Rapport 12/92

Forskning i de regionale høyskolene – noen prinsipielle spørsmål

Nils Roll-Hansen (red.)

Utredninger om forskning og høyere utdanning
NAVFs utredningsinstitutt
Norges forskningsråd

Rapport 12/92

Forskning i de regionale høyskolene – noen prinsipielle spørsmål

Nils Roll-Hansen (red.)

Utredninger om forskning og høyere utdanning
NAVFs utredningsinstitutt
Norges allmennvitenskapelige forskningsråd

Noen tidligere publikasjoner med relevans for regionale høyskoler og regional forskning

Furseth, Inger (1986): *Forskning i den regionale høgskolesektoren.* En kartlegging av forskning og utviklingsarbeid ved de regionale høgskolene utenom distriktshøgskolene. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 11/86.

Kyvik, Svein (1980): *Desentralisering av høgre utdanning og forskning.*
- Geografisk lokalisering av høgre utdanning og forskning i Norge.
- Forskning og utredningsvirksomhet ved distriktshøgskolene. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Melding 1980:2.

NAVFs utredningsinstitutt (1991): *Norsk forskningsorganisasjon på departements- og forskningsrådsnivå under debatt.* (Grøholt-utvalget). Oslo, Rapport 14/91.

NAVFs utredningsinstitutt (1992): *Instituttkatalogen.* Katalog over forskningsenhetene. Oslo, Rapport 17/92.

Skoie, Hans og Einar Ødegård (red.) (1990): *De teknisk-industrielle forskningsinstitutter i 1990-årene.* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 5/90.

Smeby, Jens-Christian (1990): *Styring og evaluering av høyere utdanning.* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 8/90.

Ødegård, Einar (1989): *Randsoneinstitusjoner - en oversikt.* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 2/89.

ISBN 82-7218-287-4
ISSN 0802-9342

GCS AS - Oslo
Opptrykk: 02 - 93

Forord

NAVFs utredningsinstitutt arrangerte 3. juni 1992 en konferanse på Lysebu ved Oslo med utgangspunkt i rapportene fra de seks regionale gruppene som Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) nedsatte i mars 1991 for å vurdere og kartlegge det regionale kunnskapssystemet. Gruppene hadde bl.a. fått i oppgave å komme med forslag til sammenslåing av høyskoler, se på regionens forskningsbehov og utrede samordning av regional forskning. Ifølge mandatet fra KUF skulle gruppene ta utgangspunkt i St.meld. nr 28 (1988-89) "Om forskning". Med bakgrunn i visjonen om et "Norgesnett" for forskning og høyere undervisning skisserte rapportene en rekke ganske omfattende planer for utvikling av forskning og forskningsbasert undervisning i det regionale høyskolesystemet.

Konferansen diskuterte bl.a. hva det er rimelig å legge i prinsippet om at all høyere undervisning bør være forskningsbasert. Med bakgrunn i den forskningen som nå foregår ved de regionale høyskolene ble det også diskutert hva slags konsekvenser gjennomføringen av et slikt prinsipp kunne få. Et annet viktig spørsmål var hvordan nasjonale mål for forskning og utdanning best kan forenes med regionale oppgaver.

Denne rapporten inneholder et utvalg av innlegg på konferansen i bearbeidet form. Alle foredragsholderne ble spurt om skriftlige versjoner av sine innlegg for en eventuell konferanserapport. En del av de manuskriptene var for summariske og derfor lite egnet for publisering. Vi har på den annen side fått anledning til å ta med et bidrag av Tom Therkildsen ved Høgskulestyret i Sogn og Fjordane, en forkortet versjon av hans rapport "Forskning for handling. En forskningspolitisk plattform for høgskolene i Norgesnettet" (juli 1992), skrevet på oppdrag av de regionale høyskoledirektører.

Nils Roll-Hansen var hovedansvarlig for konferansen og har redigert rapporten. Andre medarbeidere ved instituttet som har deltatt i arbeidet er bl.a. Ellen Brandt, Elisabeth Lund og Hans Skoie.

Oslo, desember 1992

Johan-Kristian Tønder

Hans Skoie

Innhold

1 FORSKNING OG HØYERE UTDANNING I DET REGIONALE KUNNSKAPSSYSTEMET. 7
Referat fra konferansen på Lysebu 3. juni 1992

2 FORSKNING FOR HANDLING 13
En forskningspolitisk plattform for høgskolene i Norgesnettet
Tom Therkildsen

3 DET REGIONALE SYSTEMET - NOEN PRINSIPIELLE SPØRSMÅL I ET HISTORISK PERSPEKTIV 33
Hans Skoie

4 FORSKNING: EN FORUTSETNING FOR UNDERVISNING I UNIVERSITET OG HØGSKOLER? 48
Ulf Torgersen

5 OMORGANISERING OG NYSKAPING I KUNNSKAPSSEKTOREN . 53
Erfaringar og oppsummeringar
Håvard Teigen

6 FORSKNING I PEDAGOGISKE HØGSKOLER 71
Vidar Horsfjord

7 FORSKNINGSINFLASJONEN OG DE REGIONALE HØYSKOLENE . 83
Nils Roll-Hansen

VEDLEGG 91
Program 91
Deltakerliste 93

1 Forskning og høyere utdanning i det regionale kunnskapssystemet.

Referat fra konferansen på Lysebu 3. juni 1992.*

Nils Roll-Hansen

I mars 1991 nedsatte Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (KUF) seks regionale utvalg som skulle gå gjennom "det samlede regionale kunnskapssystem med sikte på samordning og forenkling", og bl.a. fremme forslag om sammenslåing av institusjoner. "Norgesnettet", et samlet system for arbeidsdeling og samarbeide mellom alle landets institusjoner for høyere utdanning og forskning, stod sentralt i dette arbeidet. Utredningene fra disse seks gruppene var utgangspunktet for konferansen om "Forskning og høyere utdanning i det regionale kunnskapssystemet" som NAVFs utredningsinstitutt holdt på Lysebu 3. juni.

Styrking av forskningen i de regionale høyskolene er blitt det sentrale tema i utredningene. Med prinsippet om at all høyere utdanning skal være forskningsbasert er dette blitt særlig aktuelt i helsefaghøyskoler, pedagogiske høyskoler og ingeniør-høyskoler. Det ytrer seg bl.a. ved igangsetting av forskerutdanningskurs ved regionale institusjoner. Innføringen av kompetanseopprykk til professor for personale i alle høyere undervisningsinstitusjoner er også et tiltak av vedtakene som inspirerer til økt forskningsinnsats.

Hernesutvalget la på en klar differensiering i det såkalte Norgesnettet. Ansvaret for forskerutdanningen skulle ligge hos universitetene den skulle i hovedsak foregå ved disse institusjonene. Denne linjen har departementet stort sett holdt fast ved bl.a. ved å gå mot et femte norsk universitet i Stavanger-Kristiansand.

Det er imidlertid en fleksibel differensiering departementet går inn for. På felter som ikke er dekket av eksisterende universiteter og vitenskapelige høyskoler er det rom for utvikling av hovedfag og forskerutdanning ved andre institusjoner, noe som allerede er i gjenge, f.eks. i formingsfag. Og for øvrig skal nye spesialiteter, gode forskere og gode forskningsgrupper få utviklingsmuligheter også utenfor de tunge og veletablerte institusjonene for høyere utdanning og forskning. Alle skal ha noe å strekke seg etter. Faglig debatt og kappestrid skal stimuleres i fellesskapets interesse. - Problemet er selvfølgelig om tiltakene får de tilsiktede konsekvenser. Klarer man f.eks. å holde i hevd kriteriene som skiller mellom god og dårlig forskning?

---

* Også publisert i Forskningspolitikk 3/92.

Utredningsgruppenes rapporter

En generell presentasjon av gruppenes arbeid ble gitt av Håvard Teigen, formann i gruppen for region 6 (Oppland, Hedmark, Oslo, Akershus og Østfold). Han mente den nåværende situasjonen i norsk forskning og høyere utdanning er spesiell. Det er sjelden så mange forandringer foregår samtidig - noe rapportene klart viser. Teigen ønsket sterkere samordning mellom instituttsektoren og utdannings-institusjonene. Gruppen ønsket også å komme bort fra at de regionale høyskolene først og fremst konsentrerer seg om profesjonsutdannelser. For øvrig pekte Teigen på hvordan en spredt bosettings- og næringsstruktur i Norge står i motsetning til konsentrasjonen av FoU-institusjoner i de store byene. Han mente at en sterkere desentralisering ville gitt markedet flere påvirkningsmuligheter og dermed forskningen en fornuftig strukturrasjonalisering og bedre tilpasning til næringslivet.

Ifølge ekspedisjonssjef Tore Olsen fra forskningsavdelingen i KUF var hensikten med de seks utredningsgruppene å utvikle Hernesutvalgets filosofi gjennom en "bottom-up" prosess. De skulle bearbeide tanken om Norgesnettet fra et regionalt utsiktspunkt med konkrete forslag om reorganisering og nye tiltak. Bak fremveksten av det regionale utdannings- og forskningssystemet står åpenbart en distriktspolitisk kraft. Dette er en verdifull ressurs for vårt samfunn. Men lokalt initiativ kan lett skape et mylder av like institusjoner som landet ikke har bruk for - slik det skjedde med utbyggingen av alpinanlegg for noen år siden. Det er departementets håp at Norgesnettet og utredningsgruppenes arbeid kan bidra til en helhetlig nasjonal tenkning på lokalplanet.

I en skisse av den historiske utviklingen av det regionale høyskolesystemet trakk Hans Skoie fra NAVFs utredningsinstitutt frem arbeidet til Ottosen-komiteen (Videreutdanningskomiteen) i siste halvdel av 1960-årene. Komiteen foreslo oppgradering av en rekke yrkesutdannelser, f.eks. sykepleierskolene, til høyskoler bygget på fullført videregående skole. De nye distriktshøyskolene kom i gang nærmest før komiteen var ferdig med sitt arbeid på slutten av 60-tallet. Det dreide seg primært om å øke mangfoldet i høyere utdanning gjennom kortvarige, yrkesrettede og alternative studietilbud. Men takket være lærerne ved de nye skolene, har forskning fått økende innpass. Det har foregått en "academic drift". Prinsippet om forskningsbasert undervisning i det nye regionale systemet fikk myndighetenes generelle aksept på 70-tallet. Men prinsippet har aldri vært presisert i Norge.

Som et apropos til debatten om arbeidsdelingen mellom universitet og regionale høyskoler i Norge nevnte Skoie OECD-rapporten, *Alternatives to Universities* (OECD, Paris 1991) som også er omtalt i *Forskningspolitikk* 2/92 s. 18.

Undervisningens forskningstilknytning

Allerede i slutten av 1960-årene ble det i Sverige lovfestet at all høyere utdanning skal ha "forskningtilknytning". Hva dette mer presist skal innebære har siden vært et debattema. Stefan Björklund, professor i statsvitenskap i Uppsala, tidligere høyskolerektor og planleggingssjef i det svenske universitets- og høyskolesystemet, beskrev forholdet mellom undervisning og forskning i de svenske høyskolene og la frem sine egne synspunkter på hvordan intensjonene om undervisningens forskningstilknytning best kan realiseres. Hovedformålet bør være en formidling av vitenskapelig holdning og tenkemåte. Kunnskapsberedskap, intellektuell selvstendighet og nysgjerrighet, kritisk-analytisk evne, var egenskaper som man ønsket å fremelske hos studentene.

Björklund stilte seg skeptisk til krav om at *alle* lærere i høyskolen selv skal utføre forskning. Det er viktigere at de er bredt faglig orientert. Omfattende kunnskaper og faglig nysgjerrighet er viktigere enn egen forskning. Han understreket betydningen av et godt fagmiljø blant lærerne, et miljø hvor man trivdes med faglige samtaler og stimulerte hverandres interesse for faglige spørsmål. Lærerne bør utgjøre et tverrfaglig miljø med livlig intellektuell samtale over faggrensene. Men miljøene bør også være store nok, og kontaktene utad gode nok, til at den enkelte kan bevare og dyrke sin identitet som statsviter, biolog, kunsthistoriker, osv.

Björklund understreket at innføringen i vitenskapelig tenkemåte bør skje i tilknytning til konkrete problemer. Han talte varmt for seminaret som en god undervisningsform til å ivareta utdanningens forskningsanknytning. Her lærer studentene vitenskapelig holdning og metode gjennom selvstendig fremlegging av temaer, opposisjon og kritikk fra andre, samt forsvar for egne synspunkter. (Björklund har utdypet dette temaet i sin bok, *Forskningsanknytning genom disputation*, Uppsala 1991.)

Svakhetene ved en spesialisert undervisning i vitenskapsfilosofi og generelle vitenskapelige metoder ble også fremhevet i et kommentarinnlegg av Hans Christian Sørhaug fra Arbeidsforskningsinstituttet. Korte "kurser i Popper og Kuhn" fører til "en ukritisk måte å være kritisk på". Han la for øvrig vekt på de tradisjonelle og vel etablerte vitenskapelige disipliner som basis for all forskning. Ikke minst i en undervisningsinstitusjon må man passe seg for overfladisk og lettvint tverrfaglighet. Sørhaugs uttalelse om at sykepleie er et tverrfaglig forskningsfelt og ikke bør betraktes som en egen vitenskapelig disiplin utløste spesielt livlig debatt.

Ulf Torgersen pekte på de store forskjellene i forskningsinnslaget ved universitetstudier. Det er de relativt nye akademiske disipliner som naturvitenskap, samfunnsvitenskap og humaniora som har lagt vekt på hovedoppgaven som et svennestykke i forskning. De gamle profesjonsutdannelsene som medisin, jus og teologi har stort sett lagt liten vekt på å gi studentene en direkte innføring i

forskning. For lærerne i slike studier kan erfaring fra praktisk profesjonsvirksomhet være en viktigere kvalifikasjon enn egen forskning. Stor oppmerksomhet mot forskning kan vise seg å bli en blindgate, mente Torgersen.

Debatten etter disse tre innleggene viste en overraskende sterk motsetning mellom representanter for universitet og regionale høyskoler mente Teigen. Han trodde det hang sammen med at universitetene hovedsakelig var representert av Oslomiljøet. En annen debattant, Karen Ohldieck, rektor ved Agder ingeniør- og distriktshøgskole, savnet politikere. Sjelden har man hørt så mange argumenter mot noe som Stortinget allerede har vedtatt! Idar Holme fra Agder Distriktshøgskole mente at Torgersen og Sørhaug hadde tegnet kart som ikke stemmer med terrenget. John Lundstøl fra Norges kommunal og sosialhøgskole, hevdet at vitenskapsteorien som undervises ved universitetet er foreldet - basert på fysikk og matematikk. En ny type vitenskapsteori som tar utgangspunkt i "kunnskap i bruk" og har røtter tilbake til studentopprøret i 1968 holder derimot på å arbeide seg frem ved regionale høgskoler.

Hva slags forskning?

Uklare og utflytende forestillinger om forskning er blitt en alvorlig hindring for en fornuftig politikk hevdet Nils Roll-Hansen fra NAVFs utredningsinstitutt. En glidning skjer allerede når man bruker betegnelsen "FoU" (forskning og utviklingsarbeid) synonymt med forskning. Dessuten legges ofte i praksis både utredning, kompetanseoppbygging og en rekke andre typer faglig arbeid inn under "FoU" - til tross for at det bryter med OECD-definisjonen. Disse forskjellige virksomhetene behøver ikke å ha samme verdi i forhold til undervisning, er den utflytende bruken av betegnelsen "FoU" uheldig. Uklarheten i forskningsbegrepet svekker også forståelsen av hva som skiller vitenskap fra, f.eks., kunst eller politikk. Dermed blir også sansen for vitenskapens kvalitetskriterier utvisket. Til sammen skaper dette en inflatorisk situasjon. Forventningene om forskningens resultater skrus urealistisk opp samtidig som mulighetene for å bløffe seg frem øker.

Mette Karoliussen, rektor ved Telemark Sjukepleiehøgskole, beskrev vanskelighetene med å få akseptert sykepleieforskning både i det regionale systemet og ved universitetene. Hun hevdet at sykepleievitenskap må defineres i motsetning til positivismens klokkertro på objektivitet og etterprøvbarhet. Mens tradisjonell medisin og naturvitenskap er objektiv er sykepleien subjekt-orientert. Karoliussen mente at sykepleiefaget inneholder mye erfaring som ikke har fått noe verbalt uttrykk, "tacit knowledge" som det er blitt kalt. Det er en oppgave å studere og formulere denne "tause kunnskap". Hun pekte for øvrig på at i USA hadde sykepleievitenskap vært en etablert disiplin siden 1950-årene.

De pedagogiske høyskolenes vanskeligheter med å samle og organisere store men spredte ressurser til en effektiv forskningsinnsats ble diskutert av Vidar

Horsfjord, sekretariatleder for Program for utdanningsforskning. Han pekte på en nisje hvor de pedagogiske høyskolene hadde gode muligheter for å gjøre seg gjeldende, nemlig fagdidaktikk og andre problemområder som ligger nær selve undervisningen. De pedagogiske høyskolene savner i dag en forskningskultur. Det må bli lettere å få sammenhengende tid til forskning, noen dager, noen måneder, et år eller to. Større prosjekter som kan gi grunnlag for eksterne midler målestokk må skapes. I dag er innslaget av eksterne midler meget beskjedent. Horsfjord etterlyste også en mer aktiv forskningsledelse som kunne trekke i gang prosjekter og legge forholdene til rette for de som ønsker å forske.

Hvor bør vi gå?

Tendensen til konfrontasjon mellom universitet og regionalt system var dempet i den avsluttende paneldebatten. Her deltok Bjørn Hansen, direktør for Høgskolestyret i Troms, Olav Holt, direktør for forskningsstiftelsen NORUT i Tromsø, Karen J.Ohldieck, rektor for Agder ingeniør- og distriktshøgskole, og Arild Underdahl, professor i statsvitenskap ved Universitetet i Oslo.

Hvis man vil oppnå noe, må man vite hvor man vil, sa Bjørn Hansen, med en henvisning til Alice i eventyrland. I det regionale kunnskapssystemet har man aldri vært enige om hvor man ville gå. Først nå lanseres en grunnleggende debatt. Han håpet dette snart ville gi større perspektiver på utviklingen av forskning og høyere utdanning slik at man f.eks. kunne unngå skyttergravskrigen mellom universitet og regionale høgskoler.

Gruppenes utredninger preges av troen på at med litt mer penger vil alt gå så meget bedre. For oppdragsinstituttenes vedkommende er det viktigste å få flere krevende kunder, sa Olav Holt. Noe av det samme gjelder for de øvrige institusjonene. Utredningsgruppen for Nord-Norge hadde etter Holts mening vært alt for konservativ når det gjaldt den nåværende instituttstrukturen. Man slår seg til ro med at det ble gjort godt arbeid. Men sett fra brukernes ståsted er det et klart behov for sammenslåing til større enheter, ifølge Holt.

Gruppenes mandatet var primært å se på forskningen ikke den høyere utdanningen, mente Karen J.Ohldieck. Slik hadde iallfall gruppe 4 oppfattet det. Hun minnet om at utdanningens forskningstilknytning er slått fast i Stortingsmeldingen. Siden dette måtte betraktes som et absolutt krav så nun også kravet om en felles stillingsstruktur i hele den høyere utdanningssektoren som absolutt. Med hensyn til forskningen understreket Ohldieck at "regional" ikke betyr "annenrangs". Kartleggingen som gruppe 4 foretok viste at regionens forskningsinstitusjoner ikke primært oppfatter seg som forskningsinstitusjoner *for* regionen, men som institusjoner plassert *i* regionen og med arbeidsfelt i hele landet og internasjonalt. Dette innebærer et definitivt krav til kvalitet som må være det samme uansett geografisk plassering.

Hovedproblemet med det regionale høyskolesystemet er at det i for høy grad har latt seg dominere av universitetenes ideologiske hegemoni, sa Arild Underdahl. Det forsøker for mye å gjøre det samme som universitetene, dekke litt av alt. Hvis høyskolene utnyttet sine komparative fortrinn, kunne de på mange områder utkonkurrere universitetene, særlig innen yrkesutdanningen. Høyskolene har f.eks. en generell fordel i et bedre studiemiljø. De ville gjøre det bedre om de hadde faglig selvtillit til å holde på noe av sitt særpreg. Universitetenes komparative fortrinn er først og fremst størrelsen og mangfoldigheten.

Sammenslåing var et viktig temaene i den avsluttende debatten. Gunnar Øygard fra Norges Landbrukshøgskole mente at administrativ samordning ikke hadde verdi uten samlokalisering. Begrensningen i ressurser til omorganisering og motstanden mot endring hos de berørte partene tilsier nøkternhet når det gjelder strukturendringer i det regionale systemet. Bjørn Hansen mente at sammenslåinger som ikke kan tilby klar gevinst, som f.eks. et nytt og bedre hus, vil bli en vanskelig affære. Han var spent på hva slags agn som ville bli lagt ut for å få høgskoler som er fornøyd med sin nåværende status til å ønske sammenslåing.

2 Forskning for handling

En forskningspolitisk plattform for høgskolene i Norgesnettet

Tom Therkildsen*

Innstillingen fra Grøholt-utvalget og den påfølgende opprettelsen av Norges forskningsråd (NFR) representerer en veldig utfordring for samtlige institusjoner innen høyere utdanning i Norge, men trolig størst utfordring for de regionale høgskolene. Dels fordi de har blitt nokså "stemoderlig" behandlet av utvalget, og dels fordi de i disse dager er så fryktelig opptatt av å bygge opp Norgesnettet at de ikke har fått tid til helt å ordne seg i forholdet til forskning.

Denne artikkelen bygger på to "makroperspektiver":

1. Selv om Grøholt-utvalget trolig har rett i at det ikke lenger gir mening å arbeide med et rigid skille mellom anvendt forskning og grunnforskning, så vil det likevel eksistere store prinsipielle forskjeller mellom *store deler av* forskningen ved universitetene på den ene siden, og *store deler av* forskningen ved høgskolene og i instituttsektoren på den andre. Denne forskjellen dreier seg om graden av disiplinorientering og omfanget internfaglige styrings- og belønnings drives i organisatoriske enheter der det undervises og forskes innenfor den samme akademiske disiplin.

   Den andre typen forskning, høgskole- og instituttforskningen, har jeg valg å kalle *handlingsorientert* forskning. Den er særlig karakterisert ved sin problem-orientering og flerfaglighet, sin tilknytning til brukerinteresser og og ved at den (ved høgskolene) drives i organisatoriske enheter som forvalter yrkesrettede profesjonsutdanninger.

   Skillet mellom disiplinorientert og handlingsorientert forskning går på tvers av skillet mellom grunnforskning og anvendt forskning. Begge typer forskning kan være "grunnleggende" og metodeutviklende, på samme måte som begge typer forskning kan ha en klar anvendelsesprofil. I hovedsak er skillet mellom de to typer av forskning et skille mellom disiplinintern forskning på den ene siden - forskning som har utvikling av disiplinen som siktemål, og flerfaglig

---

* *Thorkildsen* er cand. polit. (informasjonsvitenskap), erfaring for høgskolestyret, Sogn og Fjordane. Nylig tiltrådt som kontorsjef ved Institutt for informatikk, Universitetet i Bergen.

forskning på den andre - forskning som benytter innsikter fra mange disipliner for å begrunne og forstå handlinger.

Det er naturligvis ingenting i veien for å drive handlingsorientert forskning ved universitetene og disiplinorientert forsking ved høgskolene. Mitt poeng er at den forskningspolitiske *hovedforankringen* bør være slik at mens universitetene forvalter våre disipliner, - og er organisert for dét, bør våre nye høgskoler være orientert mot den handlingsorienterte forskningen, og blir organisert med et slikt siktemål. En slik "hovedinndeling" vil etter min mening både danne grunnlag for en genuin forskningspolitisk "identitet" ved de nye høgskolene, og samtidig sikre en reell forskningsmessig arbeidsdeling mellom universiteter og høgskoler.

2. Selv om det ligger umistelige verdier i at våre universiteter og høgskoler har en viss avstand til samfunnet omkring, og dermed kan representere et "kritisk" blikk på den utviklingen vi alle er en del av, så er de likefullt *samfunnsinstitusjoner* med et klart ansvar for å engasjere seg i arbeidet med å løse de oppgavene som samfunnet må løse.

   Også på dette punktet er undertegnede enig med vurderingene i Grøholt-utvalget: Mye av årsaken til at det foreligger en legitimeringskrise for den "fri" forskningen er at den er tilbaketrukket fra samfunnet, snarere enn kritisk, og at den er "dydig", snarere enn engasjert.

   Innenfor en overordnet arbeidsdeling mellom høgskoler og universiteter, må altså begge typer av institusjoner anstrenge seg for å "reforhandle" den "kontrakten med samfunnet" som Grøholt-utvalget var så opptatt av. I dette må det ligge en politisk vilje til å orientere seg utover mot samfunnet og produsere kandidater, kompetanse og kunnskap som samfunnet trenger. Som i alle andre sektorer av samfunnet er det også innenfor høyere utdanning og forskning en jobb som skal gjøres. I den grad institusjonene våre ikke makter å markere seg i forhold til dette, vil "krisen" mellom samfunn og vitenskap bare forsterkes.

Til disse "makroperspektivene" knytter det seg to "mikroperspektiver":

3. De massive *sammenslåingene* som nå finner sted i den regionale sektoren skaper et sterkt behov for utvikling av en felles forskningspolitisk "kultur" ved de nye institusjonene. Uten at det utvikles en slik kultur, er det åpenbar fare for at høgskolesektoren blir 1990-årenes klare tapere i forhold til universitetene og instituttene.

4. En slik forskningspolitisk kultur må knyttes opp mot det faktum at det skal lages *en felles lov* for all høyere utdanning i Norge. Dette har praktiske konsekvenser når det gjelder spørsmål om stillingsstruktur og mekanismer for tilsetting. Det har å gjøre med forvaltningen av høgskolenes samlede ressurser, der det faglige personalet er den aller viktigste.

Prinsipper for arbeidsdeling i forskning

Debatten om forholdet mellom grunnforskning og anvendt forskning er tilsynelatende endeløs (se f.eks. Maus og Roll-Hansen 1985). En arbeidsdeling mellom universitetene og høgskolene på forskningssiden må likevel ha en idémessig forankring. Vi skal derfor ta utgangspunkt i det som "alle" synes å være enige om, nemlig at det i *hovedsak* bør eksistere en forskjell mellom den forskningen som drives ved våre universiteter og vitenskapelige høgskoler på den ene siden, og de regionale høgskolene på den andre.

• Universitetene er gjennomgående store og de dekker mange fagområder. De regionale høgskolene kan ikke, selv etter omorganiseringen, ha ambisjoner om å konkurrere med universitetene på dette området.

• De formelle kvalifikasjonene til lærerne vil i overskuelig framtid være langt høyere ved universitetene enn ved høgskolene, samlet sett.

• Universitetene vil være alene i systemet om å utdanne sine egne lærerkrefter. De ansatte ved høgskolene vil i hovedsak være utdannet ved norske eller utenlandske universiteter og vitenskapelige høgskoler.

• Universitetene vil være alene om å tildele doktorgrader og ha hovedansvaret for utdanningen av hovedfagskandidater.

• Universitetene vil også i overskuelig framtid være alene om å tilby de langvarige profesjonsutdanningene, som medisin, jus, odontologi og psykologi.

• På grunn av sin størrelse er det i hovedsak ved universitetene at vi vil finne kostbart forskningsutstyr, laboratorier og våre viktigste vitenskapelige biblioteker.

• Selv om debatten om forholdet mellom grunnforskning og anvendt forskning fortsatt pågår, vil det i *hovedsak* vil være universitetene som har ansvaret for den type forskning som er:

- metodeutviklende og selvreflekterende;

- langsiktig orientert;
- fri og uavhengig av bestemte oppdragsgivere;
- disiplinorientert;
- sterkt internasjonalt forankret.

• Det vil fortsatt være behov for å ha sterke, "rendyrkede" disiplinære miljøer. Fysikk, matematikk, sosiologi, økonomi, filosofi, lingvistikk og språkfagene er alle eksempler på enkeltvitenskaper som våre største læresteder må ha hovedansvaret for forvaltningen av.

Ser vi på de nye høgskolesentrene som vokser fram, vil de ha visse særtrekk som på avgjørende måte skiller dem fra profilen ved universitetene:

• De nye institusjonene vil ha fagmiljøer som er "store" i *en annen forstand* enn ved de disiplinorganiserte universitetene. De vil være sammensatt av personer med en nokså ulik faglig og forskningsmessig forankring, og må samarbeide på tvers av faggrenser for å få uttelling for den nye institusjonsstørrelsen.

