

# Kunnskapsvekst under streken gjennom femti år

## – høyere utdanning i Norden utenfor universitetssektoren

Af Harald Jarning

*Det er veksten under streken mellom universitetssektoren og andre nyere typer høyere utdanning i de nordiske landene som står i fokus i denne artikkelen. Fra midten av 1960-årene var utdanningssamfunn et nyord og peilepunkt i skandinavisk debatt om skole, kunnskap og samfunn. Tre tiår seinere var innovasjon og kunnskaps-samfunn liknende organiserende tema. Sammen med slike skiftende samtidskarakteristikk har masseutdanning vært et nøkkelord i planlegging og politikkutvikling, tilbakeblikk og forskning. Når en følger spor av overraskende studentvekst og brede reformer i de ulike landene i Norden er aktuelle tema å undersøke hvordan nye oppgavefelt preges av at de skal på plass i det øvre laget i et stort utdanningssystem. I et utdanningshistorisk perspektiv er det også interessant å følge hvordan nordiske tradisjoner for utdanning som et gratis felles gode har møtt nye kår med denne utdanningsveksten. I begge sammenhenger har et viktig tema vært om nye typer høyere utdanning skulle likne eller skille seg fra universitetene, ikke minst når det gjaldt å kombinere utdanning og forskning.*

### Vekst og variasjon mellom likhetsorientering og differensieringsmotiv

“The expression ‘the binary system’ used by the Secretary of State for Education at that time located the polytechnics, technical colleges and teacher training colleges [...] below an imaginary line. The Universities, with Charters from the Queen, were located above the line. Universities were national and the other institutions were local.”<sup>1</sup>

Et gjennomgangstema i denne artikkelen kommer tydelig fram i sitatet ovenfor av den kjente engelske forskeren innen det komparative feltet, Robert Cowen. Grunnleggende og selvsagte, men ofte stilltiende mål i utvikling av masseutdan-

---

<sup>1</sup> Cowen 2004: 91.

ningsystem har vært å spre utdanningsveksten.<sup>2</sup> Mer utdanning skulle bidra til mer variasjon, det Mac Murray i forskning om svensk utdanning har kalt *avläkningsmotivet* – differensieringsmotivet. Der forskning om nordisk likhetsorientering gjerne framhever tradisjoner med folkeskole og grunnskole som enhetsskole har utdanning etter obligatorisk skolegang nødvendigvis også valg, variasjon og utvalg knyttet til interesser og dyktighet som innslag. Fortsatt gjelder velferdsp prinsipp om at både grunnleggende og videre utdanning skal være gratis og tilgjengelig for alle uavhengig av geografiske forhold, kjønn, og sosial bakgrunn. Men valg og interesser hører til områder der en må regne med at spenninger viser seg, mellom utdanning som personlig forsprang eller som felles gode. Da blir fort spørsmål om likhet og likeverd mer sammensatt. Velferdsstatlig universalisme blir også mindre entydig når tema er kvalifisering og kunnskaper. I utdanningsområder får likhetsnormer ofte *meritokratiske*<sup>3</sup> snarere enn solidariske grunntrekk, og spenninger mellom prestasjonsrettferdighet og utjevningsrettferdighet er innslag i typiske kunnskapspolitiske konfliktlinjer. Felles for nye typer høyere utdanning er, som sitatet av Cowen peker på, at de er resultater av utdannings- og forskningspolitikk som viser seg juridisk, institusjonelt og kunnskapsmessig i oppdeling, ofte diskutert som “the binary principle”. Prinsippet ble introdusert midt på 1960-tallet av den britiske utdanningsministeren Anthony Crosland med det han kalte “polytechnics”<sup>4</sup> og var styrende i Storbritannia i 25 år. Også i nordiske land ble todelte mønstre mindre enerådende fra 1990-årene og framover, stadig med adskillig variasjoner. Nettopp i land med tradisjoner for å arbeide for utdanning som offentlig og felles gode er slike og andre variasjoner stoff for historiske tilbakeblikk.

### Høyere læresteder: nasjonale betegnelser – nordiske mønstre?

Tilnærminger og nøkkelord om høyere utdanning i de nordiske landene har variert mellom land og over tid. Også statistikk og annen informasjon har på en del områder vært rammet inn av hvordan nasjonale skiller mellom etablerte og nye institusjoner har vært vurdert.

- Fra 1977 kom *Högskolan* i bruk som svensk standard for utdanning etter *gymnasieskolan*. Innenfor en språklig enhetlig ramme var det stort rom for forskjeller mellom brede og spesialiserte institusjoner og mellom institusjoner med og uten ansvar for vitenskapelige oppgaver som lang utdanning, FoU og forskerkvalifisering.

---

<sup>2</sup> Thue og Helsvig 2011: 200. Trow 2005. Murray 1988.

<sup>3</sup> Sejersted 2005. Aas 2006.

<sup>4</sup> Crosland 1965. Nettopp Anthony Crosland var ministeren som Cowen viser til i sitatet i innledningen.

- *Videregående utdannelser* er vanlig samlebetegnelse i Danmark. I strukturerendringer fra 2000 samlet en mellomlange utdanninger i flerfaglige studiesentre, først som over 20 *Center for videregående utdannelse* (CVU) og fra slutten av tiåret som større *profesjonshøgskoler*. Samtidig ble korte yrkesrettede utdanninger *erhvervsakademier*.
- I Norge er *distrikthøgskole* fra 1969 betegnelse for nye typer institusjoner, mens *regionale høgskoler* fra 1977 var samlenavn for offentlige høgskoler utenfor universitetene. I 1994 ble nesten 100 institusjoner slått sammen som 26 brede *statlige høgskoler*. Fra 2003 kom særskilt lovverk for *fagskoler* – korte yrkesrettede utdanninger etter norsk ungdomsutdanning: videregående opplæring.
- *Yrkeshögskola – Ammattikorkeakoulu* (AMK) er fra 1992 nye yrkesrettede typer høyere utdanning i Finland. AMKene omfatter oppgavefelt som har mye til felles med de nye institusjonsområdene nabolandene, men bygger mer på yrkesfagområder.

Denne artikkelen følger blandinger av gamle og nye oppgaver og gjennomgangstema er hvordan oppgavefelt og institusjonstyper har utviklet seg. Mens mye av materialet nødvendigvis er tilgjengelige oversikter der flere av de fire nordiske landene inngår,<sup>5</sup> er tema for sammenlikninger knyttet til forskning om mønstre<sup>6</sup> i endringer etter framveksten av masseutdanning og av forsknings- og innovasjonskrevende yrkesområder.

### Kimer til nye utdanningsveier – noen eksempler

I årene rundt 1965 var “utdanningssamfunn” et nyord og peilepunkt i skandinavisk debatt om skole, kunnskap og samfunn. I argumentasjon for reformer i ulike deler av utdanningssystemene møter en i disse årene ofte henvisninger til at de nordiske samfunnene er i ferd med å bli utdanningssamfunn. De nærmeste sidene tar fram noen eksempler som også er knyttet til framveksten av andre utdanningsveier etter ungdomsårene enn de innarbeidede universitetsstudiene.

*1966 – Norge: “Å skaffe til veie et utdanningstilbud som er variert med hensyn til lengde, faglig innhold og geografisk plassering”*

I norsk sammenheng er to statlige utredninger fra 1965 til rundt 1970, Steen- og Ottosen-komiteene – i vanlig nasjonal tradisjon gitt navn etter lederne, Reidulf

<sup>5</sup> Aktuelle brede nordiske oversikter er rapportene redigert av Akola mfl. 2014, Börjeson mfl. 2014, Fägerlind mfl. 2004, Kim 2002. Europeiske oversikter av Kyvik 2006, Kyvik mfl. 2010 og Taylor 2008 har også kapitler eller omtaler om flere nordiske land.

<sup>6</sup> Martin Trow (2005, Gibbons mfl. 1993) har siden 1960-årene analysert omfattende forandringer drevet fram gjennom utvidet tilgang til utdanning, mens Guy Neave (1979) gjorde oppmerksom på forskningsforandringer og former for kunnskapsdrift. De seinere tiårene er vekselvirkninger mellom kunnskapsoppgaver nøkkeltema i forskning om innovasjonssystem og kunnskapstriangel (Clark 1995).

