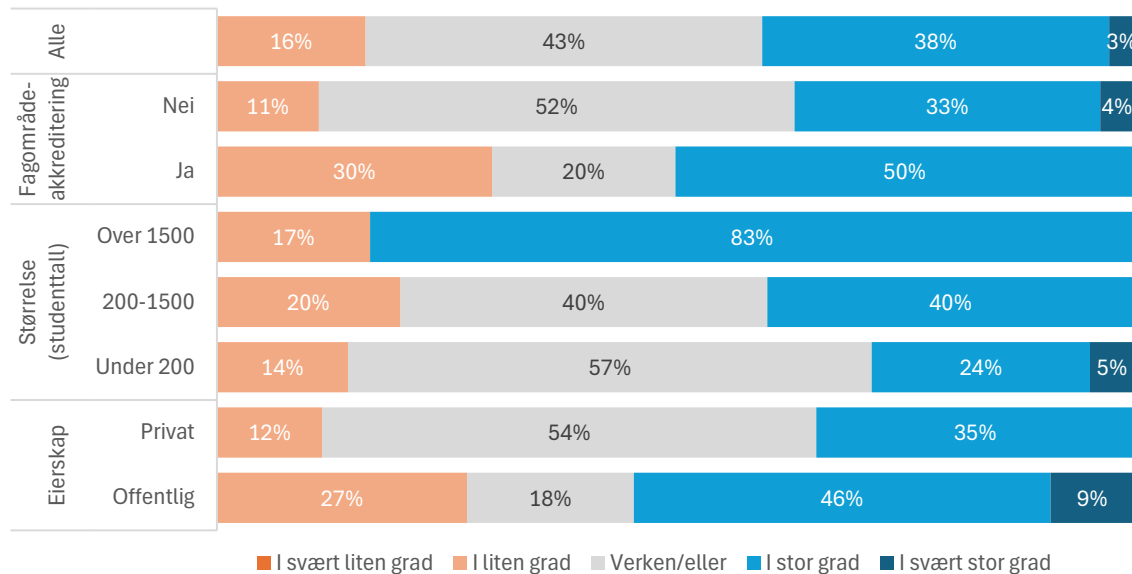
Hvordan vurderer sektoren nytten av en slik ordning? I hvor stor grad mener skolenes ledelse at en ordning som er innrettet på denne måten, er et hensiktsmessig verktøy for å nå målene om kvalitetsutvikling og statusheving i fagskolesektoren? Vi spurte rektorene om nettopp dette. Svarene, fordelt på ulike grupper av skoler, er vist i figur 7.10.

Alt i alt må sektoren sies å være rimelig positiv til SFY-ordningen slik den er innrettet. Vel 40 prosent sier at en prestisjeordning, som SFY, er et hensiktsmessig virkemiddel i stor eller svært stor grad, og bare 16 prosent sier at ordningen i liten grad er hensiktsmessig. Vi merker oss likevel at et betydelig antall skoler (43 prosent) har valgt den nøytrale svarkategorien «*verken/eller*» på dette spørsmålet.

Vi ser også at de offentlige skolene er mer polariserte i dette spørsmålet enn de private. Det er betydelig flere som er positive til SFY-ordningens innretning blant de offentlige skolene, men det er også flere som er negative. Det samme mønsteret ser vi mellom skoler med og uten fagområdeakkreditering

Når det gjelder skolestørrelse, er det liten tvil om at SFY-ordningens innretning vurderes mer positivt blant de større skolene enn blant de mindre. Hele 83 prosent av skolene med mer enn 1500 studenter finner ordningen hensiktsmessig i stor grad. Blant de minste skolene synker denne andelen til rundt 30 prosent og godt over halvparten har valgt å svare *verken/eller*.

Figur 7.10: Hvor hensiktsmessig er en prestisjeordning i fagskolesektoren med tanke på målene om kvalitetsheving og statusheving (prosent), N=37



Som man kanskje skulle forvente, vurderes altså SFY-ordningen mest positivt blant de offentlige, største og fagområdeakkrediterte skolene. Gitt at dette er en ordning som skal satse på de i utgangspunktet sterkeste miljøene, synes dette rimelig.

I undersøkelsen spurte vi hva som eventuelt er årsaken til at en prestisjeordning som SFY ikke er et hensiktsmessig virkemiddel i fagskolesektoren.¹⁷ Noen er opptatt av ordningens kortsiktighet og at det generelt skal mye til for å skape endring. To ulike utsagn illustrer dette:

Kortsiktige tiltak varer ikke lenge nok til å skape varige endringer i praksis og holdninger. Spesielt når det gjelder arbeid mot kvalitetsutvikling som like mye er forankret i den enkeltes holdninger og læringssyn som teknikk og metoder.