• Hoveddelen av de utdanningene som tilbys vil ha en praktisk *handlingsorientering* som bare i liten grad finnes i de tradisjonelle universitetsutdanningene. Selv om de nye organisasjonene i regional sektor overtar en større del av ansvaret for undervisningen på lavere grad i en sammensatt universitetseksamen, vil den særegne profilen ved institusjonene være knyttet til profesjonsstudiene.

• I den regionale sektoren er det mange steder opparbeidet en tradisjon for *samspill* mellom fagmiljøer, lokalt næringsliv og politiske myndigheter som bare i liten grad finner sitt motstykke hos universitetene. Her vil de altså ha med seg et relativt fortrinn som det er viktig å holde på ved de nye institusjonene.

Kombinasjonen av *flerfaglighet*, *handlingsorientering* og en relativt sterk *orientering utover* mot samfunnet omkring, bør kunne gi de nye institusjonene en særpreget identitet som også kan ha fruktbare forskningspolitiske konsekvenser. I dette bildet bør de nye institusjonene kanskje snarere sammenlignes med institusjonene i *instituttsektoren* enn med universitetene: Også her finner man fagmiljøer som er sammensatt over disiplingrensene og som utfører en mer programmatisk og anvendt type forskning enn den som drives ved universitetene.

Handlingsorientert forskning

Hvilke krav bør vi stille til handlingsorientert forskning? Dette har bl.a. Gudmund Hernes forsøkt å gi svar på i rapporten "Forskning, informasjon og handling" (IØI-rapport nr. 21 1981). I denne rapporten heter det innledningsvis at:

"Hvis et anvendt forskningsinstitutt skal komme med som en viktig premissleverandør for beslutningstakere, må det *produsere kunnskap som disse fort merker at de ikke har råd til å ignorere.*" (s.4)

Det samme kan man trolig si om verdien av en handlings- og brukerorientert forskning ved de regionale høgskolene, - den "nytteverdien" den representerer må i det minste være slik at det *merkes* dersom den ikke fantes. Hernes konstaterer at målet med anvendt forskning må være å framskaffe informasjon som danner grunnlag for beslutninger. Beslutninger er en form for instrumentelle handlinger som har til hensikt "å oppnå eller å bevare en ønsket situasjon" (s.5).

Enkelt sagt har god handlingsinformasjon en praktisk verdi, og for å ha praktisk verdi må den gi handlingsanvisninger. Med i dette bildet hører også en grundig evaluering av handlingenes *konsekvenser.*

Like viktig som virkningene av et handlingsalternativ er en forsvarlig vurdering av kostnadene ved å velge det. Gjennomføring av i og for seg nyttige tiltak vil ofte kreve så store ressurser at det vil gå på bekostning av andre ønskemål. Dette er ofte politikernes dilemma, men gjelder like gjerne for beslutningstakere i næringsliv og forvaltning.

Vi ser dermed at "god" handlingsorientert forskning skiller seg fra "god" akademisk (i betydningen "sannhetssøkende", snarere enn "nytteorientert") forskning ved at den er mer

- problemorientert;
- kausal (forklarende, snarere enn tolkende);
- praktisk innrettet og
- kostnads- og virkningsorientert.

"God" handlingsorientert forskning tar i høyere grad hensyn til de rammebetingelsene som eventuelle brukere av forskningen lever under. En vitenskapelig "sannhet" har ikke nødvendigvis praktisk verdi, men er like fullt verdifull. På den andre siden kan den handlingsorienterte forskningen produsere resultater som både er relevant fra et brukerstandpunkt, og *samtidig* holde høy faglig standard. I en viss forstand er derfor den handlingsorienterte forskningen mer "krevende" enn den rendyrkede disiplinbaserte forskningen: Kravet om vitenskapelig *holdbarhet* er knyttet til et krav om praktisk *brukbarhet.* Et slikt krav er imidlertid ikke nytt ved de regionale høgskolene, men det har fram til nå vesentlig vært knyttet til *utdanningene*, snarere enn til forskningen. De regionale høgskolene har i det norske systemet "monopolisert" de kortvarige, yrkesrettede profesjonsutdanningene, -utdanninger der *handlingsbegrepet* er selve det gravitasjonssenteret som all annen kunnskap skal kretse rundt. Kvaliteten til en sykepleier måles i kvaliteten på det arbeidet han eller

hun utfører, - det same gjelder for lærere, ingeniører, fysioterapeuter og alle andre profesjoner som i dag forvaltes av de regionale høgskolene.

Forskning og undervisning

Når vi snakker om den *prinsipielle* arbeidsdelingen mellom universitetene og de nye regionale høgskolene, er det med tanke på forskningens totale funksjon innenfor et system av høyere utdanning. Denne funksjonen kan vi forsøksvis sammenfatte i fire punkter:

1. Forskning frambringer resultater som har en kunnskapsmessig *egenverdi.*

2. Forskning frambringer resultater som har en handlingsmessig *nytteverdi.*

3. Forskning er en aktivitet som fordrer faglig kreativitet og dynamikk, og som derfor vil stimulere *fagmiljøene* ved institusjonene.

4. Forskningen har en positiv og kvalitetshevende effekt på *undervisningen* og dermed på de utdanningene som tilbys.

Ikke alle land har en like sterk tradisjon for forskningsbasert undervisning som Norge. Hos oss har det imidlertid lenge vært en felles vurdering at forskningens "kulturelle" sider har positive trekk som bør gjennomstrømme hele systemet for høyere utdanning. Trolig er dette noe som også bør gjenspeiles i form av konkrete formuleringer i den nye loven om høyere utdanning som er under utarbeidelse.

Ved universitetene kan man si at forskningen går "hånd i hånd" med undervisningen på den måten at faglærerne underviser i de disipliner der de selv driver forskning. Fagene er på én og samme gang forskningsområder og selvstendige studieobjekter. Forskningens - og dermed fagenes - egenverdi er nokså synlig. Ved de profesjonsrettede høgskolene er situasjonen mer komplisert: Studiene har en praksishorisont og er sammensatt av enkeltdisipliner. Fagenes verdi framtrer ikke umiddelbart, men snarere *indirekte* gjennom det bidraget de yter i forhold til en framtidig yrkesutøvelse. Et "stort fagmiljø" ved universitetene er som regel et stort *disiplinorganisert* fagmiljø, - ved høgskolene er et "stort" miljø en bred sammensetning av personer med nokså ulik faglig bakgrunn. Omorganiseringen i regional sektor vil ikke rokke vesentlig ved dette.

Som vi har sett, vokser den reputasjonsbaserte styringsmodellen for forskning rett ut av den interne organiseringen ved universitetene. Man forsker, og underviser, innenfor disiplinen og på disiplinens premisser. Ved høgskolene vil situasjonen ikke være fullt så enkel. Dels er det lagt et forskningspolitisk mandat som innebærer en høyere grad av oppmerksomhet omkring forhold som ligger utenfor disiplinene, og

dels vil denne oppmerksomheten være en naturlig konsekvens av profesjonsutdanningenes yrkesrettethet. I denne situasjonen vil trolig den *minst* heldige "blandingen" for de nye høgskolene være at man fastholder kravene om yrkesrelevans i studiene og regional-/praksisrelevans i forskningen, *samtidig* som man insisterer på at forskningen skal *vurderes* ut fra de tradisjonelle, disiplinorienterte kriteriene. Sagt på en annen måte: At man fastholder høgskolenes egenart som *undervisningsinstitusjoner*, men samtidig ønsker å vurdere dem på linje med universitetene som *forskningsinstitusjoner*. En slik situasjon vil være uheldig av flere grunner. I et foredrag har Steinar Stjernø ved Norges kommunal- og sosialhøgskole laget to spissformuleringer om både om det interne forholdet mellom profesjonsstudiene og forholdet mellom disse og de akademiske utdanningene (Stjernø 1992):

"1. En del av de verdier profesjonene har felles, er samtidig det som skiller dem.

2. En del av de verdier profesjonene har felles, strider mot sentrale verdier i høgre utdanning - særlig de verdier som vi har ønsket skulle stå sterkt i akademiske studier."

Det som skiller profesjonene fra hverandre er vekten på faglig identitet, lojalitet innad og vekt på egeninteressen i forholdet til andre grupper. Fordi profesjonene er opptatt av å utvikle en egen identitet, er det ikke uten videre gitt at "større og mer sammensatte miljøer" vil gi en forskningspolitisk uttelling.

Behovet for en integrerende forskningspolitisk ideologi vil bli sterkt ved de nye høgskoleinstitusjonene. De vil trenge tid til å "finne seg selv" og samtidig få en forståelse av sin egen funksjon i et samlet Norgesnett. Valg av organisatoriske løsninger, f.eks. avdelingsinndelinger, i de nye høgskolesentrene vil her være av avgjørende betydning. En "studiemodell" vil opprettholde det integrerende aspektet ved profesjons-studiene, mens en "fakultetsmodell" vil splitte studiene opp, selv om den på den andre siden bidrar til å skape større disiplinorientert tyngde. I det omtalte foredraget peker Steinar Stjernø på at det ikke er "noen lett vei mot fellesskap og integrasjon mellom profesjonsutdanningene". Han peker likevel på noen tiltak som kan skape en bevegelse i riktig retning:

• En bør tilstrebe FoU-arbeid på tvers av profesjonsgrensene, og ikke være redd for å gå eksperimentelle veier i dette arbeidet.

• Det bør utvises respekt for særtrekkene ved profesjonsstudiene, - særlig deres nærhet til praksis og deres orientering mot klient-, pasient- og kundebehov.

• Det er behov for en betydelig opprustning når det gjelder akademiske ferdigheter og verdier ved de nye høgskoleenhetene. Særlig er det grunn til å satse tungt på å bygge ut kompetanse innen vitenskapelige metoder og vitenskapsteoretisk refleksjon.

Med forskningspolitisk arbeidsdeling mener vi her hovedinnretningen, eller hovedmønsteret, for den FoU-aktiviteten som skal foregå ved universitetene og høgskolene. Det er ikke ønskelig eller tjenlig å sette opp skarpe "grenser" for hva slags aktivitet som skal tillates eller ønskes velkommen ved de ulike typene av institusjoner. Litt enkelt formulert kan vi si at all god forskning vil inneholde både et nytteaspekt og et kulturelt aspekt. Likevel vil de nye institusjonene ha et behov for en "orientering" av sin FoU-innsats, - det bør finnes noen felles tankemønstre som gjør det mulig for fagfolk med høyst ulik bakgrunn å skape egen identitet. Innenfor et slikt perspektiv er det at den handlingsorienterte forskningen bør vokse fram. Vi kan dermed få til en arbeidsdeling på oppgavesiden som gir styrke og egenart, og samtidig fungerer som veiviser i en nasjonal sammenheng.

Personalpolitikk og intern styring

Utforming av en FoU-strategi ved de nye institusjonene i hovedsak er en *ledelses- og styringsoppgave*. Denne oppgaven må løses innenfor et styringssystem som dels er basert på det kollegiale demokrati og dels bygger på organisasjonenes forhandlings- og drøftingsrett vis a vis institusjonens ledelse.

Innenfor en slik ramme er mange ulike løsninger mulige. Selve vilkårene for forskning ved de ulike regionale høgskolene høyst forskjellige:

- Ved enkelte høgskoler er forskningsmiljøene de facto etablert som en del av det ordinære akademiske forskningsmiljøet i Norge. Ressursene styres etter den reputasjonsbaserte modellen, samarbeidet med universitetene er nært, og forskningen har en sterk internasjonal og disiplinorientert forankring.

- Ved andre høgskoler er forskningen mer prosjektorientert og brukerinfluert. Ofte foregår den i samarbeid med regionale forskningsstiftelser, men som regel er den initiert og fullfinansiert over institusjonenes egne budsjetter.

- Endelig har vi høgskoler som ikke har noen tradisjon for forskning, eller der personalet ikke er kvalifisert for forskningsarbeid. Dette kan dels bunne i manglende formelle kvalifikasjoner og dels i manglende interesse og engasjement for forskning blant de ansatte.

Vårt utgangspunkt er at etableringen av Norgesnettet ikke gir mening dersom ikke de nye høgskoleorganisasjonene faktisk blir mer aktive forskningsutførende enheter. Dette har ikke bare betydning for de regionene der høgskolene er lokalisert, men også for kvaliteten på det arbeidet som drives og derfor også for undervisningen.

Skal en lykkes i å skape et bedre grunnlag for forskning ved høgskolene må det iverksettes to prosesser som løper parallelt:

1. Det må "ryddes plass" til FoU-arbeid innenfor institusjonenes *egne* budsjettmessige rammer. Det er både urealistisk og lite ønskelig å løse denne oppgaven utelukkende gjennom tilførsel av nye ressurser. Blant annet må institusjonene nøye avveie hvorvidt den relativt tunge innsatsen på undervisningssiden strengt tatt er nødvendig. Det er grunn til å minne om at blant de regionale høgskolene er det distriktshøgskolene som står for den største FoU-aktiviteten. Disse skolene har samtidig landets "billigste" studenter, målt i driftskostnader per hode.

2. For det andre må det skapes et "ideologisk klima" for forskning. Fagmiljøene må oppfatte seg selv slik at forskningen er en helt naturlig del av deres virksomhet, og ikke unntak fra en hovedregel. Paradoksalt nok må det *både* etableres større forskningsmessig selvtillit i fagmiljøene *og* en sterkere kvalitetsbevissthet og kritisk selvrefleksjon.

Samarbeide mellom høgskolene og universitetene

I mange land, f.eks. USA, er hovedmodellen at utdanning opp til Bachelor-nivå foregår i regi av s.k. colleges, mens Mastergrads- og Ph.D.-utdanningene gis ved universitetene. Skulle vi gå inn for et lignende system i Norge, ville dette innebære at de regionale høgskolene fikk hovedansvaret for undervisningen opp til cand.mag.-nivå, mens universitetene tok over studentene og førte dem fram til doktorgrad.

Det er imidlertid tvilsomt om det er ønskelig å gå inn for en slik utvikling i Norge. For det første er det en vesentlig kvalitet ved norske universiteter at studenter helt fra grunnfagsnivå og opp til doktorgrad faktisk tilhører "samme" fagmiljø og kan ta del på ulike måter i miljøets samlede utvikling. For det andre er det *profesjonsutdanningene* som er de dominerende i regional sektor. Det er derfor ikke uten videre lett å gi de regionale høgskolene hovedansvaret for tradisjonell lavere grads utdanning i en universitetssammenheng.

På den andre siden er det mulig for de regionale høgskolene å gjøre en større innsats på dette feltet enn i dag, og etablering av grunn- og mellomfagstilbud ved høgskolene vil opplagt bidra til å knytte fagmiljøene der nærmere universitetsmiljøene. En slik organisering av "tunge" faglige blokker på ett til halvannet år vil også gjøre det mulig for høgskolene å bygge opp mer rendyrkede disiplinære miljøer som kan ha interesse i nasjonal sammenheng.

Arbeidsdelingen på utdanningssiden vil likevel ikke gi fullgode svar på hvordan en bør organisere samarbeidet på forskningssiden. Her kan en tenke seg mange ulike modeller. De to mest ytterliggående ville være:

1. At all forskning ved høgskolene foregikk i *nært samarbeid* med fagmiljøene ved universitetene, - enten i form av organisert forskerutdanning eller ved at de tunge universitetsmiljøene hadde det faglige ansvaret og den faglige ledelsen i forbindelse med forskningen.

2. At forskningen ved høgskolene i størst mulig utstrekning foregikk *uavhengig* av universitetsforskningen, på skolenes "egne premisser" og med andre mål for kvalitet og relevans enn de som dominerer ved universitetene.

I den første modellen ville "samarbeidet" foregå nokså entydig på universitetenes premisser, og i den andre ville det nesten ikke være snakk om samarbeid i det hele tatt.

Det er flere grunner til at en bør arbeide fram ordninger som hverken er rendyrkede utgaver av den ene eller andre modellen. Disse har dels praktiske og dels prinsipielle trekk.

• For det første har vi pekt på at forskningen ved universitetene gjennom sin disiplin-orientering bare delvis vil kunne overlappe det som er de faglige særtrekkene ved høgskolene. Et forskningssamarbeid mellom universitetene og høgskolene etter modell 1 ville derfor i praksis ofte innebære at et fagmiljø ved universitetene samarbeidet med bare *deler* av fagmiljøet i en avdeling ved en høgskole. Enkelt sagt er problemet at den flerfaglige organiseringen vi finner ved mange av høgskolene ikke har sitt motstykke ved universitetene.

• For det andre ville det handlingsorienterte ved profesjonsutdanningene lett kunne bli borte innenfor en rendyrket disiplinbasert samarbeidsmodell. Selv om dette problemet kanskje ikke skal overdrives, er det ikke vanskelig å tenke seg at de kvalitets- og relevanskriteriene som dominerer *innenfor* universitetsforskningen også ville dominere den forskningen som foregår *mellom* universiteter og høgskoler.

• Et hovedproblem med modell nr. 2 er at den forutsetter at høgskolene er kompetansemessig "selvberget" i utgangspunktet. Dette er langt fra tilfelle. Ikke bare helsefaghøgskolene, men også andre store skoleslag i den regionale sektoren vil ha behov for et nært faglig samarbeid med universitetene rett og slett for å høyne sine egne kompetansemessige standarder. Det er et sentralt poeng at det er

ved universitetene og de vitenskapelige høgskolene at *lærerkreftene* ved de regionale høgskolene må utdannes.

• Det vil også for en stor del være slik at det er gjennom universitetene at inngangen til de internasjonale forskernettverkene vil finnes. På grunn av sin størrelse og faglige bredde vil universitetene på en helt annen måte enn høgskolene være i stand til å utvikle og opprettholde sterke faglige forbindelser. På den andre siden vil omorganiseringen i regional sektor produsere enkelte institusjoner som vil være større enn f.eks. Universitetet i Tromsø. At slike institusjoner vil ha mulighet til å bygge ut betydelige internasjonale forbindelser kan det ikke være tvil om. Likevel vil de fleste av våre nye høgskoleenheter ha behov for et samarbeid med sine nærmeste universiteter for å "komme ut" til det internasjonale forskersamfunnet.

• Endelig finnes det etablerte forskningsmiljøer i den regional sektoren som ikke har noen opplagt faglig motsvarighet ved universitetene. Dette har særlig sammenheng med utvikling av fagområder som er særpregede for den regionale sektoren.

Slike grunner gjør det lite ønskelig å meisle ut noen fasttømret modell for forskningssamarbeid mellom høgskolene og universitetene. En annen, og mer fruktbar, tilnærming er å kartlegge de områdene der universitetene og høgskolene har h.h.v. behov for, og særlige fortrinn ved, et nærmere samarbeid på forskningssiden. Et slikt arbeid bør både ha et regionalt og nasjonalt perspektiv. Noen sentrale elementer ville eksempelvis være:

- Innenfor enkelte høgskoleslag er det største behovet knyttet til en heving av de ansattes formelle kompetanse. Dette gjelder særlig for helsefaghøgskolene. Universitetene bør her kunne bidra med å utforme relativt konkrete studiemodeller som kan ta de ansatte opp til høgskolelektor-/førsteamanuensisnivå.

- Mange høgskoleslag har sterke tradisjoner for å holde god kontakt med praksisfeltet for sine utdanninger: Helsefag-høgskolene, ingeniørhøgskolene og lærerhøgskolene er eksempler på dette. Universitetene har på sin side behov for å komme i sterkere inngrep med problemstillinger og bruker-interesser i store samfunnssektorer som f.eks. helsesektoren, næringsliv/industri og skolesektoren. Dermed kan altså høgskolenes kontaktnett være av forskningsmessig og formidlingsmessig interesse for universitetene.

- De regionale høgskolene har behov for å øke andelen av faglige tilsatte med doktorgrad. Dette kan bare skje i samarbeid med universitetene. Ordningen med

"regionale stipendiater", som er tilsatt ved universitetene, men har arbeidsplass ved høgskolene, er et eksempel på forskningsmessig samarbeid der begge parter er noen lunde likestilte og har glede av innsatsen.

Disse tre eksemplene gir en "lagdelt" modell for samarbeid mellom høgskolene og universitetene. I enkelte "lag" vil høgskolen først og fremst være faglige *mottakere* i samarbeidet, i andre "lag" vil *universitetene* ha forskningsmessig glede av å knytte seg nærmere til miljøene ved høgskolene og i atter andre "lag" vil fagmiljøene ha *gjensidig* nytte av å samarbeide med hverandre. Det viktige med den "lagdelte" samarbeidsmodellen er at den utnytter institusjonenes relative fortrinn, noe som er helt avgjørende for å få til et godt samarbeidsklima. Et forskningsmessig samarbeid i Norgesnettet som foregår utelukkende på universitetenes premisser er like lite nyttig som å la FoU-arbeidet ved høgskolene foregå i total isolasjon fra den disiplinorienterte universitetsforskningen.

Samarbeide mellom høgskolene og instituttsektoren

Generelt sett kan vi si at rent *forskningspolitisk* ligner instituttene og de regionale høgskolene hverandre nokså mye:

- Begge sektorer er avhengige av å bygge ut forholdet sitt til universitetene.
- Begge sektorer har et "FoU-mandat" som går ut på å drive forskning som har relevans for viktige brukergrupper.
- I begge sektorer er det under utbygging ordninger med "lokal" veiledning av både hovedfags- og doktorgradskandidater. Mange institutter har allerede lang erfaring med dette.
- I mange tilfeller vil den forskningen som drives i begge sektorer være flerfaglig og ta form av samarbeid mellom flere personer.
- Deler av instituttsektoren, - de regionale forskningsstiftelsene, er allerede nært knyttet til høgskolene i regionene.

Instituttene har imidlertid en langt større erfaring med å forholde seg til eksterne oppdragsgivere og brukere, og de har jevnt over en høyere faglig standard på sitt personale enn høgskolene. På den andre siden er instituttene, med unntak av de regionale stiftelsene, som regel lokalisert til universitetsbyene. De regionale høgskolene har her et fortrinn som det er viktig å utnytte: De er plassert i geografisk nærhet av landets mange tusen små og mellomstore bedrifter.

Det er derfor viktig å få til en samordnet forskningspolitikk mellom instituttene og høgskolene. Særlig naturlig vil dette kanskje være i forholdet mellom ingeniørhøgskolene og de teknisk-naturvitenskapelige instituttene, men også de samfunnsvitenskapelige instituttene vil trolig ha glede av et nærmere samarbeid med f.eks. landets helse- og sosialfaghøgskoler. I begge tilfeller er det naturlig å tenke seg at den forskningen som drives vil ha viktige innholdmessige fellesnevnere.

Et slikt samarbeid kan anta mange ulike former. I enkelte tilfeller vil det være naturlig å drive fram *prosjekter* med ekstern finansiering i fellesskap. I andre tilfeller bør instituttene være høgskolene behjelpelige med å *formidle kontakt* med finansierende organer, - både offentlig og (ikke minst) privat. De tilsatte ved instituttene vil på mange måter representere et interessant innslag i *undervisningen* ved høgskolene. Ett virkemiddel her ville f.eks. være å etablere II-stillinger på *alle* kvalifikasjonsnivåer (ikke bare toppnivå), slik at f.eks. en forsker uten førstekompetanse ved et institutt kunne ha en lektor/amanuensis II stilling ved en høgskole. Instituttene og høgskolene bør kunne samarbeide seg i mellom i forhold til deltakelse i den *organiserte forskerutdanningen* ved universitetene. De burde kunne gå sammen om utforming av handlingsorienterte prosjekter av *næringsmessig* interesse i distriktene. Og ikke minst ville det være nyttig om fagmiljøene ved høgskolene kunne spille en forskningspolitisk rolle der hvor instituttene har problemer med å nå ut i distriktene. Samarbeid om kunnskaps- og teknologiformidling vil her være sentralt.

For høgskolene er det verdt å merke seg at instituttsektoren faktisk er på størrelse med universitetene når det gjelder forskningsvolum. Ikke minst av den grunn bør høgskolene utvise adskillig større interesse for det som skjer i denne sektoren og legge vekt på å bygge ut et konstruktivt samarbeid. På den måten kan man både bringe høgskolene inn i mer etablerte forskningspolitiske rammer og samtidig knytte instituttenes fagmiljøer nærmere den undervisningen som drives. For de nye høgskolene vil utbygging av samarbeidet med de frittstående instituttene, både de regionale og de mer sentralt plasserte, være minst like interessant som utbygging av samarbeid med universitetene. I enkelte tilfeller kan man også tenke seg at samarbeidet med instituttene vil være *enklere*, fordi distinksjonen mellom flerfaglig og problemorientert forskning på den ene siden og disiplinorientert forsking på den andre *ikke* går mellom høgskolene og instituttene, men mellom høgskolene/instituttene og universitetene. På samme måte som høgskolene er avhengig av at den forskningen de faktisk driver gir reell uttelling i akademisk sammenheng, er instituttene det (jfr. avsnittet over). Og på samme måte som forskningen ved instituttene ofte har andre målgrupper enn de disiplinorganiserte fagmiljøene ved universitetene, vil også forskningen ved de regionale høgskolene ha det. Enkelt formulert vil både instituttsektoren og høgskolesektoren ha sitt tyngdepunkt i den handlingsorienterte forskningen.

Høgskolene og næringspolitikken

Et næringsliv i stadig endring stiller krav om faglig ajourføring og spredning av ny kunnskap. Behovet er ikke mindre innenfor offentlig forvaltning. Om dette skriver Regjeringen i næringsmeldingen (St.meld. nr.83, 1988-89):

> "Det er mer problematisk å få til en rasjonell organisering av etterutdanningsvirksomhet enn for ordinære studier. Dette skyldes blant annet at hvert enkelt studietilbud er kortvarig, at det er et meget stort antall kurs, at virksomheten er mer temporær, markedet mer skiftende og usikkert og at ansvaret er fordelt på flere aktører. (...) Når det gjelder kontakt mellom næringsliv og utdanningsekspertise, bør initiativet komme fra de berørte parter. *Spesielt vil det være ønskelig å utvikle og organisere tilbud som letter adgangen for de mindre bedriftene og bedriftene i distriktene til nødvendig etterutdanningskapasitet. Tilbudet må utvikles slik at man møter behovet for kompetanse på tvers av fagdisiplinene.*" (s.58, min utheving)

På dette feltet vil de nye høgskoleenhetene i regional sektor ha klare fortrinn som aktører. For det første er de lokalisert i nærheten av de som etterspør videre- og etterutdanning, for det andre drives det allerede i dag (særlig innenfor profesjonsutdanningene) med slik aktivitet, for det tredje vil de nye institusjonene nettopp disponere over kompetanse på tvers av faggrensene og endelig vil mange av de nye høgskolene være godt utrustet på den pedagogiske siden.

I Norge er det etablert en "arbeidsdeling" på dette området som går ut på at det er de offentlige utdanningsinstitusjonene som har ansvaret for ordinære studier og videreutdanning, mens det er næringslivet som har ansvaret for etterutdanningen av sine egne ansatte. Det er ingen grunn til at dette mønsteret bør være alt for fast. Dels kan man tenke seg at næringslivet går til innkjøp av nærmere spesifisert undervisning fra institusjonene (oppdragsundervisning), men man kan også tenke seg at det å utvikle tilbud på etterutdanningssiden går inn som en del av prosjektaktiviteten ved institusjonene.

Dette forutsetter en klar *politisk vilje* fra de nye institusjonenes side til å åpne seg opp og ta del i næringsutviklingen i sin region. I mange fagmiljøer vil man se på en slik innretning med adskillig skepsis. Ikke minst fordi *relevanskravet* i forbindelse med slik virksomhet er adskillig sterkere enn ved de ordinære studietilbudene. Dette er en utfordring som mange vil ta forbehold mot å gå inn i. Et sterkere næringspolitisk engasjement fra institusjonenes side er derfor sterkt politisk ønskelig, men vil trolig kreve adskillig kulturell "justering" i mange fagmiljøer.

For det andre er det relativt lett å se at miljøene ved høgskolene vil kunne høste store *faglige fordeler* ved en sterkere innsats på disse områdene. Dette er et viktig

poeng: Et aktivt engasjement i forhold til næringspolitiske utfordringer vil skape grunnlag for en mer "orientert" og slagkraftig FoU-politikk og knytte høgskolene nærmere til de pengestrømmene, offentlige og private, som faktisk eksisterer i norsk forskning.

Høgskolene og Norges forskningsråd

Da NAVF i sin tid vurderte forskningen ved regionale høgskoler (NAVF 1982) var man bl.a. inne på den forskningspolitiske arbeidsdelingen mellom universiteter og høgskoler.