Steen og Kristian Ottosen – i gang med utvikling av rammene for masseutdanningssystemet etter grunnskolen. Ottosen-komiteen oppsummerer oppgaven slik:

“Masseutdanningen – det forhold at en tredjedel av årskullene i en overskuelig framtid vil nå artiumsnivå – skaper en serie problemer for den enkelte, for utdanningsinstitusjonene, og for arbeidslivet. En hovedlinje i problemstillingen er: Å skaffe til veie et utdanningstilbud som er variert med hensyn til lengde, faglig innhold og geografisk plassering.”<sup>7</sup>

Fra slutten av 1960-årene ordnes post-gymnasial utdanning med en ny sektor med høyskoler i tillegg til universitetssektoren. Innen høyskoleområdet ble grupper av små fagskoler fra 1977 samlet fylke for fylke under felles styrer. Distrikthøgskoler var et nytt innslag som skilte seg både fra fagskoletradisjoner og fra universitetenes kunnskapstrapp med grunnfag, mellomfag og hovedfag. På samme tid fikk distrikthøgskolene representasjon i fagråd i det grunnforskningsrettede forskningsrådet i Norge, NAVF. Siden 1990-årene har flere knipper av reformer samlet 98 høyskoler i 26 flerfaglige *statlige høyskoler* i 1994. Fra 1996 kom en samlelov som satte en del felles nasjonale rammer både for universiteter og for statlige høyskoler, og regulerte forskjeller i oppgaver og rettigheter mellom universiteter og høyskoler. Fra 2003 har Norge vært alene i Norden om institusjonalisering av en akkrediteringstrapp hvor nye institusjoner kunne søke en nasjonal kvalitetsmyndighet, NOKUT, og trinn for trinn kvalifisere seg for utvidede vitenskapelige og faglige rettigheter. Øverste trinn gjelder at institusjoner som fyller alle lovbestemte kvalitetskrav også kan søke politiske myndigheter om rettigheter som universitet. Fra 2005 til 2018 har fem tidligere statlige høyskolernådd fulle rettigheter som universitet på denne måten.<sup>8</sup>

*1966 – Danmark: HF– en vei til studiekompetanse  
for “manden fra plogen og pigen fra gryden”*

I Danmark var en tidlig reform for å møte utdanningssamfunnet en ny “Højere Forberedelseseksamen” (HF), vedtatt i 1966 og i gang fra 1969. HF var et alternativ til tidligere ordninger med forberedelsesklasser ved lærerseminarene og en type overgangseksamen som ikke var begrenset til unge i tenårene. I løpet av noen år etablerte HF seg som et levedyktig supplement til gymnasene og ble etter hvert et tilbud både fra en del gymnas og fra voksenopplæringscentre. Fra mid-

<sup>7</sup> Videreutdanningskomiteen, innst.1, s. 24-25, etter Jarning 1985.

<sup>8</sup> Tidligere høyskoler etter år for overgang til universitet er: 2005: Universitetet i Stavanger, 2007: Universitetet i Agder, 2011: Universitetet i Nordland – seinere Nord universitet, 2018: OsloMet – storbyuniversitetet, 2018: Universitetet i Sørøst-Norge.

ten av 1970-åra og framover skaffet nær 10% av årskullene seg kompetanse for videre studier gjennom HF-veien. Dette bidro til at mellom en tredjedel og en fjerdedel av de som skaffet seg studiekompetanse hentet den utenom vanlig tre-årige gymnas.<sup>9</sup> HF-veien videreførte samtidig til en tydelig todeling mellom det tradisjonelle vitenskapelige kvalifiseringskretsløpet fra gymnas til kandidateksamener på den ene siden, og kortere og yrkesrettede utdanninger som ikke stilte så bestemte akademiske krav til forkunnskaper og kunne legge vekt på arbeidserfaring. Slik befestet en alt før 1970 en dansk modell der et sterkt skille mellom akademiske og yrkesrettede utdanninger også ble viderført og utdypet på øverste nivå i utdanningssystemet.

I universitetsdelen av høyere utdanning har de to reformuniversitetene, i Roskilde fra 1972 og Aalborg fra 1974, gjerne fått oppmerksomhet. Dette var riktignok uvanlige og radikale forsøk innen universitetsområdet, men de tok ikke av for ekspansjonen av søkere til mer utdanning etter ungdomsårene. På dansk er *videregående uddannelser* vanlig samlebetegnelse for utdanninger etter ungdomsårene<sup>10</sup> og grensene mellom disse utdanningene og universitetsstudier har lenge vært mer markert enn i nabolandene. Først rundt år 2000 kom sammenstillinger til flerfaglige institusjoner, *center for videregående uddannelser* (CVU).<sup>11</sup> Med Bologna-reformene som bakteppe dannes *professionshøjskoler* gjennom fusjoner av CVU-er det neste tiåret.

#### *1967 – Sverige: Universitetsfilialer, 1977 högskolan*

Alt i 1963 kom det forslag i Sverige om oppretting av filialer knyttet til universitetene for å møte økende vekst i studenttall. I 1967 kom filialer i gang i Karlstad, Vaxjö, Örebro og Linköping. Ti år senere kom den store strukturreformen som samlet nesten all utdanning etter *gymnasieskolan* i et tilsvarende område – *högskolan*. Antallet studenter økte med 45 000 studenter, universitetsfilialene ble utbygd til høyskolesentre<sup>12</sup> og i alt ble det opprettet 14 flerfaglige høyskoler. Utdanningene innen *högskolan* ble standardisert med en treårig grad som vanlig grunnnivå, og med nasjonale programmer innen fem brede yrkesområder med sine lærplanrammer, kurs og et stort antall linjer.

#### *1966 – Finland: universiteter i alle regioner, 1993 yrkehögskolan*

I 1966 vedtok parlamentet en egen forsøkslov for høyere utdanning som dannet ramme for utvikling av utdanninger for lærere og for noen andre velferdsprofesjoner til deler av nye regionale universiteter. Med reformen ble det blant annet etablert nye universitet i Jyväskylä og Tampere med tidligere lærerutdanning

---

<sup>9</sup> Uddannelsessystemet i tal 1998: 16.

<sup>10</sup> Videregående utdannelse er i slekt med betegnelsen further education i britisk sammenheng.

<sup>11</sup> Hansen 2003.

<sup>12</sup> Kim 2002.

og sosialarbeiderutdanning som stamme. Det ble også etablert høyskoler i områder som etter noen år ble universitet i sine regioner. Før reformen hadde Finland om lag 15.000 studenter, to tredjedeler ved universitetet i Helsinki. Femten år senere var studenttallet økt til 60.000 i en sektor med en god del mindre nye universiteter, og med høyere utdanning samlet innen universitetsområdet fram til 1990-årene.

*Yrkeshögskola – Ammattikorkeakoulu* (AMK) har fra begynnelsen av 1990-årene vært en ny type yrkesrettede høyskoler i Finland.<sup>13</sup> Fra 1992 ble det satt i gang forsøk med 22 flerfaglige yrkeshøyskoler med sammenslåing av 85 mindre institusjoner som hadde drevet yrkesutdanning innen enkeltområder. AMK-ene er drevet i regi av kommuner, regioner og ulike interessegrupper. Da ordningen ble permanent i 2000 ble øvrig yrkesrettet utdanning også inkludert og antall AMK-er økte til 29.

