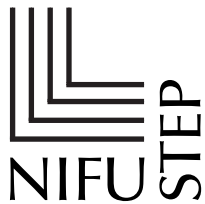


SKRIFTSERIE 2/2005

Agnete Vabø

Per Olaf Aamodt

# Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon



© NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning/  
Senter for innovasjonsforskning  
Hegdehaugsveien 31, 0352 Oslo

Skriftserie 2/2005  
ISSN 1504–1832

For en presentasjon av NIFU STEP's øvrige publikasjoner, se [www.nifustep.no](http://www.nifustep.no)

## Forord

Denne rapporten belyser universiteter som masseutdanningsinstitusjoner slik de har utviklet seg siden 1960-tallet og fram til Kvalitetsreformen. Formålet er å beskrive og drøfte veksten ved de norske universitetene. I løpet av 50 år har studenttallet ved universitetene blitt mer enn tidoblet, og utviklingen betegnes ofte som en overgang fra elite- til masseutdanning. Vårt utgangspunkt er at denne veksten ikke bare representerer en rent kvantitativ vekst, men har endret både universitetenes interne virksomhet og deres rolle i samfunnet. Veksten i høyere utdanning har vært nært knyttet til utdanningspolitiske reformer siden midt på 1960-tallet, og vi har forsøkt å belyse utviklingslinjene fram til iverksettelsen av Kvalitetsreformen.

Rapporten er skrevet av Agnete Vabø og Per Olaf Aamodt. Ingvild Marheim Larsen, Svein Kyvik og Bjørn Stensaker har gitt kommentarer til rapporten. Rapporten bygger på statistisk materiale, anvender i noen grad data fra universitetsundersøkelsen, skriftlige og elektroniske kilder, samt norsk og internasjonal forskningslitteratur.

Prosjektet er en del av universitetsundersøkelsen som ledes av Ingvild Marheim Larsen. Universitetsundersøkelsen har blitt gjennomført av NIFU tre ganger med ti års mellomrom. Den finansieres av Norges forskningsråd og Utdannings- og forskningsdepartementet.

Oslo, februar 2005

Petter Asen  
Direktør

Bjørn Stensaker  
Forskningsleder



# Innhold

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Hvorfor vokser høyere utdanning?</b> .....	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>Ottosenkomiteen la grunnlaget</b> .....	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>Studentene før og nå</b> .....	<b>17</b>
4.1	Studenttallsutviklingen etter 1950 .....	17
4.2	Fordeling etter fagområde .....	19
4.3	Kjønn .....	20
4.4	Sosiale skjevheter .....	20
4.5	Alder .....	25
<b>5</b>	<b>Kvalitetsreformen</b> .....	<b>28</b>
5.1	Hernesutvalget: samarbeid, arbeidsdeling og koordinering .....	28
5.2	Forslag om ny gradsstruktur hentes fram igjen .....	28
5.3	Kvalitetsreformen: studiereform og styringsreform .....	29
5.4	Reaksjoner .....	33
<b>6</b>	<b>Trekk ved dagens studentrolle</b> .....	<b>36</b>
<b>7</b>	<b>Arbeidsdeling mellom institusjonstypene</b> .....	<b>41</b>
<b>8</b>	<b>Oppsummering og drøfting</b> .....	<b>44</b>
	<b>Referanser</b> .....	<b>48</b>



# 1 Innledning

Formålet med denne rapporten er å beskrive og drøfte veksten ved norske universiteter. I løpet av 50 år har studenttallet ved universitetene blitt mer enn ti-doblet, og betegnes ofte som en overgang fra elite- til masseutdanning. Vårt utgangspunkt er at denne utviklingen ikke bare representerer en rent kvantitativ vekst, men har endret både universitetenes interne virksomhet og deres rolle i samfunnet. Disse endringene er utvilsomt en viktig del av bakgrunnen for Kvalitetsreformen. Dermed har denne rapporten ikke utelukkende et historisk siktemål, den er også et forsøk på å sette Kvalitetsreformen inn i en bredere sammenheng.

Som utdanningsreform assosieres Kvalitetsreformen først og fremst med ønsket om internasjonal standardisering og utveksling. Bolognaprosessen innebærer blant annet at deltakerlandene innfører et lavere gradssystem som er fleksibelt i forhold til studentutveksling og som er gangbart på det europeiske arbeidsmarkedet. Formingen av universitetene som masseinstitusjoner må forstås som et kompleks samspill mellom særegne nasjonale og institusjonelle kjennetegn så vel som internasjonale føringer. Universitetet som masseutdanningsinstitusjon kan dessuten analyseres ut fra en mengde ulike kjennetegn ved det moderne samfunns sosiologi, politikk, marked, økonomi, kultur, vitenskap, så vel som academia som kulturelt og sosialt system (Parsons & Platt 1973, Trow 1975, Scott 1995).

I denne rapporten retter vi imidlertid søkelyset på enkelte nasjonale problemstillinger som bidro til Kvalitetsreformen; behovet for å håndtere ekspansjonen på en slik måte at det ble skapt bedre kvalitet og gjennomstrømming i høyere utdanning. Vi beskriver kvantitative og kvalitative egenskaper og utviklingstrekk i studentmassen, med hovedvekt på universitetssektoren i Norge. Med kvantitative endringer siktes det til at en mye høyere andel av befolkningen tar høyere utdanning. Den store ekspansjonen som har funnet sted i de vestlige lands høyere utdanningssystem siden 1950- og 1960- tallet blir ofte omtalt som en overgang fra et elite- til et massesystem for høyere utdanning. I denne rapporten legges også hovedvekten på utviklingen fra 1960 – tallet frem til i dag. Med tanke på vekst i antall studenter, blant annet med forankring i human capital teorien hos styresmaktene, avspeiler dette tidsintervallet den perioden som er viktigst i norsk høyere utdanning. Viktige indikatorer er antall, demografi, sosialt opphav og kjønn fordelt etter institusjon/utdanningstype.

Slike strukturelle utviklingstrekk skal også relateres til utdanningspolitiske prioriteringer som har fungert som premiss for ekspansjonen så vel som av de

ulike problemstillinger den har medført. Vi legger særlig vekt på den politikken som assosieres med to offentlige innstillinger; henholdsvis Ottosen-komiteen og Mjøs-utvalget ettersom de har særlig betydning for å forstå særegne trekk ved den måten massifisering har gjort seg gjeldende på i norsk sammenheng sett i forhold til gradssystemet og valg av nasjonal modell for høyere utdanning.

Begrepet masse skal også brukes med referanse til den omfattende demokratiseringen i tilgangen til høyere utdanning. Som følge av den hurtige veksten i antall studieplasser, offentlig studiefinansiering osv, utgjør de bredere sosiale lag av befolkningen en større del av studentmassen enn hva som var tilfellet tidligere, men vi skal også vise at den på ingen måte er representativ for befolkningssammensetningen som sådan.

Begrepene masse- og elite sikter også til kvalitative aspekter ved utdanningen. Eliteutdanning kan knyttes til rekrutteringen av eliter i samfunnet, men assosieres også med utdanningsveger som er intimt knyttet til forskningsprosessen i faget. Til forskjell fra dette er masseutdanning preget av formidling av bestemte pensas, samt mer vektlegging på undervisning. I rapporten drøfter vi på hvilken måte nye studiestrukturer og pedagogiske opplegg kan tolkes som en måte å håndtere ekspansjonen og skape mer effektiv studiegjennomstrømming.

Universitetenes særpreg som utdanningsinstitusjon er den tette koplingen mellom undervisning og forskning. Uansett hva man måtte legge i begrepet «forskningsbasert undervisning» er de aller fleste universitetslærerne aktive forskning, og deler sin faglige tid mellom forsknings- og undervisningsaktiviteter, inklusive veiledning. Vi vil forvente at utviklingen mot masseuniversiteter har endret arbeidsvilkårene for det vitenskapelige personalet, og mest i fagområder der veksten har vært størst, og der veksten i antall studenter kanskje ikke har vært fulgt opp med en tilsvarende vekst i antall stillinger.

Universitetspersonalets arbeidssituasjon har vært undersøkt over en lang periode gjennom Universitetsundersøkelsen, men fokus har hovedsakelig vært på forskningsvilkårene, mindre på endringer i undervisningsarbeidet. Men enkelte av resultatene er også svært relevante i vår sammenheng. Smeby (2001a) har påvist en forbausende stabilitet i tidsbruken blant universitetspersonalet, også over den siste sterke vekstperioden. Han fant heller ingen vesentlige endringer i mulighetene for å drive forskning, men personalet oppgir at mangelen på sammenhengende tid utgjør et problem.

Et slående funn fra Universitetsundersøkelsen er ellers de store fagforskjellene i hvor mye tid som brukes til ulike typer undervisning til forberedelser til undervisning (Smeby 2001b). Noe av disse forskjellene reflekterer genuine forskjeller mellom fagene, bl.a. med hensyn på paradigmatisk status, kommunika-



sjonsformer og om faget er eksperimentelt eller ikke. Men det kan også reises spørsmål om forskjellene er større enn det de genuine fagforskjellene skulle tilsi, og om de i noen grad også er et uttrykk for innarbeidede tradisjoner.

I denne rapporten vil vi første peke på noen av faktorene som har ført til den sterke veksten ved universitetene. Deretter vil vi rette søkelyset mot en av de viktigste reformprosessene i høyere utdanning, basert på Ottosenkomiteens innstillinger fra slutten av 1960-tallet, og som på mange måter strakk kjølen til det systemet for høyere utdanning som har utviklet seg i Norge. I kapittel 4 beskriver vi studenttallsveksten i korte trekk, og hvilke forskyvninger som har skjedd i sammensetningen av studentmasen etter fagområde, kjønn, sosial bakgrunn og alder. Disse endringene danner en viktig del av begrunnelsen for Kvalitetsreformen. I kapittel 5 beskriver vi hovedtrekkene ved Kvalitetsreformen, og vi forsøker å drøfte reformen i lys av de utdanningspolitiske endringene som hadde sitt utspring i Hernesutvalgets innstilling fra 1988. Det argumenteres for at Kvalitetsreformen på en og samme tid representerer lange linjer helt tilbake til Ottosenkomiteen samtidig som det også er enkelte brudd med disse utviklingslinjene. I kapittel 6 går vi nærmere inn på dagens studentrolle og påpeker at Kvalitetsreformen på mange måter må sees som et svar på de antatte endringene i studentenes forutsetninger og studiemåter. I kapittel 7 forsøker vi å sette endringene ved universitetene i sammenheng med strukturen for hele det høyere utdanningssystemet, og spesielt med hensyn på arbeidsdelingen mellom de ulike institusjonstypene. I kapitel 8 presenterer vi en avsluttende drøfting.

## 2 Hvorfor vokser høyere utdanning?

Et enkelt svar på spørsmålet om hvorfor det har vært så stor vekst i høyere utdanning, er at myndigheten har opprettet flere studieplasser og at tilstrekkelig mange har vært interessert i å utnytte dette tilbudet. Spør vi videre hvorfor både tilbudet og etterspørselen har økt, kan vi videre svare at begge deler i noen grad har sammenheng med at arbeidsmarkedet har etterspurert et økende antall kandidater med høyere utdanning (Try og Aamodt 2000, Bleiklie, Høstaker & Vabø 2000, Aamodt og Stølen 2003).

I følge humankapitalteorien (Schultz 1963) forklares vekst i høyere utdanning ved at utdanning kan betraktes som en investering. Individet investerer (først og fremst ved å avstå fra inntekter i studietida) i sin egen framtid ved å ta utdanning, og forventer en gevinst primært i form av økt livsinntekt. Samtidig foretar også samfunnet en investering ved at utdannet arbeidskraft antas å være mer produktiv. Denne teorien forklarer de underliggende drivkreftene, men gir ikke noen direkte forklaring på de prosessene som finner sted, og hvordan individuelle valg, politiske beslutninger og arbeidsmarkedet spiller sammen.

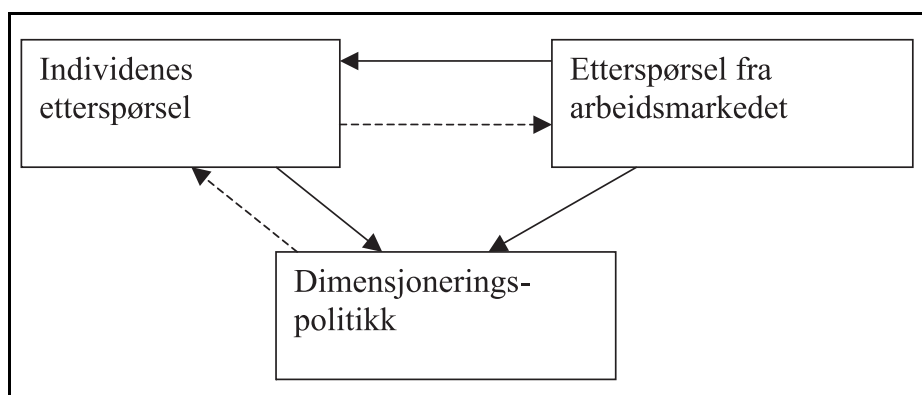
I figur 1 har vi illustrert samspillet mellom de faktorene som bidrar til veksten av høyere utdanning (Aamodt og Kyvik 2005). Individenes etterspørsel er avgjørende for om kapasiteten fylles, men samtidig er denne kapasiteten i høy grad styrt av etterspørselen. Den norske dimensjoneringspolitikken har tatt hensyn til behovene for utdannet arbeidskraft, men det styrende prinsipp har i hovedsak vært å kunne tilby studieplasser i et omfang som i størst mulig grad dekker etterspørselen.

Men heller ikke individenes etterspørsel etter studieplasser har oppstått i et vakuum. Interessen for å ta høyere utdanning er selvsagt påvirket av om individene antar at det vil lønne seg å ta høyere utdanning, både med hensyn på framtidige inntekter, i økt sikkerhet for å få en jobb, og ved å få en mer tilfredsstillende jobb. Samtidig er etterspørselen etter studieplasser også styrt av hvor mange som reelt sett har en mulighet til å få adgang, og dermed påvirket av dimensjoneringen av videregående opplæring og reglene for opptak. Med andre ord er den individuelle etterspørselen også påvirket av utdanningspolitiske føringer.

