

Svein Kyvik

# Endringsprosesser i høyskolesektoren i Vest-Europa



© NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning  
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Arbeidsnotat 7/2006  
ISSN 1504-0887

For en presentasjon av NIFU STEPs øvrige utgivelser, se [www.nifustep.no](http://www.nifustep.no)

# Forord

Foreliggende rapport gir en oversikt over og en analyse av sentrale utviklingstrekk i høyskolesektoren i de vesteuropeiske land. De fleste land har som i Norge slått sammen små profesjonsskoler på regionalt nivå til flerfaglige høyskoler som skal utgjøre et alternativ til universitetene. Dette har resultert i et binært system med mer eller mindre klare skiller mellom en universitetssektor og en høyskolesektor. Selv om det er til dels store forskjeller mellom de enkelte land i organiseringen av og innholdet i høyskoleutdanningene, har utviklingen vært preget av de samme spenningene og dilemmaene.

En sentral spenningsdimensjon dreier seg om den geografiske fordelingen av ressurser til høyere utdanning og fordelingen av beslutningsmyndighet. Grovt sagt kan vi si at en tidligere desentraliseringsprosess er blitt avløst av en sentralisert desentraliseringsprosess eller mer presist av en *regionaliseringsprosess*. En annen dimensjonen dreier seg om spenningsfeltet mellom mangfold og enhet i høyere utdanning. Her har utviklingen gått i retning av økt *standardisering* av utdanningene innenfor høyskolesektoren. En tredje dimensjon angår organiseringen av høyskolesektoren. Et funksjonelt organisasjonsprinsipp med spesialskoler for hver enkelt utdanning ble tidligere ansett som det naturlige. Utviklingen har imidlertid gått i retning av *integrasjon* av ulike utdanninger innenfor felles multifaglige institusjoner basert på et geografisk organisasjonsprinsipp. En fjerde spenningsdimensjon dreier seg om forholdet mellom praksis og teori i utdanningene. Det generelle bildet er at utviklingen har gått i retning av en *akademisering* av høyskolesektoren og de enkelte utdanningene i de fleste vesteuropeiske land.

Rapporten diskuterer årsakene til regionaliseringen, standardiseringen, integrasjonen og akademiseringen av høyskoleutdanningene og drøfter i hvilken grad disse fire endringsprosessene vil fortsette.

Rapporten inngår som del av et program om internasjonale utviklingstendenser i høyere utdanning finansiert av Kunnskapsdepartementet og er utarbeidet av Svein Kyvik.

Oslo, januar 2006

Petter Aasen  
Direktør

Bjørn Stensaker  
Programleder



# Innhold

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Organisering av høyere utdanningssystemer .....</b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Sentrale spenningsdimensjoner i utviklingen av høyere utdanningssystemer .....</b>	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>Regionalisering .....</b>	<b>16</b>
<b>5</b>	<b>Standardisering .....</b>	<b>21</b>
<b>6</b>	<b>Integrasjon .....</b>	<b>23</b>
<b>7</b>	<b>Akademisering .....</b>	<b>25</b>
<b>8</b>	<b>Framtidige utviklingstrekk .....</b>	<b>28</b>
	<b>Referanser .....</b>	<b>31</b>



# 1 Innledning

De fleste land i Vest-Europa opererer i dag med et skille mellom en universitetssektor og en høyskolesektor. Hovedbildet er at korte profesjonsutdanninger og yrkesrettede utdanninger finner sted i høyskolesektoren, mens lange profesjonsutdanninger, mastergradsutdanning og doktorgradsutdanning foregår ved universiteter og høyskoler med universitetsstatus. Det er imidlertid store variasjoner mellom de enkelte land i måten høyere utdanning er organisert på, og store endringer har funnet sted over tid.

Før 1960 ble høyere utdanning i det store og hele bare gitt ved universiteter og spesialiserte vitenskapelige høyskoler. Kortere yrkesrettet profesjonsutdanning, slik som lærerutdanning, ingeniørutdanning og sykepleierutdanning, har tradisjonelt ikke vært regnet som høyere utdanning og har vanligvis foregått helt atskilt fra universitetene og de vitenskapelige høyskolene.

På begynnelsen av 1960-tallet oppsto det i mange vestlige land en diskusjon om hvordan det høyere utdanningssystemet burde organiseres. Det var en markert vekst i studenttallene, og i løpet av de kommende årene ville et sterkt økende antall ungdommer med kvalifikasjoner på norsk gymnasnivå komme til å etterspørre høyere utdanning. Det ble reist tvil om de tradisjonelle universitetsstudiene kunne absorbere den sterke veksten, og om de kunne tilfredsstillte disse ungdommenes utdanningsbehov samt behovene til en stadig mer kunnskapsintensiv industri- og servicesektor. Et diversifisert høyere utdanningssystem med en blanding av lange og korte studier, akademiske og yrkesrettede, ble derfor et mål for mange land.

Et dilemma var om et større mangfold skulle bygges ut innenfor rammen av eksisterende og nyopprettede universiteter, eller om det burde opprettes nye institusjoner med en mindre akademisk og mer yrkesrettet profil. Her viste det seg av de enkelte land kom til å velge ulike løsninger.

En samling av tradisjonelle akademiske og nyere yrkesrettede utdanningstilbud innenfor universitetene, det være seg eksisterende eller nyopprettede, hadde mange talsmenn på 60-tallet. Dette hadde flere grunner. Det ble blant annet hevdet at en slik organisasjonsmodell ville redusere risikoen for at det skulle oppstå en rivalisering og et statushierarki mellom akademiske og yrkesrettede utdanningsinstitusjoner (jf Furth 1992). Vel så viktig var kanskje frykten fra universitetshold om at utviklingen av en egen høyskolesektor ville kreve store ressurser på bekostning av universitetsbudsjettene.

Opprettelsen og utviklingen av en egen høyskolesektor som et alternativ til universitetene er likevel den organisasjonsløsningen som fikk bredest tilslutning i Vest-Europa. En rekke land valgte å etablere nye institusjonstyper for kortere utdanninger rettet inn mot arbeidslivets

behov. I tillegg satset disse landene på videreutvikling og oppgradering av postgymnasiale korte yrkesrettede skoletilbud til høyere utdanning. I Vest-Europa begynte denne utviklingen på 1960-tallet.

Et viktig moment i de fleste vestlige land var ønsket om å skape en jevnere sosial rekruttering til høyere utdanning. Universitetene hadde tradisjonelt vært ansett som eliteinstitusjoner og representerte en kultur som sto fjernt fra store deler av befolkningen. Ved å opprette nye institusjoner i distrikter uten universitet, og med kortvarige yrkesrettede utdanningstilbud, ville både den geografiske og sosiale tilgjengeligheten til høyere utdanning bli vesentlig bedret.

I tillegg var det i flere land en forventning om at nye institusjoner ville være mer innovative enn de tradisjonelle universitetene, både med hensyn til utdanningsprogrammer, undervisningsopplegg og i forholdet til lokalsamfunnets behov (Furth 1973). Det ble antatt at det ville være enklere å utvikle nye yrkesrelevante utdanningstilbud innenfor en ny utdanningsinstitusjon enn innenfor et universitet. Etter- og videreutdanning ble spesielt framhevet som et viktig satsingsområde for de nye høyskolene. Dessuten ble serviceoppgaver for lokalsamfunnet trukket fram som et viktig formål med nyetableringene. På 1960-tallet fikk regionalpolitiske problemstillinger økt oppmerksomhet i mange land, og lokalisering av høyere utdanningsinstitusjoner ble trukket inn i slike sammenhenger.

Bakgrunnen for systemendringene var altså en blanding av sterk vekst i studenttallene, et ønske om å bedre adgangen til høyere utdanning for en større andel av befolkningen, regionalpolitiske hensyn og et behov for arbeidskraft med andre kvalifikasjoner enn det de tradisjonelle universitetene ga. Dessuten ønsket mange land å redusere kostnadene til høyere utdanning ved å kanalisere en større andel av studentene inn i kortvarige utdanninger (Furth 1973, Teichler 1988).

Høyskolesektoren har imidlertid endret karakter over tid. Fra å være en sterkt oppsplittet og diversifisert sektor med mange små og ulike institusjoner har vi vært vitne til storstilte sammenslåingsprosesser og forsøk på å gjøre sektoren mer homogen. Formålet med denne rapporten er å gi en oversikt over og analyse av sentrale utviklingstrekk i de vesteuropeiske land. Som utgangspunkt for denne analysen skal vi anvende ulike organisasjonsmodeller for organisering av høyere utdanning. Deretter skal vi forsøke å forklare fire viktige endringsprosesser i høyskolesektoren – *regionalisering*, *standardisering*, *integrasjon* og *akademisering* – som har hatt stor betydning for det nåværende organisasjonsmønsteret og innholdet i utdanningene. Til slutt skal vi drøfte i hvilken grad disse utviklingsprosessene vil fortsette og hvilke konsekvenser dette i så fall vil kunne få for den framtidige organiseringen av høyere utdanning.



## 2 Organisering av høyere utdanningssystemer

For å få fram forskjeller i måten høyere utdanning er organisert på mellom land og over tid kan det være nyttig å bruke ulike organisasjonsmodeller. I denne rapporten skal vi ta utgangspunkt i en typologi utviklet av Scott (1995), hvor han skiller mellom universitetsdominerte systemer, todelte systemer, binære systemer, enhetlige systemer og stratifiserte systemer. Vi bruker den samme terminologien, men de enkelte systemmodellene er beskrevet litt annerledes enn hos Scott.<sup>1</sup>

### Fem systemmodeller

#### *Universitetsdominerte systemer*

I denne modellen er universitetene og enkelte spesialiserte høyskoler på universitetsnivå de eneste høyere utdanningsinstitusjonene. Skoler for kortere yrkesrettet utdanning, som lærerutdanning, teknisk utdanning og sykepleierutdanning blir ikke regnet som høyere utdanningsinstitusjoner. Dette var den vanlige modellen i Europa fram til begynnelsen av 1960-tallet.