### Høyere utdanning – tallenes tale i fire land

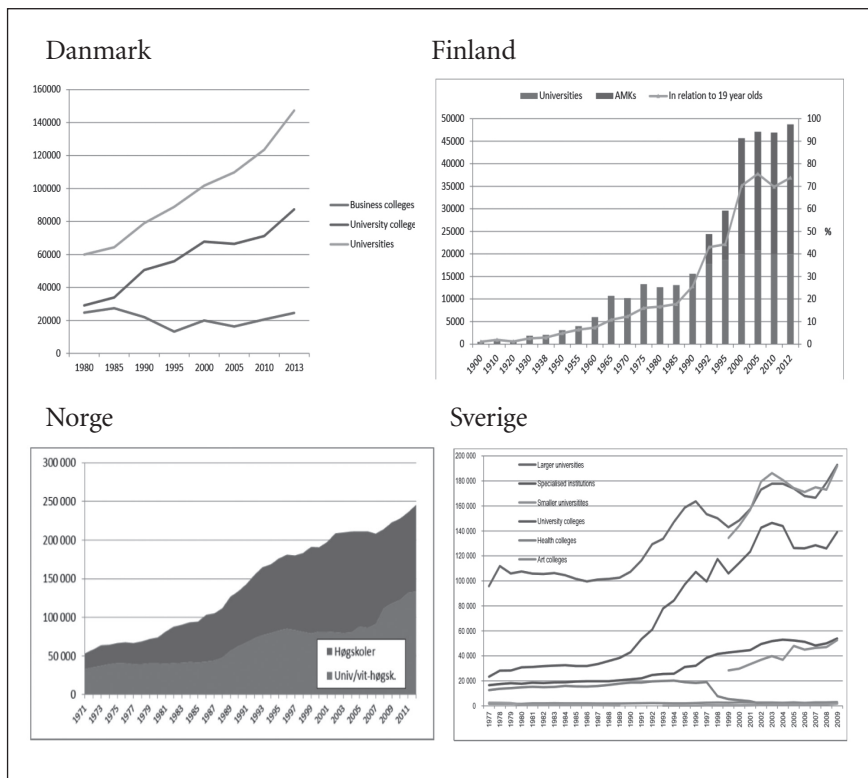
Vekst i utdanninger, studenttall, og fagmiljø og personale utenom de etablerte vitenskapelige institusjonene har vært et vedvarende trekk i disse masseutdanningsendringene. En utfordring i kartlegging av masseutdanningsveksten er at det er lite både av systematiske og statistiske framstillinger. Utdrag fra landoversikter fra to nordiske rapporter fra 2014<sup>14</sup> har figurer over studenttall i de enkelte landene som samlet gir inntrykk av grunntrekk i endringene. Oversiktene får fram hvordan betydelige deler av veksten i høyere utdanninger skjedde utenfor det samlede universitetsområdet i alle de fire landene. Felles er videre at oversiktene dekker tre tiår eller mer og har tall for samlet studentutvikling i høyere utdanning fram til rundt 2010. Alle oversiktene følger også studenttallsutviklingen både innen universitetssektoren og innen nye områder. Men oppdeling og kategorier for de fire landene er ikke helt de samme.

---

<sup>13</sup> Pratt mfl. 2004. Oppslagsord *yrkeshögskola* i det svenskspråklige nettleksikonet *Uppslagsverket Finland*. Vålímáa mfl. 2008: 79f.

<sup>14</sup> Börjeson mfl. 2014, om Finland s. 35, Sverige s. 115. Ahola mfl. 2014, om Danmark s. 21, om Norge s. 62.

**Figur 1.**  
**Oversikter over studenttal 2014<sup>15</sup>**



Oversiktene viser hvordan studentveksten har fordelt seg mellom gamle og nye institusjonsområder. Samtidig gir de inntrykk av markerte forskjeller i hva som har vært viktige vekst- og reformperioder. Finland skiller seg ut ved at en tidlig konsentrerte veksten innen universitetene og først om lag 25 år seinere etablerte yrkeshøgskoler (AMK). Studenttallet i AMK vokste uvanlig raskt og var alt fra 2000 klart større enn universitetene.

Fra begynnelsen av 1980-årene har Danmark hatt om lag halvparten av studenttallet i all høyere utdanning innen universitetssektoren. De danske ordningene har holdt fast ved klare grenser mellom utdanning innenfor og utenfor universitetsområdet. De har også hatt en tidlig deling mellom korte og mellomlange utdanninger, selv om betegnelse *professionshøgskole* og *erhvervsakademi* ble formalisert først i 2008.

<sup>15</sup> Ibid.

Organiseringen av en samlet svensk *Högskola* fra 1977 og framover har en samlet ramme, men den er betegnet som en skjult todeling. De etablerte universitetene og institusjonene med vitenskapelig profesjonsutdanning og forskning innen økonomi, teknologi og medisin utgjør en universitetsdel mens de resterende nyere institusjonene tilsvarer høyskoleområder i andre land.<sup>16</sup> I svensk sammenheng har de etablerte forskningsinstitusjonene innen Högskolan gjennom hele perioden hatt større antall studenter enn de nye institusjonene. I en femtenårsperiode fra 1987 hadde den nye delen en omfattende vekst og fra rundt 2000 fulgte studenttall ved de nye institusjonene lenge utviklingen for de etablerte universitetene.

I Norge vokste høyskoleområdet i tiårene før 2000, mens universitetsområdet ikke vokste i rundt femten år etter starten av 1970-årene. Alt fra midten av 1980-årene var studenttallet ved høyskoleområdet større enn ved universitetene. Først etter 2005, når noen tidligere høyskoler etter søknad var blitt tilkjent rettigheter som universitet, og gjennom en del sammenslåinger de senere årene, er høyskoleområdet redusert i omfang i forhold til universitetsområdet

Noen mønstre har gått igjen på tvers av mange av de fire landene:

- I starten var studentveksten raskest innen de åpne og minst regulerte studieområdene innen universitetene. Etter minst en fordobling av studenttallet var det stillstand i antall universitetsstudenter i de tre skandinaviske landene fra midten av 1970-årene og i rundt 15 år framover.
- I alle de nordiske landene starter andre bølge med samlet vekst i høyere utdanning fra slutten av 1980-årene. I Finland ble denne veksten konsentrert om høyskoleområdet mens den i Danmark særlig tilfalt universitetsområdet. I Norge og Sverige fordelte denne andre vekstbølgen seg mellom eldre og nyere institusjonsområder.
- I Norge, Sverige og Finland har det vært størst vekst i studenttall innen nye institusjonsgrupper, i Norge særlig fra slutten av 1970-årene, i Sverige mest fra 1990-2001. I Finland var det en eksplosiv vekst i *yrkeshögskolan* over et tiår fra begynnelsen av 1990-årene.

De neste delene følger endringer fra 1970-årene og framover for det som nå er vanlige kvalitetsområder innen høyere utdanning: Rammer og organisasjonstyper, inntakskrav og rekruttering, grader og programformer, personalets oppgaver og kompetanse, studentkultur.

### Halvstore læresteder – studielandskap i endring

Studielandskapene i de nordiske landene er alt rundt 1980 ganske annerledes enn et tiår tidligere. Særlig i Norge og Sverige var samling av knipper av utdan-

---

<sup>16</sup> Fägerlind 2004: 219. Kyvik 2006: 14.



ninger i flerfaglige studiesentra en utbyggingsmodell alt fra de første tiårene. Slike sentre fant ofte plass i utkantene av byer og i tettsteder. Nytt med flytting fra gamle skolebygg var også auditorier, grupperom, og lesesaler, kontorer for faglig personale og for en administrasjon som økte fra reform til reform. Fra 1990-årene er CVUer i Danmark, Statlige høyskoler i Norge, og AMK-er i Finland nye institusjonstyper med knipper av mellomlange og yrkesrettede utdanninger som stamme. Fire eksempler er samlet nedenfor i en egen ramme.

#### DANMARK:

UC SYD med tilhold i sør i Jylland er siden 2010 en ny profesjonshøyskole, en fusjon av de to tidligere CVU Vest og CVU Syd som hadde om lag 2000 og 3000 studenter. De ble to profesjonshøyskoler en kort periode fra 2008 og fusjonerte i 2010 til University College Syddanmark, UC SYD. UC SYD utdanner profesjonsbacheloror innen administrasjon og kommunikasjon, og i velferdsyrker som lærer, sykepleier, og sosialarbeider ved fire campus, i Esbjerg med 11 utdanninger og 3000 studenter, Haderslev med 8 utdanninger og 1200 studenter, Aabenraa med 4 utdanninger og 1200 studenter og Kolding med to utdanninger og 600 studenter. UC SYD driver også noen videntcentre og samarbeider med Syddansk Universitet om forskerutdanning. I 2016 hadde UC SYD 6300 studenter i profesjonsbachelorområdet, 5500 studenter i etter- og videreutdanning, og 650 ansatte.

