

NAVF'S

UTREDNINGSINSTITUTT

NORGES
ALMENVITENSKAPELIGE
FORSKNINGSRÅD

1976: 2

Utredninger om forskning
og høyere utdanning

OLE JOHAN SANDVAND

Distriktshøgskolene - Universitetskopier eller alternative institusjoner?

Regional Colleges -
University Copies or Alternative
Institutions?

INSTITUTE FOR STUDIES IN RESEARCH
AND HIGHER EDUCATION

The Norwegian Research Council
for Science and the Humanities.

1976: 2

Utredninger om forskning
og høyere utdanning

OLE JOHAN SANDVAND

**Distriktshøgskolene -
Universitetskopier eller
alternative institusjoner?**

Regional Colleges -
University Copies or Alternative
Institutions?

F O R O R D

Denne meldingen er skrevet av instituttets medarbeider, cand.polit. Ole Johan Sandvand, og ble høsten 1975 lagt fram som hovedoppgave ved Institutt for Statsvitenskap, Universitetet i Oslo. Oppgaven tar opp en rekke vesentlige sider ved utviklingen av distriktshøgskolene, og representerer på den måten et bidrag til debatten om høyere utdanning. Utredningsinstituttet ønsker å gjøre dette materialet tilgjengelig for en større leserkrets, og publiserer derfor oppgaven. I forhold til teksten i hovedoppgaven er det foretatt noen endringer, i første rekke av redaksjonell art. Den framstilling meldingen gir, står for forfatterens egen regning.

Oslo, januar 1976

Sigmund Vangsnes

F O R F A T T E R E N S F O R O R D

Under arbeidet med denne oppgaven har mine faste veiledere vært professor Ulf Torgersen, avdelingssjef Hans Skoie og magister Halvor Stenstadvold. Jeg vil få takke alle tre for nyttige kommentarer og råd. En takk også til lærere og studenter på oppgaveseminarer til dosent Fransesco Kjellberg og universitetslektor Ole Berg. Videre har jeg hatt glede av min tilknytning til NAVF's utredningsinstitutt. Jeg vil også takke for den velvilje jeg særlig i forbindelse med datainn-samlingen har møtt i Seksjon for distriktshøgskoler i Kirke- og undervisningsdepartementet og ved de enkelte distriktshøgskolene.

Ole Johan Sandvand

I N N H O L D

| | side |
|-----|---------------------------------------------------------|
| I | PROBLEMSTILLING..... 9 |
| | Begrunnelse for problemstillingen..... 10 |
| | Undersøkellesvariable..... 12 |
| | Datagrunnlaget..... 17 |
| II | INNFØRINGEN AV DISTRIKTSHØGSKOLER..... 19 |
| | Forslaget om distriktshøgskoler..... 19 |
| | Beslutningen om innføring av distriktshøgskoler..... 21 |
| | Distriktshøgskolenes organisasjonsmønster..... 25 |
| | Oppsummering..... 30 |
| III | DISTRIKTSHØGSKOLENES MÅLSETTINGER..... 32 |
| | Videreutdanningskomitéen..... 33 |
| | Kirke- og undervisningsdepartementet..... 38 |
| | Stortinget..... 41 |
| | Oppsummering..... 43 |
| IV | REKRUTTERING AV LÆRERSTABEN..... 46 |
| | Formelle prosedyrer og kriterier..... 46 |
| | De sakkyndige komitéene..... 49 |
| | - Komitéenes arbeidssituasjon og sammensetning..... 50 |
| | - Komitéenes vurderinger..... 54 |
| | - Oppsummering..... 59 |
| | Lærerstabene..... 63 |
| | - Alder og utdanning..... 64 |
| | - Rekrutteringsbakgrunn..... 66 |
| | Oppsummering..... 71 |
| V | UNDERVISNINGENS FAGLIGE INNHOLD OG NIVÅ..... 73 |
| | Framveksten av distriktshøgskoleundervisningen..... 73 |
| | Universitetsfagene..... 77 |
| | - Motiver og interesser..... 77 |
| | - Universitetsfag som alternativ..... 83 |
| | Studieretningene..... 84 |
| | - Etablering av studieretningene..... 84 |
| | - Innholdet i studieretningene..... 85 |
| | - Studieretningenes regiontilknytning..... 90 |
| | - Høgskolekandidatene..... 92 |

| | side |
|----------------------------------------------------|------|
| Distriktshøgskoleutdanningens kompetanse..... | 93 |
| Voksenopplæring..... | 96 |
| Oppsummering..... | 99 |
| VI FORSKNINGENS Plass ved distriktshøgskolene..... | 103 |
| Mål og retningslinjer..... | 103 |
| Krav og forventninger ved distriktshøgskolene..... | 106 |
| FoU-andeler av arbeidstiden..... | 112 |
| Forsknings- og utredningsprosjekter..... | 114 |
| - Materialet..... | 114 |
| - Virksomhetens omfang og fordeling..... | 115 |
| - Forskningstype og regiontilknytning..... | 116 |
| - Samarbeid og finansiering..... | 122 |
| Oppsummering..... | 126 |
| VII DISTRIKTSHØGSKOLENES Image og Policy..... | 129 |
| H gskolemodellen..... | 129 |
| Utdanningens innhold..... | 133 |
| Stillingsstruktur..... | 135 |
| Universitetsambisjonene..... | 138 |
| VIII AVSLUTNING..... | 141 |
| En høyere yrkesskole og en distriktsskole?..... | 141 |
| Målsettinger og selvstyre..... | 144 |
| M lsettingsklarhet..... | 145 |
| Tidspress..... | 146 |
| Impulser mot universitetet..... | 146 |
| LITTERATUR..... | 149 |
| ENGLISH SUMMARY..... | 151 |

I PROBLEMSTILLING

20. juni 1969 gjorde Stortinget vedtak om å innføre distriktshøgskoler. Klarsignalet var dermed gitt til en realisering av det som er betegnet som "trolig det mest vesentlige som har hendt i norsk universitets- og høgskolepolitikk i denne mannsalderen"¹⁾, og²⁾ "det mest interessante skoletiltak Europa har sett de seinere år". Allerede et par måneder etter Stortingsvedtaket var virksomheten i gang ved de første distrikts-høgskolene. Forutsetningen var at det skulle opprettes en rekke skoler utover landet, og til sammen skulle de legge beslag på en betydelig del av ressursene innenfor postgymnasial utdanning. Innføringen av distrikts-høgskoler representerer det mest karakteristiske og omfattende norske bidraget til den ekspansjonen³⁾ av postgymnasiale utdanningsinstitusjoner utenfor universitetssektoren som - under samlebetegnelsen Short Cycle Institutions - har skjedd i de fleste vestlige land i de siste 15-20 årene, og hvor hovedformålet har vært å bygge opp institusjoner som på forskjellig måte representerer et alternativ til universitetene.

Denne oppgaven er et forsøk på å gi en analyse av den innholdsmessige utformingen av distriktshøgskolene. Med utgangspunkt i en tendens innenfor lavere utdanning til å forsøke å kopiere høyere utdanningsinstitusjoner, stiller vi spørsmålet om det er slik at etableringen av distriktshøgskolene har vært karakterisert av en oppgradering mot universitetet. Dette problemet vil bli gjort til gjenstand for en empirisk undersøkelse.

Vi skal i dette kapitlet først gi en generell begrunnelse for oppgavens problemstilling. Deretter følger en avgrensning og en konkretisering av hvilke variable som vil inngå i undersøkelsen. Til sist gir vi en redegjørelse for hvilke typer data som vil bli benyttet.

-
- 1) Rektor Johs. Andenæs, Universitetet i Oslo. Sitert fra *Skolens Årbok* 1970, s. 2544.
 - 2) Dr. James Gass, direktør i OECD. *Dagbladet* 1.4.1971.
 - 3) I denne betegnelsen inkluderer vi også de vitenskapelige høgskoler.

B e g r u n n e l s e f o r p r o b l e m s t i l l i n g e n

Motivasjonen og målsettingen for utbyggingen av den postgymnasiale utdanningen utenfor universitetssektoren gjennom opprettelse av nye institusjoner eller omforming og utvidelse av gamle kan generelt samles under fem hovedfunksjoner disse institusjonene skulle ivareta.⁴⁾

1. De skulle ha en avlastningsoppgave for universitetet. På grunn av den sterke veksten i studenttilgangen til universitetene var det nødvendig å lette presset på dem, samtidig som dette kunne kombineres med nye postgymnasiale utdanningstilbud.
2. De skulle bidra til å skape likere utdanningsmuligheter. Hensikten var å utvide rekrutteringsgrunnlaget gjennom geografisk spredning, kortere studier og utdanningstilbud som var bedre tilpasset holdninger og motiver i lavere sosio-økonomiske lag.
3. Økonomisk og teknologisk utvikling skapte behov for en differensiert struktur av nye utdanningstilbud som universitetet ikke dekket eller var på et for høyt og for teoretisk nivå til å kunne imøtekomme, og hvor videregående utdanning ikke var tilfredsstillende. Man trengte derfor en kortvarig og yrkesrettet utdanning som var rettet mot de økonomiske og sosiale målsettinger i samfunnet generelt, og som spesielt hadde som siktemål de regionale og lokale arbeidskraftbehov.
4. Man hadde den oppfatning at innovasjon ville bli bedre ivaretatt ved nye institusjoner enn ved eksisterende. For det første var det ønsket om at institusjonene utviklet et aktivt og direkte serviceforhold til samfunnet, i første rekke på det lokale og regionale plan. Dette impliserte bl.a. at de la stor vekt på etterutdanning/voksenopplæring, og at det ble utviklet en lærerrolle hvor forpliktelsen mot det omkringliggende samfunn var vesentlig og gav seg utslag i aktiv deltagelse i dette. For det andre var hensikten at det ble gjort forsøk m.h.t. nye prinsipper for utdanning, som kombinasjon av utdanning og arbeid, mer differensiert utdanningsinnhold avhengig av evner, utdanning for selvrealisering o.l.
5. Det var i første rekke tale om undervisningsinstitusjoner og ikke forskningsinstitusjoner. I den grad det skulle være rom for forskning, burde denne være relatert til den praktiske og yrkesrettede rolle til institusjonene og til problemer i samfunnet generelt og på det lokale og regionale plan spesielt. Andre typer service overfor samfunnet (se punkt 4) var imidlertid viktigere enn forskning. Det var med andre ord mer vesentlig å formidle og gjøre relevant forskningens resultater til praktiske problemer i samfunnet enn selv å bidra til forskningsinnsatsen.

⁴⁾Dette bygger i stor utstrekning på Dorotea Furth: "Short-Cycle Higher Education: Some basic considerations", i *Short-Cycle Higher Education. A Search for Identity*. OECD, Paris 1973, s. 21 f.

Institusjonene utenfor universitetet skulle med andre ord gjøre noe nytt, og de skulle gjøre noe annet enn universitetet. Å oppfylle denne målsettingen er imidlertid ikke lett, fordi der finnes sterke krefter som motarbeider den. Innenfor utdanningssektoren har en sett en tendens til det John Pratt og Tyrell Burgess kaller "an historical process of aspiration"⁵⁾, og som de - i alle fall for England - mener er "so well established as to almost merit the title tradition". Det som skjer er at videregående og postgymnasiale utdanningsinstitusjoner forsøker å nærme seg institusjoner på høyere nivå. I den grad de har beveget seg oppover den akademiske rangstige, og til slutt eventuelt oppnådd universitetsstatus, har de ofte forlatt oppgaver som de tidligere hadde, og som de ble opprettet for å fylle.

De engelske Colleges of Advanced Technology er et eksempel på en slik oppgradering. Disse var Technical Colleges som gikk gjennom en utvikling som bl.a. var kjennetegnet ved et gradvis høyere nivå og mer akademisk innhold av undervisningen, færre deltidsstudenter og en neglisjering av lokale behov, og som til slutt ble omformet til universiteter.⁶⁾

En del amerikanske Junior Colleges har utviklet seg med liknende kjennetegn i retning av universitetene. Og det samme har skjedd med de europeiske Short Cycle Institutions, som når de ikke har greid å bli universiteter, ofte har forlenget utdanningen med ett eller to år for å oppnå å bli betraktet å være på universitetsnivå.⁷⁾

I siste halvdel av 1960-årene opprettet man i England de såkalte Polytechnics, som skulle ivareta flere av de målsettinger for institusjonene utenfor universitetssektoren vi har nevnt ovenfor. Pratt og Burgess har ved å undersøke karakteristika ved studentene testet en hypotese om at the Polytechnics "have already embarked on the process of aspiration, and many will be recognizably institutions in the university tradition".⁸⁾ Undersøkelsen gir støtte for hypotesen, og konklusjonen er følgende:⁹⁾

As they seek to escape from public control, so they drift away from other social objectives. As their growth rate declines, they meet less of the demand for higher education; as they become national institutions, their local relevance and use decline; as they seek single site development, the less they are able to relate to their community; as they turn increasingly into university type institutions, so they close the route to working and working class students.

5) John Pratt and Tyrell Burgess: *Polytechnics: A report*. Pitman Publishing, London 1973, s. 23.

6) *Ibid.* s. 23.

7) Dorotea Furth, *op.cit.* s. 19.

8) Pratt and Burgess, *op.cit.* s. 54.

9) *Ibid.* s. 173.

Et eksempel fra norsk utdanningshistorie som i vår sammenheng er av spesiell interesse, fordi det går på spenningen mellom det lokale på den ene siden og universitetet og det sentrale på den andre siden, er utviklingen ved de tidligere seminarene. Anton Hoëm har pekt på at disse var distriktsskoler, og beskrevet hvordan denne tradisjon ble forlatt¹⁰⁾:

Ut fra den betydning skolen kom til å få er det naturlig for meg å hevde at de gamle seminarene best har lykket i å imøtekomme distriktenes utdannelsesbehov. Seminaristene ble viktige personer i det kommunale liv og dannet i sin tid den gruppe som ut fra en lokal basis også klarte å hevde distriktenes interesser i landsammenheng - ofte i strid med den tids representanter for sentrum, nemlig embedsmennene. Krisen for seminarene inntrådte da de samtidig gav slipp på sin regionale forankring som de plasserte seg i en undervisningssammenheng hvor universitetet rådde og angav tonen.

U n d e r s ø k e l s e s v a r i a b l e

Ut fra de utviklingstrekk vi har redegjort for ovenfor, vil vi anta at etableringen av distriktshøgskolene har vært preget av en spenning mellom det vi forenklet kan kalle innholdsmessig selvstendighet og kopiering av universitetet. Distriktshøgskolenes plassering på denne dimensjonen i forhold til de intensjoner som lå bak opprettelsen av dem, reiser seg dermed som et interessant problem. De generelle tendenser på dette feltet tyder på at vi kan vente å finne at utformingen av dette skoleslaget har vært preget av en tilnærming mot universitetet. Vi skal i det følgende gjøre greie for hvordan vi vil undersøke holdbarheten av denne antagelsen, og på generelt grunnlag drøfte noen av de forhold som setter betingelser for aspirasjoner om oppgradering.

Den innvending kan tenkes at distriktshøgskolene bør få mer tid på seg før den innholdsmessige utformingen studeres; etableringsperioden er for spesiell og kan være lite typisk for seinere utvikling. Vi vil imidlertid snarere hevde at det er særlig grunn til å undersøke utviklingen de første årene. For det første var man stilt overfor en rekke valg, og det interessante bli å se hvilke valg som ble truffet. For det

10) Anton Hoëm: "Distriktshøgskolen i distriktpolitisk sammenheng".
Stensil, Oslo 1971

andre er det god grunn til å tro at det som skjer i startfasen på mange måter blir avgjørende for den seinere utviklingen.¹¹⁾

Hovedvekten i oppgaven vil bli lagt på å undersøke den konkrete innholdsmessige utformingen av distriktshøgskolene, som vil bli søkt beskrevet langs noen sentrale dimensjoner. Dette betyr at vi ikke foretar en systematisk studie av alle bakenforliggende variable, hvilket ville sprengte rammen for denne oppgaven. Den begrensning i perspektivet vi har foretatt, henger imidlertid også sammen med at vi ser på det som konkret skjer ved skolene som en prosess med avgjørende betydning for utviklingen av skoleslaget. Gjennom de variable som trekkes inn i undersøkelsen, vil vi derfor også få et grunnlag for slutninger om faktorer som har påvirket den innholdsmessige utformingen av distriktshøgskolene.

Den første dimensjonen vi vil undersøke er rekrutteringen av lærere til distriktshøgskolene. Til grunn for dette valget ligger den oppfatning at lærerstaben er en sentral faktor ved utviklingen av høyere utdanningsinstitusjoner. Rekrutteringsmønsteret til lærerne blir dermed et viktig forhold. For det første kan en se dette som uttrykk for hvilke verdier institusjonen prioriterer og ønsker å se realisert. For det andre kan en se kjennetegn ved rekrutteringen som vesentlige for hvilken forståelse av seg selv institusjonen vil utvikle og hvilke avgjørelser som vil bli truffet. Sentralt i vår sammenheng er hvilke kvalifikasjoner og interesser hos lærerne som legges til grunn ved rekrutteringen, og hva slags yrkes- og utdanningsbakgrunn de har, for på den måten å klarlegge hvilke egenskaper, forventninger, kontakter osv. de bringer med seg. Vi vil spesielt framheve betydningen av tidligere utviklede profesjonelle holdninger for forventninger i lærerstaben.

Dette betyr ikke at der nødvendigvis er noen direkte og umiddelbar sammenheng mellom rekrutteringsmønsteret og institusjonsatferden. Det er klart at lærernes verdier kan forandre seg når de kommer til en institusjon som har andre mål enn den de er rekruttert fra. Vi vil likevel forutsette at rekrutteringen er en sentral faktor ved den innholdsmessige utformingen. Hvis institusjonens mål skal oppfylles, må det derfor være viktig å oppnå høy grad av homogenitet mellom disse og de verdier lærerne representerer. Dette synes å være særlig aktuelt når en ny institusjon skal fylles med innhold, og hvis institusjonen har stor grad av frihet i dette arbeidet.

Distriktshøgskolene har hatt egne målsettinger som har adskilt seg fra universitetets. Vi skal undersøke om dette har hatt konsekvenser for

11) Lederen for Seksjon for distriktshøgskoler i Kud, Ingjald Ørbech Sørheim tar enda sterkere i: "It is therefore believed that the strategy followed in the course of their first years of existence will be crucial to the whole future of Norwegian higher education". "The Norwegian Regional Colleges". Short-Cycle Higher Education, *op.cit.* s. 50.

rekrutteringspolitikken. Blant de spørsmål vi stiller er følgende. I hvilken grad er det andre enn universitetsrepresentanter som har forvaltet bruken av kriterier for utvelgelse av lærere? Skjer rekrutteringen på grunnlag av praktisk-faglig erfaring framfor vitenskapelig arbeid? Er lærerne kvalifisert og motivert for undervisning heller enn for forskning? Og foregår rekrutteringen fra et bredt spektrum av samfunnssektorer, - som en gruppe i OECD har framhevet betydningen av for the Short Cycle Institutions¹²⁾:

Because of the function of these institutions, recruitment from outside the educational system is essential; this means recruiting teaching staff from business and industry, public administration, social welfare, professions and the arts - in fact from the range of activities that constitute the complex socio-economic structures of contemporary communities which are served by this sector of education.

Gruppen legger videre vekt på behovet for timelærere som "retain a firm footing in the non-academic world". Og den peker på ønskeligheten av at noen utnevnelser er temporære for å oppnå mobilitet mellom undervisning og praktisk-faglig arbeid, og for at lærerne kan få fornyet sin innsikt i hvordan kunnskap og ferdigheter anvendes i det praktiske liv.

Den neste dimensjonen vi vil studere er utformingen av undervisningens faglige innhold og nivå. Utgangspunktet er her at institusjonens formål er å undervise. Spørsmålet blir hva slags undervisning som drives. Det sentrale er etter vår oppfatning ikke så mye hvordan institusjonen er bygget opp med henblikk på denne oppgaven. Det viktigste er hva som er det konkrete undervisningsinnholdet.

Mellom de generelle politiske målsettingene for institusjonen og formuleringen av de konkrete undervisningsmålene vil der være et sprang. De valg og avgjørelser som eksplisitt foretas ved den konkrete utformingen av undervisningen, er imidlertid av avgjørende betydning for hvorvidt de politiske målene vil oppnås, og vil påvirke hele institusjonens utvikling. Pratt og Burgess betoner sterkt dette forholdet, som de mener myndighetene har en tendens til å overse¹³⁾:

All this leads the central and local authorities to overlook the importance of educational development as a contribution to policy. Yet what goes on inside educational institutions can powerfully affect the attainment of policy objectives.

12) Reports of the Working Groups: "Problems of Teaching Staff". Short-Cycle Higher Education, *op.cit.* s. 374.

13) Pratt and Burgess, *op.cit.* s. 96.

I likhet med rekrutteringen av lærere kan altså utformingen av undervisningen sprengte rammene for de formelle mål som er trukket opp og dermed avgrensningen til andre institusjoner.

På grunnlag av intensjonene for distriktshøgskolene og ut fra problemstillingen om en avgrensning til universitetet blir følgende temaer tatt opp for å undersøke undervisningsinnholdet. Vi skal se på spørsmålet om universitetsfag i distriktshøgskolene, drøfte utformingen av de yrkesrettede studieretningene ut fra dimensjonen praktisk-teoretisk innhold, undersøke studienes tilknytning til regionen, og se hva som er holdningen til utdanningens lengde. Videre tar vi opp spørsmålet om forholdet mellom utdanningens avsluttende og selvstendige funksjon og utdanningen som ledd i videre studier ved universitetet. Dessuten skal vi se på hvilken plass voksenopplærings-/etterutdanningsfunksjonen har fått ved distriktshøgskolene.

Rekrutteringen av lærere vil påvirke utformingen av undervisningsinnholdet. Begge disse variablene har igjen konsekvenser for hvordan institusjonen vil stille seg til andre oppgaver. Vi så ovenfor at intensjonen med de nye institusjonene utenfor universitetssektoren var at de ved siden av ordinær undervisningsvirksomhet skulle ha andre funksjoner, som generelt var karakterisert ved den nære og praktiske forbindelse til samfunnet, og som gav lite rom for forskning i det minste i tradisjonell forstand (se s. 10). Ut fra våre antagelser om en tilnærming mot universitetet vil vi imidlertid forvente at "annen virksomhet" vil tendere mot forskning. Den tredje dimensjonen vi skal undersøke er derfor forskningens plass ved distriktshøgskolene.

Sentrale spørsmål når det gjelder denne variabelen vil være: Hvilke holdninger finnes ved distriktshøgskolen m.h.t. forskningens plass i dette skoleslaget? I hvilket omfang er det satt igang egen forskningsvirksomhet? Hvilket innhold har den - sammenliknet med tradisjonell universitetsforskning og målt på dimensjonen regional-nasjonal? Og hvordan finansieres forskningen?

Vi skal videre ta opp noen spørsmål som går litt på tvers av de dimensjonene vi har redegjort for ovenfor, og som er interessante ut fra sammenlikningen med universitetet. Dels dreier det seg om hvilket bilde distriktshøgskolene gir av seg selv, dels om hvilke holdninger som kommer til uttrykk f.eks. i synet på sentrale universitetskjenntegn som autonomi og hierarkisk stillingsstruktur.

Under redegjørelsen for de dimensjonene vi skal undersøke har vi berørt to forhold hvor utformingen representerer betingelser for utviklingen på dimensjonene, nemlig organisasjonsmønster og målsettinger for distriktshøgskolene. Vi skal i kapittel II om innføringen av distriktshøgskolene drøfte styringsstrukturen, og i kapittel III gi en framstilling

av målsetningsdebatten. Vi vil her bare trekke fram noen litt mer almene faktorer i forbindelse med disse spørsmålene.

Vi vil anta at en organisasjonsstruktur som gir stor frihet til institusjonen, både i forhold til sentrale og lokale myndigheter, gir størst muligheter for at det vil forekomme avvik fra institusjonens offisielle mål, og for at de krefter som trekker mot en tilnærming til universitetet vil virke. Riktignok kan der være oppgraderingsaspirasjoner både på sentralt og lokalt politisk hold, men vi vil tro at det i første rekke er ved den enkelte institusjon en utsettes for press fra de verdier universitetet representerer. F.eks. vil trolig lokale politiske organer legge sterk vekt på at institusjonen skal ha direkte og målbare effekter, mens de som er ved institusjonen er mer opptatt av faglig kvalitet og nivå. Med målsettinger som avviker fra universitetene, synes det derfor nødvendig også med en annen styringsstruktur. Denne oppfatningen får støtte hos Pratt og Burgess¹⁴):

If the polytechnics came to be financed and run in the same way as the universities, how could they help but be absorbed non-too-gradually into the university sector. The same administrative set up cannot be successful for two types of institutions which have very different goals. On balance it is clear that the best hope for the polytechnics lies in the field of the local authorities.

Dette vil sannsynligvis ha særlig gyldighet i begynnelsen av institusjonens utvikling, før en har oppnådd at målsettingene for institusjonen er forstått og internalisert. Philip Selznik har skrevet om dette¹⁵):

När premisserna för den officiella policyn är väl förstådda och brett accepterade, är centraliseringen å andra sidan lättare att undvara. Vi kan därför vänta oss at det krävs en relativt hög grad av centralisering under det första stadiet av institutionell utveckling.

Selv om det foreligger målsettinger for en institusjon, kan disse variere mye m.h.t. hvor omfattende og presise de er. På den ene side kan en tenke seg at de på en klar måte gir uttrykk for hvilke oppgaver institusjonen skal utføre, innholdet i dem og den ressursmessige fordelingen mellom dem. De fungerer m.a.o. som temmelig entydige og klare premisser for den konkrete innholdsmessige utformingen, og de gir et grunnlag for å kontrollere denne. På den annen side kan målene være svært generelle og åpne, lite eksplisitte og kanskje motstridende. Dermed gir det stort rom for tolkning og valg, sjansene for at intensjonene med institusjonen blir de viktigste hensyn ved den konkrete utformingen reduseres, og be-

14) Pratt and Burgess, *op.cit.* s. 121

15) Philip Selznik: *Modern organisationsteori.* (Leadership in Administration). Bokförlaget Prisma, Stockholm 1968, s. 104.

tydningen av lærernes referanseramme øker. Pratt og Burgess har gitt et eksempel på en slik utvikling¹⁶⁾: "We have seen that the polytechnic policy did not make its objectives explicit, so that there was no encouragement, and certainly no action, to see that they were being met". Og resultatet blir følgende: "In its absence, staff turn to the only models they have, the past or the universities".

På grunnlag av diskusjonen om målsettinger og organisasjonsmønster vil vi peke på to typer av normer fra de sentrale politiske myndigheter. Det gjelder forholdsnormer - som sier noe om hva som skal gjøres, og kompetansenormer - som sier noe om hvem som skal gjøre eller avgjøre hva. Hvordan disse normene står i forhold til hverandre er sentralt for den innholdsmessige utviklingen. Logisk sett kan de bare kombineres på bestemte måter: enten sterk vekt på forholdsnormer for institusjonen og liten vekt på institusjonens kompetanse, eller at forholdsnormene er svake og kompetansen er stor. En kan likevel tenke seg at disse normene i praksis blandes sammen og en forsøker å oppnå plussverdiene på begge, dvs. de sentrale organer sier hva institusjonen skal gjøre - hvilket innhold vedtak skal ha, samtidig som de gir stor grad av frihet for institusjonen ved valg av innhold i virksomheten. Ut fra denne sammenblandingen kan det oppstå konflikter, som trolig vil øke over tid fordi flere interesser vil vokse fram blant dem som treffer valgene, og mulighetene for avvik fra den offisielle politikk vil øke.

D a t a g r u n n l a g e t

Oppgaven baserer seg på materiale om distriktshøgskolenes utvikling fram til 1974. Slik undersøkelsens problemstilling er formulert, har det vært nødvendig å bruke forskjellige metoder for datainnsamling. Vi skal kort gå inn på hvilke typer data vi har benyttet. Den konkrete angivelse av kilder og redegjørelsen for bruken av materialet vil inngå etter hvert i den videre framstilling.

1. Dokumentarisk materiale. Dette omfatter et vidt spekter av kilder. De viktigste har vært: Stortings- og regjeringsdokumenter, departementsforskrifter, komitéinnstillinger, virksomhetsrapporter fra distriktshøgskolene, forskningsstatistisk materiale og data om undervisningspersonalet - derunder innstillingene fra de sakkyndige utvalg ved ansettelse av lærere.

16) Pratt and Burgess, *op.cit.* s. 96.

2. Spørreskjemamateriale. Vi har foretatt en spørreskjemaundersøkelse blant alle distriktshøgskolelærerne for å kartlegge omfanget og arten av forsknings- og utredningsvirksomhet.¹⁷⁾

3. Intervjumateriale. Som et ledd i besøk på de 6 distriktshøgskolene har vi intervjuet direktørene ved disse. Videre har vi foretatt mer uformelle intervjuer og samtaler med en del av lærerne. Slike samtaler har også funnet sted med ansatte i distriktshøgskoleseksjonen i Kirke- og undervisningsdepartementet.

17) Denne undersøkelsen har samtidig vært utført som et oppdrag for NAVF's utredningsinstitutt og resultatene foreligger i en publikasjon herfra: Ole Johan Sandvand: *En oversikt over forsknings- og utredningsprosjekter ved distriktshøgskolene.* Notat nr. 3/1974, NAVF's utredningsinstitutt.

II INNØRINGEN AV DISTRIKTSHØGSKOLER

Vi skal i de følgende to kapitler gi en beskrivelse og vurdering av forslag og vedtak om etableringen av distriktshøgskoler, utformingen av organisasjonsstruktur for dem, og hvilke målsettinger de skulle ha. De to første spørsmålene tar vi opp i dette kapitlet, det siste er tema for neste kapittel.

Det ligger utenfor vår ramme å gi en utfyllende historisk analyse av distriktshøgskolenes tilblivelse og organisasjonsutforming. Hensikten er foruten å plassere distriktshøgskolesaken i tid, å karakterisere noen sider ved den behandling som ledet fram til opprettelsen av dette skoleslaget og peke på forutsetninger for denne prosessen. Gjennom dette vil vi forsøke å få fram noe om hvilke forventninger til distriktshøgskolene som var sentrale, og hvilke premisser og rammer som ble gitt for organisasjonsutformingen og for formuleringer av målsettinger.

Framstillingen vil bli inndelt i 3 hovedavsnitt. Det første tar opp lanseringen av forslaget om distriktshøgskoler, og det neste beslutningen om innføringen av dem. Deretter følger et avsnitt om organisasjonsmønsteret for skolene.

F o r s l a g e t o m d i s t r i k t s h ø g s k o l e r

På bakgrunn av den raske økningen av studenttilstrømmingen mot slutten av 1950-årene hadde myndighetene oppnevnt Universitets- og høyskolekomiteén av 1960 (Kleppekomiteén), som utarbeidet en samlet plan for utbyggingen av norske universiteter og høgskoler. En kom etter hvert til at det var behov for en ny og utvidet utredning om den framtidige utbygging av den postgymnasiale utdanning. Det var blant annet klart at den institusjonelle ramme som var forutsatt for 1960-årene, ikke ville være tilstrekkelig. Videre var det nødvendig å ta opp spørsmålet om postgymnasial utdanning utenfor universitets- og høyskolesektoren, da det syntes å mangle en balanse mellom utbyggingen av lengre og kortere studietilbud.

Ved kongelige resolusjoner av 6. august og 3. desember 1965 ble det oppnevnt en komité, Videreutdanningskomitéen, til å utrede spørsmålet om videreutdanning for artianere og andre med tilsvarende utdanning. Som formann ble utnevnt direktør ved Studentsamskipnaden i Oslo, Kristian Ottesen. Komitéen fikk 14 medlemmer. Hovedtyngden av disse kom fra utdanningssektoren, og av dem igjen var det et betydelig innslag fra universiteter og høyskoler, men disse utgjorde ikke noe flertall. Komitéen fikk følgende mandat:¹⁾

1. Foreslå tiltak som kan føre til best mulig utnyttning 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 det 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.

Innenfor rammen av dette mandatet leverte Videreutdanningskomitéen (Vuk) i løpet av en femårsperiode 5 innstillinger, som inneholdt omfattende vurderinger av og forslag om dimensjonering, lokalisering og organisering av postgymnasial utdanning.

En avgjørende forutsetning for det arbeid Videreutdanningskomitéen utførte og de forslag som ble fremmet, ble fastlagt med den definisjon av behovet for utdanningskapasitet som komitéen la til grunn. Komitéen stod her overfor valget "om utdanningskapasiteten skal innrettes etter det man kalkulerer som samfunnets behov for arbeidskraft, eller om man skal ta utgangspunkt i den påregnelige etterspørselen etter utdanning."²⁾ Komitéen valgte den siste muligheten. Med denne forutsetningen som utgangspunkt og på grunnlag av prognoser kom den fram til at det i midten av 1980-årene ville være behov for ca. 90 000 studieplasser innenfor postgymnasial utdanning. Dette innebar en tredobling i løpet av 20 år. Denne økningen representerte i følge komitéen "den sentrale utfordringen som vårt postgymnasiale utdanningssystem må forberedes til å møte i årene framover."³⁾

1) *Vuk's innstilling nr. 1*, s. 6.

2) *Ibid.* s. 12.

3) *Ibid.* s. 13

Videreutdanningskomitéen mente at det ville være mulig for det norske samfunn å få en utdanningskapasitet i midten av 1980-årene som ville kunne bli tilstrekkelig til å dekke etterspørselen etter postgymnasial utdanning totalt sett. Men denne kapasiteten kunne bare oppnås "ved en delvis nyordning av den postgymnasiale utdanningsstruktur, en utbygging av våre universiteter og høyskoler og ved bygging av ny postgymnasial utdanningskapasitet i regionale studiesentra".⁴⁾ Siste del av dette forslaget til å løse kapasitetskrisen innenfor postgymnasial utdanning innebar Videreutdanningskomitéens forslag om å etablere distriktshøyskoler. Komitéen foreslo opprettet et system av postgymnasiale utdanningsinstitusjoner utenfor universitetene og høyskolene, lokalisert i studiesentra innenfor 12 utdanningsregioner som landet ble delt inn i. Hvert studiesenter skulle ferdig utbygd ha en normalkapasitet på 1 500 - 4 000 studieplasser. Til sammen regnet komitéen med et behov for nærmere 25 000 studieplasser i disse institusjonene i 1985. Med hensyn til hva slags utdanning som skulle inngå i dem, inneholdt tanken om distriktshøyskoler to delforslag:

1. Et forslag om etablering av nye typer utdanning av relativt kortvarig og yrkesrettet art, organisert og administrert innenfor en distriktshøyskoleorganisasjon.
2. Organisatorisk og administrativ samordning av all postgymnasial utdanning i de enkelte utdanningsregioner, også av de eksisterende utdanningsinstitusjonene, omkring den nye distriktshøyskoleorganisasjonen.

Videreutdanningskomitéen annonserte i innstilling nr. 2, hvor tanken om distriktshøyskoler ble lansert, at den ville gå videre med et utredningsarbeid som skulle munne ut i en innstilling som særlig ville ta opp problemer i forbindelse med etterutdanning. Senere ville den komme tilbake med en mer konkret utforming av hvordan forslaget om distriktshøyskoler kunne realiseres. På anmodning fra Kirke- og undervisningsdepartementet ble imidlertid denne planen endret.

B e s l u t n i n g e n o m i n n f ø r i n g a v d i s t r i k t s h ø y s k o l e r

Det var Videreutdanningskomitéens oppfatning at det var så nær sammenheng mellom de forskjellige elementer i de forslag som komitéen lanserte til løsning av kapasitetskrisen innenfor postgymnasial utdanning, at de enkelte forslag ikke kunne sees isolert fra resten av forslagskomplekset. Gjennomføringen av ett av forslagene var derfor avhengig

4) *Vuk's innst. nr. 2, s. 10.*

av og førte med seg gjennomføring av en rekke av de andre forslagene. Komitéen tenkte seg videre at dette først kunne skje mot slutten av 1970-årene. Departementet gikk imidlertid inn for å løsrive forslaget om distriktshøgskoler fra Videreutdanningskomitéens øvrige forslag og lansere det som utdanningspolitisk reform lenge før komitéen hadde tenkt seg det.

Videreutdanningskomitéen ble derfor bedt om å forandre sin arbeidsplan, og legge fram en innstilling med en mer konkret utforming av tanken om distriktshøgskoler og hvordan prøvedrift med slike kunne etableres. I mars 1968, 3/4 år etter at forslaget om distriktshøgskoler var lansert, hadde komitéen sin innstilling klar. Av denne gikk departementet inn for en hurtig realisering av den delen hvor betegnelsen distriktshøgskole stod for oppretting av nye utdanningstilbud, mens det ikke tok stilling til forslaget om å integrere eksisterende postgymnasiale utdanningsinstitusjoner i distriktshøgskolesystemet. Knappt 3 måneder etter at Videreutdanningskomitéen hadde levert sin innstilling, la departementet fram for Stortinget til behandling i vårsesjonen en proposisjon om å opprette en planleggingsgruppe i departementet - med sikte på å sette i gang prøvedrift med distriktshøgskoler fra høsten 1969. Saken fikk en meget rask behandling i Stortinget. 14. juni - en uke etter at proposisjonen passerte Statsråd - forelå en innstilling fra Kirke- og undervisningskomitéen, og 6 dager senere gav Stortinget sin tilslutning til departementets forslag.

Tidlig på høsten kom planleggingsgruppen i gang med sitt arbeid, og 28. mars året etter la departementet fram for Stortinget en proposisjon om igangsetting av 5 års prøvedrift med distriktshøgskoler fra høsten 1969. Omtrent samtidig ble en rekke undervisningsstillinger lyst ut, og sakkyndige ble oppnevnt til å vurdere søkerne. Allerede 21. mars var det oppnevnt et rådgivende utvalg for departementet i distriktshøgskolesaker, Sentralutvalget for distriktshøgskoler. Kirke- og undervisningskomitéen hadde sin innstilling klar 3. juni, og 20. juni fattet Stortinget prinsippvedtak om prøvedrift med distriktshøgskoler i overensstemmelse med departementets forslag. I slutten av august ble virksomheten satt i gang ved tre distriktshøgskoler, i Kristiansand, Stavanger og Volda/Molde. I mai året etter vedtok Stortinget å opprette tre nye skoler, i Bodø, Lillehammer og Bø.

Fra tanken om distriktshøgskoler ble lansert av Videreutdanningskomitéen, til den ble vedtatt og iverksatt, gikk det således bare 2 år. Det må være grunn til å karakterisere denne saksgangen som meget rask, særlig tatt i betraktning at det var tale om nye institusjoner og som ingen lot til å være i tvil om ville bli permanente og få et stort omfang.⁵⁾

5) Representanten Guttorm Hansen uttalte f.eks. i Stortingsdebatten i mai 1970: "Det som i realiteten er i ferd med å skje, er at det nå settes i gang en utbygging av distriktshøgskoler i Norge." *St.tid. 1969-70*, s. 3003.

Det synes klart at denne forseringen av saken måtte gi forholdsvis liten anledning til grundig gjennomarbeiding av de mange store og prinsipielle spørsmål forslaget om distriktshøgskoler reiste, og at dette hadde konsekvenser for innholdet i vedtakene. (Enkelte i Stortinget gav forøvrig snart uttrykk for oppfatninger som lot til å innrømme dette. Representanten Berte Rognerud uttalte således allerede i Stortingsdebatten i 1970 om utvidelsen av prøvedriften til tre nye skoler at: "Vi kan vel være enige om at distriktshøgskolene fikk en noe for tidlig fødsel".⁶⁾) Videre måtte tidspresset ved etableringen av distriktshøgskolene ha visse følger for de mange avgjørelser som ble truffet på administrativt hold. Generelt kan man anta at situasjonen krevde et innslag av improvisasjon og ad hoc løsninger, og en tendens til å gripe til hva som forelå og som var lett tilgjengelig.

I den raske gjennomføringen av distriktshøgskolesaken var Kirke- og undervisningsdepartementet den drivende kraft. Det betyr imidlertid ikke at Stortinget var noen hindring. Bortsett fra kritikk fra opposisjonen mot enkelte sider ved departementets framgangsmåte, ble forslaget om distriktshøgskoler møtt med entusiasme, og saken fikk full oppslutning fra alle hold uten antydning av politisk uenighet. Allerede i Stortingsdebatten i 1968, som formelt sett bare dreide seg om en fullmakt til å drive planlegging, uttalte f.eks. representanten Peder Næsheim: "Jeg vil bare henstille til departementet om at det gjør all mulig fortgang med saken slik at prøvedriften virkelig kan komme i gang fra høsten 1969".⁷⁾ Vi skal i det følgende se litt på forutsetningene for denne oppslutningen og på konsekvensene for behandlingen av saken.

Videreutdanningskomitéens forslag om distriktshøgskoler vakte straks sterk interesse - ikke minst på lokalt hold. Dette ble naturligvis registrert i sentrale politiske organer. Stortingsdebattene er fylt med henvisninger til hvor populær denne saken var og hvilke forventninger den hadde skapt ute i distriktene. Representanten Olaf Kortner sa f.eks. at: "Det er jo en tanke som åpenbart har vunnet stor tilslutning ute i folket og også i distriktet."⁸⁾ Og representanten Arvid Johanson uttalte: "Etter at Ottosenkomitéens innstilling ble kjent, er det gått den rene vekkelse over landet."⁹⁾ Den sterke interessen for saken hadde dessuten utløst lokalt initiativ, bl.a. i form av at distriktshøgskolekomitéer ble opprettet og var begynt å planlegge, og ved at enkelte forsøkslinjer var etablert i tilknytning til eksisterende skoler. Også dette var registrert på sentralt hold. Departementet slo fast at: "Framlegget har utløst en høy grad av initiativ og tiltak fra

6) *St. tid.* 1969-70, s. 3028.

7) *St. tid.* 1967-68, s. 4771.

8) *St. tid.* 1967-68, s. 4770.

9) *St. tid.* 1968-69, s. 4249.

distriktenes side."¹⁰⁾ Og representanten Einar Hovdhaugen uttalte f.eks. i Stortinget: "Det mangler ikkje på planar og på konkurranse mellom distrikt og mellom større eller mindre sentra om å få ein slik skole."¹¹⁾ Den oppslutning og de forventninger som var utover i landet, og det potensial som lå i den entusiasme saken var omfattet med og i de nedlagte investeringer, måtte ha stor betydning for den sterke interesse for forslaget om distriktshøgskoler i sentrale politiske organer og for den raske gjennomføringen av det.

Den sterke lokale interesse for distriktshøgskoler gjenspeilet seg i debatten om forslaget i sentrale offentlige organer. Særlig i Stortinget var den innholdsmessige siden ved debatten preget av en sterk ensidighet. Engasjementet i en rekke av de vesentlige spørsmål som distriktshøgskolesaken impliserte var svært lite. F.eks. spørsmålet om hvilket behov samfunnet hadde for den type arbeidskraft distriktshøgskolene skulle utdanne, bare nevnt av enkelte talere, og formuleringene var som regel svært korte, vage og generelle, og inneholdt (med ett unntak) ikke noe forsøk på å vurdere kritisk de antakelsene som var lagt fram. Motforestillinger kom i det hele tatt ikke til uttrykk. Dette understreker ytterligere karakteristikken av distriktshøgskolesaken som en populær sak med en meget hurtig og smertefri gang gjennom offentlige organer fram til realisering. Spørsmålstejn og påpeking av ubehagelige kjennsgjerninger - hvis man så noen - ville bli utlagt som negativisme og motstand mot distriktshøgskoler, og det ville være en politisk belastning man ikke ønsket å ta.

Stortingets engasjement var imidlertid sterkt når det gjaldt den del av begrunnelsen for distriktshøgskoler som knyttet seg til ønsker om desentralisering av høyere utdanning med de mange antatte gunstige virkninger av ulik art dette ville ha. Den vekt Stortinget tilla distriktshøgskolene som distriktpolitisk virkemiddel, kan påvises på flere måter. Ett uttrykk for dette er den meget påtakelige interesse representantene viste for å skaffe sitt eget fylke distriktshøgskole. I debatten i 1969 var 16 av 21 tingmenn som representerte distrikter utenom de som nå fikk distriktshøgskoler, opptatt av å bære fram sitt distrikts ønsker og framheve de fortrinn som dette distriktet hadde. Denne manifestasjonen av ønsker og fortrinn kulminerte med at representanten Rolf Schjerven mot slutten av debatten grep ordet for å si at: "Etter de tallrike ønsker som er fremkommet her, forlanger jeg ordet for å forsikre meg om at tausheten fra Vestfolds side ikke skal bli misforstått derhen at vi ikke ønsker distriktshøgskole".¹²⁾

10) *St.prp. nr. 143 (1967-68). Om planlegging av prøvedrift med distriktshøgskoler*, s. 5.

11) *St. tid. 1968-69*, s. 4238.

12) *St. tid. 1968-69*, s. 4243.

Det distriktpolitiske engasjement kom også til uttrykk ved den sterke interesse Stortinget viste for hvor skolene skulle plasseres innenfor regionene, et spørsmål som i første rekke ble vurdert ut fra en by - bygd dimensjon. Særlig var dette framtreende i 1970, hvor debatten i stor utstrekning kom til å dreie seg om Skien eller Bø skulle få distriktshøgskolen for Telemark. Representanten Bodil Aakre karakteriserte debatten slik: "Jeg har inntrykk av at all interesse synes å være samlet om lokaliseringsspørsmålet, mens svært få er opptatt av distriktshøgskolens innhold og dens framtidsperspektiver."¹³⁾

En annen måte å belegge hvor viktig det distriktpolitiske argumentet var, er selvsagt å undersøke i hvilken utstrekning det ble benyttet. I 1969-debatten nevner så å si alle talerne dette argumentet i sine innlegg. Og ofte leveres det lange og relativt grundige begrunnelser for distriktshøgskoler ut fra en distriktpolitisk målsetting. Når en ser på hvilke perspektiver Videreutdanningskomitéen med tilslutning fra departementet kunne stille i utsikt, er det ikke underlig at denne saken utløste et kraftig distriktpolitisk engasjement i Stortinget. Det het bl.a. følgende:¹⁴⁾

De mest umiddelbare virkninger av at et studiesentrum blir opprettet, vil selvsagt ligge på det næringspolitiske og sosiale plan. Slike studiesentra vil i seg selv kunne bety en betraktelig økonomisk plussfaktor for de stedene hvor de blir bygget, og omkring dem vil det gro opp virksomheter som kan bidra til en generell økonomisk ekspansjon. Ringvirkningene på lengre sikt er kanskje enda viktigere: Det vil i høyere grad bli mulig for utkantdistriktene å trekke til seg folk og holde på særlig kvalifiserte fagfolk. Etter hvert vil det også åpnes større muligheter for at distriktet i noen grad kan rekruttere sin egen ekspertise.

Stortinget hadde i distriktshøgskolesaken muligheten til å drive "politics of distribution", og godene som skulle fordeles var sterkt ettertraktet, og de kunne gis til forholdsvis mange.

D i s t r i k t s h ø g s k o l e n e s o r g a n i s a s j o n s - m ø n s t e r

I likhet med selve innføringen av distriktshøgskolene skapte ikke spørsmålet om organisasjonsutforming for skolene noen politisk strid. De forutsetninger og konkrete forslag departementet la fram, fikk full oppslutning i Stortinget. Videre ble spørsmålet i meget liten grad

13) *St. tid.* 1969-70, s. 2929.

14) *St. prp. nr. 136 (1968-69). Om prøvedrift med distriktshøgskolar*, s. 8.

problematisert og inngående drøftet, særlig i Stortinget. Det var med andre ord et "lett" spørsmål å ta stilling til, det synes som om utfallet på mange måter var gitt på forhånd.

Departementet la i proposisjonen om prøvedrift med distriktshøgskoler (mars 1969) fram generelle prinsipper for distriktshøgskolenes organisasjonsform og fremmet forslag om hvilke organer som burde opprettes. I hovedtrekkene representerte denne styringsmodellen en tilslutning til Videreutdanningskomitéens forslag, men i en noe forenklet form. Etter å ha fått oppslutning i Stortinget utformet departementet reglementer for de enkelte organer, og disse ble lagt fram og godkjent av Stortinget i forbindelse med behandlingen av proposisjonen om utvidelse av prøve-driften (mai 1970).

Det ble understreket at det var tale om midlertidige ordninger, og at disse måtte gjøres til gjenstand for vurdering. Dette var en følge av det forhold at det var prøvedrift som skulle drives ved distriktshøgskolene, og at også organisasjonsspørsmålene måtte vurderes ved prøveperiodens utløp. Men vekten på at organisasjonsutformingen ikke måtte fastlåses, var også et uttrykk for den mer generelle holdning til distriktshøgskolene at de måtte representere institusjoner som var karakterisert ved en kontinuerlig tilpasning til nye betingelser og ikke tilstivning i bestemte former. Dermed var det introdusert et element av åpenhet i organisasjonsstrukturen. Det kan legges til at et spørsmål som reiser seg i forbindelse med en senere vurdering av organisasjonsmønsteret, er hvem som da ville være best stilt. Det må være grunn til å anta at oppfatningene til dem som hadde deltatt i den konkrete virksomheten ved skolene i prøveperioden, ville bli tillagt stor vekt.