#### *Todelte systemer*

I todelte systemer er majoriteten av de kortvarige yrkesrettede studiene anerkjent som høyere utdanning. Det skilles mellom en universitetssektor og en høyskolesektor, men universitetene har et klart hegemoni. Høyskolesektoren er splittet opp i en lang rekke paraprofesjonelle institusjoner med distinkte kulturer og regelsett. Denne modellen, med mange små og spesialiserte skoler som tilbyr to- eller treårige yrkesrettede utdanninger i et begrenset antall fag, var vanlig på 1960- og 1970-tallet. Lærerutdanning, sykepleierutdanning, og ingeniørutdanning blir gitt innenfor egne institusjoner. Tilknytningen til arbeidslivet er relativt sterk, blant annet gjennom praksisperioder i studietiden, og det er få tilknytningspunkter til universitetene. Utdanningen blir betraktet som avsluttet etter det toårige eller treårige forløpet med små muligheter for overgang til høyere avdeling på universitetene. Likeledes er forbindelsen mellom de ulike spesialiserte skolene svak på regionalt nivå. I desto større grad er de enkelte utdanningene knyttet sammen på nasjonalt plan gjennom en felles profesjonsidentitet og et felles regelverk. Slike todelte systemer avløste i mange land den universitetsdominerte modellen.

#### *Binære systemer*

Binære systemer for høyere utdanning ble først etablert i Storbritannia på midten av 1960-tallet som en organisatorisk løsning på den kraftige studentveksten og endringer i samfunnets behov for kvalifisert arbeidskraft (Davies 1992). Det ble etablert en egen høyskolesektor som et alternativ til de tradisjonelle universitetene. Opprettelsen av en lang rekke flerfaglige

---

<sup>1</sup> Denne analysen er basert på Kyvik (2002) og Kyvik (2004).

høyskoler bygde for en stor del på sammenslåing av eksisterende institusjoner. Formålet var å tilby en mer yrkesrettet utdanning enn universitetene, men samtidig en likeverdig utdanning med hensyn til gradsstrukturen. Hovedoppgaven skulle være undervisning, ikke forskning og forskerutdanning. Universitetssektoren og høyskolesektoren skulle i utgangspunktet være klare utdanningsalternativer. Universitetene skulle ta seg av de tradisjonelle akademiske studiene, mens høyskolene skulle konsentrere seg om de praktisk rettede studiene. Dessuten skulle gradsstrukturen være felles for de to sektorene. Forskjellen mellom kandidatene ble dermed ikke markert gjennom formelle titler, men gjennom studiested. I tillegg til at en velutbygd høyskolesektor i større grad enn universitetene ville kunne ivareta behovene for yrkesrettet høyere utdanning, var et viktig premiss for reformen å beskytte universitetene mot en uønsket yrkesretting.

Begrepet binære systemer har i dag fått en noe videre betydning enn det som opprinnelig var innholdet i den britiske modellen. Forskjellen mellom todelte og binære systemer er derfor flytende. En viktig forskjell er likevel at i den binære modellen er høyskolesektoren underlagt et felles regelsystem. En annen viktig forskjell er organiseringen av høyskolesektoren. I den todelte modellen består høyskolesektoren vanligvis av mange små og spesialiserte institusjoner basert på et funksjonelt organisasjonsprinsipp. I den binære modellen er høyskolesektoren vanligvis organisert i flerfaglige sentra etter geografiske kriterier. De flerfaglige høyskolene har, i motsetning til de spesialiserte, dessuten ofte som formål å styrke regionalt samfunns- og næringsliv, og er i mindre grad enn de spesialiserte høyskolene underlagt felles nasjonale faglige standarder.

#### *Enhetlige systemer*

I denne modellen benevnes det overveiende antall høyere utdanningsinstitusjoner som universiteter, og i tillegg er kortere yrkesrettet utdanning integrert i universitetene. Et eksempel er det britiske systemet etter oppgraderingen av *polytechnics* til universiteter. Det er ingen formelle forskjeller mellom institusjonene, men et sterkt element av konkurranse mellom dem. Dette er imidlertid bare en av to varianter av enhetlige systemer. I den andre varianten er all universitets- og høyskoleutdanning innenfor et geografisk område slått sammen, vanligvis ved integrasjon av spesialiserte høyskoler eller flerfaglige høyskolesentra i det lokale universitet. Et eksempel på et slikt system er Spania. Forskjellen mellom disse to variantene er at i det førstnevnte tilfellet er høyskolene oppgradert til universiteter, mens de i det sistnevnte tilfellet er innlemmet i universitetene. Det er åpenbart at konsekvensene for de aktuelle høyskolene er svært forskjellige – å leve videre som en separat institusjon under merkelappen universitet eller å bli integrert i et eksisterende universitet.

#### *Stratifiserte systemer*

I denne modellen finnes det ikke to klart avgrensede utdanningssektorer, men et hierarki av høyere utdanningsinstitusjoner. Dette systemet er først og fremst kjennetegnet ved det nord-amerikanske, hvor det skilles mellom universiteter (med et eget statushierarki), *liberal arts colleges* (og andre høyskoler på tilsvarende nivå) og *community colleges* på bunn av

hierarkiet. Den stratifiserte modellen i dens amerikanske form har dermed en pyramideform med et mindre antall eliteuniversiteter på topp og et stort antall yrkesrettede høyskoler på bunn. De fireårige *liberal arts colleges* tilbyr ofte samme utdanning som *undergraduate colleges* innenfor universitetene. Disse institusjonene gir både avsluttende utdanning og en forberedende utdanning for videre *graduate* studier ved universitetene. De toårige *community colleges* tilbyr i hovedsak et stort antall yrkesrettede utdanninger, men også de to første årene av en *bachelor's degree*. Opprettelsen av de sistnevnte institusjonene var en direkte konsekvens av overgangen fra elite- til masseutdanning og de endringer i sammensetningen av studentmassen dette representerte (Trow 1974). Det kan i dag diskuteres om *community colleges* er sammenlignbare med høyskoler i vesteuropeisk forstand, både på grunn av kort studielengde og det sterkt yrkesrettede innholdet i utdanningen.

I USA har det stratifiserte utdanningssystemet vært institusjonalisert gjennom den såkalte Carnegie-klassifiseringen av ulike typer læresteder. Denne klassifiseringen har i praksis fungert som et rangeringssystem av universiteter og høyskoler. I Vest-Europa er det i første rekke i Storbritannia hvor det har utviklet seg uformelle rangeringssystemer innenfor det enhetlige utdanningssystemet.

### **Forskjeller over tid og mellom land**

Klassifiseringen av utdanningssystemer i fem modeller er selvsagt en forenkling av det mangfold av systemer som finnes. Likevel utgjør modellene et fruktbart analytisk rammeverk for en beskrivelse av forskjeller mellom land og en drøfting av endringer over tid, spesielt med hensyn til hvordan høyskoleutdanning blir organisert. Et unntak er Frankrike som vanskelig lar seg innplassere innenfor de fem modellene. Dette systemet er blitt omtalt som fragmentert (Jallade 1992), som stratifisert (Scott 1995) og som 'multi-type' (Teichler 1998).

Før 1960 hadde alle vesteuropeiske land universitetsdominerte systemer. Gradvis gikk så de enkelte land over til et todelt system gjennom oppgradering av profesjonsskoler til høyskoler og ved å etablere alternative utdanningsinstitusjoner til universitetene. I dag er det bare Italia som fortsatt kan sies å ha et universitetsdominert system, selv om universitetene også har ansvaret for kortere profesjonsutdanning, slik som sykepleierutdanning og lærerutdanning. I 1990 ble denne type utdanning reorganisert innenfor rammen av universitetene og studielengden forlenget fra to til tre år. Italia har derfor visse elementer av et enhetlig høyere utdanningssystem. Bare en liten andel av studentene tar imidlertid slik utdanning, og det er derfor mest riktig fortsatt å klassifisere det italienske systemet som universitetsdominert (Vaira 2003). Også Østerrike har tradisjonelt hatt et universitetsdominert høyere utdanningssystem og holdt fast ved dette atskillig lenger enn de fleste andre europeiske land. I 1993 ble det vedtatt å opprette en ny type høyskoler – *Fachhochschulen* – med nye programmer i ingeniørutdanning, økonomutdanning og enkelte andre yrkesutdanninger (Pratt & Hackl 1999). Lærerutdanning, sykepleierutdanning og sosialarbeiderutdanning har imidlertid fortsatt sine egne skoler og blir ikke regnet som høyere utdanning. Det foreligger

imidlertid planer om å oppgradere disse utdanningene, og Østerrike vil antakeligvis snart ta steget fra et todelt til et binært system.

**Tabell 1.** En typologi over høyere utdanningssystemer i Vest-Europa

<i>Universitetsdominerte systemer</i>	<i>Todelte systemer</i>	<i>Binære systemer</i>	<i>Enhetlige systemer</i>
Italia	Østerrike	Nederland	Storbritannia
		Tyskland	Spania
		Belgia	
		Sverige	
		Norge	
		Irland	
		Hellas	
		Portugal	
		Danmark	
		Finland	
		Sveits	

De fleste vesteuropeiske land har i dag et binært system. Storbritannia gikk over fra et todelt til et binært system allerede i 1965 (men har i dag et enhetlig system). Nederland og Tyskland fulgte etter på midten av 1980-tallet. Siden den tid har Sverige, Norge, Finland, Irland, Hellas, Belgia, Portugal, Danmark og Sveits fulgt i samme spor (jf Kyvik 2002, 2004). Bare to land har opprettet enhetlige systemer. I Storbritannia ble samtlige *polytechnics* og en rekke *colleges of higher education* omdøpt til universiteter i 1992. Det finnes imidlertid fortsatt rester av både et flerfaglig høyskolesystem med en rekke *colleges of higher education* og et spesialisert høyskolesystem med egne institusjoner for bl.a. lærerutdanning, ingeniørutdanning, kunstfagutdanning og landbruksutdanning. Det har således vært pekt på at Storbritannia kan være i ferd med å utvikle et hierarkisk system, hvor noen få universiteter får elitestatus, noen flere universiteter blir ansett som gode, og resten av institusjonene kan rangeres i ulike lavere divisjoner (Tight 1998). I Spania blir treårig yrkesrettet utdanning i dag gitt innenfor universitetene i *escuelas universitarias*. Dette gjelder både lærerutdanning, sosialarbeiderutdanning, ingeniørutdanning, sykepleierutdanning, økonomistudier, etc. Disse utdanningene ble tidligere gitt innenfor spesialiserte institusjoner som ble integrert i universitetene på 1970-tallet. Spania er det eneste landet i Europa som har integrert all høyere utdanning i universitetene.