> "Distinksjonen grunnforskning - anvendt forskning finner utvalget lite egnet som utgangspunkt for en eventuell arbeids- og ansvarsdeling mellom regionale høgskoler og universitetssektoren når det gjelder forskning. For det første fordi denne distinksjonen mellom grunnforskning og anvendt forskning ikke er så åpenbar eller naturlig på en del av de nye fagområdene som er utviklet ved de regionale høgskolene. For det andre fordi at på en del av de nye fagområdene er det fagmiljøene selv som best kan drive grunnforskning for sine spesialfelter. Og for det tredje fordi forskningen ved de regionale høgskoler fort vil tape i kvalitet dersom man er avskåret fra å drive mer langsiktig og grunnforsknings-orientert virksomhet."(s.44-45)

Disse formuleringene er trolig konsistente med intensjonene til Grøholt-utvalget, og også med mine synspunkter i denne artikkelen. Poenget med den handlingsorienterte forskningen er ikke at den skal være "bundet", i motsetning til "fri", og heller ikke at den skal være "kortsiktig" i motsetning til "langsiktig". Det er forskningens generelle vinkling mot det handlings-orienterte og dens organisatoriske struktur som flerfaglig, snarere enn disiplinorientert, som vil skille den fra hoveddelen av forskningen ved universitetene, og gjøre den mer sammenlignbar med forskningen i instituttsektoren.

Her er ytterligere to presiseringer nødvendige:

1. Det er ikke noe mål å gjøre all forskning ved de nye høgskolene til "handlings-orientert" i denne forstand. Det finnes fagmiljøer ved de regionale høgskolene som mer naturlig kan sammenlignes med disiplinmiljøene ved universitetene, og som derfor vil ha de beste forutsetninger for å heve sin kvalitet ved å holde fast ved dette særpreget.

2. Det er heller ikke noe mål å "hindre" universitetene og de vitenskapelige høgskolene i å orientere seg sterkere mot forskning som har større handlings-

og beslutningsrelevans. Likevel er det urealistisk å tro at *hovedinnretningen* på forskningen ved universitetene vil være noe annet enn den disiplinorienterte, "fri" og sterkt internasjonaliserte forskningen.

NAVF-utvalget la også vekt på at det fantes særegne hindringer for forskningsvirksomheten ved de regionale høgskolene, bl.a. på områder som:

- Personalets forskningskompetanse
- Miljøstørrelse og faglige kontakter
- Fagpersonalets arbeidsvilkår
- Driftsmidler
- Infrastruktur og service-tjenester

Deler av disse problemene vil være mindre omfangsrike i dag enn for 10 år siden. Andre vil man forsøke å løse nettopp gjennom etableringen av Norgesnettet. Likevel kan det være grunn til å se litt nærmere på noen av de tiltakene som NAVF-utvalget mente burde settes i verk for å styrke den regionale forskningen.

1 Spesielle forskningsprogrammer
Utvalget mente at man ved utformingen av større forskningsprogrammer burde legge vekt på mulighetene for deltakelse fra "et bredt spekter av institusjoner, slik at også regionale høgskoler kan ha en rimelig mulighet til å hevde seg i konkurransen om midler". Blant annet mente utvalget at en burde undersøke mulighetene for å desentralisere hele, eller deler av, prosjektene som inngår i programmet. I den motsatte enden var det utvalgets oppfatning at "de regionale høgskolene må også være med på å definere hva som til enhver tid er viktige forskningsoppgaver" og hvordan tiltakene burde prioriteres ut fra faglige og rekrutteringsmessige behov. Et nøkkelspørsmål i denne sammenheng er representasjon i styringsorganene for større forskningsprogrammer, såvel som i faste organer i forskningsbyråkratiet.

2 Stipendordninger
Utvalget argumenterte for øremerking av stipender for "regionale formål". I dag er dette en etablert ordning, men den administreres av universitetene, snarere enn forskningsrådene. I sammenheng med etableringen av Norgesnettet er denne ordningen trolig mer tjenlig. Den sikrer en nærkontakt mellom forskningsmiljøene som det ellers ikke hadde vært så lett å få til.

Et annet problem, som nok er av større interesse for de nye høgskolene, er i hvilken grad forskningsrådene vil prioritere forskning på fagfelter der den regionale sektoren er enerådende, - altså nye fagområder som er utviklet ved høgskolene og som ikke har noen motsvarighet ved universitetene.

3 Prosjektstøtte

Dette er også knyttet til den konkrete vurderingen av prosjekter. Mens det ikke vil være riktig å favorisere prosjekter med regional tilknytning, vil det på den andre siden være nødvendig at forskningsrådene er i stand til å sette seg inn i de faglige og miljømessige forutsetninger som forskningen i regional sektor foregår innenfor. I denne sammenhengen er selvfølgelig utforming av en forskningspolitisk strategi ved de nye institusjonene nødvendig, men det er også avgjørende at slike strategier blir tilstrekkelig forstått og anerkjent av de organene i forskningsrådene som faktisk tildeler midler.

NAVF-utvalget pekte også på andre tiltak, som utveksling av vitenskapelig personale gjennom ordninger med II-stillinger og finansiering av forskerveiledning for tilsatte i regional sektor som gjennomfører organisert forskerutdanning.

Det er opplagt at slike tiltak trenger finansiering, men på den andre siden er det et spørsmål om hvordan midlene bør styres. I tråd med den praksisen som er etablert i samband med de "regionale" stipendiatene, er det mulig at det også her ville være best om midlene ble kanalisert via universitetene og ikke via forskningsrådene. De universitetene som utviste størst interesse og engasjement vis a vis de regionale høgskolene ville i så fall bli tildelt en større del av slike midler enn andre. For høgskolene ville det være nyttig om universitetene på denne måten kom i en "konkurransesituasjon" m.h.t. å bygge ut kontakten med regional sektor.

Da Nasjonalt råd for distriktshøgskolene i sin tid uttalte seg om innstillingen fra Grøholt-utvalget, pekte de særlig på følgende momenter (skriv til KUF, datert 15.10.1991):

• Det kan utvikle seg til å bli en svakhet ved den nye integrerte modellen at kontakten mellom de enkelte fagdepartementer og de forskningsutførende institusjonene svekkes. Dersom fagdepartementene får mindre innflytelse over den anvendte forskningen, mente Rådet at deres generelle interesse for forskning kunne bli redusert og at dette på sikt kunne true de samlede bevilgninger til forskning i Norge.

• Rådet var misfornøyd med omtalen av de regionale høgskolene i utvalgets innstilling, og pekte særlig på at det ikke hadde drøftet omorganiseringen av forskningsrådene i sammenheng med etableringen av Norgesnettet.

• Rådet var opptatt av at grunnbevilgningene til de regionale forskningsstiftelsene burde økes.

• Rådet pekte på at den muligheten for samordning som ligger i å ha ett felles forskningsråd kan "bli ufullstendig uten at regionale aspekter kommer klart til syne i det organisasjons-mønsteret som blir valgt".

Det er vanskelig å finne "regionale aspekter" i den modellen som Stortinget nå har sluttet seg til. Det betyr ikke at slike aspekter nødvendigvis forsvinner, men snarere at de må innarbeides bl.a. gjennom en aktiv deltakelse fra høgskolesektorens side når det gjelder den videre utviklingen av NFR.

I sine kommentarer til St.meld.nr.43 (1991-92) er Det norske universitetsråd opptatt av at NFR må ha et like klart ansvar for U&H-sektoren som for institutt-sektoren. Universitetsrådet viser til at det selv har fått økende koordineringsansvar for samarbeidet mellom universitetene og de vitenskapelige høgskolene, og mener at det derfor også bør få viktige oppgaver i forholdet mellom universitetene og NFR.

For de regionale høgskolene er det verdt å merke seg at institusjoner som Nasjonalt råd for distriktshøgskolene og Direktørkollegiet for de regionale høgskolestyrene ikke lenger vil være i operativ drift fra utgangen av 1994. Å få til koordinering i regional sektor vil derfor bli en svært viktig oppgave for de nye institusjonene. En kan tenke seg dette løst på flere måter:

• De nye institusjonene i regional sektor "tas opp" som fullverdige medlemmer av Det norske universitetsrådet. Ved siden av å representere en overbygning over store kulturelle forskjeller, vil et slikt råd trolig bli uhensiktsmessig stort. På den andre siden ville en slik løsning være fullt ut i tråd med grunntankene bak Norgesnettet.

• Det blir etablert et eget, separat råd for de nye institusjonene som skal etableres, og dette rådet går dermed til erstatning for ulike faste rektormøter, direktørmøter og råd som i dag er spesielle for de ulike høgskoleslagene. På den ene siden ville en slik etablering være i strid med intensjonene om å oppheve mange av skillene mellom universitetssektoren og høgskole-sektoren i Norge. På den andre siden kan det ikke være tvil om at det er et sterkt behov for regional koordinering og at et slikt råd ville ha mange og store fellesoppgaver å ta fatt på, kanskje særlig i forholdet mellom høgskolene og NFR.

Det prinsipielt viktige for de nye høgskolene vil uansett være at forskningens økende betydning for samfunnet også medfører at det finnes et stort antall forskningspolitiske aktører som alle ønsker å være med på å påvirke penge-strømmene i norsk forskning. I dette perspektivet har ikke de nye høgskolene noe annet valg enn å anstrenge seg for å delta for fullt og ut fra egne faglige forut-setninger og prioriteringer. Dersom det ikke snarest blir utløst et sterkt engasjement fra høgskolenes side på dette området, finnes det nok av andre aktører som er

beredt til å gå inn for å fylle det "forskningspolitiske tomrommet" som høgskolene i realiteten befinner seg i!

Litteratur

Forsknings- og utviklingsarbeid ved distriktshøgskolene 1985-88. Prosjektkatalog, NAVFs informasjonstjeneste for forskningsprosjekter, Bergen 1989

Forskningspolitikk, nr. 2 1992, - NAVFs utredningsinstitutt

Forskningspolitisk råd 1988: Mot et kunnskapsbasert samfunn, melding 1988:4

Furseth, Inger 1986: *Forskning i den regionale høgskolesektoren*, NAVFs utredningsinstitutt, notat 11/86

Granum, Vigdis 1992: FoU-virksomheten i helsefaghøgskolene 1981-1990, *Milepælen* nr.1 1992

Hernes, Gudmund 1981: *Forskning, informasjon og handling*. IØI-rapport nr. 21, Bergen 1981

Hovedkomiteen for norsk forskning: Desentralisering av forskning, skrifter nr. 11, Oslo 1981

Hovedkomiteen for norsk forskning: Forskningsbehov og formidlingsorganisasjon, Oslo 1981

Innst.S.nr.230 (1990-91) Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om høgre utdanning. Fra visjon til virke

Kyvik, Svein 1980: *Desentralisering av høgre utdanning og forskning*, NAVFs utredningsinstitutt, melding 1980:2

Mathisen, Werner Christie 1989: *Mellom akademia og marked. Styring av forskning i instituttsektoren*, NAVFs utredningsinstitutt, melding 1989:2

Maus, Kirsten Wille og Nils Roll-Hansen 1985: *Grunnforskning og anvendt forskning ved universitetene*, NAVFs utredningsinstitutt, melding 1985:4

NAVF 1982: Forskning ved regionale høgskoler, - innstilling fra utvalg nedsatt av NAVFs styre, Oslo april 1982

NAVF-U 5/1990: De teknisk-industrielle forskningsinstitutter i 1990-årene, redigert av Hans Skoie og Einar Ødegård, NAVFs utredningsinstitutt 1990

NOU 1991:24 Organisering for helhet og mangfold i norsk forskning, - Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

NOU 1988:28 Med viten og vilje, Kultur- og vitenskapsdepartementet

NOU 1981:46 Grunnforskningens vilkår i Norge, - Kirke- og undervisningsdepartementet

Skoie, Hans 1991: *Hovedtrekk i debatten om norsk forskningsorganisasjon i etterkrigstiden*, NAVFs utredningsinstitutt, rapport 9/91

St.meld.nr.17 (1974-75) Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning, Kirke- og undervisningsdepartementet, Forsknings- og utviklingsarbeid nr. 2,

St.meld.nr.28 (1988-89) Om forskning, - Kultur- og vitenskapsdepartementet

St.meld.nr.40 (1990-91) Fra visjon til virke. Om høgre utdanning, - Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

St.meld.nr.43 (1991-91) Et godt råd for norsk forskning. Om endringer i forskningsrådsstrukturen, - Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

St.meld.nr.53 (1988-89) Om næringspolitikk, - Næringsdepartementet

St.prp.nr.1 (1991-92) Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet

St.prp.nr.1 (1991-92) Næringsdepartementet

Stjernø, Steinar 1991: Organisering av FoU-virksomhet ved de regionale høgskolene. Synspunkt på policy og erfaringer, *Forsknings- og utviklingsarbeid* nr. 2 1991, Høgskolestyret for Oslo og Akershus

Stjernø, Steinar 1992: Gir verdifellesskapet mellom profesjonene grunnlag for et utvidet faglig samarbeid?, *Rapporter og utredninger* nr. 1 1992, Høgskolestyret for Oslo og Akershus

3 Det regionale systemet - noen prinsipielle spørsmål i et historisk perspektiv

Hans Skoie*

I dette innlegget skal jeg gi et kort historisk riss av utviklingen etter Ottosen-komiteens tid i det som vi i dag kaller det regionale system for høyere utdanning og forskning. Jeg konkluderer med noen spørsmål som etter mitt skjønn nå med fordel bør stilles på dette området.

Hovedtrekk i utviklingen

Ottosen-komiteens forslag

Det har selvsagt vært tatt distriktshensyn på utdanningsområdet lenge før Ottosen-komiteens tid (1965-70). Debatten om etableringen av NTH og ikke minst lokaliseringsspørsmål i forbindelse med utbygging av lærerhøyskoler, ingeniørhøyskoler o.l. vitner om det. Det nye med Ottosen-komiteen var at denne komiteen viet spørsmålet langt mer *systematisk oppmerksomhet*. Komiteens mandat var som kjent å behandle hele den såkalte postgymnasiale utdanning - dvs. all utdanning som bygget på, eller som etter komiteens mening burde bygge på utdanning fra gymnas eller tilsvarende. Komiteen gikk i tråd med dette inn for å *oppgradere enkelte skoleslag* til høyskoler som etter hvert skulle bygge på gymnaset (sykepleierhøyskolene bl.a.).

Ut fra antagelser om *de unges studieønsker*, konkluderte komiteen med at man trengte hele 100 000 studieplasser i 1980. Det var langt flere enn de fire universitetsbyene kunne romme, etter de flestes mening.

Både ut fra dette kapasitetsresonnementet og antatte distriktsbehov gikk komiteen inn for å utvide studiekapasitet utenfor universitetsbyene betydelig. Et annet interessant grep var forslaget om å innføre *nye, korte og alternative studieretninger* til universitetenes tilbud slik at man samlet sett fikk et langt mer differensiert og *mangfoldig system* innenfor høyere utdanning.

De nye tilbud skulle samles i lokale *studiesentra* som del av et integrert system for all høyere utdanning i det enkelte fylke/region. Her skulle lærerhøyskoler,

---

* *Skoie* er cand. real. (matematikk) og leder for avdelingen for studier av forskningsressurser, forskningsorganisasjon og forskningspolitikk ved NAVFs utredningsinstitutt. Professor II i forskningspolitikk ved Universitetet i Trondheim.

ingeniørhøyskoler, sykepleierhøyskoler o.l. inngå. Det var dette nye senteret som fra starten av fikk navnet *distriktshøyskole*.

Et visst innslag av universitetsundervisning av begynnerkarakter var også ment å inngå i det nye skoleslaget. Dette burde skje i kontakt med aktiv forskning - noe som likevel ikke betinget egen forskningsvirksomhet ved de nye distriktshøyskolene. Det avgjørende var at det ble etablert *kontakt til universitetsmiljøer* innenfor de relevante fag. Dette mente man kunne oppnås gjennom samlinger og seminarer ved universitetene for lærerne ved de nye høyskolene, studieterminer for lærerne og bruk av høyt kvalifiserte gjesteforelesere, alt ifølge komiteen.

Konklusjonen var et forslag om en postgymnasial utdanning "som ikke forutsetter at institusjonene driver selvstendig forskning eller deltar i forskerutdanningen". Dette ble gjort til *en grunnleggende komponent* i den *grensedragning* som ble trukket mellom distriktshøyskolene og universitetene. Komiteen betonte at:

> Det fundamentale skillet mellom videregående utdanning ved universiteter/ høyskoler og utdanning ved distriktshøyskolene består i at undervisningen ved universitetene bygger på direkte kontakt med forskning og skjer i tilknytning til virksomhet ved institusjonene selv - mens undervisning ved distriktshøyskolene nok vil bygge på forskningsresultater og på kontakt med forskningsinstitusjoner, men den vil normalt ikke skje i tilknytning til selvstendig forskning ved distriktshøyskolene.[1]

Lærerrekrutteringen til det nye skoleslaget ble overraskende nok ikke behandlet nevneverdig av Ottosen-komiteen. I lys av forslaget om integrasjon med de eksisterende skoler m.v. er det neppe grunn til å tro at komiteen tenkte seg et generelt rekrutteringsmønster og en stillingsstruktur som skulle avvike vesentlig fra mønsteret ved "de gamle skolene". Men komiteen mente at "for den delen av lærerstaben som skal drive undervisning på universitetsnivå, vil det måtte stilles slike krav til som for lærere på universitetene".[2]

I "Distriktshøyskolene - Universitetskopier eller alternative institusjoner?" konkluderer Ole Johan Sandvand sin analyse på dette punkt med at:

> Ut fra Videreutdanningskomiteens utsagn om forskningstilknytningen og støttet opp med hvilke skoler komiteen foreslo integrert med distriktshøyskolene og arten av og nivået på det faglige innhold og kravene til lærerkrefter, framstår distriktshøgskolen i komiteens skikkelse som i det alt vesentlige en undervis-

---

[1] Ottosen-komiteens innstilling nr. 3, s. 13.

[2] Ottosen-komiteens innstilling nr. 2, s. 37

ningsinstitusjon, uten noen pålagt forskningsoppgave - med de bevilgningsmessige konsekvenser det ville ha. Dette betydde ikke at det var meningen å nedlegge forbud mot forskning ved distriktshøyskolene: i likhet med andre postgymnasiale utdanningsinstitusjoner kunne forskning som ikke stilte vidtrekkende krav til utstyr og bredde i fagmiljøet, skje ved distriktshøyskolene som en frivillig aktivitet.[3]

Oppfølgingen i Departement og Storting

Departementet med *statsråd Kjell Bondevik* i spissen, grep omgående komiteens forslag om distriktshøyskoler. Allerede i 1968 fremmet regjeringen en proposisjon for Stortinget om såkalt *prøvedrift med distriktshøyskoler*. Forslaget hadde stor appell. Det kunne også brukes til "å demme opp" for de foreliggende forslag om universitetsetablering i Kristiansand og Stavanger som lokale pressgrupper gikk inn for.

Departementet fastslo at den nye skolen "skal stå for noko sermerkt og ha sin eigen identitet, både organisatorisk og når det gjeld skolens indre liv" og presiserte at distriktshøyskolene "ikkje er tenkt som universitetsfilialar".[4]

På et vesentlig punkt avvek departementets forslag fra komiteens. Departementet lanserte nemlig det nye skoleslaget uten samtidig å knytte de eksisterende skoleslag til et *studiesenter* innenfor det enkelte fylke. Den opprinnelige DH-tanken forsvant m.a.o. Innholdsmessig var derimot departementets beskrivelse og intensjoner svært lik Ottosen-komiteens. Dette gjaldt også mht. forskningens plass. Ifølge Sandvand inntok Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD) ved prøveperiodens start det samme standpunkt som Videreutdanningskomiteen i spørsmålet om *forskningens* stilling:

> Dette kom fram både ved at departementet siterte lange avsnitt fra Videreutdanningskomiteens innstillinger og ved at det formulerte egne synspunkter som ikke avvek nevneverdig fra Videreutdanningskomiteens. 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 Videreutdanningskomiteen gjorde departementet distriktshøyskolens forhold til forskning til den fundamentale komponent i grensedragningen mellom universitetene og distriktshøyskolene. Departementets syn kom til uttrykk slik:

---

3 Sandvand, Ole Johan: *Distriktshøyskolene - Universitetskopier eller alternative institusjoner.* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt. Melding 1976:2, s. 37.

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

"Den viktigaste skilnaden mellom universiteta og distriktshøgskolane vil vere at distriktshøgskolane ikkje skal ha som program å drive forskning" (St.prp.nr. 136 (1968-69), s.10).[5]

I departementets første proposisjon - om oppretting av planleggingsorganer med sikte på *prøvedrift* med distriktshøyskoler ble forskning overhodet ikke nevnt.[6]

I denne proposisjonen heter det bl.a.:

> Av særlig interesse og betydning må det etter departementets oppfatning være å bygge opp kortere yrkesrettede tilbud som representerer avsluttede enheter med en definert yrkeskompetanse og som derfor er reelle alternativer til mer langvarige studier ved universitet/høgskole.[7]

Denne vekten på en *alternativ funksjon* til universitetenes tilbud ble også sterkt understreket av statsråd Bondevik i den etterfølgende stortingsdebatt. Her uttalte han bl.a. følgende:

> ....det er ikkje noko nytt universitet, og det er heller ikkje universitetsfaga som skal vera de viktigste ved distriktshøgskolene. Det er heilt andre ting. Det skal i første rekke vere *ein høgare yrkesskole*.[8]

Debatten i Stortinget rokket ikke ved departementets hovedsyn - etableringen av et *nytt skoleslag* - distriktshøyskoler. Dette skulle i all hovedsak være *undervisnings-institusjoner*. Samtidig fulgte man også opp Ottosen-komiteens anbefalinger med vekt på mangfold. Et viktig unntak var likevel at de nye utdanningstilbudene ikke ble integrert med de eksisterende skoler - dvs. at man ikke holdt fast i den opprinnelige DH-idé på dette viktige punktet.

Prøveperiode med universitetsaspirasjoner

Etableringen av det nye skoleslaget skjedde raskt. Kanskje noe uventet kom også et 2-årig undervisningstilbud innenfor økonomisk-administrative fag til å få en utilsiktet dominerende plass i studietilbudet. Rekrutteringen til de mange nye lektorater kom for øvrig ikke til å volde spesielt stort besvær på de fleste områder.

---

5 Sandvand 2/76, s. 41.

6 St.prp. 143 (1967-68).

7 St.prp. 143 (1967-68), s 7.

8 St.tid. 1967-68, s. 4779.

Interessant nok valgte Departementet ved ansettelse av lærerne å bruke *sakkyndige komiteer* etter et universitetslignende opplegg. Det er samtidig verd å merke seg at mange av de nye lektorene hadde en stipendperiode ved et universitet bak seg.

Ønsker om å komme i gang og å vokse fort gav også impulser til at universitetsinnslaget snart vokste på undervisningssiden. Et universitetsorientert lærerkorps bidro åpenbart til denne utvikling.

Forskningsambisjoner kom snart eksplisitt til syne - noe som også ble artikulert i Stortinget. Allerede i budsjettdebatten høsten 1969 tok enkelte talere til orde for at det måtte skapes *et visst rom for forskning* ved skolene - dog uten å presisere dette nærmere. I forbindelse med stortingsbehandlingen av proposisjonen om utvidelse av prøvedriften i mai 1970, nedfelte ønskene om forskning seg også i komitéinnstillingen. I denne heter det bl.a. at:

> 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 komiteens mening være naturlig at distriktshøyskolene 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 distriktshøyskolene kunne engasjere seg i. Komiteen 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.[9]

Verken dette eller stortingsdebatten for øvrig sier noe om *hvilket omfang* man tenkte seg at en eventuell forskningsvirksomhet burde få. Heller ikke konsekvenser for bevilgningene til skolene ble berørt. Ut fra Stortingets tilslutning til KUDs forslag til generell målsetting for de nye skolene og konkretiseringen av denne, og videre ut fra Stortingets oppslutning om departementets forslag til organisering av skolene og budsjettforslag, er det likevel en rimelig tolkning at Stortingets målsetting i første rekke fortsatt var å skape utdanningsinstitusjoner. Men innenfor visse rammer burde man legge til rette for noe forskning - uten at det var noen tvil om prioriteringen. Det dreide seg dessuten snarere om en frivillig aktivitet enn en pålagt oppgave, konkluderte Sandvand.[10]

---

[9] Innst.S.nr. 249 (1969-70), s. 4.

[10] Sandvand 2/76, s. 43.

Nytt integrasjonsforsøk - St. meld. 17 (1974-75)

Den generelle oppfølgingen av Ottosen-komiteens innstillinger ble først lagt fram av Regjeringen Korvald. Men som følge av regjeringsskifte kom stortingsbehandlingen til å skje på grunnlag av en ny melding fra Regjeringen Bratteli (St. meld. 17 (1974-75)).[11] Her fikk Ottosen-komiteen aksept for mange av sine resonnementer og forslag - ikke minst mht. å betrakte all utdanning ut over gymnaset som *høyere utdanning* - og i denne forbindelse foreta en *oppgradering* til høyskolestatus der dette ble ansett som ønskelig. Sykepleierskolene ble i lys av dette snart overført fra Sosialdepartementet til Kirke- og undervisningsdepartementet. De nye distriktshøyskolene - og ønsket om rask utbygging av disse - skulle snart komme til å stå sterkt i Stortinget.

Det store stridsspørsmålet den gang ble Regjeringens forslag til en *regional integrasjon* av de ulike skoleslag til ett integrert system i tråd med Ottosen-komiteens opprinnelige forslag om et distriktshøyskolesenter og felles ledelse. Regjeringens forslag i denne retning led nederlag i Stortinget. Flertallet ville nøye seg med en løs integrasjon med et felles *regionalt høyskolestyre* som overbygning.

Motstanden mot den foreslåtte integrasjon fant man den gang primært i *de eksisterende profesjonsskoler*. Ulike interesser og kulturforskjeller mellom de gamle institusjonene og mer universitetsorienterte DH-er bidro til denne konklusjonen. Senere arbeidet mange fra DH-siden aktivt for å fjerne høyskolestyrene, men uten resultat inntil man fikk statlige utdanningsdirektører i de enkelte fylker i 1992. Snart etter behandlingen av denne Stortingsmeldingen ble det for øvrig alminnelig å tale om et *regionalt system* - distriktshøyskolenavnet hadde allerede fått hevd - det var i praksis reservert for det nye skoleslaget.

Utviklingen på 1970- og 80-tallet

De nye distriktshøyskolene fikk som nevnt stor oppslutning, spesielt i distrikts Norge. Stortinget fulgte villig opp og spilte en særlig aktiv rolle i spørsmål knyttet til prioritering og stedsvalg. Innholdsmessig gikk *aspirasjonene* ved de nye skolene snart i retning av flere og lengre studietilbud av universitetslignende karakter. Etableringen av siviløkonomutdanning og sivilingeniørutdanning flere steder er spesielt interessant i denne forbindelse. Det ledet etter hvert også til etableringen av *høyskolesentra*.

I tilknytning til DH-ene vokste også de *regionale forskningsstiftelser* fram - med Kommunaldepartements distriktsutbyggingsavdeling, de respektive fylker og DH-ene selv som initiativ og samarbeidspartnere. Siktemålet var primært å bidra til

---

[11] St.meld.nr. 66 (1972-73) - som regjeringen Korvald la fram, ble trukket tilbake ved regjeringsskiftet.

regional utvikling innenfor forvaltning og næringsliv gjennom *oppdragsforskning*. Interessant nok fikk stiftelsene en relativ frittstående stilling vis-à-vis DH-ene - og avstanden har de fleste steder bare økt som følge av den dominerende *oppdragslinje* som preger stiftelsene.

I Stortingsmeldingen om forskning som statsråd Kjølv Egeland la fram i 1975,[12] ble det i generelle vendinger understreket at det regionale system var å anse som "*en del av* det nasjonale forskningssystemet". Men det skjedde heller ikke her noen presisering av forskningsinnslaget ved skolene fra myndighetenes side verken på institusjonsnivå eller gjennom arbeidstidsreglementer e.l.

De største *forskningsambisjonene* har hele tiden vært konsentrert ved de nye DH-skolene. De øvrige skoleslagene har likevel "beveget seg" i dette spørsmålet, men bildet er langt mer uklart enn ved DH'ene. Samtidig er det nok ikke alltid forskning i tradisjonell forstand man har i tankene, men snarere et variert spektrum av faglig aktivitet - inklusive etterutdanning o.l.