Det ble vedtatt at distriktshøgskolene skulle være statsinstitusjoner. Driften skulle derfor finansieres av staten, men det var forutsetningen at kommune og/eller fylkeskommunene stilte driftsklare lokaler vederlagsfritt til rådighet for skolene. Kirke- og undervisningsdepartementet ble det sentrale statlige styringsorgan for distriktshøgskolene.

De oppgaver de sentrale myndigheter skulle ha ved styringen av distriktshøgskolene var i hovedtrekk følgende. Departementet skulle være den endelige instans i spørsmål som hadde å gjøre med hva slags utdanningsinnhold distriktshøgskolene skulle ha. Dette innebar at departementet hadde det endelige ansvar for å ta initiativ til og drive utviklingsarbeid i forbindelse med distriktshøgskolenes studietilbud, for utprøving av nye idéer og for vurdering av forsøk. Videre skulle departementet treffe de endelige avgjørelser i spørsmål om skolenes konkrete utdanningsprogram. Dette kunne skje dels ved at departementet skulle godkjenne forslag til nye utdanningstilbud, og dels ved at det (med Stortinget som endelig beslutningstager) gjennom budsjettbehandling kunne foreta ressursavveininger - med hensyn til den totale ekspansjon av distriktshøgskolenes utdanningskapasitet, mellom de enkelte skoler og mellom forslag til nye og eksisterende studietilbud. Videre hadde

departementet de endelige avgjørelser i spørsmål som angikk evaluering og eksamensordning. Kvalifikasjonskrav for undervisningsstillinger skulle utformes av departementet, som også skulle foreta de endelige utnevninger til slike stillinger på grunnlag av uttalelser fra sakkyndige og innstillinger fra skolene. Videre var det departementets oppgave å ansette en direktør for hver skole og å oppnevne styre for skolene.

Innenfor Kirke- og undervisningsdepartementet ble to nye organer opprettet for å ta seg av disse oppgavene: (1) Seksjon for distriktshøgskoler og (2) Sentralutvalget for distriktshøgskolene. Bemanningen i seksjonen ble 1 seksjonsleder og 3 saksbehandlere. Den fikk dermed en temmelig begrenset kapasitet, og det var heller ikke meningen at den skulle bli svært stor. Foruten å være administrativt apparat for løpende distriktshøgskolesaker var seksjonen sekretariat for Sentralutvalget. Dette var et rådgivende organ for departementet og skulle ha 9 medlemmer. Disse skulle ha sin bakgrunn "ikke bare i yrkesfaglig erfaring, men like meget i alment samfunnsarbeid".¹⁵⁾ I det første Sentralutvalget som ble oppnevnt, kom 7 av medlemmene fra utdanningssektoren - innenfor denne var flere skoleslag og både lærere og studenter representert.

Sentralutvalgets oppgave besto bl.a. i å gi forslag til lokalisering og omfang av distriktshøgskoleundervisningen, foreslå fagområder og studieopplegg, godkjenne nye studietilbud, gi innstilling ved tilsetning av direktører og undervisningsledere, spesifisere kvalifikasjonskrav for lærere og sensorer, godkjenne og koordinere eksamensoppleggene ved skolene og oppnevne sensorer. Videre kunne Sentralutvalget komme inn i budsjettbehandlingen ved at departementet kunne be det om budsjettmessige vurderinger og prioriteringer av tiltak. Dessuten het det at prinsippaker og andre viktige saker skulle behandles av Sentralutvalget. Ut fra den formelle struktur synes det derfor som om Sentralutvalget var tiltenkt en viktig funksjon i departementets arbeid med distriktshøgskolene, særlig under initieringsfasen - og i første rekke med de mer policyformulerende oppgaver.

På lokalplanet ble følgende organer foreslått opprettet:

- 1) styre for distriktshøgskolene,
- 2) administrasjon for distriktshøgskolene,
- 3) skoleledermøte for regionen og
- 4) regionalt rådsmøte i regionen.

Styret var øverste organ i de saker som ble avgjort ved den enkelte høgskole, og skulle utarbeide forslag i spørsmål som ble endelig avgjort

15) *St.prp. nr. 136 (1968-69)*, s. 23.

i sentrale organer. Det besto av 7 medlemmer. Disse skulle oppnevnes av departementet, men etter en forslagsordning som sikret regional/institusjonell dominans: 3 av medlemmene skulle utnevnes etter forslag fra fylkesutvalgene, ett fra lærerne og ett fra studentene. Det var forutsetningen at distriktshøgskolen skulle ha et velutbygd administrativt apparat. Dette skulle ledes av en departementsutnevnt direktør, som også var sekretær for styret.

Skoleledermøtet var tenkt som et forum for rådlegging og informasjon mellom lederne for de høgre utdanningsinstitusjonene i regionen. Det regionale rådsmøte skulle være et rådgivende organ for den enkelte distriktshøgskole, med bred representasjon fra arbeids- og samfunnsliv i regionen. Fra sentralt hold ble disse organene tilrådd opprettet, men regionene måtte selv avgjøre spørsmålet. Forslaget ble ikke fulgt når det gjelder skoleledermøter, mens noen skoler har etablert regionale råd - som imidlertid ikke har hatt noen sentral funksjon ved utviklingen av distriktshøgskolene.

Når det gjelder den kompetanse de enkelte distriktshøgskolene fikk til selv å treffe endelige avgjørelser, var hovedtrekkene følgende. En viktig side var at skolene selv hadde ansvaret for organisering og gjennomføring av undervisningen. Som en del av dette hadde de frihet ved valg av pedagogiske metoder. Videre hadde de kontroll med utformingen av arbeidsbetingelsene til lærerne, disse ble ikke pålagt noen bestemt undervisningsplikt, og skolene avgjorde hvordan og til hva de ønsket å utnytte lærernes arbeidstid. Skolene foretok dessuten selv engasjering og disponering av timelærere. Den selvstendigheten disse domeneavgrensningene førte til, betød at de enkelte institusjonene i realiteten hadde store muligheter til å påvirke utdanningens innhold, og innflytelse over mulighetene og betingelsene for lærerstabens deltagelse i aktiviteter ved siden av undervisning - som forskning eller forskjellige serviceoppgaver overfor lokalsamfunnet. Ved siden av dette ble skolene overlatt å ta initiativ av forskjellig art som ville ha betydning for deres utvikling, som f.eks. å foreslå koordinerende tiltak med andre utdanningsinstitusjoner, søke kontakt med samfunnslivet i regionen og stå for utredninger om utdanningsbehovene i regionen.

I likhet med desentraliseringen av myndighet til å avgjøre spørsmålet om etablering av skoleledermøter og regionale råd, fikk skolene stor frihet til selv å avgjøre sin interne organisering. På dette området var det stor åpenhet ved starten. Og det var heller ikke meningen at denne organiseringen skulle følge noe pålagt mønster, men at den skulle utvikles i overensstemmelse med institusjonenes egne ønsker og behov. Under utformingen av disse var det en forutsetning at de ansatte ved distriktshøgskolene skulle sikres bred deltagelse i behandlingen av saker som ble avgjort ved skolene eller som de skulle uttale seg om. Dette innebar at det ikke bare ble delegert betydelig grad av frihet

til skolene, men også innenfor institusjonene. En side ved dette var at friheten til valg av organisasjonsmønstre kunne benyttes til utstrakt delegering av myndighet og ansvar fra styret til organer innenfor skolene.

Vi kan på grunnlag av dette slå fast at på viktige felter for den innholdsmessige utviklingen fikk distriktshøgskolene kompetanse til å treffe selvstendige avgjørelser. I en spesialanalyse om undervisning er dette karakterisert slik:¹⁶⁾

I høyere utdanning har det skjedd en gradvis overføring av beslutningsmyndighet, ikke minst når det gjelder ressursdisponering, fra staten til de store institusjonene. Mest markert er dette ved de nye distriktshøgskoler, hvor skolenes egne styringsorganer har vidtgående fullmakter når det gjelder disponering av de ressurser som stilles til disposisjon. I likhet med universitetene har også distriktshøgskolene stor frihet når det gjelder undervisningens innhold og opplegg, og i formene for vurdering av studenetene.

Som nevnt tidligere var det likevel slik at på en rekke vesentlige områder traff sentrale myndigheter de endelige avgjørelser. I disse spørsmålene skulle imidlertid de enkelte institusjonene selv ta initiativ og utarbeide og fremme forslag. Blant annet var det således skolenes oppgave å komme med forslag til konkret utdanningsinnhold og foreta prioriteringer mellom de enkelte studier. Videre skulle de enkelte institusjonene utarbeide detaljerte budsjettforslag. En annen viktig funksjon var at skolene skulle innstille søkere til undervisningsstillinger etter at sakkyndige hadde gitt uttalelser. Den formelle avgjørelsesmyndighet var likevel på sentralt hold, og i første rekke hos departementet, som vi har sett ovenfor var gitt vide fullmakter av Stortinget. Det innebar således at departementet kunne la være å godkjenne studieopplegg. Det kunne gjennom budsjettet foreta øremerkinger av ressurser og stillinger på bestemte formål og på den måten legge føringer på virksomheten og eventuelt endre skolenes prioriteringer, og det kunne i ansettelsessaker foreta valg på tvers av skolenes innstillinger.

Den konklusjon vi vil trekke av denne gjennomgåelsen er at organisasjonsstrukturen formelt gav sentrale organer viktige funksjoner, samtidig som også lokale organer fikk en viktig rolle. Det ser ut til at to tradisjoner innenfor norsk utdanningspolitikk støtte sammen ved utformingen av organisasjonsmønstre for distriktshøgskolene: på den ene siden den uavhengige stillingen universitetene har hatt, på den annen side den sentrale styringen som har preget annen utdanning. I det

16) Spesialanalyse om undervisning. Vedlegg nr. 3 til *St.mld. nr. 71* (1972-73). *Langtidsprogrammet 1974-77*, s. 24.

formelle regelverket lå det med andre ord en åpenhet som gav rom for en faktisk utvikling i begge retninger, både for sentral styring og for lokal innflytelse.

Vi vil imidlertid peke på at det forelå betingelser for at tyngdepunktet reelt sett i nokså sterk grad trolig ville forskyves mot de lokale organer. Flere forhold bidro til en begrensning i handlingsvalget på sentralt hold, og måtte føre til at departementets fullmakter i betydelig grad ble delegert til de enkelte institusjonene. For det første var det en klar forutsetning at lokale forslag skulle tillegges stor vekt i saker som ble avgjort sentralt. Ett av flere eksempler på dette er følgende: "Når det er tale om å velge konkret studieprogram ved den einskilde distriktshøgskole, bør ein leggje stor vekt på dei synsmåtar som gjer seg gjeldande i distrikta."¹⁷⁾ Ved siden av slike eksplisitte forutsetninger var innholdet i debatten ved etableringen av distriktshøgskoler, og spesielt aksentuert i Stortinget, av en slik art at den måtte styrke disse betingelsene. Desentraliseringsideologien gav premisser og satte rammer for departementets tolkning og anvendelse av den formelle organisasjonsstrukturen.

Disse forutsetningene var reflektert i den begrensede kapasitet som det sentrale administrative apparat fikk. En kan vanskelig tenke seg annet enn at departementet ikke kunne ivareta alle de tillagte oppgaver og treffe realitetsavgjørelser, men måtte delegere funksjoner og innflytelse til skolene. Og det var heller ikke meningen å foreta en sterk administrativ utbygging på sentralt hold. Tvert imot var det forutsetningen å redusere departementets rolle etter hvert. Det var f.eks. meningen å overlate mye av planleggingen av nye undervisnings-tilbud til distriktshøgskolene selv.

O p p s u m m e r i n g

Av de forslag Videreutdanningskomitéen la fram for å løse kapasitets-krisen i høgre utdanning, vakte straks idéen om å opprette en rekke distriktshøgskoler sterk interesse utover landet og på sentralt poli-tisk hold. Forslaget besto dels i å etablere nye kortvarige og yrkes-rettete studietilbud og dels å integrere disse med eksisterende post-gymnasiale utdanningsinstitusjoner utenfor universitetssektoren i et system av distriktshøgskoler. Kirke- og undervisningsdepartementet gikk inn for å gjennomføre første delen av forslaget som utdannings-politisk reform lenge før og løsrevet fra den helhetsløsning Videre-utdanningskomitéen tenkte seg.

17) *St.prp. nr. 136 (1968-69)*, s. 21.

Gjennom en politisk og administrativ forsering lyktes departementet med dette, allerede to år etter at forslaget var lansert ble det satt i gang prøvedrift med tre distriktshøgskoler. Distriktshøgskolesaken hadde full politisk oppslutning i Stortinget, hvilket i første rekke hadde sammenheng med at en her kunne drive fordelingspolitikk av ettertraktede goder og med distriktene som mottakere. Dette hadde betydning for den innholdsmessige siden ved debatten om distriktshøgskolene, som i det vesentlige dreide seg om desentralisering og distriktspolitikk, og i meget liten utstrkning beskjeftiget seg med og problematiserte de øvrige utdanningspolitiske spørsmål saken reiste. Disse kjennetegnene ved den prosessen som ledet fram til innføringen av distriktshøgskolene, hadde åpenbart konsekvenser for utformingen av en organisasjonsstruktur for skolene.

Spørsmålet om organisasjonsmønsteret skapte ingen strid, og de løsninger en kom fram til ble tilsynelatende truffet med et nokså sterkt innslag av selvfølgelighet. Disse løsningene la opp til en balanse i styringsstrukturen mellom sentrale og lokale organer. På flere områder av vesentlig betydning for distriktshøgskolenes innholdsmessige utvikling fikk institusjonene frihet til å avgjøre spørsmål selvstendig, mens sentrale myndigheter på en rekke andre viktige områder traff de endelige avgjørelser - men etter at skolene hadde lagt fram sine forslag. Denne kompetansefordelingen mellom sentrale og lokale organer var imidlertid preget av en viss uklarhet eller "uavgjorthet", som gav rom for åpenhet med hensyn til hvordan den faktiske styringen av distriktshøgskolene ville skje. Vi har imidlertid trukket fram noen forhold som gjorde at denne åpenheten i realiteten trolig innebar at institusjonene ville bli stående temmelig fritt, og at det også innenfor de enkelte skolene ville bli betydelig frihet. Følgende uttalelse fra lederen for distriktshøgskoleseksjonen i departementet, Ingjald Ørbech Sørheim, synes å bekrefte denne oppfatningen:¹⁸⁾

Et av de viktigste mål for distriktshøgskolene er nettopp å bryte opp stivheten i eksisterende utdanningsmønstre og skape institusjoner som både kan endre seg selv og sine relasjoner til samfunnet. I dette ligger en delegering av makt og ansvar som gjør det mulig, sannsynlig og ønskelig at den enkelte høgskole utvikler seg forskjellig fra de andre, i tråd med de behov og ressurser som finnes i den enkelte region og ut fra de målsettinger som fremmes av dem som arbeider i og styrer den enkelte institusjon.

18) Ingjald Ørbech Sørheim: "Distriktshøgskolene. Utdanningsinstitusjoner i utvikling." *Skolens Årbok 1970*, s. 2528.

III DISTRIKTSHØGSKOLENES MÅLSETTINGER

Vi skal i dette kapitlet gi en framstilling av innholdet i den offentlige målsetningsdebatten ved etableringen av distriktshøgskolene. Dette emnet er i det foregående berørt ved at vi har vært inne på spørsmål om hvilke idéer som lå bak innføringen av dette skoleslaget, hvilke forventninger man hadde til det og hvilke oppgaver det skulle ha. Hensikten er her å gi en mer utfyllende og konkret drøfting av hva virksomheten ved distriktshøgskolene skulle bestå i, hvilke funksjoner de ble tillagt og hvordan disse skulle oppfylles. Ut fra denne oppgavens problemstilling vil vi legge spesiell vekt på å få fram hvilke målsettinger som forelå for distriktshøgskolenes innholdsmessige plassering i forhold til universitetene og de vitenskapelige høgskolene.

Vi skal ta for oss de organer som var sentrale ved formuleringen av de offentlige målsettinger for distriktshøgskolen: Videreutdanningskomitéen (Vuk), Kirke- og undervisningsdepartementet (Kud) og Stortinget. Det er Vuk som står for den grundigste og mest omfattende drøfting av distriktshøgskolene. Kud's proposisjoner arter seg langt på vei som en sitering fra og henvisning til Vuk's innstillinger og som en tilslutning til komitéens synspunkter i de fleste spørsmål (bortsett fra forslaget om å integrere all postgymnasial utdanning utenfor universitetssektoren i et distriktshøgskolesystem), mens Stortinget har en tilsvarende stilling i forhold til departementet. Vi velger derfor å gi Vuk's omtale av distriktshøgskolene mest plass i framstillingen, og mer angi oppfatningene i Kud og Stortinget ut fra deres posisjon i forhold til Vuk respektive Kud. Nær beslektet med dette argumentet for å gi stor oppmerksomhet til Vuk er det forhold at denne komitéen fortsatt i stor grad refereres til i forbindelse med målsettingene for distriktshøgskolene, og som på mange måter et autoritativt organ. Videre er det med en problemstilling som har å gjøre med utviklingen av en institusjon, av interesse å få tak i hva som var de opprinnelige målsettingene for denne institusjonen, og disse målsettingene var det Vuk som lanserte.

V i d e r e u t d a n n i n g s k o m i t é e n

I den drøfting som fant sted i Vuk for å komme fram til forslag om nye utdanningsinstitusjoner, var flere alternativer framme. Som et bidrag til å kaste lys over det forslag komitéen samlet seg om, skal vi kort peke på de alternativer som ikke nådde opp og hvilke argumenter som ble benyttet mot dem.¹⁾

Foruten distriktshøgskoler var de mest aktuelle alternativer universitetsfilialer og universitetssentra. For universitetsfilialer hadde man det svenske mønster, hvor universitetsundervisning på elementærplanet foregikk i filialer men under et "moderuniversitets" faglige kontroll. For universitetssentra fantes amerikanske modeller med institusjoner hvor hele spekteret av utdanningstilbud ble gitt og på alle nivåer - fra korte kurs til full forskerutdanning.

Presset på de eksisterende universiteter var slik at det var nødvendig å etablere nye institusjoner for å avlaste dem. Dette talte for å opprette universitetsfilialer. Men samtidig forelå et behov for utdanning som representerte et alternativ til universitetet - både m.h.t. innhold og varighet. Komitéen hadde studert utviklingen innenfor høgre utdanning i andre land og kunne fastslå "en alminnelig tendens til kortere og mer intensive utdanninger basert på artiums nivå".²⁾ Komitéen var av den oppfatning at denne utviklingen var i overensstemmelse med behovet til brukere av høgre utdanning: "Dette svarer til arbeidslivets behov, der etterspørselen etter arbeidskraft på 'teknikernivå' er sterkt ekspanderende". Videre tolket komitéen det tallmateriale som forelå om søkningen til kortere utdanninger på postgymnasialt nivå i forhold til opptakskapasiteten og om den høye frafallsprosenten i universitetsstudier dithen, at også fra de utdanningssøkendes synspunkt var der sterkt behov for en utbygging av kortvarige alternativer til universitetsstudiene.

Avlastningsbehovet måtte derfor sees i sammenheng med behovet for alternativer. Universitetsfilialer ble dermed ansett å være en for snever løsning. Man regnet med at institusjoner som ivaretok alternativbehovet, også ville representere mye av en avlastning. Utbygging av universitetssentra var et alternativ som kunne dekke begge målsettinger. To viktige argumenter talte imidlertid mot en slik løsning. For det første måtte systemet - for å få tilstrekkelig bredde - bli nokså sentralisert på grunn av den spredte bosetting i landet. Dernest ble det reist tvil om universitetsmodellen var den som best kunne ivareta de oppgaver som

1) Vi bygger her på opplysninger fra Gerd Vollset og Per Aamot: *Distriktshøgskoler og samfunnsutvikling. Distriktspolitikk eller rasjonalisering av høyere utdanning*. Hovedoppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo, 1972 s. 34 ff.

2) *Vuk's innst. nr. 2*, s. 6.

de nye postgymnasiale institusjonene måtte ta opp, bl.a. behovet for etterutdanning. Det alternativ komitéen samlet seg om, var derfor forslaget om et distriktshøgskolesystem.

Distriktshøgskoletanken slik den ble lansert av Vuk omfattet som nevnt (se s. 21) både en etablering av nye studietilbud av kortvarig og yrkesrettet art og en integrering av disse og eksisterende postgymnasial utdanning utenfor universitets- og høgskolesektoren. Vuk's egen definisjon på forslaget var følgende:³⁾

Med en distriktshøgskole mener komitéen en organisatorisk og administrativ sammenbygging av en rekke kortere postgymnasiale utdanningsenheter innenfor en nærmere definert region. Høgskolen er dermed mer en overbygging over postgymnasiale utdanningsenheter enn en skole i snever og tradisjonell forstand.

Kud tok som nevnt ikke stilling til integrasjonsproblematikken, og fremmet forslag om den del av distriktshøgskoletanken som gikk på etablering av en ny institusjon med nye studier. Forslaget om integrering med andre utdanninger sier imidlertid noe om hva Vuk tenkte om de nye studier, og vi skal derfor kort berøre det.

Samordnet i et distriktshøgskolesystem foreslo Vuk en rekke utdanninger som hadde det til felles med de nye studietilbud at de var kortvarige og yrkesrettede og at de gav undervisning på tilsvarende nivå. Komitéen nevnte følgende skoler: Lærerskolene, Fag- og spesiallærerskolene, Statens bibliotekskole, Reseptarutdanningen, Statens fysioterapiskole, Mensendickskolen, Kommunal- og sosialskolene, Norsk journalistiskole, Studentkurs ved økonomisk gymnas, De tekniske skolars 2-årige linjer og Laboratorieteknikerskolene. Målet var på sikt å samle disse utdanningene og de nye studietilbudene i regionale studiesentra, med ett senter i hver av de 12 utdanningsregioner som landet ble delt inn i. Komitéen regnet imidlertid med at disse sentra i første omgang særlig måtte dekke de behov de nye undervisningsinstitusjonene ville ha.

Distriktshøgskolenes utdanningstilbud skulle ha en klart avgrenset plassering i forhold til andre institusjoner, som det framgår av følgende sitat⁴⁾:

Innenfor rammen av vårt samlede skolesystem må den nye institusjon som distriktshøgskolene representerer, ha selvstendige og klare oppgaver i forhold til andre eksisterende studietilbud, som f.eks. videre studietilbud på universitetsnivå, eventuelle andre postgymnasiale studietilbud, og tilbud om yrkesutdanning som ikke krever examen artium eller tilsvarende grunnutdanning.

3) Vuk's innst. nr. 3, s. 12.

4) *Ibid*, s. 13.

Med hensyn til hvilke konkrete studietilbud Vuk tenkte seg i den nye institusjonen, hadde den tatt initiativet til utredninger om en økonomisk/administrativ, en teknisk/økonomisk, en journalist- og en EDB-utdanning. Dessuten ble følgende forslag på utdanninger som kunne være aktuelle å etablere nevnt: Utdanning for arbeid i helsevesenet og i sosiale institusjoner, utdanning av saksbehandlere i offentlig forvaltning, områdeplanleggere, landbruksteknikere, arkivarer, spesialsekretærer og spesialpedagoger, utdanning innenfor transportsektoren, turistnæringen, restaurant- og hotellnæringen, fiskerinæringen og næringsmiddelteknologi og maritim utdanning. Totalt skulle studietilbudene omfatte⁵⁾:

- a) Yrkesutdanning av den karakter som i dag gis ved våre yrkes-skoler, men som bygger på at elevene kan starte denne yrkesutdanning etter avsluttet examen artium.
- b) Kortvarig utdanning, dels av yrkesrettet art, dels av allmenndannende karakter, dels innsiktet mot estetiske fag. Den kan tenkes enten å bli en del av eller beslektet med den utdanning som gis i de første år av universitets/høgskoleutdanningen.
- c) Nye former for kortere postgymnasial utdanning etter hvert som behovet for slike utdanningsarter melder seg.

Et vestentlig forhold ved de nye utdanningstilbudene var at de skulle ha et tverrfaglig innhold, og derved skape fleksibilitet og etablere et alternativ til den disiplin- og profesjonsorienterte utdanning. En annen side ved spørsmålet om fleksibilitet var at det måtte skapes overgangsmuligheter mellom de ulike deler av det postgymnasiale utdanningssystem. Selv om de nye utdanningstilbud skulle ivareta klart avgrensede oppgaver fra universitetsutdanningen, var det Vuk's oppfatning at overgang måtte kunne finne sted "fra bestemte kurs ved postgymnasiale yrkesskoler, kurs som må kunne inngå som ledd i en mer langvarig utdanning ved universiteter/høgskoler" og slik at "det samlede tillegg i studietid blir av begrenset lengde".⁶⁾ Det var imidlertid ikke komitéens mening at overgangen til universitetet skulle bli omfattende; det var tale om nye studier som "for det store flertalls (studentenes) vedkommende vil brukes som yrkesutdanning eller studium for personlig tilfredsstillelse, mens en begrenset del vil finne det naturlig å gå videre til universitetsutdanningen".⁷⁾ I overensstemmelse med dette framhevet komitéen den kompetanse kandidatene fra distrikthøgskolene fikk i yrkeslivet som "langt viktigere" enn de ulike utdannings kompetanse vis a vis hverandre.⁸⁾

5) Vuk's innst. nr. 2, s. 33.

6) *Ibid.* s. 31 og s. 39.

7) *Ibid.* s. 39.

8) Vuk's innst. nr. 3, s. 25.

Den vekt Vuk tilla yrkeskompetanse framfor studiekompetanse når det gjaldt de nye utdanningstilbudene, har sitt sidestykke i komitéens syn på desentralisering av universitetsundervisning til distriktshøgskolen. Samlet skulle skolen ha et utdanningstilbud som strakte seg fra "kurser nær identiske med dem som gis de første år ved universitetene, til slike som er sterkt faglig/praktisk orientert og vesensforskjellige fra universitetenes".⁹⁾ Hovedvekten lå på siste del av dette forslaget; komitéen understreket at undervisningstilbudet i de nye institusjonene hovedsakelig ville bestå av varierte former for yrkesrettet utdanning på postgymnasialt nivå. I et mindre omfang kunne det også komme på tale at distriktshøgskolene direkte avlastet universitetene og høgskolene for elementær undervisning. Men "de mulige former for elementær universitetsundervisning vil imidlertid bare utgjøre en liten del av den totale undervisningsvirksomhet som skal drives ved de nye studiesentra."¹⁰⁾

Distriktshøgskolenes funksjon i forbindelse med voksenopplæring og etterutdanning representerte en viktig del av målsettingen for dette skoleslaget. Vuk mente at distriktshøgskolene måtte kunne fylle en meget vesentlig oppgave i forbindelse med etterutdanningen på det lokale plan, særlig i yrker som i det vesentlige bygget på utdanning fra det postgymnasiale undervisningssystem utenfor universitetssektoren. Videre var komitéen av den oppfatning at distriktshøgskolene ventelig også ville måtte ta sikte på å dekke et betydelig behov i forbindelse med voksenopplæringen generelt.

Vuk gav en sparsom behandling av spørsmålet om rekruttering av lærere til distriktshøgskolene. En mulig forklaring på dette er at komitéen som følge av integrasjonsforslaget ikke tenkte seg at rekrutteringsmønster og stillingsstruktur ville avvike vesentlig fra det som gjaldt for de eksisterende institusjonene. Vuk foreslo et kompetansekrav for lærere tilsvarende universitetets, men gikk ikke inn for dette som et generelt krav: "bare for den delen av lærerstaben som skal drive undervisning på universitetsnivå, vil det måtte stilles slike krav til som for lærere på universitetene."¹¹⁾ For flertallet av lærerne ville dermed rekrutteringspolitikken avvike fra universitetets.

For spørsmålet om forskning ved distriktshøgskolene har også skillet mellom universitetsfag og alternative fag betydning. Vuk tok opp dette spørsmålet som en side ved drøftingen av mulig undervisning i universitetsfag, og ikke i forbindelse med de alternative studier. For universitetsundervisning, sely om det var på elementærplanet, mente imidlertid komitéen at denne måtte skje i kontakt med aktiv forskning. Men

9) Vuk's innst. nr. 2, s. 39.

10) *Ibid.* s. 37.

11) Vuk's innst. nr. 2, s. 37.

denne tilknytningen var ikke avhengig av egen forskningsvirksomhet ved distriktshøgskolene. Det avgjørende var at der fantes kontaktmuligheter til de universitetsmiljøer hvor det ble arbeidet med de respektive fag, hvilket kunne oppnåes gjennom samlinger og seminarer ved universitetene for lærere ved distriktshøgskolene, studietimer for distriktshøgskolelærere og bruk av høyt kvalifiserte gjesteforelesere. Konklusjonen var derfor at Vuk foreslo en postgymnasial utdanning "som ikke forutsetter at institusjonene driver selvstendig forskning eller deltar i forskerutdanningen."¹²⁾ Dette synet ble gjort til den grunnleggende komponent i den grensedragnings som Vuk trakk mellom distriktshøgskolen og universitetet:¹³⁾

Det fundamentale skille mellom videregående utdanning ved universiteter/høgskoler og utdanning ved distriktshøgskolene består i at undervisningen ved universitetene bygger på direkte kontakt med forskning, og skjer i tilknytning til virksomhet ved institusjonene selv, - mens undervisning ved distriktshøgskolene nok vil bygge på forskningsresultater og på kontakt med forskningsinstitusjoner, men den vil normalt ikke skje i tilknytning til selvstendig forskning ved distriktshøgskolene.

Ut fra Vuk's utsagn om forskningstilknytningen og støttet opp med hvilke skoler Vuk foreslo integrert med distriktshøgskolene og arten av og nivået på det faglige innhold og kravene til lærerkrefter, framstår distriktshøgskolen i Vuk's skikkelse som i det alt vesentlige en undervisningsinstitusjon, uten noen pålagt forskningsoppgave - med de bevilgningsmessige konsekvenser det ville ha. Dette betød ikke at det var meningen å nedlegge forbud mot forskning ved distriktshøgskolene; i likhet med andre postgymnasiale utdanningsinstitusjoner kunne forskning som ikke stilte vidtrekkende krav til utstyr og bredde i fagmiljøet, skje ved distriktshøgskolene som en frivillig aktivitet.

Det siste punktet vi skal berøre under behandlingen av Vuk's innstillinger gjelder distriktshøgskolenes formelle status. Vuk gav det nye skoleslag betegnelsen høgskole. Men selv om det ble foreslått å gi distriktshøgskolen høgskolestatus, betød ikke dette en utvisking av forskjellen til de eksisterende høgskoler. For navnelikheten var ifølge komitéen av svært midlertidig art. Komitéen fant nemlig en klar tendens både i Norge og andre land til å integrere høgskolene i universitetene eller å gi dem universitetsstatus, og det var bare et tidsspørsmål før denne prosessen var fullført. Dermed ville betegnelsen høgskole bli frigjort for den nye postgymnasiale utdanningsinstitusjonen komitéen foreslo. I mellomtiden foreslo komitéen å markere forskjellen ved å bruke betegnelsen faghøgskole og/eller distriktshøgskole.

12) *Ibid.* s. 39

13) *Vuk's innst. nr. 3*, s. 13.

K i r k e - o g u n d e r v i s n i n g s d e p a r t e m e n t e t

Kud sluttet seg til Vuk's syn på distriktshøgskolenes generelle innholdsmessige plassering og avgrensning til andre institusjoner. Departementet uttalte bl.a. følgende¹⁴⁾:

I dette ligg det at distriktshøgskolane ikkje er tenkt som universitetsfilialar. Heller ikkje skal distriktshøgskolen som skoleslag vere ei form for høgste avdeling i den gymnasiale delen av skoleverket. Distriktshøgskolen skal stå for noko sermerkt og ha sin eigen identitet, både organisatorisk og når det gjeld skolens indre liv.

Dette generelle synet på distriktshøgskolene ble konkretisert for studietilbudets del ved at departementet uttrykte særlig interesse for å bygge opp kortere yrkesrettede tilbud - i stor grad preget av tverrfaglighet, som representerte avsluttede enheter med en definert yrkeskompetanse, og som derfor var reelle alternativer til mer langvarige studier ved universiteter og høgskoler. Som i Vuk ble således distriktshøgskolen karakterisert som en i første rekke høyere yrkesskole. - Med hensyn til studienes varighet tenkte departementet seg at hovedmønsteret skulle være toårig, men det kunne være tilfeller hvor det var formålstjenelig med noe kortere eller noe lengre studieprogrammer.

Videre la Kud sterk vekt på at utdanningen ved distriktshøgskolene måtte ha en distriktspolitisk effekt også utover det å gi postgymnasiale studieplasser til distriktene. Studietilbudene burde være særlig relevante for de enkelte regionene, og av den grunn burde en ved de enkelte skoler legge vekt på de spesielle forutsetninger og behov som var til stede i vedkommende region, og gjøre forsøk på å trekke distriktene inn i arbeidet med utforming og gjennomføring av undervisningen.

I likhet med Vuk gikk Kud inn for at der måtte være visse overgangsmuligheter fra de nye studiene til videregående utdanning ved universitetet. Departementet framhevet som Vuk at distriktshøgskolenes viktigste oppgave var å gi en yrkeskompetanse, men det kan være verdt å merke seg at departementet i forhold til Vuk synes å dempe ned forskjellen noe mellom yrkesforberedende og studieforberedende kurs. Ved å legge vekt på metode- og innføringsfag og generelt utformede "grunnfag" også for de studenter som ville gå ut i yrkeslivet - i alle fall i begynnelsen av studiet, ville en oppnå at forskjellen mellom de to typer undervisning ikke ville vise seg å være så stor.

14) *St.prp. nr. 136 (1968-69)*, s. 10.

I spørsmålet om universitetsfag gikk departementet inn for som generelt prinsipp at distriktshøgskolene måtte være forberedt på å inkludere årskurs som kunne minne om grunnfag ved universitetet, i fag der skolene av hensyn til de alternative studier i alle fall måtte ha allsidige og avanserte faglige miljøer. Og det går fram at dette kunne bli aktuelt allerede i prøveperioden, bl.a. ved å inkorporere i distriktshøgskolene universitetsundervisning som alt fantes i de respektive regioner.

Departementet sluttet seg til Vuk's oppfatning når det gjaldt omfanget av denne virksomheten. Statsråden uttrykte dette slik i Stortinget¹⁵⁾: "Det er ikkje noko nytt universitet, og det er heller ikkje universitetsfaga som skal vere det viktigaste ved distriktshøgskolane. Det er heilt andre ting." Dette synet ble fulgt opp i det studieprogram som ble lansert i proposisjonen om prøvedrift: universitetsfag ble ikke nevnt under omtalen av de aktuelle og potensielle studieplaner, mens flere alternative studier ble foreslått og det for øvrig ble henvist til Vuk's opplisting av hvilke utdanninger som kunne være aktuelle.

Denne generelle holdningen ble imidlertid ikke fulgt opp med konkrete målsettinger om hvilke og hvor mange universitetsfag som eventuelt kunne desentraliseres. Departementet lot spørsmålet stå åpent - også etter at virksomheten ved distriktshøgskolene var igang. I proposisjonen om utvidet prøvedrift fra 1970 heter det:¹⁶⁾ "Departementet har ikkje, når det gjeld dette siste spørsmålet, teke stilling til kva fag som eventuelt skal leggjast til distriktshøgskolane som rein universitetsundervisning og i kva omfang dette kan skje."

Vuk's forslag om å gi distriktshøgskolene vesentlige oppgaver i forbindelse med voksenopplæring og derunder etterutdanning ble fra første stund sterkt understreket av departementet, som mente at den raske utviklingen innen voksenopplæringen tilsa at distriktshøgskolene kunne bli et effektivt middel til å møte de stigende behov i denne sektoren. Departementet framhevet betydningen av at problemene i forbindelse med voksenopplæring ble viet oppmerksomhet allerede i det første planleggingsarbeidet med distriktshøgskoler. Denne utdanningen var tenkt organisert som kurs for deltidsstudenter. Departementet så det som "ei viktig sak at distriktshøgskolane utviklar kurstilbod for dei som ikkje har høve til å studere på full tid", og gikk derfor inn for at "ein del av studietilbodet ved distriktshøgskolane bør gjevast som kurs for deltidsstudantar. Som ei førebels norm er det rekna med at omlag 25 prosent av undervisningskapasiteten skal kunne nyttast til slik undervisning (som ofte vil gå på kveldstid eller i feriane)."¹⁷⁾

15) Statsråd Bondevik. *St.tid.* 1967-68, s. 4779.

16) *St.prp. nr. 121 (1969-70)*, s. 10.

17) *Ibid.* s. 11.

På samme måte som Kud til en viss grad reduserte forskjellen mellom undervisning for de studenter som ville ut i yrkeslivet og de som ville studere videre, var departementet mindre villig enn Vuk til å gå inn for at der måtte stilles strengere akademiske krav til lærere i universitetsfagene enn i de øvrige fagene. Departementet mente at det til distrikthøgskoleundervisning generelt måtte stilles krav som til universitetsundervisning for studenter på tilsvarende nivå, og at også eksamenkravene i prinsippet burde være som ved universitetet. For å oppnå et "høgt fagleg nivå" gikk departementet inn for følgende rekrutteringspolitikk:¹⁸⁾

For å nå dette målet er det heilt naudsynt at distriktshøgskolen får gode lærarkrefter. Ein reknar med at det vil vere tenleg å få faglege fråsegner frå sakkunnig hald om søkjarar til stillingar ved distriktshøgskolane.....

I prinsippet bør kvalifikasjonskrava til lærarane svare til krava for universitetslærarar som driv undervisning på liknande nivå.

Universitetets praksis med faglig sakkyndige uttalelser ved tilsettinger i vitenskapelige stillinger og krav om universitetslektorkompetanse var dermed introdusert som generelt prinsipp ved rekrutteringen av lærere til distriktshøgskolene. Departementet lot imidlertid til å mene at rekrutteringen måtte ha en noe annen profil enn ved universitetet, ved å gå inn for at også andre kvalifikasjoner enn erfaring fra og anlegg for forskning skulle legges til grunn - men uten å definere hvilke:¹⁹⁾ "Dette vil likevel ikkje seie at berre erfaring frå forskning eller kvalifikasjonar for å drive forskingsarbeid skal vere utslagsgivande ved lærartilsetjing ved desse skolane."

Videre innførte departementet en differensiering av stillingsstrukturen. I tillegg til høgskolelektorene, som skulle utgjøre hovedtyngden av undervisningspersonalet, ble det opprettet undervisningslederstillinger. Departementet sa om dette:²⁰⁾

Ein har fleire gonger streka under kor viktig det er å halde eit høgt fagleg nivå i distriktshøgskoleundervisninga frå første stund. For kvar faggruppe bør det difor vere ein undervisningsleiar eller studierektor som kan føre tilsyn med undervisninga og sjå til at utstyr, lokale og anlegg er tenlege.

18) *St.prp. nr. 136 (1968-69)*, s. 15 og s. 18.

19) *Ibid.* s. 11.

20) *Ibid.* s. 24.

Kud inntok ved prøveperiodens start det samme standpunkt som Vuk i spørsmålet om forskningens stilling. Dette kom fram både ved at departementet siterte lange avsnitt fra Vuk's innstillinger, og ved at det formulerte egne synspunkter som ikke avvek nevneverdig fra Vuk's. Målsettingen var å etablere en utdanningsinstitusjon, hvor undervisningen bygde på forskningens metoder og resultater og hadde kontakt med aktiv forskning, men som ikke selv var pålagt noen oppgave med å bidra til den samlede forskningsinnsatsen. I likhet med Vuk gjorde departementet distriktshøgskolens forhold til forskning til den fundamentale komponent i grensedragningen mellom universitetene og distriktshøgskolene. Departementets syn kom til uttrykk slik:²¹⁾ "Den viktigaste skilnaden mellom universiteta og distriktshøgskolane vil vere at distriktshøgskolane ikkje skal ha som program å drive forskning."

S t o r t i n g e t

Vi har i kapittel II sett at Stortinget var lite opptatt av den konkrete innholdsmessige siden ved distriktshøgskolene. Spesielt gjaldt dette selve Stortingsdebattene, men heller ikke komiteinnstillingene var særlig omfattende og i de fleste tilfeller begrenset til kortfattede og "reagerende" bemerkninger på departementets forslag.

Stortinget sluttet seg til Vuk og Kud når det gjaldt den generelle innholdsmessige plassering av distriktshøgskolene. Målsettingen for dette skoleslaget var at det skulle gi undervisningstilbud og kompetanse som ingen eksisterende utdanningsinstitusjon gav, slik at skolene i kraft av sin egen tyngde framsto som attraktive alternativer til universiteter og høgskoler. Og det ble framhevet at prøveprogrammet måtte legges opp med dette siktemål for øye.

Stortinget var videre enig med Vuk og departementet i at denne egenarten måtte hva angikk studietilbudet, særlig bestå i kortere, yrkesrettede tilbud med en klart definert yrkeskompetanse, og at det i prøveperioden måtte legges spesiell vekt på dette. Stortinget framhevet imidlertid sterkere enn Vuk og Kud at det inn i de yrkesrettede opplegg måtte bygges en komponent av allmennfag for å ivareta den allmenndannende funksjon distriktshøgskolene burde ha. Videre var Stortinget enig med Kud i at undervisningstilbudet måtte gjøres særlig relevant for de respektive regioner skolene var plassert i, og at distriktene derfor måtte trekkes inn i utforming og gjennomføring av undervisningen. Stortinget delte også de synspunkter departementet gav uttrykk for i spørsmålet om desentralisering av universitetsfag. Departementet fikk videre

21) *St.prp. nr. 136 (1968-69)*, s. 10.

støtte for sitt syn om at betydelige deler av distriktshøgskolenes ressurser måtte kanaliseres til voksenopplæring og etterutdanning. Stortinget sluttet seg til tanken om at der måtte være visse overgangsmuligheter fra de alternative studiene ved distriktshøgskolene til videregående studier ved universitetet, og delte departementets oppfatning om ikke å gjøre forskjellen så stor mellom utdanning som gav yrkeskompetanse og utdanning som gav studiekompetanse.

Når det gjaldt de faglige krav til undervisningen gikk Stortinget i likhet med departementet inn for at disse måtte være de samme som for universitetsundervisning på tilsvarende nivå, og var enig i de konsekvenser departementet trakk av dette for rekrutteringen av lærere. Stortinget mente som departementet at forskningskriterier alene ikke skulle legges til grunn ved ansettelser i undervisningsstillinger. Mens departementet ikke definerte hvilke andre kriterier som måtte inngå i vurderingene, nevnte Stortinget at det måtte legges vekt på pedagogisk innsikt.

I spørsmålet om forskningens plass distanserte Stortinget seg noe fra Vuk og Kud. I behandlingen av forslaget om prøvedrift med distriktshøgskoler i 1969, er det ikke noe som tyder på at Stortinget hadde et avvikende syn fra departementet i dette spørsmålet. I budsjettdebatten samme år er det imidlertid visse tegn til at en endring var iferd med å inntreffe. Enkelte talere nevnte nå at det måtte skapes et visst rom for forskning i distriktshøgskolene - uten å gå nærmere inn på av hvilket omfang dette burde være. Og i forbindelse med Stortingsbehandlingen av proposisjonen om utvidelse av prøvedriften med distriktshøgskoler i mai 1970, nedfelte dette synet seg i komitéinnstillingen. Her heter det:²²⁾

Med de begrensede ressurser som står til rådighet er det urealistisk å ta sikte på å bygge opp teknologisk og naturvitenskapelig forskningsvirksomhet av den mest omkostningskrevende art ved distriktshøgskolene. Men det vil etter komitéens mening være naturlig at distriktshøgskolene utvikler egne forskningsmiljøer for visse typer av samfunnsfag, humanistiske fag og på næringsmessige og kulturelle områder av særlig betydning for vedkommende distrikt. Også forskning på mer individuell basis vil lærere ved distriktshøgskolene kunne engasjere seg i. Komitéen vil i denne sammenheng understreke betydningen av å gi lærerne arbeidsvilkår som kan stimulere til egen forskningsinnsats, f.eks. muligheter for tjenestefrihet, regelmessig kontakt med forskningsmiljøene ved universitetene i form av seminarer og kurser, tilfredsstillende bibliotekforhold, osv.

22) *Innst. S. nr. 249 (1969-70), s. 4.*

Det sies ikke her og heller ikke i Stortingsdebatten noe om hvilket omfang en tenkte seg forskningsvirksomhet skulle ha ved distriktshøgskolene, og i hvilken utstrekning den oppfatning som kom til uttrykk i Stortinget skulle ha konsekvenser for bevilgningene til skolen. Ut fra den tilslutning vi har sett Stortinget gav til Kud's forslag til generell målsetting for distriktshøgskolene og konkretiseringen av denne, og videre ut fra Stortingets oppslutning om departementets forslag til organisering av skolene og departementets budsjettforslag, er imidlertid en rimelig tolkning at Stortingets målsetting var i første rekke å skape en utdanningsinstitusjon, men at det innenfor visse rammer burde legges til rette for noe forskning - uten at det var noen tvil om prioriteringen, og mer som en frivillig aktivitet enn som pålagt oppgave.

O p p s u m m e r i n g

I målsettingsformuleringene for distriktshøgskolene ble det lagt vekt på at dette skoleslaget skulle ha funksjoner som gav det en egen identitet og en innholdsmessig plassering som atskilte det fra universitetet. Vi har sett at denne generelle avgrensningen ble nærmere konkretisert ved at det ble angitt en rekke oppgaver distriktshøgskolene skulle ivareta.

Selv om de offentlige myndigheter på denne måten gav uttrykk for rammer for distriktshøgskolenes virksomhet, må imidlertid målsettingene generelt og spesielt på noen punkter karakteriseres som forholdsvis uklare og vage. Dette gjaldt både innholdet i de funksjoner som skulle fylles, den ressursmessige fordelingen mellom dem og hvilke funksjoner skolene ble tillagt. Når det gjaldt avgjørelser om undervisningens regionale/lokale versus nasjonale tilknytning ble det f.eks. sagt lite utover at distriktenes behov måtte tillegges spesiell vekt. Videre skulle distriktshøgskolene ikke ha en forskningsoppgave, men det ble ikke truffet noen klar og entydig avgjørelse i spørsmålet om forskning. Distriktshøgskolene skulle både gi avlastning for universitetene og dekke behovet for alternative postgymnasiale utdanningsformer, uten at forholdet mellom disse to oppgavene ble klarlagt. Som en vesentlig del av avlastningsfunksjonen ble det åpnet for universitetsfag som en mindre del av undervisningsvirksomheten, men det ble ikke tatt stilling til i hvilke fag og i hvilket omfang desentraliseringen eventuelt kunne gjennomføres. Også for valg og innholdsmessig utforming av de kortvarige, yrkesrettede studier gav imidlertid dobbeltheten avlastning/alternativ rom for ulike tolkninger.

Utgangssituasjonen for distriktshøgskolene var dermed preget av stor åpenhet; det ble gitt visse rammer, men disse var nokså generelle og gav forholdsvis liten konkret veiledning, og mange valg måtte treffes

for å fylle dem med innhold. Dette innebar at det ble vanskelig å benytte målsettingene til å vurdere og kontrollere virksomheten ved distriktshøgskolene.

Flere forhold bidro til denne åpenheten. Tidsfaktoren var en av disse. Gjennomføringen av distriktshøgskolesaken gikk så raskt at det reduserte mulighetene for en omfattende drøfting og utforming av distriktshøgskolenes målsettinger.²³⁾ I alle fall for Stortingets deltagelse ble effekten av tidspresset styrket ved at sakens distriktspolitiske sider var så påtrengende og gav lite rom for engasjement i andre spørsmål. Vekten på distriktspolitiske aspekter generelt og desentralisering av høgre utdanning spesielt kan videre synes å gi grunnlag for antagelser om at man anså det som mer viktig at distriktshøgskolene ble opprettet enn hva de skulle gjøre. Sist, men ikke minst, bør det nevnes at det forhold at det var tale om prøvedrift, trolig bidro til at engasjementet i målsettingsspørsmål ble mindre: disse og andre spørsmål skulle vurderes når prøveperioden var over. Dette hadde, sammen med andre faktorer betydning for arten av vedtak som ble truffet. Det ble ikke foretatt voteringer over eventuelt alternative forslag, og dermed ikke truffet skarpe vedtak. Det var debatten som ble lagt til grunn. Vedtakene ble til ved at noen sa noe og ingen sa imot, og besto dermed i en over-sendelse av debatten.

Vi har sett at i de fleste spørsmål var det sammenfall mellom synspunktene på distriktshøgskolenes målsettinger i Vuk, Kud og Stortinget. Det er likevel grunn til å bemerke den sakte glidning av de opprinnelige målsettinger som fant sted på noen punkter, og som førte til at avgrensningen til universitetet ble noe mindre klar enn den var. Departementet og Stortinget foretok således som nevnt en viss neddemping av forskjellen mellom yrkesforberedende og universitetsforberedende undervisning og en understrekning av at distriktshøgskolene generelt måtte ha et høyt faglig nivå. Dette hadde bl.a. den konsekvens at universitetets praksis med sakkyndige uttalelser ved læreransettelser og kompetansekrav tilsvarende universitetets ble innført som prinsipp. Og i Stortinget kom etterhvert til uttrykk oppfatninger som lot til å åpne døren litt for forskning ved distriktshøgskolene.