Det er et komplisert mønster av faktorer som avgjør den individuelle etterspørselen etter høyere utdanning, faktorer som kan knyttes til økonomiske, sosiale og kulturelle forhold, ikke minst klasse og kjønn (Bourdieu & Passeron

1977/1990). Vi skal ikke gå inngående inn på dette her, men nevne et forhold av demografisk karakter. Det er som nevnt solid dokumentert at det er en sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og hvor mye utdanning barna tar. Ekspansjonen i høyere utdanning som startet for alvor rundt 1960 førte til en kraftig økning i utdanningsnivået, en økning som senere vil vise seg gjennom den neste generasjonens utdanningsatferd. Utdanningseksplasjon i en periode vil dermed forplante seg videre og bidra til økt utdanningstilbøyelighet i en periode som ligger 20–35 år senere i tid.

Det er også relevant å ta i betraktning den devalueringseffekt som oppstår som følge av at en stadig større andel av befolkningen bruker stadig lengre tid på høyere utdanning. Ettersom flere tar høyere utdanning, devalueres dens verdi, og en må stadig ta mer utdanning for å holde tritt med en utvikling der kravet om formell kompetanse i arbeidslivet er stigende (Bourdieu 1988: kap.5). En annen anskuelsesmåte er at utdanning primært er en måte å ordne køen i arbeidsmarkedet på, og at det dermed er utdanningens signalfunksjon mer enn dens direkte kunnskapsinnhold som har betydning (Collins 1979).



Figur 1: Faktorer som påvirker veksten i høyere utdanning

Forklaringer på veksten i høyere utdanning tar ofte utgangspunkt i at den er primært drevet fram av endringer i teknologi og økende kompetansekrav i arbeidsmarkedet. En annen måte å betrakte utviklingen på er å knytte utdanningsveksten til endringer i samfunnets klassestruktur, og spesielt framveksten av en ny høyt utdannet middelklasse, eller «serviceklasse» for å bruke Goldthorpes (1982, 2000) begrep. I følge Goldthorpe (1982) består serviceklassen av:

*... three main elements: employees in public – i.e, governmental – service (civil servants and other officials); employees in private economic service (business administrators, managers, technical experts, etc.); and employees in social service (“distributive agents of welfare»).*

Serviceklassen utfører ikke-produktivt arbeid, de eier ikke produksjonsmidler, og de har en ansettelsesform som skiller seg fra arbeiderklassen, spesielt ved at det forutsettes en høy grad av tillit mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. Stillingene i serviceklassen er ofte delegert myndighet eller bruk av spesialisert kunnskap som svekker arbeidsgivernes muligheter for direkte kontroll.

Serviceklassen har vokst sterkt i både antall og som andel av den yrkesaktive befolkningen etter annen verdenskrig, noe som betyr at dens medlemmer i stor grad er rekruttert fra andre klasser enn serviceklassen. Vi skal ikke her gå nærmere inn på å forklare hvorfor denne klassen har økt i omfang, men noen utviklingstrekk er naturlige å trekke fram:

- Teknologisk utvikling og økt produktivitet gjør at det kreves færre årsverk i direkte vareproduksjon
- Utvikling av nye høyt teknologiske produkter hvor produkt og teknisk rådgivning er kombinert
- Den globaliserte økonomien har forflyttet mye av vareproduksjonen til den tredje verden, mens administrasjon og tjenesteyting blir igjen i de mest utviklede landene
- Utvikling og vekst, samt økt profesjonalisering, i offentlig tjenesteyting og administrasjon.

Vår modell i figur 1 tar ikke utgangspunkt i at det er en av de tre faktorene som er viktigere og mer bakenforliggende enn de andre. Modellen tar heller som utgangspunkt at det er et samspill mellom faktorene. Men det er antakelig riktig å si at dimensjoneringen av norsk høyere utdanning i høy grad har vært styrt av den individuelle etterspørselen, men samtidig har veksten også vært sterkt politisk initiert. Reformen og utbygging av skoleverket har for eksempel vært i forkant av og styrt etterspørselen i høy grad.

### 3 Ottosen-komiteen la grunnlaget

I 1960 ble en regjeringsnedsatt komité, «Universitets- og høyskolekomiteén av 1960» (Kleppe-komiteen), utnevnt for å utarbeide forslag om den videre utbygging av universiteter og høyskoler som burde realiseres frem mot 1970-tallet. I sin innstilling la de vekt på å bygge ut de eksisterende institusjonstypene, altså universitetene og de vitenskapelige høyskolene. Komiteen hadde stipulert at antallet studenter i løpet av denne perioden ville komme opp i ca. 18 000 (Forland 1996: 332). Dette anslaget ble lagt som ramme for omfanget av den utbyggingen de mente burde skje ved universitetene i Bergen og Oslo. Komiteen foreslo også at det på sikt skulle bygges to nye universiteter, et i Trondheim og en filial i Tromsø.

Kleppe-komiteen mente at investering i høyere akademisk utdanning ville ha en gunstig innflytelse på verdiskapning og dermed bidra til økonomisk vekst i samfunnet. Denne forestillingen var antakelig inspirert av den amerikanske økonomen Schultz sin forskning og hans teori om «Investment in Human Capital» (1963). Ifølge teorien vil en generell heving av utdanningsnivået i samfunnet uansett kunne bidra til økonomisk vekst og utvikling. Kleppe-komiteéns forslag til prioriteringer var inspirert av og langt på veg i tråd med utviklingen i land som Danmark, Nederland, Tyskland, Sverige og USA. Deres forslag til prioriteringer må også forstås i sammenheng med den ideologi og de styringsprinsipper som lå som et fundament for Det Norske Arbeiderparti i gjenreisningen av landet og utbyggingen av velferdsstaten. To hovedmålsettinger stod sentralt i Arbeiderpartiets politikk på 1950 og 1960-tallet; økonomisk vekst og velferd. Kleppe-komiteens innstilling, med sine visjoner om å bidra til økonomisk vekst og utvikling gjennom å bygge ut en offentlig sektor for høyere utdanning, var illustrerende for denne planøkonomiske tenkemåten. Til forskjell fra tidligere, da antall studieplasser utelukkende hadde vært stipulert ut fra antatte arbeidskraftsbehov, betraktet komiteen høyere utdanning også som et virkemiddel til å oppnå sosial utjevning, som et velferdsgode for den enkelte (Vabø 2002).

Den statlige politikken som lå til grunn for utbyggingen av det høyere utdanningssystemet i Norge på 1960- og 1970-tallet, kan tolkes som aktive forsøk fra myndighetenes side på å oppheve det elitepreg som i Norge, i likhet med de fleste andre land, hadde særmerket de høyere læresteder.

Veksten i studenttallet fortsatte på 1960-tallet i mer betydelig omfang enn hva Kleppe-komiteen hadde hatt som utgangspunkt. Denne komiteen hadde planlagt den videre utbyggingen av universitetssektoren ut fra et stipulert studentantall i

1970 på 18 000. I realiteten var studentantallet i 1970 for universitetssektoren som helhet kommet opp i 30 000. I stedet for en planlagt forskningskomité som skulle utarbeide en innstilling om forskning etter Kleppe-komiteen, ble «Videreutdanningskomiteen» nedsatt, etter hvert kalt «Ottosen-komiteen».

Ottosenkomiteen, eller «komiteen til å utrede spørsmål om videreutdanning for artianere og andre med tilsvarende grunnutdanning», ble nedsatt i 1965, og avla i alt fem delinnstillinger i perioden 1966 til 1970. Mandatet for komiteen var formulert i fire punkter:

1. Foreslå tiltak som kan føre til best mulig utnytting av studietid og studiekapasitet ved universiteter og høyskoler
2. Vurdere muligheten for videre avlastning av universiteter og høyskoler med hensyn til elementær undervisning
3. Utrede behovet og formene for utdanning for artianere som kan være alternativ til mer langvarige studier ved universiteter og høyskoler
4. Utrede behovet på lengre sikt for universitets- og høyskolekapasitet, også utover den det er naturlig å bygge opp i Oslo, Bergen, Trondheim og Tromsø, og å komme med forslag til lokalisering av eventuelle nye institusjoner. I denne sammenheng må også de kapasitetsbehov som springer ut av lærestedenes ansvar for etterutdanning vurderes.

Ottosenkomiteen la til grunn et behov for en sterk utvidelse av studiekapasiteten i Norge, og at det ville være behov for nærmere 90.000 studieplasser i høyere utdanning i siste halvdel av 1980-tallet fra et nivå på ca 20.000 i 1965. Disse offensive anslagene har i ettertid vist seg å være et sjeldent eksempel på en treffsikker prognose. Veksten ble faktisk enda sterkere, det samlede studenttallet i Norge passerte 100.000 i 1986.

Det viktigste og heller ikke det mest kontroversielle ved Ottosenkomiteen var likevel ikke de rent kvantitative planene, men forslagene om gjennomgripende strukturelle reformer både med hensyn på institusjoner og studier (se også Jerdal 1996). Ett av hovedpunktene var at studiene i Norge var altfor lange og med et stort frafall. Det måtte derfor bli en prioritert oppgave både å forkorte studieløpene og dessuten å skape et «...utdanningstilbud som er variert med hensyn på lengde, faglig innhold og geografisk plassering.».

To av de forslagene fra Ottosenkomiteen som fikk størst oppmerksomhet gjaldt gradsstruktur og institusjonsstruktur. Komiteen foreslo å bygge de grunnleggende gradene som en 2+2+2 modell, pluss med en forskerutdanning, og der grunnutdanningen i høy grad ble sett i sammenheng med etterutdanning. Videre foreslo de å etablere regionale studiesentra, med betegnelsen dist-

riktshøgskoler som overbygning over den postgymnasiale utdanningen utenom universitetene.

Omtrent parallelt med arbeidet i Ottosenkomiteen pågikk liknende utredningsarbeid i Sverige, noe som munnet ut i «U68», som førte fram til den gjennomgripende Høgskolereformen av 1977.

I Sverige ble forholdet mellom behovet for masse og eliteutdanning forsøkt løst med å innføre et skarpere skille mellom lavere (yrkesrettet) og høyere forskningsrettede gradstudier innenfor universitetssektoren, bl.a. gjennom skreddersydde og dimensjonerte utdanningsprogram i tråd med antatte behov i det nasjonale arbeidsmarkedet. Den akademiske grunnutdanning fikk en kortere tidsnormering enn den norske og ble delt inn på flere gradsnivå; etter to år kan høyskoleeksamen avlegges, etter tre år kandidateksamen, etter fire år magistereksamen, etter syv/åtte år dr – men det er også mulig å avlegge licentiateksamen etter to år med fullført forskerutdanning.

Vi skal ikke her gå inn på alle de andre ulike forslagene til Ottosenkomiteen. Det er slående hvor mange av de tema som har stått på dagsorden i ettertid som er behandlet av komiteen. Utredningen utmerker seg som dristig og framtidsorientert, og har både implisitt og eksplisitt vært førende for mye av debatten og politikken for høyere utdanning helt fram til i dag. Men kanskje nettopp derfor møtte forslagene betydelig motbør og stor debatt, og mange av komiteens forslag ble enten ikke gjennomført i den første perioden, eller de ble gjennomført i en helt annen form enn komiteen hadde forutsatt. Det ble også komiteens skjebne at den falt sammen i tid med studentopprøret, og forslagene fikk dermed en større politisk symbolkraft enn de ellers ville ha fått. Men spesielt motstanden fra universitetshold mot det foreslåtte nye gradssystemet var stor, og forslaget ble aldri gjennomført. Faktisk måtte det gå 30 år før Mjøsutvalget forslø et nytt gradssystem som ble lagt til grunn i Kvalitetsreformen. I mellomtiden hadde det riktignok skjedd viktige endringer, først og fremst ved et nytt doktorgradsystem. Men med unntak av at cand.real.-utdanningen ble erstattet av en kortere cand.scient.-grad på 1980-tallet gikk gradsendringene snarere i motsatt retning enn Ottosenkomiteens intensjoner: de fleste høgskolestudiene ble forlenget fra to til tre år, og seinere til fire år når det gjaldt lærerutdanning. De toårige økonomisk-administrative studiene som dannet en kjerne i de første distriktshøgskolene ble supplert med en rekke ettårige påbyggingsstudier.

Ett viktig prinsipp fra Ottosenkomiteen ble imidlertid stadig viktigere: å unngå «blindgater» i utdanningssystemet ved å bygge ut tilpasningsordninger der høgskolestudier i økende grad ble akseptert som del av en universitetsgrad, og senere også gjennom en nasjonal cand.mag.-grad. Dette har gjort det relativt enkelt for studen-

tene å forflytte seg mellom de to hovedsektorene, og i realiteten også bidratt til at vårt utdanningssystem er mer felles enn det institusjonsstrukturen ga inntrykk av.

Ottosenkomiteens forslag om å etablere et høyere utdanningssystem utenom universitetene møtte motstand, men samtidig ble forslaget om distriktshøgskoler grepet begjærlig og satt ut i livet i rekordfart. Ikke i den form Ottosenkomiteen hadde foreslått, men som et nytt eget skoleslag. Utvilsomt spilte regionalpolitiske hensyn en betydelig større rolle for etableringen av distriktshøgskolene enn de utdanningspolitiske (Vollset og Aamodt 1972). Samtidig med etableringen av de første distriktshøgskolene ble en rekke andre postgymnasiale utdanningstilbud oppgradert til høgskolestatus, og en rekke andre tilbud fulgte etter fram til 1980. Men forsøkene på å samordne all den postgymnasiale utdanningen utenom universitetene førte ikke fram på 1970-tallet. Skulle man vurdert Ottosenkomiteens betydning ut fra dens reelle gjennomslagskraft i den første tiårsperioden ville den være langt mer marginal enn den har vært sett i et lengre tidsperspektiv. Komiteens forslag ble ikke iverksatt umiddelbart, og stort sett i en modifisert form. Likevel har Ottosenkomiteens forslag dannet premissene for politikken for høyere utdanning i ettertid, selv om de direkte henvisningene til komiteen naturlig nok er blitt svakere over tid. Det er ikke helt urimelig å påstå at svært mye av reformene innen høyere utdanning etter 1970 i realiteten har hatt preg av en gradvis implementering av Ottosenkomiteens innstillinger, inkludert de to senere større utredningene fra Hernesutvalget og Mjøsutvalget.