Som det framgår av denne oversikten anvendes ulike modeller for å organisere høyere utdanning. Det har foregått store endringer innen det enkelte land siden 1960-tallet, og utviklingen har vært til dels forskjellig mellom landene. Mens noen land har opphevet skillet mellom universitets- og høyskolesektoren, har andre land, hvor høyere utdanning tidligere stort sett bare ble gitt ved universitetene, opprettet en egen høyskolesektor. Hovedtendensen

har likevel gått i retning av å oppgradere yrkesrettet utdanning til høyskoleutdanning, å slå sammen små, spesialiserte institusjoner til store flerfaglige høyskoler, og å utvikle høyskolesektoren til en enhetlig sektor innenfor et binært høyere utdanningssystem.

Det finnes således mange måter å organisere høyere utdanning på. Selv i land med todelte eller binære systemer er ikke grensedragningen mellom høyskole- og universitetsutdanning alltid klar. Storbritannia og Sverige er eksempler på land hvor allmennlærerutdanningen hovedsakelig finner sted ved universitetene, men også i høyskolesektoren. Historiske, geografiske, kulturelle og rent praktiske hensyn i det enkelte land har vanligvis spilt en stor rolle ved utformingen av de enkelte lands systemer (Teichler 1998). Som oftest har slike forhold hatt større betydning enn organisasjonsprinsipper og utenlandske forbilder. Andre lands utdanningssystemer har imidlertid vært en viktig inspirasjonskilde ved reformer, selv om det antakeligvis er få eksempler på at systemet i et land er blitt kopiert i et annet. Det viser da også utviklingen i Vest-Europa. Ingen land organiserer yrkesrettet utdanning på høyskolenivå på samme vis. EUs felles utdanningspolitikk har imidlertid hatt betydning. En EU-avtale inngått i 1988 om gjensidig godkjenning av høyere utdanningsgrader forutsatte at yrkesrettede høyere utdanninger var treårige. Dette var blant annet et viktig premiss for opprettelsen av flerfaglige høyskoler i Østerrike og Finland. En EU-rapport peker imidlertid på at i de fleste land synes referanser til andre lands systemer å ha vært av mindre betydning ved større strukturreformer (European Commission 2000).

De store forskjellene i organisasjonsmønstre og utviklingstrekk har resultert i at andelen studenter i høyskolesektoren har variert mye, både mellom land og innen det enkelte land (Kyvik 2002, 2004). Hovedtendensen i land med todelte og binære systemer har vært at studenttallet har økt mer i høyskolesektoren enn i universitetssektoren. Høyskoleutdanning har også fått et større omfang enn forventet.

Hvordan kan utviklingen mot et binært system forklares? Hvilke prosesser har drevet utviklingen? Og hvorfor er det et press i retning av et enhetlig system? Vi skal i det følgende forsøke å identifisere disse prosessene ved å ta utgangspunkt i noen sentrale spenningsdimensjoner i høyere utdanningssystemer.

### **3 Sentrale spenningsdimensjoner i utviklingen av høyere utdanningssystemer**

I de fleste land preges utviklingen av systemet for høyere utdanning av en rekke spenninger og dilemmaer mellom ulike politiske mål, faglige verdier og interesser. Vi har i denne rapporten tatt for oss fire av de mest sentrale spenningsdimensjonene; (a) et desentralisert versus et sentralisert utdanningssystem, (b) et mangfoldig versus et homogent utdanningssystem, (c) et integrert utdanningssystem versus separate systemer, og (d) et praksisnært versus et akademisk orientert system.

#### **Et desentralisert versus et sentralisert system**

En sentral spenningsdimensjon dreier seg om den geografiske fordelingen av ressurser til høyere utdanning og forskning og fordelingen av beslutningsmyndighet. Høyere utdanning ble tradisjonelt bare tilbudt i de største byene, men samfunnsutviklingen førte gradvis til etablering av profesjonsskoler i mindre byer og tettsteder. Dette skyldtes dels behovet for faglært arbeidskraft i industrien og offentlig sektor, dels politiske krav om større geografisk spredning av utdanningstilbud. I de fleste land skjøt denne utviklingen fart på 1950-, 60- og 70-tallet, til dels under motstand fra etablerte institusjoner som fryktet for økt konkurranse om økonomiske ressurser. Som tidligere vist kom det en reaksjon mot denne utviklingen i de fleste vesteuropeiske land gjennom en overgang fra et todelt til et binært utdanningssystem med sammenslåing av profesjonsskoler og andre yrkesrettede skoler/høyskoler i de enkelte regionene. Denne utviklingen fant sted på ulike tidspunkter i de enkelte land, men i hovedsak på 1980- og 1990-tallet. Det lokale nivå mistet således innflytelse til det regionale nivå. Samtidig fikk disse nye utdanningssentraene tildelt større handlefrihet fra det sentrale statlige nivå, og denne prosessen er blitt forsterket i de senere år. Grovt sagt kan vi si at en tidligere desentraliseringsprosess er blitt avløst av en sentralisert desentraliseringsprosess eller mer presist av en *regionaliseringsprosess*.

#### **Et diversifisert versus et homogent system**

Den andre dimensjonen dreier seg om spenningsfeltet mellom *diversifisering* og *homogenisering* i høyere utdanning. Både strukturen på utdanningssystemet og innholdet i utdanningene fanges inn i dette spenningsfeltet. I de fleste land har utviklingen av et høyere utdanningssystem vært preget av et grunnleggende dilemma mellom mangfold og enhet (jf. Meek et al. 1996). Fra et politisk ståsted blir et diversifisert utdanningssystem vanligvis ansett som viktig. Utdanningssystemet bør samlet sett tilby en variert meny av korte og lange studier, praktisk rettede og teoretisk orienterte utdanningstilbud, og legge forholdene til rette for både heltids- og deltidsstudenter. I tillegg vil et slikt system gjøre det lettere å ha ulike opptakskrav, ulike krav til kompetanse blant lærerpersonalet, ulike krav til teori og praksis, ulik studielengde og ulike finansieringsordninger. Samtidig er det også et ønske om og behov for å standardisere utdanningssystemet, for eksempel med hensyn til lengde, innhold og nivå i

ulike utdanningstilbud, og staten har behov for et oversiktlig og lett styrbart utdanningssystem.

Staten har altså et ønske om og behov for å utvikle både et *mangfoldig* og et *enhetlig* utdanningssystem. Dette doble siktemålet fører til en rekke dilemmaer: På *systemnivået* dreier dette seg blant annet om hvilken institusjonsstruktur et land skal ha. Bør høyere utdanning finne sted innenfor et enhetlig universitetssystem, eller bør det skilles mellom en universitetssektor og en høyskolesektor?

På *institusjonsnivå* kan det for eksempel stilles spørsmål ved om universitetene bare bør tilby tradisjonelle akademiske studietilbud, eller om de også bør etablere kortere yrkesrettede utdanninger. Tilsvarende kan det stilles spørsmål ved om høyskoler bør etablere akademiske studietilbud i tillegg til de tradisjonelle yrkesrettede utdanningene. Også på dette feltet er det store forskjeller mellom land og også mellom læresteder.

På *utdanningsnivå* er det et sentralt spørsmål om en utdanning som gis ved mange læresteder bør ha felles innhold uavhengig av institusjon, eller om det bør være lokale forskjeller. Er det mest hensiktsmessig at for eksempel lærerutdanning er relativt lik ved samtlige lærerutdanningsinstitusjoner, eller vil det være fordelaktig med variasjon mellom læresteder?

På *individnivå* kan det for eksempel stilles spørsmål ved om det faglige personalet bør ha de samme kvalifikasjonene og være underlagt det samme meritteringssystemet, eller om ulike kvalifikasjons- og motivasjonssystemer er mer hensiktsmessig.

I Vest-Europa har imidlertid utviklingen gått i retning av økt *standardisering* av utdanningene innenfor høyskolesektoren. Dette gjelder for lengden på utdanningene, opptakskrav og innhold i de enkelte utdanningene, samt rettigheter og plikter for studenter og fagpersonale.

### **Ett integrert system versus separate systemer**

En tredje spenningsdimensjon angår organiseringen av utdanningssystemet. Dette gjelder to forhold; for det første forholdet mellom høyskolesektoren og universitetssektoren, og for det andre forholdet mellom de ulike profesjonsskolene og andre yrkesrettede utdanningsinstitusjoner i høyskolesektoren.

*Integrasjon av universitets- og høyskolesektoren:* I alle land med separate universitets- og høyskolesektorer har spørsmålet om hvordan forholdet mellom de to sektorene bør reguleres vært jevnlig diskutert. I enkelte land har det vært en diskusjon om all høyere utdanning bør organiseres innenfor et enhetlig system med felles regelverk, gradsstruktur osv, men de fleste land har opprettholdt skillet mellom en universitetssektor og en høyskolesektor. Så langt er det bare Spania som har lagt all høyere utdanning inn under universitetene, mens ca 90 prosent av all høyere utdanning i England gis innenfor institusjoner med universitetstittel.