23) Seksjonsleder Ingjald Ørbech Sørheim har skrevet om dette: "The exceptional speed of developments left open many questions to teachers, students and administration in the new institutions, and this helped to create an atmosphere of initiative, responsibility and autonomy". "The Norwegian Regional Colleges". *Short Cycle Higher Education. A Search for Identity*. OECD, Paris, 1973, s. 62.

Vi har i dette kapitlet sett at det fra sentralt hold ble vedtatt visse normer for hva virksomheten ved distriktshøgskolene skulle bestå i. Samtidig har vi tidligere konstatert at den organisasjonsstrukturen som ble utformet, var slik at den gav institusjonene store muligheter til å bestemme sin egen utvikling. Vi vil derfor hevde at det ble foretatt en sammenblanding av forholdsnormer og kompetansenormer (se s. 17): sentrale organer sa noe om hvilket innhold vedtak ved distriktshøgskolene skulle ha, samtidig som skolene fikk stor grad av frihet ved valg av innhold. Videre har vi sett at målsettingene for distriktshøgskolene ofte var uklare og lite konkrete. Spørsmålet vi vil søke å besvare i de følgende kapitlene, blir derfor hva som skjer når noe på de måtene vi har sett det i disse to kapitlene blir stillet åpent.

IV REKRUTTERING AV LÆRERSTABEN

Vi skal i dette kapitlet gi en beskrivelse og vurdering av rekrutteringen av lærere til distriktshøgskolene. (Kapitlet er begrenset til rekrutteringen av undervisningspersonale i fulltidsstillinger. Spørsmålet om timelærere tas opp i kapittel V.) Framstillingen vil bli gruppert omkring tre temaer som etter vår oppfatning er sentrale i denne sammenheng. For det første vil vi se på de formelle prosedyrer og kriterier for ansettelse ved distriktshøgskolene, og hvilke endringer som har skjedd med disse over tid. Deretter følger et avsnitt om anvendelsen av disse reglene. Oppmerksomheten retter seg i første rekke mot funksjonen til de sakkyndige komitéene, som har spilt en avgjørende rolle ved utvelgelsen av lærere. Som en del av dette temaet tar vi opp spørsmålet om hvilke interesser distriktshøgskolene har stått for i rekrutteringspolitikken. I tredje avsnitt legges det fram noen kvantitative data om lærerstaben, for ytterligere å karakterisere rekrutteringen utover hva studiet av de sakkyndige utvalgene bidrar med. Hovedvekten blir her lagt på hvilke samfunnssektorer lærerne er rekruttert fra.

Formelle prosedyrer og kriterier

Distriktshøgskolene hadde i begynnelsen to kategorier undervisningsstillinger, undervisningslederstillinger og høgskolelektorater. I løpet av prøveperioden har det etter mønster av universitetet skjedd en differensiering av denne stillingsstrukturen. For å fremme rekrutteringen ble det i 1972 opprettet stipendiatstillinger. Året etter ble ordningen med førstelektorater innført for å gi lærerne større avansementsmuligheter. (Se mer om dette s. 135. f).

Formelle regler for framgangsmåten ved ansettelser av undervisningspersonale i distriktshøgskolene ble vedtatt av departementet høsten 1969. På dette tidspunkt var undervisningen ved de første skolene i gang, og en rekke ansettelser hadde allerede funnet sted. Ansettelsesprosedyren var i hovedtrekk følgende.¹⁾ Etter forslag fra de enkelte skoler skulle

1) *Midlertidige regler om framgangsmåten ved besettelse av undervisningsstillinger ved distriktshøgskolene i prøveperioden.* Kud, 13.9.1969.

departementet utlyse ledige engasjementer. Samtidig med dette var det skolens oppgave å utarbeide en betenkning for den utlyste stilling. I samarbeid med departementet skulle skolene oppnevne en sakkyndig kommisjon bestående av tre medlemmer; i praksis var det imidlertid departementet som tok seg av dette i starten. Hvilke samfunnssektorer de sakkyndige skulle hentes fra, ble det ikke sagt noe om. Oppgaven deres var 1) å angi hvilke av søkerne som ble ansett faglig kompetente for stillingen, og 2) om mulig å rangere i rekkefølge de tre av søkerne som var faglig best kvalifisert, dersom disse var funnet kompetente. Styret ved den enkelte skole skulle utarbeide innstilling om ansettelse. Departementet foretok så den endelige avgjørelse av hvem som skulle tilsettes.

Vi har sett at proposisjonen om prøvedrift med distriktshøgskoler introduserte som generelt prinsipp at det skulle stilles det samme kompetansekrav til lærerpersonale i distriktshøgskolen som til universitetslærere på tilsvarende nivå. Samtidig ble det sagt at en videre tolkning av dette kravet enn ved universitetet skulle legges til grunn, ved at ikke bare forskningskvalifikasjoner skulle tas med i vurderingen av søkere. Denne tilføyelsen nedfelte seg imidlertid ikke i formelle regler for de sakkyndiges vurderinger. Slike regler ble i det hele tatt ikke etablert. Den første stillingsbeskrivelsen inneholdt imidlertid noe om evalueringskriteriene. Om undervisningslederen het det følgende: "Foruten vitenskapelig innsikt på sitt fagområde, bør han ha bred erfaring fra utviklingsarbeid innen undervisning eller næringsliv".²⁾ Om lektorene het det at det "stilles samme kompetansekrav som til universitetslektorer/høgskolelektorer", og det ble ikke sagt noe om at dette kravet skulle tolkes på en måte som avvek fra universitetets praksis, og det var heller ikke med noe om tilleggskrav som måtte stilles.

Når sentrale myndigheter ikke formulerte evalueringskriterier som la opp til en alternativ rekruttering - bortsett fra tilleggskravene til undervisningsledere, kan dette sees i sammenheng med flere forhold. For det første må det betones at det administrativt var vanskelig å etablere kriterier som tok hensyn til distriktshøgskolenes spesielle oppgaver og egenart. Det er f.eks. blitt sett på som nokså problematisk å måle undervisningskvalifikasjoner. Videre var det ikke lett å etablere et annet grunnlag for faglig kvalitet enn det som rådde ved universitetet, og som la større vekt på distriktshøgskolenes funksjon som praktisk yrkesforberedende institusjon. Med den store variasjonsbredde i fag man tok sikte på, var det dessuten ikke enkelt å utforme generelle regler med utgangspunkt i denne funksjonen, og dermed nærliggende å ty til en velkjent norm som dekket alle fag. Et forhold som trolig bidro til å forstørre betydningen av disse vanskelighetene, var det tidspress som preget etableringen av distriktshøgskolene: det var ikke anledning til tid-

2) *Stillingsbeskrivelse for undervisningspersonell i distriktshøgskolen.*
Kud. 31.10.1969.

krevende arbeid med å komme fram til alternative evalueringskriterier. Disse problemene må imidlertid ikke overskygge en annen faktor i denne sammenhengen: det var et viktig anliggende ved rekrutteringspolitikken å oppnå universitetets generelle godkjenning og legge et grunnlag for akseptering av distriktshøgskolestudier som ledd i videregående universitetsstudier. Et primært formål ved rekrutteringen var derfor å få tak i akademisk sett velkvalifiserte kandidater.

I løpet av prøveperioden har det skjedd endringer i regelverket både med hensyn til ansettelsesprosedyren og evalueringskriteriene. Tidlig i 1973 ble det vedtatt nye regler for framgangsmåten ved ansettelser, som gav distriktshøgskolene større innflytelse på rekrutteringen.³⁾ Oppgaven med å utnevne sakkyndige gikk formelt helt over til skolene. Viktigere var det at den ene sakkyndige kunne hentes fra en av distriktshøgskolene, hvilket betød en formalisering av en praksis som hadde vært gjennomført til en viss grad i et års tid. De to øvrige burde "normalt velges blant de som har den beste faglige kompetanse i landet innen de felter som spesifiseres i utlysningen, og som søkerne representerer". I presiseringen av dette ble det gjennomført en utvidelse av det rekrutteringsgrunnlaget for sakkyndige - den akademiske sektor (se s. 51) - som hadde vært benyttet de første årene:

I fag som undervises ved universiteter/høgskoler vil de man henvender seg til normalt være professorer eller dosenter i vedkommende fag. I andre fag vil en eller begge kunne hentes fra næringslivet eller fra organisasjoner som arbeider innenfor vedkommende fagområde.

Et tilsvarende forsøk på en viss løsrivelse fra universitetstilknytningen har funnet sted når det gjelder vurderingskriteriene. I en ny stillingsbeskrivelse fra 1971⁴⁾ het det således om lektorene, etter at kravet om universitetslektorkompetanse var slått fast: "Ved bedømmelsen legges vekt på vitenskapelig arbeid og andre faglige kvalifikasjoner og på relevant undervisnings- og yrkeserfaring". Denne utvidelsen av kompetansegrunnlaget ble ført videre og gjort mer eksplisitt i de ovenfor nevnte reglene fra 1973. Her het det om de sakkyndige bedømmelser:

De sakkyndige skal ved bedømmelsen legge vekt på:

- a. utdanning og vitenskapelig produksjon
- b. undervisningserfaring og pedagogiske evner

3) *Midlertidige regler om framgangsmåten ved besettelse av undervisningsstillinger ved distriktshøgskolene i prøveperioden.* Kud, 18.1.1973.

4) *Orientering og stillingsbeskrivelse for undervisningspersonell i distriktshøgskoler.* Kud, 2.2.1971.

- c. administrativ og organisatorisk erfaring
- d. relevant yrkeserfaring
- e. om søkerne gjennom sitt arbeid har hatt syn for fagets samfunnsmessige relasjoner
- f. hvordan søkerne forskning og faglige orientering korresponderer med distriktshøgskolens behov og ressurser, som spesifisert i stillingsbetenkingen.

Denne opplistingen av kriterier må oppfattes som et forsøk på å definere et grunnlag for rekruttering av lærere som hadde en bredere faglig basis enn ved universitetet og var mer tilpasset distriktshøgskolens egenart, enn hva tidligere formuleringer hadde lagt opp til. Som veiledning for konkrete evalueringer var imidlertid de nye reglene lite presise. Det ble ikke sagt noe om hvorvidt noen kvalifikasjoner var nødvendige eller tilstrekkelige, og det ble i det hele tatt ikke gitt noen egentlig prioritering av kriteriene - selv om "utdanning og vitenskapelig produksjon" ble nevnt først. Dermed ville trolig konsekvensene av endringene bli mindre. Dette spørsmålet skal vi komme tilbake til under drøftingen av anvendelsen av regelverket, som vi nå går over til.

De sakkyndige komitéene

Det er flere ledd ved tilsettingsprosedyren som man ut fra et rekrutteringssynspunkt kunne tenke seg ville være av interesse å se nærmere på. Et av dem er de betenkinger distriktshøgskolene skulle utforme i forbindelse med stillingsutlysninger. Disse har imidlertid ikke spilt noen vesentlig rolle ved rekrutteringen. De har vanligvis vært knapt utformet, og spørsmålet om bruken av dem har ikke vært noe "issue". De sakkyndige utvalgene har derimot vært et sentralt ledd i rekrutteringen.

De sakkyndige komitéer er viktige organer ved ansettelse i vitenskapelige stillinger. I den rekrutteringsprosess vi er opptatt av, synes det å være spesielt berettiget å studere hvordan ordningen med slike utvalg har fungert. Usikkerheten omkring evalueringskriteriene gir én grunn til dette. I tillegg kommer at det ikke ble utarbeidet noen instruks for de stillinger det skulle vurderes søkere til, og orienteringen om stillingsbeskrivelsen var vag og lite konkret med hensyn til hvilke arbeidsoppgaver lærerne skulle utføre og fordelingen mellom dem. Desto større grunn er det til å se komitéenes atferd som avhengig av hvem som har sittet i dem, og hvordan disse gjennom sine vurderinger har tolket sin oppgave.

Komitéenes arbeidssituasjon og sammensetning

De første sakkyndige som ble oppnevnt i 1969 fikk i oppgave å vurdere søkere til en rekke stillinger ved de forskjellige skolene og på begge stillingsnivåer. Dette innledet en praksis som særlig i de første årene var den vanlige. De fleste komitéene bedømte i samme innstilling søkere til flere stillinger, og svært ofte både til undervisningslederstillinger og høgskolelektorater, og til stillinger ved forskjellige skoler. Den første kommisjonen vurderte f.eks. søkere til 3 undervisningslederstillinger og 12 lektorater innenfor den økonomisk/administrative studieretning fordelt på de 3 skolene som skulle opprettes.

Det har videre vært ganske vanlig at kommisjonene har fått som oppgave å gi innstilling til stillinger i forskjellige fag. Dette har skjedd både innenfor samfunnsvitenskapelige, naturvitenskapelige og humanistiske fag - og av og til også på tvers av disse hovedinndelingene. I en "innstilling om søkere i økonomiske fag" fra 1970 ble det f.eks. gitt vurderinger av søkere til stillinger i EDB, økonomiske fag, sosiologi/statsvitenskap/offentlig administrasjon, geografi, matematikk, transportfag og sosiologi/sosialpsykologi. I en "innstilling om søkere til en rekke stillinger i humanistiske fag" fra 1971 var følgende fag med: engelsk, norsk, historie, natur- og miljøvern, filosofi, idéhistorie og økonomisk historie - foruten en uspesifisert undervisningslederstilling. Det har nemlig også forekommet at kommisjoner har fått seg forelagt søknader til uspesifiserte stillinger, selv om dette har vært en sjelden foreteelse. For å imøtekomme behovet for vurderinger av søkere i forskjellige fag, er de fleste stillingsinnstillinger foretatt av komitéer hvor medlemmene har representert ulike fagdisipliner. Som eksemplene ovenfor viser, har dette ikke alltid vært tilstrekkelig til å dekke alle aktuelle fag. Disse har av og til befunnet seg langt utenfor de sakkyndige kompetansefelt.

Et annet trekk ved de sakkyndige komitéene er de store variasjonene som preger uttalelsenes omfang. I noen innstillinger er beskrivelsen og vurderingen av de enkelte søkere meget knapp og ofte begrenset til et par linjer. I andre innstillinger gis det en langt mer fyldig og inngående drøfting av søkerens kompetanse. Som rimelig kan være er der klare tendenser til at de kommisjonene som har vurdert søkere til flere stillinger samtidig, har levert de mest summariske uttalelsene, mens de som har hatt én eller få stillinger å konsentrere seg om, har foretatt en mer omfattende behandling. Samtidig med at innslaget av "massebedømmelse" etterhvert er blitt svakere, har der således i de siste par årene vært en mer enhetlig praksis når det gjelder omfanget av de sakkyndige uttalelsene - de ekstremt knappe uttalelsene forekommer ikke lenger.

I de første årene besto medlemmene i de sakkyndige utvalgene så å si utelukkende av representanter fra universitetene og de vitenskapelige høgskolene. Dette faktiske monopolet varte fram til utgangen av 1971. Praktisk talt i samtlige tilfeller ble de sakkyndige hentet fra dosent/professorgruppen. Slik har det vanligvis også vært siden.

Også etter 1971 har universitetene og de vitenskapelige høgskolene vært de dominerende leverandører av medlemmene til de sakkyndige komitéene. I de aller fleste komitéene har de hatt to av de tre medlemmene, og med noen ganske få unntak har de i de resterende hatt ett medlem. Dominansen har imidlertid ikke vært så sterk som i de første årene. Fra 1972 har distriktshøgskolene vært representert i de sakkyndige utvalgene; i 5 av de 12 kommisjonene som var i funksjon i 1972 hadde distriktshøgskolene ett av medlemmene (i ett tilfelle to). Seinere har skolenes deltakelse økt, og de har vært representert i de fleste utvalgene. I noen grad har også andre sektorer vært trukket inn. Dette gjelder særlig forskningsinstituttene utenfor universitetene og høgskolene, som har vært representert i noen av utvalgene. Institusjoner utenfor den akademiske sektor - f.eks. fra nærings- eller organisasjonslivet - har bare i meget beskjeden utstrekning hatt medlemmer i komitéene. Ved to stillinger i 1974 ble det imidlertid oppnevnt kommisjoner hvor den akademiske sektor, bortsett fra distriktshøgskolene selv, ikke var representert i det hele tatt.

Fra universitets- og høgskolesektoren har det vært stor personkontinuitet i bedømmelseskomitéene - særlig i de første årene. De fleste kommisjonene innenfor realfagene har bestått av professorene Ernst S. Selmer, Universitetet i Bergen, Jens Lothe, Universitetet i Oslo og Hans Holtan, Norges Tekniske Høgskole. Den førstnevnte har dessuten deltatt i vurderingen av søkere til stillinger i andre fag, og må i det hele sies å ha hatt en framskutt posisjon ved rekrutteringen av lærere til distriktshøgskolen. For stillinger i samfunnsfagene, og derunder særlig de økonomisk/administrative fag, er de sakkyndige bedømmelsene i en lang rekke tilfeller gjort av professor Sverre Øvstedal, Norges Landbrukshøgskole, og dosentene Hans Heli, Universitetet i Oslo og Tor Rødseth, Norges Handelshøyskole. Innenfor humaniora har professorene Arne-Johan Henriksen, Universitetet i Bergen, Arthur O. Sandved, Universitetet i Oslo og Reidar Djupedal, Norges Lærerhøgskole gitt de fleste kompetansevurderinger.

På grunnlag av hva som hittil er lagt fram, vil vi hevde at evalueringen av søkere til undervisningsstillinger ved distriktshøgskolene - særlig de første årene - har vært preget av forholdsvís lav grad av formalisering.⁵⁾ For det første har det vært temmelig stor kriterieuklarhet.

5) Begrepsbruken i dette avsnittet har trukket veksler på forelesninger av professor *Ulf Torgersen* i kurset "Evaluering", høsten 1973, Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo.

Det generelle krav var universitetslektorkompetanse, samtidig som det av hensyn til distriktshøgskolenes egenart forelå ønsker om at dette skulle tolkes på en noe annen måte enn ved universitetet, men uten at det var presisert hvordan. Til undervisningslederne skulle det dessuten stilles tilleggskrav, uten at det var helt klart hva disse besto i. Videre var beskrivelsen av hvilke oppgaver lærerne skulle ha av en slik art at den gav liten informasjon om hva de sakkyndige burde ta hensyn til i vurderingene.

Dernest har evaluererkvaliteten fra en side sett vært lav. For det første har noen få personer vært dominerende og vurdert søkere til en lang rekke stillinger. Dermed er den interne evaluererkontroll redusert. For det andre har i de fleste tilfeller bare én av de sakkyndige representert det fag blant flere kommisjonen gav kompetanseerklæringer til stillinger innenfor, mens de øvrige har hatt sakkunnskap på andre aktuelle felter. Og i flere tilfeller har de sakkyndige vurdert søkere i fag som i det hele tatt ikke har vært representert i kommisjonen, og som av og til har ligget langt utenfor de sakkyndiges kompetanseområde. Ekspertisen er på den måten blitt svært generell og lite spesifikk. En tredje begrensning ved vurdererkvaliteten er at evaluererne stort sett bare har bestått av eksperter på en akademisk vurdering av kompetanse ved læreransettelser, selv om bedømmelsene skulle inkludere forhold som lå utenfor denne typen av evaluering.

Den tredje faktoren ved den lave formaliseringen er det sterke innslaget av "massebedømmelse" - med uttalelser om mange stillinger, på flere stillingsnivåer og ved flere skoler - som særlig i begynnelsen var dominerende, og at evalueringene i samsvar med dette var svært knappe når det gjaldt begrunnelsene for avgjørelsene.

Denne lave formaliseringen ved vurderingen av søkere synes i vesentlig grad å kunne settes i sammenheng med det tidspress som preget igangsettingen og den første utviklingen av distriktshøgskolene (se s. 23). Mange lærerstillinger skulle besettes, og det måtte skje i løpet av meget kort tid. Departementet ønsket sakkyndige uttalelser om søkerne, men hadde ikke anledning til å vente på en tidkrevende organisering av mange kommisjoner og langvarig behandling i dem. Få komitéer ble derfor opprettet, de fikk mange søkere og mange stillinger i forskjellige fag å avgi uttalelse om, og de fikk kort tid til å utføre dette arbeidet. Videre måtte den særpregede etableringssituasjonen gjøre det nærliggende å ty til universitetets ekspertise framfor å få den andre steder. Det var kjent hva denne stod for, det fantes greie mål for hvem som var de fremste sakkyndige, og det forelå en prosedyre for evalueringer ved læreransettelser.

Større betydning for valget av universitetsrepresentanter som sakkyndige hadde trolig de ønsker om legitimering som var til stede. Den lave formaliseringen av evalueringsaktiviteten indikerer at et viktigere hensyn ved de sakkyndige uttalelser var behovet for en generell aksept fra universitetet, enn behovet for spesifikke og inngående vurderinger av søkerne, basert på faglig kompetanse på søkerens respektive fagområder og innsikt i de spesielle arbeidsoppgaver de skulle rekrutteres til. I alle fall er det klart at én vesentlig intensjon bak universitetsdominansen i de sakkyndige kommisjonene var ønsket om å oppnå universitetets godkjenning av det nye skoleslaget - generelt, og for å lette overgangen av distrikthøgskolestudenter til universitetet. Vi har ovenfor referert til et par eksempler på komitéer hvor medlemmene er hentet fra den ikke-akademiske sektor. Tilsvarende kunne derfor også ha vært gjort tidligere. Når det ikke skjedde, understreker det at man særlig i etableringsfasen anså det som viktig å oppnå universitetets støtte.

Vi så ovenfor at departementet gjennom regelverket har gjort forsøk i løpet av prøveperioden på en viss løsrivelse fra universitetstilknytningen med hensyn til sammensetningen av utvalgene. Bortsett fra distriktshøgskolenes deltagelse i komitéene har imidlertid ikke dette ledet til store endringer i den tidligere praksis. Den linje det ble lagt opp til i begynnelsen, har i hovedsak fortsatt og fått støtte fra distrikthøgskolene. I våre intervjuer med direktørene ble det gitt uttrykk for følgende synspunkter på dette. Det var for det første enighet om at det var riktig å innføre prinsippet om sakkyndige komitéer til å foreta kompetansevurderinger. For det andre ble det gitt tilslutning til den politikk som var fulgt når det gjaldt sammensetningen av disse komitéene. Det var av vesentlig betydning å ha med personer fra universitetet i de sakkyndige utvalgene. Dette var særlig viktig i begynnelsen, men en ønsket fortsatt deltagelse fra denne sektoren. En typisk uttalelse var følgende:

Universitetsfolk bør være med i komitéene. Vi må ha med disse faglig meget kompetente personene. Det er viktig for å oppnå et grunnlag for tillit fra universitetet til distriktshøgskolen, og det er en betryggelse for oss.

Denne linjen ser ikke ut til å ha blitt støttet av distriktshøgskolestudentene. I den grad Distriktshøgskolenes Landsforbund (DHL) er et noenlunde representativt organ, tyder uttalelser herfra på at studentinteressene har trukket i en annen retning. I arbeidsprogrammet⁶⁾ gir DHL uttrykk for at:

"universitetet har en urimelig stor innflytelse når det gjelder ansettelse av lærerpersonell. Disse har en teoretisk bakgrunn, og

6) DHL's arbeidsprogram 1973-74.

en innflytelse på hvert enkelt fag som går ut over distrikthøgskolestudentenes muligheter til fordypning i mer praktiske fagområder."

Vi skal i neste avsnitt se nærmere på innholdet i de sakkyndiges innstillinger. Ut fra sammensetningen i komitéene vil vi forvente en tendens i vurderingene til tilnærming mot de kriterier som anvendes ved universitetet. På den annen side er det trekk ved den måten komitéene har fungert på, som kan lede til en modifisering av denne antagelsen. Selv om det er representanter for den akademiske sektor som i overveiende grad har utført vurderingene, har deres arbeidssituasjon ofte vært en helt annen enn den som finnes ved universitetsansettelser. Spesielt det forhold at det har vært et sterkt innslag av at sakkyndige har vurdert søkere utenfor sitt eget fagfelt, kan ha hatt konsekvenser for evalueringene. Den muligheten foreligger at sakkyndige i slike situasjoner tyr til en rigorøs anvendelse av formelle meriteringskrav. Mer sannsynlig er det imidlertid at de i noen grad opphører å være fagekspert, og gjennom mer alminnelige fornuftsverdinger blir mer åpne for hensyn til distriktshøgskolenes egenart og oppgaver.

Komitéenes vurderinger

De sakkyndiges innstillinger egner seg dårlig som materiale for kvantitativ behandling. Vi vil likevel ikke nøye oss med gjennom eksempler å vise hva som har vært mulig av vurderinger innenfor dette systemet av sakkyndige uttalelser, men forsøke å karakterisere hva som har vært tendensene i innstillingene med hensyn til hvilke kriterier som er lagt til grunn for avgjørelsene. Ved siden av å sammenlikne vurderinger for de ulike stillingstyper (undervisningsleder, lektor, stipendiat) og for stillinger på ulike fagområder, er hensikten å studere praksisen i kommisjonene i et tidsperspektiv, ikke minst for å kunne se utviklingen i forhold til endringene i regelverket på dette området, som det er gjort rede for ovenfor. Først vil vi se på vurderingene av søkere til stillinger innenfor samfunnsvitenskapelige fag, dernest matematisk-naturvitenskapelige fag og til sist de humanistiske fag.

Samfunnsfag.

De tre sakkyndige som har vurdert søkerne til de fleste stillingene i økonomisk/administrative fag og i de første to-tre årene også i andre samfunnsfag, professor Øvstedal og dosentene Heli og Rødseth, gav i sin første innstilling (1970) uttrykk for følgende syn på kriteriene for kompetanse som distriktshøgskolelektor. Kommisjonen la til grunn for bedømmelsen at det skulle stilles "de samme kompetansekrav som til universitets/høgskolelektor". Disse ble definert slik: "Ved universiteter og høgskoler har formuleringen 'god embetseksamen og anlegg for forskning' vært brukt som stikkordbetegnelse for dette kompetansenivået".

Komitéen mente imidlertid at kriteriene ikke automatisk burde anvendes ved distriktshøgskolene på samme måte som ved universitetet. Den uttalte følgende om dette:

Ved praktiseringen av kompetansekravene for økonomisk/administrative distriktshøgskoler er det naturlig å feste seg spesielt ved de undervisningsoppgaver som er særegne for dette skoleslaget, sammenliknet med universitet/høgskole. Etter de foreliggende planer vil undervisningen ved distriktshøgskolene dels svare til elementær undervisning ved universitet/høgskole, og dels inneholde mer spesialisert yrkesrettet undervisning. Det kan muligens være hensiktsmessig å skille mellom lærere til disse to formål ved økonomisk/administrative distriktshøgskoler. For de lærere som skal undervise i sentrale deler av det økonomisk/administrative fagfeltet, dvs. det som svarer til den obligatoriske delen av den foreliggende studieplan, synes det mer nærliggende å kreve en mer akademisk kompetanse som om lag svarer til det en praktiserer for universitetslektor/høgskolelektor. For de som skal undervise i mer yrkesrettede områder innenfor den valgfrie delen av studiet kan, etter utvalgets mening, praksis på et høyt faglig nivå erstatte mer tradisjonell meritering i form av publikasjonsvirksomhet etc. For begge kategorier bør imidlertid kravet om en god eksamen ved universitet eller høgskole gjelde.

I de konkrete evalueringer fra disse sakkyndige gis det eksempler på anvendelsen av den todeling av undervisningsoppgavene som her innføres, og den utvidelse av kompetansegrunlaget den fører med seg. Ved bedømmelser av søkere til stillinger i andre samfunnsfag kommer det til syne en tilsvarende holdning. Det samme skjer i vurderingene til andre sakkyndige innenfor disse fagene. Både kvantitativt og kvalitativt er imidlertid tradisjonelle akademiske kriterier dominerende. Vi skal utdype dette noe.

Det typiske i de fleste tilfeller er at vitenskapelige kvalifikasjoner, helst dokumentert gjennom publikasjoner, er det primære krav for kompetanse som distriktsh gskolelektor. Vanligvis er høy score på dette kriteriet en tilstrekkelig betingelse. ("Cand.oecon. med god eksamen. Forskerpraksis og flere publikasjoner. Kvalifisert til lektorat". 1971). Vitenskapelig dokumentasjon er imidlertid ikke i ethvert tilfelle nødvendig, den kan av og til erstattes med praksis - forutsatt gode karakterer. (Kompetanse blir gitt til en søker med "en bra eksamen, tilleggsstudier, og en bemerkelsesverdig karriere i næringslivet". 1970). Den praktiske erfaring må imidlertid være faglig relevant på høyt nivå. Definisjonen på hva som oppfyller dette kravet blir derfor snever, og det blir for mange stillinger vanskelig å finne en praksis som er relevant utenfor den vitenskapelige sektor. ("Laudabel embetseksamen, og særdeles god praksis i kommunal administrasjon" gir bare midlertidig kompetanse for stilling i offentlig administrasjon. 1971).

I forhold til en tradisjonell akademisk kompetanse har altså praktisk bakgrunn vanligvis et subsidiært preg, foruten at den kan styrke en slik kompetanse. For enkelte stillinger ved de mer typiske yrkesrettede studieretningene som etter hvert ble opprettet, gis det imidlertid eksempler på at praktisk erfaring innenfor fagområdet betraktes som et noe mer jevnbyrdig krav med det vitenskapelige, og av og til som nærmest en nødvendig betingelse.

Pedagogisk skolering eller erfaring fra undervisning blir ikke ansett som en nødvendig betingelse for kompetanse, og heller ikke tilstrekkelig til å oppveie faglige kvalifikasjoner som ikke holder mål. Pedagogiske kvalifikasjoner gis vanligvis bare en sekundær funksjon - de styrker kompetansen og kan tillegges vekt ved rangeringen (når de faglige kvalifikasjoner er like).

De evalueringer som seinere er foretatt - delvis med nye sakkyndige, deriblant representanter fra distriktshøgskolene - synes ikke å innebære vesentlige avvik fra dette mønsteret. Den kriterieliste departementet innførte i 1973 (se s. 48) blir gjerne referert til ved de konkrete vurderinger. Vanligvis gis det imidlertid kompetanseerklæring om det foreligger tilfredsstillende kvalifikasjoner når det gjelder "utdanning og vitenskapelig produksjon", og selv om scoren på de andre kriteriene er lav, eller det ikke foreligger holdepunkter for å vurdere søkeren ut fra dem. Det finnes imidlertid som tidligere også eksempler på at dersom "visse minimumskrav til formell utdanning er tilfredsstilt, vil gode kvalifikasjoner under flere av punktene som er nevnt kunne oppveie svak eller manglende dokumenterte kvalifikasjoner". (1973). Dette gjelder særlig faglig relevant praktisk erfaring, og i første rekke ved stillinger med mer praktisk orientert undervisning.

Uttalelsene om stipendiatstillingene - som ikke har vært mange - har gjerne skjedd i forbindelse med vurderinger av søkerne til lektorater. Det karakteristiske her er at de som blir anbefalt eller innstilt som stipendiater, er nyuteksaminerte kandidater som har meget gode karakterer, men som ikke har rukket å meritere seg vitenskapelig for et lektorat. (Søkeren er "en svært lovende kandidat og bør knyttes til distriktshøgskolen som stipendiat". 1972). I ett tilfelle ble imidlertid praktisk erfaring tillagt stor betydning, men denne stillingen var utpreget praktisk orientert og lite typisk for stipendiatstillingene ved distriktshøgskolen.

Det ble opprettet noen undervisningslederstillinger i de første årene, men ingen i 1973-74. Til disse stillingene ble det for det første krevet en vitenskapelig kompetanse tilsvarende universitetslektor. Grunnlaget for å oppnå slik kompetanse har vært som for høgskolelektoratene. For det andre burde undervisningslederne ifølge stillingsbeskrivelsen ha bred erfaring fra utviklingsarbeid i undervisning eller næringsliv. Tilleggskravene til undervisningsledere er blitt oppfattet noe forskjellig,

hvilket nok har sammenheng med at det har hersket en viss uklarhet omkring hvilke oppgaver undervisningslederne egentlig skulle ha. I de konkrete vurderinger er der imidlertid en tendens til at vitenskapelige kvalifikasjoner tillegges stor vekt. De sakkyndige (Øvstedahl, Heli, Rødseth, 1970) la riktignok til grunn at søkerne måtte "dokumentere erfaring i undervisningsadministrasjon og/eller i utviklingsarbeid innenfor post-gymnasial undervisning". Det ble likevel gitt kompetanse til søkere som ikke oppfylte dette kravet, men som scoret høyt på det vitenskapelige kriteriet. Den samme prioritering går igjen i seinere vurderinger. ("Søkeren opplyser ikke noe om undervisningserfaring. Med sin faglige bakgrunn (stipendiat og forsker - og doktorgrad) er søkeren uten tvil godt kvalifisert til stilling som undervisningsleder". 1972). På den annen side må det legges til at for enkelte stillinger innenfor mer praktisk rettede studietilbud legges det større vekt på kravet om bredere erfaringsbakgrunn som er relevant for den undervisningsmessige og faglige ledelse av studieretningen.

Matematisk-naturvitenskapelige fag.

Professor Selmer, som vurderte søkerne til de første lektoratene i realfag alene (de to andre sakkyndige tok seg av økonomene), la følgende grunnlag for sin evaluering (1969):

Stort sett kan man si at for et universitets/høgskolelektorat i matematikk eller fysikk har kompetansekravet i en rekke år vært enten en eksepsjonelt god embetseksamen (prae ceteris) eller en meget god embetseksamen samt et par publikasjoner. De pedagogiske kvalifikasjoner blir tillagt en viss, om enn ikke stor, vekt. Med utgangspunkt i det skisserte kompetansekrav vil jeg nå vurdere søkerne med tanke på lektoratene.

Denne holdningen til kompetansekravene for distriktshøgskolelektoratene har også preget bedømmelsene av søkere til andre stillinger i matematikk og fysikk og i de øvrige realfagene. Søkerne er som ved universitetet primært vurdert ut fra om de har dokumentert "anlegg for vitenskapelig arbeid". Det vil si at vitenskapelig dokumentasjon vanligvis har vært en nødvendig og tilstrekkelig betingelse. En ofte forekommende uttalelse om de ikke-kompetente har vært følgende (eller tilsvarende): "Søkeren har ingen publikasjoner, og kan følgelig ikke erklæres kompetent".

Vanligvis er søkerne vurdert ut fra hvorvidt de er generelt faglig kompetente, og ikke i forhold til hvilke undervisningsoppgaver de skal dekke ved distriktshøgskolen. Det tas således ikke hensyn til om stillingene er innenfor rene fagstudier, eller som de er innenfor de tverrfaglige og yrkesrettede studieretningene. Og selv om en stilling er definert utfra studium og ikke ut fra fag - som f.eks. "en stilling i natur- og miljøvern" - er det som oftest søkerens generelle faglige kvalifikasjoner som vurderes. I enkelte tilfeller er imidlertid stil-

lingens arbeidsområde kommet sterkere inn ved bedømmelsen, og der hvor dette er definert mot en mer yrkesrettet undervisning, er en praktisk faglig erfaring tillagt noe større vekt. Også for stillinger i databehandling og systemering har en utvidelse av kompetansegrunnlaget funnet sted. Dette skyldes imidlertid i første rekke mangelen på vitenskapelig kvalifiserte kandidater i disse nye fagene slik at "den reelle kompetansen derfor må være viktigere enn den formelle". Ikke-vitenskapelig arbeid med EDB kunne dermed være kompetansegivende. Men dette måtte gå sammen med gode akademiske kvalifikasjoner, siden vi "anser den vitenskapelige dokumentasjon som det viktigste i denne forbindelse". (1970).

Vurderingen av søkere til lektorater har ikke endret seg vesentlig de siste par årene. Kriteriet "utdanning og vitenskapelig produksjon" har vært det dominerende, og høy score på dette har vanligvis vært en nødvendig og tilstrekkelig betingelse for kompetanse. I den grad det har skjedd en endring, synes det snarere som om kravet om vitenskapelig dokumentasjon er blitt innstrammet; i tråd med utviklingen ved universitetet er kravet om publikasjoner blitt mer absolutt. For stillinger i natur- og miljøvern og systemering og databehandling har det som tidligere delvis vært lagt til grunn en noe bredere erfaringsbakgrunn som grunnlag for kompetanse. Pedagogiske kvalifikasjoner har fortsatt å spille en sekundær rolle.

På samme måte som i de fleste tilfellene innenfor samfunnsfagene har stipendiatkompetanse vært gitt til vitenskapelig sett lovende kandidater som ikke har rukket å produsere noe.

Når det gjelder kravene til undervisningslederstillinger har det vanlige vært å tolke dem slik at en vitenskapelig kompetanse på dosentnivå har vært en nødvendig og tilstrekkelig betingelse, selv om "administrative og pedagogiske kvalifikasjoner vel til en viss grad kan veie opp en noe svak vitenskapelig kompetanse". (1971). En annen kommisjon refererte kravet fra stillingsbeskrivelsen om "erfaring fra utviklingsarbeid, særlig innen tverrfaglige og integrerte undervisningsopplegg", men så bort fra dette i de konkrete vurderinger: tidligere kompetanseerklæring som dosent var tilstrekkelig for å bli "fullt kompetent" (1972). For databehandling og systemering er imidlertid som for lektoratene et noe bredere kompetansegrunnlag benyttet.

Ved en forholdsvis liten gruppe av realfagsstillinger, nemlig innenfor de tekniske fagene, er de sakkyndige vurderinger markert forskjellige fra hva vi har sett ovenfor. Dette gjelder både lektoratene og undervisningslederstillingene. Kravet om teoretisk-faglige kvalifikasjoner er avgjort mindre fremtredende, og synes i de fleste tilfeller å være tilfredsstillt hvis søkeren har teknisk utdanning på universitetsnivå. I tillegg til dette ser det ut til å være en nødvendig betingelse med faglig relevant industriell praksis, særlig er dette viktig for undervisningslederne som dessuten må ha erfaring fra avansert teknisk utviklingsarbeid.

Humanistiske fag.

De sakkyndige uttalelser for høgskolelektorater i humanistiske fag har fulgt det samme mønster som i de tradisjonelle realfagene, og vi vil derfor beskrive disse evalueringene ganske kort. Ved bedømmelse og rangering av søkere er stort sett anvendt de samme prinsipper som ved ansettelse i universitetslektorater. Det primære er de vitenskapelige evner og anlegg, undervisningskvalifikasjoner blir tillagt en sekundær funksjon, og andre forhold er vanligvis helt marginale.

Denne praksisen synes ikke å ha endret seg vesentlig i løpet av prøveperioden. Også i de siste par årene har "utdanning og vitenskapelig produksjon" vært det dominerende kriteriet. Oppfyllelse av dette har vanligvis vært en nødvendig betingelse, og mangelfulle kvalifikasjoner her har som regel ikke kunnet oppveies av høy score på de andre kriteriene. Videre har vitenskapelig dokumentasjon vært en tilstrekkelig betingelse, selv om det er sett på som en svakhet om det ikke foreligger undervisningskvalifikasjoner.

De to andre stillingskategoriene har vært lite aktuelle i de humanistiske fagene. Vurderingene ved ansettelsene i de to undervisningslederstillinger som er opprettet, synes å ha hatt som siktemål å oppfylle departementets tosidige krav om kvalifikasjoner for både faglig og administrativ/undervisningsmessig ledelse av et studium - uten at det går klart fram om noen egenskaper er prioritert.

Oppsummering

Vi har sett at det dominerende kriterium ved evalueringen av søkere til de fleste undervisningsstillinger ved distriktshøgskolene har vært de rent faglige kvalifikasjoner slik disse defineres ved universitetet. Dette gjelder alle stillingskategorier, selv om det i vurderingene av tilleggskravene til undervisningslederne er flere tilfeller av at andre kriterier er trukket inn. Det primære har gjennomgående vært å vurdere søkerens anlegg for forskning og vitenskapelig arbeid, og det sentrale meriteringskrav for slik kompetanse har vanligvis vært at de har produsert noe som viser kvalifikasjoner for slik virksomhet (i praksis ikke nødvendigvis noe utover hovedoppgave e.l.). Denne type av vurderinger er mest konsekvent gjennomført innenfor de humanistiske fagene og de tradisjonelle realfagene. I samfunnsfag og i nye realfag har man i sterkere grad også lagt vekt på en faglig relevant praktisk erfaring på høyt nivå. Som meriterende for kompetanse har imidlertid en slik bakgrunn - hvor definisjonen på hva som er "faglig relevant" har vært snever - vanligvis hatt en subsidiær status, bortsett fra en del stillinger særlig i tekniske fag, hvor praktisk yrkeserfaring er blitt tillagt større vekt - i likhet med tilsvarende stillinger ved tekniske høgskoler.

Selv om distriktshøgskolene i første rekke skulle være undervisningsinstitusjoner, er pedagogiske kvalifikasjoner bare tillagt en sekundær rolle i vurderingene. De har styrket kompetansen og hatt betydning ved rangeringene, men har ikke vært noen nødvendig betingelse. Videre er det sjelden lagt vekt på å finne fram til lærere med anlegg og interesser for tverrfaglig virksomhet. Heller ikke er det tatt hensyn til om søkerne har erfaring fra eller kjennskap til de respektive regioner. Ofte er dessuten søkerne vurdert ut fra deres generelle faglige kompetanse og ikke i forhold til et bestemt arbeidsområde som stillingen skulle dekke, f.eks. om den var innenfor en yrkesrettet studieretning eller innenfor et fagstudium. Samlet kan vi altså konkludere med at det ikke er noen total vurdering av distriktshøgskolens intenderte oppgaver og egenart som er lagt til grunn for bedømmelsen av søkere. Grunnlaget har langt på vei vært den praksis som anvendes ved universitetet, og denne er bare i nokså liten utstrekning tilpasset distriktshøgskolens spesielle behov.

Dette har kommet til uttrykk i de uttalelser de sakkyndige har gitt om rekrutteringssituasjonen for stillinger ved distriktshøgskolen. Slike vurderinger har vært bestemt av de krav om vitenskapelige kvalifikasjoner som universitetet stiller. Markedssituasjonen er dermed betegnet som god innenfor de fleste realfagene og som dårlig i humaniora og de fleste samfunnsfagene. Dette har bidratt til en noe ulik praksis i evalueringene mellom disse områdene. I de tradisjonelle realfagene er kravet blitt presset oppover, og en har stort sett kunnet gjennomføre en stram anvendelse av det vitenskapelige kriteriet. I humanistiske fag har presset gått i motsatt retning. De sentrale sakkyndige, Djupedal, Henrichsen og Sandved, uttalte (1971) at "dersom en konsekvent skal stille samme kompetansekrav til lektorer ved distriktshøgskolene som til universitetslektorater, kan det bli vanskelig å skaffe folk innenfor enkelte fagområder. Likevel har vi lagt vinn på å opprettholde de tidligere skisserte kompetansekrav". Løsningen var da ikke å trekke inn andre kriterier, men innstille søkere med "svak eller tvilsom kompetanse", og gå inn for at de fikk anledning til å kvalifisere seg mer ved distriktshøgskolen. I samfunnsfag har mangelen på vitenskapelig kvalifiserte kandidater dels ført til at kompetansegrunnlaget er utvidet ved at andre kriterier er blitt gjort subsidiære, og dels til at søkere - som i humaniora - er innstilt med midlertidig kompetanse.

Vi har tidligere beskrevet de endringer som har funnet sted når det gjelder de formelle kriterier for vurdering av søkere til undervisningsstillinger. Disse kan sees i sammenheng med den dominerende plass vitenskapelige kvalifikasjoner i vanlig akademisk forstand fikk ved de utvelgelser de sakkyndige foretok. Det vokste fram et ønske om å få gjennomført et bredere grunnlag for kompetanse enn det som ble praktisert de første årene. Det ble derfor gjort et motstøt på regelsiden for å få til dette. Klarest kom dette fram med det nye tilsettingsreglementet fra begynnelsen av 1973, hvor det blant annet ble stilt opp flere kri-

terier ved siden av det vitenskapelige som det skulle legges vekt på. En supplerende fortolkningsmulighet av disse endringer er at departementet av legitimeringsgrunner så det som nødvendig i etableringsfasen å ha kompetansevurderinger som ikke atskilte seg vesentlig fra universitetets, men at det etterhvert måtte tilstrebes å få dem mer tilpasset distriktshøgskolens spesielle behov.

Det ser imidlertid ikke ut til at endringene i det formelle regelverket har hatt vesentlig effekt for de sakkyndiges vurderinger. Som vist under beskrivelsen av evalueringene, synes disse i liten utstrekning å ha endret karakter i overensstemmelse med de intensjoner som er tilstrebet fra departementet. La oss trekke fram noen forhold som innholdet i de sakkyndige evalueringene kan sees i sammenheng med, og som kan bidra til å forklare hvorfor virkningen av regelendringene har vært liten.

Vi har sett at universitetsrepresentanter i begynnelsen hadde et faktisk monopol på de sakkyndige utvalgene, og at de også seinere har vært dominerende i de fleste av dem. Ut fra dette var det knapt rimelig å vente at kompetansevurderingene for stillinger ved distriktshøgskolen ville avvike vesentlig fra tilsvarende vurderinger ved universitetet, i alle fall når det ikke forelå sterke instruksjoner om dette. Når universitetsfolk vurderer kompetanse er det forskningskvalifikasjoner som er det sentrale, og det måtte derfor lett bli slik også når de skulle vurdere søkere til stillinger ved andre institusjoner på grunnlag av et krav om kompetanse tilsvarende universitetslektor. På den annen side er det forhold ved måten de sakkyndige komitéene har fungert på som har avveket sterkt fra universitetets praksis, og dette kan ha avdempet effekten av universitetsdominans i utvalgene og gitt større rom for bredere vurderinger - jfr. s. 54. De innslag av avvik fra universitetets måte å vurdere på som materialet tross alt viser, kan gi støtte for en slik antagelse.

Et annet forhold som kan bidra til å forklare dominansen av de teoretiske kvalifikasjoner i evalueringene, er den status og posisjon fagene har. Samtidig kan forskjeller her kaste lys over noen av de variasjonene vi har sett mellom fagene. De etablerte fagene har en befestet posisjon, og avgjørende for hva som er faglig kvalitet er de vitenskapelige kriterier. Disse eksisterer under en profesjonell beskyttelse og lever langt på vei sitt eget indre liv og så å si med samfunnets rett på dette. Dermed blir det fagets egne kriterier som blir bestemmende ved kompetansevurderinger - som vi har sett det i humaniora og de tradisjonelle realfagene - framfor hensynet til de oppgaver og den institusjon stillingsinnehaveren skal gå inn i. Med nye og uetablerte fag, som er mindre befestet i en profesjonell struktur, blir det lettere å foreta vurderinger på et friere grunnlag. Faglig kvalitet kan i større grad defineres løsrevet fra akademiske kriterier, og kompetansevurderingene blir lettere knyttet til egenarten ved de stillinger det skal rekrutteres til - slik det f.eks. er kommet til uttrykk ved nye studier som media og kommunikasjonskunnskap og velferds- og organisasjonsarbeid.

Distriktshøgskolene har som tidligere nevnt selv fått med medlemmer i de sakkyndige komitéene. Som vi har sett synes ikke disse å ha introdusert i komitéene vesentlig nye måter å vurdere på, og deres deltagelse har ikke ført til endringer av vurderingene. Distriktshøgskolene synes dermed å ha stått for interesser som i det vesentlige har sluttet seg til og bidratt til å opprettholde de sakkyndiges evalueringer. Denne oppfatningen ble bekreftet ved våre intervjuer med direktørene.