#### FINLAND: TURUN AMK – TUAS

*Turun ammattikorkeakoulurku* – Turku university of applied sciences – hadde i 2018 9.800 studenter og 700 ansatte med campus i Salo i tillegg til campus for flere fagområder i Turku. TUAS uteksaminerte samme år nesten 2000 med bachelorgrad og 275 med mastergrad, hadde nær 600 studenter innen teknologi og økonomi og 3000 studenter i helsefag. TUAS er årlig koordinator og deltaker i mer enn 200 forsknings- og innovasjonsprosjekter.

#### NORGE: UNIVERSITETET I SØRØST-NORGE (USN)

USN er nå fjerde største universitet i Norge med 18000 studenter, 1600 ansatte, og åtte studiesteder, og tross navnet er alle studiesteder på vestsiden av Oslofjorden. Det er bygd opp av tre av de fylkesvise statlige høyskolene som ble opprettet i 1994, for de tre fylkene Buskerud, Telemark og Vestfold. Høyskolene slo seg sammen i 2016 og i mai 2018 ble USN opprettet. USN tilbyr profesjon- og arbeidslivsrettet utdanning, og driver forskning og forskerutdanning innen sine hovedområder.

## SVERIGE: MALMÖ HÖGSKOLA/UNIVERSITET

Malmö högskola startet i 1996, mer enn femten år etter storparten av høyskolene i Sverige, men var på mindre enn ti år den av høyskolene med størst studenttall. Fra 2018 er institusjonen blitt universitet. Havneområdet skulle bli sentrum for utbygging av HMs hovedcampus sammen med et campus for helse- og samfunnsfag sentralt i byen. I 2005 opprettes det første av dagens fem forskningssentre: Centrum för sexologi och sexualitetsstudier (CSS), Centrum för tillämpad arbetslivsforskning (CTA), Internet of Things and People (IOTAP) og Malmö Institute for Studies of Migration, Diversity and Welfare (MIM).

Fra rundt 1990 ser en andre omgang med flytting fra gamle skolebygg til flerfaglige campus, og en ny bølge med rask økning i studenttall. De nye institusjonstypene etableres også i hovedsteder og andre større byer. Nye høyskolebygg fra rundt 1990 er ikke minst knyttet til avindustrialisering og flytting av gammel industri fra bykjerner. Fortsatt ser en plasseringer nær motorvei med fossilsamfunn og bilisme som habitat. Over hele Norden viser det nye utdanningslandskapet også hvordan en tohundreårig tradisjon med seminarer og andre små læresteder som utdanningsvei for skolelys fra griseendte strøk definitivt er gått ut på dato.



*Malmö högskola startet i 1996. Innen den svenske "högskolan" har den rekord i ekspansjon på kort tid. Etter mindre enn ti år var det høyskolen med størst studenttall og fra 2018 er den blitt Malmö Universitet (foto, MU åpne billedarkiv).*

## Portene inn i høyere utdanning: mer variasjon og mer standardisering

Når tilstrømmingen til høyere utdanninger økte raskt fra rundt 1960 var en av forutsetningene en minst tilsvarende økning i voksende andel av årskull som *var blitt studenter*, som det gjerne het i de nordiske landene, de hadde fullført studenteksamen. Tradisjoner med studiefrihet for de som hadde oppnådd akademisk borgerskap på denne måten gjorde at universitetene hadde få virkemidler for å spre den raske studentveksten etter 1960. Bred adgangsbegrensning ble innført fra 1969 i Sverige, men først fra 1975 ved norske universiteter og fra 1977 ved danske universiteter.

Lærerskoler og andre yrkesrettede fagskoler var på sin side kapasitetsregulert direkte. I norsk sammenheng var for eksempel tradisjonen at departementer styrte yrkesrettede statlige skoler ved å endre antall klasser som kunne tas opp fra år til år. Også undervisningen fulgte en klasseundervisningsmodell, tilsvarende som for gymnas. Skoleslagene hadde gjerne egne opptakskrav, til dels også egne prøver eller forkurs. Fram mot midten av 1900-tallet var det blitt mer vanlig at en del skoler eller egne klasser hadde studenteksamen som opptaksgrunnlag. I Finland var lærerutdanningen ved Jyväskylä fra 1934 den første som bygde på studenteksamen. I Norge ble studentklasser, toårig lærerutdanning for søkere med artium, innført i samme periode. Etter krigen økte disse studentklassene raskt til over 70% i 1951, og holdt seg på dette nivået i de neste tiårene. I Norge var det også dobbelt så mange kvinner som menn blant de med studenteksamen som begynte på lærerskole før dette ble en høyskoleutdanning. Feminisering av læreryrket vokste med artiumsveien.

### HF – “den nye færdselsåre”

I Danmark ble som nevnt “Højere Forberedelseseksamen” (HF) innført fra 1969. Den nye HF-veien bidro til at mellom en tredjedel og en fjerdedel av de som skaffet seg studiekompetanse hentet den utenom vanlig gymnas. I en betenkning om HF fra 1967 omtales den nye eksamensformen blant annet slik:

“HF karakteriseres af, at selve eksamen ikke blot er tilgængelig for unge, der kommer direkte fra skolen, men for alle, der har skaffet sig de nødvendige kvalifikationer. HF-eksamen skal i særlig høj grad sigte på at godtgøre studieegnethed, altså ikke blot et kundskabsgrundlag, men også modenhed og hensigtsmæssige studiemetoder. Det er en grundlæggende intention bag loven, at HF-eksamen skal føre frem til et felt af videregående uddannelser, der er så bredt som muligt. HF må ikke blive en uddannelsesmæssig blindgyde, men skal give mulighed for et virkeligt valg.”<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Betenkning om højere forberedelseseksamen 1967: 8.

Opplegget ble utformet slik at alle skulle ha noen fellesfag, og at det sammenliknet med gymnaset var mye større muligheter for valgfag og for fordypning i fellesfag. Valgfag og fordypningsfag ble gitt poeng og deltakerne skulle ha samlet minst 19 poeng for å ha fullført HF. Undervisningen ble også lagt opp med program for fire semestre for å legge godt til rette for å spre enkelte eksamener og for at deltakerne lettere kunne velge ulike fag etter hvert.

I første omgang var forslaget at HF-eksamen skulle være opptaksgrunnlag for seminarerne samt “Danmarks Biblioteksskole, Landbohøjskolen, arkitektskolerne, den sociale højskole, handelshøjskolerne, specialofficerskolen, hospitalslaborantuddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen”.<sup>18</sup> Reglementsutvalget for HF la samtidig vekt på å finne prøveformer “hvor eksaminanden så vidt mulig selvstændigt behandler de givne eksamensspørgsmål og derved får lejlighed til at vise sine styrkeområder”.<sup>19</sup> Opplegget skulle altså ta godt vare på at HF skulle være en mulighet ikke minst for de som ikke kom rett fra skolebenken.

Initiativet til HF kom fra Knud Børge Andersen, sosialdemokratisk utdanningsminister fra 1964-68, og kjent som en av folkehøgskolefeltets talsmenn i dansk politikk. Han sto også for flere andre reformer rettet mot bruke utdanningsveksten til å redusere ulikheter i tilgang til utdanning, og var senere utenriksminister. I Årbog for dansk Skolehistorie for 1968 skriver K.B. Andersen en kort beretning om hvordan HF kom i gang. Der framhever han blant annet at forslaget, som venstres daværende leder Poul Hartling kalte “denne nye færdselsåre”, fikk en udelt positiv tilslutning i Folketinget. I oversikten legger Andersen også vekt på at plasseringen av ansvaret for HF i departementet i delen for gymnasskolen ikke var tilfeldig. Både departementets kontorer for folkeskole og seminarer og for ungdomsundervisning var alternativ. Men den valgte plasseringen støttet ordninger der ulike institusjoner og ikke bare seminarer tilbød HF-kurs. Fra starten i 1969 kom det da også i gang undervisning ved 11 seminarer, fire gymnas, samt et nytt statlig kurssted for HF i København.