Forslagene fra Ottosenkomiteen var gjennomgripende og radikale, og utfordret naturligvis det tradisjonelle eliteuniversitetet. Det var derfor ikke overraskende at forslagene vakte debatt og motstand. Men at komiteens forslag til de grader ble trukket inn med stor symbolkraft i studentopprøret og avstedkom nesten like stor politisk protest som Vietnamkrigen berodde delvis på tilfeldigheter. Motstanden forente på en særegen måte forsvar for det tradisjonelle universitetet med radikal kapitalismekritikk, og mens komiteen langt på vei anla et prinsipp om høyere utdanning som en individuell rettighet, fortolket mange av kritikerne forslagene som å gå kapitalens og næringslivets ærend. At noe av opposisjonen mot komiteens forslag var basert på en skepsis mot teknokratiske trekk er lettere å forstå. Vi skal i denne sammenheng ikke ta stilling til de ulike posisjonene i debatten, men konstatere at temperaturen i debatten var medvirkende til at mange av forslagene ble lagt på is.

Utviklingen av et høgskolesystem skjedde på en annen måte enn det Ottosenkomiteen opprinnelig hadde foreslått: forslaget om å integrere den postgymnasiale utdanningen utenom universitetene i regionale enheter ble ikke realisert, og distriktshøgskolene ble et nytt separat skoleslag.



## 4 Studentene før og nå

I det følgende ser vi nærmere på hva som særpreger dagens studenter i forhold til 1960-tallet og fremover, både kvantitativt og i forhold til sosiale kjennetegn.

### 4.1 Studenttallsutviklingen etter 1950

Veksten i høyere utdanning er beskrevet i flere sammenhenger (Try og Aamodt 2000, Aamodt og Stølen 2003). Vi vil i denne sammenheng begrense oss til en forholdsvis kortfattet oversikt over utviklingen ved universitetene.

Tabell 1: Studenter ved universitetene 1950–2003

År	Totalt	Universitetet i Oslo	Universitetet i Bergen	Universitetet i Trondheim / NTNU		Universitetet i Tromsø	Andre
				NTH	AVH		
1950	7481	4883	756	1004	39		799
1955	5639	3462	435	1105	53		584
1960	9606	5584	1063	1811	332		819
1965	19638	11741	2660	2616	1029		1592
1970	30165	17051	5765	3624	1222		2503
1975	40774	20224	7888	3943	3337	1289	4093
1980	40620	18863	7588	4802	3401	1680	4286
1985	41658	19157	8028	5273	2997	2058	4145
1990	63307	28666	13179	6862	5686	4085	4829
1995	82957	36603	16544		16983	6305	6522
2000	81561	31821	16379		19426	6073	7862
2003	79615	29230	17110		19404	5508	8363

I løpet av 50 år er studenttallet ved universitetene mer enn tidoblet. I tillegg kommer en kraftig vekst i studenttallene ved høyskolene etter 1970, slik at det samlede studenttallet ved norske læresteder er kommet opp i nesten 210.000. I tillegg kommer et sterkt økende antall norske studenter i utlandet. Mens veksten i det samlede studenttallet har vært relativt jevn i hele perioden, er utviklingen ved universitetene karakterisert ved to distinkte vekstperioder. Rett etter 1945 var det et kunstig høyt studenttall, fordi stengningen av universitetene under krigen førte til en opphopning. Deretter sank tallet til samme nivå som før krigen midt på 1950-tallet før det igjen begynte å stige. Den første vekstperioden, som også er den sterkeste relativt sett, startet på slutten av 1950-tallet og

varte til 1975. Mellom 1960 og 1975 vokser studenttallet med ca. 10.000 i hver femårsperiode, og tallet firedobles fra litt under 10.000 til ca. 40.000. Deretter inntreffer en stagnasjonsperiode på litt over ti år. Den neste vekstperioden starter rundt 1988 og varer fram til 1995. I denne korte perioden skjer det en fordobling av studenttallet ved universitetene fra like over 40.000 til noe over 80.000. Etter 1995 har så tallet igjen stabilisert seg, og med en svak nedgang de aller siste årene.

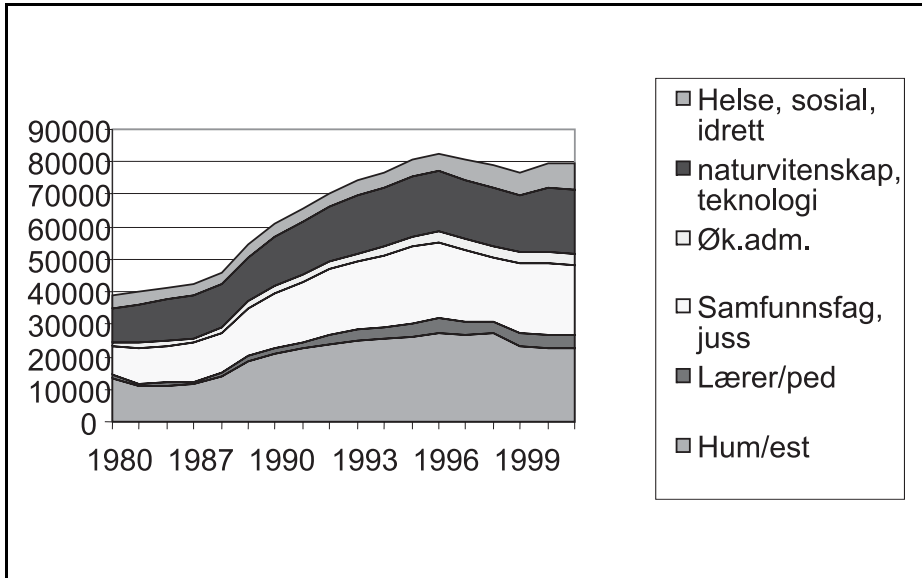
Veksten har vært ulikt fordelt mellom læresteder over tid. Ser vi på perioden etter 1960, står Universitetet i Oslo for en tredel av hele veksten, mens Bergen og Trondheim bidrar med om lag en fjerdedel hver. Ved starten av den perioden som tabell 1 omfatter, var Universitetet i Bergen akkurat opprettet, og verken Universitetet i Trondheim/NTNU eller Universitetet i Tromsø var etablert. Under den sterke veksten på 1960-tallet var det særlig universitetene i Oslo og Bergen som bidro til å øke studenttallet. I 1950 hadde Universitetet i Oslo 65 prosent av det samlede studenttallet i universitetssektoren. I 1975 var andelen kommet under 50 prosent, og i 2000 under 40 prosent.

Gruppen «andre» har hatt en sterk utvikling, noe som dels skyldes betydelig vekst ved de to største institusjonene innen denne gruppen, Norges landbruks-høgskole og Norges Handelshøyskole, men også ved etablering av en rekke nye institusjoner som Idrettshøgskolen, Musikkhøgskolen og Kunstakademiet. Også Menighetsfakultetet og Veterinærhøgskolen inngår i denne gruppen læresteder.

Selv om veksten ved de norske universitetene har vært sterk i løpet av en forholdsvis kort tidsperiode, er de fortsatt ikke spesielt store i en internasjonal sammenheng. Universitetet i Oslo med sine om lag 30.000 studenter kan imidlertid karakteriseres som en forholdsvis stor institusjon, mens de øvrige må betegnes som mellomstore eller små institusjoner. I Sverige er universitetene i Uppsala, Lund, Stockholm og Göteborg omtrent like store eller litt større enn Universitetet i Oslo. Også København Universitet er i samme størrelsesorden med noe over 30.000 studenter. Det finnes imidlertid universiteter som har langt flere studenter enn disse. Det kan dermed neppe hevdes at veksten i høyere utdanning har ført til så store institusjoner at selve *størrelsen* i seg selv skulle medføre spesielle problemer. Snarere kan det være *veksttakten* som tidvis har ført til problem med omstilling, tilgjengeligheten av lokaler, disponering av stillingsressurser etc. Men heller ikke når det gjelder vekstens tempo er det sannsynlig at norske universiteter står i noen særstilling.

## 4.2 Fordeling etter fagområde

Hvordan har så veksten av studenter fordelt seg etter fagområde? Figur 2 viser utviklingen fra 1980 til 2001 i absolutte tall.



Figur 2: Studenter etter fagfelt 1980–2001

Kilde: Statistisk sentralbyrå, utdanningsstatistikk

Alle fagområder har hatt betydelig vekst i antall studenter i perioden, men i den sterke vekstperioden mellom 1988 og 1995 kom mye av veksten i de humanistiske og samfunnsfaglige (inklusive juss) studiene. Dette kan ha sammenheng med at disse «løst» organiserte studiene hadde en mindre streng adgangsregulering, og at det er enklere å øke kapasiteten raskt i denne typen studier enn i studier som for eksempel krever mer teknisk utstyr. Etter 1995 har humanistiske fag hatt en klar tilbakegang, mens tallene for de øvrige fagene har stått temmelig stille. Unntaket er medisin som har fortsatt å vokse også etter 1995.

Den relative fordelingen av studenter i denne perioden har vært forholdsvis stabil til tross for sterke svingninger i studenttallene. Humanistiske fag hadde ca 33 prosent av studentene i 1980, en andel som så sank til 26 prosent i 1985–87, for så å øke igjen til et stabilt nivå på 33 prosent fram til 1998. I 2002 har humanioras andel igjen sunket til 28 prosent. Samfunnsfag økte sin andel fra 22 prosent i 1980 til 27 prosent i 1985, og siden har denne andelen ligget temmelig sta-

bil. Naturvitenskap og teknologi hadde om lag 30 prosent av studentene på andre halvdel av 1980-tallet, deretter sank andelen til 22 prosent i 1997, for deretter å stige igjen fram til 2001. I hele perioden har medisin hatt en økning i student-tallet.

Det har vært mye fokus på at ungdommen svikter de tekniske og naturvitenskapelige fagene. I hvilken grad dette er tilfelle avhenger noe av hvilken betraktningssmåte vi anvender. I absolutte tall har også dette fagområdet vokst, men ikke mer enn at det omtrent har opprettholdt sin relative andel. Andelen var stabil siden slutten av 1980-tallet, men den er lavere enn den var i perioden 1985–1988. Isteden for å snakke om en rekrutteringssvikt for de tekniske og naturvitenskapelige fagene er det kanskje riktigere å si at andre fagområder har økt sterkere de siste 20 årene.

Effektene på undervisningen avhenger ikke bare av det samlede studenttallet, men også av fordelingen av studenter på høyere eller lavere grad. Høyere grads studenter krever en større innsats i form av veiledning og individuell oppfølging, mens undervisningen på lavere grad mer preges av forelesninger. Ressursinnsatsen er dermed størst på høyere grad.

### 4.3 Kjønn

Veksten innebærer ikke bare en kvantitativ utvikling, men også sammensetningen av studentmassen har endret seg med en bredere sammensetning sosialt og etter bosted. Spesielt synlig er den sterke veksten i antall kvinnelige studenter. I 1965 var det 24 prosent kvinner ved universitetene, i 1970 29 prosent, og i 1980 hadde andelen økt til over 40 prosent. I 1988 var det nesten nøyaktig like mange kvinner som menn, og etter det har kvinnene vært i flertall. I 2003 var nesten 44.000, eller 55 prosent av studentene kvinner. Faktisk har kvinnene stått for det meste av veksten. I 1987 var det færre mannlige studenter enn det var i 1971, mens antall kvinnelige studenter ble fordoblet. Og etter en økning mellom 1987 og 1992 har igjen antall mannlige studenter vært stabilt. Tidligere var det en klar overvekt av menn på hovedfagsnivå, i dag er det overvekt av kvinner på alle nivåer. Kvinnene er i klart flertall blant dem som fullfører en utdanning på lavere grad, eller bachelornivå, og i 2002–2003 var det like mange kvinner som menn som fullførte en utdanning på høyere grad eller masternivå. Også blant doktorgradsstudentene har andelen kvinner økt sterkt, og var i 2003 39 prosent.

Menn er imidlertid fortsatt kraftig overrepresentert i tekniske fag, mens kvinner er i klart flertall i humanistiske fag. Selv om den kjønnsmessige segre-

gasjonen er mindre framtreddende i universitetsstudier enn blant yrkesfag på videregående nivå og i høyskolestudiene, er mønsteret fortsatt tydelig.

Humanistiske fag utgjør det feminine ytterpunkt med størst innslag av kvinnelige studenter, mens naturvitenskap, teknologi og økonomi utgjør det maskuline ytterpunkt med størst innslag av mannlige studenter (Høstaker 1997, Teigen 1998 og Støren og Arnesen 2003).

## 4.4 Sosiale skjevheter

Det har alltid vært stor oppmerksomhet rundt de sosiale skjevhetene i rekrutteringen til høyere utdanning, både ut fra et likhets og et rettferdighetsprinsipp, og fordi det har vært en uttalt politisk målsetting å «utnytte talentreservene i befolkningen». Mens Norge har kommet relativt langt i å utnytte talentreservene gjennom økt rekruttering av kvinner og redusere de geografiske forskjellene, synes de sosial rekrutteringsforskjellene å være langt tyngre å forandre. På den ene siden er det imidlertid ingen tvil om at den sterke ekspansjonen har ført til økende antall studenter fra lavere sosiale lag. Men på den annen side har forskjeller i andelen fra de ulike sosiale gruppene som rekrutteres til høyere utdanning, og særlig til universitetene endret seg lite. Dette gjelder internasjonalt (Shavit & Blossfeld 1993) og også i Norge (Hansen 1999).

Det foreligger ikke data som gjør det mulig å sammenlikne sammensetningen av studentmassen etter familiebakgrunn over hele den tidsperioden vi her forsøker å dekke. Men det er mulig å danne seg et inntrykk gjennom ulike typer undersøkelser over utviklingen i enkelte perioder. De første dataene over sosiale kjennetegn i studentmassen foreligger for 1958/59, med andre ord ved inngangen til den første vekstperioden. Resultatene, som er hentet fra «Akademikerundersøkelsen» (Aubert et.al. 1960), omfatter nye studenter i 1958 og 1959, og er derfor rimelig representativ for de kohorter som ble immatrikulert under den første studentekspansjonen i etterkrigstiden (Vabø 2002).

Dataene i de to kolonnene er ikke helt sammenliknbare. Mens dataene fra 1958/59 har fordelt studentene etter fars utdanningsnivå (= akademisk utdanning), gjelder dataene fra 1975 andelen av fedrene i sosialgruppe I, der de fleste har høyere utdanning, men ikke nødvendigvis universitetsutdanning.

Tabell 2: Prosent fedre med høyere utdanning for studenter 1958 og 1959 og fedre i sosialgruppe i 1975.