Direktørene gav sin tilslutning til den politikken de sakkyndige hadde ført, og mente det var svært få tilfeller hvor rene akademiske kriterier var tillagt for stor vekt ved kompetanseavgjørelsene. Riktignok ble det av enkelte innrømmet at samsvaret mellom de kriterier det ble lagt vekt på ved utvelgelse av lærere og distriktshøgskolenes egenart ikke var idéelt, og derfor heller ikke helt godt samsvar mellom rekruttenes kvalifikasjoner og egenskaper på den ene side og distriktshøgskolenes oppgaver på den annen side. Dette gjaldt forhold som at kvalifikasjoner og interesse for undervisning (og nye undervisningsformer) ble lagt lite vekt på i vurderingene, og at skolenes målsetting om å bidra til tverrfaglighet og fleksibilitet mellom fagdisiplinene ikke ble ivaretatt. Slike mangler måtte en imidlertid søke å oppveie ved sosialiseringen av lærerne etter at de var kommet til distriktshøgskolen. Det viktigste var at rekrutteringen ivaretok behovet for faglig kvalitet, vanligvis oppnådd gjennom vitenskapelige kvalifikasjoner.⁷⁾

Det ble framholdt av direktørene at det spesielt i introduksjonsfasen var riktig politikk å rekruttere lærere etter tradisjonelle akademiske kriterier. Denne stramme linjen kunne muligens løsnes noe etter hvert, ved at det ble lagt større vekt på faglig relevant yrkeserfaring, og at pedagogiske kvalifikasjoner ble trukket sterkere inn i vurderingene. Erfaring fra eller særlig kjennskap til regionen ble derimot ikke nevnt som spesielt ønskelig. Og det primære måtte fremdeles i de fleste tilfeller være de vitenskapelige kvalifikasjoner. Eller sagt med andre ord: Normen for distriktshøgskolen må være universitetets faglige kvalitet. Derfor trenger den å rekruttere lærere med de samme kvalifikasjoner

7) I den grad slike krav ansees som viktige, vil problemer med å oppfylle dem ved rekrutteringen framstå som alvorlige. Komitéen for den økonomisk/administrative studieretningen (se s. 86) gir et eksempel på dette. Komitéen karakteriserte tilgangen på undervisningspersonell som i "høy grad utilfredsstillende", og betraktet dette som det "mest vesentlige problem under utbyggingen av det økonomisk/administrative studiet" (s. 145). Videre mente komitéen det var nødvendig å rette på at det var "svært få erfarne forskere knyttet til distriktshøgskolene" (s. 168)... *Innstilling fra Fagkomité for den økonomisk/administrative studieretning*. (Førrekomitéen.) Kristiansand, 1971.

som ved universitetet.⁸⁾

Lærerstaben

En del av departementets oppgave i rekrutteringen som ikke er berørt i det foregående, har vært å foreta den endelige utnevning av søkere. Denne retten har imidlertid langt på vei fungert som en formalitet, og det er bare i forsvinnende få tilfeller at departementet har tatt avgjørelser på tvers av innstillinger fra skolene. Videre har vi ikke drøftet bruken av de muligheter distriktshøgskolene har hatt til å påvirke lærertilgangen gjennom en bevisst rekrutteringspolitikk - ved å oppmuntre bestemte personer til å søke stillinger, og som spesielt ved HODH og RDH har forekommet i temmelig stor utstrekning. Heller ikke har vi sett på de valg distriktshøgskolene har truffet mellom de søkere som av de sakkyndige er erklært kompetente - i den grad det har eksistert valgmuligheter, hvilket det i en lang rekke tilfeller ikke har. Vi mener imidlertid å ha kastet tilstrekkelig lys over distriktshøgskolenes holdning til og deltagelse i rekrutteringen, og vil i det følgende gå over til å legge fram noen data om lærerstaben.

Tabell IV.1. Undervisningsstillinger ved distriktshøgskolene.

| Stil- lingskategori \ År | 1969 | 1970 | 1971 | 1972 | 1973 | 1974 |
|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Undervisningsleder | 3 | 8 | 14 | 22 | 22 | 22 |
| Høgskolelektor | 12 | 47 | 61 | 121 | 171 | 183 |
| Stipendiat | 0 | 0 | 0 | 8 | 10 | 12 |
| Sum | 15 | 55 | 71 | 151 | 203 | 217 |

Kilde: St.prp. nr. 1 (1969/70-1973/74), Kud.

8) Dette kommer f.eks. til uttrykk på følgende måte i en uttalelse fra styret ved RDH hvor det heter etter at det er slått fast at målsettingen må være å konkurrere med "universitetet og andre mektige institusjoner" i faglig kvalitet: "Men vi kan ikke se at faglig kvalitet, tverrfaglige løsninger og tilstrekkelig rike strømninger av nyttige impulser kan ivaretas med mindre miljøet evner å trekke til seg fagfolk og studenter på linje med universitetene". RDH. *Glimt fra virksomheten 1969-73.*

Som det går fram av tabell VI.1, startet distriktshøgskolene med 15 undervisningsstillinger. Med unntak for slutten av perioden har det skjedd en rask vekst av stillingstallet, og i 1974 var det kommet opp i 217 stillinger. Hovedtyngden av ekspansjonen har falt på lektorstillinger. I de første årene ble det opprettet noen stillinger for undervisningsledere, men denne veksten stoppet opp i 1972. Samtidig introduserte man stipendiatstillinger, men opprettelse av slike har ikke hatt noe stort omfang. Som tidligere nevnt er stillingsstrukturen ytterligere differensiert ved at førstelektorordningen også er innført ved distriktshøgskolene. I 1974 hadde omkring 30 lærere fått kompetanse som førstelektor.

Av flere grunner har tallet på besatte stillinger hele tiden vært lavere enn de som er opprettet (tilbakeholdning av stillinger, mangel på kvalifiserte søkere, tilsettingsprosedyrens varighet). Antall personer i fullstillinger ansatt ved regulær tilsettingsprosedyre, som vil bli lagt til grunn i fortsettelsen, var således i 1972 122 og to år seinere 183. Vi skal i det følgende se på lærernes aldersprofil og utdanning, og deretter gå over til å drøfte det som er hovedpunktet i avsnittet: hvilke samfunnssektorer har levert kandidater til distriktshøgskolenes lærerstab? På de to første variablene nøyer vi oss med data fra 1974. For hovedvariablen tar vi også med utviklingen over tid, bl.a. for å se om denne varierer med de endringer som har funnet sted i prosedyre og kriterier for ansettelser.

Alder og utdanning

Det framgår av tabell IV.2 at det er en ung lærerstab som er rekruttert til distriktshøgskolene de første årene. Over halvparten er født etter 1940, mens 45% er født tidligere - og derav under halvparten før 1936 (og svært få før 1931). Som en kunne vente er der forskjeller mellom stillingskategoriene. Undervisningslederne har den høyeste gjennomsnittsalder og stipendiatene den laveste, mens lektorene utgjør en mellomgruppe. Bortsett fra stipendiatene, hvor langt de fleste hører til i de to yngste aldersgruppene, er imidlertid ikke forskjellene så store. Riktignok er ingen undervisningsledere født etter 1945, og forholdsvis flere av dem enn av lektorene er født før 1936. Men slår vi sammen de to yngste og de to eldste alderskategoriene, hører bare litt over halvparten av undervisningslederne til blant de eldste, mens like under halvdel av lektorene er med her.

Tabell IV.2. Aldersfordeling for lærerstaben ved distriktshøgskolene 1974.

| Fødselsår | Undervisningsledere | Høgskolelektorer | Stipendiater | Sum | % |
|-----------|---------------------|------------------|--------------|-----|-----|
| 1946 - | 0 | 12 | 4 | 16 | 9 |
| 1941-45 | 9 | 69 | 7 | 85 | 46 |
| 1936-40 | 5 | 41 | 1 | 47 | 26 |
| - 1935 | 6 | 28 | 1 | 35 | 19 |
| Sum | 20 | 150 | 13 | 183 | 100 |

I denne aldersprofilen kan det ligge et stabilitetsskapende element. Hvis det skjer at mobiliteten fra stillinger ved distriktshøgskolene blir lav - hvilket den har vært nå⁹⁾, og ekspansjonstakten i stillingsutbyggingen ved de 6 første distriktshøgskolene settes kraftig ned (stillingstildelingene etter 1973 kan indikere en slik utvikling), betyr dette at den lærerstaben som er rekruttert i prøveperioden i lang tid framover vil komme til å være dominerende ved disse skolene. I tillegg til den innflytelse som følger av denne tallmessige dominans, kommer den styrke det gir å være pionerene i et nytt skoleslag.

Aldersstrukturen innebærer videre at undervisningspersonalet samlet sett ikke har bragt med seg noen omfattende yrkeserfaring inn i distriktshøgskolene, og at de fleste lærerne har svært kort erfaring fra yrkeslivet. Dette er hva man kunne vente ut fra de sakkyndiges vurderinger av søkere til stillinger ved distriktshøgskolene. Det sentrale har vært kravet om vitenskapelig kompetanse, som kunne oppnåes uten lang erfaring i vitenskapelig arbeid. Og lang yrkeserfaring er i seg selv vanligvis lagt liten vekt på (og ofte regnet som et minus hvis den ikke har ført til vitenskapelig produksjon).

Aldersprofilen viser at også for undervisningsledere er det typiske at de representerer en forholdsvis kort yrkeserfaring. På bakgrunn av de formelle krav til undervisningsledere kan dette fortone seg som noe overraskende. Når vi tar i betraktning de sakkyndige vurderingene, hvor det vitenskapelige kriteriet også for denne gruppen har vært framtrødende, er imidlertid ikke dette fraværet av store forskjeller mellom undervisningslederne og lektorene så uventet.

- 9) Ut fra oppgavens problemstilling ville det ha vært av interesse å studere denne mobiliteten hvis den hadde vært større enn den har vært. Et annet spørsmål som er overveiet å ta opp, er hvilke stillinger lærerne eventuelt har søkt på etter at de kom til distriktshøgskolen. Det har imidlertid vært for komplisert å få data på dette.

Det går fram av tabell IV.3 om lærernes utdanning at så godt som alle har universitets- eller høgskoleeksamen av høyere grad, som praktisk talt har vært et reelt krav for å oppnå fast stilling ved distriktshøgskolen som undervisningsleder eller lektor. I tillegg er det noen som har tatt en akademisk grad utøver universitetseksamen, i første rekke doktorgrad. Et par av disse har fullført doktorgraden etter ansettelsen ved distriktshøgskolen, mens andre arbeider på avhandlinger med sikte på en slik grad. Ingen av stipendiatene har licentiat- eller doktorgrad. Videre er disse gradene relativt sett noe sterkere representert blant undervisningslederne enn blant lektorene. Tallet på lærere som har tatt eller holder på med licentiat- eller doktorgrad utgjør en forholdsvis liten andel av hele undervisningspersonalet. Men de er likevel såvidt mange at de blir noe mer enn nærmest en kuriositet innenfor lærerstaben. Derved bidrar de trolig til en mer vitenskapelig orientering i fagmiljøet.

Tabell IV.3. Utdanning for lærerstaben ved distriktshøgskolene 1974.

| Utdanning - grad | Undervisningsledere | Høgskolelektorer | Stipendiater | Sum | % |
|-----------------------------------|---------------------|------------------|--------------|-----|-----|
| Ingen eller lavere akademisk grad | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Høyere akademisk grad | 15 | 137 | 12 | 164 | 90 |
| Licentiatgrad | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 |
| Doktorgrad | 3 | 11 | 0 | 14 | 8 |
| Sum | 20 | 150 | 13 | 183 | 101 |

Rekrutteringsbakgrunn

Tabellene IV.4.a og IV.4.b presenterer hvilke samfunnssektorer distriktshøgskolelærerne i henholdsvis 1972 og 1974 er rekruttert fra. Et hovedtrekk som begge disse tabellene viser, er at rekrutteringen skjer fra et forholdsvis bredt spektrum av samfunnssektorer. På bakgrunn av hva som tidligere i dette kapitlet er lagt fram om utvelgelsen av lærere, finner vi lite grunnlag for å anta at dette i første rekke skyldes en bevisst rekrutteringspolitikk. Det synes å være større grunn til å tro at sammenhengen er følgende: I en situasjon hvor mange stillinger skal fylles og tilgangen på kvalifiserte søkere jevnt over er liten, må kandidatene hentes fra de sektorer hvor de er å finne. I noen grad kan imidlertid bredden i rekrutteringen - og spesielt det ikke uvesentlige innslaget fra Andre sektorer - også ha sammenheng med en mer bevisst

utvidelse av rekrutteringsgrunnlaget, kanskje særlig som konsekvens av det særegne ved måten de sakkyndige komiteer har fungert på - jfr. s. 54 og s. 61.

Ser vi på tallene fra 1972 viser disse at universitets- og høyskolesektoren var den største enkeltleverandør av lærere, 29% av dem kom fra en stilling innenfor denne sektoren. I tillegg kommer de 11% som var rekruttert som nyuteksaminerte kandidater fra universitetet. Videre har det foregått en ganske betydelig rekruttering fra de frittstående forskningsinstituttene - en del av dem med mer anvendt preget forskning. Dette betyr at godt over halvparten (55%) av lærerne i 1972 kom fra universitets- og forskningsmiljøer. Undervisningsinstitusjoner - vanligvis videregående og postgymnasial utdanning - var også godt representert (26%). 4/5 av lærerne kom m.a.o. fra undervisning eller forskning.

Kategorien Andre sektorer omfatter forskjellige typer stillinger i arbeids- og næringslivet, offentlig administrasjon, frie yrker osv. Lærerne som er rekruttert fra disse sektorene representerer dermed den mer praktisk-faglige erfaringsbakgrunn. Denne kategorien omfatter 1/5 av undervisningspersonalet i 1972. Til å være en høyere undervisningsinstitusjon er ikke dette lite - i alle fall når vi ser bort fra tekniske høyskoler. Dersom distriktshøgskolens intenderte praktisk yrkesrettede innhold hadde vært reflektert i rekrutteringen av lærere, er imidlertid andelen med slik bakgrunn nokså lav. - Det må tilføyes at noen av dem som er plassert i kategorien Andre sektorer har sin bakgrunn i virksomhet med sterkt innslag av anvendt forskning og utredningsarbeid. Erfaring herfra kan dermed også ha medført en forskningsorientering blant dem som er rekruttert.

En sammenlikning mellom stillingskategoriene viser at lektorene i større grad enn undervisningslederne er rekruttert fra universitetsmiljøer, mens det motsatte er tilfelle for Undervisningsinstitusjoner og Andre sektorer. Disse forskjellene kan være en følge av de tilleggskrav som er stillet til undervisningsledere. Det bør imidlertid understrekes at det for undervisningslederne er tale om svært små tall.

Tabell IV.4.a. Rekrutteringsbakgrunn for lærerstaben ved distriktshøgskolene 1972.

| Rekrutterings- bakgrunn | Undervisningsledere | | Lektorer | | Stipendiater | | Sum | |
|-------------------------------------|---------------------|-----|----------|-----|--------------|-----|-----|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Kandidat ¹⁾ | 0 | 0 | 11 | 11 | 2 | 67 | 13 | 11 |
| Universitet- og høgskolesektoren | 3 | 18 | 31 | 31 | 1 | 33 | 35 | 29 |
| Andre forsknings- institusjoner | 3 | 18 | 15 | 15 | 0 | 0 | 18 | 15 |
| Undervisnings- institusjoner | 6 | 35 | 25 | 25 | 0 | 0 | 31 | 26 |
| Andre sektorer | 5 | 29 | 19 | 19 | 0 | 0 | 24 | 20 |
| Sum | 17 | 100 | 101 | 101 | 3 | 100 | 121 | 101 |

1) Som kandidat er også regnet personer med yrkeserfaring etter eksamen på under et halvt år.

Det går fram av tabell IV.4.b at fram til 1974 skjedde det visse endringer i rekrutteringsmønsteret, som gjør at fordelingen på rekrutteringsbakgrunn nå avviker noe fra 1972. Rekrutteringen fra universitetene og høgskolene har vært sterkere i denne perioden enn tidligere, og andelen av lærere med tidligere stilling i denne sektoren har økt til 1/3. Andelen som kommer rett fra universitetseksamen og fra Andre forskningsinstitusjoner er den samme som i 1972. Rekrutteringen fra universitets- og forskningsmiljøer har dermed økt fra 55% til 59%. Den mest markante endringen har skjedd med rekrutteringen fra Undervisningsinstitusjoner. Denne har gått tilbake fra 26% til 17%, og tallet på lærere fra denne sektoren er det samme som i 1972. En stor del av de som har sluttet ved distriktshøgskolen i denne perioden kom fra Undervisningsinstitusjoner, og nyrekrutteringen har altså ikke medført mer enn en erstatning av disse. Videre er det verdt å merke seg at rekrutteringsandelen fra Andre sektorer har gått opp fra 20% til 23%.

Ser vi på utviklingen for de enkelte stillingsgruppene har tallet på undervisningsledere økt lite, og det er små endringer i fordelingen på sektorer. Universitetssektoren er imidlertid styrket noe på bekostning av det tidligere dominerende innslaget av rekruttering fra Undervisningsinstitusjoner og Andre sektorer. Også andelen av lektorene som er rekruttert fra universitetet har økt, fra 31% til 35%, mens innslaget av nyuteksaminerte er stabilt. Det samme gjelder innslaget fra Andre forskningsinstitusjoner, mens rekrutteringen fra Undervisningsinstitusjoner

Tabell IV.4.b. Rekrutteringsbakgrunn for lærerstaben ved distriktshøgskolene 1974.

| Rekrutterings- bakgrunn | Undervisningsledere | | Lektorer | | Stipendiater | | Sum | |
|-------------------------------------|---------------------|-----|----------|-----|--------------|-----|-----|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Kandidat ¹⁾ | 0 | 0 | 15 | 10 | 6 | 50 | 21 | 11 |
| Universitet- og høgskolesektoren | 5 | 25 | 53 | 35 | 2 | 17 | 60 | 33 |
| Andre forsknings- institusjoner | 4 | 20 | 22 | 15 | 2 | 17 | 28 | 15 |
| Undervisnings- institusjoner | 6 | 30 | 24 | 16 | 1 | 8 | 31 | 17 |
| Andre sektorer | 5 | 25 | 37 | 25 | 1 | 8 | 43 | 23 |
| Sum | 20 | 100 | 151 | 101 | 12 | 100 | 183 | 99 |

1) Som kandidat er også regnet personer med yrkeserfaring etter eksamen på under et halvt år.

er gått sterkt tilbake. Den sterkeste relative veksten skjer imidlertid for Andre sektorer, med en økning fra 19% til 25%. Med en nesten tilsvarende tilbakegang for undervisningsledergruppen er dermed den betydelige forskjellen mellom undervisningsledere og lektorer på denne kategorien jevnet ut, mens den har økt for Undervisningsinstitusjoner. Rekrutteringen av stipendiater har i det alt vesentlige skjedd fra universitets- og forskningssektoren, og derav er de fleste nyuteksaminerte kandidater. Bare to av stipendiatene har annen bakgrunn.

Økningen i andelen av lærerstaben som kommer fra Andre sektorer kan naturligvis ha en viss sammenheng med det motstøt på regelsiden for rekrutteringen som vi tidligere har beskrevet. Hvis dette skal gis stor forklaringseffekt, måtte det imidlertid ha gitt seg klarere utslag i endringer av de sakkyndiges vurderinger enn hva som har skjedd. Større betydning kan det ha hatt at det i 1971-72 ble satt i gang flere studier med et mer praktisk siktemål og uten akademiske tradisjoner (se s. 76), og at forholdsvis mange av de kvalifiserte søkere til de stillinger som her etterhvert ble opprettet har vært å finne i Andre sektorer.

Vi så av aldersprofilen for undervisningspersonalet at lærerne jevnt over har en forholdsvis kort yrkeskarriere bak seg. Dette gjelder i noe mindre grad de som rekrutteres fra Andre sektorer enn for de øvrige. Rekrutteringen fra de øvrige sektorene skjer ofte fra stillinger av typisk kortvarig og midlertidig art. Innenfor Universitetssektoren kommer de fleste fra rekrutteringsstillinger, og de som kommer fra mellom-

gruppestillinger har ofte fungert som vikarer. I noen grad gjelder det første også rekrutteringen fra forskningsinstituttene. Av dem som er rekruttert fra Undervisningsinstitusjoner er det også mange som har fungert i vikariater. Når vi samtidig tar i betraktning at de fleste er vurdert kompetente for stillinger ved distriktshøgskolen på grunnlag av forskningskvalifikasjoner, kan dette tyde på at mange er motivert for å gå til distriktshøgskolen ut fra ønsket om fast stilling med muligheter for å drive vitenskapelig arbeid, snarere enn ut fra tiltrekning til de spesielle oppgaver som skulle prege dette skoleslaget.

Selv om undervisningspersonalet er ungt, er det likevel en del som har hatt stilling i en annen sektor enn den de ble rekruttert fra. Hvor mange dette er og hvilke sektorer de har vært innom, er lagt fram i tabell IV.5. Det framgår av denne at 1/4 av lærerne har slik tidligere stilling (noen få har hatt en til). Det er her forholdsvis klare forskjeller mellom kategoriene for bakgrunn. Mens 78% av dem som kommer fra universitetssektoren ikke har vært innom en annen sektor, varierer de tilsvarende tall for de andre sektorene fra 64% til 67%. De som rekrutteres fra universitet har m.a.o. en mer ensidig yrkesbakgrunn enn de øvrige.

Tabell IV.5. Yrkesmobilitet for lærerstaben ved distriktshøgskolene 1974.

| Tidligere stilling Siste stilling før distriktshøgskolen | Kandidat | | Universitets- og høgskolesektoren | | Andre forskningsinstitusjoner | | Undervisningsinstitusjoner | | Andre sektorer | | Sum | |
|-------------------------------------------------------------|----------|-----|-----------------------------------|----|-------------------------------|---|----------------------------|----|----------------|----|-----|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Kandidat | 21 | 100 | | | | | | | | | 21 | 100 |
| Universitets- og høgskolesektoren | 47 | 78 | | | 2 | 3 | 9 | 15 | 2 | 3 | 60 | 99 |
| Andre forskningsinstitusjoner | 18 | 64 | 8 | 29 | | | 0 | 0 | 2 | 7 | 28 | 100 |
| Undervisningsinstitusjoner | 20 | 65 | 8 | 26 | 0 | 0 | | | 3 | 10 | 31 | 101 |
| Andre sektorer | 29 | 67 | 11 | 26 | 3 | 7 | 0 | 0 | | | 43 | 100 |
| Sum | 135 | 74 | 27 | 15 | 5 | 3 | 9 | 5 | 7 | 4 | 183 | 101 |

Ser vi på hvilke sektorer lærerne har vært innom i løpet av yrkeskarrieren, er universitetssektoren klart dominerende. 15% av alle lærere har tidligere hatt stilling her, mens summen for de tre andre aktuelle sektorene bare er 12%. Mellom 25% og 30% av lærerne fra disse sektorene har således vært innom en universitetsstilling. Av de fra universitetet med tidligere yrkeserfaring har de fleste vært i Undervisningsinstitusjoner, vanligvis i korte vikariater. Mest interessant er sammenlikningen mellom universitetssektoren og Andre sektorer. Mens 26% av rekruttene fra Andre sektorer har yrkeserfaring fra universitetet, er det bare 3% av rekruttene fra universitetet som har erfaring fra Andre sektorer. Ved å gå bakover i karrieren har vi dermed funnet at universitetets rolle som rekrutteringskilde er styrket, både ved at rekruttene herfra i liten grad har vært innom andre sektorer, og ved at rekruttene fra andre sektorer i forholdsvis stor grad har vært innom stilling ved universitetet.

O p p s u m m e r i n g

Ved innføringen av distriktshøgskolene ble det fra myndighetenes side lagt vekt på at rekrutteringen av lærere var av sentral betydning for utviklingen av dette skoleslaget. Spørsmålet ble imidlertid i liten utstrekning problematisert: en synes å ha vært lite opptatt av hvilke konsekvenser det kunne ha for distriktshøgskolene dersom det ble lagt opp til en rekruttering som i liten grad avvek fra universitetets. Intensjonene om å få til en til en viss grad alternativ rekrutteringspolitikk var nok til stede. Ved departementets konkrete utforming av denne kom imidlertid de alternative intensjoner lite fram, og det er vanskelig å se at dette kunne lede til annet enn at universitetsverdiene ble sterke ved rekrutteringen. Et vesentlig motiv bak den linjen som ble valgt var ønsket om å oppnå legitimitet på universitetets premisser. Det må imidlertid tilføyes at det ikke var enkelt å utarbeide rekrutteringskriterier som i større grad tok hensyn til distriktshøgskolenes egenart og oppgaver. Og disse vanskelighetene ble større ved det tidspress som preget etableringen av distriktshøgskolene og den første utviklingen av dem.

Vi har sett at det viktigste organ ved utvelgelsen av lærere i overveiende grad har bestått av representanter fra universitetssektoren. En naturlig følge av dette er at universitetsverdier har blitt sentrale i kompetanseavgjørelsene, selv om måten de sakkyndige komitéene har fungert på kan ha moderert dette. Andre aktuelle kriterier, bestemt av distriktshøgskolenes egenartede oppgaver, har hatt temmelig liten gjennomslagskraft. I de fleste tilfeller har de vært sekundære, selv om der også er eksempler på at de har vært mer framtrædende. Ved at de vitenskapelige kvalifikasjonskrav har vært dominerende og tilgangen på søkere med slike kvalifikasjoner i mange fag har vært liten, har det oppstått et press på kompetansekravene. Dette kunne vel i noen grad ha vært unngått om ikke stillingsutbyggingen hadde vært så sterk. Vi har videre sett at største-

delen av lærerrekutteringen har skjedd fra universitets- og forskningsmiljøer. Ved å gå bakover i karrieren viser det seg at universitetets rolle ytterligere styrkes. Det må imidlertid legges til at det har vært en ikke uvesentlig rekruttering fra mer praktisk virksomhet, som dessuten er blitt noe sterkere etterhvert.

Departementet har i løpet av prøveperioden i noen grad forsøkt å få til en endring av rekrutteringspolitikken, som i større grad ville gi rekrutteringen til distriktshøgskolene et alternativt innhold i forhold til universitetet. Dette har i liten utstrekning lyktes. Ved utformingen av rekrutteringspolitikken i den første tiden ble det satt i gang en prosess som har rullet videre ved egen tyngde. Rekrutteringspolitikken har dermed vært vanskelig å bruke for å realisere alternative målsettinger.

Ut fra den betydning vi tillegger rekrutteringen av lærerstaben, vil vi forvente å finne en tilsvarende tendens som i dette kapitlet ved en undersøkelse av hva lærernes virksomhet faktisk består i. Det spørsmålet vil bli tatt opp i de følgende kapitler. Som en overgang til dette vil vi referere til en studie av norsk utdanningspolitikk som er foretatt av en eksaminasjonsgruppe fra OECD. Denne gruppen understreker også betydningen av rekrutteringen meget sterkt, og mener denne vil være den faktor som vil påvirke utviklingen av distriktshøgskolene mest. På grunnlag av den rekrutteringspolitikk som er ført, er gruppen skeptisk til hvorvidt distriktshøgskolenes opprinnelige målsettinger vil bli oppnådd. Den uttaler bl.a. følgende¹⁰⁾:

In all likelihood, hiring practices in the Regional Colleges will determine their role more strongly than any attempt at defining their mission through legislation or present student preferences. Virtually all instructors must fulfill qualifications equivalent to those required for university teaching. Moreover, this rule is enforced by external appointment committees dominated by university people. ...Of the teaching faculty we spoke to, many had chosen employment at a Regional College for lack of opportunity at a university rather than in preference to a university. On account of such hiring practices we suspect that the Regional Colleges will tend to progressively become adjuncts of the universities with lower initial status and a strong thrust towards an equilisation of mission between themselves and the universities.

10) OECD: *Reviews of national policies for education. Norway. Examiners report.* Paris, 1974. s. 57.

V UNDERVISNINGENS FAGLIGE INNHOLD OG NIVÅ

Vi har tidligere konstatert at undervisningsmessig startet prøvedriften med distriktshøgskoler med noe uklare intensjoner. Dette gjaldt både innholdet i de enkelte studietilbudene og vektleggingen mellom de ulike studietyper. En vesentlig side ved målsettingsuklarheten var knyttet til at distriktshøgskolene skulle være et selvstendig skole-slag med egne oppgaver, samtidig som de i noen grad skulle ha en konkret avlastningsfunksjon for universitetene. Denne åpenheten ved målsettingene gav rom for tolkning og slingringsmonn ved avgjørelser om undervisningens innhold, og gav spillmuligheter for ulike forventninger og interesser.

Vi skal i dette kapittelet undersøke utformingen av distriktshøgskolenes undervisningsinnhold i forhold til de noe uklare målsettinger som forelå ved starten. Hensikten er på nokså generelt grunnlag å drøfte enkelte hovedtendenser som har gjort seg gjeldende ved etableringen av studietilbudene, og studere noen av betingelsene for dette. Der-ved håper vi å bidra til å belyse hvilke interesser og krefter som her har vært i virksomhet, og i hvilke retninger de har trukket.

Vi skal først gi en kort oversikt over framveksten av distriktshøgskoleundervisningen og dens totale omfang. Deretter tar vi opp spørsmålet om innføringen av universitetsfag. Videre vil vi drøfte noen sider ved de såkalte yrkesrettede studieretningene, og i den forbindelse legge fram noen data fra et materiale om de første kullene av høgskolekandidater. For begge typer studietilbud kommer vi inn på spørsmålet om undervisningens regionale dimensjon. Det neste temaet er spørsmålet om utdanningens kompetanse, spesielt spørsmålet om studiekompetanse. Til sist tar vi for oss distriktshøgskolenes ivaretagelse av den tillagte voksenopplærings- og etterutdanningsfunksjonen.

Framveksten av distriktshøgskoleundervisningen

På grunn av det hastverk som preget forberedelsene til etableringen av distriktshøgskolene, fikk de en beskjeden start. Driften kom i gang i 1969 ved Agder distriktshøgskole (ADH), Rogaland distriktshøgskole (RDH)

og Møre og Romsdal distriktshøgskole (MRDH), med et budsjett på 1.2 mill. kr., med én studieretning og med til sammen 160 studenter. Det skjedde imidlertid en rask ekspansjon. I 1970 ble det vedtatt å utvide prøvedriften til tre nye steder, Hedmark/Oppland distriktshøgskole (HODH), Nordland distriktshøgskole (NDH) og Telemark distriktshøgskole (TDH). Året etter var det samlede budsjett kommet opp i 10.0 mill. kr., og skolene hadde 950 fulltidsstudenter. I 1970 ble det dessuten satt i gang virksomhet for kursstudenter (deltidsstudenter), og tallet på disse var i 1971 660. I 1972 var det også sterk vekst. Bevilgningene økte til 23.6 mill. kr., og tallet på fulltids- og deltidsstudenter steg til henholdsvis 1 700 og 1 500. Etter 1972 har ikke ekspansjonen vært like sterk. Bevilgningene økte riktignok bra også i 1973, til 32.2 mill. kr., men "bare" til 36.5 mill. kr. året etter. Høsten 1973 var det i underkant av 2 500 fulltidsstudenter ved distriktshøgskolene, mens tallet på kursstudenter sank til omkring 1 250. I 1974 økte disse tallene til henholdsvis 2 800 og 2 000.

I løpet av prøveperioden har det skjedd en rask utvidelse av studietilbudet. Dette har hovedsakelig foregått på tre måter, dels ved opprettelse av studieretninger, dels ved universitetsfag og dels ved egen kursundervisning for deltidsstudenter. Med studieretninger mener vi studier som (1) vanligvis er satt sammen av flere fagenheter, som (2) skal gi en selvstendig og avsluttet yrkesutdanning, og som (3) er kortvarige - vanligvis 2 år, i noen tilfeller 2½ år og 3 år. En gjennomført studieretning gir rett til tittelen høgskolekandidat. Studieretningene er bygd opp etter kurs- og vekttallprinsippet. Ved siden av en obligatorisk del gir studiet plass for valgfrihet mellom spesialiseringsretninger bestående av flere kurs og/eller blant enkeltstående valgkurs. Dessuten skal det være et visst innslag av kurs i almenfag. På grunn av emnemessig overlapping mellom deler av flere studieretninger, og på grunn av innslaget av valgfrihet og almenfag, kan en rekke kurs ved de fleste skoler benyttes av studenter fra flere studieretninger.

Med universitetsfag mener vi ikke ethvert fag ved distriktshøgskolen som finnes ved universitetet. I varierende grad inngår således flere fag ved universitetet som kortere kurs i studieretningene uten å bli betegnet som universitetsfag ved distriktshøgskolen. I denne betegnelsen inkluderes heller ikke de mindre faglige enheter som profesjonelle utdanninger, særlig ved de vitenskapelige høgskoler, ofte består av. Med universitetsfag mener vi studier hvor (1) den faglige ensartethet og konsentrasjon innen en bestemt disiplin er større enn ved andre typer studier, som (2) alene ikke gir noen yrkeskompetanse, som (3) vanligvis er av minst ett års varighet, og som (4) finnes - med identisk eller forskjellig innhold - ved universitetet. Flere forskjellige betegnelser er benyttet på universitetsfagene ved distriktshøgskolene, fra universitetsbetegnelsene grunnfag og 20-gruppe

til egne betegnelser som fagstudier, 1-årige studier og årskurs. Dette har delvis sammenheng med formelle og praktiske forhold, bl.a. spørsmålet om hvorvidt faget er "godkjent" ved universitetet.

Utdanningen for deltidsstudenter består dels i undervisning innenfor disse to studietypene, dels i egne studietilbud. Deltidsstudentene får således utdanning gjennom (1) ordinære kurs på studiestedet som også har deltidsstudenter, (2) desentraliserte kopier av de vanlige kurs, enten enkeltstående eller som ledd i full eksamen, (3) særlige opplegg med sikte på deltidsstudenter, enten med kompetansegivende eksamen eller uten slik eksamen.

I tabell V.1 er det gitt en oversikt over framveksten av studietilbudene. Ved siden av den økonomisk/administrative ble det snart opprettet en rekke studieretninger, spesielt innenfor samfunnsfag. Dette skjedde særlig i årene 1971-72, mens det senere har vært liten utvidelse. Totalt sett er på denne måten betydelige deler av den liste med eksempler på utdanninger Videreutdanningskomiteén foreslo (se side 35) og departementet og Stortinget sluttet seg til, realisert i løpet av prøveperioden. Etableringen av studieretninger har imidlertid ikke vært så omfattende som de totale ressurser som er stilt til rådighet kunne ha tillatt. Dette har sammenheng med den sterke vekt som er lagt på å få inn universitetsfag i distriktshøgskolene. Samtidig med og delvis før opprettelsen av studieretningene ble det satt i gang undervisning i en rekke slike fag. Stort sett skjedde dette først ved at universitetsundervisning - for en stor del allerede igangværende - ble knyttet til distriktshøgskolen, men under faglig ledelse av et universitet. Senere ble det etablert en rekke universitetsfag fullt integrert i distriktshøgskolen. I likhet med studieretningene kom denne utvidelsen særlig i perioden 1971-72, men det er også satt i gang undervisning i noen universitetsfag etter dette. I tillegg til studieretningene og universitetsfagene er det opprettet noen få studietilbud som faller litt på siden av disse hovedkategoriene.

Selv om det var forholdsvis sterke budsjettøkninger også i 1973-74, resulterte altså ikke dette i noen stor utvidelse av virksomheten i form av nye studietilbud. I noen grad kan dette forklares ved de budsjettinnstrammningene som ble gjennomført i løpet av budsjettperioden i 1973 og 1974, og som naturlig nok særlig gikk ut over planlagte utdanningstilbud. Men det kan også sees i sammenheng med de ønsker som har vokst fram i fagmiljøene ved de først etablerte studier. Lærerkollegiene har presset for i første rekke å ekspandere sine egne fagmiljøer og bedre sine arbeidsforhold - ikke minst for å fremme mulighetene til faglig utvikling og forskning, og studentene har også ønsket en utbygging av sine studier. Slike krav har i enkelte tilfeller bidratt til å hindre eller i alle fall utsette etableringen av nye studietilbud.

Tabell V.1 Framveksten av studier ved distriktshøgskolene.

| År | 1969-70 | | | 1971-72 | | | 1973-74 | | |
|------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| | Studie- retnin- ger | Univ.fag ¹⁾ | Andre fag | Studie- retnin- ger | Univ.fag ¹⁾ | Andre fag | Studie- retnin- ger | Univ.fag ¹⁾ | Andre fag |
| ADH | Øk/adm | Norsk m.f Tysk gr.f Fransk m.f Matema- tikk ³⁾ Ex.phil. Forb. i latin, mat. | } 2) | Off.adm Skips- fart EDB Tekn/øk | Engelsk Kjemi | | Analy- tisk kjemi | | |
| HODH | | | | Reise- liv | Pedago- gikk | Spes.- ped. (1 år) 4) | | Samf. poli- tikk | Ledere av mind- re be- drif- ter ⁵⁾ |
| MRDH | Øk/adm Tran- sport- fag | Statsvit ²⁾⁶⁾ | | EDB Velferd Media Lokal- samf. | Matematikk Norsk Historie Tysk | | | | |
| NDH | | | | Øk/adm Fiskeri- fag | | Fysikk- kjemi (20 vekt- tall) ⁴⁾ | | Historie Samfunns- fag | |
| RDH | Øk/adm | Engelsk Ex.phil. Forb. i latin, gresk, hebr. | } 7) Fysikk- kjemi (20 vekt- tall) ⁴⁾ | Samf.fag Olje- tekn. | Norsk Tysk | | EDB (1 år) ⁸⁾ | Forb. i fonetikk og språk- vit. | |
| TDH | Øk/adm | | | Natur- og mil- jøvern | Historie Matematikk Norsk Ex.phil. ²⁾ | Miljø- kunn- skap (1 år) | | Engelsk | |

1) 1-årig studium hvis intet annet er oppgitt.

2) Under faglig ledelse av Universitetet i Oslo.

3) Integrrert i høgskolen i 1972.

4) For yrkeslærere.

5) Etterutdanningskurs.

6) Sluttet i 1973.

7) Under faglig ledelse av Universitetet i Bergen.

8) Spesialstudium for høgskolekandidater fra øk/adm. med EDB som valgområde.

Det kunne nok vært ønskelig med mer presise mål for hvilken andel universitetsfagene utgjør av den totale undervisningsvirksomheten ved distriktshøgskolene enn hva tabell V.1 gir. En slik fordeling av ressurser er imidlertid vanskelig å gjennomføre både fordi en i tillegg til de ordinære studietilbudene har de "assosierte" universitetsfagene, og fordi distriktshøgskolenes ressurser ikke alltid fordeles etter studietyper, noen lærere underviser f.eks. både innenfor studieretninger og i universitetsfag. Poenget er dessuten heller ikke så mye å fastslå universitetsfagenes nøyaktige andel av den totale virksomhet, men at det kom inn en rekke slike fag i distriktshøgskolene, og at dette skjedde raskt. Dette og andre spørsmål ved universitetsfagenes plass skal vi ta opp i neste avsnitt.

U n i v e r s i t e t s f a g e n e

Motiver og interesser

Vi har sett at distriktshøgskolene var tenkt å skulle ha en konkret avlastningsfunksjon for universitetet ved at universitetsundervisning ble desentralisert til disse skolene. Målsettingene var imidlertid uklare i dette spørsmålet (se side 39). Det ble således ikke tatt stilling til hvilke fag som eventuelt skulle desentraliseres, og i hvilket omfang det skulle foregå. Det var likevel en forutsetning at universitetesfag bare skulle utgjøre en mindre del av distriktshøgskolenes undervisningstilbud. Skolenes primære oppgave var å gi utdanning innenfor kortvarige, yrkesorienterte studieretninger. Og nettopp for å skape en identitet og en profil som var knyttet til et slikt utdanningstilbud, ble det forutsatt at interessen særlig de første årene ble konsentrert om å opprette slike studieretninger. Disse forutsetningene kom i nokså liten grad til å bli fulgt opp. Umiddelbart etter at prøvedriften startet - i noen tilfeller egentlig før - tok distriktshøgskolene opp arbeidet for å få universitetsfag, og særlig ved enkelte skoler fikk etableringen av slike fag et betydelig omfang i forhold til det totale studietilbudet.

Ett viktig utgangspunkt lå i den universitetsundervisning som allerede fantes utenfor universitetsbyene. I flere av de regioner som fikk distriktshøgskoler, var slik undervisning i gang eller var planlagt - stort sett organisert som universitetssirkler. Klarest var innslaget av - og ambisjonene og planene om - universitetsundervisning i Kristiansand og Stavanger, som hadde hatt undervisning til forberedende prøver og i flere grunnfag (og mellomfag) siden begynnelsen av sekstiårene. Distriktshøgskolen ble sett på som den naturlige institusjon til å videreføre og utvide denne virksomheten - når man som her ikke fikk noe universitet, og også der hvor slike forhåpninger ikke var til stede. Fra myndighetene i flere aktuelle prøveregioner ble det derfor fremmet ønsker om at

distriktshøgskolen påtok seg oppgaver innenfor den elementære universitetsundervisningen.

Disse ønskene ble støttet av ledelse og lærere ved distriktshøgskolene - hvorav flere tidligere hadde stått i spissen for regionenes krav om universitetsfag. Styrene ved distriktshøgskolene,¹⁾ som hadde representanter både fra regionale styresmakter og fra skolene (lærere, studenter, administrasjon) gikk derfor inn for å overta eller sette i gang universitetsundervisning. Karakteristisk var i så måte den uttalelsen styret ved ADH kom med bare et halvt års tid etter at prøvedriften var kommet i gang:²⁾

ADH's styre ser det som en av de sentrale oppgaver å sørge for at de studietilbud som allerede er etablert i regionen sikres for fremtiden . . . Styret ønsker å sende tilbud om assimilasjon for

1. undervisning til forberedende prøver i samarbeid med Universitetet i Oslo (fag som dekkes av Universitetsundervisningen i Kristiansand).
2. fag som dekkes av Kristiansand Museums Manuduksjon.

Foruten distriktenes ønsker om universitetsundervisning var det flere forhold ved distriktshøgskolene som trakk i samme retning. For det første er det viktig å peke på den arbeidskrevende og vanskelige oppgave distriktshøgskolene stod overfor, nemlig å utvikle studietilbud innenfor stort sett nye utdanninger, og hvor en i de fleste tilfeller ikke hadde konkretisert innholdet utover det å gi dem benevnelser. Enkelte komiéer om utdanning innenfor et felt var riktignok nedsatt og innstillinger avgitt, men likevel var det ingen enkel jobb å få til utdanningsopplegg som kunne benyttes. I en slik situasjon måtte det for tone seg som en nærliggende mulighet å bruke en del av ressursene til å sette i gang undervisning med ferdige opplegg.

Denne virkningen av det hastverk som preget innføringen av distriktshøgskolene, ble bestyrket av følgende forhold. Ikke bare forberedelsene til etablering av distriktshøgskoler gikk fort - med de konsekvenser det hadde for utdanningsplanleggingen, det høye tempoet fortsatte også etter etableringen. Ønskene og forventningene om rask ekspansjon var sterke, både på sentralt og lokalt hold. I sammenheng med dette ble det stilt rikelig med ressurser til rådighet de første årene. Situasjonen var dermed til en viss grad denne: distriktshøgskolene skulle gjøre hva som

-
- 1) I denne forbindelse kan det nevnes at universitetskomitéene for Agder og Rogaland i den første tiden fungerte som styre for ADH og RDH, og formennene i de to komitéene ble direktører ved de to skolene.
 - 2) Sitert fra *Innstilling fra Studieplankomitéen ved ADH. Kristiansand 1973, side 15.*

var mulig på kort tid, og de fikk ressurser til å gjøre det. Et viktig premiss var på den måten gitt for at skolene ville gripe til hva som forelå av utdanning. I tillegg kom det moment at den gode ressurstilgangen trolig oppmuntret til den tankegang at etablering av universitetsfag ikke ville skje til fortrensel for de yrkesrettede studier.

Universitetene hadde "ferdige opplegg" som kunne adopteres. Ved å hente studier herfra kunne man vise sitt akademiske nivå og oppnå faglig aksept gjennom å knytte seg til et system med sikker prestisje og status. Selmerkomitéen, som vurderte hvordan universitetet burde stille seg til universitetsfag ved distriktshøgskolene, oppfattet også slike ønsker som en del av forklaringen på det raske og omfattende innpass av universitetsfag i distriktshøgskolene. Den uttalte bl.a.:³⁾

I de første år har distriktshøgskolen til en viss grad vært på leiting etter sin egen identitet. Det gjelder særlig spørsmålet om den kompetansen en utdanning skal gi, altså hvilke yrker utdannelsen tar sikte på. I en slik situasjon er det lett å ty til forslag om universitetskvalifiserende opplegg hvor ihvertfall kompetansen er vel definert.

Svar på spørsmålet om universitetes prestisje og status har bidratt til universitetsfagenes introduksjon i distriktshøgskolene, kan også søkes i spørsmålet: Hva har medvirket til å gi distriktshøgskolene en undervisningsmessig aksept? En komité som vurderte undervisningen ved ADH, har gitt følgende svar:⁴⁾ "Komitéen vurderer situasjonen slik at etableringen av rene fagstudier har vært en vesentlig årsak til ADH's raske vekst og faglige prestisje."

Etablering av rene fagstudier betød en utvidelse av og større dybde i de enkelte fagmiljøer enn hva som ofte var mulig innenfor de mer tverrfaglige studieretningene. Ønsket om bredere fagmiljøer var åpenbart i seg selv en viktig motivering for universitetsfag. Dessuten regnet man med at det ville ha gunstige virkninger for rekrutteringen av lærere, og ikke minst for å få dem til å bli. Blant de formodede gunstige virkninger fra universitetsfagene var også disse miljøenes direkte og indirekte effekt for den faglige kvalitet ved studieretningene og for deres kontakt med universitetsmiljøene.

I noen tilfeller foregikk etablering av universitetsfag ved utvidelse av fag som ble gitt som kurs innenfor den økonomisk/administrative

3) Innstilling fra Komiteen til vurdering av spørsmål om undervisning i universitetsfag ved distriktshøgskolene - humanistiske og matematisk-naturvitenskapelige fag (Selmerkomitéen). Bergen 1972, side 10.

4) Studieplankomitéen ved ADH, *op.cit.* side 43.

studieretningen. Med den rekrutteringspolitikken som ble ført, ble det åpenbart raskt generert ønsker innenfor kurs ved den økonomisk/administrative studieretningen om utvidelse av fagmiljøet og undervisning ut over det elementære plan som faget som kurs på en studieretning ofte innebar. Slike krav ble lette å argumentere for når budsjettforslag skulle begrunnes - og budsjetttrammer anvendes, fordi en kunne vise til at det allerede forelå en god del av de ressurser som var nødvendige for opprettelse av et nytt studietilbud.⁵⁾

Det er lite som tyder på at innføringen av universitetsfag har kunnet hente støtte hos distriktshøgskolestudentene, i alle fall ikke samlet. Uttalelser fra Distriktshøgskolestudentenes Landsforbund tyder på at studentenes interesser har gått i motsatt retning. I arbeidsprogrammet til DHL heter det således:⁶⁾

Universitetenes innflytelse på distriktshøgskolenes kompetansegivning innskrenker den enkelte skoles frihet, f.eks. på fagsektoren. Dette medfører bl.a. at enkelte distriktshøgskoler i dag domineres av universitetsfag. Dermed innskrenkes den enkelte skoles muligheter til å utvikle seg sjølstendig.

Det var heller ikke universitetene som tok initiativet til universitetsfag ved distriktshøgskolene. De har ikke lagt noe press på distriktshøgskolene for å få dem til å sette i gang slik undervisning, selv om avlastningsbehovet har vært klart til stede for visse filologiske og samfunnsvitenskapelige fag. I overensstemmelse med denne oppfatning om universitetenes rolle er det at det ikke er avlastningsbehovet som hat motivert distriktshøgskolene til å etablere universitetsfag. Utviklingen kom nok heller uforberedt på universitetene. Da det ble klart hvilken vei distriktshøgskolene ville gå, nedsatte det XXII. rektormøte høsten 1970 den ovenfor nevnte Selmerkomitéen. Det er betegnende for hvor initiativet og drivkraften lå, og hvor brått utviklingen kom på universitetene, at komitéen måtte konstatere: (side 9)

Distriktshøgskolene har allerede rukket å bygge ut en ganske omfattende undervisning i realfag og historisk-filosofiske fag. Etter de opplysninger komitéen har innhentet, later det til at listen over det samlede tilbud av universitetsfag vil vokse betydelig i årene framover.

5) Eksaminsasjonsgruppen fra OECD har også funnet en slik dynamikk i fagmiljøene. Som resultat av rekrutteringspolitikken fastslår gruppen at: "Already now, there are signs that university preparatory course sequences are particularly attractive to many of the faculty." Reviews of national policies for education. *op.cit.* side 57.

6) DHL's arbeidsprogram 1972-73.

Selmerkomitéens flertall gjorde imidlertid ikke noe for å bremse den utviklingen som var i gang. På visse betingelser, vesentlig av kvalitativ art, gav flertallet sin tilslutning til at visse universitetsfag kunne legges til distriktshøgskolene. Begrunnelsen for dette var 1) den faglige støtte slike fag kunne gi de øvrige studier, 2) ønskeligheten av lokale undervisningstilbud og 3) avlastningsbehovet for universitetene, med vektlegging i samsvar med denne rekkefølgen. En studentrepresentant, som utgjorde mindretallet, gikk imidlertid på prinsipielt grunnlag mot å ha universitetsfag ved distriktshøgskolene. Dette synet fikk senere støtte fra universitetsstudentenes organer.

Selv om opprettelsen av universitetsfag ved distriktshøgskolene har skjedd på deres eget initiativ og uten universitetenes tilskyndelse, har altså universitetet heller ikke gått samlet mot en slik desentralisering. Fra realfagene har det åpenbart vært støtte å hente. Innenfor humaniora synes holdningene å ha vært preget av en noe passiv velvilje. I tillegg til argumentene ovenfor kan det forhold ha spilt inn at ved en desentralisering av den elementære universitetsundervisning til distriktshøgskolene ville universitetet i større grad kunne konsentrere seg om undervisning på høyere nivå og forskning. For realfagene gjelder det dessuten at det i en situasjon med overskudd på vitenskapelig sett velkvalifiserte realister kan ha vært ansett som ønskelig med en utbygging av stillinger ved distriktshøgskolene som disse kunne gå inn i. Innenfor samfunnsfagene har meningene vært mer delte. I Selmerkomitéens parallell for samfunnsvitenskapelige fag, Kjellbergkomitéen, gav universitetsrepresentantene - inkludert studentene - uttrykk for en restriktiv holdning i vurderingen av hensiktsmessigheten av å desentralisere samfunnsvitenskapelige universitetsfag til distriktshøgskolene, bl.a. begrunnet ut fra distriktshøgskolens målsetting og frykt for faglig nivåsenkning betinget av begrensede personellressurser og samfunnsfagernes mindre velstablerte teoretiske fundament.⁷⁾ Dette synet fikk imidlertid ikke almen tilslutning i uttalelsene om komitéinnstillingen fra de samfunnsvitenskapelige institutter. Noen var langt på vei enig med det syn i komitéen som gav uttrykk for distriktshøgskolenes interesser i spørsmålet.