I forhold til pedagogiske tradisjoner for det etablerte gymnaset var HF nyskapende både med vekten på å finne aktuelt stoff og varierte arbeidsmåter, og ved at undervisningen skulle planlegges sammen med kursdeltakerne, en slektning av det som i søttitallspedagogikken fikk navnet deltakerstyring. I sin store historiske gjennomgang av dansk gymnastradisjon framhever Harry Haue at det siste “skulle vise sig at være en vigtig dynamisk fornyelse, ikke blot for hf, men også for gymnasiet”.<sup>20</sup> HF støttet samtidig til en tydelig todeling mellom det tradisjonelle vitenskapelige kvalifiseringskretsløpet fra gymnas til kandidateksamener, og

---

<sup>18</sup> Haue 2003: 431.

<sup>19</sup> Etter Andersen 1968: 12.

<sup>20</sup> Haue 2003: 421.

kortere og sammensatte yrkesrettede utdanninger som ofte ikke stilte så bestemte krav til forkunnskaper og gjerne vektla arbeidserfaring.

### *Standardisering av opptaksveier – Sverige og Norge*

I Sverige ble nasjonal studenteksamen avskaffet fra 1969. Uttrykket *studentexamen* er etter dette brukt om avgangsvitnemål fra gymnas og tilsvarende utdanning. Nå brukes også betegnelsen *gymnasexamen* som siden 2014 gjelder vitnemål fra studie- eller yrkesrettet gymnas som dokumenterer gjennomføring som tilfredsstillende grunnkrav til resultater.

Høyskolereformen fra 1977 førte til at en nasjonal opptaksorganisasjon, tidligere utviklet for universitetsområdet, gradvis ble utvidet til å omfatte høyskolene. Etter hvert som reglene ble ensartet kunne sentrale databaserte opptak også utvides. Den sosialdemokratisk ledete høyskolereformen i 1977 innførte videre den såkalte 25:4-regelen, som var i funksjon til den ble avskaffet av en regjering fra motsatt side i 2008.<sup>21</sup> 25:4-regelen innebar at en fylte minstekrav for å begynne i høyere utdanning om en var 25 år, hadde arbeidslivserfaring i minst fire år, og kunnskaper tilsvarende visse grunnkrav i svensk og engelsk. *Høgskoleprovet* ble samtidig innført som en ekstra mulighet til å dokumentere allminnelig studiekompetanse.

I Norge tok rektormøtet, samarbeidsorganet for universitetene og de andre vitenskapelige lærestedene, i 1970 initiativ til en egen utredning av felles nasjonale inntakskrav for universitetssektoren. Utvalget, som tok navnet “Immatrিকuleringskomitèen” foreslo et system med tre veier.<sup>22</sup> Vei I omfattet gymnas og andre skoler som ga studiekompetanse. Vei II omfattet skoler ga studiekompetanse når de var supplert med deleksamen i fire allmenne fag, mens Vei III kunne gi immatrickulering ut fra individuell vurdering. De to første veiene ble godkjent raskt av utdanningsdepartementet, og opptak etter vurdering av individuell søknad kom i bruk etter noen år.

### *Fra 1990-årene: mer sentralisering, mer prestasjonskappløp, og alt på data*

I løpet av 1990-årene utvikles nettsider for søkning til høyere utdanning i de nordiske landene. De forutsetter en betydelig standardisering av kriterer for allmenne og spesielle kompetansekrav. Pioner i Norden var det svenske søknadssystemet der et viktig organ var *Verket för högskoleservice*. VHS var i funksjon fra 1992 til 2012, og oppgavene ble så videreført av Universitets- og høgskolerådet. VHS fikk i 1997 140 000 søknader mens institusjonene på samme tid behandlet om lag 325 000 søknader i lokale opptak i samme periode. I 2010 samordnet VHS nasjonale opptak til de fleste utdanningsprogram og mottok 895 000 søknader fra Sverige fra utlandet og de senere årene har nesten alle søknader kommet inn

---

<sup>21</sup> Akola mfl 2015: 87.

<sup>22</sup> Jarning 1985. Lysne 2004.

via *Antagning.se*. Fra 1999 opprettet VHS også en nasjonal karakterdatabase der tilknyttede gymnaser lastet inn elevenes sluttresultater. VHS lagde kontinuerlig statistikk over søkning og tilstrømming til høyere utdanning.

I Norge samles opptak til storparten av høyere utdanning fra 1994 gjennom *Samordna opptak* (SO) under utdanningsdepartementet. I 1990 satte utdanningsdepartementet ned en arbeidsgruppe som utredet mulighetene for en mer samlet opptaksordning for universiteter og høyskoler.<sup>23</sup> Etter utredningen av felles lov for universiteter og høyskoler kom SO i gang fra det nasjonale studentopptaket i 1995. Modellen er en kombinasjon av sentralisering og desentralisering. SO står for informasjon og er rådgivende organ i opptaksspørsmål og søknader sendes gjennom SO til de aktuelle institusjonene. Vurderinger gjøres av de enkelte lærestedene som igjen informerer SO om hvilke studenter som kan få tilbud om studieplass der.

Fra 2000 ble systemet utvidet med mulighet for opptak ut fra realkompetansevurdering. Fra en evaluering av denne endringen går det fram at om lag 2700 av vel 7000 søkere var kvalifiserte og begynte på utdanningene de fikk tilbud om plass ved.<sup>24</sup> Kvinneandelen var på om lag 70%. De som begynte hadde gjerne fått studieplass ved statlige høyskoler og om lag to tredjedeler begynte ved helsefag, sosialfag og lærerutdanninger. I samme periode begynte lokale forsøk med opptak til ingeniørutdanninger på grunnlag av fagbrev, Y-veien til ingeniør.

### **Grader, nasjonale planer, avgangseksamener**

Historisk sett er gradssystemer høyere utdanningssystemers sjanger av regulerende tekster med tilsvarende funksjoner som læreplaner i tidligere deler av skoleverket. Før 1960 finner en systemer av akademiske grader bare ved universitetene. Innen universitetsområdene er det en lang historisk tradisjon for at grader og avgangseksamener har markert nivå og kunnskapsområde ved avslutningen av akademiske studier. En historisk forskjell ser en i at noen land har grader som markerer både lange og halvlange kompetansetrinn. Slutteksamener har hatt oppgaver som dokumentasjon for vitenskapsområde og på samme tid ofte som sertifisering for yrkesområde. Ved noen typer av fagskoler utenfor universitetene har det vært etablert nasjonale eksamener som ga yrkeskompetanse som ingeniør, lærer, sykepleie.

Med utvikling av en bred universitets- og høyskolesektor er vanlige endringer at det etableres mer generelle grader, for områder og for trinn og nivåer i sektoren.<sup>25</sup> I Sverige kom en tidlig i gang med etablering av gradssystem for både gam-

---

<sup>23</sup> Lysne 2004: 83-85.

<sup>24</sup> Helland mfl 2004.

<sup>25</sup> Dybesland 2000 og den svenske rapporten *Magisterexamen i internasjonell belysning* gir nordiske oversikter over akademiske grader før den europeiske samordningen gjennom Bologna-mønstret. Disse to oversiktene er hovedkilder i denne delen.

le og nye typer institusjoner. Universitetsreformen fra 1969 etablerte et nasjonalt system med om lag 20 linjer og med poengbaserte kurs som erstatning for fageksamener. Et poeng skulle svare til en ukes studier. Den enhetlige ordningen for *Högskolan* fra 1977 videreførte universitetenes linje/kurs/poengsystem for hele UH-sektoren. De nasjonale reglene – *Högskoleförordningen* – brukte betegnelsen *utbildningsbevis*, ikke examen. Utdanningene ble samlet innen fem brede yrkesrettede områder, fra starten med 110 linjer, utvidet til 130 linjer i 1990. I høyskoleledelen var bare avgangsnivået etter tre år i bruk. Høyskolene tilbød også utdanninger med kortere varighet. Dette er et av flere eksempel på hvordan den enhetlige Högskolan på samme tid var delt.<sup>26</sup> Fra 1993 ble tre nivåer innført – Högskolaexamen, Kandidatexamen, Magisterexamen – etter minst to, tre, og fire års studier. I forskerutdanningssammenheng var doktorexamen normert til fire år og en del steder var licensiatexamen – en slags halv doktorexamen i bruk.