Prestisjeordninger betyr svært lite i den store sammenheng. Det betyr nok noe for kvalitetsutvikling, men statusmessig betyr det lite

Noen betviler også at ordninger som dette kan gi ringvirkninger utenfor vertsskolen:

Foreløpig opplever vi at ordningen hever enkeltskoler og ikke sektoren for øvrig.

Andre ser dette i et nullsum-perspektiv, der satsingen på enkeltmiljøer går ut over andre. For eksempel sier en rektor ved en mindre privat skole følgende:

Dette er jo med på å vanskeliggjøre arbeidet til de små private fagskolene - som ofte har et godt fungerende studentmiljø og utdanningsmiljø, men som ikke mottar midler og gaver fra industrien, som gjør at de kan videreutvikle seg på lik linje med de fylkeskommunale skolene.

¹⁷ Dette spørsmålet gikk bare til de som hadde valgt et av de negative svaralternativene på spørsmålet som vises i figur 6.11, dvs. «i liten grad».

Tilsvarende spurte vi de som hadde gitt et positivt svar på spørsmålet i figur 7.10¹⁸ om hvorfor de mener at en slik prestisjeordning er hensiktsmessig for å nå målene om kvalitetsutvikling og statusheving i fagskolesektoren.

Det er interessant å notere at nesten alle som har svart på dette spørsmålet, legger vekt på de positive effektene av å konsentrere ressursene og satse på spydspissene, så lenge dette kombineres med en tydelig uttrykt forutsetning om at resultatene formidles og deles bedre. Følgende utsagn representerer denne posisjonen på en presis måte:

Vi synes det er en fornuftig strategi å samle miljøer som har mulighet til å bygge kompetanse på tvers av sektoren. For at dette skal være relevant for flere er det behov for langt bedre informasjon om hva ordningen innebærer og hvordan man eventuelt kan bidra/delta inn.

En annen sier det slik:

Så lenge det legges opp til bred kunnskapsdeling, kan det bidra til utvikling av hele sektoren. Men det betinger at det er et miljø som ligger godt framme i utvikling og har brukt ressurser på testing og prosesser som gir ny innsikt og læring.

Og en rektor ved en mindre skole hvor ressursene til utviklingsarbeid naturligvis er mer begrenset, sier seg enig:

Det er utfordrende å drive større utviklingsprosjekter for hver enkelt skole, spesielt for en liten skole som vi er. Har tro på samarbeid og kunnskapsdeling. Men viktig at arbeidet formidles godt og gjøres lett tilgjengelig.

Med andre ord – konsentrasjon av ressursene hos de potensielt sterkeste miljøene kan være fornuftig, men bare under forutsetning av at den andre delen av oppdraget, med kunnskapsspredning, deling og involvering, gjennomføres på en god måte.

¹⁸ Dvs. de som har svart «i stor grad» eller «i svært stor grad».