Parallelt med dette fant de fleste DH-lærerne etter hvert sin organisatoriske forankring i det universitetsdominerte *Norsk Forskerforbund*. Dette forbundet bidro bl.a. til at en noe fremmedartet *amanuensistittel* ble alminneliggjort innenfor all høyere utdanning under lønnsforhandlingene en sen vårnatt på slutten av 1970-tallet. Ønskene om å komme på linje med universitetene var utslagsgivende. Nylig har Lærerhøgskolelaget også meldt seg inn i Forskerforbundet og oppnådd støtte fra forbundet i kravet om mer forskning også i dette skoleslaget.[13]

Kravene om å realisere et større forskningsinnslag innenfor det regionale system har hatt betydelig verbal støtte ved mange av de aktuelle institusjoner. *Det faktiske innslag* av forskningsaktivitet ved institusjonene er lite klarlagt. Det er likevel på det rene at personalet ved institusjonene bare i relativt beskjeden grad søker og oppnår prosjektfinansiering gjennom forskningsrådene - og publiseringsaktiviteten er også forholdsvis liten.[14] Det rene forskningsinnslaget fortoner seg foreløpig som beskjedent med et visst unntak for enkelte av DH-skolene.

Hernes-utvalg - et nytt forsøk på klarere arbeidsdeling

Etter hvert har kritikken av "de mange og små enheter" i norsk høyere utdanning og forskning fått atskillig innpass. Også de tidligere fagstatsrådene Einar Førde og Lars Roar Langslet advarte i Stortinget våren 1987 mot "*de 200 høyskolene*" -

---

[12] St.meld.nr. 35 (1975-76): *Om forskningens organisering og finansiering*. Kirke- og undervisningsdepartementet.

[13] *Intervju med lagets formann*, Birgitta Næss, Forskerforum 5/90.

[14] FoU-statistikken viser at bare 5,3 mill. kr gikk til de regionale høyskoler i 1989 - herav 3,5 mill. kr fra NAVF.

spredningen var gått for langt. Men Stortingskomiteen var av en annen oppfatning og anbefalte at alle regioner burde være selvforsynt mht. utdanning "i tekniske fag, økonomiske fag, økonomisk/administrative fag og helsefag".[15]

Oppnevnelsen av Hernes-utvalget representerte et forsøk på igjen å legge an et mer *helhetlig perspektiv* på norsk høyere utdanning - og ikke minst søke å få til en mer hensiktsmessig arbeidsdeling innenfor sektoren. Utvalget lanserte det såkalte *Norgesnettet* som et middel til å oppnå større arbeidsdeling, konsentrasjon og samarbeid i sektoren. Samtidig advarte utvalget mot å etablere flere institusjoner - i særdeleshet universiteter - med klar adresse til Kristiansand og Stavanger.

Forskerutdanningen på hovedfags- og dr.gradsnivå skulle være en oppgave for universitetssektoren ("grunnforskningsinstitusjon- ene"). Samtidig ble en gjennomgående stillingsstruktur med såkalte professoropprykk etter kompetanse også lansert for hele sektoren. Men utvalget understreket at professortittelen "i seg selv ikke gir noen rettigheter til midler eller tid til forskning ved institusjoner som ikke er tildelt forskningsoppgaver".[16] Forslaget skapte splittelse i komiteen, men bidro trolig til at den regionale sektor så positivt på innstillingen. Budskapet om ekspansjon innenfor forskning og høyere utdanning og en sterkere fokusering på resultater og faglig nivå vekket generelt sett atskillig begeistring.

Oppfølgingen i Departement og Storting

Oppfølgingen av utvalgsinnstillingen fant som kjent sted med utvalgsformannen, professor Gudmund Hernes, i statsrådstolen.[17] Naturlig nok var Stortingsmeldingen *noe blekere* enn utvalgsinnstillingen. Meldingen holdt likevel fast ved de fleste hovedtankene i innstillingen. Forslaget om "professoropprykk" fulgte Regjeringen ikke opp. Samtidig introduserte meldingen en stor uklarhet ved å uttale at den enkelte skulle kunne bruke 25 prosent av sin tid til forskning m.v.

Også ved dette oppgjøret valgte Stortinget *en mer "distriktsvennlig holdning"* overfor det regionale system enn Hernes-utvalget og Stortingsmeldingen la opp til. Samtidig opptrådte man uvanlig konkret og formulerte et "16 punkts vedtak" ("Romertallsvedtaket"). Lærerhøyskoleutdanningen ble utvidet til fire år, professoropprykkene kom inn igjen, personalets FoU-andel ble ikke presisert til 25 prosent - (en andel som for øvrig mange ved DH-ene mente var for lav, mens andre fant urealistisk høy for de øvrige skoler) og "stor grad av fleksibilitet" skulle ligge til

---

15 Innst.S.nr. 124 (1986-87), s. 13.

16 NOU 1988: 28: *Med viten og vilje.* (Hernes-utvalget), s. 170.

17 St.meld.nr. 40 (1990-91): *Fra visjon til virke; om høgre utdanning.* Kirke- og undervisnings-departementet.

grunn og arbeidsdelingen som var foreslått innenfor forskerutdanningen ble noe myket opp.

De regionale utredningsgrupper

For å komme videre med tanken om Norgesnettet oppnevnte statsråd Hernes våren 1991 seks såkalte regionale utredningsgrupper med medlemmer fra regionene for å "gjennomgå det samlede regionale kunnskapssystem med sikte på samordning og forenkling." Målsettingen var "å utvikle hensiktsmessige regionale og nasjonale kunnskapsnettverk" idet systemet ble sett "i en bred nasjonal sammenheng". Tanken om disse gruppene var første gang lansert i forskningsmeldingen fra 1989.[18]

Rapportene foreligger nå og er preget av forbausende *verbal enighet* - også om en rekke forslag til institusjonssammenslåinger.[19] Men det er ofte høyst uklart hvorvidt det er snakk om fysisk integrasjon eller løse overbygninger - og mye tyder på at innslaget av skinnenighet er stort. Like interessant er det å konstatere det beskjedne innslag av prinsipiell tankegang som preger innstillingene.

Ønskelistene er lange og i realiteten preget av klare forutsetninger om ytterligere vekst i sektoren og et langt *sterkere forskningsinnslag*. Dette skjer til tross for at det heter i mandatet for gruppene at "forslagene skal holdes innenfor eksisterende rammer for offentlig finansiering". Det er også lite dokumentasjon og litteraturhenvisninger som belyser *resultater* man allerede har oppnådd. Likeledes mangler stort sett prinsipielle drøftinger av ulike utviklingsalternativer. Rapporten fra Møre og Romsdal representerer et visst unntak. Samtidig vil nok denne pådra seg atskillig kritikk for at den eksplisitt foreslår å legge om lærerhøyskolene i en klar universitetsretning. Dette bryter med den sterke profesjonsorientering som hittil har preget dette skoleslaget. I omtalen av ett av utviklingsalternativene heter det i rapporten at *man kan se farer* ved en ren universitetslinje:

> En spesiell utfordring i den forbindelse vil være å bevare ingeniørutdanningen på yrkeslivets premisser og å unngå at ingeniørutdanningen får for mye forskningsforberedende karakter.[20]

I rapporten fra Østlandsgruppen foreslås at "Alle med professorkompetanse, også i dei nye høgskolesentra, inngår i organisert forskarutdanning og har dei same

---

[18] St.meld.nr. 28 (1989-90): *Om forskning*. Kultur- og vitenskapsdepartementet.

[19] Det foreligger en rapport fra hver av gruppene så vel som en samlerapport - alle publisert av Forskningsavdelingen i KUF.

[20] Rapporten fra Møre og Romsdal, KUF, 1992.

plikter/rettar som professorar i universitetssektoren i dag"[21] dette i klar kontrast til synet i Hernes-utvalget, jf. sitat ovenfor.

Hovedideen med det regionale systemet synes langt på vei å være glemt eller skjøvet til side i disse rapportene. Ottosen-komiteens sentrale tanker om et differensiert og mangfoldig system med et stort innslag av korte, yrkesrettede utdanninger for å gi både studenter og arbeidsliv *et variert tilbud* betones lite.

På forskningssiden skulle de regionale stiftelser særlig konsentrere seg om regionale oppgaver - det var utgangspunktet for Kommunaldepartementets opprinnelige initiativ. Også dette synes nå å ha blitt fortrengt til fordel for nasjonale ambisjoner av relativt generell og diffus karakter. Dette skjer samtidig som stiftelsene i praksis åpenbart også har fått et betydelig innslag av konsulent-firmavirksomhet.

Utredningsprosessen knyttet til de regionale gruppene synes ikke å ha vært helt godt koordinert med Departementets parallelle fusjonsprosess med sikte på å få til samlinger i høyskolesentra i tråd med Stortingets prinsippvedtak - jf. også Teigens bidrag i denne rapporten. I forskningsmeldingen våren 1993 ventes Departementet å lansere sitt syn på en rekke av de spørsmål som er reist i denne prosessen.

Den aktuelle situasjon - noen kommentarer og spørsmål

Prinsipiell avklaring - hva bør målene være?

I lys av vår gjennomgang kan vi konstatere at det regionale system i Norge har fjernet seg atskillig fra de opprinnelige målsettinger. Ottosen-komiteens vekt på å oppnå større mangfold i norsk høyere utdanning er svekket. Man kan si at utviklingen langt på vei er preget av "at alle vil ha mer, at alle bør ha alt - og så langt som mulig etterligne universitetene" - såkalt "akademisk drift" har her gjort seg gjeldende.

Myndighetenes ønsker om å få et bedre helhetlig grep på sektoren har i de senere år vært preget av tanken om et Norgesnett med samarbeid, koordinering og arbeidsdeling som sentrale elementer. Hernes-utvalget konkretiserte denne nettverkstanken lite, og de regionale gruppene kan neppe sies å ha avhjulpet denne mangel nevneverdig.[22] Til det er også en manglende prinsipiell tilnærming åpenbar. Spørsmålet om å oppnå en mer *prinsipiell avklaring* innenfor høyere utdanning er derfor imperativt i dag. I den forbindelse kan det også være hensiktsmessig å spørre om vi bør oppgi tanken om en differensiert sektor preget

---

[21] Rapporten fra Østlandsgruppen, KUF, 1992.

[22] *Det svake presisjonsnivå i Norgesnett-tanken* er bl.a. analysert og kritisert av Randi Søgnen i Forskningspolitikk 2/91.

av mangfold? Eller skal universitetsmodellen snarere anses å være overlegen og etterfølgelsesverdig for *alle deler* av høyere utdanning?

Selvforsyning?

At atskillig forskning og høyere utdanning er og bør være lokalisert i distriktene, er vel akseptert. Men tilsier det at det enkelte fylke/region bør være "selvforsynt" med studieplasser på alle nivå og sogar mht. forskning? *Stortingskomiteen* har som kjent ved en anledning gått langt i denne retning,[23] og tankegangen preger i praksis flere av de regionale gruppene. Bør et land på 4 mill. innbygger pålegge seg selv slike restriksjoner mht. de unges studievalg, kan man spørre. Det er vanskelig å tenke seg at det ikke i mange tilfeller vil få uheldige virkninger for mobilitet, effektivitet og kvalitet - andre kriterier som ofte fremheves i disse dager.

At våre fylker/regioner er så beskjedne befolkningsmessig sett, synes ofte å bli glemt. En viss *institusjonell konkurranse* innenfor høyere utdanning og forskning ansees vanligvis også å være av det gode. Samtidig kan det være på sin plass å minne om at en FoU-investering ikke alltid leder til uttelling lokalt. Den svake industriutvikling i *Trondheimsregionen* - Norge og Nord-Europas største teknologiske FoU-kompleks - er i så måte et tankekors.

Forskningsinnslag ved skolene?

Antydningen om at personalet kan anvende *inntil 25 prosent av sin arbeidstid* til forskning m.v. i Stortingsmeldingen våren 1991, var neppe tilstrekkelig utredet og analysert, og Stortingskomiteen fjernet også dette prosenttallet. Her trengs åpenbart presisering og differensiering i tråd med utfallet av de målsettingsdrøftinger jeg har etterlyst foran.

Det er for øvrig mitt inntrykk at innholdet i en slik prosentsats har vært *tolket svært forskjellig* - mange inkluderer f.eks. her etterutdanning og faglig oppdatering generelt og anvender i praksis et ytterst vidt forskningsbegrep. Det kan også være grunn til å reise spørsmål om en eventuell prosentsats bør være den samme for alle, uavhengig av kompetanse og evne til å utnytte den frihet som også ligger i den. Samtidig bør neppe en slik sats fastsettes før de store *økonomiske konsekvenser* av slike ordninger er bedre klarlagt og vurdert i forhold til andre reformer i sektoren.

Hva slags forskning eventuelt?

Debatten om forskningsinnslaget i denne sektoren har ytterst sjelden berørt spørsmålet om *hva slags forskning?* Hvilken innretning bør denne forskningen i

---

[23] Våren 1987.

all hovedsak ha? Til tross for hyppig betoning av nytte og relevans for regionen har nok ofte tradisjonell disiplinforskning i praksis stått mest sentralt.

På initiativ av *de regionale høyskoledirektører* har Tom Therkildsen ved høyskolesekretariatet i Sogn og Fjordane nylig drøftet forskningsengasjementet i den regionale sektor.[24] Interessant nok går han inn for at "*den forskningspolitiske hovedforankringen*" bør være slik at universitetene forvalter disiplinene - og er organisert for dét, mens de regionale høyskoler er orientert mot *handlingsorientert forskning* og organiseres med et slikt formål for øye. En slik "hovedinndeling" vil både kunne danne grunnlag for en genuin forskningspolitisk "identitet" ved de nye høyskolene, og samtidig kunne sikre en reell forskningsmessig arbeidsdeling mellom universiteter og høyskoler, ifølge Therkildsen. Dette innspillet fra høyskoledirektørene og Therkildsen i særdeleshet er "sjelden kost" og et interessant og ytterst velkomment innspill.

Teoretisk eller praktisk orientering?

Spørsmålet om den regionale utdannings- og forsknings hovedinnretning i forhold til praktisk nytte etc. har vært ytterst lite diskutert. Men det kan neppe herske tvil om at *intensjonene* for DH'ene den første tid i så måte var praktisk undervisning snarere enn tradisjonell teoretisk og universitetsorientert undervisning. Dette kom bl.a. til uttrykk i en sterk betoning av *nytte og relevans for regionene*. Den faktiske utvikling har gått i motsatt retning - universitetsmodellen ligger i praksis langt på vei til grunn for utviklingen i de senere år - særlig ved distriktshøyskolene. Men *klare spenninger observeres* også langs denne dimensjon selv om de seks gruppene i forbausende grad synes å ha ignorert dette. Det er åpenbart et helt sentralt spørsmål for utformingen av et Norgesnett i praksis.

Forholdet mellom *profesjonsstudier og universitetsstudier* berøres dog av enkelte grupper. Mest interessant er kanskje rapporten fra Hordaland, Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal som i omtalen av ett av utviklingsalternativene som nevnt antyder at man også *kan se farer* ved en universitetslinje hvor ingeniørutdanningen får et stort forskningsinnslag.

Fjerner vi oss mer fra den internasjonale hovedstrøm?

På 1960-tallet begynte man relativt systematisk i mange andre vestlige land også å etablere en rekke høyere utdanningsinstitusjoner som alternativer til universitetene. Man ønsket bl.a. en *større differensiering* innenfor høyere utdanning - og i lys av dette så man et særlig behov for å bygge ut kortvarige, yrkesrettede utdanningsveier

---

[24] Therkildsen, Tom: *Forskning for handling*. En forskningspolitisk plattform for høyskolene i Norgesnettet (Sogndal, juli 92). En forkortet versjon inngår i denne rapporten.

- gjerne på ikke-tradisjonelle områder. I en OECD-rapport fra 1991[25] analyseres utviklingen i disse institusjoner her heter det at utdannelsens yrkesorientering representerer et dominerende og karakteristisk innslag. Det heter at dette er blitt ytterligere styrket på 1980-tallet og har gitt sektoren "*a distinctive profile*". Disse institusjonene har vært lite preget av klassiske akademiske verdier og har lagt vekt på kort studietid og at lærerne skal ha *yrkeserfaring* snarere enn forskningserfaring. Samtidig konstaterer forfatterne med en viss overraskelse at etterutdanningsinnslaget ved institusjonene ikke har vært så stort.

På 1970-tallet tenkte man seg en utvikling mot store "multipurpose-institusjoner" - gjerne integrert i store sentra. I stedet er et mangfold av institusjoner med ulike faglige tyngdepunkt i dag blitt det mest vanlige.

I OECD-sekretariatets konklusjon i rapporten betones *behovet for mangfold* sterkt:

> The essential issue is to ensure that the higher education system as a whole fulfils the multiple functions which modern society requires: providing general and vocational programmes, initial and continuing education, short and long courses. It is less important whether these different provisions are offered in the university or the non-university sector, so long as they are catered for, in whatever setting, with a minimum of administrative or organizational barriers.

Det internasjonale bildet er likevel ikke entydig. Adgangen som de såkalte "polytechnics" i Storbritannia (*en del av* de alternative institusjoner i engelsk høyere utdanning) i 1992 fikk til å oppnå universitetsstatus dersom de ønsker det, representerer tilsynelatende en annen utvikling enn den ovennevnte. Men det forhold at myndighetene ikke samtidig foretar noen ressursmessig opprustning av disse institusjoner, ja tvert om betoner at ressursene i sektoren ikke vil bli økt i årene framover, innebærer at mange analytikere regner det for mest sannsynlig at man i praksis får "en amerikansk utvikling" - dvs. et skille mellom "*teaching universities*" og "*research universities*".

Ifølge Carnegie Foundations' Classification of Institutions of Higher Education (1987 ed.)[26] finnes det ca 3 400 høyere utdanningsinstitusjoner i USA. Men tallet på såkalte Doctorate-Granting Institutions er ikke høyere enn i overkant av 200 - herav ca 70 såkalte Research Universities of Class I. Her er det åpenbart at ingen forventer likhet. Kontrasten til et betydelig innslag av "statsautorisert likhetstanke-

---

[25] OECD: *Alternatives to Universities,* Paris, 1991. (Omtalt i Forskningspolitikk 2/92).

[26] Carnegie Foundation: *A Classification of Institutions of Higher Education* (1987 Edition).

gang" i vårt land forklarer kanskje også hvorfor tendensene til å etterligne universitetene og det tradisjonelt akademiske står så sterkt i Norge.

Sterkere nasjonal styring?

Den enorme veksten i *studenttallet* de siste årene gir her en del nye muligheter og problemer i et planleggingsperspektiv. Veksten gjør at flere institusjoner kommer over en "kritisk minstestørrelse". Samtidig vil presset på universitetene kunne fremme en utvikling i retning av at det regionale høyskolesystemet i betydelig grad kan avlaste universitetene for utdanning under hovedfagsnivå. Det er imidlertid et åpent spørsmål om en slik utvikling fullt ut kan forenes med høyskolenes rolle som alternative institusjoner mht. studietilbud o.l.

Utviklingen av sektoren er sterkt påvirket av *personalets rekrutteringsbakgrunn* (disipliner/profesjoner, yrkeserfaring, forskerutdanning etc.), kriterier for avansement, og de daglige arbeidsbetingelser. Dette er *sentrale variabler* som myndighetene langt på vei har herredømme over - men som ofte blitt sterkt påvirket av tilfeldige og konsekvensrike utslag ved lønnsforhandlinger o.l. Det fortoner seg som om myndighetene ikke fullt ut har tatt dette inn over seg.

Mange av våre utdannings- og FoU-enheter er for små. Men hvis de først er etablert med ulik geografisk lokalisering, er det *erfaringsmessig ytterst vanskelig* å få til en samlokalisering som skjer uten opprivende konflikter. Samtidig er det trolig bare ved faktisk samlokalisering at slike sammenslåinger gir *reelle gevinster* økonomisk og miljømessig. Myndighetene bør ikke bygge sin politikk på at en antagelse om at "bigger is better" i praksis i alle situasjoner. Det kan videre være verd å understreke at mangfoldet i sektoren fortsatt er betydelig mht. oppgaver, tradisjoner e.l. - noe som også kan gjøre det *tilslørende* å snakke om én regional sektor.

I de senere år har det på myndighetenes initiativ vært gjennomført en rekke evalueringer - særlig på FoU-siden. Etter mitt skjønn er det viktig at det regionale system i høyere grad enn hittil også *underkastes slik evaluering*. Samtidig er det klart at med *de uklare målsettinger* som har preget sektoren, er dette ingen lett oppgave. I denne sammenheng er det bl.a. viktig at man ikke legger tradisjonelle universitetsstandarder til grunn ved slike evalueringer *hvis* målsettingene for dette systemet faktisk er andre.

Den utviklingen vi har gitt et riss av foran har vært et resultat av mange entusiastiske lokale og parlamentariske initiativ så vel som en rekke tilfeldigheter. Helhetsperspektivet har som regel vært beskjedent. Etablerte institusjoner - ikke minst de nye distriktshøgskolene - har åpenbart beveget seg i universitetsretning ut fra egne ønsker, press fra omgivelsene og en svak og lite bevisst Departementsledelse. Resultatet er at systemet samlet sett etter hvert preges av mindre differensiering og mangfold med vekt også på korte, yrkesrettede, alternative studietilbud.

Tendensen til større innslag av universitetsfag, lengre studietid og lærerstab med bakgrunn fra forskning snarere enn praksis gjør seg sterkt gjeldende.

Den norske debatten har hittil fokusert lite på ønskeligheten av en slik utvikling. Derimot har det store tallet på institusjoner nå tvunget fram en debatt med vekt på sammenslåinger og samarbeid - Norgesnett-tanken er lansert og forsøkt fulgt opp.

Trolig vil dette bli et stort stridsspørsmål i årene framover - noe ikke minst uttalelsen fra Stortingskomiteen høsten 1992 tyder på.[27] Behovet for en *sterkere nasjonal styring* ut fra et klarere helhetssyn på målsetting og ambisjonsnivå for hele vår høyere utdanning er nå åpenbart til stede. Det later også de regionale gruppene mer eller mindre eksplisitt til å erkjenne. Men vi gjør nok klokt i å innse at det er en ytterst vanskelig oppgave å få til en klarere nasjonal styring på et område som i mer enn 20 år har vært sterkt preget av helt andre tradisjoner. Men det er nødvendig - ikke minst hvis *resultatsiden* innenfor høyere utdanning og forskning for alvor settes i høysetet.

Litteratur

Berg, Ivar (1970): *The big training robbery.* Praeger.

Carnegie Foundation (1987): *A Classification of Institutions of Higher Education.*

Kyvik, Svein (1980): *Desentralisering av høgre utdanning og forskning i Norge.* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Melding 1980:2.

Kyvik, Svein (1981): *The Norwegian Regional Colleges.* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Melding 1981:1.

OECD (1973): *Short Cycle Higher Education.* A Search for Identity, Paris.

OECD (1991): *Alternatives to Universities*, Paris.

Sandvand, Ole Johan (1974): *Forskning ved distriktshøyskolene - en oversikt over uttalte målsettinger i offentlige organer.* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 9/74.

Sandvand, Ole Johan (1976): *Distriktshøyskolene - Universitetskopier eller alternative institusjoner.* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt. Melding 1976:2 (Hovedoppgave ved Institutt for statsvitenskap, Univ. i Oslo).

Skoie, Hans (1988): *Offentlig politikk for universiteter og høyskoler 1945-1988 - hovedtrekk.* Vedlegg i Hernes-utvalget (NOU 1988 :28), s. 233-263.

---

[27] Budsjettinnstilling nr. 12, høsten 1992.

4 Forskning: en forutsetning for undervisning i universitet og høgskoler?

Ulf Torgersen*

Jeg er bedt om å reflektere over koblingen mellom forskning og høyere undervisning. Spørsmålet er altså: hva er en rimelig begrunnelse for at forskning bør være en aktivitet som bør ledsage undervisning? Jeg skal prøve å komme litt nærmere et svar på dette spørsmålet i løpet av de nærmeste 10-15 minuttene.

Jeg vil pointere at det spørsmålet jeg tar opp altså ikke er identisk med spørsmålet om forskning ved ulike høyskoletyper. Man kan argumentere for at slike høyskolers staber bør eller ikke bør drive forskning ut fra mange slags hensyn. Man kan se på det som noe i retning av en universell rettighet for akademikere. man kan argumentere med at det å kunne drive forskning er nødvendig for å trekke folk til undervisningsstillinger - altså forskning som "frynsegode". Man kan også argumentere med behovet for forskning, eller kanskje nærmere utredning av lokale problemer. Disse spørsmålene kan man mene mange ting om, men jeg lar dem ligge. Jeg diskuterer bare den alminnelige ønskelighet av slik kobling ut fra undervisningshensynet: i hvilken grad forskning er nødvendig for undervisningen, og hvor mye ressurser som eventuelt bør brukes på forskning, f.eks. i form av fri tid til denne virksomheten for ansatte. Jeg diskuterer altså hva som er gode grunner for plikt til forskning, ikke om det er eller bør være en viss anledning til forskning. Jeg bør vel også betone at jeg bruker et rimelig strikst "forskningsbegrep"; om man bruker det så vidt at det omfatter svært mange former for skriving eller annen aktivitet vil det være temmelig umulig å gjennomføre en noenlunde ryddig argumentasjon om spørsmålet uten utallige spesifiseringer og begrensninger.

La meg som utgangspunkt for diskusjonen sette opp et enkelt skjema for hvordan forskning kan være knyttet til undervisning. Så vidt jeg kan forstå er det særlig følgende former som kan tenkes:

---

* *Torgersen* er mag.art. (statsvitenskap). Han er forsker ved Institutt for anvendt sosialforskning (INAS), og professor II ved Universitetet i Oslo.

	Lærer		Elev
Forskning er:	Ansettelseskrav	Yrkesplikt	Eksamenskrav
Variant 1:	Ja	Ja	Ja
Variant 2:	Ja	Ja	Nei
Variant 3:	Ja	Nei	Nei
Variant 4:	Nei	Nei	Nei

Systematikken er enkel. For lærersiden spør jeg om det stilles krav til at man selv skal ha forsket - og jeg regner da med et nivå som går godt utover en hovedoppgave - og om det stilles krav til at det drives forskning. Det siste vil da si at det i stillingsbeskrivelse, instruks, ansettelsesbrev m.m. er påpekt at forskning er en plikt. For elevsiden vil det i alt vesentlig si at det kreves en hovedoppgave eller liknende.

Vi har altså å gjøre med en enkel skala. Det finnes ikke ordninger hvor "ja" forekommer til høyre for "nei". Det følger jo med nødvendighet at om læreren skal ha plikt til forskning, da må vedkommende også kunne dette og ha dokumentert det ved ansettelsestidspunktet. Og skal man kunne lære opp studenter i å forske så må man være kyndig i aktiviteten selv, og selv bedrive den. Det er derfor temmelig umulig å tenke seg studier med forskningskrav som eksamenskrav, hvor det ikke er slike krav til lærerne.

La oss så se litt på de fire variantene.

Eksempel på variant 1 finner vi f.eks. i de filologiske og naturvitenskapelige fagene på universitetene, hvor lærere ansettes etter forskningskvalifikasjoner, har plikt til å fortsette med dette og hvor også elevene skal levere et forskningsarbeid som del av sin eksamen.

Et godt eksempel på variant 2 finner vi i juss, som atskiller seg fra variant 1 ved at studentene ikke forutsettes å levere noen hovedoppgave eller liknende arbeid.

Variant 3 har vi på en rekke skoler, kanskje særlig distriktshøyskolene, hvor man i noen grad foretar ansettelser ut fra forskningskvalifikasjoner, dog slik at dette kravet varierer betydelig, men hvor det ikke gjennomgående eksisterer noen plikt til slik videre aktivitet, og hvor det ikke er krav om forskning til studentene. (Det dreier seg her om en felleskarakteristikk av et mangfoldig skoleslag).

Variant 4 har man eksempler på i helsefaghøyskoler og pedagogiske høyskoler, hvor det i liten grad stilles krav til lærerne om forskningsinnsats ved ansettelsen og heller ikke senere eller for studentenes vedkommende.