I Norge ble graden *høgskolekandidat* innført med opprettingen av distrikthøgskolene for utdanninger av to års varighet. Det store området for utdanning av høgskolekandidater var det økonomisk-administrative området. *Lærerprøva* var i praksis en toårig grad, som i 1973 ble utvidet til tre år og i 1992 til fire år. For de store områdene med velferdsyrker ble det også bygd ut nasjonale rådsorganer med egne sekretariater og ansvar for rammeplaner. Innen universitetene ble en gradsordning med to trinn etablert tidlig på 1900-tallet. Graden Cand. mag. ble etablert fra 1920 for studier med varighet på 4 til 5 år, mens hovedfag og embetseksamener hadde varighet på 6 til 7 år.<sup>27</sup> Realfagene ved universitetene innførte fra 1960 grader med vekttall etter amerikansk mønster, og fra slutten av 1970-årene ble organisert forskerutdanning og graden *dr.scient* etablert som et tredje øverste nivå over *cand.mag* og *cand.scient* og sto modell for alminnelige ordninger med PhD og organisert forskerutdanning. Med felles lov for universiteter og høyskoler fra 1995 ble den tredelte gradsstrukturen vanlig i hele UH-sektoren.

Kandidat var fra gammelt av vanlig gradsbetegnelse for de lange akademiske utdanningene i Danmark. Graden *bachelor* etter tre år ble innført i 1998 og profesjonsbachelor ble samtidig felles grad for utdanninger utenfor universitetsområdet. Med Bologna-reformen ble *master* tatt i bruk som høyere grad ved universitetene, mens master i profesjonsrettede områder utenom universitetene ikke har blitt vanlig. Dette er et område hvor danske utviklingslinjer skiller seg fra utviklingslinjene i de nordiske nabolandene.

Også i Finland var universitetsstudier gjerne lagt opp som lengre studier som førte fram til en kandidatgrad. Mellom 1979 og 1994 ble også lavere grad formelt utviklet. Fra 1994 ble skille mellom lavere og høyere grad innført igjen ved universitetene, og fra 2005 er delingen i to nivåer i bruk på alle områder i høye-

---

<sup>26</sup> Magisterexamen i internasjonell belysning. Ds 2003:4.

<sup>27</sup> Jarning 1985, kap. 5.



re utdanning. Yrkeshøgskolene har faglig ansvar for utdanning til områder basert på kombinasjoner av krav og erfaring fra arbeidsliv og forskning og kunstnerisk virksomhet. *Yrkeshachelor* var fra starten vanlig grad sammen med kortere utdanninger. Alt før Bologna-reformene ble det også satt i gang forsøk med arbeidslivsrettede masterprogram<sup>28</sup> som fikk støtte i en internasjonale evaluering og det siste tiåret er det blitt mer vanlig at yrkeshøgskolene tildeler både bachelor- og mastergrader. For opptak til masternivå kreves yrkeshachelor eller annen aktuell grad og minst tre års arbeidserfaring innen et relevant område etter den utdanningen. Gradene ved de finske yrkeshøgskolene skiller seg altså ut ved at det stilles krav om veksling mellom kvalifisering gjennom arbeidserfaring og gjennom formell utdanning.

ECTS-poeng er kommet i bruk i høyere utdanning i alle de fire landene og er felles epistemisk valuta med de overnasjonale Bologna-reformene. Tror en at dette er en europeisk nyskapning tar en feil. For vel 110 år siden begynte den amerikanske velledige Carnegie-stiftelsen å prioritere sentralisert kunnskapspolitikk i en føderal republikk hvor kunnskap og skole var delstatsoppgaver. Samordningsmekanismen "The Carnegie Unit" ble en eksportvare, først føderalt og gradvis internasjonalt.<sup>29</sup> I Norden ble studieordninger med poengbaserte ganske korte moduler tatt i bruk fra rundt 1960 for realfagene i Norge. I Sverige ble en variant standard i universitetsområdet fra 1969 og i hele *Högskolan* ti år seinere. Men først med Bologna-reformene kom moduloppbygging, ECTS og telleverk med 60 poeng pr. studieår på plass i hver krok av nordisk høyere utdanning.

## Høgskoleområder mellom utdanningssystem og innovasjon

### *Utdanningsvekst og forskningsforandring*

Et lite påaktet trekk ved masseutdanningsutviklingen, internasjonalt som i Norden, er hvordan vekst og samordning i en stor sektor for høyere utdanning kan ses som innslag i brede forskningsforandringer.<sup>30</sup> Knipper av faglige og institusjonelle endringer har grepet inn i mange fagområder og forandret rammer rundt høyere utdanninger og forskningssystem. Et gjennomgående kriterium for å skille FoU fra beslektet virksomhet er at FoU har innslag av utvikling av ny vitenskapelig og faglig kunnskap. I en rapport fra 2009 fra Norges Forskningsråd oppsummeres hovedinnholdet i FoU-begrepet slik:

---

<sup>28</sup> Ahola mfl. 2014: 22. Pratt mfl. 2003

<sup>29</sup> Jarning 2018.

<sup>30</sup> Forskningsforandringer er en mer åpen betegnelse enn den vanlige "academic drift". Kapitlet om humaniora og samfunnsfag i Gibbons mfl 1993 framhever gjensidige forsterkende utviklingsmønstre for høyere grader og FoU og bruker modus I og II som idealtyper for forskningsforandringer knyttet til fordoblingen mellom disiplinmønstre og nye hybridmønstre.



“Forskning og utviklingsarbeid (FoU) er kreativ virksomhet som utføres systematisk for å oppnå økt kunnskap – herunder kunnskap om mennesket, kultur og samfunn – og omfatter også bruken av denne kunnskapen til å finne nye anvendelser.”<sup>31</sup>

De internasjonale retningslinjene for utarbeiding av forskningsstatistikk, den såkalte Frascati-manualen, har satt standarder for hva som regnes som FoU, og de tar store hensyn til forskning i næringslivet og lite hensyn til samspill mellom forskning og undervisning i høyere utdanning. En følge er at mens undervisning og veiledning tradisjonelt er viktige vitenskapelige oppgaver, teller de knapt i definering av FoU etter forskningsstatistiske retningslinjer. En mer variert oppmerksomhet mot sammensatte kunnskapsressurser viser seg fra rundt 1990. *Innovasjon* er fra denne tida nytt nøkkeltema som både utdanning, forskning og dyktige utøvere og andre menneskelige og institusjonelle ressurser ses i sammenheng med. Etter årtusensskiftet har også *kunnskapstriangelet* kommet i bruk som strategisk grep for utveksling innen triaden forskning-utdanning-innovasjon.



Fra rundt 1990 var innovasjon og kunnskapspolitikk nyord i policypråkene i Norden. På samme tid ble det vanskelig å reservere forskningsoppgaver for universitetsdelene av høyere utdanning. Karikaturen er laget av Tor Bomann-Larsen og framstiller den norske regjeringen Willoch som tok over statsroret fra 1981.

<sup>31</sup> Etter Bjørke mfl 2013: 64.

Nedenfor er et utvalg av viktige institusjonelle endringer på sektornivå – innen noen store utdanningsområder, og i forhold til forskning og forskningssystem – sammenstilt i korte stikkord<sup>32</sup> i en tabell for tre ganger to tiår. Oppstillingen gir et skjematisk inntrykk av noen hovedendringer og inviterer til videre undersøkelser av utveksling mellom høyere utdanning og forskning.