Som tidligere vist har de fleste land valgt å opprettholde skillet mellom en universitetssektor og en høyskolesektor. Enkelte land har imidlertid foretatt tilnærminger mellom de to sektorene.

I Sverige ble hele den høyere utdanningssektoren omdøpt til *högskolan* i 1977. Grensene mellom universiteter og høyskoler ble mindre tydelige, og en rekke korte profesjonsutdanninger, særlig lærerutdanning, ble flere steder lagt inn under universitetene. Den reformen hadde således elementer av et enhetlig system (Askling 1989). Reformen har imidlertid ofte blitt mistolket i internasjonal litteratur. Selv om *högskolan* ble innført som en felles betegnelse for universiteter og høyskoler, fortsatte de enkelte institusjonene å hete universiteter og høyskoler og hadde fortsatt forskjellige samfunnsoppgaver. Det er således riktigere å kalle den svenske modellen for et skjult binært system (Bauer 2000).

Også i det tidligere Vest-Tyskland var det på 1970-tallet bred politisk enighet om å omdanne universiteter og høyskoler til *Gesamthochschulen*, enten gjennom sammenslåing av ulike institusjonstyper eller gjennom et organisert samarbeid mellom universiteter og høyskoler i de enkelte regionene. Formålet var å få til en bedre forbindelse mellom de forskningsorienterte universitetsutdanningene og de sterkt yrkesrettede utdanningene i høyskolesektoren, å øke mulighetene for overgang fra høyskolestudier til universitetsstudier og å gjøre det utdanningssystemet mer kostnadseffektivt. I praksis ble bare 11 *Gesamthochschulen* opprettet, og ingen av dem omfattet eksisterende universiteter. Forsøket med et enhetlig høyere utdanningssystem basert på sammenslåinger av universiteter og høyskoler var med andre ord ikke vellykket (Cerych & Sabatier 1986). Dette skyldtes blant annet at majoriteten av studentene valgte de langvarige akademiske utdanningene framfor de kortere yrkesrettede, og at det raskt oppsto konflikter mellom personalet i de tradisjonelle universitetsutdanningene og høyskoleutdanningene om lønn og arbeidsvilkår. Samtlige av disse institusjonene har senere blitt omdannet til universiteter. De aller fleste lærerutdanningene ble imidlertid innfusjonert i eksisterende eller nyopprettede universiteter på 1970-tallet. Lærerutdanning er altså integrert i universitetene og ikke lagt til høyskolesektoren (Teichler 1996).

*Integrasjon av institusjoner i høyskolesektoren:* Spørsmålet om hvordan høyskolesektoren skal organiseres har vært et omdiskutert spørsmål i mange land. Opprinnelig besto denne sektoren av mange små institusjoner innenfor hver av profesjonsutdanningene og diverse andre korte yrkesutdanninger. Et funksjonelt organisasjonsprinsipp med spesialskoler for hver enkelt utdanning ble ansett som det naturlige. Utviklingen har imidlertid gått i retning av integrasjon av ulike utdanninger og utdanningsinstitusjoner innenfor felles multifaglige institusjoner basert på et geografisk organisasjonsprinsipp i de fleste vesteuropeiske land.

### **Et praksisnært versus et akademisk orientert system**

En fjerde spenningsdimensjon dreier seg om forholdet mellom praksis og teori i utdanningene, om i hvilken grad utdanningen skal være strengt yrkesrettet og orientert mot de



rent praktiske sidene ved yrkesutøvelsen, eller også omfatte en teoretisk tilnærming til faget mer i tråd med akademiske tradisjoner. Denne spenningsdimensjonen angår flere ulike forhold i høyskolesektoren; bl.a. om utdanningen skal avgrenses til å gi kortvarig yrkesrettet utdanning på bachelor-nivå eller også tilby studier på master-nivå, om utdanningen skal være et klart alternativ til universitetsutdanning uten overgangsmuligheter til universitetene, eller om utdanningen skal kunne kvalifisere for videre studier ved akademiske institusjoner, og om lærerpersonalet skal kunne engasjere seg i forskningsvirksomhet eller ikke.

Det generelle bildet er at utviklingen har gått i retning av en akademisering av høyskolesektoren og de enkelte utdanningene i de fleste vesteuropeiske land, men det er også store forskjeller mellom landene i hvor langt denne prosessen har kommet og også i nasjonal politikk på dette området.

\* \* \* \* \*

I det følgende skal vi drøfte hvorfor *regionalisering* har vunnet fram på bekostning av det lokale og sentrale nivå, hvorfor *standardisering* er en mer kraftfull prosess enn diversifisering, hvorfor utviklingen har gått i retning av *integrasjon* av ulike utdanninger i multifaglige regionale institusjoner til fortrengsel for et funksjonelt organisasjonsprinsipp, og hvorfor *akademiseringsprosessen* i utdanninger og høyskoler er sterkere enn ønsket om og behov for sterk praksisorientering.

## 4 Regionalisering

Et resultat av endringsprosessene kan vi kalle *regionalisering*. Det vil si at det regionale nivået har fått økt betydning på bekostning av det statlige og lokale nivået; i dette tilfellet de enkelte utdanningene. Dette er også en underliggende prosess som har foregått innen mange andre samfunnssektorer. Lokaliseringen av studieplasser i høyskolesektoren har i økende grad foregått i regionale studiesentra. I tillegg har det regionale nivået fått større beslutningsmyndighet. Slike regionaliseringsprosesser har funnet sted i de fleste vesteuropeiske land; jf følgende oversikt:

- *Storbritannia*: Opprettelse av flerfaglige høyskoler (*polytechnics*) gjennom sammenslåinger av en rekke mindre, spesialiserte høyskoler (jf Pratt 1997).
- *Sverige*: Opprettelse av 14 flerfaglige statlige høyskoler i 1977 (jf Bauer 2000).
- *Portugal*: Opprettelse av flerfaglige høyskoler (*ensino superior politécnico*) i 1977. Spesialiserte yrkesutdanningsinstitusjoner er gradvis blitt integrert i til sammen 16 høyskoler – en i hver region (jf Amaral & Magalhães 2000).
- *Nederland*: Sammenslåing av 350 spesialiserte høyskoler til 85 flerfaglige høyskoler på 1980-tallet. Dette antallet er senere redusert til ca 50 institusjoner (*hoger beroepsonderwijs*) (jf Huisman & Kaiser 2001).
- *Tyskland*: Opprettelse av flerfaglige høyskoler (*fachhochschulen*) på 1980-tallet gjennom sammenslåinger av spesialiserte utdanningsinstitusjoner (jf Teichler 1996).
- *Belgia*: I perioden 1983-89 ble antallet høyskoler (*hogescholen*) i regionen Flandern redusert fra 202 til 163, og i 1995 ble disse høyskolene ytterligere redusert til 29 gjennom omfattende fusjonsprosesser (jf Huisman & Kaiser 2001). Regionen Vallonia gjennomgikk i 1995 en tilsvarende prosess da 106 yrkesrettede institusjoner ble slått sammen til 30 *hautes écoles* (jf European Commission 2000).
- *Finland*: I 1992 ble det opprettet 22 flerfaglige høyskoler (*ammattikorkeakoulu*) ved sammenslåing av 85 mindre og spesialiserte utdanningsinstitusjoner. I 1996 ble all øvrig yrkesfaglig utdanning gjennom flere fusjoner oppgradert til høyskoler; i alt 29 (jf Hölltä 2000).
- *Norge*: Sammenslåing av 98 regionale høyskoler til 26 statlige høyskoler i 1994 (jf Kyvik 1999).
- *Hellas*: Gradvis utvikling av 14 flerfaglige høyskoler (*technologica ekpedeutika idrimata*) bl.a. gjennom innfusjonering av spesialiserte yrkesutdanningsinstitusjoner (jf OECD 1997).
- *Sveits*: I 1995 vedtok Sveits å etablere flerfaglige høyskoler (*fachhochschulen* eller *écoles spécialisées*) ved å oppgradere tidligere yrkesutdanninger til høyere utdanninger og ved å slå sammen 68 institusjoner til 7 regionale nettverkshøyskoler (jf Perellon 2003).

- *Danmark*: I 2000 ble det vedtatt å slå sammen institusjoner for mellomlange yrkesutdanninger til et mindre antall *centre for videregående utdanning*. Så langt er det opprettet 22 slike flerfaglige høyskoler.

Det er i hovedsak fire grunner til disse regionaliseringsprosessene:

- a) En forestilling om at sammenslåing av mange små institusjoner til et færre antall høyskoler vil gi økonomiske og faglige stordriftsfordeler.
- b) Innføring av nye prinsipper for styring av offentlig sektor under betegnelsen *New Public Management*. Økt delegering av beslutningsmyndighet fra sentralt nivå til underliggende etater og institusjoner har nødvendiggjort større høyskoler for å styrke administrasjonen og styringskapasiteten.
- c) Vektleggingen av høyere utdanningsinstitusjoner som viktige medspillere i regionale innovasjonsprosesser.
- d) Frivillig sammenslåing av institusjoner til større enheter for å stå sterkere i konkurransen om studenter og økonomiske ressurser.

### **Forestillingen om stordriftsfordeler**

Det er en vanlig antakelse at store utdanningsinstitusjoner har økonomiske og faglige stordriftsfordeler i forhold til mindre institusjoner (jf. Kyvik 1999). En slik antakelse kan også begrunnes teoretisk.