	<b>Nye studenter 1958/59*</b> <b>Prosent og absolutte tall</b>	<b>Studenter 1975**</b> <b>Prosent og absolutte tall</b>
Teologer	49 (35)	46 (399)
Medisinere	40 (237)	56 (876)
Jurister	34 (225)	49 (1459)
Filologer	21 (785)	35 (1749)
Realister	22 (557)	37 (2018)
Ingeniører	20 (374)	41 (2650)
Tannleger	14 (90)	-
Veterinærer	10 (40)	-
Handelshøyskolen	11 (115)	40 (565)
Landbrukshøyskolen	12 (147)	-

\* Kilde: SSB studentstatistikk

\*\*Kilde: Aamodt 1982

Forskjellen mellom fagområdene er meget store, og det er studentpopulasjonen ved de gamle disiplinene, jus, medisin og teologi som har den høyeste andelen fedre med høyere utdannelse blant studentene på slutten av 1950-tallet. Nærmere halvparten av disse kom fra akademikerhjem, og skiller seg dermed sterkt fra de filologiske fag og realfagene der i underkant av 20 prosent av studentene har far med utdanning på universitetsnivå. Andelen av studentene med fedre i yrkesgrupper med høyere utdanning i 1975 er til sammenlikning høyere for de fleste gruppene, men dette skyldes i noen grad at klassifiseringen er bredere. Med unntak av teologene er likevel økningen så stor at den indikerer at akademikerandelen blant studentene har økt, og forskjellene mellom studiene er kraftig redusert.

Jus, medisin og teologi var særpreget av høy grad av selvrekruttering blant studentene i 1958/59. Nærmere halvparten av de teologistuderende kom fra prestehjem, 20 prosent av juristene fra juristhjem og 14 prosent av medisinestudentene fra legehjem. Til sammenlikning kom snaut to prosent av filologene og realistene fra filolog- og realisthjem (Aubert. et.al 1960). Selvrekrutteringsgraden ser imidlertid ut til å ha avtatt i 1975. Da var det bare 12,5 prosent av teologistudentene som hadde far med religiøst arbeid, 7 prosent av jusstudentene hadde far med juridisk arbeid, og 12 prosent av legestudentene hadde far innen medisinsk arbeid (Aamodt 1982). Den reduserte selvrekrutteringsgraden må

blant annet sees på bakgrunn av den sterke veksten i studenttallene mellom 1960 og 1975.

Når studenttallet ved universitetene er åtte ganger det det var i 1960 vil en umiddelbart anta at det har skjedd store endringer i den sosiale seleksjonen til studiene. Aamodt (1982) påpeker at det synes å ha skjedd visse tilløp til utjevning under den sterke ekspansjonsperioden på 1960-tallet, men at utviklingen synes å ha stoppet opp etter den tid. Knudsen, Sørensen og Aamodt (1993) tyder på at det også skjedde visse endringer i retning av større likhet på 1980-tallet, og også Hansen (1999) konkluderer med at det har skjedd endringer i retning av større likhet (Se også Aamodt og Stølen 2003). Alle disse undersøkelsene påpeker at den sosiale seleksjonen er betydelig sterkere til universitetene enn til høgskolene, og at tendensene til økt likhet er lite synlig.

Ved å bruke de samme registerdataene som i Aamodt og Stølen (2003), er det mulig å vise endringer i tilgangen til universitetene for kullene som var 19 år i 1985 og 1998 etter fars høyeste utdanning. I vår sammenheng er vi mest opptatt av hvordan studentmassen er sammensatt med hensyn på «førstegenerasjons akademikere», fordi dette antas å ha hatt betydning for vilkårene for å drive undervisning. Vi har sammenliknbare data tilbake til midten av 1970-tallet, og kan derfor ikke belyse endringene i forhold til før den første utdanningsekspansjonen startet rundt 1960.

Tabell 3: Andel av studentene som har far med høyere utdanning

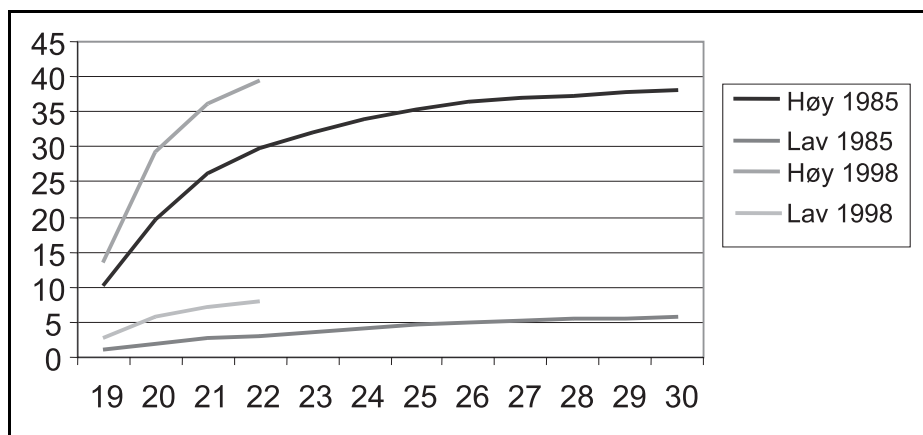
	Universitets- studenter	Hele alders- gruppen
Studenter 19–24 år 1975*	35,7	10,3
Studenter som hadde begynt innen de var 22 år i 1988	45,7	15,6
Studenter som hadde begynt innen de var 22 år i 2001	49,5	24,9

\* Kilde: Aamodt 1982

I forhold til tabell 2 for 1958/59 og 1975 er tabell 3 basert på at alle fedre med en eller annen høyere utdanning er regnet med, så tallene er ikke helt sammenliknbare. For utviklingen etter 1975 er sammenliknbarheten bedre, selv om en del av veksten etter 1975 ikke er helt reell, siden en del utdanninger er blitt oppgradert til høyere utdanning i ettertid. Siden dette omfatter utdanninger der det har vært en stor overvekt av kvinner, spiller det mindre rolle når vi bruker fars utdanning som indikator.

Andelen universitetsstudenter som kommer fra høyt utdannede familier ser ut til å ha økt kraftig siden midt på 1970-tallet til tross for at studenttallet er mer enn fordoblet. Andelen studenter som er «førstegangsakademikere» er dermed blitt redusert fra i underkant av to tredeler til omtrent halvparten. Men i absolute tall har de selvsagt økt.

Vårt hovedsaklige fokus er endringer i studentmassen med hensyn på familiebakgrunn, ikke primært om seleksjonen har økt eller avtatt. Vi vil likevel vise hvordan andelen av et årskull som begynner i en universitetsutdanning varierer etter fars utdanningsnivå.



Figur 3: Andel av et årskull 19-åringer i 1995 og 1998, inndelt etter fars utdanning, som har begynt ved et universitet.

I denne figuren betyr høy: far har høyere utdanning, lav: far har bare grunnskole. For å sammenlikne tallene ser vi på andelen da begge kullene hadde nådd 22 år. I 1985-kullet var da andelen henholdsvis 29,8 og 3,1 prosent, mens den i 1998-kullet var 39,4 og 8,1 prosent. Selv om avstanden målt i prosentpoeng har økt, har likevel den relative forskjellen mellom gruppene avtatt noe. Hovedbildet er likevel at forskjellene er svært store. Sjansen for å begynne ved et universitet er nesten fem ganger høyere om du har far som har høyere utdanning enn om han har bare grunnskole. Så selv om en kan spore tendenser til at den sosialt betingede seleksjonen til universitetene har avtatt noe, er den fortsatt svært betydelig. Hansen (1999) viser i tillegg til at det også er store forskjeller innenfor universitetene, mellom prestisjeutdanninger og de øvrige universitetsstudiene.

De klassiske profesjonsutdanningene ved universitetet, jus, medisin, odontologi og teologi var særpreget ved et utpreget elitistisk rekrutteringsmønster da



veksten i universitetene startet på slutten av 1950-tallet. Mye av dette mønsteret består til tross for ekspansjonen. Her finnes den største andelen studenter som har far med høyere utdanning. Disse fagene har også størst rekruttering av studenter med bakgrunn fra de tradisjonelle akademikerklassene, jurister, leger, prester, tannleger. Mer spesielt kommer dette også til uttrykk gjennom høy grad av selvreproduksjon, dvs. at det finnes en høy andel barn av leger som studerer medisin osv. I sammenlikning har humaniora, samfunnsfag og matematisk naturvitenskapelige fag et betydelig lavere innslag av studenter med fedre som har høyere utdanning, men har likevel et betydelig høyere innslag av studenter med akademisk bakgrunn enn hva tilfellet er i høyskolesektoren. I tillegg har det vært en betydelig grad av selvrekruttering, dvs. at studentene har gått inn i de samme fagene som foreldrene (Aamodt 1982, Høstaker 1997). Både ekspansjonen, økende bredde i studietilbudet og endringer i befolkningens utdannings- og yrkesstruktur kan ha bidratt til at graden av selvrekruttering er blitt mindre klar over tid. Dette innebærer at andelen av studentene ved universitetene som går i sine foreldres fotspor og med sterke familiemessige tradisjoner som jurist, prest eller lege, har avtatt.

For å forklare disse mønstrene er det viktig å ta i betraktning at de frie fakultetene tidvis og delvis har vært åpne studier. Antall studieplasser har økt betraktelig mer ved disse fagene enn hva som har vært tilfellet innen jus, medisin og odontologi, og da særlig de to sistnevnte profesjonsutdanningene. Dette kan forklare at studentmassen innen humaniora og realfag i større grad ble preget av demokratiseringen i tilgang på høyere utdanning og bredere sosial rekruttering som ble særlig merkbart utover på 1960-tallet (Aubert 1967, Aamodt 1982). At Norge tradisjonelt har hatt en lav andel akademikere i befolkningen og at det høyere utdanningssystemet ekspanderte mye på kort tid, tilsier at den sosiale rekrutteringen til universitetene har hatt mer egalitære trekk i Norge enn i eksempelvis Frankrike. Innenfor store deler av det akademiske feltet har det ikke vært betingelser til stede for betydelig grad av selvreproduksjon.

Det eksisterer imidlertid ikke klare statusforskjeller mellom universitetene i Norge i den betydning at de «flinkeste» elevene, eller de som aspirerer mot å tilhøre en bestemt studieelite, eller sosial elite, tiltrekkes et bestemt universitet, slik tilfellet er i en rekke andre land. Vi tenker her på den posisjon universitetene i Oxford og Cambridge har i det engelske universitetssystem, og eliteskoler som for eksempel Ecole Normale Supérieure og Grande Écoles har i det franske. Riktignok har statusforskjeller også i Norge vært knyttet til bestemte institusjoner i høyere utdanning, f. eks siviløkonomutdanningen ved Norges Handelshøyskole og sivilingeniørutdanningen ved tidligere Norges Tekniske Høyskole (Vabø 2002).

## 4.5 Alder

Et påstått trekk i utviklingen av en mer heterogen studentmasse er en økende aldersspredning, dvs. med et større innslag av eldre studenter. Sammenliknet med Storbritannia er norske studenter relativt gamle, både på grunn av lange studieløp, og fordi det har vært vanlig å utsette studiestarten i ett eller flere år etter avsluttet videregående utdanning. Aldersprofilen for studenter er bestemt av et relativt komplisert sett av faktorer: alderen på de nye studentene, antall år i høyere utdanning, og omfanget og varigheten av midlertidige avbrudd i studiet. Dessuten påvirkes alderssammensetningen av om det er vekst eller stabilitet i studentpopulasjonen. I perioder med rask vekst, og der ferske studenter kan antas å utgjøre en høyere andel av studentmassen, vil alderen tendere til å synke.

Vi vil primært fokusere på innslaget av «eldre» studenter, og velger i den sammenheng å anvende denne betegnelsen på studenter som er 30 år og eldre.

Tabell 4: «Eldre» studenter 1970–2003

	Antall studenter	Studenter 30 år og over	
		Antall	I prosent
1970	30.165	2.680	8.9
1975	40.774	5.403	13.3
1980	40.038	7.107	17.8
1985	40.995	8.684	21.2
1990	62.734	12.674	20.2
1995	82.957	17.666	21.3
2000	81.358	20.630	25.5
2003	79.615	18.146	22,8

Kilde: SSB utdanningsstatistikk

Innslaget av studenter i alderen 30 år og oppover økte sterkt, både i absolutte tall og i prosent fra 1970 til 1985. Deretter var andelen temmelig stabil på litt over 20 prosent fram til 1995, for så å øke igjen til 25.5 prosent i 2000. I 2003 har andelen igjen kommet ned imot et nivå like over 20 prosent. Utviklingen i retning av en bredere aldersprofil skjedde dermed hovedsakelig i perioden fram til første del av 1980-tallet. Dette har i blant annet sammenheng med at alderen på de nye studentene økte, dvs. at det ble vanligere å utsette studiestarten. Dermed ble mange av studentene ikke ferdig med studiene før de hadde passert 30 år. Berg (1997) viser at gjennomsnittsalderen blant kandidatene økte betraktelig fra 1970 til 1990. Etter 1985 har andelen «eldre» studenter vært nokså stabil. Sam-

menliknet med høyskolene, har universitetene en betraktelig yngre studentmasse, og spesielt etter innføringen av opptak på realkompetanse fikk høyskolene mange nye eldre studenter. I 2003 var 40 prosent av høyskolestudentene 30 år eller eldre. Universitetene er så langt ikke berørt av realkompetansereformen i særlig stor grad.

# 5 Kvalitetsreformen

## 5.1 Hernesutvalget: samarbeid, arbeidsdeling og koordinering

Da Mjøsutvalget ble nedsatt hadde det gått ti år siden Hernesutvalgets innstilling ble lagt fram, og som hadde gitt opphav til reformer som nokså nylig var blitt implementert (for eksempel høgskolereformen).

Hernesutvalget ble nedsatt i juli 1987, 20 år etter de viktigste forslagene fra Ottosenkomiteen ble presentert. I mellomtida hadde det skjedd betydelige endringer og en sterk ekspansjon i høyere utdanning. På den ene siden hadde vi distriktshøgskolene med brede studietilbud og der enkelte hadde klare strategier for å utvikle seg til universiteter. På den andre siden hadde vi en rekke spesialiserte og til dels små profesjonshøgskoler. Distriktpolitiske hensyn spilte en betydelig rolle i etableringen av et geografisk spredt institusjonsmønster, men langt fra alle institusjonene var nyetableringer. Til sammen framsto et bilde av en heterogen sektor med svak koordinering og mange små og isolerte fagmiljøer.

Hernesutvalgets innstilling fokuserte mye på styringsaspektene i høyere utdanning. Den førte til at det ble iverksatt tiltak som omfattet rasjonalisering av styringsstrukturen, sammenslåing av universitetsinstitutter til større enheter og nye systemer for budsjettering og ressurstildeling; virksomhetsplanlegging.