Noen særtrekk peker seg ut og er spennende muligheter for videre undersøkelser:

- Finland har etter 1990 skiftet fra satsing på universitetsområdet til rask supplerende utbygging av yrkeshøyskoler med innovasjonsrettet profil. Yrkeshøyskolene har hatt rammer for å kunne være en annerledes og samtidig likeverdig type høyere utdanning
- Danmark har holdt fast ved gjennomgående forskjeller mellom universitetsområde der vitenskapelige oppgaver og krav er de sentrale, og annen postgymnasial utdanning. I Danmark har samling i flerfaglige studiesentra med *videnscentre* startet først 2000.
- Forsiktig tilskudd av oppgaver ut over korte og yrkesrettede utdanninger har preget utviklingen så vel i Norge som i Sverige. Utvidede oppgaver har gradvis omfattet så vel forskning, hovedfag og master, og etter 2000 også forskerutdanning.
- Fra 2003 har en norsk særordning vært mulighet for mer omfattende selvakkkreditering gjennom søknader til en nasjonal kvalitetsorganisasjon. Vurderingskriteriene har vært hentet fra universitetene og er brukt mest overfor profesjonsrettede høyskoleområder.

Mottakelighet eller motstand mot forskningsforandringer i perioder der nye institusjoner får utvidet oppgavefelt og kunnskapsansvar er uttrykk for ujevne og usikre læreprosesser i den høyere utdannings- og forskningssektoren samlet sett. Med den kalde krigens kunnskapskappløp og lineære forskningshierarki som bakgrunn var sterke grenser mellom institusjoner og nye institusjoner på lavere nivå i en kunnskapspyramide en udiskutabel referanseramme i flere tiår.

De tre seneste tiårene har oppmerksomheten mot innovasjonssystem og kunnskapstriangel støttet romsligere verdsetting av blandinger av kunnskaper fra akademiske og yrkesfaglige kunnskapsarsenaler. I oppstillingen ovenfor ser en flere stikkord som peker mot hvordan arv fra binære modeller, som strenge skiller mellom utdanning og forskning og mellom yrkesfag og disiplingfag, over noen tiår har blitt oppfattet som for ensidige. Fra rundt 1990 var slik enkel todeling også i utakt med strategiske tilnærminger og kunnskapspolitiske dagsordener.

---

<sup>32</sup> Tabellen er bygd ut fra en tidligere oversikt over norske forhold i "Fra fagskoler til universitetet på et halvt hundreår", se Bjørke mfl. 2013: 62.

|       | Danmark<br>Utdanning                                                                                        | Forskning                 | Finland<br>Utdanning                                                                               | Forskning        |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1960+ | SKOLER<br>1966: HF<br><br>1972+ RUC, AUC                                                                    | Danmarks<br>Forskningsråd | FAGSKOLER<br>1966: Universitet<br>med tidligere<br>fagskoler<br><br>Universitet i alle<br>regioner | Finska akademien |
| 1980+ | 150 videregående<br>studiesteder<br><br><br>1998:<br>Bac / Prof.bac                                         |                           | 1993: AMK<br>Yrkeshögskola                                                                         | TEKES: 1983      |
| 2000+ | 2003+ Bolognaref.<br>2000: CVU<br><br>2008:<br>Professionshøjsk.<br>Erhvervsak.<br><br>2010+ Fusjoner<br>UC |                           | 2003+ Bologna.<br>AMK med bac<br>og master                                                         |                  |

### Studiekultur fra fagskoler til flerfaglige campus

I forbindelse med skifter av studielandskap er endringer av undervisningsmodeller og studiekulturer aktuelle følgetema. Med masseutdanningsveksten er et didaktisk paradoks at små undervisningsformat, som veiledning, gruppeoppgaver, prosjekt, og PBL-metodikk, har fått høy verdsetting, mens forelesning i store grupper har fått beskjeden faglig oppmerksomhet og mer begrenset bruk. Et gjennomgående inntrykk er at høyskoleområdene har brukt ganske lang tid på å avvikle separate yrkesrettede skoler som gjerne hadde klasseundervisning som selvsagt mønster. I Sverige var nye flerfaglige studiesteder vanlige alt før 1980. I Finland og Norge starter tilsvarende endringer et tiår seinere, mens de kommer enda et tiår etter dette i Danmark. Med avvikling av gjennomgående klasseor-

| Norge<br>Utdanning                                                                                                                                    | Forskning                                                                                                                                                                                                                                    | Sverige<br>Utdanning                                                                                                      | Forskning                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| FAGSKOLER<br><br>1969+ DH -distrikts-<br>høgskoler<br><br>1972 Artium - mal<br>for opptak<br><br>1977 Regionale<br>høgskoler - RH                     | Forskningsråd -<br>NTNF 1946 og NAVF<br>mfl. 1949<br><br>1976 Fra DH-er kan<br>en søke NAVF om<br>støtte                                                                                                                                     | SKOLER<br>1967:<br>Seks univerets-filialer<br>1972<br>Studentexamen slutt<br>1977 Högskolan<br>– all UH med ens<br>regler | 1977: Nytt råd for<br>samfunnsf.                                                   |
| Nesten 100 regionale<br>høgskoler<br><br>1994:<br>Høgskolereform<br>- 26 statlige høgskoler                                                           | Programforskning<br>omfatter gradvis alle<br>RHer<br><br>1993: NFR – fra fem<br>til ett forskningsråd<br><br>1997+ Strategi for<br>forskning ved statlige<br>høyskoler                                                                       | 1993: Högskoleref.<br><br>1997: 4 nye univer-<br>sitet<br><br>1999: YH :                                                  | SektorFoU i<br>Högskolan<br><br>1997: Egne forsk-<br>ningsbev. i noen<br>høyskoler |
| 2003+ Bologna.<br>Kvalitetsreformen:<br>NOKUT opprettet<br>2010: Flere nye<br>universitet<br><br>2015+ Nasjonal<br>strukturreform –<br>mange fusjoner | 2003+ Institusjonell<br>drift: NOKUT har<br>vei for gradvis<br>selvakkreditering.<br>PhD-er i nye<br>profesjonsfelt<br>Universiteter har<br>fulle retter til<br>selvakkreditering.<br>Konsentrasjon:<br>SHP – strategiske<br>høyskoleprogram | 2003+<br><br>2007 Bologna                                                                                                 | 2003. Vetenskapsråd                                                                |

ganisering har utstrakt bruk av oppmøtereistrering som første form for kontroll blitt erstatt av nye kontrollformer. Obligatoriske krav til innleveringer og til framlegg og presentasjoner i grupper er blitt typer av pålagte øvelser som må gjennomføres for å ha rett til å gå opp til eksamener. Nye innslag i studiedidaktikken de siste tiårene er også arbeid i mange fag med akademisk skriving, og innføring av bacheloroppgaver som små svennestykker.

Med materiale fra norsk lærerutdanning har Inger Anne Kvalbein vist hvordan skiftet over flere tiår fra separate skoler til flerfaglige høyskolesentre også kan analyseres som et skifte av didaktisk kontrakt. Kvalbein ga det gamle didaktiske mønsteret mellom studenter og lærerstab navnet *seminarkontrakten*. Som kva-

lifiseringsmodell var seminar kontrakten kjennetegnet ved at studentene byttet frihet og tid mot å inngå i et fellesskap der lærerutdannerne tar et sosialiseringsansvar overfor studentene – i motsetning til den idealtypiske universitetslærer som primært har sett seg som ansvarlig overfor faget og disiplinen. Innen den gamle rammen ble studentene ”ledet gjennom lærerutdanningen med obligatoriske fag og omfattende undervisningstilbud, og hvis de ikke har gjort fatale feil, er de blitt sertifisert til læreryrket.”<sup>33</sup>



*I alle de nordiske landene var seminarer og små lærerskoler et gammelt raster som mange av de nye studiestedene etter 1970 ble bygd på. I den gamle tradisjonen fra seminar kontrakten ble studentene ledet gjennom utdanning og obligatoriske fag og gjorde de ikke fatale feil, fikk de sertifisering for et langt yrkesliv. På fotoet ses folkshögskollärarseminariet i Jyväskylä (foto, Uppslagsverket Finland)*

Studiekontrakten i seminartradisjonen var preget av panoptisk sosialiseringskontroll som var enkel å kombinere med klasseundervisning og oversiktlige fagskoler. Motstykket med upersonlig og krevende meritokratisk eksamenskontroll var tradisjonen fra grunnleggende universitetsundervisning, med forelesninger som den sentrale undervisningssjangeren

Undersøkelser fra flere nordiske land kan tyde på at i høyskoleområder har rammer og tradisjoner om at minimumsinnsats er helt tilstrekkelig fortsatt å være virksomme styringskrefter.<sup>34</sup>

Verken nasjonal læreplanstyring eller hyppige strukture reformer ser ut til å ha hatt synlige og raske virkninger på slike gamle tidsbruksmønstre og innsatsnor-

<sup>33</sup> Kvalbein 2003: 103.