Vi har med andre ord fire hovedvarianter og det kan også tenkes nyanser innenfor dette skjemaet. Sosialøkonomenes økonomiske oppgave, all verdens diplomoppgaver, semesteroppgaver osv. forvirrer bildet. Forskning utover den faste plikt forekommer også. Dette er også historisk velkjent: mange katedralskolelektorer hadde atskillig forskningsinnsats å vise til, og egne undersøkelser viser at i forrige århundre leverte bortimot halvparten av alle jurister bidrag til fagets litteratur. Men det må i alle fall kunne sies at disse fire variantene er historiske og nåtidige realiteter. Høyere utdanning kan ordnes på mange vis. Det er et spørsmål om praktiske hensyn, om hvordan undervisningen kan ordnes på en grei måte, inkludert hvordan den har fungert inntil i dag, og ikke minst et spørsmål om ressurser. Det er ingen sak å stille kjempekrav, men disse må avveies mot kostnader.

La oss også minne om at variantene 1 og 2 ikke skiller mellom studentkvalitet. De fagene der studentene ikke selv forsker kan ikke på noe vis defineres som mentalt tilbakestående. Skillet går oftere mellom avgjørelsesfag og stabsfag. Noen av de fagene som ikke krever forskning som eksamenskrav har gitt sine elever gode forutsetninger for forskning, som f.eks. økonomi. Det kan nesten se ut som om det er fag hvor teorien er vel utviklet og denne har temmelig klar kobling til avgjørelser som greier seg med lite "studentforskning". Opplæring i forskning er minst like mye en opplæring i skriving.

Tillat meg enda en bemerkning om forskningsinnslaget i universitets- og lange høyskolestudier. Det man umiddelbart merker seg er at forskningsinnslaget i studentmassen på universitets- og høyskolenivået varierer betydelig. Juss, medisin og teologi - de praktiske fagene, som har (eller hadde) umiddelbare autoritative funksjoner - er ikke knyttet til noen forskning i studietida. På det tidspunkt da hovedoppgaven ble innført var det i realfag og filologiske disipliner, ikke for de praktiske fags vedkommende. Lett stilisert kan man si at medisin ga grunnlaget for biofagene, at samfunnsfagene er vår tids utvekst av jussen, og at filologien steller med språk og litteratur, men ikke lenger bare med gresk, hebraisk og latin og ikke lenger bare med bibeltekster. Det interessante er at det er "utvekstene" som har fått forskningsinnslag i studiet, mens de praktiske "moderdisiplinene" er som de har vært. Det er et skille som synes å gå mellom "stab" og "linje", om man vil.

Men hva så med de typene utdanning hvor studentene ikke skal forske selv? Hva er der begrunnelsen for at lærerne skal forske? Her må også svaret bli ganske variert.

Dels er det et krav om at noen skal stå for vedlikeholdet og veksten av disiplinen. Dette vedlikeholdet tas det ikke vare på gjennom et enkelt undervisningskrav. Et undervisningskrav forutsetter at noen har laget lærebøkene, og da med

noe annet enn bare undervisningskompetanse. Dette er bakgrunnen for kravet om at universitetslærere skal forske. Et slikt krav er et funksjonelt krav, bygget på formodninger om hvor store ressursmengder man vil bruke på forskning, nytten ved konsentrasjon om forskning ved visse typer utdanningsinstitusjoner osv. Det er ikke tuftet på rettighetsresonnementer.

Men det er ikke noen forutsetning at folk som underviser personer som ikke selv skal forske og som i alt vesentlig skal håndtere høyst praktiske administrative spørsmål, selv skal ha forsket. Det er fullt mulig å yte en god undervisningsjobb på dette feltet uten selv å drive løpende forskning. Særlig ved relativt korte utdanningsveier er det lite trolig at forskerkrav vil være særlig meningsfulle som undervisningsforbedrer. Det har vært undervist uten tilknyttet forskning ved massevis av slike skoler inntil nå, uten at denne undervisningen har vært oppfattet som substandard. Spørsmålet om forskning på skoleslagene 3 og 4 har i begrenset grad vært vurdert ut fra deres undervisningsfunksjon. Det er trolig innenfor en slik kontekst spørsmålet bør diskuteres. Den planlagte undersøkelsen ved NAVFs utredningsinstitutt vil kunne gi viktige premisser for en slik diskusjon.

Men jeg tror neppe at undervisningskvaliteten kan berøres så avgjørende at dette er et spesielt tungt argument, og det vil under en hver omstendighet være et avveiningsspørsmål: det er et bevilgningsspørsmål, og vekt på forskning må også veies mot vekt på profesjonell erfaring. Jeg merker meg for øvrig at et av argumentene for å tilstrebe forskning ved enkelte skoleslag er at man der må arbeide med å bygge opp adekvat undervisningsmateriale. (Se f.eks. Svein Kyvik: Desentralisering av høgre utdanning og forskning. NAVFs utredningsinstitutt 1980:2). Det er sikkert riktig, men da synes jeg at det riktige må være å behandle slikt som et undervisningsspørsmål, som krever tid nettopp til dette, og det må i betydelig grad være et overgangsproblem. Det bør imidlertid også understrekes at det jeg ovenfor har påpekt ikke på noen måte er noe argument for noen spesielt stor undervisningsbelastning, for så vidt som det også her vil være nødvendig med faglig fornyelse.

En del av valgene mellom alternativene har å gjøre med vekten på profesjonell utdanning og annen utdanning. Dette er trolig også et problem på universitets- og høyskoleplan. Det er ofte en driv vekk fra praktisk og profesjonell utdanning og over til sterkt disiplinkonsentrert utdanning. Tendensen er særlig tydelig i Norge, der profesjoner i særlig sterk grad har vært tuftet på disipliner, mindre sterkt i USA, som alltid har akseptert dette skillet. Men tendensen finnes også der, som Herbert A. Simon (ingen utpreget forskningsfiende) vitner om:

> "My initial views were that engineering education needed less vocationalism and more science. As I began to understand the trends in the stronger engineering schools, I saw the same tings that were happening to them were happening to

> the New Model business education: science was replacing professional skills in the curriculum. I looked a little further, and saw the same thing going on in medicine. More and more, business schools were becoming schools of operations research, engineering schools were becoming schools of applied physics and math, and medical schools were becoming schools of biochemistry and molecular biology. Professional skills were disappearing from the curricula, and professionals possessing those skills were disappearing from the facultities". (Models of My Life, pp 257-258).

Dette sitatet illustrerer et generelt "smitte-problem", og en tendens til ikke å ta utgangspunkt i utdanningsformålets nødvendigheter.

5 Omorganisering og nyskaping i kunnskapssektoren

Erfaringar og oppsummeringar

Håvard Teigen*

Artikkelforfattaren var leiar av ei av dei 6 regionale utgreiingsgruppene som kom med forslag om omorganisering av det som KUF kalla "det samla kunnskapssystemet". I artikkelen blir ein del sentrale forslag med interesse for heile landet presentert. Forfattaren tek i artikkelen også ei etterprøving av den avgjerds-prosessen som nå er i gang. Han er svært kritisk og hevdar at konkurrerande avdelingar i departementet motarbeider den samordningsprosess som departementet sjølv har sett i gang.

Bakgrunn

6 regionale utgreiingsgrupper har vore i arbeid og kome med forslag om organisering av kunnskapssektoren breitt definert, dvs

- høgre utdanning
- forsking
- rettleiingsteneste

Bakgrunn og mandat for gruppene er i korte trekk følgande:

Stortingsmeldingane

I St.meld. nr. 28 (1988-89), "Om forskning" vart det fremma eit forslag om å sette ned "regionale ad hoc-grupper" som skulle greie ut regional samordning av kunnskapssystemet. Gruppene (seinare kalla regionale utgreiingsgrupper) skulle ha brei samansetting bl.a. med utprega partsrepresentasjon. Regionoppdelinga stod det ikkje noko presist om, men såkalla sikre kjelder sa at ein kunne finne denne ved å sjå i tilsvarande stortingsmelding "Om regionalpolitikken" (St.meld. nr. 29 (1988-89)). Det tok lang tid for departementet å få fram mandat, regionoppdeling og endeleg samansetting av gruppene.

---

* *Teigen* er siv.øk. (NHH) og ansatt ved Oppland distriktshøgskole som førsteamanuensis der han også har fungert som rektor en periode.

Sluttresultatet vart større regionar og mindre grupper (8-9 personar) enn det forskingsmeldinga signaliserte, *men* mandatet vart truleg enda breiare enn det meldinga noko upresist bar bod om.

Mandatet

Mandatet, slik gruppene fekk det utlevert, var:

> Gruppene skal med utgangspunkt i St.meld. nr. 28 (1988-89) "Om forskning" og Stortingets behandling av meldingen gjennomgå det samlede regionale kunnskapssystem med sikte på samordning og forenkling. Det er nødvendig at systemet ses, og ser seg selv, i en bred nasjonal sammenheng. Målsettingen er å utvikle hensiktsmessige regionale og nasjonale kunnskapsnettverk. Regjeringen vil våren 1991 legge fram en Stortingsmelding om høyere utdanning. Styringsordning og institusjonsmønster for regionale høgskoler blir behandlet i denne meldingen. Meldingen vil være en viktig forutsetning for gruppenes arbeid.
> Gruppene skal på denne bakgrunn kartlegge regionens samlede mønster for forskning, høyere utdanning, kunnskaps- og teknologispredning og gi tilrådning om hvordan statlige, fylkeskommunale og private institusjoner kan styrkes gjennom sammenslåing, samarbeid og arbeidsdeling.
> Gruppene skal vurdere og fremme forslag om:
>
> 1) fremtidige faglige arbeidsområder basert på de kompetanseressurser som finnes i regionen og hovedmålsettingene for regional utvikling, herunder næringsutvikling og miljøutfordringer.
>
> 2) sammenslåing og økt samarbeid og arbeidsdeling mellom de regionale kompetanseinstitusjoner. Gruppene forutsettes å fremme forslag som innebærer en reduksjon av antall selvstendige institusjoner i regionen.
>
> 3) hvordan regionale institusjoner kan knyttes opp mot eksisterende universiteter og vitenskapelige høyskoler, de nasjonale forskningsinstitutter og eventuelle internasjonale miljøer.

I denne artikkelen skal eg presentere ein del prinsippielle og allmenne tilrådingar frå den regionale utgreiingsgruppa som hadde ansvaret for region 6: Oslo, Akershus, Hedmark, Oppland og Østfold. Det spesielle med denne regionen er at det i talet på årsverk, omsetning osv. representerer meir enn halve Norge. Dette hadde som konsekvens at det var meiningslaust for gruppa å kome med forslag utan å forestille seg at desse også kunne gjerast gjeldande for heile landet. Det som i mandatat blir

kalla "kunnskapssystemet", har eg i denne artikkelen valt å kalle "kunnskapssektoren".

Gruppa fann det derfor også legitimt å legge fram fleire forslag av allmen karakter. Det er nokre av desse forslaga eg her skal presentere.

I denne artikkelen vil eg grunngje forslaga breiare enn det var naturleg å gjere i eit utval der det viktigaste var semje om tiltaka - sjøl om premissane kunne vere ulike. Eg vil derfor presisere at grunngjevingane som eg her legg fram i ei viss utstrekning er mine eigne. Eg vil også i artikkelen fremme eit par forslag som det ikkje var mandat for å omhandle i vårt arbeid fordi det eksplistt gjeld andre regionar enn den vi hadde ansvaret for.

Til slutt innleiingsvis: På alle andre punkt enn der eg eksplisitt viser til konklusjonar frå den regionale utgreiingsgruppa , er dette ein artikkel der eg legg fram personlege synspunkt og personlege vurderingar kring forslag som er lagt fram.

Høgskulesenter - fusjonsgevinstar og stordriftsfordelar

Stortinget har vedteke ei storstilt fusjonering av høgskular, ein reduksjon frå godt 120 til 30 - 50 sjølvstendige høgskular. Dei nye og fusjonerte høgskulane skal kallast høgskulesenter.

Eksisterande avgjerdsdokument er fullstendig uklare med omsyn til å definere terskelverdiar (minimumsstorleik) for eit høgskulesenter. Dette er ein stor veikskap ved den prosessen som er sett i gang. Dei største endringane i kunnskapssystemet på lang tid bygger ikkje på etterprøvbar forsking eller eksplisitt uttrykte føresetnader. Kunnskapssektoren viser kunnskapsforakt. Det einaste som er klart, er at ein bygger på allmenne forestillingar om stordriftsfordelar: *Større er betre og billegare.*

Likevel har det vore brei tilslutning om desse samanslåingane i sektoren. Det er da heller ikkje lett å grunngje at dei mange små einingane på kvart gatehjørne i storbyane - og spreidd rundt omkring i regionane - er ein rasjonell struktur.

Spørsmålet er nå om fusjonstenkinga likevel har møtt for liten motstand - at det er stilt for få kritiske spørsmål. Det viser seg nemleg at samanslåingane til høgskulesenter ikkje er tenkt som samlokaliseringar, men berre som nytt styre for fleire høgskular - og enda ein ny direktør. Dette er bristande føresetnader for mange av dei som i utgangspunktet var positive. Men det er opplagt også i tråd med målsettingane for alle dei som helst vil ha alt som i dag, men som kan godta fiktive namneendringar og tilsynelatande senterdanningar. For departementet er det ikkje unaturleg å velge lettaste motstands veg. For byråkratane er det minst arbeid. For statsråden billegast på kort sikt. Samlokaliseringar krev store eingongsinvesteringar. Men spørsmålet blir: kvifor sette ein det heile i gang?

***

Samlokaliseringar er avgjerande for *å realisere fusjonseffektar.*
Kva oppnår ein så med det som nå skjer?

Gjennomgang av tilgjengeleg litteratur og analyse av kjenneteikn ved "produksjonen" innan høgskule- og universitetssektoren viser nemleg at så å seie alle former for stordriftsfordelar i denne sektoren er knytt til "samlokalisering". Vi kan skille mellom to effektivitetsmål. Kostnadseffektivitet er å produsere så billig som mogleg. Resultateffektivitet går på å produsere dei riktige produkta. At ein vanskeleg kan oppnå stordriftsfordelar utan samlokalisering er lett å vise (ja bevise) med omsyn til kostnadseffektivitet. Når det gjeld resultateffektivitet er dette allment eit vanskeleg resultatmål innan kunnskapssektoren, men også her skal ein vere fusjonsoptimist inntil det naive for å tru at det er noko særleg å oppnå berre gjennom felles leiing og styre for institusjonar som framleis er små og ligg like isolert frå kvarandre som før "fusjonen".

Geografisk flytting av institusjonar er uhyre vanskeleg i Norge. Dette gjeld både desentralisering av institusjonar (jfr. erfaringa med utflytting av statsinstitusjoar) og sentralisering av den typen som samlokalisering til større høgskulesenter ofte vil vere.

Innan høgre utdanning og forsking er det imidlertid langt på veg slik at samlokaliseringsfordelane er større enn dei reine fusjonsfordelane (definert som felles styre/felles leiing). I eit land med så lite folketalsgrunnlag som Norge, er det derfor viktig å identifisere institusjonar som gjev kvarandre slike samlokaliseringsfordelar. Skular av ulike slag, sjølv om dei ikkje er høgskular, gjev slike samlokaliseringsfordelar med omsyn til kapasitetsutnytting av avanserte og spesialbygde undervisningsrom og framfor alt bibliotek. Spesielt når det gjeld bibliotek og felles og fleksibel bruk av personalressursen, er det også store samlokaliseringsgevinstar mellom forskingsinstitutt og høgskular.

Vår utgreiingsgruppe gjekk langt i retning av å føresette samlokalisesring av tidlegare spreidde høgskular for etablering av høgskulesenter. Ved å samlokalisere forskingsinstitutt og høgskule senkar ein heilt klart terskelen for minimumsstorleik på høgskulesenteret. Tilsvarande ved samlokalisering av rettleiingsteneste. Vi tilrådde klart slike samlokaliseringar - og tilrådde ytterlegare institusjonell samanknyting mellom forskingsinstitutt og høgskule for å oppnå stordriftsfordelar (sjå seinare).

Personleg meiner eg at utanom universitetsbyane er det ganske uforsvarleg å fortsette delinga mellom høgskular og forskingsinstitutt slik det er i dag. Både

forskingsbasert undervisning og vitskapleg basert forsking er avhengig av maksimal samling av dei knappe FoU- ressursane. Det var derfor løfterikt at Forskings-avdelinga i Kyrkje, utdannings- og forskingsdepartementet (KUF) samarbeidde nært nettopp med Distriktsutbyggingsavdelinga i Kommunaldepartementet om nedsettinga av dei regionale utgreiingsgruppene. Det var nemleg kommunal- og ikkje forskingsdepartementet dei regionale forskingsstiftingane fekk sin startkapital frå. Som eg skal kome tilbake til, er det likevel fare for at den nesten fullstendige mangel på samarbeid mellom avdelingane i KUF også i denne omgangen hindrar naudsynt samling av resursane regionalt.

Funksjons- og arbeidsdeling. Eksemplet hovedfag og forskarutdanning

Dei regionale utgreiingsgruppene var sett ned av Forskingsavdelinga i KUF og skal spesielt kome med innspel til neste forskingsmelding. Sjøl om mandatet også omfatta universitets- og høgskuleutdanning, var det naturleg først og fremst å konsentrere seg om faktorar som også er viktig for forsking. Etablering av dei nye høgskulesentra var eit slik felt. Den delen av undervisninga som er spesielt relevant for forsking, hovudfag- og forskaropplæring, var det andre hovedfeltet.

Funksjonsfordelinga

Den nye politikken for kunnskapssektoren legg opp til ei normalarbeidsdeling der ulike institusjonar skal ha kvar sine funksjonar som dei skal spesialisere seg på. Viktige element i denne arbeidsdelinga er:

- universiteta skal drive forskarutdanning, inkludert hovedfagsundervisning
- alle sjølvstendige høgskular/institutt skal ha ansvar for å spesialiere seg. Alle skal ta mål av seg til å bli best på minst eit område

Vår gruppe slutta seg til hovedprinsippet for arbeidsdeling under første strekpunkt, men tilrådde unntak for høgskular som oppnår "spesialiseringsstatus" - altså som blir fremst i landet på eit område. Vi tilrår at desse høgskulane skal gje hovedfag.

***

Kvifor hovedfag også på Høgskulesentra

Personleg er eg innstilt på å gje breie miljø på gode Høgskulesenter meir allmenn rett - og plikt - til å delta i hovedfagsundervisning. Grunngjevinga er dei enorme behova som raskt vil kome. Talet på hovedfagsstudentar vil eksplodere. Eg vil gjerne både grunngje og kome med konstruktive tilrådingar.

Først vil eg peike på at Stortinget gjorde endringar under handsaminga av stortingsmeldinga som i seg sjøl vil forsterke argumentasjonen for hovedfagsansvar

i regional sektor. På dette området endra rett nok ikkje Stortinget formuleringar og prinsipp som gjekk *direkte* på funksjons- og arbeidsdeling, men gjorde avgjerder som indirekte har den største konsekvens for denne arbeidsdelinga. Den viktigaste her er at Stortinget vedtok opprykk til professor etter kompetansebedømming i alle høgskular og universitet, også innan regional sektor. Dette fører med seg at Norge i løpet av få år vil ha ein stor kontingent av dei fremste fagfolka i mange fag tilsett på høgskular som i følge arbeidsdelinga verken skal drive hovedfags- eller forskarutdanning. Slikt er å sløse med "professorressursen". Samtidig fører altså eksplosjonen i talet på studentar dei siste åra (som førebels har gjeve sterkast utslag på grunn- og mellomfagsnivå) til at det blir krisearta tilstandar og mangel på både undervisings- og framfor alt rettleiingskapasitet på hovedfags- og forskarutdanningsnivå.

Også kunnskapssektoren er ein arbeidsmarknad. Deler av den krisa som vi snart er midt oppe i på hovedfagsnivå er altså eit miss - match problem av den typen at vi gjennom institusjonelle inngrep i arbeidsmarknaden hindrar at den kvalifiserte arbeidskrafta kan vere med i produksjonen: Professorar utanom universiteta skal ikkje vere med. Det er i alle fall tre måtar å løyse dette problemet på:

- samarbeidsavtalar mellom universitet og høgskular der høgskulane har ansvar for større eller mindre delar av undervisning og rettleiing innan universitetet sitt hovedfag.
- prinsippet om arbeids- og funksjonsfordeling blir tolka slik at også høgskulesektoren får hovedfag på sine spisskompetanseområder
- spisskompetansepersonell, spesielt professorar, ved dei regionale høgskulane får delar av sin ordinære arbeidsplikt knytt til hovedfags- og/eller forskarutdanning ved institusjon som har slik utdanning

Det første av desse (samarbeidsavtalane) har alt funne si form og har etter alt å døme vore ein suksess så langt. Det er imidlertid fare for at dei regionale høgskulane ikkje lenger blir så ivrige til å fornye hovedfagsavtalane med universiteta når hovedfagsstudentar strøymer på i eit tal som ikkje lenger er attraktivt, men lastande.

(Forresten skal ein ikkje utelukke at ein hovedmotivasjon for samarbeidsavtalar om hovedfag frå DH- ane si side har vore å få tildelt professorat. Kva så når dette agnet er vekk?)

***

Uansett er det åpenbart at slike samarbeidsavtalar ikkje er tilstrekkeleg for å løyse verken dei kø- eller dei kompetanseproblem vi i løpet av kort tid vil stå overfor. At høgskular i regional sektor skal kunne gje hovedfagsutdanning på det felt der dei utviklar nasjonal spisskompetanse er desutan ein logisk konsekvens av å oppmuntre til slik spesialisering. Det må leggast til rette for at dei beste fagmiljøa også kan ta ansvar for rekruttering av lærarar og forskarar til desse felta.

Professor på Høgskulesenter: Det beste *av alle forskarliv?*

Til slutt forslaget om å gje spisskompetansepersonell innan regional sektor arbeidsplikt knytt til hovedfags- og forskarutdanning ved institusjonar som har dette. Ein skulle i utgangspunktet tru at dette lett kan gjennomførast fordi:

1. Både høgskulesenteret og universitetet har same arbeidsgjevaren (staten). Arbeidsgjevaren kan bruke sin vanlege rett til å pålegge arbeidsoppgåver også utanom basisarbeidsplass
2. Dette bryt ikkje med arbeidsfordelings- og funksjonsfordelingsprinsippa

Trass i dette har eg ei kjensle av at dette forslaget har minst sannsynlegheit av alle til å gå gjennom. Det har nemleg den veikskapen at det berre er logisk og rasjonelt, men manglar godt organiserte partsinteresser til å drive det gjennom. Det er berre studentane som klart har eigeninteresser her. Hovedproblemet er sjølvsagt at professorgruppa ved dei regionale høgskulane ikkje vil ha eigeninteresse i nokon av desse forslaga. Dersom ingen endringar skjer i høve til i dag, vil dei leve det beste av alle forskarliv: Studentane ved universiteta som vel hovedoppgåve og doktorgradsarbeid innan deira spesielle forskingsfelt - vil oppsøke professoren ved den regionale høgskulen og be pent om "audiens" med siktemål å få han som ekstern rettleiiar. Denne professoren kan sitte og ta imot dei han vil - og så mange han vil - i motsetnad til stakkaren på universitetet.

Den regionale utgreiingsgruppa var samde om at ein må ta alle desse kanalane i bruk for å styrke forskarutdanninga i åra som kjem.

Personleg undrar det meg at desse forslaga ikkje blir teke i mot med utstrakt hand i departement og ved universiteta. Min prognose er at denne handa kjem, men litt for seint: nemleg når ein er midt oppe i krisa.

Struktur, arbeidsdeling og utdanningsregionar

I dette avsnittet vil eg kome med nokre postulat - for deretter å grungje dei:

1. Det norske strukturproblemet innan høgre utdanning er ikkje berre at vi har for små utdannings- og forskingsinstitusjonar. Vi har også for store.

2. Norge er klart oppdelt i utdanningsregionar og må derfor etablere nye høgskular/ forskingsinstitutt. Vi er inne i ein periode der utdanningspolitikken i beste fall taklar dette som avholds - Norge taklar problemet med at Jesus gjorde vatn om til vin: vi veit det, men likar det ikkje.

3. Arbeidsdelinga eller funksjonsfordelinga som er gjort vil produsere og reprodusere ulikskap etter dei klassiske skilleliner her i landet: Arbeidarklassen og periferien sine barn vil tape.

Struktur, arbeidsdeling og utdanningsregionar er etter min vurdering sentrale faktorar som i liten grad har fått plass i analysen av kunnskapssektoren her i landet. Eg vil vise korleis litt systematisk tenking langs desse dimensjonane får klart fram visse sentrale problemstillingar.

Strukturproblemet: For små - men også for store

I samband med rektorskiftet ved UiO har det i fleire intervju vore vektlagt at UiO er eit av dei større universiteta i Europa. Dette er faktisk riktig. Likeeins er NTH ein meget stor teknisk høgskule i europeisk samanheng.

Samtidig er det ingenting som tyder på - og heller ingen som hevdar- at det er nokon samanheng mellom størrelse og effektivitet eller kvalitet når institusjonane blir så store. Dei universiteta som er kjent for sin kvalitet, er nesten utan unntak langt mindre. Dette er truleg også ei av forklaringane på at dei store universiteta ofte er laust kopla organisasjonar som heller ikkje tek mål av seg til å realisere stordriftsfordelar. England har til dømes berre eit universitet som er like stort som UiO. Det er University of London. Dette ligg spreidd rundt i storbyen og har også elles svært autonome avdelingar. Det ser ut som ein ikkje har tru på stordrifts-fordelar - men har spreidd universitetet rundt for å unngå stordriftsulemper.

Min personlege vurdering er at den siste veksten ved Universitetet i Bergen også gjev aukande framandgjering og stordriftsulemper. Fra intim og kreativ småhus-lokalisering på og rundt Nygårdshøgda, byrjar det heile nå å flyte ut.

***

Men Norge har eit problem med for små høgskular i det regionale systemet. Eg kjenner rett nok ikkje til norsk eller utanlandsk forsking som klart viser dette, men når vi nå vurderer kor langt vi skal gå i fusjoneringsprosessane, har vi noko å hente i England. Engelsk forsking viser at det er vanskeleg å finne kvalitetsskildnader

etter størrelse på universitet/høgskular mellom 2000/3000 og 15 000 studentar. Det er klart at vi har for mange høgskular under 3000 og for få over - også etter samanslåingane.

Våre ressursar tilseier ikkje berre at vi må slå saman dei små. Med vårt begrensa folketal og urbaniseringsgrad har vi ikkje råd til å fordele studentane så skeivt at vi let UiO forvekse seg til over 30 000 studentar. Veksten frå 20 000 til 30 000 studentar er ikkje planlagt - og har ettar alt å døme ført til kvalitetssenking heller enn heving. Det er nesten utenkeleg at UiO kan klare å ta imot den sterke veksten i hovedfagskandidatar - og drive forskarutdanning for resten av høgskulesektoren - med så sterk kvantitativ vekst på grunnfagsnivå.

I staden for å tilføre UiO ressursar for å drive grunnfagsundervisning i masseproduksjonsstil - må ressursane brukast til å heve ein del av høgskulesentraene som i dag har størst søkning. Det er vel å merke prosentvis fleire som blir avvist ved desse høgskulane enn ved UiO i dag. Dermed får vi fleire kraftsentra med mellom 4000 og 7 - 8 000 studentar.

Vår utgreiingsgruppe gjekk einstemmig inn for ein slik reduksjon i talet på studentar ved UiO for å styrke dei nye høgskulesentra i Austlandsregionen - og for å styrke forskarutdanninga ved UiO.

Regionproblemet: Noreg er delt i utdanningsregionar

Norge er eit land som kanskje har verdsrekord i interesse for regionale problemstillingar - inkludert regionalforsking i ulike variantar. Her viste arbeidet i dei regionale utgreiingsgruppene at det vi her kallar kunnskapssektoren har falle utanom. Det er lite regionalisert kartlegging av høgre utdanning og forsking.

Relativt lett tilgjengelege data gjev imidlertid grunn til ettertanke. Det viser seg at lokalisering av høgskular har sterk innverknad på kva for utdanning ungdomen i ein region tek. Dette gjev seg svært sterke utslag i retning av at t.d. ungdomen i Hordaland tek siviløkonomutdanning medan Trønderungdomen utdannar seg til sivilingeniørar. Ungdomen frå utkantfylka tek allment lite høgre utdanning, men har sterk overrepresentasjon av den typen utdanning som lenge har vore regionalisert - t.d. allmennlærarutdanning.

Det er i det heile eit fåtal av utdanningsinstitusjonane som rekrutterer så nokonlunde jamt over heile landet. Sjølv UiO er i stor grad eit universitet for Oslo og Akershus (nesten 60% av studentane er rekruttert lokalt i 1989/90).