Litteratur

- Bjaaland, I. F., Guajardo, G. & Hauge, M. S. (2024). *Studiebarometeret for fagskolestudenter 2024: hovedtendenser*. (NOKUT-rapport 06/2024). Hentet fra [studiebarometeret for fagskoler 2024 hovedtendenser 6-2024.pdf](https://nifubase.no/rapporter/studiebarometeret-for-fagskoler-2024-hovedtendenser-6-2024.pdf)
- Carlsten, T. C. & Vabø, A. (2015). *Sentre for fremragende utdanning (SFU). I samvirke med institusjoner og fag*. (NIFU-rapport 22/2015). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/299779/NIFUrapport2015-22.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carlsten, T. C. & Aamodt, P. O. (2013). *Evaluering av etablering av ordning med Senter for fremragende utdanning (SFU). En kvalitativ analyse av aktørenes erfaringer og vurderinger*. (NIFU-rapport 10/2023). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280409/NIFUrapport2013-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) (2022). *Senter for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning*. Utlysning 2022 - pilotordning.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) (u.d.). Erasmus+. <https://hkdir.no/programmer-og-tilskuddsordninger/erasmus#Kva%20er%20Erasmus+>
- Espeland, C. E., Sagafos, F., Klokkeide, K. B., Øygarden, K. F., Jacobsen, T. K. & Røst, T. H. (2024). *Tilstandsrapport for høgare yrkesfagleg utdanning 2024*. (HK-dir-rapport 05/2024). Hentet fra <https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/tilstandsrapport-for-hogare-yrkesfagleg-utdanning-2024>
- Fagskoleloven. (2018). Lov om høyere yrkesfaglig utdanning (LOV-2024-06-21-42). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-08-28>
- Fagskolen Rogaland (2022). *Senter for nyskapende utdanninger, engasjerende læring og økt samarbeid i høyere yrkesutdanning (SNU) - et senter for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning*. Søknad om status som vert for SFY pilot, Fagskolen Rogaland
- Fagskolen Rogaland. (u.d.). Organisering. Hentet fra: <https://www.fagskolenrogaland.no/senter-for-nyskapende-utdanninger/organisering.131776.aspx>
- Fagskolen i Viken (2022). *Søknad om tildeling av pilot for Senter for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning*
- Høst, H., Furholt, J. & Lyckander, R. (2024). *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene?* (NIFU-rapport 07/2024). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3131909/NIFUrapport2024-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kottmann, A., Westerheijden, D. & van der Meulen, B. (2020). *Learning from Innovations in Higher Education Evaluation of innovation impacts of the Norwegian Centres for Excellence in Education initiative*. (Center for Higher Education Policy Studies). Hentet fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/learning-from-innovations-in-higher-education_2020.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. (Meld. St. 21 (2020-2021)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. (Meld. St. 16 (2016-2017)). Hentet fra: [Meld. St. 16 \(2016-2017\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/meld.-st.-16-2016-2017)
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fagfolk for fremtiden – Fagskoleutdanning*. (Meld. St. 9 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-9-20162017/id2522412/>
- Lyckander, R. & Grande, S. (2018). *Kompetanse og kompetansebehov i fagskolene*. (OsloMet-rapport 07/2018). Hentet fra <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/120/120>
- Munthe, E., Malmo, K.-A. S. & Ruud, E. (2020). *Fagskoleutvikling i et digitalt landskap: En systematisk kunnskapsoversikt*. (Kunnskapssenter for utdanning, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/oy2ZnJoD7Zbf3Iava94AyHwLzVKx6EQZtdvVgImgBllepWaFQX.pdf>
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT). (2021, 20. januar). Studentorgan og studentdemokrati på fagskolene – Hvordan kan studentenes stemme bli hørt? Hentet fra <https://www.nokut.no/fagskule--hogare-yrkesfagleg-utdanning/regelverk-for-fagskoler/studentorgan-og-studentdemokrati-pa-fagskolene--hvordan-kan-studentenes-stemme-bli-hort/>
- Organisasjon for norske fagskolestudenter (ONF). 2024. Stud. meld. 1 (2023-2024). Det er oss det er behov for. Studentene om høyere yrkesfaglig utdanning i Norge.
- Organisasjon for norske fagskolestudenter (ONF). 2022. Høstseminar i studentdemokrati 2022. Artikkel. <https://www.fagskolestudent.no/aktuelt/hostseminar-i-studentdemokrati-2022/>
- Organisasjon for norske fagskolestudenter (ONF). (u.d-1). Slik får du støtte til en studentaktivitet! Hentet fra <https://www.fagskolestudent.no/aktuelt/sok-om-sokbare-midler/>
- Organisasjon for norske fagskolestudenter (ONF). (u.d-2). Håndbok i studentdemokrati. <https://www.fagskolestudent.no/wp-content/uploads/2023/08/ONF-Handbok-i-studentdemokrati.pdf>
- Organisasjon for norske fagskolestudenter (ONF). (u.d-3). Samarbeidsavtale med Fagskolen Rogaland om Senter for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning. <https://www.fagskolestudent.no/aktuelt/samarbeidsavtale-med-fagskolen-rogaland-om-sfy/>
- Riksrevisjonen. (2023). *Universiteta og høyskulane sitt arbeid med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma*. (Dokument 3:14 (2022-2023)). Hentet fra <https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/NO-2022-2023/universiteta-og-hogskulane-sitt-arbeid-med-a-vidareutvikle-kvaliteten-i-studieprogramma.pdf>
- Skutlaberg, L. S., Eikrem, A. & Nordhagen, I. C. (2021). *Kvalitet på nett. Kartlegging av føresetnader for gode nett- og samlingsbaserte utdanninger i HYU*. (ideas2evidence-rapport 06/2021). Hentet fra [Rapport om nettpedagogisk kompetanse i høyere yrkesfaglig utdanning | ideas2evidence.com](https://ideas2evidence.com)

Slette, A. L., Flobakk-Sitter, F. & Pedersen, T. D. (2024). *Tid til endring. Lærdommer fra ordningen Sentre for fremragende utdanning (SFU) i perioden 2010-2023*. (NIFU-rapport 05/2024). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3127509/NIFUrapport2024-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



IDEAS2EVIDENCE
Bygger kunnskap