Vi har sett at de sentrale myndigheter ved starten unnlot å ta stilling til i hvilke fag og i hvilket omfang desentralisering av universitetsundervisning til distriktshøgskolene eventuelt kunne komme på tale. Denne åpenheten ble "bekreftet" av departementet senere i prøveperioden (se St.meld. nr. 66 (1972-73) side 85). En tilsvarende tilbakeholdenhet har preget departementet i den praktiske politikk. I dette tomrommet har distriktshøgskolene selv tatt initiativet og opprettet en rekke universitetsfag - i de fag de selv har ønsket.

7) *Innstilling fra Komiteen til vurdering av spørsmål om undervisning i universitetsfag ved distriktshøgskolene - samfunnsvitenskapelige fag.* (Kjellbergkomitéen) Oslo, 1974.

Det er klart at departementet - særlig gjennom statsbudsjettet, og i første rekke ved stillingstildelingene - kunne ha styrt utviklingen av fagtilbudene ved distriktshøgskolene langt sterkere enn hva som har vært tilfelle. De tildelte stillinger kunne bært øremerket for bestemte formål. Dette har imidlertid bare skjedd i liten utstrekning. Særlig i de første årene, da skolene nær sagt fikk alle de stillinger de ønsket, var det stort slingringsmonn og fri disposisjon for en lang rekke stillinger.

Denne politikken fra departementets side har sammenheng med flere faktorer. For det første var departementet interessert i en rask ekspansjon ved distriktshøgskolene - i studietilbud og studenttall, og da var det nærliggende å få dette til gjennom å bruke en del av ressursene til ferdigfabrikerte studieopplegg framfor det mer nøysommelige arbeid å stable på beina nye studier. Nå har riktignok Sentralutvalget for distriktshøgskolene gitt uttrykk for et temmelig restriktivt syn på universitetsfagernes plass i distriktshøgskolene. Når dette ikke synes å ha hatt vesentlige konsekvenser, kan det henge sammen med at Sentralutvalget er departementets rådgivende instans bare ved godkjenning av nye studietilbud, som universitetsfagene stort sett ikke er definert som, og med at det har vært trukket lite med i ressursfordelingen mellom forskjellige studier.

Et viktig forhold er den desentraliseringsideologi som har preget opprettelsen av distriktshøgskolene. Departementet har følt seg forpliktet på den oppfatning at man ikke skulle ha sterk sentral styring. Utformingen av distriktshøgskolene skulle i stor utstrekning være deres egen sak, og foregå gjennom et samarbeid mellom interesser ved skolene og ønsker i distriktene.

Det siste punktet vi vil nevne gjelder universitetenes tradisjonelle frie stilling overfor styresmaktene, som bl.a. kommer til uttrykk ved at universitetet selv bestemmer sitt fagtilbud innenfor den bevilgede budsjettramme. Fra departementets side er det gitt uttrykk for at man ikke har ønsket å avvike for sterkt fra denne tradisjonen i forholdet til distriktshøgskolene.

Nå er det forøvrig et spørsmål om departementet overhodet kunne ha blitt sterkere med denne tradisjonen uten å komme i et skarpt motsetningsforhold til de enkelte skolene, med de oppfatninger og forventninger som her åpenbart har vært til stede. Reaksjonene på Kjellbergkomitéens innstilling gir klare signaler om at distriktshøgskolene ikke aksepterer utstrakt grad av ekstern styring ved utviklingen av fagtilbud. I en remisseuttalelse fra en av skolene (RDH) heter det f.eks.:

Den viktigste og mest nødvendige kommentar er at distriktshøgskolene selv, gjennom sine besluttende organer (og under forutsetning av statlige bevilgninger) må beholde sin rett til å bestemme hvilke fag

og studieretninger skolene skal tilby . . .
 Flertallsforslaget om en nasjonal faglig instans som skal "kontrollere" universitetsfag ved distriktshøgskolene, må vi se som et inn-
 grep i distriktshøgskolenes autonomi.

Universitetsfag som alternativ

Vi har i dette kapittelet benyttet en nokså generell definisjon av begrepet universitetsfag, og har ikke gått så langt i å forsøke å klargjøre begrepets innhold. Begrunnelsen for dette er at det klare innhold i hva distriktshøgskolen har "tatt" fra universitetet ikke spiller så stor rolle. Poenget er at det man "slåss" om - selv om det er ulike tolkninger av det - er noe sentralt, noe ved universitetet.

Dette betyr naturligvis ikke at den innholdsmessige siden ved distriktshøgskolenes universitetsfag er uvesentlig. I den grad disse fagene på viktige dimensjoner representerer et alternativ til de tilsvarende fag på universitetet, innebærer dette en modifikasjon på universitetskopieringen.

Som en følge av den distriktspolitiske målsetting distriktshøgskolene ble tillagt, kunne en vei å gå være å opprette fag hvor innholdet særlig var rettet mot problem- og emneområder av spesiell relevans for de enkelte regioner. Tendensen til å lage "regionsspesifikke" universitetsfag har imidlertid hittil vært relativt svak. For det første er de fleste fagene som er opprettet av en slik art at de vanskelig kan gis en regional profil - som matematikk og fremmedspråk. Andre hensyn har altså veid tyngre enn eventuelle ønsker om studier spesielt tilpasset regionen. I de fagene som kunne gis en regional profil har nok tanker om dette vært framme, men de har tilsynelatende hatt nokså begrenset gjennomslagskraft. Noe er imidlertid gjort i denne retning; historiestudiene ved MRDH "med særlig vekt på lokalhistorie" og ved NDH "med vekt på nord-norsk historie" representerer forsøk på en slik vridning av studiets innhold mot regionale problem- og emneområder.

En annen vei å gå er å velge fagopplegg som bryter med universitetets ved å være mer direkte yrkesrettede og dermed ligge nærmere distriktshøgskolenes primære målsetting. I en viss utstrekning har dette forekommet, uten at det har vært noen dominerende tendens. I samarbeid med lærerskoler har således noen av universitetsfagene hatt tilbud om fagmetodikk - enten som del av studiet eller som tillegg. Dermed har de vært bedre egnet som videreutdanning for lærere og ikke så sterkt orientert mot å fungere som ledd i en universitetseksamen.

En annen type alternativ finnes ved HODH. Pedagogikkstudiet her ble opprettet som en reaksjon på misnøye med pedagogikken ved Universitetet i Oslo, og er nokså fundamentalt forskjellig fra denne. Nå kan det imidlertid være et spørsmål om det var så mye denne type alternativ en

hadde i tankene ved opprettelsen av distriktshøgskolene. En annen side ved pedagogikkmiljøet på Lillehammer faller klarere innenfor de opprinnelige intensjoner, nemlig at skolene skulle være gjenstand for forsøk og eksperimentering med hensyn til undervisning og evaluering. Undervisnings- og eksamensformer ved HODH representerer avgjort et alternativ til universitetenes tradisjonelle praksis i disse spørsmålene.

S t u d i e r e t n i n g e n e

Etablering av studieretningene

Vi skal i det følgende ikke ta opp hele spørsmålet om hvilke studieretninger som er opprettet ved distriktshøgskolene - det ville være så omfattende at det ville sprengte rammen for dette arbeidet. La oss imidlertid kort peke på noen av de faktorene som synes å ha karakterisert de valgene som er foretatt.

Det vi i avsnittet om universitetsfagene har lagt fram om sentrale styreorganers forhold til utbyggingen av distriktshøgskolenes studie-tilbud, er relevant også for studieretningene (se side 82). Både formelt og reelt har imidlertid de sentrale organer hatt en viktigere posisjon her. Departementet skulle således ha det endelige ansvaret for planleggingen av nye utdanningstilbud, og det skulle godkjenne forslag til slike. I den praktiske politikk har ikke skolene stått like fritt ved etableringen av studieretninger som ved universitetsfagene. I noen grad har departementet grepet inn ved å binde ressurser til bestemte studieretninger. Det viktigste eksemplet er at det studiet som distriktshøgskolene startet med, det økonomisk/administrative, ble pålagt skolene fra sentrale organer.

De studieretninger som er etablert, er et resultat av initiativ fra ulike hold. Dels har de sentrale organer fremmet ønsker om bestemte studier de har villet etablere, bl.a. som oppfølging av innstillinger fra utdanningskomiteer som ble nedsatt på sentralt initiativ. Dels er studieretningene et resultat av ønsker som på forskjellig vis er oppstått ved skolene, bl.a. på den måten at enkelte lærere som underviste i valgfag ved den økonomisk/administrative studieretningen har vært interessert i å utvide disse fagene. I noen grad kan også valget av studieretninger sees som et resultat av ønsker som er fremmet av nærings- og arbeidslivsinteresser, dels lokalisert særlig til de respektive regioner, dels av mer nasjonal art. Som dette kan indikere, synes opprettelsen av studieretningene å ha hatt et noe tilfeldig preg. Det er vanskelig å øyne noen klar politikk som har ligget til grunn for de beslutninger som er tatt. Vi har tidligere i dette kapittelet vært inne på forhold som kan bidra til å forklare dette.

En faktor var åpenheten ved målsettingene. For det første var de generelle formuleringer om hva slags studieretninger som skulle opprettes og hva slags faglig profil de skulle ha, såvidt vage at de gav rom for tolkninger. Dessuten ble det skapt en viss dualisme med hensyn til innholdet ved at det ble antatt at studieretningene ved siden av å være alternativer til universitetene, også ville bety en viss avlastning for disse. For det andre forelå det ved starten lite av et konkret utdanningsprogram - bortsett fra det økonomisk/administrative studiet. Enkelte forslag til studier ble lagt fram av komitéer under Videreutdanningskomitéen. Dessuten ble det presentert en liste over utdanninger, men det premisgrunnlag denne gav for beslutninger om studieretninger var nok så spinkelt siden listen bare var et "eksempel på hvilke utdanningsspørsmål det her dreier seg om",⁸⁾ og ikke sa noe om innholdet av studiene bortsett fra å gi dem navn - f.eks. "Utdanning som kvalifiserer for arbeid innenfor helsevesenet".

Det andre forholdet vi vil nevne er tidspressfaktoren, som vi tidligere har lagt vekt på betydningen av for innføringen av universitetsfag (se side 78). Også etableringen av den økonomisk/administrative studieretningen kan imidlertid sees i sammenheng med denne faktoren. Plan til dette studiet forelå fra Norges Handelshøyskole, og etter noen endringer av studieplanen - foretatt av et hurtigarbeidende utvalg sommeren 1969 - ble det satt i gang ved distriktshøgskolene. Det er imidlertid trolig at tidspresset også ved senere etableringer av studieretninger har påvirket valgene, ved å ha skapt behov for utdanningstilbud som var lette å opprette og sette sammen. Kanskje er det særlig grunn til å tro at den raske etableringen har bidratt til at studieretningene i større utstrekning er satt sammen av brokker av eksisterende fag enn de ellers ville ha vært.

Innholdet i studieretningene

Vi skal i dette avsnittet drøfte innholdet i studieretningene, med tanke på å belyse enkelte sider ved det spørsmål som ved starten av prøvedriften med distriktshøgskoler litt grovt ble formulert på følgende måte: "Skal yrkeslivet bestemme det faglige innhold eller skal universitetets krav være avgjørende?"⁹⁾ For en vesentlig del er det vi gjør mer å gjen- gi noen nærmest debattsynspunkter på studieretningene enn å undersøke den konkrete utformingen av dem. Denne betydelig begrensningen har imidlertid vært nødvendig å foreta av hensyn til oppgavens omfang. (Vi vil for øvrig vise til side 54 ff om kriterier for rekruttering av lærere, side 66 ff om deres bakgrunn og side 116 ff om arten av forskningen de utfører.)

8) *St.prp. nr. 136 (1968-69). Om prøvedrift med distriktshøgskolar*, side 26.

9) Fra leder i *Dagbladet* 27/8 1969.

Vi går først litt inn på den økonomisk/administrative studieretningen, som har vært sentral innenfor distriktshøgskolesystemet. Det var den første studieretningen, den har eksistert ved alle skolene (unntatt én), og flere studier har sprunget ut av valgfag ved denne studieretningen.

Kirke- og undervisningsdepartementet nedsatte i 1970 en komité til å vurdere den økonomisk/administrative studieretningen (Førrekomitéen). Medlemmene var i det vesentlige hentet fra distriktshøgskolene, blant disse var tre personer som stod sentralt i oppbyggingen av dette skoleslaget, nemlig undervisningslederne innenfor den økonomisk/administrative studieretningen ved de tre første skolene. Innstillingen fra denne komitéen, som kom i august 1971, fikk bred oppslutning i distriktshøgskolenes remisseuttalelser (som ofte ikke bare var begrenset til ansatte i økonomisk/administrative fag), og betraktes som et sentralt dokument til å informere om holdninger og forventninger ved distriktshøgskolene. I spørsmålet om innholdet i det økonomisk/administrative studiet gav komitéen bl.a. uttrykk for følgende vurdering:¹⁰⁾

Innenfor en ramme som tilsvarer normal studietid på to år, dvs. 40 poeng, har komitéen funnet å ville prioritere den generelle grunnutdanning, framfor yrkesspesialisering. Yrkesspesialiseringen vil i stedet kunne tas i et femte og eventuelt sjette semester.

Et høyt nivå for problemanalyse og problemløsning, og et høyt refleksjonsnivå bør prioriteres framfor et høyt nivå for faktiske kunnskaper.

Komitéens holdning til det faglige innhold i det økonomisk/administrative studiet fikk i det alt vesentlige tilslutning fra fagseksjonene ved skolene. Et utdrag av en av remisseuttalelsene (MRDH) lyder slik:

Selv om vi understreker at studiet skal ha en klar yrkesrettet profil, blir det tvingende nødvendig å legge stor vekt på problemer i forholdet bedrift - samfunn . . . Vi vil sterkt understreke nødvendigheten av at det helt bevisst legges opp til et studium som tar sikte på å utvikle studentenes kritiske holdning både faglig og samfunnsmessig . . . Distriktshøgskolene må ikke på noe område nærme seg til hva vi kunne kalle en utdanningsfabrikk.

Vi ser at det som framheves er betydningen av den teoretisk-faglige skolering, og at det skjer en viss neddemping av studiets direkte og praktisk orienterte yrkesinnretting. Verken her eller andre steder er det tale om å gå bort fra at studiet skal ha et yrkeskvalifiserende

10) *Innstilling fra Fagkomite for økonomisk/administrativ studieretning* (Førrekomitéen) Kristiansand, 1971, side 77.

siktemål. Men det synes viktig å få fram at dette bare er en del av målsettingen.

Det er tvilsomt om distriktshøgskolestudentene har bidratt til slike holdninger i fagmiljøene. Enkelte uttalelser tyder snarere på at de har stått for interesser som har søkt å motvirke et akademisk press fra lærerkollegiene. På en konferanse i 1970¹¹⁾ ble det f.eks. av en student ved den økonomisk/administrative linje uttalt at "han var skuffet over pensum og det voldsomme teoretiske opplegget ved distriktshøgskolen". En annen student ved en annen skole sa at "vi må ut av vår teoretiske isolasjon, mer ut i miljøet og finne perspektiv for vår utdanning. Vi har riktignok hatt noen få gjesteforelesere fra distriktet, og vi har besøkt noen fabrikker, men dette enorme to-årige pensum tar all vår tid". (Se også side 53 om DHL's skepsis til den sterke vektleggingen av den teoretiske siden ved undervisningen.)

Det konkrete innhold i det økonomisk/administrative studiet er i løpet av prøveperioden blitt endret. Med den faglige frihet distriktshøgskolene har hatt, er det fagmiljøene ved de enkelte skolene som har tatt initiativet til og foretatt endringene. Vi har ikke gjennomført noen systematisk undersøkelse av disse, men vil nevne hvordan de ble beskrevet ved en av skolene:

Den økonomisk/administrative studieretningen er forandret nokså mye underveis. Opplegget er endret mot mer sosialøkonomi. Studiet er blitt mer teoretisk og mindre direkte yrkesrettet, vi har kuttet bort noen av de praktiske, trivielle tingene som opplæring i rutinearbeid.

Vi vil også ta med en karakteristikk av de økonomisk/administrative studieretningen fra sakkyndig hold utenfor distriktshøgskolen. Førstemanuensis Tore Lindholt ved Sosialøkonomisk institutt, Universitetet i Oslo, har gitt følgende vurdering av dette studiet:¹²⁾

Det kan nevnes at den bok som her er anmeldt, er den andre som i løpet av kort tid har utkommet som et biprodukt av økonomiundervisningen ved distriktshøgskolene. Den første boken var en innføringsbok i mikroøkonomisk teori. Hvis en skulle driste seg til å foreta en vurdering av økonomiundervisningen ved distriktshøgskolene ut fra disse bøkene, kan det synes som at den både er for ambisiøst lagt opp og at man i for liten grad har maktet å frigjøre seg fra det opplegg som følges ved økonomistudiet ved universitetet. Det synes således å bli lagt stor vekt på at man også ved distriktshøgskolene skal lære seg et omfattende begrepsapparat og

11) Referat i *Aftenposten* 8/6 1970.

12) Bokanmeldelse i *Sosialøkonomen* nr. 7, 1974.

en krevende analyseteknikk, uten at tidsrammen kan gi grunnlag for noen egentlig forståelse av eller fordypning i stoffet og uten at studentene vil kunne forvente å kunne nyttiggjøre seg dette stoffet senere i noen særlig grad.

De forventninger til faglig nivå og innhold i det økonomisk/administrative studiet som er referert til ovenfor, er ikke begrenset til denne studieretningen. I samtalene med direktører og lærere ble det uttrykt tilsvarende synspunkter på de andre studieretningene og på undervisningen generelt. Vi skal illustrere dette med å sitere et par uttalelser om to av disse studieretningene. Om natur- og miljøvernstudiet ble det uttalt følgende:

Natur- og miljøvernlinja er sterkt preget av å være et grunnstudium - med basisfag som biologi osv. Det legges vekt på økologisk innsikt, som forutsetter en basis. Vi kunne lagt mer opp til en praktisk tilnærming, som ville være mer direkte yrkesrettet og gi mer trening i å håndtere problemer i det praktiske yrkeslivet. Men alle her tar avstand fra en slik tilnærming.

Om lokalsamfunnsstudiet het det:

Generelt legger vi sterk vekt på det teoretiske. Kandidatene blir ikke brukbare ellers, de må være teoretisk skolert. Vi ønsker ikke å utdanne en planlegger som fra teknisk skole, en ferdighetsrettet skolering som utdanner planforvaltere. Vi legger vekt på utdanning i planlegging i videre perspektiv, hvordan skjer planlegging. Hvis den teoretiske utdanning er god, er det lett å sette seg inn i det praktiske.

Tendensen til å vektlegge betydningen av den teoretiske siden ved utdanningen innenfor studieretningene, går sammen med en annen tendens ved distriktshøgskolene. Det vi sikter til er den neddemping av forskjellen mellom studieretningene og universitetsfagene som foretas. Dette er nok et uttrykk både for det faktiske innhold i studieretningene, og hvilken referanseramme man ønsker at de skal vurderes innenfor. Denne tilnærmingen til universitetsfagene kommer meget klart til syne i en remisseuttalelse (ADH) til Selmerkomitéens innstilling, og gjentatt i uttalelsen til Kjellbergkomitéens innstilling. Her heter det:

Universitetsfag på distriktshøgskolene er derfor ikke noe entydig begrep, men omfatter minst 3 kategorier undervisning:

1. Fag hvor innhold og opplegg er identisk med tilsvarende undervisning på universitetene (universitetsfilialordningen).
2. Selvstendige emnegrupper eller tilsvarende 1-årige studier hvor opplegget er distriktshøgskolens eget.

3. De 2-årige distriktshøgskolestudier.

Hensikten synes å være følgende: Ved å etablere undervisning i universitetsfag har man, som tidligere pekt på, vist sitt akademiske nivå. Ved å dempe ned forskjellen mellom universitetsfagene og studieretningene søker man også å vise studieretningenes akademiske nivå. Her er dette til og med sagt helt eksplisitt: man framstiller studieretningene som universitetsundervisning - på samme måte som universitetsfagene.

Selv om tendensen ved distriktshøgskolene - tilsynelatende med unntak for studentinteressene - er å framheve betydningen av den teoretisk-faglige skolering framfor en mer praktisk tilnærming, synes det likevel å være forskjeller mellom de forskjellige studieretningene med hensyn til i hvilken utstrekning et slikt perspektiv er anvendt ved utformingen av studieoppleggene. Dette kommer bl.a. til uttrykk ved de ulike løsninger som er valgt når det gjelder innslaget av "praksis" i studiene.

Flertallet av studieretningene, deriblant den økonomisk/administrative, har ikke hatt noen organisert praksisperiode innlagt i studiet. En erstatning for praksisopphold er ekskursionser o.l., men den praktiske trening som slike tiltak gir, er jo nokså begrenset. En annen løsning på praksisspørsmålet representerer kurset "EDB i praksis" ved MRDH, hvor innkalte gjesteforelesere gir en oversikt over et konkret, avgrenset og praktisk betont databehandlingsproblem som vedkommende har deltatt i løsningen av, og hvor hensikten er "å søke å gi studentene en viss "praktisk erfaring" allerede i studietiden".¹³⁾

Ved noen av studieretningene er imidlertid hensynet til praktisk erfaring i studietiden tillagt noe større vekt. Enkelte av disse krever riktignok ikke annet enn at studentene i løpet av studietiden må ha gjennomført en faglig relevant praksis av en viss lengde. Andre studieretninger har imidlertid organiserte praksisopplegg, nærmere knyttet til den øvrige undervisning - med utplassering i yrkeslivet, en viss supervisjon og rapportering. Disse kan ligne på det mønster sosialskolen benytter, men er i tid ikke av samme omfang.

Det generelle bilde blir derfor at det ikke er lærerskole/sosialskolemodellen som er anvendt når avgjørelser om innslaget av praktisk opplæring som del av utdanningen er tatt, selv om enkelte studieretninger representerer en viss tilnærming til denne modellen. Dette understreker dermed de holdninger til faglig innhold som er referert ovenfor.

13) *Studiehåndbok for MRDH 1973-74*, side 84.

En annen måte å gi studiet en innretting mot yrkesutøvelse på, er å rekruttere timelærere fra yrkeslivet. Dette har man gjort i ganske stor utstrekning ved distriktshøgskolene. Det ble framholdt ved skolene at timelærere er et gode fordi de bidrar til å holde kontakt med det praktiske liv og til det distrikt som skolen er plassert i. Det må imidlertid legges til at bruken av timelærere ble betegnet som for omfattende og som uttrykk for en nødsituasjon. Særlig med den gode tilgang på stillinger i de første to-tre årene var det vanskelig å få kompetente søkere til alle, og det var nødvendig å benytte seg av timelærere. Med det strammere budsjettklima som siden er kommet, er det blitt vanskeligere å få faste stillinger, og en har måttet beholde et større antall timelærere enn ønsket. I samsvar med slike oppfatninger er den rolle timelærerne blir tildelt ved utforming og gjennomføring av undervisningen. Det synes å være et gjennomgående trekk at timelærerne i nokså liten utstrekning integreres i det faglige miljø ved skolene og deltar i utformingen av studienes innhold. Videre er det vanligvis i de mer praktiske ferdighetsfagene de underviser, og denne undervisningen er underordnet den teoretiske del av utdanningen og skjer på de fast ansatte lærernes premisser.

Et annet punkt vi vil nevne i denne sammenheng er spørsmålet om midlertidige læreransettelser. Ved å innføre noen slike kunne man fått til utveksling mellom undervisning og praktisk-faglig arbeid, og lagt til rette for at lærere fikk anledning til å fornye sin innsikt i hvordan kunnskap og ferdigheter benyttes i det praktiske liv. Denne ordningen er imidlertid ikke innført, distriktshøgskolene har ikke avvekset fra tradisjonell praksis på dette området.

Studieretningenes regiontilknytning

I sammenheng med drøftingen av studieretningenes teoretiske innhold kan det være naturlig å ta opp spørsmålet om deres regiontilknytning. Nå er det vel ingen nødvendig sammenheng mellom graden av teoretisk innhold i et studium og hvorvidt det kan sies å være mer eller mindre regionspesifikt. Ofte vil det imidlertid være slik at i den grad man betoner den teoretiske karakter, vil dette gå sammen med et mer generelt eller nasjonalt siktemål for utdanningen.

Vi kan ikke gå inn på hele spørsmålet om hvilken betydning regionale utdanningsbehov og -interesser har hatt for opprettelsen av de enkelte studieretninger. Vi vil imidlertid peke på at det finnes eksempler på at slike behov og interesser har vært sterkt medvirkende til at enkelte studieretninger er blitt etablert; skipsfartsstudiet ved ADH kan i denne forbindelse nevnes. Forøvrig vil vi gjenta det som er påpekt tidligere, at regionale utdanningsbehov bare er en av flere faktorer som har influert på valg av studieretninger. Det synspunkt at hensynet til regionale behov ikke har vært særlig dominerende, blir støttet av den

kjensgjerning at utdanningstilbudet ved distriktshøgskolene ikke er opprettet med grunnlag i særlig systematiske undersøkelser om utdanningsbehovene i de forskjellige distriktene.¹⁴⁾

Vi vil så presentere noen mer generelle synspunkter fra distriktshøgskolehold om utdanningens regiontilknytning - som har relevans både for spørsmål om opprettelse av studietilbud og utforming av innholdet i disse. Av direktørene ble bl.a. følgende uttalt om avveininger mellom regionale og nasjonale siktemål for utdanningen:

En oppfatning av distriktshøgskolens forhold til regionen går ut på at distriktshøgskolen i første rekke er distriktets skole, og at man må legge mindre vekt på den faglige tyngde. Vår oppfatning er at vi er en høgskole, med konsentrasjon om faglig dybde som det forutsetter.

* * * * *

Vi må tilpasse studietilbudet noe etter behovet for arbeidsplasser i regionen. Men vi har en oppgave for nasjonen og.

* * * * *

Vi må ta opp regionale problemer. Oljeingeniørutdanningen er et eksempel på det, men den har nasjonal betydning og.

* * * * *

Studietilbudet kan ikke bare gjelde regionen, det må ha et større perspektiv, det må være for hele landet. Vi har et sterkt ønske om å ha studenter fra andre regioner.

* * * * *

I regionene var det stor tro på at distriktshøgskolen skulle bli en hjørnestensbedrift og løse alle problemer. Men en høgskole kan ikke basere seg på én region, den kan ikke bare gi utdanning for behov i regionen.

Disse sitatene - hvor de fleste av direktørene er representert - viser at man ved distriktshøgskolene vedkjenner seg å ha en særskilt oppgave med å gi utdanning som er etterspurt av og relevant for regionens arbeids- og næringsliv. Det er likevel tydelig at man er opptatt av å få fram at distriktshøgskolene også må ha et større, nasjonalt marked. Distriktshøgskolen er nok en distriktsskole, men i første rekke er den en høgskole. Når disse to hensynene kommer i konflikt, må det første vike.

Igjen synes det som om studentinteressene har trukket i en noe annen retning. Uttalelser tyder på at disse har lagt større vekt på at distriktshøgskolene bør ha en sterkere regional profil. I arbeidsprogrammet til DHL (1972-73) heter det bl.a. under avsnittet

14) Studieplankomiteén ved ADH påpeker "at alt for lite er gjort for å få oversikt over Agderregionens utdanningsbehov" *op.cit.*, side 49.

"Distriktshøgskolene og lokalsamfunnet":

Ved å plassere de fleste skolene i tettsteder og byer, og samtidig gi dem et studietilbud som hovedsaklig kan benyttes på slike steder, tapper en utkantstrøkene for utdannet arbeidskraft.

Derfor vil:

-

- DHL arbeide for at det blir utvikla studietilbud som det er behov for i de ulike lokalsamfunn.

Høgskolekandidatene

Til slutt i dette avsnittet om studieretningene skal vi legge fram noen data om arbeidsmarkedet for høgskolekandidatene.¹⁵⁾ Ved siden av studentenes etterspørsel var den primære begrunnelsen for de nye studietilbudene distriktshøgskolene skulle etablere, arbeidsmarkedets behov for kandidater med en slik kortvarig utdanning, og forutsetningen var i samsvar med dette at den skulle være yrkesrettet. En skulle derfor vente en høy yrkesaktivitet blant kandidatene fra studieretningene. Hittil kan en imidlertid knapt si at dette har slått til. Av kandidatene som ble uteksaminert i 1972, var 57% yrkesaktive et halvt år etter eksamen. For 1973-kullene var dette tallet enda lavere, bare 46%.

Arbeidsløshetsprosenten¹⁶⁾ av de første kandidatkullene fra distriktshøgskolen har vært relativt høy. For 1972-kullet var den 7%, mens den i 1973 steg til hele 16%. En ganske høy andel av kullene studerte videre, mellom 1/4 og 1/5. Her må tas i betraktning de vanskeligheter distriktshøgskolene har hatt med å få godkjent sine studieretninger som deler av studier ved universiteter og høgskoler. Hvis slik godkjennelse hadde vært oppnådd, ville sannsynligvis tallet på de som studerte videre vært høyere.

Arbeidsmarkedsundersøkelsene har bare data om høgskolekandidatene, dvs. de som har eksamen fra distriktshøgskolenes studieretninger. I tillegg kommer de som har tatt et (eller flere) universitetsfag. Blant disse er sannsynligvis studietilbøyeligheten høyere enn for høgskolekandidatene. Særlig totalt sett synes derfor den opprinnelige forutsetningen om at den vesentligste del av studentene ville gå ut i yrkeslivet,

15) Tor Kobberstad og Knut Meier: *Arbeidsmarkedet for nye akademikere*. NAVF's utredningsinstitutt, melding nr. 5/1973, nr. 1/1974 og nr. 8/1974.

16) "Arbeidsløs" inkluderer også "de som hadde rent tilfeldig arbeid uten noen som helst tilknytning til utdanningen".

mens bare en liten del studerte videre, ikke helt å holde.

Hvis utdanningen ved distriktshøgskolene var særskilt tilpasset de respektive regioners arbeidskraftsbehov, skulle man vente at arbeidsmulighetene ble vurdert som gode innenfor disse og i alle fall som bedre enn i Oslo-regionen. Hittil har imidlertid vurderingene gått i stikk motsatt retning. Mens det av kandidatkullene fra høsten 1972, våren 1973 og høsten 1973¹⁷⁾ var henholdsvis 83%, 49% og 44% som vurderte arbeidsmarkedssituasjonen som god i Oslo-området, var de tilsvarende tall for landet for øvrig helt nede i 8%, 16% og 9%. Videre ville det være rimelig å vente at de øvrige akademikergruppene hadde mer tillit til arbeidsmarkedet i Oslo-regionen og mindre til landet for øvrig enn distriktshøgskolekandidatene. Dette slår imidlertid heller ikke til. Kandidatene fra universitetene og de vitenskapelige høgskolene gir hele tiden en mer pessimistisk vurdering av arbeidsmulighetene i Oslo-området og en mer optimistisk vurdering av arbeidsmarkedet i resten av landet enn distriktshøgskolekandidatene. Selv om flere forhold kan ha spilt inn her, tyder materialet på at utdanningen ved distriktshøgskolene i meget liten grad er regionsspesifikk. Kandidatenes vurderinger peker i retning av at den snarere har et nasjonalt preg.

D i s t r i k t s h ø g s k o l e u t d a n n i n g e n s k o m p e - t a n s e

Forutsetningen har vært at distriktshøgskoleutdanningen skal gi både en yrkeskompetanse og en studiekompetanse (kompetanse som ledd i videre studier). Den skulle ivareta både en avsluttende funksjon og en overgangsfunksjon. Problemet er å forene disse to funksjonene. De kan nemlig trekke i forskjellige retninger. Hvis vekten legges på at utdanningen skal ha et avsluttende, yrkesrettet siktemål, vil dette gjøre ekvivalering med universitetsutdanning vanskeligere og dermed redusere mulighetene for videre studier ved universitetet. Dessuten oppnår man ikke den akseptering og status som det gir å være knyttet til universitetssystemet. Hvis derimot vekten legges på studienes overgangsmuligheter til videre utdanning ved universitetet, kan dette gå ut over forpliktelsen mot å gi en utdanning som er orientert mot og kvalifiserer direkte til yrkesoppgaver, og skaper et press mot en viss kopiering av universitetet.

Videreutdanningskomitéens opprinnelige forutsetning var at spørsmålet om studiekompetanse måtte avklares før undervisningen ved distriktshøgskolene ble satt i gang. Dette kom ikke til å skje, men

17) Det foreligger ikke tilsvarende data for tidligere kull.

departementet la ved starten vekt på at kompetansespørsmålet måtte bli "eit viktig arbeid for den sentrale distriktshøgskoleadministrasjon i tida framover".¹⁸⁾ Spørsmålet er imidlertid fremdeles ikke avklart. Arbeidet med å få godkjent distriktshøgskoleutdanningen som ledd i videregående studier ved universitetene og de vitenskapelige høgskolene har gått tregt og har møtt motstand (i varierende grad) fra disse institusjonene.

I forhold til Vuk's målsettinger synes det å ha skjedd en viss endring i synet på studiekompetansens betydning og omfang. Vurdert mot studiekompetanse framhevet Vuk som "langt viktigere . . . den kompetanse kandidater fra distriktshøgskolene får i yrkeslivet . . ." ¹⁹⁾ Dette var en naturlig konsekvens av det forhold at hvis distriktshøgskolene skulle lykkes i å etablere en kortvarig, alternativ utdanning til universitetet, var det en betingelse at de fikk sine kandidater akseptert i yrkeslivet i jobber med relevans for utdanningen. Komitéens intensjoner ser imidlertid ikke ut til å ha blitt fulgt opp. Det synes som om distriktshøgskolene har vært like opptatt av utdanningens studiekompetanse som dens yrkeskompetanse. Særlig fra studentene er det klaget over at skolene - og sentraladministrasjonen - har arbeidet for lite med å få kandidatene akseptert på arbeidsmarkedet. Manglende "tilpasning" til yrkeslivet har i andre land vært en hovedhindring i forsøkene på å utvikle alternative, kortvarige utdanningsinstitusjoner, og spesielt på denne bakgrunn kan det være grunn til å framheve den forholdsvis svake opptattheten med yrkeskompetansespørsmål.²⁰⁾

Vuk gikk videre inn for at distriktshøgskolenes særegne studietilbud bare "på visse felter kan gi studiekompetanse for videregående utdanning på universitetsnivå", og at derfor bare "en begrenset del vil finne det naturlig å gå videre til universitetsutdanningen".²¹⁾ Også her synes det å ha funnet sted en utvikling. De enkelte distriktshøgskoler - med støtte av studentene - har selv tatt initiativet til og gjort en rekke framstøt overfor universitetene for å oppnå godkjennelse av sine studier. Dette presset har vært sterkere ved distriktshøgskolene enn ved f.eks. lærerskolene og sosialskolene. Henvendelsene har hittil i første rekke dreid seg om

18) *St.prp. nr. 136 (1968-69). Om prøvedrift med distriktshøgskolar*, side 16.

19) *Vuk's innst. nr. 3*, side 25.

20) Eksaminasjonsgruppen fra OECD understreker betydningen av dette spørsmålet og uttaler at: "We feel that not enough attention has thus far been given to this particular problem which is made intractable by the fact that graduates from the Regional Colleges cannot be employed in the educational system". *Reviews of national policies for education, op.cit.*, side 57.

21) *Vuk's innst. nr. 2*, s. 39.

universitetsfagene, men forsøk er også gjort på å få kompetanse for studieretningene - eller deler av disse. Kravene er at "universitetene og høgskolene aksepterer den type postgymnasial utdanning distriktshøgskolene gir på en slik måte at distriktshøgskolestudiene kan flettes inn i universitets- og høgskolestudier som del av disse".²²⁾ Mer konkret vil dette si at distriktshøgskolene ønsker å få godkjent sine studieretninger som mellomfag eller mellomfagsekvivalenter. Disse kravene innebærer en mer generell godkjennelse av studiene og en utvidelse av overgangsmulighetene i forhold til hva Vuk foreslo.

Også på andre måter kommer den sterke vekten på studiekompetanse til uttrykk. Når distriktshøgskolene har vært så sterkt interessert i at lærerne skal ha universitetslektorkompetanse og at universitetslærere skulle delta i bedømmelsen av søkere, og ønsket utveksling av sensorer mellom distriktshøgskolene og universitetene, har åpenbart dette - ved siden av andre formål - vært et ledd i ekvivaleringsbestrebelsene. Man har på den måten ønsket å legge et grunnlag for en akseptering av distriktshøgskoleutdanningen som ledd i en universitetsutdanning. Dette kan illustreres med følgende uttalelse fra en av direktørene:

Forskningskvalifikasjonene til personalet har virkninger for viljen til å akseptere distriktshøgskoleutdanningen ved universitetene og de vitenskapelige høgskolene og for rekrutteringen av studenter. Å ha med folk fra universiteter og vitenskapelige høgskoler i vurderingskomitéene gir en faglig garanti, og bidrar til at utdanningen blir akseptert og respektert ved universitetet.

Til tross for disse anstrengelsene for å oppnå studiekompetanse har resultatene vært nokså magre, spesielt når det gjelder de yrkesrettede studieretningene. Det er tydelig at dette skaper stor irritasjon og bekymring ved distriktshøgskolene. En av direktørene uttalte f.eks. følgende: "Vi har alvorlig vanskeligheter i forholdet til universitetet. Når våre problemer ikke løses der, er det en belastning for oss. Spørsmålet om studiekompetanse er ikke løst, og dette begynner å bli alvorlig nå."

Det er klart at et vesentlig motiv for å oppnå studiekompetanse er hensynet til studentenes interesser. Distriktshøgskolene må ikke bli blindveier for de studenter som ønsker å studere videre. Hensynet til studentene har imidlertid vært så påfallende sterkt framme i argumentasjonen sammenlignet med f.eks. lærerskolene og sosialskolene, at man kan fristes til å tro at det er gitt en noe bredere plass enn det reelt sett har i motiveringen. For like klart er det - om enn ikke like ofte og eksplisitt uttalt, at man er opptatt av den legitimeringsfunksjon oppnåelse av studiekompetanse har. Dette gjelder i forholdet til

22) Førrekomitéen, *op.cit.*, side 151.

potensielle studenter; rekrutteringsgrunnet utvides og nivået høynes når mulighetene øker for å fortsette med videregående universitetsstudier uten vesentlig tap av tid, og gjennom det kvalitetsstempel og den status utdanningen får når den blir et ledd i universitetsutdanning. Og for den mer generelle aksept av distriktshøgskolene er selvsagt søkningen til skolene og kvalitetsnivået blant studentene en viktig faktor. Like viktig for en slik aksept er den mer direkte legitimitet som oppnås gjennom å bli knyttet til universitetssystemet og derved oppnå et akademisk stempel. Disse intensjonene med ekvivaleringsbestrebelsene har vi allerede sett komme til uttrykk i den ovenfor siterte direktøruttalelse. Den kommer også fram i innstillingen fra Førrekomiteén, hvor det heter at en godkjennelse av distriktshøgskolestudiene ved universitetet er "en vesentlig forutsetning for distriktshøgskolenes mer generelle aksept fra publikum, og da særlig fra potensielle studenter" side 151).

V o k s e n o p p l æ r i n g

Vi har sett at det ble stillet store forventninger til distriktshøgskolens rolle innenfor voksenopplæring (og derunder etterutdanning). Som et utslag av dette gikk departementet med tilslutning av Stortinget inn for som en foreløpig norm at rundt 25% av undervisningskapasiteten skulle kunne nyttes til undervisning som ble gitt som kurs for deltidsstudenter. Vi skal i det følgende se på i hvilken utstrekning disse forventningene er imøtekommet.

Å måle hvilken andel av ressursene som går til undervisning for deltidsstudenter, er ikke helt enkelt. Fordelingen av studenttallet mellom heltids- og deltidsstudenter (med disse omgjort til fulltidsekvivalenter) er imidlertid en indikator som gir brukbar informasjon om dette. Som nevnt tidligere omfatter deltidsstudenttallet også studenter som følger ordinær undervisning, men på deltid (se s. 75). Ressursanvendelsen på egne studietilbud for deltidsstudenter ligger derfor under den andelen slike studenter utgjør av det totale studenttall, og det var slik undervisning 25%-normen var knyttet til (se ovenfor). Vi har imidlertid ikke tall på andelen deltidsstudenter som følger ordinære kurs, og kan dermed ikke fastslå hvor mye lavere ressursinnsatsen er.

Som det framgår av tabell V.2, har deltidsstudenttallet hele tiden utgjort en andel av det totale studenttallet på betydelig under 25%, og denne andelen er etter hvert gått tilbake. (Det store utslaget i 1973 skyldes trolig at de sterke innstramningstiltak som ble gjennomført i løpet av budsjettåret, gikk mest ut over kursvirksomheten siden denne var lettest å skjære ned på.) Når vi i tillegg tar hensyn til det som er nevnt ovenfor, synes det klart at voksenopplæringen ved distrikthøgskolene i alle fall foreløpig ikke har fått det omfang en opprinnelig

Tabell V.2 Fulltids- og deltidsstudenter¹⁾ ved distriktshøgskolene (høstsemesteret)²⁾

| | 1970 | 1971 | 1972 | 1973 | 1974 |
|--------------------------------------|------|-------|-------|-------|-------|
| Fulltidsstudenter | 450 | 950 | 1 715 | 2 475 | 2 785 |
| Deltidsstudenter | 105 | 190 | 345 | 300 | 450 |
| Totalt | 555 | 1 140 | 2 060 | 2 775 | 3 235 |
| Deltidsstudenter i prosent av totalt | 18 | 17 | 17 | 10 | 14 |

- 1) Tallet på deltidsstudenter er omregnet til fulltidsekvivalenter. Departementet regner at 1 fulltidsstudent svarer til 4.5 deltidsstudenter.
- 2) Kilde: *St.prp. nr. 1 (1973-74 og 1974-75). Kud.*

tenkte seg. Denne siden ved distriktshøgskolenes serviceytende rolle overfor lokalsamfunnet og innovative funksjon - begge deler viktige komponenter ved distriktshøgskolene som nyskapende institusjoner i forhold til universitetene - er dermed i forholdsvis liten grad ivaretatt. Dette gjelder imidlertid ikke alle skolene. Om vi i tabellen hadde inkludert tallene for de enkelte institusjonene, ville det kommet fram store forskjeller mellom dem, særlig mot slutten av perioden. Ved de skolene som ble opprettet først og som er de største, ADH, MRDH og RDH, har kursvirksomheten relativt sett fått minst omfang. NDH og TDH er i en mellomstilling, mens HODH skiller seg ut som den institusjonen hvor kursvirksomhet klart har fått størst plass. Ved denne skolen ser det ut til at de opprinnelige forventningene til distriktshøgskolenes rolle i voksenopplæringen fullt ut er imøtekommet.

Departementet kunne selvsagt ha styrt utviklingen av kursvirksomheten i tråd med de opprinnelige intensjoner ved å binde 25% av budsjettet til kursundervisning. Dette ville imidlertid ha kommet i strid med de oppfatninger man har hatt om sentral styring av distriktshøgskolene, og som vi tidligere har vært inne på (se side 82). Initiativet og ansvaret er overlatt skolene selv; innenfor den tildelte ressursrammen har de enkelte skolene i stor utstrekning kunnet avgjøre ressursandelen til kursvirksomhet.

Ved de fleste skolene har dette ført til at kursvirksomheten er kommet klart i annen rekke. Ved prioriteringene er utbygging av "ordinære" fagmiljøer tillagt større vekt enn utbygging av kursundervisning, og ressursdisponeringen har vært deretter. Studieplankomiteén for ADH uttaler f.eks. (side 33): "Kursvirksomheten er av ADH prioritert lavere enn de ordinære studier, og dette har igjen ført til at det har

vært problemer med å bygge opp en systematisk virksomhet." Dette vil rimeligvis ha størst konsekvenser når budsjettene blir strammere. I overensstemmelse med dette er det når deltidsstudenttallet gikk tilbake eller stagnerte ved flere skoler fra 1972 til 1974, ikke bare relativt men også absolutt, mens fulltidsstudenttallet økte sterkt. Betegnende nok økte imidlertid HODH deltidsstudentandelen i denne perioden, selv om den på forhånd var høy.

Den samme tendens til å plassere kursvirksomheten i annen rekke skjer ved anvendelsen av de mer kvalitative ressurser. Det synes nemlig å være en tendens til at kursvirksomheten foregår nokså isolert fra den øvrige undervisningsvirksomhet ved skolene og har et litt tilfeldig faglig preg.²³⁾ Dette har nok i første rekke sammenheng med at kursundervisningen i større utstrekning enn den ordinære undervisning utføres av timelærere.

Voksenopplæring og ordinær utdanning stiller ulike krav og synes å ha et iboende motsetningsforhold. I distriktshøgskolene ble imidlertid disse to funksjonene forsøkt integrert i en institusjon, dog med en struktur som la hovedvekten på den tradisjonelle utdanningstypen, og med en lærerrekuttering som vanskelig kunne føre til en lærerstab som var spesielt orientert mot voksenopplæringsoppgavene. Det synes heller ikke å ha skjedd. En av direktørene uttrykte seg på denne måten: "Lærerne er veldig tilbakeholdne når det gjelder voksenopplæring. Det er faglig synspunkter som her legges til grunn. Lærerne oppfatter kursundervisningen som nokså elementær og mener den er lite inspirerende." Hvor generell denne holdningen er, har vi ikke grunnlag for å fastslå. Det er imidlertid belegg for den oppfatning at manglende oppslutning om utbygging av kursvirksomhet skyldes at lærerne har vært mer opptatt av å bygge ut sine egne studier. Det bør legges til at manglende entusiasme for kursundervisning også kan ha sammenheng med mer praktiske og trivielle forhold: det kan f.eks. være lite fristende å kjøre lange strekninger på kveldstid ut i distriktene for å drive kursundervisning.

Både formelt - gjennom høgskolens interne organer og ved representasjon i styret - og uformelt har lærerne hatt gode muligheter til å påvirke de avgjørelser som er tatt om anvendelse av de tildelte ressursene på forskjellige undervisningsaktiviteter. Kursvirksomhetsinteressene er derimot i liten grad representert i styringsorganene. Videre er det slik at med den frihet skolene har hatt ved disponering av sin arbeidskraft, har lærerne i noen tilfeller oppnådd arbeidsordninger som har begunstiget forskning og faglig utvikling framfor bl.a. deltagelse i kursundervisning.

23) Studieplankomiteén ved ADH, side 36.

Eksaminasjonsgruppen fra OECD har også registrert at forventningene med hensyn til voksenopplæring ikke er imøtekommet, og er inne på de samme forhold i forklaringen av dette som vi har pekt på. Gruppen mener at voksenopplæringsfunksjonen ikke vil bli ivaretatt på en skikkelig måte når den legges inn i en tradisjonell utdanningsstruktur:²⁴⁾

In particular we doubt whether any policy which relies on the "mainstream" institutions of education is likely to succeed in shifting the burden of education from "front-loading" to lifelong learning. There exists a conflict between the requirements of a front-loading lock-step education and those of recurrent, life-long learning which is every bit as fundamental as the traditional conflict between academic and vocational education. To assign "regular" institutions the central role in adult education is a way of disregarding this fact.

Gruppen har liten tro på at det mønster som er valgt, vil vise seg mer tjenlig til å ivareta voksenopplæringsoppgavene i framtiden. Den trekker her fram faktorer som er sentrale i denne oppgaven: bindingen til universitetene og de orienteringer som preger de som deltar i den interne avgjørelsesprosessen - i første rekke lærerstaben. Det heter blant annet følgende (s. 58):

Should our assessment of the further development of the Regional Colleges prove accurate, their ability to contribute constructively to the requirements of life-long learning will be very much reduced. Not only does a stronger connection to the universities mean that the Regional Colleges will suffer from the disabilities of those institutions in dealing with life-long learning, but also the measures which may be taken to combat such a tie-in might be expected to reinforce the frontload aspect to the Regional Colleges because exclusive emphasis on their adult education mission is unlikely to be considered a satisfactory goal by those involved in the internal decision-making processes.

O p p s u m m e r i n g

I de første årene skjedde det en rask utvidelse av distriktshøgskolenes undervisningsvirksomhet - både når det gjaldt studietilbud og studenttall, særlig sett i forhold til at distriktshøgskolen ble innført meget hurtig og med liten tid til planlegging, og at den representerte et nytt skoleslag. Denne oppbyggingen foregikk på tre måter, dels ved 2-årige (som oftest), yrkesrettede og vanligvis flerfaglige studieretninger, dels ved kortere, enfaglige studier - hvorav de fleste er karakterisert som

24) Reviews of national policies for education, *op.cit.*, side 56.

universitetsfag, og dels ved kursundervisning for deltidsstudenter.