Både ut frå tilbodssida i utdanningsmarknaden (tilgangen på studentar) og frå etterspurnadssida (etterspurnaden etter kandidatar på arbeidsmarknaden) må det vere ein klar veikskap at rekrutteringsmønsteret til høgre utdanning er så skeivt. Det er ikkje urimeleg å rekne med at mange også buset seg der dei utdannar seg. Vi får da eit næringsliv med overflod av siviløkonomar som blir brukt til likt og ulikt i

Bergen/Hordaland og tilsvarande med sivilingeniørar i Trondheim/Sør-Trøndelag. Det ser ut til at tilbodet av utdanning i ein region avgjer sterkare kva ungdomen etterspør, enn vi har trudd.

På den andre sida er det er rimeleg å tru at talent for t.d. ingeniørfag i høve til økonomi i utgangspunktet er jamnt fordelt og vi endar opp med miss - match i marknaden etter mange dimensjonar.

***

Norge må husholdere med mangt - og vi har for mange høgskular alt i dag. Dei regionale utgreiingsgruppene hadde som mandat å redusere talet på institusjonar. Dette tolka ein i retning av at det er lite legitimt i det heile å forslå nye høgskular eller utdanningar. Den innsikt eg fekk gjennom utgreiingsarbeidet har fått meg til å endre synspunkt.

Vi må ta utgangspunkt i kjenneteikna ved utdanningsmarknaden slik den er og gje breidda av høgre utdanning på så lågt regionalt nivå som mogleg. La oss starte med dei 3 største byane som samtidig er i tre ulike regionar (Oslo, Bergen og Trondheim). På grunn av at tilbodet er så avgjerande for kva ungdomen i ein region utdannar seg til, bør alle desse byregionane i det minste kunne tilby:

* topputdanning i humanistiske og samfunnsvitskaplege fag
* sivilingeniørutdanning
* siviløkonomutdanning

I dag er det faktisk ingen region i Norge som har heile denne breidda.

Norges største utdanningsregion (Oslo/Akershus) kan i dag ikkje tilby ungdomen siviløkonomutdanning i offentleg regi - og sivilingeniørutdanning manglar også (UiO utdannar cand.scient.-kandidatar).

Den regionale utgreiingsgruppa for regionen tilrådde ut frå dette at det både blir gjeve siviløkonomutdanning i offentleg regi - og at det blir bygt ut sivilingeniør-utdanning i tilknytning til forskingsmiljøet på Kjeller. Gruppa tilrådde altså både nedbygging og oppbygging i Oslo/Akershusregionen.

Trondheim manglar siviløkonomutdanning i høve til denne målsettinga, og Bergen manglar sivilingeniørutdanning. Min personlege meining er at det er syltynne argument mot å gje siviløkonomutdanning i Trondheim. Dei har alt i dag eit breiare fagmiljø enn andre som har slik utdanning - og det må vere ytterst viktig å kople høgt utdanna økonomar og ingeniørar i same miljø. Det er klart at det nok er større

motargument mot etablering av ei sivilingeniørutdanning i Bergen. Kanskje kan også Stavanger dekke dette tilstrekkeleg for heile Sør-/Vestlandet.

Når det gjeld siviløkonomutdanning, er det behov for å seie nokre ekstra ord om denne. Det er forståeleg at departementet fram til i dag har prøvd å stagge vill vekst i talet på høgskular som gjev denne utdanninga ut frå det faktum at NHH i alle år fram til det siste har forsømt seg i forskarutdanninga. Ein har hatt eit stort problem også på dei to-årige øk.adm.-utdanningane med kvalifisert undervisningspersonell.

På den andre sida: fire-årig siviløkonomutdanning går ikkje djupare enn mellomfagsspesialisering i noko fagemne. Det dreier seg om can. mag. nivå (4 år) som mange av dei nye høgskulesentra i framtida kan tilby. Departementet bør ikkje bruke meir energi på å stoppe dette, men konsentrere seg om ytterlegare å stimulere forskarutdanninga på våre beste lærestader i økonomi slik at eit master (eller hovedfagsnivå) kan tilbyast 3 - 4 plassar i landet omkring tusenårsskiftet.

Sentrum - utkant - sosial mobilitet

På det heilt allmenne og uforpliktande planet er det brei semje om at forsking og høgre utdanning skal kome alle til gode. Uavhengig av om du er fødd inn i arbeidarklassen eller i borgarskapet, om du er frå bygd eller by.

Men det er uhyre krevande å få kunnskapssektoren til å fungere som eit instrument for utjamning - trass i at vi veit at utdanning lenge har vore ein hovedveg for sosial mobilitet.

80 - talet har allment vore eit tiår der heilt andre verdiar enn dei egalitære har stått i sentrum. Dette har også prega kunnskapssektoren. I løpet av dette tiåret let ein utdanningsfinansieringa bli så sterkt svekka at det måtte stoppe tendensen til at relativt fleire frå lågstatusgrupper og periferi søkte høgre utdanning.

Men det stoppa ikkje her. Det tidlege 70 - talet var prega av heilt andre straumdrag. Og det var også andre som tok seg til rette. Distriktshøgskulane vart etablerte. Dei rekrutterte ikkje berre betre sosialt og geografisk, men skaffa seg også langt på veg likeverdige forskingsvilkår samanlikna med universitet og viltskaplege høgskular.

80 - talets elite- og sentrumsideologi gav grunnlag for forsøk på å reversere denne utviklinga. Både med "viten og vilje" og "frå visjon til virke" prøvde å få distriktsskomakarane tilbake til sin lest ved å usynleggjere DH - skulane og foreslå ein allmenn regel som gjev det regionale systemet mindre forskingsdel enn dei gamle universiteta. Stortinget greip inn - og presiserte at vitskapleg personell ved DH - skulane ikkje skulle ha mindre forskingsdel enn før.

Eg går gjennom denne "gamle historia" for å vise at det er meir enn eit tilfeldig samanfall mellom denne og funksjonsfordelinga. Det vil nemleg i praksis bli slik at dei institusjonane som ligg i byane - og som rekrutterer minst egalitært - også er dei som skal ha monopol på hovedfag og forskarutdanning. Det som skulle vere ein

arbeidsdeling mellom ulike høgskular blir ei arbeidsdeling mellom sentrum og utkant. Det blir i hovedsak barn av byborgarskapet som tek forskarutdanning og som seinare skal "lære opp" allmugen i regional sektor - for å spissformulere tendensen.

Dokumentasjonen i dei regionale utgreiingsgruppene indikerer at desse ulikskapane mellom sentrum og utkant blir enda verre enn som så. Prinsippet om arbeidsdelinga mellom universitet og regional sektor fekk nemleg ikkje "tilbakeverkande kraft". Dei høgskular som av ein eller annan grunn har fått hovedfag i sin tid, mista ikkje retten. Det er dei nye som ikkje skal prøve seg. Og dei nye er dei høgskulane som har vakse fram i distrikta - spesielt DH - skulane.

I vår region fører dette til at høgskulesenteret i Oslo får hovedfag, medan sentra i Oppland, Hedmark og Østfold ikkje får det. Min prognose er at det same raskt vil gjelde dei andre større byane. Hovedfag blir altså ikkje ei arbeidsdeling mellom universitet og høgskule, men mellom by og land. Eit paradoks her er forresten at dei høgskulane som historisk har fått hovedfag har langt færre vitskapleg tilsette på minst 1. amanuensisnivå enn dei DH - skulane som ikkje skal ha hovedfag!

***

Norge legg nå grunnlaget for hovedarbeidsdeling i kunnskapssektoren for mange år framover. Forskingsinstituttsektoren er den mest sentraliserte i heile landet - og konkurrerer faktisk med departement og direktorat. Høgre utdanning er betre regionalt fordelt, men skeivt fordelt i høve til nesten alle andre delar av både privat og offentleg sektor. Likevel er det forskingsdelen til dei vitskapleg tilsette på dei regionale høgskulane som til ein viss grad kan kompensere for den ekstremt skeive regionale fordelinga av instituttsektoren. Også derfor er det så viktig at dei tilsette på dei regionale høgskulane får like mykje tid til forsking som tilsette på dei bylokaliserte universiteta.

Det kunnskapssystemet vi ser konturane av er slik at sentrumsinteressene skal forske og skrive - i regionane skal vi lese og forelese det som sentrum har forskrive! Det er leitt å måtte peike på det, men vi får den same arbeidsdeling mellom sentrum og periferi i Norge som ein har mellom svarte og kvite universitet i Sør - Afrika.

Kunnskapssektor og næringsliv

Mandatet for dei regionale utgreiingsgruppene er fundamentalt sett "økonomisk vekst- orientert". Det er ein heilt klar fokus på at høgre utdanning og forsking skal tene nasjonal og regional utvikling. Ein skal utdanne for å gjere privat og offentleg arbeids- og næringsliv meir konkurransedyktig.

Tilhøvet mellom kunnskap og økonomisk utvikling er uhyre komplisert. På den eine sida er det allmenn forståing av at kunnskap er eit viktig element i økonomisk utvikling. Empirisk forsking viser td. at den reint kvantitative auken i arbeid og kapital berre forklarer ein mindre del av den observerte økonomiske vekst. Den største delen av veksten, som altså er uforklart i modellen, blir kalla restfaktoren. Denne restfaktoren må vere slike element som betring i teknologi og organisasjon, altså element som nettopp blir produserte og formidla i kunnskapssektoren. På den andre sida herskar det ingen allmenn semje om korleis kunnskapssektoren skal organiserast dersom målet er å gjere den mest mogleg effektiv med omsyn på vekstkravet.

***

Blant dei kontroversielle spørsmåla er: Bør forsking og utdanning skje uavhengig av og i vid tyding ha lang avstand til næringslivet: eller bør koplingane vere tette: organisatorisk, geografisk, sosialt? Her opplever vi ofte skråsikre meiningar, men går vi til faglitteraturen er ikkje svara klare.

Uansett er situasjonen i Norge i hovedsak denne:

Kunnskapssektoren definert som høgre utdanning, forskingsinstitutt og rettleiingsteneste har i det alt vesentlege vore avhengig av offentlege løyvingar og politisk/administrative avgjerder. Dette har bestemt struktur og lokalisering.

På den andre sida har utviklinga i det næringslivet og i den folkesetnaden som kunskapssektoren skal tene, i hovedsak vore marknadsstyrt. Dette gjeld også både struktur og lokalisering.

Oslo-området var tidlegare det mest utvikla området i landet både innan husdyrhald og industri. Ved etablering av Landbrukshøgskule, Veterinærhøgskule og industriretta forskingsinstitutt i Oslo-regionen var næringsliv og forsking/ utdanning tett kopla saman både geografisk og miljømessig.

I etterkrigstida - og spesielt dei siste 20 - åra - har sysselsettinga i både primær- og sekundærnæringane vorte sterkt desentralisert i Norge. Tilsvarande desentraliseringskrefter som har kjenneteikna marknaden for vareproduserande næringar (gjeld ikkje spesielt Norge - og kan ikkje forklarast berre med distriktspolitikk!) finn vi ikkje i kunnskapssektoren. Spesielt innan forskingsinstituttsektoren har vi ein ekstrem konsentrasjon i universitets- og administrasjonsbyane. Samtidig er det her vi har strukturproblemet i form av mange, små og ukoordinerte forskingsinstitutt. Forskingsinstituttsektoren er forresten også omvendt av privat sektor elles gjennom at statstøtta faktisk er langt større i høve til omsetninga i sentrum enn i utkantane!

***

Det kan ikkje vere tvil om at Norge må sjå seg om etter metoder for å hindre for lang avstand geografisk, kommunikasjonsmessig og sosialt mellom dei tunge forskingsinstitusjonane som er i byområda og det konkurranseutsette næringslivet - som etter kvart er lokalisert lenger unna.

Grepet i den regionale utgreiingsgruppa som eg leia, var å knyte sterkare saman forskingsinstituttsektoren og utdanningssektoren. Gjennom at forskingsresultat blir formidla gjennom undervisning - trur vi at ein også får den aller sikraste spreiingseffekt til næringslivet. Dette var ein sjølstendig grunn til at vi foreslo sivilingeniørutdanning lagt til det sterke forskingsmiljøet på Kjeller. Dette støttar opp under behovet for sterkare innslag av ingeniørutdanning allment i denne regionen som vi fann ut frå analyse av utdanningsregionar (jfr. forrige avsnitt). Eg har merka meg at NHH - miljøet som forskar på konkurransekraft ut frå Porter´s cluster - teori kom fram til at NTH/SINTEF burde ligge i Oslo-regionen. Utan å slutte meg til dette, støttar det vel uansett vår vurdering av det ønskelege i å satse på Kjeller - miljøet i samarbeid med UiO.

Dette konkrete forslaget var eit sentraliseringsforslag, men dokumentasjonen elles peikar allment i retning av at Norge bør vurdere nøye terskel og rekkevidde for ulike utdannings- og forskingsinstitutt. Alt peikar i retning av at spreiing - dit folk bur og dit arbeidsplassane ligg i konkurranseutsatt sektor - er viktig og riktig. Stundom fører dette til sentralisering i høve til i dag, andre gonger desentralisering. Uansett bør vi skaffe oss verkemiddel slik at vi kan senke terskelen og/eller auke rekkevidden til institusjonar i sektoren: Berre på den måten kan vi spreie meir og betre kunnskap til fleire.

Samordning mellom forskingsinstitutt og universitet/høgskole

Når gjeld samordninga mellom forskingsinstitutt og høgskule/universitet formulerte vår utgreiingsgruppe følgande forslag til tiltak:

* instituttsektoren blir samlokalisert og sterkare integrert med høgskule/universitet. Tiltak for å få dette til:

- samlokalisering. KUF bygger for instituttsektoren/tek over bygningsmasse
- forskingsinstitutta skal ha undervisingsplikt (mot å få grunnløyving til dette)
- felles styrerepresentasjon mellom høgskule/universitet og forskingsinstitutt
- samordna stillingsstruktur/kompetansevurdering

* all oppdragsforsking som høgskule-/universitetstilsette er engasjert i skal skje gjennom forskingsinstituttet

Eg vil kort forklare bakgrunn for og intensjonar med forslaga spesielt med vekt på regional sektor. Som eg har vore inne på - og som eg vil kome tilbake til - kan arbeidet i dei regionale utgreiingsgruppene knapt forståast utan innsikt i dei motsetnader og rivaliseringar som er mellom Forskingsavdelinga og Universitets- og Høskuleavdelinga i KUF. Når det gjeld forsking i regional sektor, har dette vore eit trekantdrama. Det var nemleg Distriktsutbyggingsavdelinga i det gamle KAD som i sin tid stod fadder for dei regionale forskingsstiftelsane. At Stortinget vedtok iverksetting av tiltaket var sjølvsagt ikkje tilstrekkeleg til at KAD og forskingsråda lojalt innretta seg. Dei regionale forskingsstiftingane vart motarbeidde på alle vis. Eit av verkemidla i motarbeidinga av dei regionale forskingsstiftingane var at KUF på alle vis har nekta å ta omsyn til at dei finst og at Stortinget har sagt at dei bør vere integrert med høgskulane i regionen. Eit viktig element her har vore at KUF har nekta å dimensjonere høgskulebygg slik at det blir plass til forskingsinstitutta. Dermed har ein mange plassar hindra SINTEF/NTH-modellen der forskarane ved SINTEF og lærarane ved NTH er samlokaliserte etter fag - og kan yte kvarandre gjensidige tenester.

Det interessante og oppløftande med mandatet til dei regionale utgreiingsgruppene var at mandatet var resultat av konstruktiv gravlegging av ein gamal strid. Så langt eg kjenner til, var det eit "frivillig" og på alle vis positivt samarbeid mellom KAD og Forskingsavdelinga i KUF. Men dette medførte på ingen måte at også Universitets- og Høgskuleavdelinga hadde lagt ned stridsøksa. I perioden etter at Forskingsmeldinga vart lagt fram fortsatte KUF aktivt å motarbeide samlokalisering av forskingsinstitutt og høgskule i regional sektor (eg sjøl opplevde dette i "ekstrem" form i samband med RTV-senteret på Lillehammer der departementet fullstendig nekta å tenke forskingsstiftelsen integrert i bygget!).

Eg gjev denne bakgrunnsskildringa for å forklare at punkt a) i vår tilråding ikkje er så "sjølvsagt og uskuldig" som uinnvidde skulle tru.

Forslaget vårt om at forskingsinstitutta skal ha undervisingsplikt på det universitetet/høgskulesenteret som det samarbeider med er grunngjeve på to ulike, men i og for seg likeverdige måtar. For det første er dette den sikraste måten å formidle forskingsresultat frå instituttsektoren på. For det andre styrkar dette kompetansen og kvaliteten i undervisinga i ei tid der det er stor mangel på kvalifisert personell pga den sterke veksten i talet på studentar. Eg har opplevd at UiO har raljert med dette forslaget med den grunngjeving at ikkje alle på forskingsinstitutta har førsteamanuensiskompetanse.

Eg må få presisere at det er forskingsinstituttet som skal gje undervisning - ikkje kvar einskild person. Likevel er førsteamanuensis - argumentet søkt og bygger på den vrangforestilling at andre ikkje er kjent med UiO. Her har ein - som ved andre universitet - i alle år brukt personell med langt lågare kompetanse i mange undervisningsfunksjonar. Dette vil universitetet ha bruk for også i framtida.

Fordelen med samarbeidsavtalar med forskingsinstitutta er at universitetet ikkje treng å bruke av sine eigne knappe stillingsressursar til slike stillingar. Men sjølvsagt er det på sikt viktig å samordne kompetansevurderinga. Derfor har vi også forslag om dette.

Etterskrift - kva var vi med på?

Denne vesle artlikkelen bygger i hovedsak på eit foredrag som vart skrive kort tid etter at utgreiingsarbeidet var ferdig.

Nå når nokre månader har gått, byrjar vi å sjå den politisk/administrative oppfølginga av det som desse utgreiingsarbeida skulle bidra til å tilrettelegge eit vedtaksgrunnlag for.

Personleg var eg positiv til å ta på meg tunge arbeidsoppgåver i denne prosessen av to grunnar:

1. Med vedtaket om å legge ned dei regionale høgskulestyra (som i praksis var fylkeskommunale høgskulestyre) kombinert med stor-regionane som ad hoc-gruppene skulle omfatte - trudde eg at departementet og statsråden ville avvikle den ulykksalige utviklinga i retning av fylkeskommunal sjølbergingstenking og fylkeskommunale høgskular.

2. Mandatet for dei regionale utgreiingsgruppene gjekk eksplisitt ut på å sjå kunnskapssystemet som ein heilskap. Moglegheitene for å kunne integrere forskingsinstituttsektoren og høgskulesektoren var inspirerande.

Når det gjeld det første punktet, byrjar vi nå å sjå sluttresultatet. I praksis blir det ingen endring i høve til før i mange av fylka. Dei regionale høgskulestyra blir avløyst av styre for det som misvisande blir kalla høgskulesenter - men som er dei same høgskulane som også det gamle regionale styret var styre for! Direktørane for dei regionale høgskulesekretariata blir tildels spreidde for fleire vindar - og blir i alle høve ikkje automatisk direktørar i det som skal kallast høgskulesenter. Uansett har også denne fusjonsprosessen kostnader av den type at vi får mange meir eller mindre førtidspensjonerte direktørar.

I andre fylke blir det nå fleire "høgskulesentra", men så langt eg kjenner til kryssar ein ikkje fylkesgrensene i nemnande grad. Truleg får ein også namn som på høgskulesentra som assosierer med "fylkeskommunale høgskular", altså Høgskule-senteret i Telemark, Østfold, Oppland osv.

Eg er ikkje overraska over at det gjekk slik, men eg er skuffa. Grunnen til at eg ikkje er overraska, er den same som at ingen skal undre seg over at ein mislykkast med å innføre marknadsøkonomi i Russland. Representantane for "det gamle fylkesforankra regimet" har stått for utgreiingsarbeidet og har skissert alternativa ute

i fylka. Embetsverket i departementet er usedvanleg "gamle i tralten" og har heile si forestillingsverd ankra opp i den gamle tenkinga. Bortsett frå dei regionale utgreiingsgruppene - som ikkje hadde høgskulesentra som primæroppgåve - har ikkje departementet sikra seg alternative utgreiingar. Spissformulert: Statsråden bad dei fylkeskommunale høgskulestyra om å grave si eiga grav. Dei gravla i staden statsrådens kongstanke. Dei sette nytt namn på det gamle.

Grunnen til at eg likevel er skuffa - er at eg heilt klart såg dei store potensiala i reformen. Eg såg to slike potensial. For det første ved reelle senterdanningar: fusjon og samlokalisering av tidlegare spreidde miljø. For det andre at ein fritt kunne krysse administrative fylkesgrenser for å få gode *faglege* fusjonar i tilfelle samlokalisering ikkje er mogleg eller ønskeleg. Fikseringa på fylkesgrensene kjem aller best fram nettopp i Austlandsregionen. Dersom ein uansett ikkje skal ha samlokalisering burde høgskular i Østfold, Hedmark og Oppland bli vurdert fusjonerte med altfor små slektningar i Oslo. Vår utgreiingsgruppe la samlokaliseringstenking til grunn for langsiktig utvikling - og kom derfor dessverre heller ikkje med slike forslag.

***

Den andre motiveringa for å engasjere seg i dei regionale utgreiingsgruppene var moglegheitene for å samordne knappe ressursar gjennom å sjå instituttsektoren og høgskulesektoren samla.

Allerede på det første møtet for leiarane i dei regionale utgreiingsgruppene, var det tydeleg at sjølve tanken og ambisjonen om samordning vart sett på som både utilbørleg og ufin. I og med at det var forskingsavdelinga i departementet som hadde sett ned desse gruppene - var det høgskuleavdelinga som i dette tilfellet følte seg truga. Det er - i ettertid - ei ikkje ukjent sak at når departementet arbeidde dobbelt så lang tid med mandatet som gruppene arbeidde med arbeidet , så kom dette av interne rivaliseringar.

I neste omgang førte denne kampen mellom avdelingane i departementet - som alle nå kjenner til og har moro av (det er derfor det ikkje er ufint å skrive om det) - til ein kamp om å vere først ute med å legge premissar. *Altså kampen for å unngå samordning.*

Det kan vere nyttig i dette tilfellet å vise eit konkret døme på korleis kampen mot samordning foregår:

I utgangspunktet var det frå leiinga i departementet (kven nå det var? Politisk eller administrativt) lagt opp til tidsmessig samordning. Både dei regionale utgreiingsarbeida og utgreiingane frå dei regionale høgskulestyra var samordna i tid slik at departementet kunne summere opp og konkludere etter at høyringsrundene var over.

Så skjer følgande. Når høgskuleseksjonen skal reise rundt i fylka som del av høyringsrunda forserer dei konklusjonane. Dei innhentar ikkje informasjon , men konkluderer om høgskulestrukturen. Dette skjer medan dei regionale utgreiingane er ute på siste høyringsrunde. Ikkje nok med det: Høgskuleseksjonen reiser rundt i landet for seg sjøl. Forskingsavdelinga er ikkje med. Ikkje nok med det: det blir også sørga for at representantar frå dei regionale gruppene ikkje er med på møta som høgskuleseksjonen har ute i fylka! Altså kampen for å unngå samordning både i tid og mellom aktørar.

På bakgrunn av denne historia her er det lett å sjå at prognosa for samordning med forskingssida er dårleg. Sett frå ein regional synsstad er det heilt åpenbart at ingen konklusjonar om høgskulefusjonar bør trekkast før ein også har forslaga knytta til samankoplingane med forskingsinstituttsektoren på bordet! Det var jo også slik samordning som lyste ut av mandatet til dei regionale utgreiingsgruppene. Er det rart at ein føler seg tilnærma ført bak ljoset?

***

I tillegg til desse momenta, har også representantane frå Høgskuleseksjonen hatt liten tid på seg. Dei har ingen erfaringsbakgrunn som leiarar eller arbeidstakarar på høgskular - og har ikkje brukt konsulentar. Av fagbakgrunn har dei gode allmenne føresetnader for å vurdere mange ting . På grunn av måten dei har arbeidd på, har dei imponerande detaljkunnskap - men nesten ingen strukturkunnskap av den typen som normalt blir sett på som avgjerande ved fusjonar.

Min konklusjon er at dette ikkje ser ljost ut. Det verste er at det ikkje er betre om eg skulle ta feil på eit heilt avgjerande punkt. Det er nemleg *mogleg* at fusjonane verkeleg blir reelle i den meining at gamle høgskular får ei sterk, ny sentralleiing som vil sette i gang og innføre reelle fusjonar. I så fall er prognosa minst like dårlege. Det er nemleg altfor sterke likskapar mellom det som nå skjer i vår sektor og det som vi alt har observert i bankane. Å kombinere oppblåst og rask vekst i den einskilde institusjon med fusjonar og sterkare marknadsorientering - alt samtidig - gjev usedvanleg sikre prognoser for at store ulykker vil kunne skje.

Det skal ligge usedvanleg grundig analysar av den einskilde institusjon til grunn for å ha grunnlag for å vurdere kven som er god fusjonspartnar. Slike analysar brydde ikkje Kjølaas og Rostoft seg om å gjere.

Slik også med Kunnskapsdepartementet. Dessverre.

6 Forskning i pedagogiske høgskoler

Vidar Horsfjord*

Innledning

De pedagogiske høgskolene er kontrastenes land når det gjelder forskning. De vil, og de har ressurser, men de får det ikke til. De er bundet av en struktur som fliser opp ressursene til ingen ting, og de mangler en grunnleggende og nødvendig forskningskultur.

Disse kontrastene er verd oppmerksomhet, og jeg vil prøve å beskrive dem nøyere. For ikke å gjøre det for komplisert, begrenser jeg meg til forskning, selv om utviklingsarbeid også er interessant og viktig i denne sammenheng. La det også være sagt straks: den som venter filosofisk dybdeboring, vil ikke få noe i det som følger - jeg foretar bare en enkel eksteriørbedømmelse av forskningen i de pedagogiske høgskolene.

Mitt perspektiv er utenfraperspektivet. De som ser ut over landskapet innenfra institusjonene, ser gjerne andre ting, eller har andre oppfatninger om hva som er stort og hva som er smått. Utenfraperspektivet er likevel viktig også for dem som jobber inne i systemet - det er nødvendig som komplementært til innenfraperspektivet. Hva en ser når en står midt oppi det hele, er ikke nødvendigvis det ene sanne. Å søke å se sin virksomhet fra avstand, og med andres øyne, kan hjelpe til med å plassere virksomheten i de større sammenhenger den står i.

Hvor store ressurser har pedagogiske høgskoler til forskning?

Så til hovedsaken: Jeg hører stadig fra folk som vil drive forskning i pedagogiske høgskoler at det er så rent umulig å få til noe der, fordi en har så små ressurser.

La oss ta dette på alvor og sammenlikne ressursene i pedagogiske høgskoler med andre institusjoner. De som har forskerutdanning i høyskolene, kan nok ha den fra ulike felt. Men jeg har det bestemte inntrykk at når de skal forske i jobben i høgskolene, blir denne forskningen i de aller fleste tilfeller knyttet til høgskolenes primærperspektiv: utdanning. Det er derfor naturlig å sammenlikne forskningsressursene i de pedagogiske høgskolene med hva som ellers går til utdanningsforskning.

---

* *Horsfjord* er cand.real. (fysikk). Daglig leder for NAVFs program for utdanningsforskning (PUF).

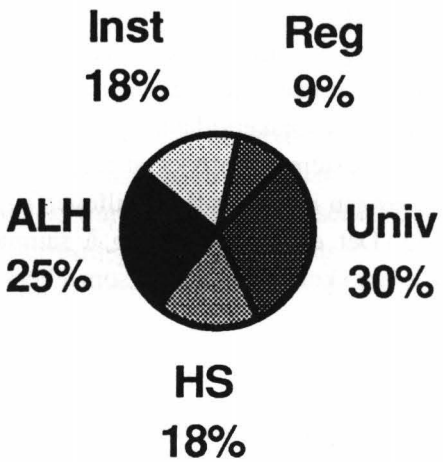
Den klart største ressursen til utdanningsforskningen utgjøres av forskerårsverkene. Dessverre finnes det ikke noen nøyaktig oversikt over potensielle forskerårsverk, så jeg har laget et estimat selv for anledningen.

For pedagogiske høgskoler har jeg tatt utgangspunkt i oversikter over totalt personale ved institusjonene. For det vitenskapelige personalet har det lenge vært et krav om at opp mot 30% av stillingene skulle kunne brukes til FoU-arbeid. Vi vet det er vanskelig å oppnå dette. Dessuten er det rimeligvis bare en del av dette som naturlig vil brukes til forskning i snevrere forstand. For å være forsiktig, og samtidig korrigere litt for at det også er administrativt personale med i oversiktene for totalt personale, har jeg regnet at bare 5% av personressursene burde være tilgjengelig til forskning.