*Administrasjon*: Ifølge teorien om administrative stordriftsfordeler vil en stor høyskole kunne ha relativt færre ansatte i administrative stillinger enn små høyskoler. Dette skyldes at det administrative personalet kan utnyttes mer effektivt på to måter. For det første ved å utnytte prinsippene om arbeidsdeling og spesialisering gjennom reduksjon av antall ulike arbeidsoppgaver den enkelte administrator skal utføre. For det andre ved lettere å kunne tilpasse antall administrative ansatte til oppgavestruktur og saksmengde. Særlig store er mulighetene blitt ved innføring av IKT-systemer, hvor et relativt lite antall spesialister kan behandle store datamengder. Eksempler er lønns-, budsjett- og regnskapsfunksjonene. Også mindre høyskoler trenger eget personale til å ivareta de forskjellige spesialfunksjonene, selv om dette har som konsekvens at deres spesialkompetanse ikke blir fullt utnyttet på grunn av et for lite antall likeartede saker. Teorien om administrative stordriftsfordeler kan også anvendes på fagpersonalets deltakelse i administrativt arbeid. Antakelsen vil da være at gjennomsnittlig tid brukt til slikt arbeid av faglig personale vil gå ned med økende størrelse på høyskolene, fordi det vil være flere personer som kan dele på de administrative oppgavene, eller relativt færre av dem som trenger å delta i styrer, komiteer, råd og utvalg.

*Undervisning*: Store institusjoner vil kunne gi undervisning med lavere enhetskostnader enn små institusjoner. Dette skyldes både større muligheter for mer rasjonell bruk av undervisningslokaler, laboratorieplasser, bibliotek- og IKT-tjenester, velferdstilbud og

studieadministrasjon, og dessuten muligheten til å undervise studenter i større grupper. Dersom undervisningen ikke forutsetter aktiv studentdeltakelse, er det i teorien bare størrelsen på undervisningslokalet som legger en begrensning på stordriftsfordelene. I tillegg vil store institusjoner kunne gi et mer allsidig undervisningstilbud til studentene. Dette gjelder både på institusjons-, avdelings- og instituttnivå. Store læresteder vil kunne ha et større antall undervisningstilbud enn små institusjoner, og mulighetene for å velge en fagsammensetning ut fra egne interesser vil dermed være større. På samme vis vil store avdelinger og institutter kunne tilby et mer variert og sammensatt undervisningstilbud enn små institutter gjennom større bredde i undervisningspersonalets faglige interesser.

*Forskning:* Når det gjelder forskningsvirksomhet har institusjonsstørrelse i seg selv neppe særlig stor betydning. Derimot kan størrelsen på fagmiljøene – institutter og forskergrupper – ha innvirkning på kvaliteten på forskningen. Det kan således framføres en rekke argumenter for at store institutter gir bedre betingelser for å utføre forskning enn små institutter. For det første vil det være lettere å danne forskningsgrupper utover en kritisk minstestørrelse. For det andre er det større sannsynlighet for at flere forskere vil ha samme faglige interesser. For det tredje vil det være lettere å få til et stimulerende faglig miljø, og for det fjerde vil det være større sannsynlighet for å frambringe eller rekruttere en forsker av internasjonalt format. En slik forsker kan sette en faglig standard som kollegaene må forholde seg til; noe som kan bidra til å heve ambisjonene og det faglige nivået ved instituttet. I tillegg kan stordriftsfordeler gjøre det lettere å få til gode forskningsmuligheter. Teknisk utstyr, instrumenter, teknisk stab og administrativ assistanse kan lettere utnyttes optimalt i store institutter enn i små.

### **Innføring av nye prinsipper for styring av offentlig sektor**

I løpet av de siste 15-20 årene har det i mange land skjedd store endringer i synet på statens rolle i samfunnet og på hvordan offentlig virksomhet skal styres. På slutten av 1980-tallet utviklet en rekke OECD-land nye prinsipper for styring av offentlig sektor under betegnelsen *New Public Management (NPM)*. Det ble bl.a. lagt vekt på styring gjennom mål og resultater kombinert med evaluering. Ressurstildelingen skulle i større grad knyttes til bestemte mål og gjøres resultatavhengig. I tillegg innebar den nye styringsideologien desentralisering av beslutningsmyndighet fra overordnede organer til underliggende enheter. Tankegangen er at når etatene får større myndighet til selv å avgjøre hvordan målene skal oppnås, vil resultatene bli bedre og ressursbruken mer kostnadseffektiv. I så måte var det overensstemmelse mellom endringene i styringsideologien og kravene fra underliggende etater om større lokal autonomi og utvidete fullmakter i bruken av tildelte ressurser. Dessuten legges større vekt på markedsorientering av offentlig virksomhet, enten ved økte krav til egeninntjening eller ved innføring av markedsmekanismer i driften av virksomheten. NPM satte dermed også andre og sterkere krav til ledelse av underliggende etater og disse etatenes interne styringskapasitet (Bleiklie, Høstaker & Vabø 2000). Denne nye styringsfilosofien har hentet inspirasjon fra styringen av store private konserner med sin divisjonsform. Det regionale statlige nivået kan her betraktes som en parallell til divisjonsnivået i et konsern.

Høyere utdanning hører inn under den offentlige sektor (selv om det er et innslag av private institusjoner i de fleste land), og de prinsipper som gjelder for statlig styring generelt har derfor i en viss utstrekning også blitt anvendt på universitets- og høyskolesektoren. I de fleste vesteuropeiske land har en gått bort fra troen på at detaljert planlegging og styring av virksomheten ved høyere utdanningsinstitusjoner er den rette vei å gå for å skape omstillingsdyktige og effektive institusjoner. Ved å la lærestedene få større selvstyre, men samtidig også større ansvar for virksomheten, håper myndighetene at tilpasningen til endringer i samfunnet skjer raskere og mer effektivt enn om staten direkte forsøker å styre utviklingen. Staten overlater imidlertid ikke institusjonene til seg selv, men forsøker i stedet å påvirke utviklingen ved lærestedene på en mer indirekte måte gjennom et belønnings- og sanksjonssystem. Deler av de statlige bevilgningene gjøres avhengige av oppnådde resultater, og det forutsettes at markedsmekanismer bidrar til konkurranse, bedre ressursbruk og økt kvalitet. Innføringen av kvasi-markedsmodeller er dessuten koblet med strammere grunnbudsjetter og større krav til egeninntjening. Lærestedene må i større grad tilpasse seg markedets behov og tilby utdanning og forskning som er nyttig for brukerne, og som de eventuelt er villige til å betale for. På bakgrunn av empiriske studier er det også blitt hevdet at denne styringsformen er bedre egnet til å skape innovasjon og fleksibilitet i det høyere utdanningssystemet enn den tradisjonelle byråkratiske styringsformen (Vught 1997).

For å kunne gjennomføre de nye styringsprinsippene i høyskolesektoren har det vært nødvendig å slå sammen små institusjoner til større høyskoler for å styrke den interne administrasjonen og styringskapasiteten. En slik regionalisering av høyskolesektoren har vært en forutsetning for å kunne delegerer beslutningsmyndighet fra sentraladministrasjonen til de enkelte høyskolene og for å kunne markedsorientere sektoren.

### **Høyskolene som medspillere i regionale innovasjonsprosesser**

Behovet for en kobling mellom kunnskap og næringsliv har vært en tredje viktig drivkraft i regionaliseringsprosessene i høyskolesektoren. Både på statlig, regionalt og lokalt politisk/administrativt nivå samt i næringslivet blir høyskolene som oftest betraktet som potensielle medspillere i regionale innovasjonsprosesser. I mange land er en slik oppgave også pålagt de flerfaglige høyskolene, for eksempel i Finland, Portugal, Østerrike, Sveits og Irland. I tillegg til å utdanne kandidater som kan heve kompetansen i næringsliv og offentlig sektor i regionen, forutsettes de nye høyskolene å bidra til nyskaping og entreprenørskap. I den grad lærerpersonalet skal engasjere seg i forskning og utviklingsarbeid skal dette være anvendt orientert og rettet inn mot lokale behov. Høyskolene skal også fungere som kompetansesentra for kunnskapsformidling og teknologioverføring. Et samarbeid mellom offentlige myndigheter, utdanningsinstitusjoner og næringsliv – i faglitteraturen ofte omtalt som *'triple-helix'* (Etzkowitz & Leydesdorff 1997) – blir betraktet som svært ønskelig for å fremme regionale innovasjonsprosesser (jf for eksempel spesialnummer av tidsskriftet *Research Policy*, October 2005 om regionalisering av innovasjonspolitikken). En stor

høyskole i regionen blir i denne sammenheng sett på som et bedre alternativ for å styrke innovasjonsprosessene enn mange små institusjoner uten tilstrekkelig ledelses- og administrativ kapasitet.

### **Frivillig sammenslåing av institusjoner**

Sammenslåing av små høyskoler til større enheter er vanligvis blitt initiert av statlige myndigheter. Slike prosesser har imidlertid i en del land fått en selvforsterkende effekt. Det har vist seg at når det opprinnelige institusjonsmønsteret med separate profesjonsskoler for hver enkelt utdanning først ble oppløst, har terskelen for nye sammenslåinger initiert av høyskolene selv vært lavere. Dette har vært spesielt tydelig i Nederland, hvor enkelte høyskoler av strategiske årsaker selv tok initiativ til nye fusjoner (Huisman & Kaiser 2001). Også i England har mange slike lokalt drevne fusjonsprosesser funnet sted.

## 5 Standardisering

Standardisering er en grunnleggende prosess på mange samfunnsområder og er blitt en stadig viktigere koordineringsmekanisme for å regulere menneskelig aktivitet (Brunsson & Jacobsson 2000). Standardisering har som formål å skape mer enhetlige systemer og mer enhetlig atferd hos organisasjoner og individer. Standarder kan settes ved hjelp av lover, regler og direktiver som gjelder all som omfattes av reguleringen, men standarder kan også være retningslinjer eller anbefalinger som man oppfordres til å følge frivillig.