En sentral del av undervisningen har vært den yrkesrettede økonomisk/administrative utdanningen, som de fleste startet med. Ved siden av denne ble det snart bygget opp en rekke andre yrkesrettede studieretninger. Allerede før dette ble det etablert undervisning i universitetsfag, og disse fikk en forholdsvis bred plass de fleste steder. Initiativet til dette kom fra skolene selv. En modifisering av denne formen for universitetskopiering er gjort ved at noen av disse fagene er gitt en alternativ profil i forhold til universitetet. Stort sett er det imidlertid bare snakk om forskjeller i vektlegging og ikke fundamentale ulikheter.

Våre data om studieretningene viser en tendens til at det praktisk yrkesrettede siktemål er trengt noe i bakgrunnen ved utformingen av undervisningen, og at det skjer en neddemping av avstanden til universitetsfagene. Forskjeller mellom studiene kommer bl.a. fram ved at noen har lagt inn "praksis" i undervisningen, dog uten at de har anvendt lærerskole/sosialskoled modellen. I noen grad blir hensynet til det praktiske siktemål ivaretatt ved en ganske omfattende bruk av timelærere fra det praktiske liv, uten at deres betydning for undervisningen står helt i forhold til antallet. Videre har vi funnet at den regionale tilknytning ikke har vært noe dominerende hensyn ved valg og utforming av studiene, og at det legges vekt på en mer generell eller nasjonal relevans av utdanningen. Dette blir underbygget av data om høgskolekandidatene.

Når det gjelder utdanningens kompetanse, har vi funnet en sterk opptatt-
het av spørsmålet om utdanningen som ledd i videre studier ved universitetet og en utvidelse av kravene om overgangsmuligheter i forhold til de opprinnelige forventninger, med de konsekvenser dette har for utformingen av undervisningsinnholdet. Spørsmålet om utdanningen som mål i seg selv synes derimot ikke å ha fått den oppmerksomhet en kunne vente ut fra distriktshøgskolenes yrkesrettede siktemål.

Til slutt har vi sett at det ved distriktshøgskolene totalt sett har foregått en nokså vesentlig voksenopplæringsvirksomhet, men at denne ved de fleste skolene klart har kommet i annen rekke etter den ordinære undervisning, og at omfanget har vært nokså lite i forhold til de forventninger som forelå ved starten. Dette mønsteret er imidlertid ikke uten unntak.

Vi vil på grunnlag av dette konkludere med å fastslå en oppgraderings-tendens ved utformingen av distriktshøgskolenes undervisningsinnhold, selv om det også er materiale særlig ved enkelte skoler som peker i motsatt retning. På de dimensjoner vi har undersøkt i dette kapittelet har den gjennomgående tendens vært en neddemping av forskjellen til universitetet. Den avgrensning som lå i de opprinnelige målsettinger

er ikke fulgt så sterkt opp ved utformingen av det konkrete undervisningsinnhold.

Fra sentrale myndigheter forelå det ved starten visse normer for distriktshøgskolenes undervisningsoppgaver. Samtidig ble garantien for at disse ville bli fulgt opp redusert ved at de enkelte skolene og de som var på disse fikk stor frihet ved utformingen av det konkrete undervisningsinnholdet. Denne kompetansen fikk økt betydning ved at målsettingene var nokså uklare og ufullstendige og gav rom for tolkning og spill. I tillegg kom at det forelå store styringsproblemer. Ifølge forholdsnormen var det f.eks. temmelig liten plass for universitetsfag. Muligheten er der imidlertid til å legge studier innholdsmessig tett opptil universitetsfag, men kalle dem noe annet. Dette er vanskelig å kontrollere. Man så neppe disse mulighetene på forhånd og trodde vel heller ikke på eller så risikoen for sterke impulser mot universitetet, hvilket bidro til at man ikke var interessert i noe kontrollapparat.

Manglende avklaring av utdanningens mål og lite utdanningsplanlegging - bl.a. som følge av forseringen av distriktshøgskolesaken - kombinert med hastigheten ved forberedelsen til igangsetting av undervisning, forventninger om rask ekspansjon og god tilgang på ressurser, hadde konsekvenser for etableringen og utformingen av undervisningsinnholdet. Det ble skapt et behov for å gjøre hva som var mulig på kort tid, og dermed var det gitt en tilskyndelse til å gripe etter foreliggende eller lett tilgjengelige løsninger. Disse forholdene har vi lagt vekt på i forbindelse med innføringen av universitetsfag, og de synes også å ha bidratt til et visst innslag av vilkårlighet ved valg av utforming av studier generelt.²⁵⁾ På bakgrunn av dette er vi forøvrig noe skeptisk til det interessante ved spørsmålet om hvilke interessegrupper som har maktet å formulere sine utdanningsbehov og fått dem gjennomført, og til den hypotese at de som allerede er mest ressursrike har greid dette best. Dette synes å fødre en noe større rasjonalitet enn hva som kan ha vært tilfelle. Det tar tid før slike interesser vekkes, og i en rask etableringsfase som her synes utviklingen av studietilbudet å være mer preget av tilfeldighet og avhengig av hva som finnes av utdanning som kan "erobres".

Vi har imidlertid sett at det er tale om et innslag av tilfeldighet innenfor en bestemt referanseramme. Utformingen av undervisningen har

25) Studieplankomiteén for ADH uttaler (s. 3): "Det synes som om årsaken til etableringer av nye studietilbud har vært relativt tilfeldige og i høy grad forskjellige. Forslag til ideer som har dukket opp internt eller utenfra synes å ha blitt behandlet uten at det egentlig har ligget noen klart uttalt politikk til grunn for de beslutninger som er tatt."

vært preget av bevisste impulser mot de verdier som universitetet står for og som er sentrale, og som gir prestisje og legitimitet. I noen grad har disse sitt grunnlag i ambisjoner som fantes i regionene før innføringen av distriktshøgskolene. De krav og forventninger som har vært til stede ved de enkelte skolene som helhet og spesielt lokalisert i bestemte interesser innenfor disse, synes imidlertid å være viktigere. Fagmiljøene ved skolene har vært det dynamiske og ekspansive element i denne utviklingen. Dette synes i vesentlig grad å være en følge av den rekrutteringspolitikk som er drevet. Vi har sett at rekrutteringen av lærere i stor utstrekning har vært preget av verdier vi har gjenfunnet ved utformingen av undervisningen. - Studentinteressene synes å ha trukket i litt forskjellig retning, av og til har de støttet lærerinteressene, men på de fleste dimensjoner ser de ikke ut til å ha gjort det.

VI FORSKNINGENS PLASS VED DISTRIKTSHØGSKOLENE

Vi har i kapittel III sett at distriktshøgskolene fra Videreutdanningskomitéen og Kirke- og undervisningsdepartementet i hovedsak ble lansert som undervisningsinstitusjoner: det avgjørende skillet mellom distriktshøgskolene og universitetene var at distriktshøgskolene ikke skulle ha som oppgave å utføre forskning (se s. 37 og 41). På den annen side ble det truffet avgjørelser som kunne motvirke en slik forutsetning: det ble bl.a. stillet de samme kvalifikasjonskrav til lærere ved distriktshøgskolene som til universitetslærere, og betydningen av lærernes kontakt med forskningsmiljøene ble sterkt understreket. Stortinget gav etter hvert (1970) uttrykk for at det var naturlig med noe forskning ved distriktshøgskolene, uten at det kom fram noe om at dette var tenkt som en pålagt oppgave med bl.a. de bevilgningskonsekvenser det ville ha (se s. 42).

Hensikten med dette kapitlet er å undersøke hvilken utvikling som har funnet sted siden starten når det gjelder forskningens plass ved distriktshøgskolene. Vi vil først kort redegjøre for de målsettinger og retningslinjer sentrale myndigheter har gitt uttrykk for. Videre følger en behandling av de holdninger og forventninger man har hatt ved distriktshøgskolene. Deretter vil vi legge fram et materiale om den konkrete forskningsvirksomheten som har funnet sted.

M å l o g r e t n i n g s l i n j e r

Det ble ved prøveperiodens start ikke vedtatt noe regelverk til å regulere distriktshøgskolelærernes arbeidsoppgaver. Ansettelsesbrevet var lite opplysende, og noen stillingsinstruks forelå ikke. Det ble riktignok utformet et stillingsbeskrivelse, men den var av svært orienterende art og lite konkret veiledende. Den hadde således ikke bestemmelser om fast undervisningsplikt eller andre retningslinjer for fordeling av arbeidstid på forskjellige aktiviteter; på dette punkt var det stor frihet for skolene: "Lærerne skal normalt være til

disposisjon for institusjonen det antall timer som svarer til normal arbeidsuke, . . ."1)

En slik frihet kunne benyttes til å gi plass for forskning. Orienteringen var imidlertid - i overensstemmelse med målsettingene ved starten - generelt restriktiv til forskning ved distriktshøgskolene:

Distriktshøgskolene forutsettes ikke som institusjoner bygget ut med sikte på selvstendig forskningsvirksomhet. Lærernes arbeid vil derfor i større grad enn ved universitetene bestå i undervisning.

Der forelå likevel visse åpninger, som var utformet slik at de kunne tøyas ganske langt i argumentasjon for forskningsmuligheter:

Undervisningsnivået ved distriktshøgskolene forutsetter at lærerne, i likhet med lærerne ved universiteter og høgskoler, benytter en del av sin normale arbeidsdag til faglig virksomhet som har betydning for distriktshøgskolens generelle vekselvirkning med det lokale samfunn den virker i og for lærernes undervisningssituasjon.

Senere i prøveperioden kom det en ny stillingsbeskrivelse, som ikke var mer konkret og presis enn tidligere. Den inneholdt formuleringer som kunne gi rom for utvidelse av forskningsmulighetene, og som gav bedre grunnlag for dem som ville argumentere for forskning ved å henviser til stillingsbeskrivelsen. Faktorer som trolig hadde betydning for denne endringen, var de uttalelser som var falt i Stortinget og holdninger som var kommet til uttrykk fra distriktshøgskolehold. I den nye stillingsorienteringen var setningen om at distriktshøgskolene ikke skulle bygges ut med selvstendig forskning osv. (se ovenfor) tatt ut, og i stedet het det følgende:²⁾

Distriktshøgskolen skal i prøveperioden primært drive undervisning og faglig utviklingsarbeid samt forsøk med nye undervisnings- og evalueringsformer, men distriktshøgskolens lærere kan komme med forslag til forskningsprosjekter i forbindelse med prøvedriften. Lærerne ved distriktshøgskolene har anledning til å ta opp forskningsprosjekter som ikke er for ressurskrevende og vil ellers få muligheter til selvstendig faglig utvikling. Midler til slike prosjekter kan søkes tildelt gjennom de vitenskapelige

-
- 1) *Stillingsbeskrivelse for undervisningspersonell i distriktshøgskoler.* Kud 31.10 1969.
 - 2) *Orientering og stillingsbeskrivelse for undervisningspersonell i distriktshøgskoler.* Kud 2.2 1971.

forskningsråd eller andre organer som disponerer midler til forskningsvirksomhet.

Senere har departementet lagt fram synspunkter på spørsmålet om forskning ved distriktshøgskolene i to Stortingsmeldinger om høyere utdanning. Den første, St.mld. nr. 66 (1972-73), kom under regjeringen Korvald. Denne ble trukket tilbake av regjeringen Bratteli og erstattet med St.mld. nr. 17 (1974-75). St.mld. nr. 66 inneholdt oppfatninger som syntes å ville gi mindre rom for forskning enn stillingsbeskrivelsen fra 1971. Det ble således uttalt at "distriktshøgskolenes ansvar må etter departementets mening være å drive undervisning i de fagområder som blir tatt opp" (s. 96), og de skulle "ikke ha til oppgave selv å drive forskning" (s. 133). Heller ikke lot det til at en ville legge særlig til rette for forskning som frivillig aktivitet, selv om en slik virksomhet "som ledd i undervisningen" (s. 96) kunne komme på tale - hvis den var lite ressurskrevende.

I St.mld. nr. 17 gis det en mer positiv vurdering av ønskeligheten av forskning ved distriktshøgskolene. Bl.a. blir det uttalt: "Det må ikke bli satt for trange grenser for den faglige aktivitet i distriktshøgskolesystemet. Snarere må det oppmuntres til den best mulige utnyttning av de faglige ressurser i distriktshøgskolenes region" (s. 63). Selv om uttalelsene er lite konkrete og av og til tilsynelatende noe motstridende, later det til at departementet går inn for at det legges til rette for forskning innenfor visse rammer (særlig av ressursmessig art) i alle fall som en frivillig aktivitet, og kanskje noe i retning av en pålagt oppgave, om ikke for hver enkelt lærer så for distriktshøgskolen som institusjon.

La oss oppsummere hovedtrekkene i dette bildet. Forskningsspørsmålet har vært temmelig lite sentralt i myndighetenes behandling av distriktshøgskolene, men interessen har tiltatt etter hvert. Det har manglet en klar politicikk i dette spørsmålet fra de sentrale myndigheters side. De opprinnelige intensjoner gav riktignok liten plass for forskning. Men det ble ikke truffet noen klar og endelig avgjørelse i spørsmålet, det ble på mange måter holdt åpent. I debatten om målsettinger og ved utformingen av retningslinjer kom det raskt inn formuleringer som gav visse åpninger for forskning og kunne benyttes i argumentasjonen for slik virksomhet. Med unntak av St.mld. nr. 66 er dette en tendens som er styrket utover i prøveperioden. Uttalelsene har imidlertid ikke inneholdt entydige og konkrete markeringer, og i den grad de har skilt seg fra hverandre, har det ofte vært ved noe ulike betoning³⁾.

3) En mer utførlig behandling av dette spørsmålet gis i: Ole Johan Sandvand: *Forskning ved distriktshøgskolene - en oversikt over uttalte målsettinger i offentlige organer*. Notat nr. 9/1974. NAVF's utredningsinstitutt.

Målsettingene har vært noe klarere når det gjelder innholdet i forskningen. Hensikten med distriktshøgskolene var å etablere institusjoner som var opptatt av å formidle praktisk anvendbar kunnskap og innsikt - med et tverrfaglig aspekt - framfor å bidra til utviklingen av det teoretiske kunnskapsfeltet. Videre skulle denne innsikten være spesielt rettet mot problem- og emneområder i regionene hvor skolene var plassert. Ved å utvikle en ekspertise på dette feltet skulle skolene representere en ressurs for distriktene. I den grad forskning skulle foregå ved distriktshøgskolene, måtte dens viktigste oppgave være å ivareta disse intensjonene. For det første innebar dette i det vesentligste en virksomhet som ble definert som forskning bare innenfor et utvidet forskningsbegrep og ikke i den tradisjonelle betydning av ordet. For det andre måtte den særlig være rettet mot regionale forhold. I den forbindelse kunne en tenke seg utredninger og anvendt forskning utført som oppdrag for regionale og lokale organer. Dessuten burde forskningen bidra til distriktshøgskolenes målsetting om å skape fleksibilitet mellom faggenene. Sagt med andre ord: Virksomheten ved distriktshøgskolene måtte representere et alternativ til den teoretiske, disiplinorienterte universitetsforskningen.

K r a v o g f o r v e n t n i n g e r v e d d i s t r i k t s - h ø g s k o l e n e

Om forskningsspørsmålet i begynnelsen fikk liten plass i de sentrale politiske organers behandling av distriktshøgskolene, kom det ved skolene raskt til å få en mer framskutt posisjon i debatten om distriktshøgskolenes målsettinger og oppgaver. Et av eksemplene på dette er komitéen for den økonomiske/administrative studieretningen. Innstillingen fra denne, som vi tidligere har referert til som et viktig policydokument fra distriktshøgskolene (se s. 86), kom i 1971. Her heter det bl.a. om forskning:⁴⁾

Den annen hovedoppgave den økonomisk/administrative fagseksjon får å arbeide med er forsknings-, utrednings- og utviklingsarbeid. I Videreutdanningskomitéens innstillinger, spesielt innstilling nr. 3, og i Stortingsproposisjonen 136, 1968/69, og 121, 1969/70, behandles i første rekke distriktshøgskolenes undervisningsoppgaver, selv om det også i en viss utstrekning refereres til ønskeligheten av et det også vil foregå en viss forskningsvirksomhet ved distriktshøgskolene. Komitéen har spesielt merket seg forutsetningen om at undervisningen skal ligge på universitetsnivå og det generelle kravet til universitets/høgskolelektorkompetanse som stilles til lærerstaben. Slik komitéen ser

4) Førrekomitéen, *op.cit.*s. 33.

det, impliserer dette kravet at det må drives forskning ved distriktshøgskolene, slik at også disse kan trekke nytte av den fruktbare vekselvirkning mellom forskning og undervisning som karakteriserer de høyere læresteder. Spørsmålet er derfor ikke om det skal foregå forskning ved distriktshøgskolene eller ikke. Etter komitéens oppfatning lar det seg ikke gjøre å realisere de intensjoner som ligger til grunn for etableringen av distriktshøgskolesystemet, eller de mer spesielle faglige og samfunnsmessige målsettinger for de enkelte fag, dersom det ikke utvikles aktive forskningsmiljøer også ved distriktshøgskolene. Det relevante spørsmålet er derfor hvorledes distriktshøgskolene skal og bør innpasses i det samlede norske forskningsmiljø.

Disse oppfatninger er ikke begrenset til det økonomisk/administrative studiet eller til bestemte skoler. Stillingsstrukturkomitéen ved ADH, som bestod av lærere fra flere fagmiljøer, uttaler f.eks. at:⁵⁾

Det er komitéens mening at på høgskolenivå hører undervisning og forskning sammen til en uløselig enhet. For distriktshøgskolen gjelder dette spesielt forskning som har aspekter knyttet til den regionen distriktshøgskolen er plassert i.

Og høgskolelektor Jostein Nerbøvik ved TDH har uttalt følgende:⁶⁾

Så kan de kalle meg så finakademisk og så konvensjonell som de vil, både unge og eldre, men det er ei alvorleg overtyding eg har fått gjennom mange års forskningsarbeid, at på lengre sikt er det uråd å drive god, fullverdig, "opp til augneblinken" undervisning berre på det ein har lese av andre. Fordøyinga av lesefrukter blir alltid sekundærmåt for læraren og tertiærmåt for eleven. Difor meiner eg at vi seinare, for det vert vanskeleg no til å byrja med - må insistere på, halde fast på det målet at vi må ha forskning ved distriktshøgskulen.

Også i intervjuene med distriktshøgskoledirektørene kom det fra samtlige klart fram at lærermiljøene var forskningsinnstilte og så det som en oppgave og en rett å drive forskning. Selv om kravene om forskningsmuligheter er sterkest hos lærerne, og disse har vært de mest aktive med å fremme disse, er det klart at det her er tale om oppfatninger som distriktshøgskolene som helhet står bak. Dette gav direktørene klart uttrykk for. Og i en uttalelse fra Styret ved MRDH heter det f.eks. følgende:⁷⁾

5) *Innstilling om stillingsstrukturen ved distriktshøgskolene*. Kr.sand. 1973, s. 4.

6) *Referat fra Lifjellseminaret 14.-15. april 1972*, s. 22.

7) *Remissuttalelse til St.mld. nr. 66 (1972-73). Om den videre utbygging og organisering av den høgre utdanning*.

Ein føresetnad for at det kan drivast forsvarleg undervisning på ein distriktshøgskole, er høve til forskning eller tilknytning til eit eksternt forskningsmiljø. Det siste krev også eigen forskningsinnsats om ein skal dra nytte av slik kontakt.

Ei sentral målsetting for distriktshøgskolane er at dei skal tene den regionen dei er plasserte i. Skal dei oppfylle dette, må det vere høve til forskning og utgreiingsarbeid med tilknytning til problem ein har i regionen.

Studentene ved distriktshøgskolene har også sluttet opp om disse kravene. Distriktshøgskolestudentenes Landsforbund går således "mot den adskillelse av undervisning og forskning som finner sted på distriktshøgskolene".⁸⁾

Vi skal trekke fram hovedpunktene i de krav og argumenter som har vært fremmet fra distriktshøgskolehold i dette spørsmålet. De fleste av dem er berørt i sitatene ovenfor. For det første blir det framholdt at forskning bør være en eigen oppgave og et eget ansvar for distriktshøgskolen. Ved siden av å drive undervisning har distriktshøgskolen også som oppgave å bidra til den samlede forskningsinnsatsen. Dette kan ikke bare være en frivillig beskjeftigelse, men er en hovedoppgave. Et sentralt ledd i begrunnelsen for dette er skolens distriktpolitiske målsetting. Det følger av dette målet at de må ha en selvstendig forskningsfunksjon: "Det er videre en sentral målsetting for virksomheten ved distriktshøgskolene at den skal tjene den region den er plassert i. For å oppfylle dette må forskningen komme sterkt inn."⁹⁾ I denne sammenheng framheves det ofte at forskningen må være spesielt rettet mot problem- og emneområder som gjelder for regionen, distriktshøgskolen skal drive forskning om og for det lokale/regionale samfunn den er en del av, og derigjennom representere en ressurs for disse.

Et annet sentralt punkt i argumentasjonen er at forskning må foregå av hensyn til undervisningen, aktiv forskningsvirksomhet hører sammen med undervisning på høgskolenivå. Distriktshøgskolene må ikke isoleres fra forskningen; lærerne må få anledning til å holde seg i forskningsfronten gjennom egen forskningsaktivitet, ellers vil kvaliteten på utdanningen forringes, og den vil lett bli en kritikkløs kopiering av andres forskningsresultater. Det ble fra direktørhold uttalt at: "Lærerne må forske for å holde seg kvalifiserte", og "Den faglige fornyelse kan bare skje gjennom egen forskning". Det er ikke tilstrekkelig med kontakt med forskningsmiljøer: "Ein kan ikkje ha utbytterik

8) *DHL's arbeidsprogram 1972-73*. Den "adskillelse" det tales om, referer nok i første rekke til de offentlige målsettinger og ikke så mye til den faktiske virksomhet.

9) Stillingsstrukturkomitéen ved ADH. *Op.cit.* s. 5.

kontakt med eit forskningsmiljø utan sjølv å ta del i slik aktivitet."¹⁰⁾

Et annet forhold som ble framhevet av direktørene var den sammenheng som måtte være mellom lærernes kvalifikasjoner og forskningsmuligheter. Det kom f.eks. til uttrykk slik: "Forskningsoppgaven følger av at lærerne er forskningskvalifisert." Videre så vi ovenfor at Førrekomitéen mente at kravet om universitetslektorkompetanse impliserte at det måtte drives forskning ved distriktshøgskolen. Og Stillingsstrukturkomitéen ved ADH hevder at: "Videre er det viktig å være oppmerksom på at idet det kreves forskningskompetanse av lærerne, må disse gis anledning til å få fortsette den forskning som ligger til grunn for deres kompetanse" (s. 5). Poenget er altså: Ikke å åpne for forskning når det er krevet kvalifikasjoner for det, er en urimelighet og underkjenning av logiske krav. Dessuten må det være en sløsing med ressursene ikke å benytte den kapasiteten som allerede finnes.

Et viktig motiv i begrunnelsen for forskning ved distriktshøgskolen - som bl.a. kom fram i intervjuene med direktørene - er hensynet til rekrutteringen av lærere. Det vil være lettere å få dyktige folk til skolene dersom de stilles i utsikt gode forskningsmuligheter. En av direktørene nevnte også at der må være forskningsmuligheter ved distriktshøgskolene så de ikke blir blindgater for vitenskapelig velkvalifiserte lærere. Det må være anledning til gjennom aktiv forskning å meritere seg videre for akademiske stillinger på høyere nivå andre steder. Vi har imidlertid ikke belegg for å si at dette siste argumentet er særlig tungtveiende eller bredt akseptert.

Vi har altså sett at en ved distriktshøgskolene går inn for at forskning - som ved universitetet - må være en egen, selvstendig oppgave for dette skoleslaget ved siden av undervisningen. Videre hevdes det at forskning må foregå av hensyn til undervisningen - med argumenter som føyer seg inn i mønsteret av en tradisjonell akademisk begrunnelse for forskning. En viktig faktor er rekrutteringspolitikken, som i lærerstaben har skapt forventninger om og press for forskning, samtidig som den har gitt argumenter for kravene.

Et påfallende trekk ved argumentasjonen er hvordan formuleringer om forskning i dokumenter fra sentralt hold er benyttet. Som vi har vist tidligere har disse variert en del, og de har gitt tolkningsmuligheter. I argumentasjonen for forskning har dette ført til en nokså selektiv sitering av og henvisning til slike uttalelser. Henvisningene har likevel vært mange fordi det har vært "noe å hente" de fleste steder. En variant av dette er representert ovenfor med sitatet fra Førrekomitéen, som viste til Videreutdanningskomitéen og

10) Remissuttaalelse fra MRDH. *Op.cit.*

proposisjoner fra departementet, selv om disse gikk inn for at fraværet av en forskningsoppgave var den fundamentale forskjell mellom distriktshøgskolene og universitetet.

Videre har det vært en tendens til å trekke nokså vidtgående slutninger ut fra de "åpninger" som har ligget i formuleringene fra sentralt hold. Enkelte av direktørene brukte f.eks. den tidligere siterte stillingsbeskrivelsen som belegg for at forskning var en av arbeidsoppgavene, og at det dermed ikke måtte settes for snevre rammer for slik virksomhet. Og stillingsstrukturkomitéen ved ADH hevder at stillingsbeskrivelsen sier at "det skal (uthevet her) drives faglig utviklingsarbeid og forskning" ved distriktshøgskolene (s.9). Også ved mer generelle referanser til offentlige uttalelser er det argumentert for forskning som en oppgave for distriktshøgskolene. En av direktørene uttalte f.eks. følgende: "Distriktshøgskolene startet ut med den forutsetning at forskning måtte til, hvis ikke var lærerne lurt. Det er presisert ved alle anledninger at forsknings- og utviklingsarbeid hører til i distriktshøgskolen." Og "dersom det virkelig er meningen at det ikke skal drives forskning ved en distriktshøgskole, så er lærerne blitt lurt ved ansettelsen."¹¹⁾

Selv om en ved distriktshøgskolene har gått inn for at disse institusjonene har en forskningsoppgave, er det likevel blitt framholdt - i alle fall fra flere av direktørene - at undervisningsfunksjonen er den primære, og at den vesentligste del av ressursene må anvendes på undervisningsoppgaver. Slik måtte det i det minste være i etableringsfasen, hvor det i mange fag har vært (og delvis fortsatt er) nødvendig med en tidkrevende undervisningsmessig utvikling. Det ble imidlertid framhevet at forskningsmulighetene burde utvides etter hvert, og flere direktører gikk eksplisitt inn for at arbeidsfordelingen mellom undervisning og forskning burde være som ved universitetet. I denne sammenheng kan det nevnes at distriktshøgskolene har vist sterk interesse for å få til studie/forskningsterminordninger (som har vært nevnt som ønskelig i sentrale organers omtale av distriktshøgskolenes forsknings-tilknytning). Ved ADH er det således gjort vedtak om at 1/10 av undervisningspersonalet til enhver tid skal ha studiepermisjon. Dette vedtaket er imidlertid ikke godkjent av departementet.

Et annet uttrykk for ønskemålene på dette området er de krav som er fremmet om direkte økonomisk støtte til forskning. Allerede i 1971 gikk således Førrekomitéen inn for følgende (s. 169):

Når det gjelder finansiering av forskning ved distriktshøgskolene er komitéen av den oppfatning at forskningsrådene, og da spesielt NAVF,

11) Undervisningsleder Finn Holmer Hoven, ADH. *Rapport fra FALUH-seminaret 6-7. desember 1973.*

må komme inn på samme måte som i universitets- og høgskolesystemet ellers. Videre må de enkelte fagseksjoner få bevilget driftsmidler tilsvarende det universiteter og de øvrige høgskoler får i form av et annum regnet pr. vitenskapelig tjenestemann.

Direktørene regnet med at forskningen ved distriktshøgskolene ville øke etter at startfasen var over. En utvikling mot mer forskning var også ventet selv om ikke de sentrale myndigheter ville bidra særlig til dette. På spørsmål om hva som ville hende hvis det restriktive syn på forskning ved distriktshøgskolene som Korvaldregjeringens Stortingsmelding om høyere utdanning representerte ble retningsgivende, ble det forventet at forskningsaktiviteten ville øke selv med de betingelser denne meldingen satte. Dynamikken i læremiljøene kombinert med skolens selvstyre og lokale initiativ for å oppnå ressurser ville drive forskningsvirksomhet fram, forutsatt at man unngikk en økning av undervisningsbyrdene som gjorde forskning umulig.

Når det gjelder hva slags forskning som bør utføres ved distriktshøgskolene, har vi sett ovenfor at det legges vekt på at de må ha en spesiell oppgave med å forske for og om det regionale/lokale samfunn de er en del av. Dette punktet trenger imidlertid komplettering. Et hovedsynspunkt hos direktørene - riktignok uttrykt med varierende styrke - var at forskningen ved distriktshøgskolene burde ha en alternativ profil til universitetene. I dette mønsteret var nettopp "regionforskning" et viktig ledd. Andre stikkord var følgende: Større vekt enn ved universitetet på forskning som middel i undervisningen enn som mål i seg selv - og dermed større studentdeltagelse, anvendt forskning og utredningsarbeid framfor grunnforskning, ikke ressurskrevende forskning, tverrfaglig forskning, teamforskning og aksjonsforskning - de to siste punktene ble særlig understreket ved HODH. Flere av disse begrepene representerer langt på vei "ledige" felter, og er dessuten honnørordene for tiden i forbindelse med forskning. Dette kan bety at det er lettere å plassere seg innenfor disse feltene enn de mer tradisjonelle og lettere å begrunne en forskningsoppgave ut fra dem.

Dette bildet må imidlertid modifiseres noe. For det første er det ikke tale om et enten-eller, men om et både-og, men med hovedvekt på det innhold av forskning som er nevnt ovenfor. Det ble f.eks. uttalt av en direktør, og flere gav uttrykk for det samme: "Vi ønsker ikke at universitetet bare skal drive med grunnforskning og distriktshøgskolen bare med anvendt forskning. Det bør ikke være noe absolutt skille mellom forskning ved universitetet og forskning ved distriktshøgskolen." De nevnte variasjonene mellom skolene kan illustreres med to utsagn fra forskjellige direktører: "Det må gis rom for akademisk forskning også. Innenfor enkelte fag kan en tenke seg avanserte grunnforskningsmiljøer." "Grunnforskning vil ikke bli gitt noe backing her. Ved denne høgskolen vil slik forskning trolig bare bli blomsterkasser."

For det andre ble det gjort reservasjoner med hensyn til gjennomførbarheten av preferansene fordi en måtte ta i betraktning lærerstabens orienteringer. Noen av direktørene nevnte at lærerne på mange måter var rettet mot de store institusjonene. Det kunne være vanskelig å få til en vridning av dette, og det ble uttrykt en viss tvil "om lærerne i lengden vil føle det som tilfredsstillende å drive på med undervisningsorientert teamforskning". Når det stilles spørsmålsteget ved hvorvidt sosialiseringen av lærerne vil lykkes, henger dette for en del sammen med de begrensede påvirkningsmuligheter som finnes. En effektiv prioritering av forskning støter nemlig mot et annet prinsipp, anvendelsen av modellen om forskningens frihet. Dette skal vi komme tilbake til i neste kapittel (se s. 131 ff).

F o U - a n d e l e r a v a r b e i d s t i d e n

Vi skal i dette og følgende avsnitt legge fram en del materiale som belyser omfang og art av faglig virksomhet utover de rene undervisningsfunksjoner som har forgått ved distriktshøgskolene. Vi skal først presentere noen data om arbeidstidsfordeling for distriktshøgskolelærere i 1972.¹²⁾ Derneft skal vi legge fram og drøfte resultatene fra en undersøkelse av forsknings- og utredningsprosjekter ved distriktshøgskolene. Hovedvekten vil bli lagt på dette siste materialet.

Av de opplysninger distriktshøgskolene har gitt om personalets arbeidstidsanvendelse, går det fram at så å si samtlige distriktshøgskolelærere i 1972 utførte virksomhet som ble klassifisert som forsknings- og utviklingsarbeid (FoU). Jevnt over lå den anslåtte FoU-innsatsen betydelig under den tilsvarende andelen for universitets- og høgskolesektoren, men utgjorde likevel i gjennomsnitt mellom 1/2 og 1/3 av den tid som gikk med til undervisning.

Det må tas med i vurderingen at disse tallene gjelder 1972. Distriktshøgskolene hadde bare vært i funksjon i svært kort tid. Mye av arbeidstiden i startperioden gikk for mange lærere med til utvikling og tilrettelegging av undervisningstilbud og arbeid med andre etableringsproblemer. Ifølge samtaler med lærere har dette redusert den tid som ellers ville gått med til faglig utvikling og forskning. På den annen side kan en vel ikke se bort fra at et mer taktisk moment kan ha spilt en rolle her, nemlig betoningen av det tidkrevende studieplanarbeid osv. som ledd i kampen for bedre forskningsvilkår. Og en del av lærerne hadde nok forholdsvis god tid i starten, bl.a. som følge av at de kunne gå inn i nokså tilrettelagte studieopplegg, at de hadde få

12) Opplysningene er hentet fra et upublisert materiale ved NAVF's utredningsinstitutt.

studenter og ikke så krevende undervisningsform. Dessuten kan det nevnes at en del lærere hadde med seg forskningsprosjekter, og på den måten i alle fall slapp problemene med å komme i gang.

En reservasjon må gjøres ved tolkningen av de FoU-andelene som ble oppgitt. De definisjonsmessige skiller mellom FoU og undervisning er ikke enkle å anvende i praksis. Ved intervjuer med distriktshøgskolelærere kom det fram at i en del tilfeller ble virksomhet som selv med et utvidet forskningsbegrep defineres som undervisning, klassifisert som FoU. Dette gjelder særlig arbeid med utvikling av studietilbud. De relativt høye FoU-andeler skyldes derfor i noen grad uklarhet med hensyn til definisjonene, og bør nok av den grunn reduseres noe. Vi vil imidlertid også nevne et annet forhold som kan ha hatt betydning i denne sammenheng: De for høye FoU-andeler kan - ved siden av definisjonsproblemer - være utslag av et ønske om å formidle et inntrykk av distriktshøgskolene som forskningsinstitusjoner.

Et gjennomgående trekk ved opplysningene om arbeidstidsanvendelse er de relativt store forskjeller som finnes mellom personellkategorier, mellom skolene og mellom de forskjellige lærere. Når det gjelder personellkategoriene, skiller stipendiatene seg klart ut. De relativt få stipendiatene som var ved distriktshøgskolene i 1972 har høye forskningsprosjenter. Stipendiatene ved distriktshøgskolene skiller seg antagelig i denne henseende lite fra den tilsvarende gruppe ved universitetet, og må åpenbart med hensyn til tid ha meget gode forskningsmuligheter.

Ved sammenligninger mellom skolene varierer den gjennomsnittlige FoU-andelen mellom 10-15% av total arbeidstid i det ene ytterpunkt til 30-40% i det andre. Det er grunn til å tro at disse variasjonene i noen utstrekning kan forklares med de nevnte vanskeligheter ved anvendelsen av definisjonene. Her må det for øvrig legges til at informasjonen fra lærerne tyder på at disse i noen tilfeller også har ført til at FoU-andelene er satt for lavt. De reelle forskjeller mellom skolene er m.a.o. neppe så store som tallene tyder på. Variasjonene mellom de enkelte lærere er ofte store, og av og til formidable, også innenfor samme institusjon. Relativt ofte varierer FoU-andelen med 20-30 prosentpoeng, mens ekstremtilfellet, som forekommer et par ganger, er variasjoner fra 0 til 80%. Igjen er det grunn til å tro at forskjellene i noen grad kan forklares ved ulik oppfatning av hva som er forskning og utviklingsarbeid. Dessuten gjenspeiler nok variasjonene det forhold at den totale arbeidsinnsats varierer mellom personer, og at FoU-andelen derfor blir forskjellig i den grad "ekstraaktiviteten" vesentlig består i forskningsarbeid. Men variasjonene indikerer også en annen type ulikhet i systemet, som vi skal komme tilbake til senere i kapitlet. Her vil vi bare peke på at der har vært forskjeller m.h.t om man har hatt et prosjekt med seg fra andre institusjoner, hvorvidt man har oppnådd å få oppdrag utenfra eller annen ekstern finansiering, og hvordan man har

greid å utnytte mulighetene ved de enkelte skolene til gunstigere ordninger med hensyn til tidsmessig plassering og omfang av undervisningsoppgavene.

F o r s k n i n g s - o g u t r e d n i n g s p r o s j e k t e r

Materialet

For å få et bedre grunnlag til å bedømme omfang og art av forskningsvirksomheten ved distriktshøgskolene enn det arbeidstidsopplysningene for 1972 kan gi, har vi samlet inn et materiale om de enkelte forsknings- og utredningsprosjektene ved distriktshøgskolene.¹³⁾ Undersøkelsen - som ble gjennomført våren 1974 - tok sikte på å få opplysninger om prosjekter som var avsluttet i 1972 eller senere og pågående eller planlagte prosjekter. Som "planlagt" prosjekt kom bare de med som en med stor grad av sikkerhet kunne si ville komme i gang, "mulige" prosjekter eller "tanker" er således ikke inkludert.

Hensikten med undersøkelsen var å få et bilde av distriktshøgskolenes faglige virksomhet utover undervisningsoppgavene. Derfor tok vi sikte på også å få med prosjekter som i tradisjonell forstand ikke kvalifiserer til betegnelsen forskning, men som ofte betegnes som utredning e.l. Innenfor et utvidet forskningsbegrep, som i den senere tid ofte er blitt benyttet, blir for øvrig slik virksomhet gjerne tatt med som forskning.

Såvidt vi vet fikk vi med opplysninger om så og si alle prosjekter som falt innenfor rammen. Hovedtyngden hører til kategorien "pågående" prosjekter. Svært få "planlagte" er med, hvilket ikke må tas som et uttrykk for mangel på planer eller ønsker, men har sin forklaring i det strenge kriteriet vi satte for å være "planlagt".

Materialet vil i det vesentlige bli presentert kvantitativt med prosjekt som enhet. Mot en slik framgangsmåte kan det naturligvis rettes innvendinger. Den viktigste er at begrepet prosjekt dekker en størrelse som i dette tilfellet er av svært skiftende innhold: mens det i enkelte prosjekter utføres arbeid som tilsvarer opp til et par-tre årsverk pr. år, og som strekker seg over flere år, krever andre en arbeidsinnsats på 1/10 eller kanskje 1/20 årsverk. Tolkningen av tallene må derfor gjøres med reservasjoner for den usikkerhet som slike faktorer skaper. Hovedtendensene skulle imidlertid være sikre nok, og vi vil i noen tilfeller dessuten komme med kvalifiserende kommentarer.

13) Fortegnelse over de enkelte prosjekter finnes i Ole Johan Sandvand: *En oversikt over forsknings- og utredningsprosjekter ved distriktshøgskolene*. Notat nr. 3/1974, NAVF's utredningsinstitutt.

Virksomhetens omfang og fordeling

Tabell VI.1 gir en oversikt over antall forsknings- og utredningsprosjekter ved distriktshøgskolene og personale som utfører disse. I denne er inkludert prosjekter som utføres av undervisningsledere/lektorer og stipendiater som er knyttet til distriktshøgskolene. I noen tilfeller blir prosjektene utført ved andre institusjoner. Disse hører etter vår oppfatning også med i bildet av distriktshøgskolenes totale virksomhet, og skolenes innhold og selvforståelse påvirkes og utformes av lærernes virksomhet selv om vesentlige deler av den gjennomføres andre steder. Det kan i denne forbindelse nevnes at flere lærere - spesielt ved ADH og RDH - har hatt opphold ved norske og ikke minst utenlandske forskningsinstitusjoner.

Tabell VI.1 Forsknings- og utredningsprosjekter ved distriktshøgskolene - fagområder og (lærer)personale

| Skoler | Fagområder | | | | | Personale |
|-------------------|---------------------------|----------------|-------------|-----------|-----|-----------|
| | Øk./adm.fag ¹⁾ | Andre samf.fag | Mat.nat.fag | Hist.fil. | Sum | |
| ADH | 9 | 8 | 10 | 4 | 31 | 23 |
| HODH | 9 | 11 | 0 | 0 | 20 | 15 |
| MRDH | 16 | 12 | 2 | 10 | 40 | 27 |
| NDH | 4 | 1 | 0 | 0 | 5 | 5 |
| RDH | 6 | 9 | 9 | 5 | 29 | 23 |
| TDH | 2 | 1 | 3 | 7 | 13 | 11 |
| Sum ²⁾ | 46 (28) | 42 (33) | 24 (23) | 26 (20) | 138 | 104 |

1) Inkluderer også reiseliv ved HODH og transportfag ved MRDH.

2) Prosjektene personale i parentes.

Av en stab på 160-170 lærere i den perioden opplysningene - ble samlet inn, var et flertall, 104 personer, engasjert i forsknings- og utredningsprosjekter. Deltagelsen i slik virksomhet har m.a.o. personellmessig ganske stor bredde ved distriktshøgskolene sett under ett - og ved de fleste av de enkelte institusjonene. Det totale antall prosjekter var 138, som i forhold til distriktshøgskolenes størrelse må sies å være et temmelig høyt tall. Som nevnt er spennvidden i omfanget av prosjektene stor, og flere av dem er ganske klart nokså lite arbeidskrevende. Materialet synes likevel å vise at det totalt sett foregår en forholdsvis betydelig innsats innenfor forskning og utredningsarbeid ved distriktshøgskolene. Omfanget av denne virksomheten er åpenbart klart større enn ved de øvrige postgymsiale utdanningsinstitusjonene utenfor universitetssektoren.

Både når det gjelder antall personale og prosjekter er der store forskjeller mellom de enkelte skolene. Tallet på prosjekter kan ikke uten videre benyttes som mål for sammenligninger av omfanget av forsknings- og utredningsvirksomheten mellom de forskjellige skolene. Rekkefølgen målt i omfang mellom de tre skolene som har flest prosjekter, er f.eks. neppe proporsjonal med prosjektallet. Det er imidlertid klart at den forskjell som kommer fram i tabellen mellom disse tre skolene og de øvrige er reell. Omfanget av forskningsvirksomheten ved disse tre - og særlig ved NDH - er klart mindre.

Som det går fram av tabell VI.1, foregår forsknings- og utredningsvirksomheten innenfor alle de hovedfagområder som er representert ved distriktshøgskolene. Innslaget er imidlertid sterkest innenfor samfunnsfagene, som med under halvparten av lærerne ved distriktshøgskolene har 2/3 av prosjektene og 60% av personalet. Om tabellen hadde inkludert fordelingen av prosjektene på alle fagseksjonene som er ved de forskjellige skolene, ville den vist store forskjeller mellom disse - også innenfor de enkelte institusjonene. Noen faggrupper har greid å bygge opp forskningsmiljøer av forholdsvis betydelig omfang, mens det ved andre hittil er satt i gang liten eller ingen forskningsaktivitet.

Både forskjellene mellom skolene og mellom fagseksjonene har delvis sammenheng med ulikt tidspunkt for opprettelse og ulik størrelse. Men andre faktorer har også betydning, som vi skal komme tilbake til senere i kapitlet.

Forskningstype og regiontilknytning

Vi skal i det følgende ta opp spørsmålet om innholdet og karakteren av forsknings- og utredningsvirksomheten ved distriktshøgskolene. Nå vil en innvending mot å legge vekt på forskningen ved distriktshøgskolene de første årene være, at flere av prosjektene er tatt med fra andre institusjoner, og at en annen forskningsorientering kan tenkes når disse er avsluttet. Slike forhold bør selvsagt tas i betraktning ved vurderingen. Det må imidlertid tilføyes at det tross alt bare er i overkant av 1/5 av prosjektene som lærerne var engasjert i før ansettelse ved distriktshøgskolene. Noen avgjørende skjevhet i bildet av hvordan personalet orienterer seg i forskningssammenheng, synes derfor ikke dette forholdet å innebære.

Vi vil undersøke hvorvidt forsknings- og utredningsvirksomheten karakteriseres av de kjennetegn som har vært fremmet i den offentlige målsettingsdebatten - jfr. side 106, og vil derfor klassifisere prosjektene ut fra visse kategorier. For det første er vi interessert i hvilken forskningstype prosjektene tilhører. Vi benytter oss av en tredeling av denne variabelen, med kategoriene grunnforskning, anvendt forskning og utredning. Med grunnforskning tenker vi på fundamental forskning, som ikke i første rekke er rettet mot løsningen av bestemte praktiske

oppgaver. Dette siste kommer derimot inn ved anvendt forskning, hvor virksomheten ikke er innrettet mot å erverve ny innsikt eller viten som mål i seg selv, men først og fremst er rettet mot bestemte mål eller anvendelser. Den vesentligste forskjell ligger altså i at anvendt forskning har et mer direkte og avgrenset formål "utenfor" forskningens område. Som utredning definerer vi den type faglig aktivitet hvor det teoretiske og analytiske element er lite framtreddende, og som sterkere enn forskning er preget av rutiner og "ordinær" profesjonell yrkesutøvelse.

I praksis byr det relativt ofte på problemer å klassifisere prosjekter som grunnforskning, anvendt forskning eller utredning, og avgjørelsene får i slike tilfeller et visst innslag av skjønn. Dette gjelder ikke minst i samfunnsfag, som vi har sett utgjør flertallet av prosjektene ved distriktshøgskolene. I tillegg kommer de nye distriktshøgskolestudieretningene hvor klassifiseringen kan være særlig vanskelig. Vi vil likevel tro at kriteriene er såvidt objektive og prosessbeskrivelserne såpass fyldige og opplysende, at klassifiseringene jevnt over er riktige. - Spørsmålet om inndeling av forskning er i det hele tatt problematisk og har vært gjenstand for mye diskusjon. Like gode kategorier som de vi benytter kunne vært de nyere inndelingene målrettet/ ikke målrettet forskning eller problemorientert/metode- og teoriorientert forskning. Det er imidlertid de mer tradisjonelle begrepene som er blitt mest brukt i diskusjonen om forskningens plass ved distriktshøgskolene, og det har vært avgjørende for vårt valg.

Vi er videre interessert i å fordele prosjektene på en variabel som kan belyse prosjektenes grad av tilknytning til regionen. Denne variabelen gir vi 4 forskjellige verdier, definert på følgende måte. Kategori 1 inkluderer det vi kaller den regionspesifikke forskning og utredningsvirksomhet, dvs. de prosjekter hvis innhold og formål er rettet mot forhold i den regionen de respektive skoler er plassert og må sies å ha liten relevans utover denne. Kategori 2 betegner prosjekter som også er spesielt innrettet mot å belyse problem- eller emneområder som gjelder for regionen, men som også har interesse og gyldighet utover denne i større eller mindre grad. For begge disse kategoriene gjelder det at de også omfatter prosjekter hvor regionen ikke er eksplisitt nevnt i prosjektbeskrivelsen, men hvor regiontilknytningen likevel implisitt går fram. I den tredje kategorien inkluderer vi prosjekter som benytter materiale vesentlig fra regionen, men hvor de temaer som tas opp ikke har spesiell relevans for denne. Kategori 4 omfatter forsknings- og utredningsvirksomhet som verken når det gjelder empiri eller teori kan sies å ha noe spesiell tilknytning til regionen.

Nå er det selvsagt ikke mulig å gi idealtypiske eksempler på prosjekter i de forskjellige kategorier. Vi har likevel i tabell VI.2 gitt noen eksempler på plasseringer i kategoriene for forskningstype og regiontilknytning for å illustrere hvordan vi har klassifisert prosjektene.