Vi skal ikke her gå inn på alle sidene ved Hernesutvalgets forslag eller reformpolitikken som følger. Helt sentralt står imidlertid begreper som arbeidsdeling og samarbeid, uttrykt gjennom «Norgesnettet». «Alle kan ikke gjøre alt, men alle bør være best i noe» er formuleringer som illustrerer politikken til Hernes. Riktignok fikk institusjoner status som knutepunkt, men Norgesnettet ble aldri noe mer enn et førende slagord. Men vi fikk altså en omfattende og krevende institusjonssammenslåing. Det ble videre et sentralt punkt at det ikke skulle opprettes flere universiteter. Andre viktige sider ved reformene i kjølvannet av Hernesutvalget var blant annet en endret personalpolitikk med ny ordning for professorprykk og felles stillingskrav for universiteter og høyskoler. Det siste har utvilsomt virket kontrært til målet om å opprettholde et skille mellom universiteter og høyskoler, slik et mindretall i Hernesutvalget påpekte farene for.

## 5.2 Forslag om ny gradsstruktur hentes fram igjen

En faktor å ta med seg er at Hernesutvalget, kanskje overraskende nok, lot være å fremme reformer i gradssystemet. Hernesutvalget mente langt på vei at studieløpene kunne effektiviseres innenfor rammen av de eksisterende gradene. Med unntak av nye doktorgrader hadde altså gradsreformer blitt liggende helt siden Ottosenkomiteens forslag om dette ble slukt av studentopprøret. Noen utredninger og en viss debatt om gradssystemet hadde startet på slutten av 1990-tallet, dessuten hadde den kraftige veksten i studenttall aktualisert behovet for å korte ned studieløpene. Kanskje var spørsmålet om reformer i gradssystemet blitt overmodent, og dermed ikke lenger så kontroversielt? Sist, men ikke minst: Norge var slett ikke upåvirket av de europeiske prosessene. I hvilken grad dette spilte inn allerede ved oppnevningen av Mjøsutvalget er uklart, men Bologna-prosessen, som viser til Bolognadeklarasjonen The European Higher Education Area som i 1999 ble undertegnet av utdanningsministre fra ca. 30 europeiske land, ga utvilsomt mye av premissene for Mjøsutvalgets forslag og for at disse forslagene møtte langt mindre motstand enn man kunne forvente. På den annen side er det ikke alltid at import av utenlandske modeller bidrar til å mildne opposisjonen mot reformer. En del av debatten etter Mjøsutvalget gikk nettopp på at forslagene var import av internasjonale trender uten forankring i norsk virkelighet.

Studenteksplosjonen, og hvordan den skulle håndteres, tok oppmerksomhet vekk fra reformarbeidet i kjølvannet av Hernes -utredningen. Om en ser på innholdet i og implementeringen av Kvalitetsreformen drøyt 10 år etter reformene i kjølvannet av Hernesutvalget, blir imidlertid effekten av Hernes utvalgets reformvisjoner, tydeligere.

I oppnevningen av Mjøsutvalget er det ikke formulert noe spesifikke begrunnelser for hvorfor det allerede da var blitt nødvendig med en helt nye og gjennomgående utredning av høyere utdanning i Norge. Heller ikke hadde det pågått noen omfattende debatt, eller på annen måte stilt noen diagnose som krevde at kursen måtte legges om, kanskje med unntak av institusjonene ønsket større frihetsgrader. En årsak til at utvalget ble nedsatt kan ha vært at den sterke veksten i høyere utdanning som hadde skjedd i mellomtida krevde reformer. I mandatet henvises ellers til betydningen av internasjonale utviklingstrekk.

I Norge som i en rekke andre land har dette blitt tolket som å innføre 3+2+3 modellen. Det blir gjerne hevdet at dette ikke representerer en så radikal endring i norsk gradsstruktur (som f. eks i den svenske) ettersom den viktigste endringen er at lavere grad kortes ned fra fire til tre år. Men det er imidlertid mange

gode grunner til å tro at reformen vil føre til betydelige endringer både i struktur og innhold. Fagene splittes opp i moduler som skal gjøre det lettere å lage fleksible studieopplegg, det introduseres nye lærings- og evalueringsformer. Slik kan reformene sees i forlengelsen av fokuset på studiekvalitet i løpet av 1990-tallet som (til sammen) førte til at det innenfor en del studier ble introdusert nye lærings- og evalueringsformer som både skulle bidra til bedre kvalitet i utdanningen så vel som til en mer effektiv studiegjennomstrømning og mindre stryk (Vabø 2000). Til dels radikale endringer var da allerede under planlegging også innenfor det som gjerne regnes som de mest typiske tradisjonsbundne profesjonsstudier som jus og medisin. De var også aktualisert av behovet for internasjonal standardisering av studiene, som bl.a. var en av årsakene til at de juridiske fakultet i Oslo i 1996 gikk inn for en ny studieordning og også avskaffet sitt tradisjonelle karaktersystem til fordel for den grove skalaen ABCDE (Vabø 2003). Selv om Kvalitetsreformen som studiereform unektelig også må forstås som en respons på krav om samordning fra overnasjonale organ som EU, er den også illustrerende for at nasjonale mål, som massifiseringsproblematikk, spiller en viktig rolle i konstitueringen av systemet innenfor rammen av globaliseringsprosessene (Se også Musselin 2000).

### 5.3 Kvalitetsreformen: studiereform og styringsreform

Mjøsutvalget la fram sin omfattende innstilling «Frihet med ansvar» 8. mai 2000. Utvalgets innstilling skapte debatt, og mange av forslagene møtte betydelig motstand. Mye av denne debatten har pågått og pågår fortsatt mens de ulike elementene av reformen iverksettes. Debatten og høringsuttalelsene dannet grunnlag for Regjeringens konkrete forslag om en Kvalitetsreform. På mange sentrale områder følger regjeringen forslagene fra Mjøsutvalget, men i noen tilfeller er det utvalgets mindretall som får støtte.

Regjeringen forela sine forslag i Stortingsmelding 27 (2000–2001), *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*, og presenterer forslagene i to ulike deler: del II om helhetlig læringsmiljø og del III om institusjonenes frihet og nasjonal koordinering. Denne redigeringen understreker at reformen kan sees som to delreformer: studiereformen og styringsreformen. At Kvalitetsreformen kan betraktes som to reformer betyr selvsagt ikke at det også er viktige sammenhenger mellom dem.

Studiereformen består av to hovedkomponenter: forslaget til ny gradsstruktur (kapittel 6) og ulike pedagogiske tiltak for at «studentene skal lykkes» (kapittel 5). Det er slående hvordan forslaget kombinerer mål om økt kvalitet og økt effektivitet uten å problematisere forholdet mellom disse to målene. Begrunnelsene for å øke kvaliteten omhandler først og fremst at studentene tar for få vekttall og blir forsinket, og at strykprosenter er høye og frafall stort. At studentene bruker for lang tid på å fullføre studiene settes i sammenheng med at undervisning og oppfølging er for dårlig, og i denne sammenhengen eksisterer det selvsagt et kvalitetsproblem. Men at høye strykprosenter nødvendigvis er et tegn på svak kvalitet bør problematiseres, det motsatte kan også med en viss hevdes: at de faglige kravene holdes høyt.

Også de nye gradene med ett års kortere studieløp begrunnes hovedsakelig med at de vil gi mer effektive læringsløp. Hensynet til et enklere system og bedre kommunikasjon overfor arbeidslivet framheves også. Derimot er henvisninger til at de nye gradene kan gi en kvalitativt bedre høyere utdanning fraværende. Alt i alt er det en viss dekning for påstandene om at reformen i virkeligheten er en effektivitetsreform mer enn en kvalitetsreform – iallfall når vi tar utgangspunkt i de eksplisitte begrunnelsene for forslagene i Stortingsmelding 27 (2000–2001). Vurderingen blir mer nyansert når vi ser på det konkrete innholdet i studiereformen.

De elementene i Kvalitetsreformen som mest åpenbart forholder seg til universitetene som masseutdanningsinstitusjoner er de som omhandler studiereformen: ny gradsstruktur og reformer i undervisning, veiledning, evaluering og karakterskala. Gradsreformen er utvilsomt det mest radikale grepet, mens de pedagogiske reformene i betydelig grad viderefører strategiene om økt studie-kvalitet som startet opp tidlig på 1990-tallet. Men også de øvrige elementene av reformen; arbeidsdeling mellom institusjonene, forholdet mellom stat og institusjon, styring, finansiering og ikke minst studiestøtten, har betydelig relevans i vår sammenheng. En svært sentral del av reformen er at institusjonene har fått en høyere grad av autonomi på flere områder, ikke minst når det gjelder etablering av nye studietilbud. Dette betyr at innefor rammene av en ny gradsstruktur sto lærestedene i stor grad fritt til å utvikle den faglige «innmaten». Unntak gjelder her studier med nasjonale rammeplaner. Undervisnings- og evalueringsreformer er fortsatt opp til institusjonene og fagmiljøene å fastlegge. Kvalitetsreformen gir riktignok klare føringer, men departementet kan ikke pålegge institusjonene bestemte løsninger.

Et av de overordnede målene med Kvalitetsreformen er at «studentene skal lykkes». Å lykkes er i hovedsak definert som å fullføre studiet uten forsinkelser,

men også «...det faglige nivået på og kvaliteten skal styrkes.» Et hovedelement er å skape mer gjensidig forpliktende studieordninger og mer sammenhengende studieløp. På bakgrunn av at det er de tradisjonelt fritt organiserte studiene som har hatt størst problemer med frafall og forsinkelser (Aamodt, 2001, Næss 2003), er dette naturlig. Den store graden av valgfrihet i studiene er med på å skape forsinkelser (Berg 1997), men kanskje enda viktigere er den tradisjonelt løse og uforpliktende forbindelsen mellom lærested og student. En dreining i retning av at institusjonen tar et ansvar for studenten, og hvor studenten i større også må forplikte seg kan være et adekvat svar på de til dels uryddige studieløpene blant spesielt universitetsstudentene. Det samme kan en overgang til mer fastlagte studieløp, som også kan bidra til å hindre tilfeldige fagvalg og at ferdige kandidater står igjen med en fragmentert kompetanse. En målsetting er at disse reformene skal øke intensiteten i studiearbeidet. Sett på bakgrunn av at norske studenter i gjennomsnitt bruker rundt 30 timer per uke på studiene (Wiers-Jenssen og Aamodt 2002, Hovdhaugen 2004) kan det virke rimelig å anta at det finnes et potensial for økning av innsatsen. Dette gjelder imidlertid for høgstudiene i minst like stor grad som for universitetene. I tillegg til et mål om å øke den ukentlige studieinnsatsen ønsker departementet også å utvide undervisningsperioden i studieåret, og blant annet bruke tre terminer istedenfor to semestre.

Andre viktige elementer i Kvalitetsreformen er å finne i undervisningsformer som i større grad aktiverer studenter og som gir en bedre dialog mellom studenter og lærere enn den tradisjonelle forelesningsformen. I tillegg skal evalueringsformene endres fra tradisjonell stor vekt på slutteksamen i retning av mer underveisevaluering og mappevurdering.

Kvalitetsreformen innfører også en ny karakterskala med bokstavkarakterer og en tilpasning til ECTS for omregning av vekttall. Et fullt studieår utgjør nå 60 studiepoeng istedenfor 20 vekttall. Dette kan gi større fleksibilitet innenfor rammen av de nye gradene, men samtidig påpeker Stortingsmelding 27 (2000–2001) at en bør unngå å stykke opp studiene i mindre enheter enn det som er hensiktsmessig.

Reformen viderefører et delt ansvar for studentene mellom lærested og samskipnad: lærestedet har et overordnet ansvar for det helhetlige læringsmiljøet mens samskipnadene har ansvar for det sosiale og velferdsmessige tilbudet til studentene.

Kvalitetsreformen innfører en ny gradsstruktur med en treårig lavere grad, bachelor, og totalt fem år for en mastergrad. Denne gradstrukturen er felles for hele systemet. Det betyr at alle de treårige profesjonsutdanningene ved høgstu-



lene får status som bachelorstudier. Allmennlærerutdanningen beholdes som fireårig. Enkelte høyere grads profesjonsstudier beholder sine enhetlige studieløp på fem år. Den lavere graden ved universitetene skal bestå av minst tre fag, hvorav ett skal ha et omfang på minst 80 studiepoeng, dvs. 10 poeng mindre enn dagens mellomfag som er grunnlag for overgang til hovedfag. Ex.phil. og ex.fac. skal inngå i de nye lavere gradene med en uttelling på 10 studiepoeng hver.

Internasjonalisering er en viktig del i Kvalitetsreformen, og innebærer ønske om økt deltakelse av institusjonene i internasjonale programmer og institusjonsforankrede utvekslingsavtaler. Alle universiteter og høyskoler bør kunne tilby alle studenter som ønsker det et studieopphold i utlandet som del av deres gradsstudier. Tilsvarende ønsker man å rekruttere flere utenlandske studenter til Norge. Også deltakelse i internasjonalt forskningssamarbeid og bedre tilrettelegging for å tiltrekke seg utenlandske vitenskapelige ansatte, samt utbygging av samarbeid og utveksling er viktige elementer. Som et ledd i det internasjonale samarbeidet bør det bygges ut fagtilbud på engelsk.

Diskusjonen om hva slags institusjoner vi skal ha, og forholdet til institusjoner med klare mål om å få status som universitet har pågått i mange år. «Hernesperioden» var preget av å være svært restriktiv i denne sammenhengen. Mjøsutvalget foreslo imidlertid at høyskoler med rett til å tildele doktorgrad kan søke om overgang til universitetsbenevnelse. Dette betyr igjen at selve universitetsbegrepet i Norge får en utvidet betydning, slik tilfellet er i en rekke andre land. Opprykk til universitetsstatus kan bare skje etter en kvalitetsvurdering, og det vil bare være de fagområdene der institusjonen har rett til å tildele doktorgrad, som får en endring i rammebetingelser. Det er for eksempel ikke snakk om alle de ansatte ved en slik type «nytt» universitet får økte tidsressurser til forskning. Hensikten er å tilfredsstille enkelte institusjoners ønske om å ha status som universitet og samtidig demme opp for at disse ambisjonene gir en drift i retning av breddeuniversitet. Samarbeid og arbeidsdeling er fortsatt et viktig mål, og målsettingen er slik sett ikke ulik den som til grunn for Norgesnett, men virkemidlene er helt annerledes.