For regionale stiftelser og instituttsektoren har jeg tatt utgangspunkt i oversikter over eksterne bevilgninger til utdanningsforskning i 1990 (fra forskningsråd o.l.) og konvertert summene til årsverk.

Endelig, for universitetene, har jeg brukt en mellomløsning. For de instituttene som har utdanningsproblemer som sin hovedvirksomhet, har jeg regnet med 30% av alle faste vitenskapelige stillinger og lagt til stipendiater regnet ut slik som for stiftelser og instituttsektoren. For institutter som bare sporadisk har drevet utdanningsforskning, har jeg regnet forskerårsverk med utgangspunkt i oversikter over ekstern finansiering. I noen få tilfeller har jeg justert tallene litt ut fra internt kjennskap til forholdene.

Så, med dette meget usikre utgangspunkt får jeg de relative fordelinger i fig.1.



Figur 1 Årsverk i skoleforskning.

Inst. står for instituttsektoren, *Reg.* for regionale stiftelser, *ALH* for allmennlærerhøgskoler og *HS* for andre høgskoler (inklusive Spesiallærerhøgskolen, som nå er del av Universitetet i Oslo). Rundt halvparten av ressursene innen denne siste gruppen går til pedagogiske høgskoler utenom allmennlærerhøgskolene.

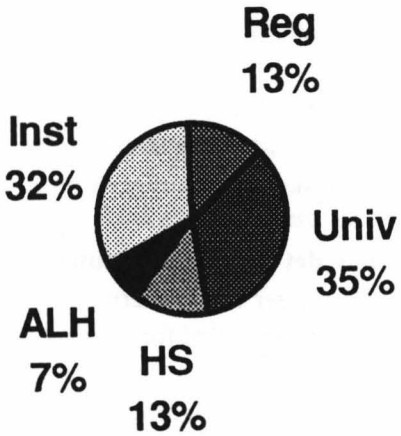
Vi får da det interessante, tankevekkende, og for noen kanskje overraskende resultatat pedagogiske høgskoler potensielt har omtrent like stor personressurs til utdanningsforskning som universitetssektoren. Faktisk rår pedagogiske høgskoler over omtrent en tredel av personpotensialet i landet innenfor den type forskning som de naturlig vil drive med.

På grunn av denne svært store andelen, nøler jeg derfor ikke et øyeblikk med å si: regnet slik som her, er **pedagogiske høgskoler giganten innen utdanningsforskningen.**

Skjer det noe utdanningsforskning i Ph?

Å være gigant forplikter. Hva slags aktivitet får en ut av denne ressursen, dette potensialet? Nå har vi ikke gode data for hva som skjer av forskning. Derfor ser jeg på *eksterne tildelinger* til utdanningsforskning. De forteller i alle fall *noe* om hva som rører seg ved institusjonene

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenestes prosjektdatabase inneholder alle samfunnsvitenskapelige prosjekter finansiert av NAVF og NORAS. I et samarbeid med Program for utdanningsforskning er basen, når det gjelder utdanningsforskning, utvidet så den fanger opp det meste av denne typen forskning, også den som er finansiert av andre eksterne kilder, og en god del av den som skjer for interne midler. Fordelingen av eksterne midler i 1990 var ut fra denne databasen slik som i fig. 2.



Figur 2 Eksterne bevilgninger til skoleforskning, 1990.
(For forklaring av forkortelser, se øverst på siden).

Jeg må straks ile til med en kommentarer til figuren. Universitetene og høgskolene har mye av sin bevilgning gjennom grunnbudsjettet. Eksterne midler er attåtpenger. For stiftelser og institutter er eksterne bevilgninger hovedbevilgningen. Det er derfor som det skal være når det er relativt mye penger fra eksterne kilder til disse.

Likevel: selv dette tatt i betraktning, er det svært lite eksterne prosjektpenger til de pedagogiske høgskolene, sektorens forskningspotensiale (fig.1) tatt i betraktning. Det er naturligvis mulig, men ikke sannsynlig, at det likevel skjer en betydelig forskningsinnsats ved de pedagogiske høgskolene bare ut fra interne ressurser. Tvil på dette understrekes av andre erfaringer, for eksempel denne: Da Program for utdanningsforskning nettopp laget en oversikt over forskningsmiljøer innen utdanningsforskning, var det svært vanskelig å få svar på henvendelser om forskningsaktivitet nettopp fra høgskolene, og en del svarte ikke i det hele tatt selv etter gjentatte purringer. De opplysningene som likevel kom inn, understreker også at forskning helt klart er en marginalaktivitet ved de fleste høgskolene (selv om det kan være enkelttilfeller av imponerende kvalitet).

Viktigere er det likevel at prosjekter med eksterne midler er kvalitetskontrollert ved at de er filtrert gjennom den sensurinstans som et kollegasamfunn representerer. Pedagogiske høgskoler har bare i liten utstrekning nytt godt av dette, og kvaliteten på forskningen *kan* derfor være lavere.

En hører noen ganger hevdet at den meget lave andelen eksterne bevilgninger for pedagogiske høgskoler skyldes at de diskrimineres ved tildelinger - de hører ikke med i det gode forskningsselskap og blir tilsidesatt. Jeg vet ikke om dette er tilfelle generelt. Men tall for Program for utdanningsforskning, som står for rundt 1/3 av eksterne bevilgninger til dette feltet, viser ikke noen slik diskriminering: prosjekter fra pedagogiske høgskoler skiller seg ikke ut fra andre verken når det gjelder gjennomsnittlig størrelse eller avslagsprosenter. Det *er* vanskelig for prosjekter fra pedagogiske høgskoler å få penger, men det er det virkelig også for andre.

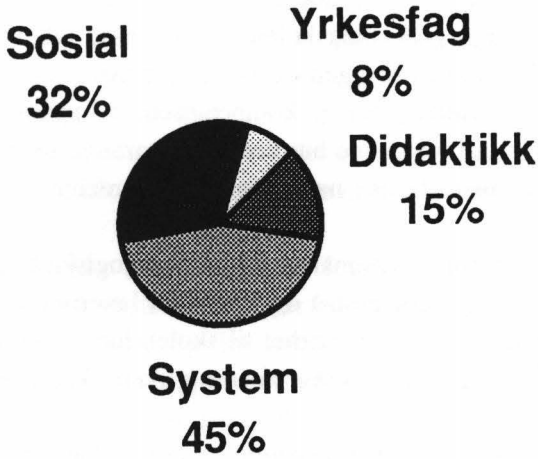
Tallene tyder altså på at det skjer lite forskning, og at den jevnt over *kan* være av lavere kvalitet, ved de pedagogiske høgskolene. Fra dette synspunkt må vi dessverre si: De pedagogiske høgskolene er myggen innen utdanningsforskningen.

Hva er høgskolenes lykke når det gjelder forskning?

Fra slike ytre, tallmessige vurderinger må vi nærme oss forskningens innhold. Et viktig spørsmål er da: Er det noe særpreg ved forskningen i pedagogiske høgskoler? Tilfører de forskningsnorge noe nytt?

La oss igjen se på totale eksterne bevilgninger i 1990 til utdanningsforskning (jfr. fig. 2), men denne gang gruppere etter hva forskningen gjelder. Vi får da fig. 3 hvor andelen merket *System* dreier seg om forskning knyttet til utdanningssystemet i stort, valg og gjennomstrømning, økonomi og ressursbruk, skolepolitikk,

styring, administrasjon, ledelse og skoleutvikling, og forskningsmessig evaluering av reformer. *Sosial* står for mer elevnære problemer, men ikke knyttet til undervisningens ordinære innhold, som mer generelle psykologiske, sosiale og kulturelle problemer, etniske minoriteter, kvinneforskning, spesialpedagogikk, lærerforskning, osv. *Didaktikk* står for forskning om fagdidaktikk, lærebokforskning, læreplanforskning mm. Endelig har jeg skilt ut ulike typer forskning knyttet til *yrkesfag* i videregående skole og fagopplæring i arbeidslivet, som egen gruppe siden slik forskning går så på tvers av inndelingene ellers.



Figur 3 Eksterne bevilgninger til forskjellige typer skoleforskning, 1990.

Vi ser at utdanningsmessige makroproblemer, systemproblemer, får en dominerende andel av de eksterne tildelingene, mens problemer direkte knyttet til skolens innhold, generelt får liten oppmerksomhet slik sett. Spør en så *hvor* de forskjellige typene forskning foregår, finner en fort fra grunnlagstallene:

1. *Systemproblematikk* forskes det mest på ved regionale stiftelser og institutter.

2. Det som foran er kalt *Sosialproblematikk,* har sin bastion ved universitetene og enkelte høgskoler utenom de pedagogiske høgskolene.

3. Forskning knyttet til *Yrkesutdanning* skjer ved enkelte høgskoler og ved universitet.

4. *Didaktikkforskning* er konsentrert til høgskoler og universiteter. Forskning knyttet til generell didaktikk, og fagdidaktikk for høyere trinn i skoleverket, finner vi ved universitetene, mens fagdidaktikk for lavere trinn i skoleverket, ikke overraskende, har sitt helt klare tyngdepunkt i pedagogiske høgskoler.

Tar en hensyn til dette, ser en at den relative fordeling av forskning mellom de tre største kategoriene i fig. 3 nok er jevnere enn figuren kan gi det første inntrykk av, siden de dominerende kategoriene gjelder forskning ved institusjoner med få andre inntektskilder.

Det viktigste her er likevel noe annet: Når det gjelder eksternt finansiert forskning har de pedagogiske høgskolene ut fra disse tallene en *helt klar nisje*: problemer nær selve undervisningen og institusjonene.

Også ut fra andre vurderinger av kompetansen ved pedagogiske høgskoler må en kunne si at disse institusjonene har dette komparative fortrinn: *Nærhet til selve undervisningssituasjonen*. Denne nærheten har to fordeler.

1. Problemdefinering: Personalet ved de pedagogiske høgskolene vil naturlig ha en særlig oppmerksomhet og varhet for lærernes og skolenes problemer og perspektiver. Ved sin nærhet til skolen har de særlige muligheter til å fange opp problemer å forske på som virkelig kan bety noe for skolen.

2. Tilgang: Høgskolene har generelt en lavere barriere for forskning inn i klasserommet - gjennom øvingslærerapparatet og andre kontakter i skolen.

Ut fra dette mener jeg at de pedagogiske høgskolene, når det gjelder forskning, enda sterkere burde markere som sitt revir

1. studier av fagdidaktikk, inklusive bruk av læremidler i undervisningen

2. studier av skoleutvikling og skoleledelse

3. studier som har komponenter både innenfor forskning og utviklingsarbeid, f.eks. utviklingsarbeid med tilhørende evaluering, eller utviklingsarbeid med mer teoretiske dybdestudier som utløpere.

La meg her ta en liten avstikker fra hovedlinjen. Jeg er klar over at mange stiller spørsmål ved om det *bør* drives forskning i pedagogiske høgskoler. Jeg hører til dem som klart sier *ja,* en bør drive forskning der. Og hvis jeg tvinges jeg til å

begrunne ja'et, vil jeg banalt klisjemessig svare: Høgskolene trenger forskningen, og forskningen trenger høgskolene.

Oftest hører en argumentasjon langs første halvdel av klisjeen: forskningen kan tilføre høgskolene noe de trenger: noe å strekke seg mot, et middel for å holde seg i faglig vigør, direktetilgang til resultater som er viktige for undervisningen, et kompetansemessig byttemiddel i nettverkssammenheng særlig med universitetene, osv.

Det jeg her vil trekke fram, er at også annen halvdel av klisjeen er viktig. De pedagogiske høgskolene har noe *spesielt å tilføre* forskningen. Utdanningens innhold, og andre skolenære problemer kommer mer og mer på dagsordenen. Det ser en i politiske dokumenter og i faglig og allmenn debatt. Likevel forskes det relativt lite på dette, og vi må vente en volumøkning. Og akkurat her har de pedagogiske høgskolene altså sin nisje og særlige fortrinn.

De pedagogiske høgskolene kan dermed bidra, og bidrar allerede i noen utstrekning, til forskning innen et felt hvor det er relativt lite utdanningsforskning, og hvor mange hevder at det trengs mer. Dette er høgskolenes mulighet og lykke.

Hva er høgskolenes ulykke når det gjelder forskning?

Men denne lykken har en kontrast som utgjør høgskolenes store ulykke. Den meget store personressursen er så uendelig fint oppfliset. Av totalen er det relativt lite på hver institusjon, og så rent lite i gjennomsnitt på hver person. Det går ikke an å forske når en har under 10% av sin stilling til slikt, og når denne kvoten er finfordelt med en time nå og en time da, innimellom andre, fast tidsplasserte gjøremål. Det blir derfor nesten umulig å utnytte ressursen til forskning med tak i, med store perspektiver og problemer med dybde. Så ser vi da også hva resultatet blir (fig.2).

Jeg tror dette er høgskolenes mest åpenbare ulykke når det gjelder forskning. Men bak dette lurer noe annet og vanskeligere å hanskes med. Høgskolene mangler kultur for forskning. I det ligger ikke bare manglende tradisjon og manglende skolering i forskning. Det gir seg utslag på mer grunnleggende måter.

I høgskolene er undervisning det styrende for tenkning og planlegging - forskning blir en salderingspost, det som blir til overs når hver person har fått tildelt sin undervisningskvote og andre kvoter, slik at hver stilling fylles opp. Dermed signaliserer en klart at forskning ikke er vesentlig. Og det blir tilfeldig hva en person får av tid til forskning, sett i forhold til kvalifikasjoner og lyst. Skal en få utnyttet ressursene i systemet, og samtidig øke personalets kvalifikasjoner, er det nødvendig å endre kultur og la forskningens krav til konsentrasjon av ressurser få veie tyngre relativt til undervisningens krav.

Et annet utslag av kultursvakhet kommer til syne i følgende observasjon: Når nye institusjoner som tradisjonelt har drevet med utdanning, skal begynne å forske,

velger de lett forskningstema fra sin egen virksomhet: en ser på egen undervisning, eller praksisopplæringen.

Her dreier det seg ofte om områder som i høy grad er underforsket, og som trenger oppmerksomhet. På den annen side kan det også være et faresignal om en ikke greier å løfte blikket høyere enn at en ser sin egen navle: Forskning er ikke enkeltpersonsvirksomhet: en går alltid inn i et nettverk med sterke sosiale normer og sanksjonsmuligheter. En forsker på områder som har vist seg fruktbare, hvor en har andres arbeider å stå på eller ta avstand fra. Forskersamfunnet fungerer som sensurinstans både ved valg av problemer og ved bedømmelse av resultatene. Forskning stiller ikke lavere krav enn andre arbeidsfelt til faglært arbeidskraft. Det kan være et tegn på manglende innsikt i forskning og dens egendynamikk, at nybegynnere vil starte privatpraksis i forskning. Det er greit å dyrke særpreg - men ikke grensene til særhet.

Manglende kultur for forskning innenfor pedagogiske høgskoler har selvsagt åpenbare røtter i institusjonenes historie som rene undervisningssteder, med konsekvenser for verdier blant personale og ledelse, og kriterier for tilsettinger. Et hovedproblem for høgskolene framover vil være å endre kultur på dette punkt. Lærerutdanningsrådet ser dette, og mange av høgskolene ser det - og noen arbeider bevisst med det. Det er likevel en oppgave en vanskelig kan se for stort på. Endring av kultur er vanskelig og smertefullt. Forskningskultur er ikke først og fremst noe som manifesterer seg gjennom noen få konkrete, lett synlige ytringsformer, og som derfor kan dyrkes fram med enkle grep. Som der har vært sagt: forskningskultur, eller mangel på det, sitter i veggene. Den preger verdier og handlinger på tusen små, og hver for seg uskyldige, måter. Det som gjør slik endring ekstra vanskelig, er at en ikke bare har å gjøre med et indre problem, men også med hva omverdenen tror om en. For den forskning en faktisk greier å frembringe, sitter en med en større legitimasjonsbyrde enn mer etablerte institusjoner har.

Hva kan så gjøres?

Administrativt følger en annen logikk enn forskersamfunnets: Administrativt er høgskolesystemet organisert etter regioner, mens faglig kontakt må og vil gå langs faglige nettverk på tvers av regioner. Det er fag og ikke geografi, som er det regulerende prinsipp.

Likevel er det en velprøvet ide å samle ulike aktiviteter innen et mindre, geografisk område - det er egentlig universitetenes ide. Selv med alle sine skavanker og særheter: de funker. Så kanskje den regionale inndelingen likevel kan ha noen fordeler?

Mange har et ansvar om en vil hjelpe forskning i pedagogiske høgskoler. Spørsmålet akkurat her er: *Hva* kan det *regionale administrative system* gjøre? *Kan* det gjøre noe?

Skal en forsøke å gjøre noe, må en sette inn støtet mot det som er de særlige problemene: ressursspredning, og bak det, svak forskningskultur. Her har nettopp det regionale administrative system spesielle muligheter. Jeg ramser opp noen av de mer iøynefallende:

Konsentrere ressurser

1. Studiemodellene må gjøres om slik at en får større fleksibilitet.

   Med studiemodeller som krever stor personinnsats pr. student og som automatisk låser personalet i alle fag til en bestemt innsatsmengde, kan en like godt gi opp forskning i større målestokk. Det må bli slik at etter at studenttallet er gitt, er det likevel betydelige muligheter for forskyvninger mellom fag, og mellom ulike perioder i året. En som forsker, må fra tid til annen få noen timer i sammenheng, fra tid til annen noen dager i sammenheng, fra tid til annen noen uker i sammenheng, fra tid til annen et semester eller et år i sammenheng. Jeg tror dette er umulig uten en opprydding i studiemodellene. Hvilken djervhet en her går til verks med, vil være en avgjørende prøve på graden av forskningskultur i systemet.

2. En må få større flyttbare personressurser.

   Allerede nå har det regionale systemet flyttbare personressurser gjennom vikarstipendordningen. På den måten kan en, hvis en vil, helt eller delvis kjøpe fri en person f.eks. til mer konsentrert forskningsinnsats, og slik egentlig flytte en ressurs fra en oppgave til en annen. Denne ordningen bør bygges ut, både når det gjelder omfang, og konsentrasjon til færre og større stipend, som bør være knyttet til FoU-prosjekter. Vikarstipend bør ikke først og fremst være en generell belønning, men et virkemiddel for å styrke oppgaver som krever særlig konsentrasjon av innsats.

   Men ideen kan utvides. Hvorfor skal høgskolene ansette alle i faste stillinger? Da låser en kompetansestrukturen i personalet til evig tid. Med noen få flytende stillinger kunne en styrke personer eller grupper som forsker, for et år eller to, og så flytte ressursen til andre. Dette er noe annet enn ordningen med stipendiater, som nå såvidt er innført enkelte steder. Det dreier seg om en mer fleksibel disponering av den ordinære stillingsressursen, der en for en periode kan få inn også faglig tungt seniorpersonell. I det regionale systemet kunne en også la slike flyttbare ressurser flyte på tvers av nåværende institusjonsgrenser. Dette ville kanskje bli lettere innenfor høgskolesentrene som nå etableres.

3. Det kan være lurt å velge forskningsproblemer der flere kan gi små bidrag til et stort prosjekt.

Det krever ofte at problemene er fagovergripende. Hver person med forskningsambisjoner kan da ikke drive sitt eget prosjekt, men må finne seg i å være håndtlanger.

Det krever også en forskningsledelse til å trekke det hele i gang (innenfor institusjonen, eller utenfor institusjonen), og her har det regionale system store muligheter, både til å stille krav til karakteren på prosjekter som får ressurser (som i punktene over), og til å stable på bena en tilstrekkelig kompetent forskningsledelse med den tilstrekkelige autoritet.

4. Flere institusjoner kan danne konsortium og gå sammen om å søke penger til større forskningsprosjekt.

Det er forunderlig at denne muligheten brukes i så liten utstrekning. I internasjonal "big science" er det vanlige, ja det ene nødvendige, for overhode å få til de store prosjektene når hvert enkelt nasjonale miljø på feltet er så rent for lite. Overfør så denne ideen til de pedagogiske høgskolene. Flere personer fra flere miljøer fra flere institusjoner finner først sammen og klekker ut ideen om et stort fellesprosjekt med dimensjoner og driv langt ut over det de kunne fått til enkeltvis. Så søker de om midler samlet, både fra høgskolenes flyttbare ressurser, se over, og fra eksterne kilder. I et slikt prosjekt kan det være lurt å inkludere mer etablerte forskningsinstitusjoner, som universiteter. Greier en i tillegg å ha med en eller flere internasjonalt kjente forskere også, så er prosjektet nesten i havn.

Det regionale system kan bidra mye med å tilskynde til slikt, gi penger til kontaktreiser på tidlige stadier i prosessen, holde igjen med støtte til små prosjekter som fliser opp denne ideen, og gjennom en forskningsledelse slik som antydet over.

Endre kulturen

1. Det regionale system må oppmuntre til forskning.

Det må legge forholdene til rette og hjelpe forskerne til å danne nettverk. Tanker om hva som kan gjøres, ligger i det jeg har sagt foran.

Men en må også vise at en verdsetter resultatene. Det regionale systemet må vise begeistring og være stolt av den forskningen som er på gang - og vise fram resultatene, både i utadrettet kommunikasjon, og tilbake overfor institusjonene.

Jeg kjenner høgskoler som har vært i stand til å drive fram gode forskere, men som straks mister dem til større miljøer straks de blir gode nok. Kan dette skyldes manglende forskningskultur, manglende oppmuntring, for lite og trangt miljø?

2. En kan opprette en (eller muligens flere) enhet(er) for forskning utenfor institusjonene, som et sted forskere ved institusjonene kan være ved for en tid, og som et sted som koordinerer forskning og forskere ved institusjonene.

3. En kan for en tid ansette vel renommerte forskere for å bygge opp forskning på et prioritert område. Dette er enklest om en har en spesiell enhet som i forrige punkt.

4. En må lage brorskap mellom forskere ved ulike institusjoner.

   Dette litt pompøse, men psykologisk viktige, er en forlengelse av første punkt. Det regionale system må tilkjenne de som forsker, og særlig de som forsker godt, en særlig prestisje. La det bli in å forske godt, så å si. En åpenbar måte å gjøre det på, er å dele ut forskerpriser, med en festlig ramme og pressen til stede. Dessuten må en spre informasjon om forskning ved de ulike institusjonene mellom dem og på den måten gi følelsen av at de som forsker, er med i et større laug, selv om andre i lauget driver med ting en selv ikke forstår.

Ingen av disse angrepsmåtene er uttenkte av andre, og de fleste er også forsøkt i en eller annen form. Det vanskelige er å gjøre det systematisk og meget bevisst.

Oppsummering

Innenfor utdanningsforskningen er de pedagogiske høgskolene kontrastenes institusjoner:

1. giganten når det gjelder ressurser

2. myggen når det gjelder prosjekter

3. institusjonene med den lykke at de har det bankende hjerte for elevene og skolene, på et felt hvor kunnskap etterspørres, og hvor det er få andre aktører

4. institusjonene med den ulykke at de ikke får realisert sitt potensiale på grunn av ekstremt oppflisede ressurser og manglende kultur for forskning.

Forskningen trenger dette hjertet, denne sjel, dette perspektivet, som blir viktigere i tiden fremover. En må derfor frigjøre ressurser, og heve blikket for å se større problemer og videre horisonter enn nå. En må systematisk hjelpe flere ved institusjonene inn i den øvrige forskerstand - men uten at de mister sin faglige sjel: nærheten til utdanningsinstitusjonen og eleven. **Det** er utfordringen.

7 Forskningsinflasjonen og de regionale høyskolene

Nils Roll-Hansen*

Forskning er på moten som knapt noen gang før. Det er en sterkt voksende sektor. Litt paradoksalt er det, for vår tro på resultatene har en god stund vært avtagende. Forskningens materielle resultater synes mer og mer problematiske, ikke bare våpenteknologien men også den fundamentale trusselen mot stabiliteten i vårt felles miljø på Jorden. Interessen og respekten for forskningens umiddelbare produkt, den vitenskapelige kunnskapen, har også avtatt. Postmodernistisk tvil og selvopptatthet har et stykke på vei gjort fornuft og objektivitet til noe suspekt og menneskefiendtlig. Men forskningen ekspanderer altså likevel, og flere ønsker del i de økende ressurser. Det siste er naturlig nok, ikke minst i en periode med mye nedskjæring og innstramming i andre sektorer.

Resultatet av ideologisk usikkerhet, store organisatoriske forandringer og produkter som er suspekte, men likevel på moten, blir lett en økende inflasjon i forskningen. Den blåses opp på en måte som det neppe er langsiktig dekning for. Særlig utsatte i denne situasjonen er slike institusjoner som hittil ikke har lagt vekt på forskning men nå ønsker å gjøre dette til en sentral del av sin virksomhet, som f.eks. de regionale høgskolene. Noen vil vel finne de følgende betraktninger provoserende. Men hovedhensikten er ikke å gi dogmatiske svar. Mine påstander er først og fremst ment som hypoteser og spørsmål til ettertanke.

Inflasjon i forskning har mange kilder.

En kilde er de *overdrevne forventninger* til forskningens resultater, til at den skal klare å løse nær sagt alle slags problemer. Man kan ofte merke en betydelig irritasjon hos politikere, journalister og andre av offentlighetens representanter når forskeren sier, nei, det spørsmålet kan vi ikke svare på. Vi vet rett og slett ikke hvordan det forholder seg.

En annen kilde er *utålmodighet og tidspress*. Ikke bare publikum og brukere men også forskerne selv glemmer så lett hvor tidkrevende det er å frembringe virkelig originale og gode resultater. Programforskningen, slik den hittil for en stor

---

* *Roll-Hansen* er cand.real. (botanikk) og dr.philos. (vitenskapshistorie). Ansatt som seniorutreder ved NAVFs utredningsinstitutt og som professor II (vitenskapshistorie), Universitetet i Oslo.

del har vært drevet, med kortsiktige perspektiver og stive tidsrammer, er en viktig inflasjonsdrivende faktor.

En tredje kilde til inflasjon er et *utvidet forskningsbegrep* som f.eks. tilslører forskjellen mellom vitenskap og politikk, og mellom vitenskap og kunst. Mange av de nye forskningsinstitusjonene inkluderer forskjellige typer arbeid som tradisjonelt har vært knyttet til eller bygget på men ikke regnet som forskning. Forskning blir erstattet av "FoU".

Det er særlig denne tredje kilden til inflasjon i forskningen jeg skal behandle i det følgende. Men de to første faktorene, og andre med dem, ligger under. Det er i høy grad snakk om en synergieffekt.

Faglig arbeide som ikke er forskning

Det er neppe slik at god undervisning i et fag nødvendigvis forutsetter egen forskning i faget. Den faglige oppdatering og fornyelse som alle lærere trenger krever i alle fall andre kilder enn egen forskning. Egen forskning betyr ofte mye for å holde en bred faglig interesse levende, men det forutsetter at det finnes en rimelig klar og bevisst sammenheng mellom undervisningsstoff og forskningsemner.[1]

Problemorientert undervisning med vekt på prosjektarbeid ble populært i 1960- og -70-årene. En viktig hensikt var å gi studentene innsikt i vitenskapelig arbeidsmåte. De skulle lære noe om å stille problemer og bearbeide dem, ved siden av at selve kunnskapsinnlæringen skulle bli mer relevant og dermed inspirerende og effektiv. Men det er sjelden slikt prosjektarbeid leder til noe som med rimelighet kan kalles forskning. Jeg opplevde selv i midten av 1970-årene ved det meget radikale Roskilde Universitetscenter hvordan begynnerstudentene på det naturvitenskapelige hovedområdet drev prosjekter om forurensningen i Roskilde fjord. Etter en stund fant de ut at for å sette en effektiv stopper for forurensningen trengtes det økonomisk og sosiologisk kunnskap snarere enn kjemisk og biologisk, og de forlangte å få dreie prosjektene i samfunnsvitenskapelig retning for at de skulle få en virkelig praktisk betydning. De ville også ha sine kurs i naturvitenskapelige emner byttet ut med samfunnsvitenskap.

Det var ikke så lett å få studentene til å forstå at universitetets oppgave er å gi opplæring i de forskjellige fagene, og at forskning med svakt kunnskapsgrunnlag blir dilettantisk. De hadde liten sans for forskjellen mellom vitenskap og politikk.