I de fleste land har *standardisering* av ulike sider ved høyere utdanning vært et statlig mål, og mer homogene høyskolesektorer også blitt iøynefallende resultater av denne prosessen. For det første har det foregått en standardisering av *styringen* og *organiseringen* av høyskolesektoren. De enkelte høyskolene har gjennom et felles lov- og regelverk blitt underlagt de samme retningslinjene for hvordan virksomheten skal organiseres, ledes og administreres. For det andre har det foregått en standardisering av utdanningenes *struktur* og *innhold*. Utdanningene er blitt mer like hverandre med hensyn til opptakskrav, studielengde og undervisningsformer. For det tredje har det foregått en standardisering av fagpersonalets *stillingsstruktur* og *arbeidsvilkår*.

Det er i hovedsak fire grunner til at standardiseringsprosessen i høyskolesektoren har funnet sted:

- a) Staten har behov for et oversiktlig og ryddig utdanningssystem.
- b) Det foregår en gjensidig internasjonal tilspansningsprosess.
- c) Staten har hatt behov for å oppjustere kvaliteten på enkeltutdanninger til nivået ellers i høyskolesektoren.
- d) Mindre begunstigede utdanninger presser på for å få like vilkår som de bedrestilte utdanningene.

### **Behovet for et oversiktlig system**

Staten har behov for et oversiktlig og ryddig utdanningssystem som kan styres uten for store ressurser. Standardisering i høyskolesektoren som statlig styrings- og reguleringspolitikk er drevet fram med utgangspunkt i behovet for *effektivisering* av offentlig virksomhet. Standardisering kan i så henseende betraktes som en rekke kompleksitetsreducerende prosesser som skal forenkle den offentlige forvaltning. Felles regelverk, felles administrative systemer og mer ensartede utdanningsinstitusjoner vil gjøre det enklere og billigere å styre høyskolesektoren.

## **Internasjonal tilpasning**

I den senere tid har ønsket om økt studentmobilitet mellom institusjoner og land ledet til en omfattende standardiseringsprosess på tvers av landegrensene. I regi av blant annet EU foregår det tilpasningsprosesser i de enkelte medlemsland og andre europeiske land for å homogenisere utdanningssystemene. En EU-avtale fra 1988 om gjensidig godkjenning av høyere utdanningsgrader forutsetter at yrkesrettede høyere utdanninger er treårige. Bologna-prosessen med innføringen av treårige Bachelor-grader og toårige Master-grader drar i samme retning. Likeledes innføringen av et felles system med studiepoeng. EU har dessuten utarbeidet forskrifter for en del profesjonsutdanninger for å øke kvaliteten og introdusere felles standarder og minstekrav til utdanningenes innhold. Formålet er bl.a. å bidra til økt mobilitet av sykepleiere over landegrensene.

Felles internasjonale standarder som regulerer minstekrav til utdanningstid, opptakskrav, praksiskrav og pensum kan også settes av profesjonsorganisasjoner. Ingeniørutdanning er antakeligvis den av profesjonsutdanningene som har gjennomgått den mest markerte standardiseringsprosessen med felles internasjonale krav til sertifisering. Den europeiske ingeniørorganisasjonen FEANI (Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs) setter standarder for gjensidig godkjenning av ingeniørutdanninger. Standardene gjennomgår en kontinuerlig vurderings- og endringsprosess. Å ha en ingeniørutdanning som er tatt opp i FEANI's register innebærer at en har den felles basisopplæring og krav til praksis som kreves for å bli EUR ING (Hatlevik 2000).

## **Oppjustering av faglig nivå**

Staten har hatt et behov for å få kvaliteten i enkelte utdanninger opp mot nivået til andre utdanninger i høyskolesektoren. Noen av institusjonene som ble slått sammen i de omfattende fusjonsprosessene ga utdanninger som var på et lavere nivå – både med hensyn til opptakskrav, studielengde og innhold – enn det som kunne godkjennes som høyere utdanning. En rekke utdanninger ble derfor oppgradert til en minstestandard for denne type utdanning for å kunne inngå i de nye multifaglige høyskolene. Dette var for eksempel en viktig del av den finske reformen av høyskolesektoren (Hölltä 2000).

## **Press fra enkeltutdanninger**

De tradisjonelt store forskjellene mellom enkeltutdanninger i høyskolesektoren med hensyn til ressurser, regelverk, stillingsstruktur, arbeidsbetingelser og studieorganisering er redusert over tid, bl.a. på grunnlag av krav fra de minst begunstigede utdanningene. Standardiseringen har stort sett alltid gått i retning av å heve utdanningene med de dårligste forholdene og betingelsene opp mot de mest begunstigede utdanningene i høyskolesektoren og ikke omvendt.



## 6 Integrasjon

Det har funnet sted en integrasjon av institusjoner og utdanninger innenfor høyskolesektoren i de fleste vesteuropeiske land. Det mest synlige tegnet er sammenslåingen av mange små og ulike utdanningsinstitusjoner til større enheter. Det funksjonelle organisasjonsprinsippet med spesialskoler for hver enkelt profesjonsutdanning og yrkesutdanning er blitt forlatt til fordel for et geografisk organisasjonsprinsipp. Regionalisering av høyskoleutdanning og integrasjon av ulike profesjonsutdanninger og spesialiserte utdanningsinstitusjoner i flerfaglige høyskoler er på mange måter to sider av samme sak, men begrunnelsene for de to prosessene og drivkreftene bak dem er forskjellige. De tidligere profesjonsskolene representerte ulike utdanningskulturer med et mangfold av undervisningsformer, profesjonsidentiteter, former for arbeidslivstilknytning etc. Gjennom horisontale integrasjonsprosesser har statlige myndigheter forsøkt å fremme kontakt og samarbeid på tvers av tidligere institusjonstyper og utdanninger.

Det er i hovedsak to grunner til disse integrasjonsprosessene:

- a) Forestillingen om at de tradisjonelle profesjonsutdanningene ”var blitt seg selv nok”.
- b) Behovet for å tilby studenter et bredere utdanningstilbud.

### **Forestillingen om selvgode profesjonsutdanninger**

I samtlige vesteuropeiske land har de tradisjonelle korte profesjonsutdanningene slik som lærerutdanning, sykepleierutdanning og ingeniørutdanning lange tradisjoner som separate utdanninger tilbudt ved et større antall små institusjoner. I etterkrigstiden ble det etablert en rekke nye profesjonsskoler for å dekke velferdssamfunnets behov for kompetent arbeidskraft på en lang rekke nye områder, slik som fysioterapi, ergoterapi, barnehage, økonomi osv. I mange land kom de nasjonale utdanningsmyndighetene etter hvert til den konklusjon at de mange ulike profesjonsutdanningene ”var blitt seg selv nok” og var lite mottakelige for andre undervisningsformer enn de tradisjonelle.

En underliggende tanke bak integreringen av ulike profesjonsutdanninger i multifaglige høyskoler var således at endringer i organisasjonsstrukturen gjennom nye og tettere koblinger mellom de ulike utdanningene ville føre til gjensidig faglig befruktning. Fagpersonale med ulik utdanningsbakgrunn, erfaringer og yrkesidentiteter ville ha godt av å få impulser fra nye kolleger med andre fagbakgrunner.

### **Bredere utdanningstilbud**

En annen sentral begrunnelse for å få til en integrasjon av ulike utdanninger i multifaglige høyskoler var behovet for et bredere utdanningstilbud. Dette synspunktet har vært en gjenganger i internasjonal utdanningsdebatt. OECD har eksempelvis understreket betydningen

av å tilby utdanning som fremmer bredere tilnæringsmåter enn de tradisjonelle fag- og profesjonsutdanningene, og som kan gjøre det enklere for kandidatene å ta annet arbeid enn det utdanningen hovedsakelig er rettet inn mot: ”The old idea of specific careers for specific types of education, while still valid in many occupations, is under increasing challenge” (OECD 1998:105). Samfunnet har behov for mer fleksibel arbeidskraft som kan skifte yrke i takt med skiftende behov, og studentene har behov for en grunnutdanning som kan påbygges med andre fag for lettere å kunne skifte yrke.

I tillegg ville en integrasjon av ulike tradisjonelle profesjons- og yrkesutdanninger i felles høyskoler muliggjøre opprettelse av nye studieprogrammer med elementer fra de eksisterende utdanningene. På dette viset ville høyskolesystemet bli mer tilpasningsdyktig til endringer i samfunnets behov for arbeidskraft. Dette var en sentral begrunnelse for reformene i høyskolesektoren i flere land, for eksempel i Finland (Hölltä 2000).

## 7 Akademisering

Med begrepet akademisering sikter vi i denne rapporten til de prosesser som fører til at tradisjonelle yrkesrettede utdanninger i høyskolesektoren blir mer universitetslike.

Koblingene mellom de tradisjonelle yrkesutdanningene og arbeidslivet er gradvis blitt svekket. I de enkelte utdanningene har det vært en tendens til å nedtone krav til forpraksis og den praktisk rettede delen av undervisningen og øke innslaget av teori. Forskningsvirksomhet har fått større betydning blant personalet, og tradisjonelle akademiske kriterier har vunnet fram som opprykkskriterium i stillingshierarkiet.