Tett sammenvevd med spørsmålene om tilknytning til staten og styringsformer er modellen for finansiering av institusjonene. Her har det skjedd gradvise endringer forut for Kvalitetsreformen, både ved å gi større budsjettmessige frihetsgrader for institusjonene og med en viss grad av insentiver ved at noe midler ble tildelt på basis av antall fullførte vekttall. Slik sett representerer den nye finansieringsmodellen i Kvalitetsreformen ikke noe radikalt brudd, men en kraftig forsterkning av en utvikling.

## 5.4 Reaksjoner

Ulike aktørgrupper tolket Kvalitetsreformen på ulike måter: I de politiske høringsprosessene var det gjennomgående at ledelsen/styrene ved universitetene støttet opp om den nye studiestrukturen. Det ble imidlertid i høringsuttalelsene argumentert for at ekstra ressurser var nødvendig for å heve kvalitetene i undervisningen på en slik måte som nå var etterstrebet. De nye gradsstrukturene ønskes også velkommen fordi det blir betraktes som en god mulighet til å skape bedre gjennomstrømming, senke frafallsratene, og stimulere til økt internasjonal studiemobilitet. Ikke minst Universitetet i Oslo hadde i en institusjonsevaluering i 2002 blitt kritisert for dårlig oppfølging av studentene.

De vitenskapelige ansatte hevder gjerne at tettere oppfølging av studentene innebærer mindre tid til forskning og dermed en svekkelse av studiekvaliteten.<sup>1</sup> Modulstrukturen innebærer en reduksjon av disiplinens mulighet til å kontrollere pensum og sosialisering av studentene, noe som kan illustreres ved motstanden mot at man fjerner obligatoriske forberedende prøver i fonetikk og lingvistikk for språkstudenter.<sup>2</sup> Modulisering og mer hyppig evaluering av studentene blir også oppfattet som å stå i konflikt med den modningstid som er nødvendig for en dypere forståelse av disiplinens kunnskapsbase. Organisering av studiene i prestrukturerte programmer innebærer også at man må undervise studenter som ikke nødvendigvis er motiverte, noe som kan påvirke læringssituasjonen på en negativ måte.<sup>3</sup>

De blir også gjerne hevdet at de nye studieprogrammene tvinger motvillige miljøer til å samarbeide, til byråkratisering av fakultetene, samt at det nye finansielle insentivsystemet oppmuntrer vitenskapelige ansatte til å redusere antallet som stryker på eksamen.

Ettersom det nye studieopplegget gav lovnader om større innflytelse fra studentene, fikk ledelsen også støtte fra studentorganisasjonene her (NSU). Men blant studentmassen som sådan uttrykkes også ambivalente holdninger, noen er positive mens andre forventer at universitetsstudentene skal ha en friere rolle. Den radikale studentbevegelsen hevder at Kvalitetsreformen fører til pugging, yrkesretting og kommersialisering, snarere enn kritisk involverte studenter.<sup>4</sup>

De nye Bachelor og Master programmene har for studentene skapt en mulighet til å kombinere emner på til dels på nye uvanlige måter. Mens studentene tidligere kunne kombinere emner gjennom individuelle valg, ligger nå kombi-

---

1 Se Universitetet i Tromsø: "Utopia" 13.05.2003.

2 Kvalitetsreformen hindrer modning. Trondheim: Under dusken 22.03.04

3 Emnerapport, IKK, UiB, høsten 2004.

4 <http://foreninger.uio.no/de-radikale/reform.htm>

nasjonene fastlagt i studieprogrammet. Institusjonene har brukt mye ressurser på å utvikle nye studieprogram, ikke minst med tanke på å forbedre informasjonen. De nye studieprogrammene hevdes å være mer yrkesrettet, moderne og tverrfaglige enn de gamle. (Se for eksempel Aftenposten 10. Januar 2003 «Nye fag og nye titler»). Som eksempel kan nevnes Bachelor i Digitale Media som er satt sammen av emner fra jus, matematikk, samfunnsvitenskap og humaniora.

Mange av de nye studieprogrammene er attraktive blant studentene, mens andre preget av mer moderat suksess. Det er nærliggende å tro at programmer med sviktende etterspørsel legges ned etter hvert.

## 6 Trekk ved dagens studentrolle

Kvalitetsreformen kan sees som et forsøk på å tilpasse universitetenes studietilbud og undervisning bedre til behovene i en økende og mer heterogen studentmasse. I tilknytning til massifiseringen av universitetene er det ofte reist spørsmål om hvordan dette påvirker studentene, både med hensyn til deres kvalifikasjoner, motivasjon for studiet, og måten å studere på. Studenter fra familier uten akademiske tradisjoner («førstegenerasjons akademikere») antas å mangle kulturell ballast i forhold til studiene. Når høyere utdanning beveger seg i retning av å bli «en nødvendighet» (Trow 1974), vil det føre til at studentene får en mer instrumentell holdning til studiene. Det er ikke lenger interessen for fagene i seg selv, men for de yrkene studiet fører til som er drivkraften. Det antas på denne bakgrunn at studentene i økende grad vil ha behov for støtte og oppfølging, at de i mindre grad tar et selvstendig ansvar for sitt studium, og begrenser sin innsats i forhold til det som kreves til eksamen. Det kan reises spørsmål om utviklingen faktisk har gått i en slik retning, og om studenter med ulik familiebakgrunn egentlig er så forskjellige med hensyn til studieforutsetninger. Men som vist i forrige avsnitt har det skjedd betydelige endringer i studentmassen i retning av større heterogenitet som i seg selv reiser nye utfordringer for undervisning og veiledning. Endelig vil utviklingen i retning av mye større fagmiljøer øke anonymiteten og kanskje svekke de tette båndene mellom lærer og student.

I sin drøfting av studentatferd i lærerutdanningen peker Kvalbein (1999) på at dagens studentrolle kan forstås innen rammen av en postmoderne kultur, preget av fragmentering og et konkurrerende sett av identiteter som skal dannes. Rollen som student er bare en av flere roller som moderne ungdom går inn, og som kan bidra til å begrense den tid og det engasjement studentene investerer i sitt studium. Jensen og Nygård (2000) påpeker at studentene endres i takt med allmenne endringer blant ungdom. Man mener å kunne dokumentere en forskyvning fra å søke mening gjennom det de selv skaper, gjennom arbeid eller studier, til i økende grad å søke mening gjennom konsum og fritidsaktiviteter. Bloom (1987) hevder at (de amerikanske) universitetene med sin skolelignende organisering og produktorienterte holdninger til kunnskap bidrar til å forsterke de nytteorienterte holdningene ungdom selv ofte har. I en slik sammenheng kan det være naturlig, som Kvalbein (1999), å hevde at tanken på å «gjenreise heltidsstudenten» er urealistisk og nostalgisk.

Nå kan det reises spørsmål om heltidsstudenten noensinne har eksistert. Berg og Kyvik (1991) peker på at innslaget av deltidsstudenter ikke er av ny dato. Dersom lav tidsbruk og deltidsarbeid er uttrykk for en postmoderne student-

rolle, så var denne rollen preget av postmodernisme iallfall siden midt på 1980-tallet (Vibe og Aamodt 1985, Berg og Aamodt 1987).

På slutten av 1960-tallet fikk studentene økt formell innflytelse ved universitetene, både i grunnenhetene og i de sentrale styringsorganene. Etter 1990 framtrer et nytt trekk ved at studentene i økende grad kommer i et kundeforhold til universitetet. Studentevalueringer av undervisningen innføres, og gir (iallfall formelt) studentene en ny innflytelseskanal. Satsningen på studiekvalitet, som blant annet innebærer å sette studentenes behov mer i sentrum, har også et element av denne kundeorienteringen. Dette representerer et klart brudd med de tradisjonelle idealene for studentenes forhold til institusjon og lærere.

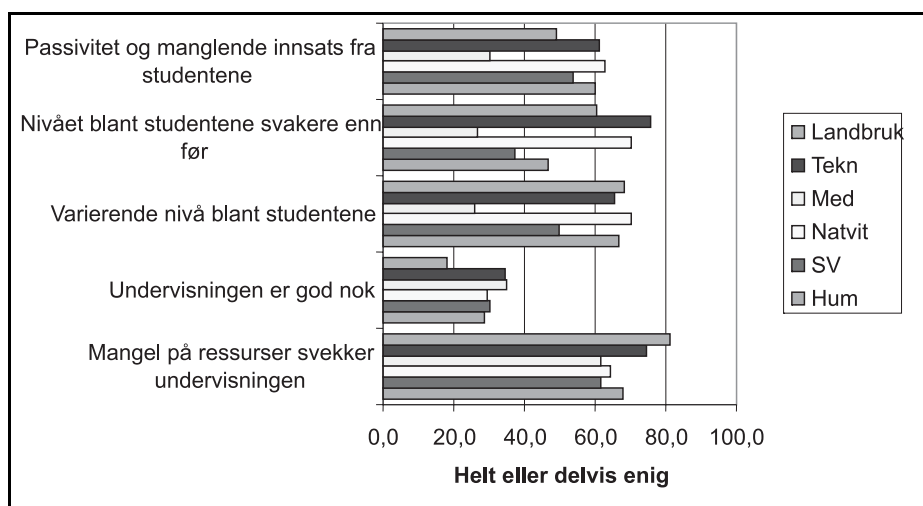
Ikke bare studentenes rent faglige studieforutsetninger, men også studentrollen påvirkes av endringer i videregående opplæring. Både i grunnskole og videregående opplæring har de pedagogiske formene endret seg i retning av prosjektarbeid, samarbeidslæring osv. Hvorvidt disse endringene gir studentene en bedre forberedelse for universitetets selvstendige studieform, eller har bidratt til å svekke de ferske studentenes selvstendighet er et åpent spørsmål.

Det foreligger ikke undersøkelser som kan fortelle hvordan studentrollen og studentenes studieinnsats og studiestrategier har endret seg siden universitetene for alvor begynte å vokse rundt 1960. Derfor må vi begrense oss til å gi en kortfattet redegjørelse for hovedtrekk ved dagens studenter, selv om vi har noen muligheter for å sammenlikne med studiesituasjonen for 20 år siden. Datagrunnlaget for å beskrive dagens situasjon er hovedsakelig Stud.Mag-undersøkelsen, mens vi kan anvende enkelte opplysninger fra undersøkelsen Studentenes tidsbruk og studieforhold som ble hentet inn i studieåret 1984–85 av det daværende NAVFs utredningsinstitutt. Hovedresultater fra Stud.Mag er presentert i Wiers-Jenssen og Aamodt 2002 og Hovdhaugen (2004).

Studentenes innsats i studiene må karakteriseres som relativt moderat. Gjennomsnittet ligger på ca 30 timer per uke ifølge studentenes egen rapportering. Dessuten bruker studentene relativt få timer til selvstendig studiearbeid. Men både når det gjelder samlet tidsbruk og fordelingen mellom organisert undervisning og selvstudier er det store variasjoner mellom studiene. Juss-studentene utmerker seg både ved høy samlet tidsbruk og ved at de bruker det aller meste av tiden til selvstudier. Omfanget av undervisningen er lav. Også arkitektur og tekniske studier er preget av høy samlet studieinnsats. I den andre enden av skalaen for samlet tidsbruk finner vi de fleste samfunnsfagene, mens de humanistiske fagene gjennomgående ligger litt høyere. Det finnes sparsomt med sammenliknbare data tilbake i tid, men tidsbruken blant universitetsstudenter midt på 1980-tallet lå ikke noe høyere enn i dag.

Hvordan opplever så studentene sin tilværelse i moderne masseuniversiteter? Gjennomgående er norske studenter relativt tilfreds med sine studiesteder, andelen som er direkte misfornøyd er forholdsvis liten. Men det er en klar tendens til større tilfredshet ved de mindre institusjonene enn de større, og dette rammer universitetene (Wiers-Jenssen og Aamodt 2002). Universitetsstudentene er relativt godt tilfreds med den faglige kvaliteten, mindre tilfreds med det pedagogiske, spesielt med graden av veiledning og tilbakemelding, og relativt misnøyd med den administrative servicen. Også det sosiale miljøet rapporteres som bedre ved de små institusjonene. I noe grad får vi altså bekreftet antagelsen om at de store universitetene har noen svakheter når det gjelder studentenes totale læringsmiljø.

Studentene er ikke nødvendigvis de som er best i stand til å belyse om universitetene har større utfordringer i undervisningen enn før. Hva mener lærerpersonalet om dette? Vi vil se på hvordan personalet vurderer ulike faktorer som påvirker undervisningen på lavere grad ved deres institutt. De viktigste faktorene er her om endringer i studentens kvalifikasjonsnivå eller en presset ressursituasjon vil vise seg i måten personalet svarer på.



Figur 4: Det vitenskapelige personalets synspunkter på lavere grads undervisning

Kilde: Universitetsundersøkelsen 2001

Utsagnet om at mangelen på ressurser er til hinder for god lavere grads undervisning får størst oppslutning. Dette er ikke overraskende, men det er også man-

ge som svarer at det er et varierende faglig nivå blant studentene, og at det faglige nivået blant dem har blitt svakere. Nå er disse resultatene ikke enkle å fortolke presist, dels fordi det er enkelt å uttrykke at det var bedre før, dels fordi respondentene vil ha høyst ulike tidsmessige referanser. På den annen side virker det ikke urimelig om det økende antallet studenter i det minste har ført til en større heterogenitet, og et større antall relativt svake studenter.

Det er forholdsvis få som svarer at undervisningen er god nok som den er. Dette kan tas som et uttrykk for at personalet mener at undervisningen burde bli forbedret.

Vi er også interessert i forskjellene mellom fagområder, og her er resultatene mindre klare enn vi kanskje ville ha forventet. Det er ikke humaniora og samfunnsfag som oftest påpeker ressursmangel, men derimot landbruksfag og teknologi. Mellom de øvrige fagene er det små forskjeller. Dette må tolkes dit hen at manglende ressurser ikke nødvendigvis henger sammen med forholdstallet mellom lærere og studenter, men at det kan være mangler ved tekniske og utstyrsmessige fasiliteter som oppleves som mer alvorlig. Det er også interessant at det er langt færre i landbruksfag enn i de andre fagene som mener at undervisningen er god nok.

Når det gjelder det faglige nivået blant studentene, er det som ventet et mindre problem i medisin enn i de andre fagene at nivået er varierende eller blitt svakere. Opptakskravene er her strenge og er neppe blitt svekket over tid, og studentmassen er dermed mer homogen enn i fag med mer åpen adgang. På den annen side svarer personalet i teknologi, der adgangen også er strengt regulert, at svakere og varierende faglig nivå blant studentene er et problem. Det er naturlig å knytte dette til debatten om realfagenes generelt svekkede stilling i skolen, noe som underbygges av at naturviterne her svarer nokså likt med teknologene.