Tabell VI.2 Eksempler på klassifisering av forsknings- og utredningsprosjekter ved distriktshøgskolene.

| | Utredning | Anvendt forskning | Grunnforskning |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Region- spesi- fikk | VERNEVERDIER I NATUR- OG KULTURLANDSKAP I BØ KOMMUNE Oversiktsundersøkelse av produktive jord- og skog-arealer og verneverdier i utmark (botaniske, kulturhistoriske og geologiske) i samband med generalplanarbeidet i Bø kommune. TDH | Ingen prosjekter | Ingen prosjekter |
| Regionalt problem /emne- felt | EFFEKTER AV REGIONALPOLITISKE VIRKEMIDLER - EKSEMPLIFISERT VED INDUSTRIBEDRIFTER I SALTENREGIONEN Prosjektet omfatter en kartlegging av 1. Bedriftenes situasjon idag, 2. Utnyttelse av distriktspolitiske virkemidler, 3. Oppfatninger om forskjellige typer virkemidler, 4. Hva har initiert investeringer og utvidelser, 5. Bedriftenes utsikter for framtiden. NDH | DETALJANALYSE FOR AGDER Formål: For det første klarlegge utviklingstendensene innen detaljhandelen i Agder, deretter forsøke å bygge en detaljmodell som forklarer detaljstrømmen mellom kommunene i de to fylkene. ADH. | BYGDEFOLKETS KRISEHJELP I ET LOKALSAMFUNN Historisk analyse av bygdefolkets krisehjelp med vekt på lokalforeningen i Bø i Telemark. Undersøkelse av hvordan krisen i mellomkrigstidens Norge slo ut i et lokalsamfunn ved å foreta en mikrostudie av foreningen i Bø. TDH |
| Regionale data | ETTERUNDERSØKELSE AV ELEVER FRA HUNN OFF. SKOLE 1969-71 Formålet med undersøkelsen var å finne ut hvordan elever utskrevet fra Hunn off. skole for evneveike klarte seg i samfunnet, og klarlegge hvilke spesielle problemer denne elevgruppen møtte i arbeids- og samfunnslivet. Intervjuundersøkelse av et utvalg av elevene og deres arbeidsgivere. HODH | SPONTANATFERD HOS BARN Teste atferdsterapeutiske metoder ved en undersøkelse på Stavan-ger spesialskole for evneveike som tar sikte på forbedring av den sosiale atferd hos psykisk tilbakestående barn. RDH. | POLITISK KULTUR I LOKALSAMFUNNET Temaet for undersøkelsen er interessen for kommunalpolitikk som egen politisk deltagelse. På grunnlag av intervjudata fra Ålesund og Vannylven undersøkes sammenhengen mellom visse bakgrunnsvariable, holdninger til politiske spørsmål og informasjonsnivået i kommunen og den kommunalpolitiske deltagelse. MRDH. |
| Ingen region- til- knyt- ning | PRIORITERING OG BESLUTNING FOR VEGPLANLEGGING I BYER OG TETTSTEDER En oversikt over de senere års utvikling i vegplan-tenkning i USA, og en vurdering av mulighetene for å overføre disse tankene og metodene til Norsk Veg-plan II. MRDH. | ROAD PRICING Analysere ulike typer av avgifter og restriksjoner på bilbruk i Skandinavia sett i rela-sjon til en regulering av biltrafikken. På grunnlag av dette bidra til et opplegg for gjennomføring av et system med optimal bil-bruk for regulering av biltrafikken i Singa-pore. MRDH. | FUNKSJONSALGEBRAER Anvende funksjonsteori og funksjonsanalyse til å undersøke egenskaper ved analytiske funksjoner def-inert på delmengder av det komplekse planet. En øns-ker spesielt å knytte slike egenskaper sammen med geometriske betingelser på delmengdene. ADH. |

Vi skal først se på hvordan forsknings- og utredningsvirksomheten ved distriktshøgskolene fordeler seg på forskningstypevariabelen. Resultatene av fordelingen av prosjektene på de tre kategorier går fram av tabell VI.3. Vi ser for det første at rundt 3/4 av prosjektene er klassifisert som forskning. Det er altså ikke nødvendig å ty til et utvidet forskningsbegrep for å karakterisere som forskning hovedtyngden av den faglige virksomhet som foregår ved distriktshøgskolene utover undervisningen; det vesentligste av denne aktiviteten fanges opp av begrepet forskning slik det brukes i tradisjonell forstand. Videre er innslaget av grunnforskning sterkt. Av alle prosjektene utgjør grunnforskningen omtrent halvparten, mens utredningene og de anvendte prosjektene fordeler seg med ca. 1/4 på hver kategori.

Med et par unntak gjelder mønsteret for den totale fordelingen også de enkelte skolene. Vi ser at TDH har større konsentrasjon om grunnforskning enn de øvrige skolene, hvilket nok henger sammen med fagsammensetningen ved denne skolen (se s. 76). Videre går det fram at HODH bryter mønsteret ganske kraftig ved at bare ca. 1/4 av prosjektene er grunnforskningsorientert, og at hovedtyngden av prosjektene er klassifisert som utredning. Forsknings- og utredningsvirksomheten ved denne skolen har med andre ord et klarere praktisk og anvendt preg enn ved de øvrige skolene.

Særlig distinksjonen mellom anvendt forskning og utredningsarbeid kan være vanskelig å bruke i praksis. Vi har benyttet relativt strenge kriterier for å definere prosjekter som anvendt forskning framfor utredning. Det er mulig prosjektlederne i større grad ville karakterisere prosjektene som anvendt forskning. Dette ville i så fall ytterligere understreke at forsknings- og utredningsvirksomheten ved distriktshøgskolene i det vesentlige er av forskningskarakter.

Tabell VI.3 Forskningstype av distriktshøgskolenes forsknings- og utredningsprosjekter.

| Skoler | Utredning | Anvendt forskning | Grunnforskning | Sum |
|--------|-----------|-------------------|----------------|-----|
| ADH | 8 | 7 | 16 | 31 |
| HODH | 12 | 3 | 5 | 20 |
| MRDH | 7 | 12 | 21 | 40 |
| NDH | 1 | 1 | 3 | 5 |
| RDH | 3 | 10 | 16 | 29 |
| TDH | 2 | 1 | 10 | 13 |
| Sum | 33 | 34 | 71 | 138 |
| % | 24 | 25 | 51 | 100 |

I tillegg til at forsknings- og utredningsvirksomheten ved distrikthøgskolene har et sterkt innslag av grunnforskningsprosjekter, er den også i hovedsak disiplinorientert. Det er ikke ofte at forskningsprosjektene med noen rett kan sies å være særlig tverrfaglig orientert og i så måte representere noe alternativ til disiplinorienteringen ved universitetet.

I tabell VI.4 har vi fordelt prosjektene på variabelen for regiontilknytning. Det som først og fremst karakteriserer denne fordelingen, er at hele 57% av prosjektene faller i kategorien Ingen regiontilknytning. 9% av prosjektene benytter materiale fra regionen som vedkommende skole er plassert i, men tar ikke opp problemstillinger som har noen spesiell relevans for denne regionen. Den absolutte hovedtyngden av prosjektene ved distrikthøgskolene er dermed av en slik art at de vanskelig kan karakteriseres som forskning for og/eller om regionen. Bare et mindretall av prosjektene er rettet mot regionale forhold (26%) eller er helt regionsspesifikke(9%).

Dette mønsteret finner vi igjen ved de fleste skolene. Den gjennomgående tendens er at prosjekter med løs eller ingen tilknytning til regionen dominerer. NDH - som imidlertid har svært få prosjekter - og HODH representerer unntak, ved HODH er det like mange prosjekter med regiontilknytning som uten. Det bildet som tallene gir, bør nok modereres noe. Både ved MRDH og særlig RDH er enkelte prosjekter som faller innenfor kategori 1 og 2 så omfattende og sentrale, at hvis vi kunne benytte arbeidsinnsats som mål, ville nok disse prosjektene bidratt til å gjøre totalbildet av forsknings- og utredningsvirksomheten noe mer regionpreget.

Tabell VI.4 Regiontilknytning av distrikthøgskolenes forsknings- og utredningsprosjekter.

| Skoler | Region-spesifikk | Regionalt emne/problem | Regionale data | Ingen regiontilknytning | Sum |
|--------|------------------|------------------------|----------------|-------------------------|-----|
| ADH | 5 | 6 | 3 | 17 | 31 |
| HODH | 2 | 8 | 2 | 8 | 20 |
| MRDH | 4 | 6 | 5 | 25 | 40 |
| NDH | 0 | 4 | 0 | 1 | 5 |
| RDH | 0 | 9 | 2 | 18 | 29 |
| TDH | 1 | 3 | 0 | 9 | 13 |
| Sum | 12 | 36 | 12 | 78 | 138 |
| % | 9 | 26 | 9 | 57 | 101 |

Vi har også med en tabell som viser sammenhengen mellom prosjektenes forskningstype og deres regiontilknytning, se tabell VI.5. Hovedtenden- sen i denne er som man kunne vente. På den ene siden er de regions- spesifikke prosjektene utelukkende av utredningskarakter, og hoved- tyngden av utredningsprosjektene har en regiontilknytning. På den annen side dominerer grunnforskningsprosjektene i kategoriene med løs eller ingen tilknytning til regionen, og det er bare et nokså lite mindretall av disse prosjektene som ikke tilhører disse kategoriene.

Det er altså det sterke innslag av grunnforskning som gjør at den totale forsknings- og utredningsvirksomheten ved distriktshøgskolene i forholds- vis liten grad er regionrettet. Det er imidlertid grunn til å merke seg at den anvendte forskningen ikke bidrar sterkt til at det går i motsatt retning: som vi ser er der en svak overvekt av prosjekter med løs eller ingen tilknytning til regionen. Og av utredningene er det en såvidt stor andel som 1/3 av prosjektene som ikke er regionale. Nå kunne dette i noen grad oppveies hvis det var slik at de regionale prosjektene jevnt over er mer arbeidskrevende eller gir flere knopp- skytingsmuligheter enn de øvrige. Det første synes ikke å være tilfel- le. Derimot ser det ut til å være en svak tendens til at de regionale prosjektene har i seg noe større muligheter til å avføde et mer varig og utvidet engasjement på det felter de tar opp. Også for den anvendte forskning og utredningsvirksomheten er det m.a.o. slik at kontakten med sentrum har stor tiltrekningskraft, selv om den ikke skulle være fullt så sterk som innslaget av ikke-regionale prosjekter antyder.

Tabell VI.5 Forskningstype og regiontilknytning av distriktshøgskolenes forsknings- og utredningsprosjekter.

| | Region- spesifikk | Regionalt emne/problem | Regionale data | Ingen region- tilknytning | Sum |
|----------------------|----------------------|---------------------------|-------------------|------------------------------|-----|
| Utredning | 12 | 10 | 3 | 8 | 33 |
| Anvendt forskning | 0 | 16 | 2 | 16 | 34 |
| Grunn- forskning | 0 | 10 | 7 | 54 | 71 |
| Sum | 12 | 36 | 12 | 78 | 138 |

Det er blitt pekt på som et alternativ for forskning ved distriktshøg- skolen at den bør integreres med undervisningen på en annen måte enn ved universitetet. Modellen er at studenter sammen med lærere deltar i og utfører prosjekter, slik at prosjektarbeid blir en del av studen- tenes utdanning. Til nå er det imidlertid få prosjekter hvor en slik

arbeidsform har vært anvendt. Innenfor samfunnsfagene er det flere tilfeller av studentdeltagelse enn i de humanistiske og matematisk-naturvitenskapelige fagene. Men heller ikke her er dette mønsteret utbredt - bortsett fra særlig pedagogikkseksjonen ved HODH, hvor det åpenbart finnes en aktiv holdning til å integrere forsknings- og utredningsvirksomhet i utdanningen. Det kan legges til at i noen prosjekter deltar studenter som lønnede forskningsassistenter. Dette er imidlertid den samme ordning som benyttes ved universitetene, hvor studenter engasjeres til å gjøre assistentarbeid på et prosjekt, og er ikke forskning som ledd i utdanningen.

Samarbeid og finansiering

Hovedvekten i dette avsnittet blir lagt på spørsmålet om finansieringen av forsknings- og utredningsvirksomheten ved distriktshøgskolene. Først skal vi imidlertid se i hvilken utstrekning denne virksomheten foregår i organisert samarbeid - utover faglig kontakt av mer generell karakter - med institusjoner utenfor distriktshøgskolene, og med hva slags institusjoner.

Omkring 1/3 av prosjektene kan karakteriseres som samarbeidsprosjekter. En ikke uvesentlig del av forsknings- og utredningsvirksomheten ved distriktshøgskolene utføres m.a.o. som ledd i et samarbeid med eksterne institusjoner. RDH skiller seg forholdsvis klart ut på dette området; godt over halvparten av prosjektene her har samarbeidspartnere utenfor institusjonen.

Når det gjelder hvilken retning samarbeidsrelasjonene går, viser materialet den samme tendens som for fordelingen av prosjektene på grad av regiontilknytning. Bare i 1/5 av de prosjektene som har samarbeidspartnere, består disse av institusjoner eller organisasjoner i regionen, dels er de innenfor den offentlige sektor og dels i det private næringsliv. I de aller fleste tilfellene foregår altså samarbeidet med institusjoner utenfor regionen - og av og til i utlandet. Hovedtyngden av disse er universitets- og forskningsinstitutter.

Finansieringen av forsknings- og utredningsprosjektene ved distriktshøgskolene foregår på to måter, gjennom høgskolenes ordinære budsjetter og ved støtte fra andre kilder. Universitetene har i noen grad egne forskningsbevilgninger over grunnbudsjettene - gjennom postene for vitenskapelig utstyr og annuum. Dette har ikke distriktshøgskolene. Ut fra den virksomhet som foregår er det likevel klart at den interne forskningsfinansiering har et ikke uvesentlig omfang. Den skjer i første rekke gjennom lønnsbudsjettet, ved at vitenskapelig og annet personale benytter sin arbeidstid til å utføre eller assistere ved forskningsarbeid, men også ved at det øvrige driftsbudsjett og utstyrsbevilgningene kommer forskningen til gode.

Mange forskningsprosjekter er imidlertid avhengig av støtte utenfra for å kunne gjennomføres. For distriktshøgskolene vil sannsynligvis dette behovet være noe sterkere enn ved universitetene, som følge av den nevnte forskjellen på de ordinære budsjettene. I det følgende skal vi gå nærmere inn på omfanget og arten av den eksterne finansiering av forsknings- og utredningsvirksomheten ved distriktshøgskolene.

Det går fram av tabell VI.6 at 71 forsknings- og utredningsprosjekter, dvs. litt over halvparten av prosjektene, har ekstern finansiering i en eller annen form og av varierende størrelsesorden. En lang rekke av disse prosjektene har støtte fra to eller flere kilder: de 71 prosjektene har støtte fra tilsammen 108 (ikke forskjellige) kilder. Multippel finansiering er m.a.o. ganske utbredt ved distriktshøgskolenes forsknings- og utredningsvirksomhet.

Tabell VI.6 Eksterne finansieringskilder til forsknings- og utredningsprosjekter ved distriktshøgskolene

| Type kilder | Antall kilder | Antall prosjekter | |
|---------------------------|---------------|-------------------|---------------------------|
| | | Summert | Spesifisert ³⁾ |
| Innenfor regionen: | | | |
| Kommuner | 6 | | 8 |
| Fylker etc. ¹⁾ | 8 | | 10 |
| Org., fond | 4 | | 4 |
| Næringslivet | 3 | | 3 |
| Sum | 21 | 10 | 25 |
| Utenfor regionen: | | } 92) | |
| Andre kom./fylker | 3 | | 3 |
| Departementsmidler | 14 | | 21 |
| Forskningsråd | 3 | | 14 |
| Univ. og forsk.inst. | 6 | | 6 |
| Andre off. organer | 6 | | 7 |
| Org., fond | 4 | | 4 |
| Næringslivet | 8 | | 8 |
| Utlandet | 15 | 20 | |
| Sum | 59 | 52 | 83 |
| Totalt | 80 | 71 | 108 |

- 1) Inkluderer regionplanråd og landsdelskomitéer.
- 2) Disse har både regionale og ikke-regionale kilder.
- 3) Kolonnen angir antall prosjekter som de respektive kilder har støttet. Summen blir derfor over 71 siden ett prosjekt kan ha flere kilder.

En god del av disse prosjektene er åpenbart det som kan karakteriseres som oppdragsforskning. Det indikerer at distriktshøgskolene ivaretar en ikke uvesentlig funksjon med å utføre forskningsoppgaver og utredninger som forskjellige instanser har bruk for. Imidlertid synes det ikke å være lokale og regionale behov som i første rekke imøtekommes. Av alle prosjekter med ekstern finansiering er det bare 10 som utelukkende har regionale kilder, mens 52 har kilder utenfor regionen, og 9 har begge deler. Dette mønsteret i den eksterne finansieringen kommer enda klarere fram om vi legger til grunn størrelsen på bevilgningene og ikke antall prosjekter som får støtte. Jevnt over er nemlig støtten fra regionale kilder mindre enn fra annet hold.

Et karakteristisk trekk ved forsknings- og utredningsvirksomheten ved distriktshøgskolene er den store mangfoldighet som finnes når det gjelder finansieringskilder - i alle fall sett i forhold til tallet på prosjekter med ekstern støtte. Vi ser av tabell VI.6 at der finnes 80 forskjellige kilder; der er altså flere kilder enn prosjekter med støtte utenfra. Videre går det fram at denne store spredningen i den eksterne finansieringen også gjelder for hva slags type kilder som benyttes: et ganske vidt spekter av forskjellige kilder er representert. Den absolutte hovedtyngden er utenfor regionen, mens bare 21 er regionale. Av de regionale kildene er kommuner og fylker etc. dominerende, mens den ikke-regionale finansieringen i første rekke kommer fra departementenes oppdragsmidler, forskningsråd og utlandet. Det kan være verdt å merke seg at utlandets andel ikke ligger svært mye under den regionale. I første rekke er det offentlige midler distriktshøgskolene får tilgang til, men noe kommer også fra private kilder - særlig næringslivet.

Selv om det er mange eksterne kilder, kunne det bak dette skjule seg et mønster ved at noen kilder var dominerende gjennom å støtte mange prosjekter og ved å gi større beløp. Dette forekommer imidlertid i svært liten utstrekning. De aller fleste kildene gir bare støtte til ett prosjekt. Det er nesten utelukkende departementsmidlene og forskningsrådene som finansierer flere prosjekter, og disse utgjør under 1/3 av prosjektene med ekstern støtte. Heller ikke er det noen klar tendens til at bevilgningene fra disse kildene er større enn fra de øvrige - selv om enkelte bevilgninger fra forskningsrådene er forholdsvis store.

Materialiet gjør det ikke mulig å få et nøyaktig bilde av størrelsen på den eksterne finansiering. I en rekke tilfeller er støtten ikke kvantifisert. Det kan f.eks. være tale om datakjøringer eller bruk av utstyr og laboratorier ved andre institusjoner, som gjør det vanskelig å oppgi beløp. Det forekommer også tilfeller av samarbeidsprosjekter hvor finansieringen ikke er spesifisert for den del av arbeidet som utføres ved distriktshøgskolene. Vi vil likevel gi noen tall om de prosjekter hvor vi kjenner finansieringens størrelse. Disse er lagt fram i tabell VI.7, og omfatter ca. 2/3 av de prosjekter som har ekstern

støtte. Det vi derfor kan si på grunnlag av denne er at den totale finansiering i perioden 1972-74 har vært minst 1.9 mill. kr. (Siden materialet ble samlet inn tidlig i 1974, kan dessuten ytterligere støtte for dette året ha kommet i tillegg.) Det er en nokså liten del av dette som gjelder 1972, den eksterne finansiering har økt sterkt siden den gang.

Tabell VI.7 Ekstern finansiering i 1972-74 av ca. 2/3 av forsknings- og utredningsprosjektene ved distriktshøgskolene. 1000 kr.

| Skoler | Beløp |
|-------------------|-------|
| ADH | 470 |
| HODH | 120 |
| MRDH | 295 |
| NDH ¹⁾ | 0 |
| RDH | 970 |
| TDH | 45 |
| Sum | 1 900 |

1) NDH har også noe støtte utenfra, selv om det ikke kommer fram her.

I tillegg til direkte prosjektfinansiering mottar også distriktshøgskolene noe midler utenfra til forsknings- og utredningsvirksomhet på mer generelt grunnlag. Kildene er i første rekke regionale, og de er for en vesentlig del private. Bl.a. fra fond og stiftelser og ved gaver er det blitt gitt økonomisk og annen støtte til forskning ved distriktshøgskolene. Igjen er det RDH som best har greid å trekke til seg slike ressurser og stimulere til aktivitet i regionen med henblikk på å bygge opp en forskningskapasitet ved skolen. To eksempler kan vise dette. Det ene er den gave Sigvald Bergersen d.y. har skjenket RDH; 7.5 mill. kr. er gitt til bygging av et forskningsbibliotek i det nye høgskolesenteret på Ullandhaug utenfor Stavanger.

Det andre er den institusjon fylkestinget i Rogaland har opprettet, Stiftelsen Rogalandsforskning. Initiativet til denne kom fra Universitetskomiteen for Rogaland. Et utvalg ble oppnevnt for å legge fram en innstilling til fylkestinget. I denne heter det at:¹⁴⁾ "Stiftelsen Rogalandsforskning kan gjennom sin virksomhet bidra til å rette på den nåværende situasjon i fylket karakterisert ved en meget beskjeden forskningsinnsats og ved minimal offentlig innsats f.eks. i forhold til universitetsregionene". Formålet med stiftelsen skulle være "å fremme

14) *Innstilling til Rogaland fylke om opprettelse av en forskningsstiftelse.* Stavanger, mai 1973.

tilrettelegge, finansiere og drive forskning", og den burde være "representativ for forsknings- og utviklingsarbeid som er vesentlig for Rogaland, men også av alminnelig verdi for utdannelseinstitusjonene i fylket og for utviklingen i sin alminnelighet". Dette forsøket på å bygge opp en forskningsorganisasjon i Rogaland skjer åpenbart i nær tilknytning til RDH. Høgskolen var med i det forberedende utvalg, og er nå representert i stiftelsens styre. Videre er stiftelsens sekretariat lagt til RDH.

O p p s u m m e r i n g

I de opprinnelige målsettinger var distriktshøgskolene i hovedsak undervisningsinstitusjoner, som ikke skulle ha noen forskningsoppgave. Fra distriktshøgskolene ble det imidlertid fra første stund betont at dette var en for snever avgrensning hvis de nye institusjonene skulle oppfylle de målsettinger og forventninger som var stillet til dem. På høgskolenivå var undervisning og forskning en uløselig enhet. Og forskning måtte dessuten være en oppgave i seg selv, hvilket i vesentlig grad ble begrunnet med distriktshøgskolenes regionale målsetting. I sammenheng med dette ble det framhevet at distriktshøgskolene måtte ha en særlig oppgave med å drive forskning for og om regionen og forskning av mer direkte nytteverdi enn tradisjonell universitetsforskning. Kravene har hatt bred oppslutning ved distriktshøgskolene, men er hevet med særlig styrke fra lærerhold.

Nå bør ikke motsetningsforholdet mellom disse kravene og myndighetenes uttrykte målsettinger overdrives. Noen avgjørelse i spørsmålet har ikke vært truffet, og formuleringene har vært vage og - i vekslende grad, men stort sett sterkere etterhvert - gitt visse åpninger for forskning ved distriktshøgskolene. På den måten har de trolig skapt visse forventninger, og i alle fall kunnet benyttes som henvisninger i argumentasjonen for forskning.

Ved siden av den verbale aktivitet for forskningsmuligheter er det ved distriktshøgskolene på handlingsplanet utført virksomhet av forskningskarakter. Av arbeidstidsfordelingen for 1972 går det fram at distriktshøgskolen i noen grad - og med ganske store variasjoner innenfor systemet - har etablert seg som en forskningsinstitusjon i tillegg til å være en undervisningsinstitusjon. For de fleste lærerne har anvendelsen av arbeidstid på forskning og utviklingsarbeid bestått i konkret prosjektvirksomhet. Denne virksomheten viser sin bredde ved at den foregår ved alle skoler og ved de aller fleste fagseksjoner. Forskjellene er imidlertid store både mellom skoler og mellom seksjoner. I noen fagmiljøer er det utviklet ganske omfattende forskningsaktivitet, i andre er det kommet igang lite.

Innholdet i denne forsknings- og utredningsvirksomheten viser ikke i utpreget grad noen alternativ eller særegen profil, slik det har vært framhevet i de offentlige målsettingene. Forskningens art og innretning er mye lik universitetsforskningen, selv om enkelte fagseksjoner - sælig ved HODH - representerer et unntak til dette. For det første er den forskning som omfattes av det tradisjonelle forskningsbegrep dominerende, og ikke den som inkluderes som forskning bare innenfor det såkalte utvidede forskningsbegrep. For det andre er innslaget av grunnforskning sterkt, og det er ikke det anvendte forsknings- og utredningsarbeid som dominerer. Like viktig er det at forskningen totalt sett hittil ikke er spesielt rettet mot regionen, i de fleste prosjektene er innretningen mot ikke-regionale og generelle temaer.

På grunnlag av disse funnene er det vanskelig å se at distriktshøgskolene representerer noe avgjørende brudd med universitetsmodellen når det gjelder forskningsdimensjonen. Etter vår oppfatning er det mye som tyder på at denne utviklingen i stor utstrekning skyldes den dynamikk som har vært i skolenes fagmiljøer, og at denne har støtt på forholdsvis få hindringer i måten den har ytret seg på - særlig når det gjelder forskningens innhold.

Vi har i flere forbindelser sett at distriktshøgskolene har vært stillet forholdsvis fritt ved prioriteringen mellom og utformingen av de oppgaver de skal ivareta. Det er i ly av denne friheten at det ved distriktshøgskolene er utviklet en forskningsvirksomhet - og ikke minst forventninger og planer om dette - av et større omfang enn hva som lå i de opprinnelige målsettinger. Videre har desentraliseringen ført til at innholdet i denne forskningen har kunnet utvikle seg nokså uavhengig av de målsettinger sentrale myndigheter har hatt med den. Disse målsettingene har ikke av departementet vært fulgt opp med føringer som kunne sikre oppfyllelsen av dem. Bortsett fra de ressursbegrensninger som høgskolebudsjettene har satt, har ikke departementet i praktisk politikk foretatt prioriteringer av forskningsområder eller forskningstyper ved distriktshøgskolene. Spørsmålet om forskningsprioritering har i det hele tatt vært lite framme i sentrale organer. Dette har trolig sammenheng med at forskning litt umerkelig bare har "glidd" inn i distriktshøgskolen, og med den avventende holdning som de sentrale myndigheter har inntatt til hele forskningsspørsmålet.

Både i rekrutteringen av lærere og i innhold og nivå på den undervisning de utfører, finner vi karakteristika som må ha bidratt til distriktshøgskolenes plassering på forskningsvariabelen. Vi så i kapittel V hvordan distriktshøgskolene har bestrebet seg på å oppnå et høyt faglig nivå. Det har skjedd både gjennom å gi universitetsfag forholdsvis bred plass, og ved å betone betydningen av det teoretiske innhold i de yrkesrettede studieretningene og dempened forskjellen til universitetsfagene. Videre så vi at det ble framhevet at undervisningen måtte

ha en videre relevans enn regionen, og at den synes å ha en nasjonal eller generell profil minst like mye som en regional. Dette må ha hatt konsekvenser for motivasjonen for forskning og for forskningens karakter. Faglig arbeid på dette nivå og med denne innretning har fremmet ønsker om forskning, og har stimulert til - særlig innenfor universitetsfagene - grunnforskning framfor utredningsarbeid og forskning av generell interesse framfor den regionsspesifikke.

Rekrutteringen av lærerstaben synes likevel etter vår oppfatning å være viktigere. Vi har i kapittel IV sett at det sentrale kriteriet ved utvelgelsen av lærere til distriktshøgskolene vanligvis har vært forskningskvalifikasjoner - og uten at disse er knyttet til noen bestemt kompetanse i mer praktisk forskning og slett ikke til noen spesiell motivasjon for eller erfaring fra regiontilknyttet forskning. En konsekvens av dette har vært at universitets- og forskningssektoren har vært den dominerende leverandør av rekrutter til distriktshøgskolene. Denne rekrutteringspolitikken har ført til at det har kommet inn en lærerstab i distriktshøgskolene som en ikke har noen garanti for eller kan vente deler målsettingene for distriktshøgskolene når det gjelder forskningen. Samtidig er viktige avgjørelser desentralisert til de enkelte skoler - hvor lærerne har stor innflytelse på avgjørelsesprosessene. Resultatet har vært at det har vokst fram sterke forventninger og krav om forskning, og at den virksomhet som har funnet sted er forholdsvis sterkt orientert mot tradisjonell universitetsforskning og ikke har gitt forskning for og om regionen noen dominerende plass. De kvalifikasjoner, motivasjoner og kontakter lærerne har med seg fra den institusjonen de er rekruttert fra, har møtt få korrektiver og er blitt de dominerende premisser for utviklingen. Det nye forskningsmiljøet blir dermed lett på mange måter en refleks av det miljø de kommer fra.

En annen konsekvens av den politikk som har vært ført, synes å være at det har oppstått store forskjeller i forskningsinnsatsen mellom skolene. De sentrale myndigheter har gitt åpninger for forskningsvirksomhet ved distriktshøgskolene, men utnyttelsen av disse har ofte vært avhengig av de muligheter skolene har hatt for å skaffe ressurser til slik virksomhet. Interessen for forskning har ført til stor aktivitet for å oppnå støtte til prosjekter fra eksterne kilder - hvor de har vært å finne, og med et svært sammensatt finansieringsmønster som resultat. Sentrale organer har ikke hatt noen innflytelse over de initiativ som er tatt og den fordeling av ressurser fra disse kildene som har skjedd. Forskningsvirksomheten er på denne måten langt på vei blitt bestemt av hvilke kontakter de enkelte skoler og lærere tar, og hvilke muligheter som finnes til tilgang på midler utenfra. Dette har ført til at det har oppstått klare forskjeller mellom skolene. Vi har sett at ADH og særlig RDH har oppnådd langt mer ressurser enn TDH og særlig NDH. De største har altså fått forholdsvis mye mer enn de minste. Man kan i denne forbindelse kanskje tale om at ressurs har styrt mot ressurs.

VII DISTRIKTSHØGSKOLENES IMAGE OG POLICY

En vesentlig side ved den innholdsmessige plassering av en institusjon er hvilket bilde institusjonen søker å formidle av seg selv, og hvilke holdninger og forventninger den har til framtidig utvikling. Slike imagebestrebelse og policyholdninger har vi sett flere eksempler på i foregående kapitler. Disse temaene går imidlertid en del på tvers av de inndelinger vi har gjort, og de er derfor behandlet spredt og lite fyldestgjørende og ofte på en nokså indirekte måte. Av den grunn skal vi i dette kapitlet ta opp noen punkter som vi i denne sammenheng betrakter som sentrale ut fra oppgavens problemstilling, og som hittil er ufullstendig behandlet eller i det hele ikke er berørt.

Begrepsmessig er det naturligvis forskjeller mellom image og policy. I praksis kan det imidlertid være vanskelig å holde dem fra hverandre: imagebestrebelse forteller ofte noe om policyholdninger, og omvendt kan policyholdninger kaste lys over og være en del av imagebestrebelsene. Vi vil derfor i det følgende ikke sette noe klart skille mellom de to temaene. Hovedvekten vil imidlertid i første del av kapitlet ligge på imagesynspunkter, mens siste del er mest konsentrert om holdninger og forventninger til framtiden.

Vi vil først drøfte noen forhold som kan sees i sammenheng med en anvendelse av karakteristika ved den tradisjonelle høgskolemodellen. Deretter følger et avsnitt om hvilke ønsker og forventninger man har til utdanningens innhold, særlig med hensyn til dens varighet. Videre tar vi opp spørsmålet om stillingsstrukturen for undervisningspersonalet ved distriktshøgskolen. Kapitlets siste tema er: hva har skjedd med universitetsambisjonene fra 60-årene, som var sterke i flere av de regionene som fikk distriktshøgskoler?

H ø g s k o l e m o d e l l e n

Videreutdanningskomitéen tenkte seg at de vitenskapelige høgskolene snart ville få universitetsstatus, og at betegnelsen høgskole dermed kunne frigjøres for det nye skoleslaget komitéen foreslo (se s. 37). På den

måten kunne betegnelsen benyttes om nye institusjoner samtidig som disse fikk andre oppgaver enn hva som karakteriserte de vitenskapelige høgskolene - hvilket bl.a. kom til uttrykk ved at en foreslo høgskoler "som ikke forutsetter at institusjonene driver selvstendig forskning eller deltar i forskerutdanningen"¹⁾). Det synes imidlertid klart at denne løsrivelsen fra det tradisjonelle høgskolebegrepet i liten grad har funnet sted. Den image distriktshøgskolene tilstreber og den policyargumentasjon som kommer til uttrykk, er på flere områder knyttet til forestillinger om hva som karakteriserer en høgskole slik den er representert ved de vitenskapelige høgskoler. Vi skal se på noen av de utslagene dette gir seg.

Distriktshøgskolene foretar for det første relativt klare markeringer overfor andre postgymnasiale utdanningsinstitusjoner utenfor universitets- og høgskolesektoren når det gjelder faglig nivå og kvalitet. Dette kom f.eks. til syne i intervjuene med direktørene. La oss først nevne den avgrensning som fant sted til folkehøgskolene. Det gikk tydelig fram at distriktshøgskolene ikke ønsket å betrakte seg som videregående folkehøgskoler og ikke var interessert i å videreføre folkehøgskoletradisjonen. Viktigere er imidlertid den distansering som skjedde overfor lærerskoler, sosialskoler, tekniske skoler o.l. (særlig lærerskoler ble nevnt). Denne markeringen var gjennomgående - om enn med noe varierende betoning, og uten at det kom fram noen nedvurdering av de øvrige skoleslagene. La oss illustrere ved å gjengi noen av uttalelsene:

Jeg har inntrykk av at det er klar nivåforskjell til lærerskolen. Det er mye mer dynamikk i distriktshøgskolen, det skjer nye ting, miljøet er faglig innovativt.

....

Lærerskolen er ikke på høgskolenivå, den driver med praktisk opplæring i stor grad, og det vil vare lenge ennå. Lærerskoler osv. er ikke høyere utdanning - ikke ennå. De vil nok bli definert som det uten at de er det.

....

Ambisjonene for distriktshøgskolene er helt andre enn for lærerskolene. De er mye mer aktive med hensyn til å holde seg faglig à jour og være i forskningsfronten.

Poenget med disse utsagnene synes å være følgende. Det er om å gjøre å framheve distriktshøgskolenes høye faglige kvalitet og aspirasjonsnivå og unngå at de blir assosiert med yrkesskolelinjen - hvilket av enkelte ble sagt eksplisitt - men tvertimot bli knyttet til høgskoletradisjonen.

1) *Vuk's innst. nr. 2, s. 39.*

Innenfor dette perspektivet kan en også se de bestrebelser som gjøres for å framstå som vitenskapelige institusjoner. Dette kommer til uttrykk på flere måter, bl.a. i synet på betegnelsen "vitenskapelige høgschooler". Dette begrepet inkluderer ikke distriktshøgskolene. Det kom klart fram i intervjuene med direktørene at denne distinksjonen blir mislikt. Riktignok er der forskjeller mellom distriktshøgskolene og de andre høgskolene, men man aksepterer ikke at disse er av en slik art at begrepet vitenskapelig skal reserveres for de andre høgskolene. Argumentet for dette er at det derved gis en forestilling om at distriktshøgskolene er uvitenskapelige, og at vitenskapelig kvalitet er forbeholdt de øvrige høgskolene. I samsvar med denne motstanden er det når de vitenskapelige høgskolene fra distriktshøgskolehold gjerne blir kalt "de tradisjonelle høgskolene" eller "de tradisjonelle vitenskapelige høgskolene".

Distriktshøgskolenes ønsker i dette spørsmålet er for øvrig etter hvert tatt hensyn til på sentralt hold. I St.meld. nr. 17 (1974-75) om den videre utbygging og organisering av høyere utdanning er betegnelsen "universiteter og vitenskapelige høgschooler" erstattet med "universiteter og høgschooler med tilsvarende forskningsinnslag".

Under dette punktet kan det for øvrig legges til at noen av direktørene så på introduksjonen av et terminologisk skille mellom distriktshøgskolene og de øvrige høgskolene som uttrykk for et markeringsbehov i Videreutdanningskomitéen. Det var et taktisk trekk som komitéen gjorde av hensyn til de eksisterende høgskolene som ønsket å markere seg, og i mindre grad uttrykk for noe reelt skille. Dette kan virke noe søkt all den tid Vuk jo framhevet som det fundamentale skille mellom distriktshøgskole og universitet/vitenskapelig høgskole at distriktshøgskolen ikke skulle ha noen forskningsoppgave. Som ledd i et forsøk på å avsvække denne forskjellen er imidlertid forklaringen forståelig nok.

Dermed er vi inne på spørsmålet om forskning, som opptattheten med vitenskapelighetsbetegnelsen må sees i sammenheng med, og som naturligvis er en helt sentral faktor ved vekten på og framstillingen av distriktshøgskolene som høgschooler. Forsøkene på å framstå som forskningsinstitusjoner har vi gitt en ganske bred drøfting av i kapittel VI (se s. 106 ff), og vi skal ikke ta opp dette på nytt.

Det siste punktet vi vil drøfte ved distriktshøgskolenes anvendelse av høgskolemodellen, gjelder spørsmålet om styringen av institusjonene. Distriktshøgskolene har i hele prøveperioden lagt vekt på å framstå som institusjoner med stor grad av autonomi, og har bestrebet seg på å utvikle denne. Vi har tidligere sett utslag av dette, f.eks. i reaksjonene på Kjellbergkomitéens innstilling (se s. 82) hvor det bl.a. var tale om "prinsippet om hver skoles selvbestemmelsesrett". Nå kan det hevdes at dette må sees som uttrykk for den desentralisering av sentral styring som hele tiden har vært forutsatt. Utformingen og utviklingen av distriktshøgskolene skulle i stor utstrekning overlates til de enkelte

skolene og foregå gjennom et nært samspill med de regionale interesser. Mye tyder imidlertid på at det i autonomibestrebelsene også har ligget et sterkt element av forestillinger om akademisk frihet og selvstyre.

Resonnementet er at distriktshøgskolene er høgskoler, og som sådanne må de ha stor grad av autonomi for å ivareta sine oppgaver. Dette gjelder både i forhold til sentrale organer og til de regionale omgivelser. Ikke minst det siste er interessant. Dette behovet for institusjonell frihet i forhold til regionen lå på mange måter implisitt i de tidligere siterte uttalelsene om distriktshøgskoleutdanningens forhold til regionen (se s. 91). Mer eksplisitt kom dette til uttrykk i Førrekomitéens innstilling²⁾. På den ene siden framholdt komitéen generelt at hvis distriktshøgskolen skulle bli regionens eget utdanningsinstitusjon, var det viktig at det ble utviklet en "bred kontaktflate til samfunnet". Det måtte derfor "legges stor vekt på etablering av hensiktsmessige kontaktformer med ulike interessegrupper på det lokale og regionale plan". På den annen side var imidlertid komitéen for det første "prinsipielt av den oppfatning at de enkelte høgskoler bør stå fritt med hensyn til i hvilke former de finner det hensiktsmessig å etablere kontakt utad", og kom ikke med konkrete forslag til å ivareta forbindelsen til de regionale omgivelser. For det andre ville den "sterkt understreke det gjensidig informative og rådgivende ved disse kontaktformer, og at disse ikke må berøre høgskolenes autonomi". Og komitéen la "sterk vekt på at distriktshøgskolene får en høy grad av autonomi også i relasjon til det regionale samfunn".

ADH har arbeidet mye med organisasjons- og styringssspørsmål, og har derfor i større utstrekning enn de øvrige skolene gitt uttrykk for synspunkter på forholdet mellom institusjonell selvstendighet og innflytelse fra samfunnet. Disse synes ikke å avvike fra de refererte oppfatninger ovenfor. I en uttalelse fra den såkalte Organisasjonskomitéen ved ADH³⁾ heter det på den ene side at på grunn av distriktshøgskolenes målsettinger må ikke disse institusjonene "isolerers totalt fra det øvrige samfunn". På den annen side framheves det imidlertid at "en for detaljert styring og kontroll 'utenfra' vil kunne ha uheldige virkninger på undervisningens kvalitet og effektivitet, og på styringen av den forskningen som skal finne sted". Og komitéen legger til: "All erfaring viser at en fundamental betingelse for det (høyt faglig og kvalitativt nivå) er stor grad av frihet for institusjonen til selv å kunne styre sin egen virksomhet".

2) Førrekomitéen, *op.cit.* s. 91 f.

3) *Organisasjonskomitéen ved ADH*, Kr.sand 6.12.71.

Som det delvis har gått fram av sitatene ovenfor, anvendes ikke bare autonomimodellen for skolene i forholdet til samfunnet, men også innenfor den enkelte institusjon - særlig i forbindelse med spørsmålet om forskning. Organisasjonskomitéen ved ADH uttaler således følgende⁴⁾:

For at en undervisningsinstitusjon på et høgskolenivå skal få realisert sine intensjoner med hensyn til faglig nivå og forskningsvirksomhet, er det nødvendig at høgskolens ansatte og studenter får relativt vide fullmakter til å styre sine indre anliggender.

Førrekomitéen gav uttrykk for den samme oppfatning. Den fastslo som et prinsipielt utgangspunkt for forskningsvirksomhet ved distriktshøgskolen "at den enkelte høgskolelektor og de enkelte fagseksjoner får full frihet til å velge hvilke prosjekter de vil satse på" (s. 166). Uttalelser fra direktørhold synes å kunne tolkes i samme retning. Av forskjellige direktører ble det uttalt følgende: "Jeg har ingen tro på direktiver overfor lærerne". "Forskningsvirksomhet kan ikke byråkratiseres. Forskning er en fri, skapende virksomhet". "Lærerne må ha frihet til å meritere seg gjennom tradisjonell forskning om de ønsker det". (Se for øvrig s. 111 om de uttalte preferanser om forskningens innhold).

Vi kan her legge til følgende om den faktiske utvikling som har funnet sted når det gjelder den formelle organisasjonsstruktur. Som vist i kap. II har distriktshøgskolene hatt stor frihet til å velge interne organisasjonsmønstre. Flere modeller har vært realisert i prøveperioden. Til dels innebærer disse en utstrakt delegering av myndighet og ansvar fra distriktshøgskolenes styrer til organer innenfor de enkelte institusjonene⁵⁾.

U t d a n n i n g e n s i n n h o l d

Vi har i kapittel V sett at distriktshøgskolene i introduksjonsfasen har lagt forholdsvis stor vekt på å få inn universitetsfag som en del av studietilbudet. Som bl.a. reaksjonene på Kjellbergkomitéens innstilling viser, ønsker man også i framtiden å etablere undervisning i fagstudier etter universitetsfagmodellen. Det blir imidlertid gitt uttrykk for at i overensstemmelse med målsettingen må den primære forpliktelsen være å utvikle nye, yrkesrettede studieretninger.

4) *Ibid.*

5) *St.meld. nr. 66 (1972-73)*. Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning, s. 79.

I dette spørsmålet synes det å være krefter innenfor de enkelte skolene som trekker i noe ulik retning. På den ene siden finnes det særlig i fagmiljøene interesser som ønsker å utvide mindre fagenheter innenfor studieretningene til studier av universitetsfagtypen. På den annen side er det en del skepsis mot et stort innslag av slike studier. For dem som er sterkt opptatt av faglig innovasjon, er det et poeng at arbeid med nye studieretninger gir større muligheter for slik utfoldelse enn de etablerte fagene. Videre synes erfaringene fra Sverige å ha en viss effekt. Der er elementær universitetsundervisning desentralisert til universitetsfilialer - uten forskning og med preg av å være annenrangs institusjoner, og begge disse forhold vil man sterkt unngå. Et noe mer spekulativt synspunkt kan være at den status og prestisje som innføringen av universitetsfag fører med seg, ikke er så avhengig av hvorvidt disse fagene er mange eller dominerer. Et siste moment er at interessen for å etablere nye studieretninger framfor universitetsfag kan ha sammenheng med at det er lettere å legitimere behov for undervisning på et avansert nivå innenfor nye studietilbud, enn i fag hvor slik undervisning allerede foregår ved universitetet. Dette leder over i spørsmålet om utdanningens lengde, som vi vil drøfte litt nærmere.

En vesentlig del av distriktshøgskolenes alternativfunksjon lå i at de skulle etablere en kortvarig utdanning. De tidsrammer som ble satt opp, har imidlertid generelt sett vært vanskelig å overholde, og noen studier har hatt store etterslep. Ved én studieretning er det etablert spesialiseringsretning etter høgskolekandidatstudiet, og ved andre er det satt i gang arbeid med sikte på liknende eller en mer generell forlengelse av studiet. I universitetsfagene er det også tilstede utvidelsesønsker, og det har begynt å komme forslag om mellomfagstillegg.

Disse tendensene kan sees i sammenheng med den dynamikk som finnes ved distriktshøgskolene. Det ble fra forskjellige direktører snakket om "den iboende tendens til å ville forlenge fagene", og om "innebygde krefter i fagmiljøet som vil føre utdanningen helt fram, dvs. til toppnivå". Det finnes med andre ord visse ønsker og forventninger i lærerstaben om en ekspansjon av utdanningen som gir anledning til undervisning på mer avansert nivå og til større fordypning.⁶⁾ Disse interessene har sannsynligvis støtte fra en del av studentene: "Mange av studentene vil ønske å gå videre her".

6) Denne tendensen er også blitt påpekt av Sverre Jansen, NSU: "Det er for det første helt naturlig at skolene ikke kan gjøre dette (gi utdanning på høyeste nivå) i oppstartingsfasen. Det trengs tid og midler for å utvikle et godt og høyt fagmiljø. Men at mange skoler tar sikte på hovedfagsstudenter er det lite tvil om. Både Rogaland og Agder har lærere innenfor enkelte disipliner som fint kan undervise og rettlede hovedfagsstudenter". *Rapport fra NSU's seminar om den videre utbygging og organisering av høyere utdanning, 16.-17.6.1973.*

Slike holdninger i fagmiljøene synes rimelige, særlig på bakgrunn av den rekrutteringspolitikk som er ført. Kvalifikasjonene og ambisjonene går i mange tilfeller ut over det å gi undervisning på grunnfagsnivå eller lavere. En direktør sa det slik: "Personalet er så godt at det må få komme ut over grunnfagsnivå". En annen motiverende faktor er at ekspansjon i retning av undervisning på mer avansert plan vil gi større og bredere fagmiljøer, hvilket særlig ut fra en forskningssynsvinkel er ønskelig. I denne sammenheng kan vi nevne at det arbeid som er satt i gang med å forsøke å utvide enkelte av universitetsfagene til toårige studier på linje med studieretningene - og til dels med et yrkesrettet innslag, åpenbart delvis er motivert ut fra ønsket om bredere fagmiljøer.

Mulighetene for å etablere mer avansert undervisning ved distriktshøgskolene vil bl.a. bero på hvordan interesser ved universiteter og vitenskapelige høgskoler stiller seg, og hvorvidt behovene for en utdanning på høyere nivå kan legitimeres. På denne bakgrunn kan uttalelser fra enkelte av direktørene forstås at det kan bli mest aktuelt med videregående undervisning ved noen av studieretningene - selv om forventninger om slik undervisning hittil har vært lettest å få øye på innenfor fagmiljøer i universitetsfagene. Flere av studieretningene er helt eller delvis uten paralleller ved universitetene og de vitenskapelige høgskolene - f.eks. utdanningen innenfor reiseliv, media og kommunikasjonsskunnskap, transport, natur- og miljøvern. Sjansene for at bestrebelser om hovedfagsundervisning på sikt vil føre fram, kan derfor synes best her.

Ekspansjonsønskene ved distriktshøgskolene har i det siste fått en oppmuntring fra sentralt hold. Glidningen i målsettingen om utdanningens lengde har nedfelt seg i departementet. I St.meld. nr. 17 (1974-75) om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning heter det (s. 63):

Selv om distriktshøgskolenes virksomhet vesentlig vil være knyttet til mer kortvarig høgre utdanning, bør det ikke utelukkes at det på lang sikt kan vise seg naturlig i enkelte fag også å gi mer avansert undervisning innen distriktshøgskolesystemet.

S t i l l i n g s s t r u k t u r

I løpet av prøveperioden har det skjedd en differensiering av den stillingsstruktur for undervisningspersonale som var i starten. Initiativtaker og drivkraft i denne utviklingen har i det vesentlige vært distriktshøgskolene selv. For det første ble det etter forslag fra Førrekomiteén innført egen stipendiatstillinger i 1972 - stort sett etter

mønster av de betingelser som gjelder for NAVF- stipendiater. Videre har det funnet sted en oppdeling av lektorgruppen ved innføring av førskolelektorstillinger. Lærernes organisasjon, Norsk distriktshøgskolelag, gikk inn for å få etablert den ordning som for få år siden ble opprettet ved universitetet, og hvor inntil 50% av lektorgruppen kan bli førstelektorer på grunnlag av en vitenskapelig kompetansevurdering utført av sakkyndige. Ordningen ble godkjent for distriktshøgskolene i 1973, og i 1974 var det allerede omkring 30 høgskolelektorer som hadde førstelektorstilling, dvs. omkring 1/5 av samtlige. Et forsøk på å motarbeide denne differensieringsutviklingen ble gjort ved HODH, hvor lærerstaben i første omgang gikk mot førstelektorordningen. Denne fronten sprakk imidlertid ganske snart.

Også med undervisningslederstillingen har det skjedd endringer. Undervisningslederen var tiltenkt å skulle ivareta en svært omfattende og sammensatt stilling ved at han var ansvarlig for både den administrative, pedagogiske og faglige ledelse av en studieretning. Førrekomitéen foreslo en oppdeling av disse oppgavene.⁷⁾ En studieleder valgt blant lærerne skulle med begrenset funksjonstid ha det administrative og pedagogiske ansvar for studieretningen. Ved siden av denne organiseringen for undervisningen ble det foreslått å organisere lærerpersonale innenfor samme fagområde i fagseksjoner, med undervisningslederstillingen som en høyere faglig stilling: "Hver slik fagseksjon vil kunne være sammensatt av personale med ulik kompetanse (f.eks. dosent (undervisningsledere), høgskolelektorer, stipendiater)". Ved flere skoler er forslaget fulgt opp, og undervisningslederstillingen omdefinert til en faglig opprykksstilling. Departementet har gitt sin tilslutning til denne utviklingen.