I høyskolesektoren i de vest-europeiske land kan vi skille mellom seks slike prosesser:

a. *Institusjonell statusheving.* Vi tenker her på de prosesser som har ført til at yrkesrettede profesjonsskoler først ble oppgradert til høyskoler, som i neste omgang søker universitetsstatus. Dette er prosesser som er godt dokumentert internasjonalt. Det finnes utallige eksempler på utdanningsinstitusjoner som har forsøkt å få høyskolestatus, og på høyskoler som har forsøkt å få universitetsstatus. I mange tilfeller har forsøkene også vært vellykkede. Denne utviklingen ble første gang beskrevet i USA, hvor det ble påvist at institusjoner med lav prestisje i utdanningshierarkiet forsøkte å heve sin status ved å imitere utdannings- og forskningsprofilen til institusjoner med høyere prestisje (Riesman 1956). I Europa ble dette fenomenet først beskrevet i Storbritannia (Pratt & Burgess 1973).

b. *Vertikal utvidelse av undervisningsprogrammer.* Eksempler på dette er utvidelse av toårige utdanninger til treårige utdanninger og utvidelse av lavere grads utdanninger med mastergrads- og doktorgradsprogrammer. Dette er en utvikling som har funnet sted i en rekke av profesjonsutdanningene i høyskolesektoren. Også denne prosessen ble tidlig dokumentert gjennom studier av amerikanske *colleges* (Schultz & Stickler 1965).

c. *Horisontal utvidelse av fagtilbudet.* Vi tenker her på innføring av tradisjonelle universitetsfag i høyskolesektoren. Også dette er en utvikling som har funnet sted i en rekke andre land (OECD 1998).

d. *Større vektlegging av teori i yrkesutdanningene.* Dette er en vanlig utvikling i mange land. Et tidlig forsøk på å beskrive og forklare denne prosessen er bl.a. gjort av Glazer (1974) i en studie av korte profesjonsutdanninger i USA.

e. *Utvikling av forskningsvirksomhet.* Også dette er en vanlig utvikling i mange land (OECD 1998). Denne prosessen har vært beskrevet i en rekke studier, hvorav utviklingen ved de tidligere britiske polytechnics er den mest kjente (Pratt & Burgess 1973).

f. *Innføring av akademisk stillingsstruktur og belønningssystem*. Det har tradisjonelt vært klare forskjeller mellom universitetene og de yrkesrettede profesjonsutdanningene med hensyn til fagpersonalets arbeidsbetingelser, stillingsstruktur og belønningssystem. Et viktig ledd i strategien for å oppnå høyere status har derfor vært å arbeide for innføring av akademisk stillingsstruktur i høyskolesektoren.

Slike akademiseringsprosesser har i ulik grad funnet sted i de fleste vesteuropeiske land. Storbritannia er det fremste eksempelet i så måte. De flerfaglige høyskolene – *polytechnics* – opprettet gradvis en lang rekke master- og doktorgradsutdanninger, og personalet involverte seg sterkt i forskningsvirksomhet. Forskjellene mellom de to sektorene ble gradvis mindre, og i 1992 ble de fleste *polytechnics* og *colleges of higher education* omdøpt til universiteter.

Vi kan skille mellom tre hovedgrunner til denne akademiseringsprosessen:

### **Personaldrevet akademisering**

Akademisering som empirisk fenomen kan gis en teoretisk forklaring. I henhold til denne teorien har universitetene og dets vitenskapelige personale et faglig og statusmessig hegemoni som personalet ved de mer yrkesorienterte lærestedene forsøker å kopiere. Vanligvis er det fagpersonalet som er hoveddrivkraften i disse prosessene (Jenniskens & Morphew 1999). I tillegg til å være ansatt ved en høyskole er store deler av fagpersonalet uformelle og til dels formelle medlemmer av nasjonale og internasjonale disiplinfellesskap med sine egne faglige normer og statusrelasjoner (Clark 1983, Becher & Trowler 2001). Som et resultat av dette har fagpersonalet en tendens til å identifisere seg med dette fellesskapets normer for hva som er prestisjefyllt faglig virksomhet, selv om dette skulle komme i konflikt med institusjonens forventninger. Personalet legger derfor press på ledelsen for å få bedre forskningsbetingelser, muligheter til å utvikle høyere grads studieprogrammer osv.

### **Institusjonsdrevet akademisering**

Det synes å være en universell tendens til at organisasjoner imiterer andre institusjoner som de oppfatter som mer suksessfulle (Meyer & Rowan 1977). I vår sammenheng innebærer dette at ledelsen ved en profesjonsskole eller høyskole har ambisjoner om å løfte institusjonen i statushierarkiet. Dette foregår på to måter; ved å presse på nasjonale myndigheter om å bli oppgradert til høyskole eller universitetslignende status, og ved å legge press på fagpersonalet om å drive akademisk forskning og innføre tradisjonelle akademiske undervisningsformer. Slike ambisjoner kan også finnes blant ledelsen av de enkelte utdanningene. Høyere grads studier og forskningsvirksomhet gir økt status til utdanningen, økt tilgang på ressurser og mulighet for heving av lønnsnivået.

### **Eksternt drevet akademisering**

Akademiseringsprosessen i høyskolesektoren kan imidlertid ikke utelukkende forklares som et resultat av intern institusjonell dynamikk. Den skyldes også en rekke eksterne forhold som kan være tilstede i større eller mindre grad i ulike land. For det første kan sentrale aktører i regionen (politikk, næringsliv) presse på for å utvikle den lokale høyskolen i akademisk retning, for eksempel ved å forlange utdanningstilbud på høyere grads nivå, eller ved å kreve at høyskolen satser på å bygge opp gode FOU-miljøer. For det andre vil den nasjonale integrasjons- og standardiseringspolitikken uvegerlig føre til at den mest akademisk orienterte utdanningen vil virke normerende også for de andre utdanningene og ikke omvendt. For det tredje vil universitetene kunne ha direkte innflytelse på innholdet i enkelte utdanninger i de land hvor det er mulig å bruke utdanning fra en høyskole som grunnlag for videre studier ved et universitet. Høyskoleutdanningen vil da måtte tilpasse seg krav til akademisk standard dersom studentene skal kunne fortsette sin utdannelse ved universitetet.

## 8 Framtidige utviklingstrekk

Som vi har sett er det en rekke årsaker til regionaliseringen av høyskolesektoren i de vesteuropeiske land, samt til standardiseringen, integrasjonen og akademiseringen av utdanningene:

*Regionaliseringen* av høyskolesektoren skyldes en rekke forhold. Forestillingen om økonomiske og faglige stordriftsfordeler, innføring av nye prinsipper for statlig styring av underliggende institusjoner og vektleggingen av høyskolenes betydning for regionale innovasjonsprosesser har gitt nasjonale myndigheter gode argumenter for å slå sammen små høyskoler til større enheter i de enkelte regionene. Disse årsakene er felles for samtlige land hvor slike prosesser har funnet sted. I tillegg har regionaliseringsprosessen fått en selvforsterkende effekt i enkelte land. Multifaglige høyskoler har selv tatt initiativet til nye fusjoner med nærliggende institusjoner av strategiske årsaker.

*Standardiseringen* av høyskoleutdanningene har likeledes flere årsaker. Vi har pekt på fire forhold; den er ledd i en statlig effektiviseringsprosess, det har foregått en gjensidig tilpasning til andre lands systemer, staten har hatt et behov for å få kvaliteten i enkelte utdanninger opp mot nivået til andre utdanninger i høyskolesektoren, og utdanninger med dårligere vilkår og ordninger enn andre utdanninger har presset på for å få like betingelser.

*Integrasjonen* av ulike utdanninger innenfor felles multifaglige institusjoner basert på et geografisk organisasjonsprinsipp til fortrenghet for funksjonsprinsippet har to hovedårsaker; forestillingen om at de tradisjonelle profesjonsutdanningene ”var blitt seg selv nok” og behovet for å tilby studenter et bredere og mer fleksibelt utdanningstilbud for å kunne dekke samfunnets behov for mer fleksibel arbeidskraft.

*Akademiseringen* av høyskoleutdanningene har mange og komplekse årsaker, og dette mangfoldet bidrar i seg selv til at disse prosessene er vanskelige å stanse. Institusjonsledelsen, viktige deler av fagpersonalet og sentrale eksterne aktører tar del i gjensidig forsterkende prosesser som leder i retning av økt akademisering av høyskoler og korte profesjonsutdanninger. Det er liten tvil om at de prosesser som fremmer akademisering i høyskolesektoren har vært sterkere enn de krefter som har forsøkt å holde fast ved det tradisjonelle yrkesnære og sterkt praksisorienterte utdanningssystemet.

De fire prosessene står imidlertid i et spenningsforhold til hverandre som bidrar til å dempe utviklingen langs hver av de fire dimensjonene. Regionaliseringen av høyskolesektoren og lokalt press om nytte og relevans av utdannings- og FOU-virksomhet kan bidra til å redusere farten i akademiseringsprosessen. Likeledes vil ønsket om bedre integrasjon av ulike fagutdanninger innenfor felle regionale institusjoner støtte mot ønsket om å bevare og videreutvikle enhetlige profesjonsutdanninger.

I hvilke retninger er det så sannsynlig at høyskolesektoren i de enkelte land vil utvikle seg? Vil de fire prosessene vi har identifisert fortsette, eller har høyskolesektoren funnet sin form? Er det i det hele tatt mulig å si noe om framtidige internasjonale utviklingstendenser på dette feltet?

Når det gjelder regionaliseringen av høyskolesektoren ble organisasjonsmønsteret i store trekk lagt på 1980- og 1990-tallet alt etter hvilket land det dreier seg om. Unntaket er Danmark som nokså nylig regionaliserte sin høyskolesektor og hvor denne prosessen ennå ikke er avsluttet. De store fusjonenes tid i statlig regi er med andre ord forbi. *New Public Management* ideologien har imidlertid ført til at høyskolene er blitt mer markedsutsatt samtidig som de har fått større selvstyremyndighet for selv å kunne foreta de nødvendige tilpasninger til endringer i arbeidsmarkedsbehov og etterspørsel etter utdanning. I en del land har derfor regionaliseringsprosessen fortsatt, men som regionalt drevne prosesser i et strategisk spill om ressurser og synlighet i utdanningslandskapet. Denne utviklingen vil neppe stoppe opp i årene som kommer.