I forbindelse med undervisning er det nok, når alt kommer til alt, relativt klart hva som er forskning og hva som ikke er det. En viktig gråsone vil imidlertid alltid finnes i hovedfagsoppgaver, diplomarbeider og andre "svenneprøver".

---

[1] Se f.eks. S.Björklund (1991), *Forskningsanknytning genom disputation.* Acta Universitas Upsaliensis. Skrifter utgivna af Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 112. Uppsala 1991. Se også Ulf Torgersens bidrag til denne rapporten.

I mer praktisk orientert virksomhet er det ofte vanskeligere å holde fast ved forskjellen mellom forskning og annet faglig arbeid. Et hovedproblem når man skal sette opp en forskningsstatistikk er at noen av de mest ressurskrevende oppgavene ligger i grenseområdet. Den grunnleggende forskningen er relativt billig. De virkelig store utgiften kommer når en idé som bygger på vitenskapelig forskning skal omsettes i praktisk virksomhet. En ting er å vise at en prosess virker i laboratoriet, noe helt annet er å utvikle konkurransedyktig virksomhet i industri, jordbruk, osv. Et aktuelt og lærerikt eksempel er genteknologien. Det er nå førti år siden arvestoffets kjemiske struktur ble oppdaget. Feltet nevnes stadig som et eksempel på hvor kort avstanden i våre dager er blitt mellom grunnforskning og praktisk virksomhet. Men på tross av enorme investeringer i utviklingsarbeide gjennom de par siste årtier venter vi fremdeles på et virkelig gjennombrudd i næringslivet.

Den definisjonen av *forskning* som OECD utformet på 1960-tallet og siden har lagt til grunn for sin forskningsstatistikk har to underkategorier, grunnforskning og anvendt forskning. Grunnforskning defineres på følgende måte. (Jeg gjengir definisjonen på engelsk for ikke å øke tolkningsproblemene.)

> "Basic research is experimental or theoretical work undertaken primarily to aquire new knowledge of the underlying foundations of phenomena and observable facts, without any particular application or use in view." ("*Frascati manual" 1980*, p.54.)

Anvendt forskning ("applied research") tar på samme måte sikte på ny kunnskap, men er primært orientert mot et praktisk siktemål.

Utviklingsarbeid er ikke forskning ifølge OECD's definisjon. Det er "systematisk arbeid, bygget på eksisterende kunnskap fra forskning og praktisk erfaring, som tar sikte på å lage nye materialer, produkter og apparater, og å utforme nye prosesser, systemer og tjenester, eller vesentlig forbedre de som allerede eksisterer". Kjennetegnet ved vellykket utviklingsarbeide er ikke ny kunnskap men nye nyttige ting og lønnsomme prosesser.

Viktig faglig virksomhet som ikke er hverken forskning eller utviklingsarbeide ifølge OECD-definisjonen er f.eks. utredning, kartlegging, miljøovervåking, konsulentarbeid, kunnskapsformidling, datainnsamling. Ikke minst innenfor felter som har vokst raskt i senere år, som samfunnsforskning og miljøforskning, er mange institusjoner som kaller seg forskningsinstitutter for størstedelen opptatt av faglig høyt kvalifisert virksomhet som faller utenfor OECD-definisjonen av forskning.

At det er en glidende overgang fra forskning til annen faglig virksomhet, at forskere driver mye virksomhet som ikke er forskning, og at det er viktig for samfunnet (og nok også for forskningen) at de gjør det, er ikke noe nytt. Norges

geologiske undersøkelser startet for godt over hundre år siden som en bigeskjeft for en professor i geologi ved Universitetet i Oslo. Det samme gjaldt Havforskningsinstituttet. Ikke minst ved universitetenes gamle profesjonsorienterte fakulteter - det juridiske, det medisinske og det teologiske - har dette tradisjonelt vært en vesentlig del av arbeidet til det vitenskapelige personalet. Men man har samtidig hatt en noenlunde klar bevissthet om at det er noe annet enn forskning.

Såkalt "aksjonsforskning" indikerer et annet grenseland, nemlig der hvor vitenskapen møter politikken. At forskning kan være et godt og legitimt middel for å oppnå politiske mål hersker det knapt noen uenighet om, så lenge de vanlig vitenskapelige kriterier for hva som er gyldig kunnskap respekteres. Men hvis hensikter, sosial bakgrunn eller ideologisk lojalitet brukes til å reise tvil om verdien av forskningsresultater, så er man på vei bort fra forskningen. Det klassiske eksemplet fra det tyvende århundres vitenskap er undertrykkelsen av genetikken i Sovjetsamveldet gjennom tre årtier under Stalins regime. Tendensen til å bruke forskeres sosiale plassering eller teoriens politiske implikasjoner som vitenskapelig argument er ikke ukjente i nyere norsk historie heller. Den stod sterkt i begynnelsen av 1970-årene da såkalt "fagkritikk" var på sitt mest populære blant studentene. Og studentene det var den generasjonen som nå er i ferd med å rykke inn i de ledende stillingene i forskning, utdanning, osv.

Nye forskningsfelter for nye profesjoner

Norges landbrukshøgskole (NLH) og Norges tekniske høgskole (NTH) ble opprettet som vitenskapelige høyskoler ved begynnelsen av det tyvende århundret. Litt etter kom Norges tannlegehøgskole og Norges handelshøgskole. Lærerne ved disse institusjonene skulle på samme måte som universitetets lærere drive såvel forskning som undervisning. De skulle ha kontakt med forskningsfronten innenfor sine fag og derved være i stand til å gi studentene del i den mest avanserte kunnskapen på området. Lærestolene ved NLH og NTH hadde for en stor del navn som impliserte en praktisk målsetting: maskinlære, husbygningslære, plantekultur, husdyravl. De grunnleggende begreper og teoretiske problemer var imidlertid felles med de vitenskapelige disiplinene som fantes ved universitetet, mekanikk, kjemi, biologi, økonomi, osv. Det var ikke snakk om noen ny type vitenskap eller forskning men om en praktisk orientering i valget av temaer og arbeidshypoteser. Retningen av forskningen og utvalget av teoretisk stoff i undervisningen ble styrt av profesjonens behov. Studentene startet med de grunnleggende disiplinene som matematikk, kjemi, fysikk, biologi, rettslære og gikk så videre til mer praktisk orienterte spesialdisipliner som planteforedling eller sterkstrømsteknikk.

Den oppgraderingen av en rekke profesjonsutdannelser til høyskolestatus som nylig har skjedd har åpenbare likheter med etableringen av vitenskapelige høyskoler i den første delen av dette århundret. Men forskjellene er også klare. Den mest

iøynefallende er kanskje at man ikke lager en sentral nasjonal institusjon for hver utdannelse men isteden oppgraderer et helt sett med eksisterende parallelle regionale institusjoner. For en vesentlig del er det også tale om fagområder som dekkes av allerede eksisterende utdanninger ved universiteter og vitenskapelige høyskoler. Ingeniørhøyskolene gir f.eks. en kortere elementær utdannelse innenfor samme område som Norges tekniske høyskole. Det samme gjelder distriktshøyskolene i forhold til universitetene. Et noenlunde parallelt forhold eksistere også mellom jordbruks- og skogskolene og Norges landbrukshøgskole. Med den forskjell at skolene i landbrukssektoren foreløpig ikke har fått høyskolestatus. Formodentlig fordi de hører til under et annet departement.

På denne bakgrunnen er det naturlig at høyskoler med utdannelser som ikke har noen direkte faglig overbygning ved universiteter og vitenskapelige høyskoler kommer i en særstilling. På slike felter er det blitt bygget ut hovedfagsutdanning innenfor systemet av pedagogiske høyskoler.
Høyskoler med hovedfag har funksjon som sentrale nasjonale institusjoner på sitt spesialfelt.

På samme måte som de høyskoleutdannelser som ble etablert i dette århundrets første årtier må de nye hovedfagene bygge på etablerte vitenskapelige disipliner når det gjelder grunnleggende begreper, teorier, problemer og metoder. Den ideologiske situasjonen er imidlertid ganske forskjellig fra den gang. Både innenfor og utenfor de vitenskapelige institusjonene hersker det stor uklarhet om hva vitenskap og forskning er og bør være. Usikkerheten er meget større enn for hundre eller femti år siden.

I denne uoversiktlige situasjonen er det fare for at de nye hovedfagsutdanningene og forskningen ved de nye høyskolene skal få for svak kontakt med kjernen i den vitenskapelige tradisjonen. De nye høyskolene står for så vidt overfor en mye vanskeligere oppgave enn de høyskolene som ble etablert for femti til hundre år siden. Det er nærliggende å markere seg gjennom originalitet i valg av temaer og metoder. I kampen om ressurser kan det øke sjansen for gevinst, iallfall på kort sikt. Men forskning er lite verd uten resultater som har almen gyldighet og en bred og varig interesse. Her er kontakt med etablerte vitenskapelige tradisjoner en uunnværlig støtte. Denne kontakten må gjelde substansielle temaer og problemer.

For mye vekt på generelle metoder og vitenskapsteori fører lett til en fremmedgjøring i forhold til konkrete spørsmål og dermed en avsporing fra god forskning. På nye forskningsfelter er det hovedsakelig gode temaer og problemer som teller, og ikke sofistikerte statistiske metoder eller subtile filosofiske refleksjoner. Abstrakt innlæring av såkalt "vitenskapelig metode" fører lett til at studentene avspores av teoretiske betraktninger som de har liten mulighet for å forstå skikkelig - og dermed mister taket på de interessante spørsmålene.

Jeg skal se litt nærmere på ett eksempel på etablering av et nytt forskningsfelt. *Formingsfag* er et felt hvor et par pedagogiske høyskoler har drevet hovedfagsutdanning i en del år. Fagfeltet ligger i grenselandet mellom humaniora, samfunnsvitenskap og kunst. Ikke minst er det forholdet til kunstnerisk virksomhet som åpner for vitenskapsfilosofiske komplikasjoner.

Ganske visst finnes det viktige likheter mellom vitenskapelig og kunstnerisk virksomhet. Forskeren er liksom kunstneren avhengig av originalitet og fantasi for å komme from til noe som er nytt og interessant. Begge to er dessuten avhengig av håndverksmessig dyktighet for å få noe ut av ideene. Hensikten og rammene for deres skapende virksomhet er imidlertid ganske forskjellige.

Forskeren står overfor ting og begivenheter som han skal beskrive og forklare. Han skaper dem ikke. Hensikten er å gi innsikt i en felles virkelighet. Resultatene kan i prinsippet forståes on kontrolleres av hvem som helst som skaffer seg den nødvendige bakgrunnskunnskap. I dette ligger forskningens allmenngyldighet. Den er ikke forbeholdt noen utvalgt gruppe.

Kunstneren derimot er ikke bundet til en slik ærbødighet for det virkelig eksisterende. En så sentral kunstart som musikken har knapt noe beskrivende forhold til den sansbare materielle verden. Og det behøver ikke være noen innvending hverken i litteratur eller i bildende kunst at det som gjengis er fantasifostre som aldri har eksistert eller som fornekter den verden vi kjenner. Tvert imot er slike motsigelser et av kunstens viktigste virkemidler. Korrekt beskrivelse og forklaring er ikke nok til å gjøre noe til kunst selv om det er aldri så god vitenskap.

Noe klar og grei grense finnes det ikke mellom kunst og forskning. Til det er de begge for mangfoldige. Humaniora, f.eks., byr på mange grensetilfeller, ikke minst der hvor det dreier seg om studier av kunst, naturlig nok. Likevel er det visse egenskaper som må være til stede for at det skal være rimelig å snakke om forskning. Den allmenne tilgjengelighet, forståelighet og kontrollerbarhet når det gjelder konklusjonene er vesentlig. Det samme gjelder respekten for hva som eksisterer. God forskning gir forståelse og innsikt i verden slik den faktisk er. Hvis man lar sine resultater farge av forestillinger om hvordan verden burde være, men ikke er, da driver man ønsketenkning snarere enn forskning.

I en utredning fra Norges allmennvitenskapelige forskningsråd[2] defineres forsøksvis formingsfaglig eller kunstfaglig forskning som "en forskning i egen skapende virksomhet". Betingelsen for denne nye spesialdisiplinen er at "*en og samme person både former og studerer sin egen skapende virksomhet*" (s.46). Noe

---

[2] *Forming, formingsfag og kunstfag i forskningssystemet*, Rådet for humanistiske forskning, NAVF, 23. februar 1987.

av det som skiller denne disiplinen fra etablerte disipliner som kunsthistorie eller psykologi er altså at man har et forskningsfelt som er forbeholdt en bestemt sosial gruppe, nemlig de som selv er skapende kunstnere. Forskningens krav om almen tilgjengelighet og kontrollerbarhet blir her tøyd meget langt. Kunsten har ikke de samme krav til klarhet og forståelighet for alle. Den trives med å dyrke subjektiviteten på en måte som forskningen ikke kan tillate seg uten å bryte med sine dypeste normer.

Skoleforskning og undervisningsfag

Når det gjelder de pedagogiske høyskolene er det også viktig å spørre seg hvilke fag det skal forskes i. Er det de fagene som de lærere man utdanner senere skal undervise i eller er det pedagogikk og didaktikk? Med andre ord, skal forskningen knyttes til skolens faglige innhold eller til dens organisasjon og metoder?

Et temahefte om FoU i lærerutdanningen, utgitt av Lærerutdanningsrådet, tar for gitt at den forskningen man planlegger å ha i de pedagogiske høyskolene skal konsentreres om "utdanningsforskning", dvs. "forskning om verksemda i og omkring dei institusjonane lærarane vert utdanna for, barnehage og skule".[3] Heftet er et godt eksempel på bruk av et utvidet begrep om forskning som bl.a. inkluderer "pedagogisk utviklingsarbeid". Det gir også åpning for andre fag hvor formidling og teorier om kommunikasjon er fundamentale som dans, drama, norsk, musikk, mediekunnskap. Men igjen oppstår det spørsmål om man ikke også må tenke på innholdet i formidlingen eller kommunikasjonen. Er f.eks. de holdninger som formidles når det gjelder andre mennesker, andre folkeslag eller naturen holdbare og forsvarlige?

Med en slik avgrensning vil forskningssatsingen i de pedagogiske høyskolene bli nokså smal faglig sett. Dette gir ekstra grunn til å advare mot en for rask opptrapping av forskningsinnsatsen i disse høyskolene. Det er ganske store ressurser det dreier seg om.[4] Det er grunn til å spørre både om det vil være mulig å holde høy faglig kvalitet ved en så rask ekspansjon og om det er verd å satse så mye forskning på akkurat dette feltet. Er utsiktene til å forbedre skolen via denne type forskning tilstrekkelig gode? Man kan også spørre om ikke en så smal basis bare i liten grad kan bære de ideelle begrunnelsene om forskningens inspirerende og oppdragende virkning som er utgangspunktet for å gjøre de pedagogiske høyskolene forskningsbaserte. Snarere enn å gi en dypere forståelse av de fag som er

---

[3] Peder Haug, *Dette med FoU. Om forsking i lærerutdanninga.* Oslo, Lærerutdanningsrådet, 1992. S.8.

[4] Se f.eks. Vidar Horsfjords artikkel om "Forskning i pedagogiske høyskoler" i denne rapporten.

hovedinnholdet i skolens undervisning kan en ensidig opptatthet av pedagogikk, didaktikk og kommunikasjon lett føre til et utvendig og instrumentelt forhold til innholdet i de andre fagene. Slagord om at prosessen er viktigere enn resultatet, at det viktigste er å lære hvordan man lærer snarere enn å lære, o.l., møter mer kritikk nå enn for noen år siden. Men for at denne sentrale debatten skal føres videre på en fruktbar måte er det viktig at annen forskerkompetanse enn den som baserer seg på skoleforskning får solid innpass i utdanningen av skolens lærere.

Oppsummering

Et godt middel mot inflasjon i vitenskapen er bedre forståelse av vitenskapens begrensninger. Det er bare i heldige tilfeller at forskning gir klare svar på de praktiske problemene vi står overfor. Det tar dessuten lang tid å frembringe noenlunde sikker vitenskapelig kunnskap og selv det vi regner som relativt sikkert er gjerne beheftet med vesentlig usikkerhet. Våre handlinger er derfor høyst avhengige av praktisk erfaring, intuisjon og sundt skjønn tross alle de teknologisk midler og all den teoretiske kunnskap som forskningen har gitt oss. Derfor er det uheldig når forskjellene mellom forskning og politikk, eller mellom forskning og kunst, viskes ut. Velfundert vitenskapelig forståelse vokser bare langsomt og på begrensede områder. En ekspansiv og svakt fundert teoretisering skaper ikke klarhet men forvirring. Den fører lett til at tradisjonelle praktiske ferdigheter og erfaringer trenges til side av vidløftige, ugjennomsiktige og upålitelige teorier.

Når alle de nye høyskolene nå skal bygge seg et forskningsfundament må man først og fremst bruke den tid som trenges for å etablere noe som har tilstrekkelig kvalitet som forskning. Dessuten bør det vises nøkternhet med hensyn til forventninger om hva forskningen kan bidra med av viktige nye innsikter og betydningsfull praktisk problemløsing. Mange forskere har tendens til å love mer enn de kan holde. Med den uklarheten som i dag hersker når det gjelder forskningens formål og metoder er evaluering vanskelig og det er ikke så lett å holde igjen på inflasjonen. Men det er likevel god grunn til å anstrenge seg. Jo mer inflasjon vi skaper nå jo større problemer får både høyskolene og forskningen for øvrig på et senere tidspunkt.

NAVFs
utredningsinstitutt
Norges allmennvitenskapelige
forskningsråd

FORSKNING OG HØYERE UTDANNING I DET REGIONALE KUNNSKAPSSYSTEMET

Konferanse på Lysebu kl.09-18, onsdag 3. juni 1992

PROGRAM

Kl.08.00 - 09.00:	Registrering med kaffeservering
Kl.09.00 - 09.05:	Velkomst v/instituttsjef Johan Kristian Tønder, NAVFU
Kl.09.05 - 10.30:	***Status og utviklingstendenser i det regionale utdannings- og forskningssystemet***
Ordstyrer:	Johan-Kristian Tønder
Innleder:	Håvard Teigen, Oppland DH: Noen synspunkter med bakgrunn i rapportene fra de seks gruppene
Kommentatorer:	Tore Olsen, KUF: Forslagene fra utredningsgruppene sett fra departementets synspunkt
	Hans Skoie, NAVFU: Et historisk og internasjonalt perspektiv
Kl.10.30 - 10.50:	Kaffepause.
Kl.10.50 - 12.30:	***Bør all høyere utdanning være forskningsbasert?***
Ordstyrer:	Nils Roll-Hansen, NAVFU

Innleder:	Stefan Björklund, Uppsala universitet
Kommentatorer:	Hans Christian Sørhaug, Arbeidsforskningsinstituttet
	Ulf Torgersen, Institutt for sosialforskning (INAS)
Kl.12.30 - 13.30:	Lunsj.
Kl.14.30-16.00:	***Hva slags FoU i regionene? Noen eksempler og tendenser***
Ordstyrer:	Per Olav Aamodt, NAVFU
Innledere:	Nils Roll-Hansen: Inflasjon i forskning? Et generelt perspektiv.
	Mette Karoliussen, Telemark Sjukepleierhøgskole: FoU i sykepleiehøgskolene
	Vidar Horsfjord , Program for utdanningsforskning: FoU i pedagogiske høgskoler
Kl. 16.00- 16.30:	Kaffepause
Kl.16.30 - 18.00:	***Hvor bør vi gå? Paneldebatt***
Ordstyrer:	Hans Skoie
Deltagere:	Bjørn Hansen, Høgskolestyret i Troms
	Olav Holt, FORUT (Tromsø)
	Karen J. Ohldieck, Grimstad Ingeniør- og distriktshøgskole.
	Arild Underdal, Universitetet i Oslo
Kl.19.00:	Middag.

- 000 -

FORSKNING OG HØYERE UTDANNING I DET REGIONALE KUNNSKAPSSYSTEMET

KONFERANSE PÅ LYSEBU

3. JUNI 1992

I INNLEDERE

1 Stefan Bjørklund, Professor, Uppsala Universitet
2 Mette Karoliussen, Rektor, Telemark Sjukepleierhøgskole
3 Tore Olsen, Ekspedisjonssjef, KUF, Forskningsavdelingen
4 Bjørn Hansen, Høgskolestyret i Troms
5 Olav Holt, Direktør, FORUT, Tromsø
6 Vidar Horsfjord, Daglig leder, Program for Utdanningsforskning
7 Karen J. Ohldieck, Rektor, Grimstad Ingeniør- og Distriktshøgskole
8 Nils Roll-Hansen, Seniorutreder, NAVF-U
9 Hans Skoie, Avdelingssjef, NAVF-U
10 Hans Christian Sørhaug, Instituttsjef, Arbeidsforskningsinstituttet
11 Håvard Teigen, Rektor, Oppland DH
12 Ulf Torgersen, Professor/Forsker, INAS
13 Johan-Kristian Tønder, Instituttsjef, NAVF-U
14 Arild Underdal, Professor, Universitetet i Oslo
15 Per Olaf Aamodt, Avdelingssjef, NAVF-U

II EKSTERNE DELTAKERE

16 Soili Aintila, Fagkonsulent, NORAS
18 Leif Askeland, Leiar av avd. FoU/EU, Stord Lærarhøgskule
19 Øystein Aspaas, Førstekonsulent, Høgskolestyret i Troms
21 Arne Bjerke, Informasjonssjef, Stiftelsen Oslo Handelshøgskole
22 Torhild Bjerkreim, Avdelingsleder, Diakonissehusets Sykepleierhøgskole
23 Narve Bjørgo, Administrerende direktør, NAVF
24 Siri Bratlid, Rektor Bioingeniørhøgskolen i Oslo
26 Tore Castberg, Høgskolelektor, Trondheim Ingeniørhøgskole
27 Gunnar Clausen, Leder Norsk Forskerforbund
29 Tor Einar Edvardsen, Fagkonsulent, NORAS
30 Torunn Eik, Fungerende rektor, Vestfold Sykepleierhøgskole
31 Thor Ola Engen, Førsteamanuensis, Hamar Lærerhøgskole
33 Yngve Espmark, Professor, UNIT, Den Allmennvitenskapelige Høgskolen
34 Helga Finstad, Lektor/Avdelingsleder, Nordland Sykepleierhøgskole
35 Torgeir Flateby, Generalsekretær, Kristne Friskolers Forbund
36 Einar Flaten, Rektor, Gjøvik Ingeniørskole
37 Dag Foss, Rektor, Den Pedagogiske Høgskolen i Levanger
38 Per Ivar Gjærum, Førsteamanuensis, Norges Handelshøyskole

40 Gunhild Gaare, Førsteamanuensis, Statens Reseptarskole
42 Thor Einar Hanisch, Direktør, Agder Høgskolestyre
44 Peder Haug, Forsker, Møreforskning, Volda
45 Kari Hauge, Rektor, Sykepleierhøgskolen i Sør-Trøndelag
47 Robert Helland-Olsen, Fung. Adm.dir., Agderforskning
48 Olav Hepsø, Direktør, NLVF
49 Idar Magne Holme, Prorektor, Agder Distriktshøgskole
50 Øyvind Holt, Seksjonssjef, Stiftelsen Østfoldforskning
51 Jan P. Jakobsen, Førsteamanuensis, Østfold Ingeniørhøgskole
52 Toril Johansson, Underdirektør, KUF
53 Egil Kallerud, Fagkonsulent, NAVF
54 Ingolf Kanestrøm, Professor, UiO, Institutt for Geofysikk
55 Randi Devold Kjellsen, Konsulent, Høgskolestyret i Nord-Trøndelag
56 Per M. Kock, Konsulent, KUF/Forskningsavdelingen
57 Lars Krogh, Direktør, Finnmarksforskning
58 Anna von der Lippe, Professor, UiO, Psykologisk Institutt
59 Alf-Eivind Ljøstad, Styreleder, Agder Høgskolestyre
60 Jan F. Lund, Høgskolelektor, Høgskolesenteret i Vestfold
61 John Lundstøl, Høgskolelektor, Norges Kommunal- og Sosialhøgskole
62 Asfrid Lønstad, Rektor, Aker Sykepleierhøgskole
64 Målfrid Meling, Avdelingsleder, Stavanger Sykepleierhøgskole
65 Bjørn J. Monstad, Rektor, Kristiansand Lærerhøgskole
66 Ingrid Morken, Høgskoledirektør, Høgskolestyret for Hedmark
67 Tove Nagel, Førstekonsulent, Lærerutdanningsrådet
68 Hilda Helene Neset, Høgskolelektor, Kristiansand Sykepleierhøgskole
69 Anker Nielsen, Professor, Sivilingeniørutdanningen i Narvik
70 Karina Nistven, Førstekonsulent, KUF
72 Finn Nortvedt, Høgskolelektor, Drammen Sykepleierhøgskole
74 Lyder Olden, Førstekonsulent, Høgskolestyret i Oslo/Akershus
75 Per Ongstad, Høgskoledosent, Statens Bibliotek og Informasjonshøgskole
76 Odd Ramsfjell, Rektor, Oslo Lærerhøgskole
77 Svend Otto Remøe, Direktør, Østlandsforskning
78 Martin Risnes, Rektor, MRDH Molde
79 Aud Marit Simensen, Førsteamanuensis, medl. av forskn.utv., Avdeling for lærerutdanning, AVH/UNIT
81 Emil Spjøtvoll, Prorektor/professor, NTH
82 Bjørn Stave, Direktør, Møreforskning
83 Paul Stray, Studiedirektør, Universitetet i Tromsø
84 Leif Hugo Stubrud, Høgskolelektor, Østfold Vernepleierhøgskole
85 Ingebjørg Strøno, Fagkonsulent, NAVF/RSF
86 Martin Svendsen, Generalsekretær, Norsk Forskerforbund
87 Frode Søbstad, Høgskoledosent, Dronning Mauds Minne
89 Liv Wergeland Sørbye, Avdelingsleder, Diakonhjemmets Høgskolesenter, Forskn.avd.
90 Rune Tanås, Førstekonsulent, UNIT, Universitetssekretariatet
91 Wenche Tollefsen, Førstekonsulent, KUF/Forskningsavdelingen

92 Jens P. Tøndel, Direktør, Handelshøyskolen BI
93 Bjørn L. Tønnesen, Direktør, Høgskolestyret for Sogn og Fjordane
94 Grete Ek Ulland, Underdirektør, KUF/Forskningsavdelingen
95 Asgjerd Valstad, Rektor, Innherred Sykepleierhøgskole
96 Vikdal Gry, Avdelingsleder, Bislet Høgskolesenter, Ergoterapiutdanning
97 Eystein Ystad, Amanuensis, seksjonsleder-landbruksøkonomi, Nord-Trøndelag DH
98 Kari Østvedt, Prosjektleder, KUF
99 Gunnar Øygard, Rådgiver, Norges Landbrukshøgskole
100 Trond Ålvik, Førsteamanuensis, Oslo Lærerhøgskole

II DELTAKERE FRA NAVF-U

101 Ellen Brandt, Seniorutreder
102 Svein Kyvik, Utredningsleder
103 Kirsten Wille Maus, Utredningsleder
104 Terje Bruen Olsen, Utredningskonsulent
105 Ole-Jacob Skodvin, Utredningskonsulent
106 Birgit Nedland, Utredningskonsulent
107 Unni Daaland, Sekretær
108 Elisabet Lund, Sekretær

Etteranmeldte: - Hauknes
- Betanien
- Lagesen

Forskning i de regionale høyskolene – noen prinsipielle spørsmål

Bidragene i denne rapporten er med ett unntak hentet fra utredningsinstituttets konferanse på Lysebu 03.06.92. Konferansen tok for seg «Forskning og høyere utdanning i det regionale kunnskapssystemet» og rettet spesielt oppmerksomheten mot de regionale høyskolene.

Prinsippet om at all undervisning ved universiteter og høyskoler skal være forskningsbasert tas gjerne som et selvsagt utgangspunkt for satsing på forskning i disse institusjonene – uten at det har vært gjort særlig klart hva som er prinsippets berettigelse og hva som bør legges i det. Det kan derfor være grunn til å se nærmere på forholdet mellom forskning og undervisning i høyere utdanning og på hva slags konsekvenser et slikt prinsipp kan og bør få for de regionale høyskolene, ikke minst for de mange skoler som hittil har hatt et beskjedent forskningsinnslag.

NAVFs utredningsinstitutt
Norges forskningsråd
Munthes gate 29, 0260 Oslo
Telefon 22 92 51 00
Telefax 22 43 89 70

Institute for Studies in Research and Higher Education
The Research Council of Norway
Munthes gate 29, 0260 Oslo, Norway