Selv om der på denne måten er innført flere stillingsnivåer, er strukturen likevel fortsatt forholdsvis egalitær ved at det numeriske tyngdepunkt meget klart ligger på mellomstillingene (se s. 63). Vi skal gå litt inn på spørsmålet om hvorvidt det er interesser ved distriktshøgskolene som ønsker å føre differensieringen videre. Vi vil først se på hvilke holdninger som kommer fram i en komité bestående av distriktshøgskolelærere oppnevnt av ADH i 1972.⁸⁾

Komitéens drøfting av spørsmålet om stillingsstruktur har to hovedpremissar. Det ene er at distriktshøgskolene har som oppgave å drive forskning, det andre er at "det må stilles like strenge krav til undervisningen ved distriktshøgskolene som ved universiteter og høgskoler" (s. 17). Hvis disse målsettingene skal oppfylles, innebærer det at "en ikke kommer bort fra det faktum at distriktshøgskolene og universi-

7) Førrekomitéen, *op.cit.* s. 197.

8) Stillingsstrukturkomitéen ved ADH, *op.cit.*

tetene ofte vil konkurrere om den samme arbeidskraften" (s. 11). Dette har konsekvenser for stillingsstrukturen som blir "et av de viktigste virkemidler for å kunne realisere de krevende og sammensatte mål en har" (s. 11). Hvis stillingsstrukturen skal ha denne effekten, må den være slik at lønns-, arbeids- og ansvarsbetingelser for det vitenskapelige personalet ved distriktshøgskolene tilsvarer dem som finnes ved universitetet. Komitéen foreslår tre nivåer i stillingsstrukturen: toppstillinger - tilsvarende dosent, mellomstillinger og rekrutteringsstillinger, og uttaler videre (s. 16):

Komitéen anbefaler med dette foreløpig en stillingsstruktur som likner sterkt på den en finner ved høgskoler og universiteter, med det unntak at en foreløpig ikke foreslår opprettet professorater. For å kunne dekke det behov en idag sterkt føler ved høgskolene for å knytte til seg spesialister med kompetanse på professornivå, anbefaler komitéen at det gis hjemmel til å engasjere slike personer over høgskolens ordinære budsjett. Distriktshøgskolene bør også kunne få midler til gjesteprofessorer o.l. over forskningsrådenes budsjetter.

Ved fordelingen av stillinger på stillingskategorier benytter også komitéen universitetet som sammenlikningsgrunnlag. Mens forholdet mellom toppstillinger og mellomstillinger ved universitetene og de vitenskapelige høgskolene i 1973 var 1:2, gikk imidlertid komitéen inn for at dette burde være 1:1, begrunnet med at de fleste distriktshøgskoler lå i miljøer som på forhånd var "forskningsfattige". Dette ville bety en meget sterk økning av tallet på toppstillinger, siden forholdet mellom topp- og mellomstillinger i 1973 var 1:8. Rekrutteringsstillingene måtte ifølge komitéen "foreløpig stilles noe i bakgrunnen p.g.a. distriktshøgskolenes målsetting og nåværende begrensede muligheter for ressurskrevende forskning og utviklingsarbeid" (s. 17). For øvrig gikk komitéen inn for å øke tallet på tekniske hjelpestillinger.

Det må være grunn til å understreke det oppsiktsvekkende ambisiøse i denne komitéens forslag, ikke minst ved den voldsomme stillingsekspansjonen det ville føre til for distriktshøgskolene. På dette punktet var Styret og Høgskoletinget ved ADH noe mer tilbakeholdende ved at det gikk inn for at forholdstallet mellom stillingsnivåene burde være 2:4:1. Men bortsett fra dette sluttet disse organene seg til komitéens innstilling, og understreket spesielt betydningen av at det ble gitt anledning til å engasjere personer med kompetanse på professornivå for kortere eller lengre tid.

Ved de øvrige distriktshøgskolene er der tilsynelatende mer nøkterne holdninger i spørsmålet om stillingsstruktur, man er i alle fall ikke så eksplisitt ambisiøse som ved ADH. Intervjuene med direktørene bragte imidlertid på det rene at interessen for videre utbygging av stillingsstrukturen er til stede også her. Særlig i lærermiljøene er der ønsker

om faglige opprykksstillinger over lektornivået. Dessuten vil en utvidelse av avansementsmulighetene være gunstig av hensyn til konkurransen med universitetet og kvalifisert personale. Et par av direktørene gav riktignok uttrykk for visse betenkeligheter over det "kompetansejag" en utvidet stillingsdifferensiering kunne føre til, men denne skepsisen lot ikke til å være så dyptgripende at den vil utgjøre noen sterk motkraft mot større differensiering.

U n i v e r s i t e t s a m b i s j o n e n e

Den oppbygging av image og de holdninger og forventninger vi har sett, synes å vise at visse sentrale universitetsverdier har sterk tiltrekningskraft ved distriktshøgskolene. På en del vesentlige punkter er den gjennomgående tendens å foreta en neddemping av forskjellen mellom distriktshøgskolen og universitetet.

Enkelte ved distriktshøgskolene gjør denne tilnærmingen til universitetet så eksplisitt og fører den så langt, at det overordnede og karakteristiske i forholdet mellom dem blir sammenfallet av målsettinger og ikke ulikheten. I et foredrag i 1973 hevdet således formannen i Norsk distriktshøgskolelag, undervisningsleder ~~Tor~~ Brattvåg, at distriktshøgskolen og universitetet - særlig Universitetet i Tromsø, som for øvrig ofte er trukket fram som det universitet distriktshøgskolene føler mest fellesskap med - langt på vei hadde sammenfallende mål - i de fleste tilfeller fullt ut.⁹⁾ Distriktshøgskolen og universitetet hadde felles mål når det gjaldt utdanningsoppgavene, med den forskjell at distriktshøgskolenes utdanning var kortvarig. Men begge steder skulle den være yrkesrettet - om enn på ulikt fordypnings- og spesialiseringsnivå. Videre hadde undervisningen begge steder et almenorienterende siktemål. Dessuten hadde både distriktshøgskolen og universitetet videreutdannings- og etterutdanningsfunksjoner. For det andre framholdt Brattvåg at distriktshøgskolen og universitetet hadde sammenfallende målsettinger når det gjaldt forskningen, selv om forskningen ved distriktshøgskolen oftere enn ved universitetet ville være et middel enn et mål, og selv om det ved distriktshøgskolen ville være mindre rom for basal forskning enn ved universitetet.

Alle ved distriktshøgskolen vil neppe gi denne betoningen av sammenfall i målsettinger med universitetet, både fordi en slik framstilling gir lite rom for vekten på distriktshøgskolens funksjon som alternativ utdanningsvei til universitetet, og fordi den tilslører de ønsker som finnes om å representere et alternativ også i en annen forstand. Det

9) Rapport fra FALUH-seminaret, 6.-7.12.1973.

vi sikter til her er de interesser som i alle fall ved enkelte av skolene er relativt markert til stede, om å etablere alternativer og utføre innovative funksjoner i forhold til universitetet - men på samme nivå og med den samme faglige kvalitet. I undervisningsopplegg, faglig tilnærming og forskningsprofil bør distriktshøgskolene bestrebe seg på en selvstendig kurs. For en del vil nye universitetsmodeller - som den Roskilde Universitetscenter representerer - være mer nærliggende som referanseramme enn tradisjonelle universiteter. Aspirasjonene er å oppnå den samme faglige kvalitet som ved universitetet, men med et noe annet innhold og av annen art. Enkelte mener tilsynelatende at de har oppnådd dette. En av direktørene uttalte følgende: "Her er en faglig holdning som består i vilje til selvstendig skapende virksomhet. Universitetsfolk gjør ting på andre måter, men vi er på samme nivå. Og nå synes jeg vi er blitt like gode".

I forlengelsen av oppfatningene ovenfor og de holdninger vi har sett tidligere, synes det å være forholdsvis kort vei til å framsette ønsker om å oppnå universitetsstatus. Også andre forhold gir belegg for at noen av distriktshøgskolene har dette som mål.

Universitetsønskene var sterke i 60-årene, "...alle landsdeler står fram og krever sitt eget universitet".¹⁰⁾ I tillegg til Universitetet i Tromsø ble det imidlertid vedtatt ikke å opprette flere universiteter. Men videre universitetsutbygging er naturligvis ikke blokkert for all framtid. Og det er klart at en distriktshøgskole kan gi kjerne til opprettelse av nye universiteter. Signaler om dette har også vært gitt fra politiske kretser på sentralt hold. Stortingsrepresentant Lars Roar Langslet, nåværende formann i Stortingets Kirke- og undervisningskomité, uttalte f.eks. i 1971 at "etterhvert som de (distriktshøgskolene) utvikler seg, kan det avtegne seg muligheter for å utvide noen av dem til fullverdige universiteter en gang i framtiden".¹¹⁾

Regionene fikk distriktshøgskoler i stedet for universiteter. Ambisjonene forsvant imidlertid ikke alltid med det. Universitetskomitéene ble ikke nedlagt, funksjonene ble bare overdratt til organer ved distriktshøgskolene. Og det synes klart at distriktshøgskolene - i de områder hvor universitetsønskene var sterkest, ligger i beredskap for en utvikling til universitet, og er opptatt av å legge virksomheten ved distriktshøgskolen slik til rette at det i en annen universitetspolitisk situasjon vil være nærliggende å gi dem universitetsstatus.

Rogaland er en av de regionene hvor universitetstanken ikke er oppgitt. I en tale ved semesteråpningen høsten 1973 ved RDH gav ordføreren i

10) Rektor Hans Vogt, Universitetet i Oslo. *Dagbladet* 17.1.1967.

11) *Aftenposten* 9.9.1971.

Stavanger, Arne Rettedal, uttrykk for dette.¹²⁾ Etter å ha referert til "strevet og kravet for å få universitet" i 60-årene, uttalte han: "Men det ble ikke noe universitet - ikke i denne omgang....Når vi nå snart får vedtak om permanent status, må vi også få statlig forståelse for at vi - distriktene - likevel ikke er på langt nær tilfreds med bredden i studietilbud, selv om denne i og for seg har hatt en imponerende vekst i løpet av disse få årene". I samme retning kan intervjuutsagn fra direktøren ved samme skole tolkes. Han uttalte at: "En utvikling mot universitet via distriktshøgskole kan tenkes". Og sannsynligheten for en utvikling i denne retning ble antydnet ved følgende uttalelse: "Forskjellen mellom distriktshøgskolene vil være større om noen år enn mellom universitetene og enkelte distriktshøgskoler".

To andre regioner hvor universitetsønsker har vært klart til stede, er sør-vestre del av Østlandet og Agder. Forventningene har her vært spesielt knyttet til debatten om behovet for et nytt universitet i Østlandsområdet som avlastning for Universitetet i Oslo. Under tittelen "Et nytt universitet" trakk Skiensavisen Varden TDH fram i denne sammenheng: "Med distriktshøgskolen som utgangspunkt bør forholdene etter hvert ligge vel til rette for utbygging til et omfattende universitet".¹³⁾ Og direktøren ved TDH utelukket ikke en slik utvikling ved å nevne den mulighet at det kunne være aktuelt å utvikle en av distriktshøgskolene som lå i et bygdemiljø til Norges første bygdeuniversitet.

Tilsvarende syn kom fram ved ADH. Direktøren uttalte her at: "Hvis det blir aktuelt med et 5. universitet, så vil vi begynne å røre på oss igjen". Hans forgjenger i direktørstillingen, Halvor Vegard Hauge, har tidligere gitt sterkt uttrykk for den samme oppfatning, f.eks. i en tale han holdt i 1971. I referatet het det bl.a.: "Han talte varmt for å utvikle Agder distriktshøgskole til Sørlandets universitet. Allerede i 1771 hadde Gunnerus plan om å legge det norske universitet til Kristiansand. Det ble ikke noe av. Men i dag ligger forholdene vel til rette".¹⁴⁾

12) Vedlegg i *Dokumenter fra RDH om virksomhet, erfaringer, planer etc., innkalt til bruk ved Stortingsmelding om videre utbygging og organisering av høyere utdanning.*

13) Leder i *Varden*, 9.11.1970.

14) *Aftenposten*, 8.3.1971.

VIII AVSLUTNING

Vi har i denne oppgaven undersøkt distriktshøgskolenes innholdsmessige plassering i forhold til universitetet. Utgangspunktet for å ta opp denne problemstillingen er tendensen til at utdanningsinstitusjoner utenfor universitetssektoren gjennomgår en "academic drift" eller oppgradering mot universitetet. Spørsmålet om universitetskopiering er blitt sterkt aktualisert ved den ekspansjonen som har skjedd i mange land de siste 15-20 årene av postgymnasiale utdanningsinstitusjoner utenfor universitetene og med andre oppgaver enn disse. Distriktshøgskolen representerer det mest typiske og omfattende norske bidraget til denne utviklingen, og vi har stillet problemet om hvorvidt utformingen av dette skoleslaget har vært karakterisert ved en tilnærming til universitetet.

I dette kapitlet skal vi gi en oppsummering av undersøkelsens hovedfunn. Vi har underveis gitt sammendrag og trukket konklusjoner av de forhold som er studert. Videre har det (forhåpentligvis) vært en progresjon i oppgaven ved at funnene fra de enkelte kapitler er "tatt med" til de påfølgende og gått inn i drøftingen i disse. Dette kapitlet inneholder derfor ikke så mye nytt, det vil i det vesentligste bestå i å gi en samlet presentasjon av de viktigste funnene.

En høyere yrkesskole og en distrikts- skole?

På tross av den målsettingsuklarhet som forelå ved starten (se s. 145), må en kunne si at sentrale myndigheters prioriterte intensjoner for distriktshøgskolene var at de skulle ha alternative oppgaver og en egen innholdsmessig plassering i forhold til andre utdanningsinstitusjoner. Overfor universitetet hadde denne avgrensningen to hovedkomponenter. For det første skulle distriktshøgskolene være institusjoner som la vekt på en bredere og mer direkte samhandling med samfunnet, og med en virksomhet som var sterkt anvendt orientert. Dette betød at deres primære oppgaver var å gi en kortvarig og yrkesrettet utdanning og ikke desentralisert universitetsundervisning; at de skulle drive formidling av kunnskap framfor selv å bidra til utvidelse av kunnskapsfronten gjennom

forskning; og at de skulle representere innovative funksjoner bl.a. ved å utvikle en tverrfaglig og fleksibel utdanning og gjennom å legge sterk vekt på voksenopplæring og etterutdanning. For det andre var distrikthøgskolene ment å være skoler for distriktene. Det innebar at undervisningen og annen faglig virksomhet skulle ha en særskilt forpliktelse mot og være direkte relevant for de regioner hvor skolene var plassert; institusjonene skulle i en viss forstand være regionspesifikke og representere en serviceinstitusjon for lokalsamfunnet.

Hovedvekten i oppgaven har ligget på å undersøke den konkrete innholdsmessige utformingen av distriktshøgskolen. På grunnlag av forutsetninger om hva som er sentralt ved en slik utvikling, har vi for dette formål benyttet følgende hoveddimensjoner: rekrutteringen til lærerstaben, utformingen av undervisningen og forskningens plass. Disse variablene har vi konkretisert slik at vi har kunnet studere dem i forhold til målsettingene som er nevnt ovenfor. Vi skal først sette funnene i relasjon til distriktshøgskolenes praktiske orientering og deretter til distriktshøgskolene som regionspesifikke institusjoner.

Ved rekrutteringen av lærere har det formelle kompetansekravet vært som for universitetslærere, riktignok forsøkt definert noe mer tilpasset distriktshøgskolenes spesielle oppgaver. De sakkyndige komitéer har i overveiende grad bestått av representanter fra universitets- og forskningsmiljøene; i de første årene hadde disse et monopol, som seinere er løst noe i første rekke ved at distriktshøgskolene er blitt representert i utvalgene - mens praktisk-faglig ekspertise bare i ytterst få tilfeller er trukket inn. Vitenskapelige kriterier i tradisjonell forstand har i de fleste tilfeller vært dominerende i vurderingene - uten at de er knyttet til anvendt, tverrfaglig eller undervisningsrettet forskning, mens kvalifikasjoner fra praktisk-faglig erfaring og særlig pedagogiske kvalifikasjoner vanligvis har vært underordnet. Dette betyr ikke at universitetsstandarder er opprettholdt i alle fag. Videre har universitets- og forskningssektoren vært den sentrale leverandør av lærere, mens rekrutteringen fra praktisk-faglig virksomhet har hatt et klart mindre, men ikke uvesentlig, omfang. På den annen side kan det hevdes at det nokså omfattende innslag av timelærere i noen grad har representert en mer praktisk komponent i undervisningen.

De fleste distriktshøgskolene startet med en yrkesrettet studieretning, den økonomisk/administrative, og det ble etterhvert opprettet en rekke kortvarige og yrkesrettede studier. Vi har imidlertid også sett at distriktshøgskolene på eget initiativ raskt introduserte universitetsfag, og at disse har fått en etter måten bred plass de fleste steder. Ved utformingen av de yrkesrettede studieretningene synes en gjennomgående tendens å være å framheve betydningen av den teoretiske del av studiet framfor den praktisk forberedende, selv om det her er variasjoner. Det skjer en neddemping av forskjellen til universitetsundervisning, sam-

tidig som det kommer til uttrykk markeringer overfor andre postgymnasiale utdanningsinstitusjoner utenfor universitetet. Både når det gjelder universitetsfag og studieretninger er der til stede ønsker om å forlenge studiene. Videre vises det sterk interesse for at distriktshøgskoleutdanningen ved siden av sin avsluttende, selvstendige funksjon blir akseptert som ledd i videre studier ved universitetet. Voksenopplæringsoppgavene har ved de aller fleste skoler klart kommet i annen rekke for "ordinær" virksomhet, og lagt beslag på en forholdsvis liten del av undervisningsressursene.

Distriktshøgskolene har ikke vært tilfreds med bare å være undervisningsinstitusjoner, men har hevdet krav om at forskning må være en sentral oppgave ved siden av undervisningen. Med ganske store variasjoner mellom og innenfor skolene er forskningsmiljøer i noen grad allerede etablert, bl.a. gjennom en aktiv innsats for å oppnå ekstern finansiering. Det framholdes stort sett at forskningen må representere et alternativ til universitetsforskningen. Ved de aller fleste skoler har imidlertid dette i meget liten grad slått til. Forskningen har overveiende vært av en art som faller innenfor det tradisjonelle forskningsbegrep, den har ikke vært spesielt praktisk orientert, den er sjelden integrert i undervisningen, og den er ikke løsrevet fra disiplinorienteringen. I første rekke som ledd i vekten på faglig utvikling og forskning, har det etter mønster av universitetet skjedd en viss differensiering av stillingsstrukturen for undervisningspersonalet. Og det synes å være utbredte ønsker ved distriktshøgskolene om å føre denne videre.

Når det gjelder intensjonene for distriktshøgskolene som institusjoner med spesiell tilknytning til distriktene de er plassert innenfor, har ikke disse vært tillagt betydning ved rekrutteringen av lærere. De sakkyndige komitéene har ikke hatt spesielle regionale representanter, og søkere fra regionen er ikke foretrukket framfor andre. Bruken av time-lærere kan imidlertid sies å ha gitt et mer regionspesifikt innslag i undervisningen.

Ved valg og utforming av studiene ser det ikke ut til at den regionale tilknytning har vært noe dominerende hensyn, selv om det i noen tilfeller har vært tillagt stor vekt. Dette blir støttet av data om høgskolekandidatene, som peker i retning av en utdanning med en like generell eller nasjonal profil som ved andre høyere utdanningsinstitusjoner. Voksenopplæringsforholdets beskjedne omfang de fleste steder indikerer også at forpliktelsen mot lokalsamfunnet ikke har vært det mest framtrædende ved utformingen av undervisningen.

Tilsvarende tendenser har vi funnet for forsknings- og utredningsvirksomheten. På den ene siden framheves ved distriktshøgskolene betydningen av og mulighetene for en forskning innrettet mot regionen. Samtidig kommer det imidlertid til uttrykk ønsker om avskjerming mot for sterk innflytelse fra det omkringliggende samfunn, spesielt i forbindelse med

forskning. Og den overveiende del av virksomheten hittil har de fleste steder ikke vært av spesiell relevans for emne- og problemområder i regionen. Dette gjelder særlig den grunnforskningspregede aktiviteten, men også i den anvendte forskning og i utredningsarbeidet er innslaget av ikke-regionale temaer sterkt. Dette mønsteret i forskningsinnretningen gjenspeiles i den eksterne finansieringen, hvor den regionale andel er liten.

På grunnlag av denne oppsummeringen av hovedfunnene kan vi konkludere med følgende. Utgangspunktet for distriktshøgskolene var at de primært skulle gjøre noe nytt, selvstendig og alternativt. Mer konkret var dette knyttet til målsettinger vi nokså grovt har inkludert under begrepene praktisk anvendbarhet og regiontilknytning. På de dimensjoner vi har undersøkt i denne oppgaven, har imidlertid ikke slike kjennetegn vært spesielt framtreddende. Det må imidlertid legges til at det på vesentlige felter også finnes unntak til dette. Disse må ved enkelte skoler sies å være temmelig markerte, og innebærer at der er betydelige variasjoner mellom skolene. Den gjennomgående tendens er likevel de forholdsvis sterke innslagene av tilnærming mot det som universitetet representerer og som er sentralt. Den konkrete utformingen av distriktshøgskolenes innhold synes således et stykke på vei å ha sprengt rammene for den formelle avgrensning av dette skoleslagets plassering som forelå ved starten. Tendensen innenfor lavere utdanning til å forsøke å kopiere utdanningsinstitusjoner på høyere nivå, ser med andre ord ut til å ha gyldighet for distriktshøgskolene. Vi skal i de følgende avsnitt oppsummere noen sentrale faktorer som har medvirket til denne utviklingen.

M å l s e t t i n g e r o g s e l v s t y r e

På den ene siden forelå der visse normer for hvilke oppgaver distriktshøgskolene skulle ha. På den annen side fikk de utstrakt kompetanse til selv å avgjøre sin innholdsmessige utforming. Den formelle organisasjonsstrukturen gav frihet til skolene på viktige områder. Ved at det var et løst organisasjonsmønster økte distriktshøgskolenes innflytelse, i første rekke fordi desentraliseringsforutsetningen - som var sentral for hele distriktshøgskolesaken - gav premisser og satte rammer for sentrale organers tolkning og anvendelse av den formelle organisasjonsstrukturen. I løpet av prøveperioden har denne delegeringen økt, ikke minst på tilskyndelse fra distriktshøgskolene selv, som har vist klare autonomibestrebelse. Videre har det innenfor institusjonene vært stor frihet på noen viktige områder. Også derne er blitt større etterhvert.

På de fleste områder ved utformingen av distriktshøgskolene som er tatt opp, har vi møtt denne spenningen mellom de formulerte mål og den frihet institusjonene har hatt ved valg av konkret innhold. Klarest kommer

kanskje dette til uttrykk på forskningsvariablen. De intensjoner som her har foreligget, er ikke fulgt opp med sentrale føringer som har kunnet bidra til oppfyllelsen av målene - bortsett fra visse rammer som er satt særlig av ressursmessig art.

At distriktshøgskolene selv har utgjort et tyngdepunkt i utviklingen, går også fram av de tendenser til glidning av målsettingene som på noen områder har funnet sted som en tilpasning til ønsker ved distriktshøgskolene. Vi har således sett at det fra sentralt hold bl.a. er gitt tilslutning til differensieringen av stillingsstrukturen, at mulighetene for å forlenge utdanningen er antydnet, og ikke minst at det i økende grad har kommet til uttrykk en større åpenhet for forskning. På det siste punktet har imidlertid formuleringene vært uklare - hvilket leder over til et annet forhold som har karakterisert etableringen av distriktshøgskolene.

M å l s e t t i n g s u k l a r h e t

Distriktshøgskolenes målsettinger har generelt og spesielt på noen punkter vært forholdsvis uklare og åpne, bl.a. som følge av tidspresset ved innføringen av dette skoleslaget som gav liten anledning til noen omfattende målsetningsdebatt. Dette gjelder både innholdet i de funksjoner som skulle fylles, fordelingen av ressurser mellom dem, og hvilke funksjoner skolene ble tillagt. Denne uklarheten gjaldt som nevnt forskningen: distriktshøgskolene skulle ikke ha en forskningsoppgave, men det ble ikke truffet noen endelig og entydig avgjørelse i spørsmålet om forskning. Et annet viktig eksempel er forholdet mellom avlastning og alternativ. Distriktshøgskolene skulle både gi avlastning for universitetene og dekke behovet for alternative postgymnasiale utdanningsformer, uten at forholdet mellom disse to oppgavene ble klarlagt. Klargjøringen av målsettingene er ikke blitt vesentlig større underveis. Dels er spørsmål holdt åpne, dels er innholdet i formuleringer ikke presisert.

Spesielt på bakgrunn av at de nye institusjonene skulle utføre nye og selvstendige oppgaver, foregikk det lite utdanningsplanlegging med utgangspunkt i de mål som lå til grunn for dette skoleslaget. Videre ble det ikke gjort særlig mye for å forklare og skape forståelse for innholdet i distriktshøgskolepolitikken til personalet ved skolene.

Som følge av disse forholdene ble innflytelsen til de enkelte institusjonene og deres lærerstaber styrket, samtidig som betydningen av presedens økte. For det første skjedde dette ved at det ble overlatt til skolene å treffe en rekke valg i spørsmål som ikke ble avklart. Videre er målsettingenes rolle som premisser og referanseramme for utformingen redusert; formuleringene har gitt rom for tolkning og dermed spillmuligheter for ulike forventninger og interesser. Dessuten har det vært vanskelig å benytte målsettingene til å vurdere og kontrollere virksomheten.

T i d s p r e s s

Forslaget om distriktshøgskoler vakte straks sterk interesse på lokalt og sentralt hold, og det fikk full politisk oppslutning: her kunne en drive fordelingspolitikk med ettertraktede goder og med distriktene som mottakere. Distriktshøgskolesaken ble derfor gjennomført meget raskt, de første institusjoner ble hurtig etablert, og det skjedde en rask utvidelse av virksomheten.

Å utvikle en institusjon som undervisningsmessig og på annen måte skal stå for noe nytt og representere et alternativ til eksisterende institusjoner, er en vanskelig og tidkrevende oppgave. De betingelser som preget situasjonen før og etter innføringen av distriktshøgskoler, var derfor lite gunstige for dette skoleslagets nyskapende rolle. Den nøysommelige og tidkrevende oppbygging hadde man ikke tålmodighet til å vente på. Det ble med andre ord skapt et behov for å gjøre hva som var mulig på kortest mulig tid, og det forelå ressurser til å gjøre det.

Det var dermed gitt et viktig premiss for å gripe til foreliggende eller lett tilgjengelige løsninger når distriktshøgskolene skulle fylles med innhold. Dette gav et visst innslag av tilfeldighet i avgjørelsene både i sentrale organer og ved skolene. Vi har sett betydningen av tidspresset ved utformingen og gjennomføringen av rekrutteringspolitikken. Videre er det mye som tyder på at det har spilt en ganske stor rolle ved de valg som er truffet ved etableringen av undervisningsinnholdet, hvilket imidlertid ikke betyr at det bare har hatt en universitetskopiende effekt.

I m p u l s e r m o t u n i v e r s i t e t e t

Selv om tidspresset har bidratt til en tilnærming mot universitetet fordi det her ofte har vært hurtige løsninger å hente, er de bevisste impulser mot universitetet etter vår oppfatning en viktigere faktor i denne utviklingen. Det som er ved universitetet og som er sentralt har på mange måter hatt en sterk tiltrekningskraft ved distriktshøgskolene. Dels har vi sett denne dragingen som utslag av ønsker om å gi distriktshøgskolen den sosiale prestisje og status som universitetet representerer. Dels er disse ønskene spesielt forbundet med at det for en ny institusjon som skal lage noe nytt, synes vanskelig, tidkrevende og usikkert å oppnå legitimitet i kraft av egen identitet og virksomhet. Dette presset er trolig styrket gjennom de sterke forhåpninger som forelå til distriktshøgskolen og forventningen om at disse ville bli oppfylt raskt. Videre er det grunn til å se oppgraderingstendensene - i alle fall der hvor universitetsambisjonene var sterke - som uttrykk for forsøk på å oppnå flere av de goder som finnes ved den institusjonen man helst ville ha, og som distriktshøgskolen delvis var en erstatning

for. Sist, men ikke minst, har vi sett dragingen mot universitetet og det sentrale som et resultat av at her finnes det som på flere måter oppfattes som det mest interessante og verdifulle og som det en ønsker å arbeide med.

Vi har sett eksempler på at slike krefter har påvirket utformingen av de sentrale organers politikk. Den sakte glidningen i de opprinnelige målsettingene som fant sted på noen punkter fram mot etableringen av distriktshøgskolene, kan sees innenfor dette perspektivet. Videre har vi sett at den konkrete utforming av rekrutteringspolitikken inneholdt et ønske om å oppnå universitetets aksept.

Det er likevel i første rekke ved distriktshøgskolene at presset fra universitetsverdiene har vært til stede og har påvirket den innholdsmessige utforming. Et forhold som nokså tydelig viser dette, er de klare innslag av en velkjent tankegang innenfor akademisk utdanning som finnes ved distriktshøgskolene. Vi kan sette opp følgende kjennetegn på denne.

- 1) Høyere utdanningsinstitusjoner må være autonome, ikke minst overfor for sterk innflytelse fra lokale myndigheter.
- 2) Slike institusjoner må ha et solid grunnlag i aktiv forskningsvirksomhet; man kan ikke undervise på høgskolenivå uten selv å være i kunnskapsfronten.
- 3) Lærerstaben må være av høy faglig kvalitet. For å opprettholde standarden er det nødvendig med eksterne sakkyndige ved ansettelse, og for å få dyktige folk er det nødvendig med gode arbeids- og lønnsbetingelser og avansementsmuligheter.
- 4) Det er ikke mulig å utvikle høyere utdanningsinstitusjoner på en tilfredsstillende måte hvis de må ta hånd om undervisning på lavere eller mer rutinepreget nivå.
- 5) Studentene bør studere på heltid, for at de skal ha full nytte av og bidra til det akademiske liv ved institusjonen.

Mest eksplisitt har vi møtt denne tankegangen på de tre første punktene, men våre funn tyder på at den finnes også på de siste. Det er i denne sammenheng av interesse å konstatere at flere av disse betingelsene ansees som nødvendige dersom distriktshøgskolene skal oppfylle sine alternative funksjoner. Hvis distriktshøgskolene skal bli et reelt alternativ til universitetet, og hvis de skal oppnå sine mål som institusjoner for regionene, må de konkurrere med universitetet i faglig kvalitet osv.

Disse holdningene er mest utbredt i skolenes fagmiljøer. I disse har det ligget dynamiske og ekspansive krefter som har trukket mot institusjoner på høyere nivå. Fagmiljøene har således bidratt til å opprettholde den rekrutteringspolitikk som er ført. Videre har de vært en sentral faktor ved den utforming undervisningsinnholdet har fått. Størst betydning ser det likevel ut til at de har hatt for utviklingen på forskningsdimensjonen. Her har minst vært fastlagt på forhånd og utenfra, og utformingen derfor mest avhengig av holdningene ved skolene og spesielt i fagmiljøene. Presset for forskning har vært sterkest fra

lærerne, og initiativene til og innholdet i forskningen har stort sett vært opp til dem. Rekrutteringspolitikken har åpenbart hatt stor betydning for de orienteringer og forventninger lærermiljøene har stått for. Den har som nevnt i vesentlig grad vært preget av universitetsverdier, og derigjennom fremmet impulser og aspirasjoner mot universitetet snarere enn mot det praktiske og regionale. Av og til har lærerinteressene kunnet hente støtte hos studentene. Vi har ikke systematisk undersøkt hva disse har stått for, men det ser ut til at de på noen dimensjoner har trukket mot universitetet og på andre bort fra det.

I stor grad er aspirasjonene ikke bare begrenset til bestemte personalgrupperinger ved skolene, men har grunnlag i skolene som helhet. På de fleste viktige områder har således de enkelte skolenes ledelse sluttet opp om lærerinteressene, og har selv tatt egne initiativ i samsvar med disse. Slike institusjonelle interesser har i noen grad kunnet hente støtte utenfor skolene i forventninger i regionene, spesielt på steder hvor en ser på distriktshøgskolen som begynnelsen til et mulig framtidig universitet. Forventningene i regionene har imidlertid også vært av en annen art, som legger mindre vekt på de idéer om hva en høgskole bør tilstrebe som finnes ved distriktshøgskolene, og er mer opptatt av de målbare samfunnsmessige virkninger.

På bakgrunn av de tendenser vi har funnet til oppgradering mot universitetet, vil vi avslutningsvis stille spørsmålet om hvorfor man i stor grad stilte skolene fritt, samtidig som man sa noe om hva innholdet i skolenes virksomhet skulle være. Med andre ord: hvorfor ble det foretatt en sammenblanding av kompetansenormer og forholdsnormer? En mulighet er at de sentrale organer ikke trodde på eller var oppmerksomme på muligheten for impulser mot universitetet. En annen forklaring er følgende: Flere ting kan tyde på at den sterke oppslutningen om distriktshøgskolene kan tolkes mer som et uttrykk for ønsket om større geografisk likhet ved at distriktene fikk høyere utdanningsinstitusjoner, og mindre som en tilslutning til et bestemt innhold i disse institusjonene. Dermed var heller ikke behovet så sterkt for sentral oppfølging av målene for distriktshøgskolene.

LITTERATUR

- Eide, Kjell: Utdanningspolitikk. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1973.
- Filosofiska institutionen, Linköpings högskola: Nya samhällskrav, Nya utbildningskrav. Nya forskningsformer. Linköping 1973.
- Glazer, Nathan: "The Schools of the Minor Professions". Minerva, volume VII, Nr. 3, 1974.
- Hoëm, Anton: Distriktshøgskolen i distriktssammenheng. Stensil. Oslo 1971.
- Henrichsen, Bjørn: Rekruttering til vitenskapelige stillinger. Universitetet i Bergen, perioden 1948-70. Hovedoppgave. Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen 1974.
- Jansen, Sverre: Utredning om den høgre utdanning i Norge. NSU, Oslo 1973.
- Læg Reid, Steinar (red.): Distriktshøgskule - for kven? Det Norske Samlaget, Oslo 1973.
- OECD: Short Cycle Higher Education. A Search for Identity. Paris 1973.
- OECD: Reviews of National Policies for Education. Norway. Examiners report. Paris 1974.
- Pratt, John and Burgess, Tyrell: Polytechnics: A Report. Pitman Publishing. London 1973.
- Segerstedt, Torgny: Hotet mot den høgre utbildningen, Askild & Kærnekull, Stockholm 1974.
- Selznik, Philip: Modern organisationsteori. (Leadership in Administration). Bokförlaget Prisma, Stockholm 1968.
- Torgersen, Ulf: Profesjonssosiologi. Universitetsforlaget, Oslo 1972.
- Ørbech Sørheim, Ingjald: "Distriktshøgskolene. Utdanningsinstitusjoner i utvikling". Skolens Årbok 1970.
- Vollset, Gerd og Aamot, Per: Distriktshøgskoler og samfunnsutvikling. Distriktspolitik eller rasjonalisering av høgre utdanning. Hovedoppgave. Sosiologisk institutt, Universitetet i Oslo. 1972.

Komitéinnstillinger:

Komitéen til å utrede spørsmålet om videreutdanning for artianere og andre med tilsvarende utdanning. Oslo 1966-70.

Komitéen til vurdering av spørsmålet om undervisning i universitetsfag ved distriktshøgskolene - matematisk/naturvitenskapelige fag og humanistiske fag. Bergen 1972.

Komitéen til vurdering av spørsmålet om undervisning i universitetsfag ved distriktshøgskolene - samfunnsvitenskapelige fag. Oslo 1974.

Fagkomité for økonomisk/administrativ studieretning. Kristiansand 1971.

Studieplankomitéen ved Agder distriktshøgskole. Kristiansand 1973.

Komitéen til å utrede stillingsstrukturen ved distriktshøgskolene. Kristiansand 1973.

ENGLISH SUMMARY

This thesis focuses on the tendency to an "academic drift" in educational institutions outside the university sector. This problem has been strongly accentuated by the expansion of post-secondary education - the so-called short cycle institutions - with tasks and responsibilities differing from the traditional academic ones. The Norwegian regional colleges represent a characteristic and comprehensive contribution to this development. The first colleges were introduced in 1969. Before long six institutions had been established, and in 1974 they had more than 3 000 students. Regional colleges are planned in practically all counties - nearly 20 schools in all. A crucial issue is: Will this new type of educational institution resist the pressure from the tradition of aspiration and succeed as true alternatives to the universities? In this thesis we have tried to throw some light on this question, the hypothesis being that the regional colleges have so far been marked by an upgrading towards university standards.

A higher vocational school and a regional institution?

In spite of vagueness in the definition of goals, it is fair to say that major objectives on the part of central authorities were regional colleges with alternative functions and a fairly distinct position in relation to other educational institutions. The colleges were to deviate from the university tradition in two ways. In the first place, the regional colleges should emphasize a broader and more direct interaction with society, and be strongly application oriented. This meant that the offering of a short-cycle, vocationally-oriented education and not first-year university courses had top priority. The schools were to engage in disseminating knowledge, rather than in extending the frontier of learning by research. Furthermore, they should represent innovative functions by developing an interdisciplinary and flexible education, and by having important commitments in life-long and recurrent education. Secondly, the regional colleges were designed to be of particular relevance to the regions in which they were located; they should be regionally specialized and contribute to development in the local community.

The main emphasis in this thesis has been on examining the actual shaping of the content of the regional college. Basing ourselves on some assumptions as to what is crucial in a development like this, we have made use of the following main dimensions: recruitment of teaching staff, design of courses, and the position of research. These variables have been operationalized in order to study their relation to the goals mentioned above. We shall go on to relate the findings to the practical orientation of the regional colleges, and then to the concept of regional institutions. First, however, a short account of the kinds of data that have been used.

The thesis is based on data from: 1) documentary evidence, 2) questionnaire surveys, 3) interviews. Documentary evidence includes various public documents and data on college staff members. A questionnaire survey has been carried out in order to study the involvement of college teachers in research, and we had a number of interviews, in particular with the college directors.

A theoretical or a practical track?

The recruitment of staff has been based on formal criteria of competence comparable to those applied at the universities, some adaptations being made to allow for the distinctive character of the regional colleges. Members of external appointment committees have been predominantly drawn from academic and research institutions. During the early years they had a monopoly, which later has loosened up with the inclusion of regional college staff members. Experts with an industrial or professional background have only very rarely been taken into advice. Traditional scientific/scholarly criteria without links to applied, inter-disciplinary, or teaching-oriented research have been the main basis for selection, while professional and teaching experience has been of decidedly less merit. This does not imply that university standards have been kept up in all fields. Teachers have largely been recruited from universities and research establishments. Industrial and professional practitioners have been a much smaller group, but not unimportant numerically speaking. On the other hand, the substantial use of part-time teachers has brought a practical component into the educational experience. However, mobility has not occurred between regional college teaching and industry and the professions by way of short-term, full time staff appointments.

Most regional colleges started off with a vocationally oriented, two-year course in business administration. Later on a series of short-cycle, job-oriented courses followed. However, the colleges soon took initiatives to introduce first year university degree courses as well, and in most institutions they have attained a relatively strong position. In the design of vocational programmes, theoretical rather than practical training seems to be emphasized, though variations do occur. Deviations from university teaching are being scaled down, while at the same

time a different character of the colleges in comparison with other short-cycle, post-secondary educational institutions is being stressed. Thus, the regional colleges are inclined to avoid being associated with the teacher training college tradition. Certain wishes for extended and more advanced courses occur with regard to university-type programmes as well as the vocational alternatives. Regional college courses are first and foremost intended to have a terminal function, but the colleges also emphasize heavily their wish to get their programmes accepted as part of university degrees. At most institutions life long education has not been given priority, and has occupied a relatively small part of teaching resources.

The regional colleges have not been content with being educational institutions only. Claims have been made for research as a crucial task besides teaching. Substantial variations exist between and within the schools in this respect. Some research environments are already established, partly based on external funds. The general intention is one of giving an alternative to traditional academic research. At most colleges this has, however, failed to materialize. Activities have generally been of a kind that falls within the traditional concept of research, they have not been particularly oriented towards application, and in most cases they are not integrated with the teaching. Neither do they constitute a break with the disciplinary orientation. Primarily as part of the emphasis on research and scholarly development, a certain amount of hierarchial differentiation has taken place in the staff structure. There seem to be widespread intentions in the colleges of pursuing this policy further.

A regionally specialized institution?

The intended role of the regional colleges as institutions with a pronounced regional flavour has not been taken into account in staff recruitment. The external appointment committees have not included representatives of regional interests, and applicants from the region in question have not been preferred. However, the use of part-time teachers may have strengthened the regional aspect in the teaching.

With some notable exceptions, the concept of regional relevance does not seem to have been of decisive importance in the selection of courses and the working out of course content. Data on the graduates indicate course profiles of a "general" or "national" character, similar to those of the traditional institutions of higher education. Neither does the relatively modest extent of part time programmes in most colleges point to the commitment to the local community as a decisive consideration underlying teaching priorities.

We have found similar tendencies in research and development. On the one hand, the importance of and opportunities for research focused on the region in question are outlined. At the same time, however, there is a wish of avoiding too strong influence from the surrounding community, particularly with reference to research. Up to now, the greater part of work has been of no special relevance to the regions in question. This applies in particular to basic research, but there is a strong influence of non-regional themes in applied research as well. The pattern of directions in research is mirrored in that of external funds, of which only a small part comes from regional sources.

An upgrading trend

On the basis of this summing up of main observations we may conclude: The regional colleges have been intended to follow new lines and represent alternatives to the universities. This has been linked up with objectives which we have somewhat roughly termed social and regional relevance. Along the dimensions employed in this thesis, traits such as these have not been particularly prominent. This conclusion is obviously at odds with some of the evidence we have seen. This evidence is more notable at some schools than others, and implies that there are considerable differences among them. However, the general tendency is the relatively strong elements of approximation to university attitudes and objectives, and to what is central rather than regional. The way the regional colleges have been shaped, they have to a certain degree moved beyond the initial formal frames indicating their role and place. In other words, the tendency of "less noble" educational establishments of copying those on a higher level seems to be noticeable in the case of the regional colleges. In the following paragraph, we shall sum up some factors contributing to this development.

O b j e c t i v e s a n d a u t o n o m y

Certain norms were initially laid down indicating what functions the regional colleges were intended to fill. At the same time they were given extensive competence in deciding the content and structure of their work. The formal organizational pattern gave room for institutional autonomy in important areas. In addition, the emphasis on the idea of decentralization set limits to ministerial interpretation of the organizational structure, which was a loose one, and thus the influence of the schools was increased. In the course of the development stage, this delegation has increased, not the least because of urging on the part of the schools, which have shown definite endeavours towards autonomy. Furthermore, there has been a fair and growing amount of internal independence within the colleges in important areas.

In most of the areas of regional college development discussed in this thesis, we have witnessed the tension between official objectives and institutional competence. Research activities afford the best evidence of this. Initial intentions in this field have not been followed up by ministerial involvement contributing to fulfilling set objectives - apart from certain restraints imposed by budgetary limits in particular.

The essential role of the colleges is also demonstrated by the changes in some objectives brought about in order to adapt them to the preferences of the colleges. We have thus noticed the approval of central authorities to differentiation in staff structure, hints indicating an emerging consent to extended courses, and a more liberal attitude to college research. Statements have, however, been vague concerning this last point, this bringing us to another feature characterizing the founding period.

A m b i g u o u s o b j e c t i v e s

Objectives laid down for the regional colleges have generally speaking been relatively vague and open, more so in certain aspects. For one thing, this is due to the urgency at the outset, which gave little room for a comprehensive debate on priorities. This vagueness applies to the content of functions, as well as to the internal distribution of resources among them, and to which functions the schools were to fill. Thus the regional colleges were not given a research function, but no clear-cut and unambiguous decision was made in the research issue. Another important point is the relationship between the aspect of relieving pressure on the universities and the intention of representing alternatives primarily by providing vocationally and practically oriented studies. It was not made clear how these tasks should be balanced.

For a new kind of institution to succeed, careful educational planning is needed. The debate on relating the objectives of the regional colleges to the means for achieving them was, however, not comprehensive. Furthermore, the central authorities were not very active at explaining policy, pattern and the institutions' place to college staff.

A consequence of this has been a strengthening of institutional and staff influence, as well as an increased impact of precedents. For one thing, the schools themselves were left to take a number of decisions on issues that were left undecided. Furthermore, the role of the objectives as premises and frame of reference in the process of working out the character of the institutions has been reduced. The statements have given room for interpretation, and consequently ground for various expectations and interests. Another aspect of this is the difficulty of employing the objectives as a basis of evaluation and control of college work.

The speed of the introduction

The proposal for a system of regional colleges immediately caught on in the regions as well as centrally, and carried strong political backing: this was a chance of distributing appreciated blessings with the regions as beneficiaries. The motion was carried through the political process with great urgency. The first colleges were presently founded, and activities were quickly expanded.

Developing an institution representing new ways of doing things, in teaching as well as otherwise, is a hard and time-consuming task. The climate in which the regional colleges were established, was hardly favourable for innovation. A necessity was created for doing what might be done in the shortest possible time, and resources were at hand for following up this procedure.

This established a certain need for employing existing or easily available solutions when it came to giving content to a new educational system. We have noticed the importance of the lack of time in formulating and implementing a staff policy. However, urgency also seems to be part of the background for choices made in the working out of teaching content. This is not to say that the effect was only that of copying academic programmes.

Impulses towards the university

Although the urgency of proceedings has been an impetus to adapting university models, in our opinion the conscious impulses in this direction are a factor of greater consequence. Characteristic aspects of academic life have been attractive features influencing regional colleges. This inclination partly stems from a wish to give the new system the social prestige and status represented by the universities. These wishes are partly related to the fact that an innovative institution often has a long and hard time of it when trying to achieve a legitimacy based on its own merits and identity. This pressure has probably been strengthened by the great expectations of expedient results existing on behalf of the colleges. Furthermore, there is good reason for viewing the upgrading tendencies - at least where university ambitions were strong - as an attempt to achieve more of the benefits of the preferred type of institution, for which the colleges were partly established as a substitute. Last but not least, the attraction of academic institutions can be seen as a consequence of a perception of what is going on in these institutions as in many ways the most interesting and advanced work.

Forces such as these have to some degree influenced policy-making by central authorities, and this perspective partly explains the changes

in objectives taking place in the period preceding the establishment of colleges. Pressure from university values has, however, primarily been present in the schools themselves. This is demonstrated by the presence of a mode of thinking prevalent in academic education. A tentative definition might include the following aspects: 1) Institutions of higher education need to be autonomous; control by a local authority has been particularly suspect. 2) Institutions of this kind must have a solid background of research activity. How can one preserve, extend and disseminate knowledge without working at the frontiers oneself? 3) The staff need to be of the highest quality; standards must be established and maintained by means of external examiners. Good wages, attractive conditions of work and career prospects are prerequisites for recruiting competent staff. 4) Institutions of higher education cannot be adequately developed if they have to attend to work on lower levels. 5) Students have to devote full time to their courses in order to draw full benefits from and contribute to the academic life of their institution.

The most explicit manifestations of this outlook apply to the first three items in our list, but observations indicate the relevance of the remaining two as well. It is worth while noticing the fact that several of these conditions are considered necessary by the schools in order to succeed in providing their alternative functions. If the regional colleges are to become a working alternative to the universities, and at the same time comply with their aims of being regional institutions, they have to compete with the universities in terms of scientific and scholarly quality.

These attitudes have a stronghold in staff circles, in which there have been dynamic and expansive forces heading for characteristics of academic institutions. The teachers have contributed to upholding the established recruitment policy. Furthermore, they have been of crucial importance to the shaping of courses and teaching. However, staff influence has been at its most perceptible in the area of research. In this field the development has largely depended on the attitudes prevailing in the schools, and especially among their staff. Initiatives for research have mostly come from the teachers, its content being up to them to decide. The recruitment policy has evidently been of great consequence in determining the orientation and expectations of staff members. Being based on university criterias, it has encouraged academic aspirations rather than practical and regional ones. Now and again staff interests have found response among students. Their attitudes have not been systematically recorded, but our general impression is one of split loyalties.

To a substantial extent, the aspirations have not been limited to certain staff categories, but have a broad institutional basis. In most areas of importance school management has endorsed staff interests, and has taken initiatives in accordance with these. Such institutional

interests have to some extent been able to draw on **external** support based in the expectations of their regions. This particularly applies in places where the regional college is looked upon as the core of a future university. Regional expectations have, however, been of another kind as well, placing less emphasis on the academic norms present in the colleges, and more on quantifiable social and economic repercussions.

Taking the upgrading tendencies into account, we would finally like to draw attention to the fact that the schools were given an independent position, while at the same time they were instructed to pursue some set goals. In other words, why were norms of competence blended with norms of conduct? Possibly, central authorities did not believe in, or were unaware of the potential in impulses in academic direction. An alternative explanation is the following: The almost unanimous political support for the regional colleges might be interpreted as more of an expression of the long-standing demand for greater equality in terms of equivalent services for all parts of the country, and less of a commitment to definite missions in these institutions. This reduced the need of the central authorities to follow up the initial objectives laid down for the regional colleges.