Passivitet og manglende innsats fra studentenes side uttrykkes som et ganske likt problem av naturvitere, humanister, teknologer og samfunnsvitere, og en del mindre i medisin.

Humanistene, men i mindre grad samfunnsviterne, er også opptatt av at det faglige nivået blant studentene er varierende, men ingen av disse fagene utpeker seg ved at et svakere nivå blant studentene er et relativt sett stort problem, til tross for at det er disse fagområdene som hadde den mest åpne adgangen og mottok den sterkeste veksten i antall studenter. Forskjellene i svarprofiler uttrykker dermed vel så mye fagspesifikke forskjeller i hvilke krav man stiller til forkunnskaper som til at studentmassen både kvantitativt og kvalitativt har endret seg.

Det er rimelig å forvente at holdningene varierer etter alder, spesielt på spørsmål som utfordrer til å vurdere om ting var bedre før. Da vil jo de eldste ha et mye lengre tidsperspektiv for seg som grunnlag for å svare. Vi fant da også en økende oppslutning om at studentenes kvalifikasjoner har sunket med økende alder. Blant de yngste var det omtrent 40 prosent som var helt eller delvis enig i det faglige nivået blant studentene er lavere enn før, mens andelen nærmet seg 60 prosent for de som var eldre enn 60 år. I tillegg til at disse kan sammenlikne over en lengre periode, skal vi ikke se bort fra at de eldste blant universitetspersonalet også her en mer «elitistisk» holdning i forhold til universitetets undervisning. Når det gjelder de øvrige utsagnene finner vi ingen systematiske forskjeller etter alder. Vi fant heller ingen forskjeller etter stillingsnivå.

I hvor stor grad er Kvalitetsreformen et forsøk på svar på den sterke ekspansjonen i høyere utdanning? Vårt svar er «i høy grad», spesielt hvis vi ser Kvalitetsreformen i lys av de mer langsiktige endringsprosessene i høyere utdanning, og dersom vi inkluderer både de direkte og de mer indirekte målene og virkemidlene i reformen.

Kvalitetsreformen er i stor grad en effektivitetsreform. Den viderefører bestrebelsene om å kort ned både den normerte og den reelle tida studentene bruker fram til eksamen samt å redusere frafallet. Både den nye gradsstrukturen og de pedagogiske reformene støtter opp under dette hovedmålet. På denne måten kan man spare betydelige ressurser i forhold til en gitt ramme for opptak av nye studenter.

Samtidig er de pedagogiske reformene med en tettere oppfølging av studentene et svar på utfordringer som man antar følger av nye studentgrupper, med en større spredning i motivasjon og forutsetninger. De fritt organiserte studiene der studenten selv tar ansvaret fordret både en langt mer elitistisk utvelging og der små faglige miljøer kunne gi opphav til tette bånd mellom student og lærer. Vi påstår ikke at en slik studiemodell nødvendigvis fungerte optimalt ved innledning til ekspansjonsperioden, men modellen er sannsynligvis enda mindre egnet ved dagens moderne masseuniversiteter.



## 7 Arbeidsdeling mellom institusjonstypene

Også spørsmålet om institusjonsstruktur og arbeidsdelingen mellom de ulike institusjonstypene er sentrale i forhold til en moderne høyere masseutdanning. Differensieringen i sektoren er i seg selv både en konsekvens av den sterke veksten som startet rundt 1960 og en forutsetning for den videre veksten og opprettholdelsen av et system av dagens dimensjoner. Både i forhold til et langt større mangfold i studentenes preferanser og en bredere anvendelse av kandidater i arbeidsmarkedet er mangfoldet viktig. Arbeidsdelingen er også nødvendig for å oppnå en viss konsentrasjon av forskningsressursene. I Norge er dette forholdet forholdsvis gunstig, all den tid vi har en høyskolesektor ved siden av universitetene som både er stor og som har høy attraktivitet og anseelse. Høyskolesektoren har i Norge i langt mindre grad vært preget av å være studentenes sekundære valg enn i de fleste andre land.

Ved ekspansjonen på 1960- tallet la ulike land opp til forskjellige organisasjonsmodeller for å ivareta hensynet til både de kvalitative og kvantitative aspektene i høyere utdanning. I et komparativt perspektiv ble det gjerne skilt mellom «hierarki», «binær», «satellitt» og «universitetssenter» modeller (Jallade 1992). Den største forskjellen var mellom «hierarki» – og «binær» – modellene. «Universitetssenter»- og «satellitt» – modellene representerer en mellomting. Det viktigste kjennetegnet ved den hierarkiske modellen, som typisk ble forbundet med Japan og USA, var at mesteparten av høyere utdanning var lagt til universitetene, hvor det var store kvantitative og kvalitative forskjeller mellom lavere og høyere grad. Mens lavere grads nivå var utdanningsrettet, med liten grad av faglig fordypning og et stort antall studenter, er høyere grad utpreget forskningsrettet og har langt færre studenter enn lavere grads nivå. Norge har, som mange andre europeiske land, for eksempel Tyskland, i prinsippet en binær struktur. Det viktigste kjennetegnet ved den binære modellen er at ansvaret for høyere utdanning er delt inn i to hovedsektorer hvor universitetene har ansvaret for forskningsrettede studier, mens høyskolesektoren har ansvaret for kortere, og mer yrkesrettet utdanning. I deler av den komparative forskningslitteraturen forstås en slik type institusjonell differensiering gjerne som uttrykk for et kvalitativt skille mellom masse – og eliteinstitusjoner.

Det er viktig å ta i betraktning at dette er idealtypiske modeller, og at det ligger ulike kulturelle og sosiale betingelser til grunn for formingen av ulike lands (høyere) utdanningssystem, samt at systemene og prinsippene de bygger på for

arbeidsdeling mellom institusjoner og studieslag, stadig formes og omformes. Systemer som antas å være like fordi de assosieres med en og samme modell, kan derfor i realiteten være svært ulike. Formelle forskjeller mellom institusjoner i høyere utdanning fanger heller ikke opp de betydelige forskjeller i sosial status som må forventes å eksistere mellom institusjoner med formelt lik status og mellom ulike studiesegment på tvers av disse. Enkelte universitetsfakultet, eksempelvis det historisk- filosofiske, kan kvantitativt sett ha et massepreg, mens andre, som medisin, har elitepreg.

Mens utdanningsplanleggingen på 1960- og 70- tallet la opp til at studiene i universitets- og høyskolesektoren skulle fungere som to separate kvalifikasjons- søyler, ser vi dessuten over tid at det har skjedd en utvisking av skillelinjer mellom de to sektorene (Vabø 1994). Dette kommer blant annet til uttrykk ved tiltak for å fremme horisontal mobilitet mellom sektorene på 1980- tallet, som opprettelsen av regionale cand.mag. grader. Universitetene er i dag ikke lenger alene om å tilby hovedfag og forskerutdanning, og professorater er etter hvert opprettet på høyskolene. Siden slutten av 1980-tallet, bl.a. som følge av anbefalinger fra Hernes-utvalget, er det faglige personalet fra politisk hold møtt med forventninger om å heve sitt kvalitetsnivå etter tradisjonelle akademiske kriterier (Kylvik 1999, Hubak og Vabø 2004). Universitetene har ikke samme ubestridte rolle som grunnforsknings- og akademisk utdanningsinstitusjon, noe som blant annet må sees i sammenheng med fremveksten av kunnskapssamfunnet (Nowotny et. al 2001), så vel som økt vekt på universitetenes servicefunksjon, dvs. at de skal imøtekomme bestemte behov i markedet. Lang forskningsrettet utdanning versus kort yrkesrettet er ikke lenger et spørsmål om universitets- versus høyskole studier, men om et vertikalt skille mellom laveregrads-utdanningene og forskerutdanningsnivå.

Kvalitetsreformen har videre endret skillelinjene mellom universiteter og høyskoler ved at høyskoler kan søke om akkreditering og «opptrykk» til universitetsstatus, og samtidig gitt begrepet «universitet» en noe bredere betydning enn det som hittil har vært gjeldende i Norge. Med opprettelsen av to nye universiteter fra januar 2005, Universitetet i Stavanger og Universitetet for miljø- og biovitenskap på Ås, har denne delen av reformen alt fått sitt første synlige resultat. Flere andre institusjoner vil ventelig følge etter. Her representerer Universitetet i Stavanger den største endringen, idet det vil være et universitet med en betydelig tyngde av sin undervisning i profesjonsstudier på bachelor-nivå.

Utvisking av skillelinjer mellom universitets- og høyskolesektor er typisk for modernisering og massifisering av høyere utdanning også i mange andre land (Scott 1995). Imidlertid er det viktig å ta i betraktning de muligheter for repro-

duksjon av elitistiske trekk som likevel kan gjøres gjeldende fra universitetenes side (Bourdieu 1988, Wagner 2002). Selv om norske universiteter og særlig de frie fakultetene riktignok har vært preget av kvantitative og kvalitativt kjennetegn ved masseuniversitetet, innebærer dette at vi kan forvente å måtte identifisere differensieringen mellom masse og eliteorientering langs andre nivå og relasjoner enn tidligere. En aktuell problemstilling er hvorvidt implementeringen av nye bachelor- og master grader på sikt vil bidra til et tydeligere skisma mellom masse og elite orienterte studietilbud ved universitetene?

Hvorvidt tendensen går i retning av et tydeligere skille mellom forskningsrettede versus undervisningsrettede stillinger er en annen relatert problemstilling. Sammenlignet med andre land, som f.eks Sverige og Tyskland er stillingsstrukturen i det norske universitetssystemet særpreget ved at det eksisterer få stillingskategorier med relativt små forskjeller i arbeidsplikter og lønn mellom professorer og stillinger på mellomnivå. Slik sett er det ikke adekvat å studere universitetenes håndtering av veksten i antall studenter og undervisningsoppgaver ut fra en eventuell ekspansjon i undervisningsrettede stillinger. I løpet av de seinere år, ikke minst som følge av Kvalitetsreformen, er det imidlertid blitt mer vanlig å benytte undervisningsstillinger. Universitetslektorene er tilbake som betydningsfull kategori i stillingssystemet. Stillingene krever formelt ikke doktorgrad, og de er gjerne midlertidige. Hvorvidt vi nå ser konturene av en funksjonell spesialisering mellom undervisningsrettede stillinger med ansvar for lavere grads nivå og forskningsrettede stillinger med ansvar for master og doktorgrad, som lenge har vært et utbredt tilfelle i deler av det amerikanske universitetssystemet, vil vise seg på lengre sikt. På kort sikt kan det synes som om dette er en strategi universitetene benytter for å verne om forskningstiden til det faste vitenskapelige personale.

## 8 Oppsummering og drøfting

I løpet av mindre enn femti år har høyere utdanning i Norge, som i de fleste andre land, gjennomgått en dramatisk forvandling. Mest synlig er den sterke veksten i antall studenter, men det har samtidig skjedd betydelige endringer både av de nasjonale systemene og innad i institusjonene og i fagmiljøene. I denne perioden har universitetene gjennomgått en forandring fra elite- til masseinstitusjoner. Denne forandringen omfatter mer enn bare den kvantitative veksten, det har også skjedd betydelige endringer i institusjonenes virkemåte. På mange måter har utviklingen utfordret hele det tradisjonelle bildet av universitetenes rolle i forhold til samfunnet. Vi har beskrevet noen av de elementene som ofte antas å være forbundet med denne utviklingen.

I denne rapporten har vi forsøkt å belyse utviklingen av universitetene i Norge til institusjoner for masseutdanning ved å kople beskrivelsen av den kvantitative utviklingen til de politiske reformene som har funnet sted siden midt på 1960-tallet. Vårt perspektiv har vært at de politiske reformene både har virket som selvstendige drivkrefter bak ekspansjonen og som forsøk på å løse de utfordringene denne ekspansjonen har påført universitetssektoren. Et av de viktigste elementene i den norske utdanningsveksten har vært etablering og ekspansjon av en høyskolesektor, som har stått for mye av veksten. Samtidig har også universitetene vokst sterkt, og det er universitetenes tradisjonelle arbeidsmåte som kanskje sterkest har blitt utfordret på veien mot masseutdanning. Derfor har vi konsentrert vårt fokus om universitetene.

Det er et sammensatt sett av faktorer som har bidratt til den sterke veksten i høyere utdanning. Utdanningsveksten reflekterer utvilsomt økte kompetansebehov i samfunnet. Samtidig har vi påpekt at utviklingen i stor grad har vært drevet fram i et samspill mellom politiske initiativer og individenes etterspørsel etter utdanning.

Vi har påpekt noen av de viktigste utfordringene for universitetene som følge av den sterke veksten har vært:

- Større studentkull skaper mindre gjennomsiktlige undervisningsforhold
- En mer heterogen studentgruppe
- Svakere forutsetninger blant studentene, dels også pga endringer i videregående opplæring
- Større krav til tiltrettelegging og veiledning

Parallelt med utfordringene som følge av flere studenter, stilles det økende krav til universitetene med hensyn på oppdragsforskning og inntjening, internasjonalisering og publiseringsmengde.

Fra 1960 til i dag har studenttallet ved universitetene blitt åttedoblet. I tillegg har det vokst fram en statlig høyskolesektor med over 100.000 studenter, og over halvparten av ungdomskullene begynner i høyere utdanning. I denne perioden har også sammensetningen av studentgruppen endret seg: kvinner er kommet i klart flertall, det er blitt en større aldersspredning, og det er blitt en langt jevnere geografisk spredning både av studieplasser og i studentenes bosted. Studentene er i mindre grad rekruttert fra en snever sosial elite, selv om mange av de sosiale rekrutteringsforskjellene har bestått. Sammen med denne veksten har det også skjedd store endringer i det faglige tilbudet. Nye fag og fagområder er kommet til, det samme gjelder nye sammensetninger av fag,

Det eksisterer betydelige forskjeller mellom fagområder i universitetssektoren, og tradisjonelle skillelinjer mellom universiteter og høyskoler er i ferd med å viskes ut. Snarere bør kvantitative og kvalitative egenskaper ved massifisering av høyere utdanning studeres ut fra skillet mellom lavere grads utdanningene og forskerutdanningsnivå, samt ut fra de mulige differensieringsmulighetene som gir seg innenfor disse nivåene.