Standardiseringsprosessen i høyskolesektoren har heller ikke kommet til veis ende. På dette feltet er det naturligvis store forskjeller mellom de enkelte land. Mens noen land har kommet langt med hensyn til å strømlinjeforme denne sektoren (Finland), er andre land midt oppe i en omformingsprosess (Østerrike). Utviklingen mot et felles europeisk høyere utdanningssystem har likeledes sterke føringer i retning av mer ensartete utdanninger på tvers av landegrensene – ikke bare med hensyn til strukturen på utdanningene, men også av innholdet. De europeiske statene har således forpliktet seg til å utarbeide nasjonale rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning som er forenlige med det overordnede europeiske rammeverket innen 2010.

Det er også sannsynlig at integrasjonsprosessene i høyskolesektoren vil fortsette, i hvert fall i den forstand at det vil bli mer samarbeid på tvers av tradisjonelle profesjonsutdanninger om undervisning og forskning, og om utvikling av nye tverrfaglige utdanningstilbud for å dekke nye arbeidslivsbehov. Samtidig vil det internasjonale samarbeidet om gjensidig tilpasning av nasjonale profesjonsutdanninger kunne motvirke integrasjonsprosesser på tvers av enkeltutdanninger. Behovet for standardiserte profesjonsutdanninger på tvers av landegrenser vil antakeligvis veie tungt i fremtiden.

Akademiseringen av høyskolesektoren vil uten tvil fortsette. Både fagpersonalet, institusjonsledelsen og sentrale aktører i regionen vil presse på for å utvikle fagtilbud, arbeidsbetingelser og forskningsvirksomhet ved sin høyskole. Denne prosessen har kommet atskillig lengre i enkelte land enn i andre, men retningen er felles.

Er et binært høyere utdanningssystem med sine klare skiller mellom universiteter og høyskoler således bare en etappe på veien mot et enhetlig universitetssystem basert på en hierarkisk modell? Dersom vi legger utviklingen i Storbritannia til grunn, er det mye som taler

for at andre land før eller siden vil følge etter. Det har vært hevdet at binære systemer er lite stabile (Teichler 1988, Scott 1995). Tendensene til akademisk drift er klare.

Enkeltinstitusjoner i høyskolesektoren presser på for å oppnå universitetsstatus og derigjennom økte ressurser til forskning, professorater og høyere lønn til personalet. Utviklingen foregår gradvis. Høyskolene rettferdiggjør behov for høyere grads- og doktorgradsstudier og for å utvikle forskningsvirksomhet for å styrke nærings- og samfunnslivet i de regioner de er lokalisert. Gjennom målbevisst arbeid oppnår de ofte politisk støtte for sine krav. Etter hvert som høyskolene utvikler seg på disse feltene, følger kravet om full universitetsstatus. Sverige er et eksempel på dette hvor tre høyskoler ble oppgradert til universiteter i 1999 og ytterligere en høyskole i 2005.

På den annen side finnes det motkrefter til en slik utvikling. I de fleste land har relevansen av høyere utdanning for samfunns- og næringslivet blitt stadig sterkere framhevet. Det er blitt et tydeligere krav til utdanningssystemet at det må være i stand til å dekke samfunnets raskt skiftende behov for kvalifisert arbeidskraft. Samfunnsbehov bør i større grad enn studentenes etterspørsel styre prioriteringene i høyere utdanning. I tillegg har den kraftige veksten i antall ansatte og studenter i høyere utdanning lagt beslag på en økende andel av statens utgifter. Korte, yrkesrettede utdanninger er mindre kostnadskrevenne for samfunnet enn lange universitetsstudier. Begge disse forholdene har i mange land ført til en opprioritering av høyskolesektoren på bekostning av de tradisjonelle universitetene.

De fire utviklingstrekkene i høyskolesektoren i de vesteuropeiske land som vi her har trukket fram – regionalisering, standardisering, integrasjon og akademisering – har også preget utviklingen i Norge. Her er regionaliseringsprosessen langt fra fullført. Det vil komme nye fusjoner i høyskolesektoren initiert på regionalt nivå, og vi må forvente at standardiserings- og integrasjonsprosessene vil fortsette. I vesteuropeisk sammenheng er det den norske høyskolesektoren som i dag er den mest akademisk orienterte med sin universitetslike stillingsstruktur med mulighet for individuelt opprykk til professor etter kompetanse, og med muligheten til å utvikle mastergradsstudier og doktorgradsstudier og til å arbeide mot universitetsstatus. I Norge er således akademiseringsprosessen institusjonalisert gjennom et incentivbasert regelsystem som er enestående i internasjonal sammenheng.



## Referanser

- Amaral, A. & A. Magalhães (2000). Portuguese higher education: Post-revolutionary transformation with significant private and polytechnic sectors. I J. File & L. Goedegebuure (red.), *Thinking About the South African Higher Education Institutional Landscape. An International Comparative Perspective on Institutional Differentiation and Restructuring*. Pretoria: The Council on Higher Education, 139-156.
- Askling, B. (1989). Structural uniformity and functional diversification: Swedish higher education ten years after the higher education reform. *Higher Education Quarterly*, 43, 289-305.
- Bauer M. (2000). Higher education reform in Sweden: Consolidation, transformation and renewal. I J. File & L. Goedegebuure (red.), *Thinking About the South African Higher Education Institutional Landscape. An International Comparative Perspective on Institutional Differentiation and Restructuring*. Pretoria: The Council on Higher Education, 157-166.
- Becher, T. & Trowler, P.R. (2001). *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bleiklie, I., Høstaker, R., & Vabø, A. (2000). *Policy and practice in higher education. Reforming Norwegian universities*. London: Jessica Kingsley.
- Brunsson, N. & Jacobsson, B. (2000). *A world of standards*. Oxford: Oxford University Press.
- Cerych, L. & Sabatier, P. (1986). *Great expectations and mixed performance. The implementation of higher education reforms in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Clark, B.R. (1983). *The higher education system. Academic organisation in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Davies, S. (1992). Binary systems of higher education. I B. Clark & G. Neave (red.), *The Encyclopedia of Higher Education* (s. 1066-1071). Oxford: Pergamon Press.
- Etzkowitz, H. & L. Leydesdorff (red.) (1997). *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Pinter.
- European Commission (2000). *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*. Brussel: European Commission/EURYDICE.
- Furth, D. (red.). (1973). *Short-cycle higher education: A search for identity*. Paris: OECD.
- Furth, D. (1992). Short-cycle higher education: Europe. I B.R. Clark & G. Neave (red.), *The Encyclopedia of Higher Education* (s. 1217-1225). Oxford: Pergamon Press.
- Glazer, N. (1974). The schools of the minor professions. *Minerva*, 12, 346-364.
- Hatlevik, I.K.R. (2000). Styring og regulering av sykepleier-, lærer- og ingeniørutdanning I fire land. NIFU, Rapport 4/2000.

- Huisman, J. & F. Kaiser (red.) (2001). *Fixed and Fuzzy Boundaries in Higher Education*. Den Haag: Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid.
- Hölttä, S. (2000). Higher education in the service of society: The structural reforms of the Finnish higher education system. I J. File & L. Goedegebuure (red.), *Thinking About the South African Higher Education Institutional Landscape. An International Comparative Perspective on Institutional Differentiation and Restructuring*. Pretoria: The Council on Higher Education, 77-90.
- Jallade, J.P. (1992). Undergraduate higher education in Europe: Towards a comparative perspective. *European Journal of Education*, 27, 121-144.
- Jenniskens, I. & Morpew, C. (1999). Assessing institutional change at the level of the faculty: Examining faculty motivations and new degree programmes. I B. Jongbloed, P. Maassen, & G. Neave (red.), *From the eye of the storm. Higher education's changing institution* (s. 95-120). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kyvik, S. (1999). (red.). *Evaluering av høyskolereformen. Sluttrapport*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Kyvik, S. (red.) (2002). *Fra yrkesskole til universitet? Endringsprosesser i høyskolesektoren*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kyvik, S. (2004). Structural changes in higher education systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, 29, 393-409.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 89, 340-63.
- OECD (1997). *Reviews of National Policies for Education. Greece*. Paris: OECD.
- OECD (1998). *Redefining tertiary education*. Paris: OECD.
- Perellon, J.F. (2003). The creation of a vocational sector in Swiss higher education: balancing trends of system differentiation and integration. *European Journal of Education*, 38, 357-370.
- Pratt, J. (1997). *The Polytechnic Experiment 1965-1992*. London: The Society for Research into Higher Education.
- Pratt, J. & Burgess, T. (1973). *Polytechnics: A Report*. London: Pitman Publishing.
- Pratt, J. & E. Hackl (1999). Breaking the mould in Austrian higher education. *Higher Education Review*, 32, 34-54.
- Schultz, R.E. & Stickler, W.H. (1965). Vertical extension of academic programs in institutions of higher education. *Educational Record*, Summer 1965, 231-241.
- Scott, P. (1995). Unified and binary systems of higher education in Europe. I A. Burgen (red.), *Goals and purposes of higher education in the 21<sup>st</sup> century* (37-54). London: Jessica Kingsley Publishers.

- Teichler, U. (1988). *Changing Patterns of the Higher Education System. The Experience of Three Decades*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Teichler, U. (1996). Diversity in higher education in Germany: The two-type structure. I V.L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen & R. Rinne (red.), *The mockers and mocked: Comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education* (s. 117-137). Oxford: IAU Press/Pergamon.
- Teichler, U. (1998). The changing roles of the university and non-university sectors of higher education in Europe. *European Review*, 6, 475-487.
- Tight, M. (1998). The emerging structure of post-compulsory education in England. *Tertiary Education and Management*, 4, 223-230.
- Trow, M. (1974). Problems in the transition from elite to mass higher education. I *Policies for higher education* (s. 51-101). Paris: OECD.
- Vaira, M. (2003). Higher education reform in Italy: an institutional analysis and a first appraisal. 1996-2001. *Higher Education Policy*, 16, 179-197.
- Vught, F.A. van (1997). The effects of alternative governance structures. I B. Steunenberg & F.A. van Vught (red.), *Political Institutions and Public Policy* (s. 115-137). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.