Det er en utbredt oppfatning at masseuniversitetet favoriserer studenter ulikt, fordi det er studenter med akademisk bakgrunn har best forutsetninger for å takle de betingelser som gjelder for å lykkes i systemet. Både i norsk og utenlandsk forskningslitteratur er «massifisering» av høyere utdanning preget av slike forestillinger, men som i liten grad er gjort til gjenstand for systematisk empirisk analyse. Typisk eksempel på dette er at massifiseringen kjennetegnes ved studenter med ikke akademisk bakgrunn, og dermed med spesielle behov for tilrettelegging og oppfølging.

Vi mener at disse forutsetningene kan problematiseres. For det første er det en sannhet med modifikasjoner at universitetene har fått et økende innslag av «førstegenerasjonsakademikere». I absolutte tall er dette selvsagt tilfelle, det er blitt flere av alle kategorier studenter. Men i relativ representasjon forholder det seg motsatt. På grunn av endringene i utdanningsnivået i befolkningen over tid siden ekspansjonen på 1960-tallet, er det snarere slik at studentmassen i større grad i dag preges av andregenerasjonsakademikere. For å sette utviklingen noe på spissen, ser vi nå altså effekten av at «68 generasjonens» barn gjør sitt inntog ved universitetene. Og dersom vi måler rekrutteringsulikheter gjennom ulike sosialgruppers sannsynlighet for å begynne ved et universitet, er disse ulikheten opprettholdt temmelig uforandret fra 1960 til i dag.

For det andre er det ikke gitt at studenter som er akademikere av første generasjon nødvendigvis har studieforutsetninger, studiemotivasjon og studieatferd som atskiller seg negativt i forhold til de andre, og som gjør dem tyngre å undervise. En kan like gjerne tenke seg at en mer heterogen studentgruppe, med et bredere sett av motiver for å studere, representerer en fordel.

Siden 1960-tallet har det pågått en nesten kontinuerlig reformprosess i høyere utdanning. Reformene har vært drevet fram av skiftende regjeringer og i ulikt tempo, og basert på en rekke utredninger om stortingsmeldinger. Det er likevel tre milepæler i denne reformprosessen: Ottosenkomiteens innstillinger fra 1966–1970, Hernesutvalgets innstilling fra 1988, og Mjøsutvalgets innstilling fra 2000 som førte fram til Kvalitetsreformen. Forskjellene mellom disse utredningene og de etterfølgende reformene er betydelige. De sentrale aktørene bak reformene har sannsynligvis hatt et sterkere opplevelse av å gjøre nye grep enn å sørge for kontinuitet. Likevel konkluderer vi med at det går klare linjer gjennom hele denne perioden. Det grunnleggende konseptet for et moderne norsk høyere utdanningssystem ble trukket opp av Ottosenkomiteen, mens de senere reformene i stor grad kan sees som videreføring av dette konseptet, i det minste når det gjelder de store linjene. Dette betyr ikke at utviklingen har vært rettlinjet og uten brudd, men inntrykkene av kontinuitet er etter vår oppfatning sterkere enn av det motsatte. Vi mener derfor at Kvalitetsreformen til tross for mange nye elementer, understreker dette inntrykket av kontinuitet, ikke minst ved at det først nå innføres radikale endringer i gradsstrukturen, om enn i en helt annen form enn det Ottosenkomiteen foreslo.

Ett av de mest sentrale målene med Kvalitetsreformen er å korte ned den tida studentene bruker fram til eksamen, samt å bidra til å redusere frafallet underveis. I et slikt perspektiv kan reformen karakteriseres som en effektivitetsreform. Men bestrebelsene mot raskere gjennomføring av studiene er langt fra nye, dette var også sentrale elementer både hos Ottosenkomiteen og i Hernesutvalget. Men mens Ottosenkomiteen foreslo radikale endringer i gradsstrukturen med sitt forslag om en 2+2+2 modell, lot Hernesutvalget gradssystemet ligge i fred og konsentrerte seg om å få til raskere studiegjennomføring innen rammen av de eksisterende gradene, blant annet ved å ville «gjenreise heltidsstudenten» og med et økt fokus på studiekvalitet. Når Mjøsutvalget tok opp igjen forslaget om reformer i gradssystemet er det et blant uttrykk for at det ikke hadde skjedd noen bedring i studiegjennomføringen.

Mens endringene i kjølvannet av Ottosenkomiteen var preget av ytre strukturelle forhold i tilknytning til utbygging av et masseutdanningssystem, ekspansjon og demokratisering, er Kvalitetsreformen, med sin vekt på nye pedagogiske

metoder og evalueringsformer, preget av en kvalitativ orientering til de aktuelle problem som skal løses i høyere utdanning. Foruten politiske føringer er en rekke ulike nasjonale og internasjonale strukturer og prosesser av betydning for formingen av universitetene som masseutdanningsinstitusjon. Bologna-prosessen er ikke minst illustrerende for at internasjonale impulser er av betydning her, men i dette kapittelet har vi også argumentert for at Kvalitetsreformen må sees i forlengelsen av en studiekvalitetsproblematikk som preget norske universiteter i løpet av 1990 – tallet.

Er det så nødvendig å endre masseuniversitetenes pedagogikk ut fra forestillinger om hva som er formålstjenelig som følge av bred sosial rekruttering? Både ja og nei. For det første er det fremdeles et tydelig skisma i studentmassen i forhold til akademisk bakgrunn. Men, som vi også drøfter, er den nye pedagogikken også et utslag av andre utviklingstrekk som preger studentenes forventninger og endrer relasjonen mellom universitet og student. På hvilken måte har studentenes forventninger til universitetene endret seg og hvilke sosiale, strukturelle og kulturelle utviklingstrekk kan bidra til å forklare dette? Forhold knyttet til ungdomstid/ungdomskultur, «servicesamfunnet»; student som kunde, endret pedagogisk og faglig innhold i grunn og videregående skole er eksempler på utviklingstrekk som må tas i betraktning her. I bestrebelsene på å yte bedre studiekvalitet gjennom en tettere oppfølging av studentene er det mulig identifisere to ulike utviklingstrekk: det første at studiereformen som intendert bidrar til å stimulere studentenes innsats og ansvar for egen læring, mens det andre scenariet går i retning av at studentene inntar en sterkere kundeorientering, ønsker å «bli undervist», og at det dermed skjer en bevegelse i retning av en mer passiv, elevorientert, studentrolle. Endringene av studieprogrammene i retning av mindre valgfrihet og mer programmerte studieløp kan også ha tvetydige konsekvenser: enten å hindre uheldige fagkombinasjoner og sløsing med tid, eller å svekke studentenes faglige selvstendighet. Her ligger et innebygget dilemma i den videre utviklingen av universitetenes undervisning etter Kvalitetsreformen.

Vi har sett at den nye studiereformen er blitt møtt med ulike reaksjoner fra studenter og fagpersonalets side. Men selv om det gjenstår å se i hvor stor grad universitetene har mulighet for å reprodusere særegne trekk innenfor rammen av disse endringsprosessene, fremgår det tydelig at universitetenes rolle er betydelig forandret de siste ti år, ikke minst kommer dette til uttrykk gjennom de prosesser som bidrar til utvisking av skillelinjer mellom universiteter og høyskoler.

# Referanser

- Aubert, Vilhelm et.al (1960) Akademikere i den norske samfunnsstruktur 1800–1950. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 1 (4): 185–204
- Aubert, Vilhelm(1968/1977) Sosiale klasser og lag. I *Det norske samfunn* Bind 1. Oslo: Gyldendal norsk forlag: 145–213
- Berg, Lisbet og Svein Kyvik (1991): Deltidsstudenter ved universitetene. I: Skoie, Hans Og Per O. Aamodt (red.): *Søkelys på høyere utdanning i Norge*. Oslo, rapport 3/91, NAVFs utredningsinstitutt
- Berg, Lisbet og Per O. Aamodt (1987): *Tid til studier?* Oslo, notat 2/87 NAVFs utredningsinstitutt
- Bleiklie, Ivar, Roar Høstaker & Agnete Vabø (2000) *Policy and Practice in Higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Bourdieu, Pierre (1988) *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1977/1990): *Reproduction in Education Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Brandt, Ellen, Terje Bruen Olsen og Agnete Vabø (2002) *Kjønn og forskning i Norge. En beskrivelse av kvinners stilling i forskningssystemet, med vekt på universitetssektoren*. Oslo: NIFU.
- Collins, R. (1979): *The Credential Society. A Historical Sociology of Education and Stratification*. New York, Academic Press
- Dæhlen, Marianne og Anton Havnes (2003): Å studere eller å gå på skole? Studiestrategier i profesjonsutdanningene. I: Aamodt, Per O. og Lars Inge Terum (red.): *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene*. Oslo, HiO-rapport 2003 nr. 8
- Forland, Astrid (1996) *Universitetet i Bergens historie 1946–1996*, i *Universitetet i Bergens historie*, bind 2. Bergen: Universitetet i Bergen
- Fulsås, Narve (1993): *Universitetet i Tromsø 25 år*. Tromsø: Universitetet i Tromsø
- Goldthorpe, John H. (1982): On the service class, its formation and future. I Giddens, A. og G. Mackenzie (red.): *Social class and the division of labour. Essays in honour of Ilya Neustadt*. Cambridge, Cambridge University Press (162–185)
- Goldthorpe, John H. (2000): *On Sociology. Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*. Oxford, Oxford University Press



- Hansen, Marianne Norli (1993) Kjønnsegregering i høyere utdanning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 34: 3–29
- Hansen, Marianne, Norli (1995) *Class and Inequality in Norway. The Impact of Social Class Origin on Education, Occupational Success, Marriage and Divorce in the Post-War Generation*. Report 95: 15. Oslo: Institutt for samfunnsforskning
- Hansen, Marianne Norli (1999): Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 185–1996. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 40: 173–203
- Hovdhaugen, Elisabeth. (2004): *Tidsbruk og ambisjon. Resultater fra stud.mag.-undersøkelsene 2001, 2002 og 2003*. Oslo, NIFU skriftserie 16/2004
- Hubak, Marit & Agnete Vabø (2004) *Næringsrettet høgskolesatsing–nHS*. Oslo: NIFU skriftserie nr. 17.
- Høstaker, Roar (1997) *University Life*. Bergen: LOS- senteret Rapport 9707.
- Jensen, Karen og R. Nygård (2000): *Studentidentitet og samfunnsморal: søkelyst på høyeregradsstudenters norm- og verdsettelsesmønster*. Oslo, Innsatsområdet etikk, skriftserie 4
- Jerdal, Else (1996) *Distriktshøgskolen–alternativ utdanning?*, Bleiklie, Ivar (1996) *Kunnskap og makt*. Oslo: Tano Aschehoug
- Knudsen, Knud, Åge B. Sørensen og Per O. Aamodt (1993): *Endringer i den sosiale rekrutteringen til høyere utdanning etter 1980*. Oslo, notat, NAVFs utredningsinstitutt
- Kvalbein, Inger Anne (1999): *Lærerutdanning og kunnskapsutvikling*. Oslo, HiO-rapport 1999 nr. 15
- Kyvik, Svein (red.) (1999) *Evaluering av høgskolereformen*. Sluttrapport. Oslo: Norges forskningsråd.
- Lindbekk, Tore (1967) *Mobilitets- og stillingsstruktur innenfor tre akademiske profesjoner 1910–63*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindbekk, Tore (1968/1977) *Utdannelse*, i Rogoff Ramsøy, Natalie & Mariken Vaa (red.): *Det norske samfunn*, bind 1. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Musselin, Christine (2000) *Do we compare societies when we compare national university systems?* In Maurice, Marc & Arndt Sorge (eds.) 2000: *Advances in organization studies*; 4 Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity.
- Parsons Talcott & Gerald Platt (1973) *The American University*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Schultz, Theodore W. (1963/1967) *The Economic Value of Education*. New York and London: Columbia University Press.

- Scott, Peter (1995) *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Shavit, Yossi og Hans Peter Blossfeld (eds.) (1993): *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, Westview Press
- Støren, Liv Anne og Clara Åse Arnesen (2003): Et kjønnsdelt utdanningssystem. I *Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater*. Oslo-Kongsvinger, Statistisk sentralbyrå 2003
- Teigen, Katrine(1998): *Kjønnssegregering i universitetssektoren 1965–1995*. Oslo, NIFU skriftserie nr. 10/98
- Try, Sverre og Per O. Aamodt (2000): Veksten i høyere utdanning gjennom femti år. I: Try, Sverre (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 2000*. Oslo, NIFU
- Vabø, Agnete (2000) *Eksamens- og evalueringsformer: En sammenlignende studie*. Skriftserie nr. 7/2000. Oslo: NIFU
- Vabø, Agnete (1994) *Universitet og samfunn – et spenningsforhold sett i lys av yrkesrettingsprosessen*. LOS-rapport 9405 Bergen: Norsk senter for forskning i ledelse, organisasjon og styring.
- Vabø, Agnete (2002) *Mytedannelser i endringsprosesser i akademiske institusjoner*. Rapport 1/2002. Bergen: Rokkansenteret.
- Vabø, Agnete (2003) *Universiteter under forandring – makt og motstand*. *Sosiologisk tidsskrift* 11/nr.1. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vibe, Nils og Per O. Aamodt (1985): *Trengsel eller trivsel? Studentenes bruk og vurdering av universitetenes tilbud*. Oslo, notat 11/85, NAVFs utredningsinstitutt
- Vollset, Gerd og Per O. Aamodt (1972): *Distriktshøgskoler og samfunnsutvikling. Distriktpolitikk eller rasjonalisering av høyere utdanning?* Oslo, cand.sociol.-avhandling, Instituttet for sosiologi, Universitetet i Oslo
- Wagner, Peter (2002) *Higher Education in the Era of Globalization: What is at Stake?* In Peter Manicas and Jaishree Odin, Eds: *Higher education and globalization*, Honolulu: University of Hawaii Press.
- Wiers-Jenssen, Jannecke og Per O. Aamodt (2002): *Trivsel og innsats. Studenters tilfredshet med lærested og tid brukt til studier*. Oslo, rapport 1/2002, NIFU
- Aamodt, Per O. (1982): *Utdanning og sosial bakgrunn*. Oslo, *Samfunnsøkonomiske studier nr. 51*, Statistisk sentralbyrå
- Aamodt, Per O. og Nils Martin Stølen (2003): *Vekst i utdanningssystemet*. I *Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater*. Oslo-Kongsvinger, Statistisk sentralbyrå 2003
- Aamodt, Per O. og Svein Kyvik (2005): *Access to higher education in the Nordic countries*. I Tapper, Ted og David Palfreyman (red.): *Understanding Mass Higher Education. Comparative perspectives on access*. London og New York, RoutledgeFalmer