<sup>34</sup> Teigen 1997, Lundgren mfl. 2005, Heggen 2010, Birkeland 2019.

mer. Slike forskjeller mellom stor aktivitet på politiske og administrative formuleringsarenaer og svake spor av endringer på realiseringsarenaer fortjener videre undersøkelser, ikke minst når de kan se ut til å gi støtte for regel- og kontrollstyring som verken er effektiv eller konstruktiv.

## **Gamle og nye utdanningslandskap**

### *Fra folkeskolesystem til lang utdanning for de aller fleste*

I denne artikkelen gir tilbakeblikkene på reformområder og endringer eksempler på hvordan vekst i høyere utdanning i de ulike nordiske landene har kunnet by fram adskillig variasjon i form av nye utdanningsveier. Når utdanning etter ungdomsårene er blitt ganske allminnelig har det tredje utdanningsnivået også blitt knyttet tettere til obligatorisk etterobligatorisk skolegang. Nordiske fellestrekk viser seg her i vekt på at også etter ungdomsårene skal utdanning være tilgjengelig for alle uavhengig av geografiske forhold, kjønn, og sosial bakgrunn. Fellestrekk innen Norden viser seg også gjennom voksende standardisering og avviking av trekk som har vært sett som tilfeldig variasjon, ikke minst gjennom administrative forenklinger og økt forvaltningsstyring. Slike trekk gjelder ikke bare nordiske land, og siden tusenårsskiftet er de videreutviklet gjennom Bologna-reformer og tilpassing til global kunnskapskonkurranse og europeiske standarder.

En kontrast til det nye utdanningslandskapet er de tidligere folkesystemene. De var tuftet på historisk arv fra folkelige og moderne gjennombrudd fra midten av 1800-tallet og var i funksjon fram til utdanningsekspløsjonen omkring 1960. Fra mellomkrigsårene var også felles folkeskole grunntrinnet i de nasjonale utdanningssystemene i Norden. I folkeskolesystemene var samtidig videre skolegang et knapt gode, og det var stor variasjon av utdanningsveier etter folkeskole, mellom landdistrikter og byer, og mellom yrkessektorer. Verken skiller mellom trinn, overgangskrav, eller offentlig ansvarsforhold og eierskap var ordnet entydig før utviklingen av masseutdanningssystemene kom igang. I de tidligere blandingssystemene kunne offentlig utdanning foregå i statlig, regional eller kommunal regi, og privateide skoler var ikke uvanlig. Folkehøgskoler var også ofte et innslag i allmenndannende skoleveier. Mens ansvar for en vertikal allmenndannende kunnskapsstamme fra folkeskole til universitet var samlet i ett departement, gjerne med ansvar for kirke, skole, og vitenskap, hadde også mange andre departementer påtatt seg sektoransvar for yrkesrettede utdanningsområder, tilsvarende som det stadig er vanlig med sektoransvar for forskning. I byene var studenteksamen og eksamen på middelsskolenivå organiserende overgangsterskler. Utenfor byskolekretsløpet og i ulike yrkesområder var forkurs, opp-taksprøver og krav om yrkeserfaring vanlige innslag, og alternativ til ensidig vekt på resultater fra fullførte eksamensskoler.

### *Horisontal samordning trinn for trinn*

I masseutdanningslandskapet har samordning vertikalt og horisontalt – mellom utdanningstrinn og innen utdanningsnivåer – vært kilder dels til skolemessig og dels til akademisk standardisering. Fra annen halvdel av 1960-årene støttet modellmakt og tiltak i standardiseringen seg på tradisjoner fra allmennskoler og på allminnelige krav og normer for vitenskapelighet, med forbilder fra akademiske studier og forskningsområder. I avsnittene om opptaks- og gradsordninger går det fram hvordan samordning etter studentveksten på øvre nivå i utdannings-systemet omfattet utvikling av mer ensartede kriterier for inntakskvalitet, tidsrammer, og progresjon og resultatkjennetegn. Gjennom 1960- og 70-årene var ikke minst eksamener som ga akademiske borgerrettigheter – studenteksamen og tilsvarende – referanser i utforming av nye standarder for inntakskvalitet. Nye terskler inn i høyere utdanning kunne være mer begrenset, særlig i krav til faglig bredde, mens allminnelige opptaksveier bygd på fagbrev eller yrkesutdanninger nærmest var utenkelig.

I gradsordningene ser en noen markert skiller de nordiske landene imellom. Danmark og Finland holdt fast ved lange kandidatstudier innen universitetene og skilte ikke i bachelor- og masternivå<sup>35</sup> før fra slutten av 1980- og begynnelsen av 1990-årene. Norge og Sverige<sup>36</sup> hadde skiller mellom lavere og høyere akademiske grader forut for første vekstbølge i høyere utdanning. I begge landene var også tidspoeng for lavere grad helt eller delvis innført, med vekttallssystem i realfag i Norge fra 1960, og med PUKAS-reformen for hele universitetsområdet i Sverige fra 1969. Første nivå i akademiske gradsordning for utdanning for tre-fire år kan ha vært blant grunnlaget for at avvikling av skiller mellom gamle universitetsområder og nye høyskoler har vært mer utbredt i Norge og Sverige enn i Danmark og Finland.

### *Variasjonsvansker*

Tilbakeblikk på utvikling av gradsordninger, standarder for vitenskapelig og faglig kompetanse hos personale i nye høyere læresteder, og muligheter og standarder for tildeling av forskningsmidler, har vist hvordan sider ved rammer og regler har beskyttet vitenskapelige tradisjoner og gitt fortrinn for universitetslike oppgaveområder. Det mangler ikke eksempel på kvalitetstiltak preget av Matteusprinsippet der resultater har vært at etablerte miljø og gamle læresteder er de som først og fremst har hentet gevinstene.

Samtidig har en sett at en krevende oppgave har vært å støtte interessant variasjon godt. Både i de enkelte landene og innen ulike utdanningsområder har forsøk og reformer vært innslag i innsats for at nye typer høyere utdanning kunne være både annerledes og attraktive alternativ til etablerte akademiske utdan-

---

<sup>35</sup> Dybesland 2000: 11 og 17.

<sup>36</sup> Jarning 1985, Kim 2002.

ningsveier. HF, *Højere forberedelseseksamen* i Danmark, med tilbud om en godt organisert og litt annerledes vei for nye grupper som ville ha lengre utdanning, er et tidlig eksempel. I den sammenhengen er det grunn til å merke seg at denne vellykkede reformen i dansk sammenheng ikke ble noen eksportartikkel. Den ble ikke fulgt opp av sosialaldemokratiske regjeringer i andre nordiske land på samme tid. Etter 1990 er AMK-ene, de finske yrkeshøyskolene, et tydelig eksempel på tiltak for å utvikle lengre utdanning bygd på yrkesfag og rettet mot nye områder i arbeidslivet, og som profilerer seg med likeverdige, annerledes og levedyktige utdanningsveier.

I forskning om universiteter og høyskoler i Norden er et tema hos flere forskere det Lillemor Kim har betegnet som *diversifiseringens problem*. I "Lika olika" fra 2002 skriver hun blant annet at "Den stora utmaningen, inte minst i de nordiska länderna med sin tradition av central planering och styrning, är att hitta en lämplig balans mellan central planering och frihet för de enskilda högskolorna, allt för att åstadkomma den optimala lösningen på diversifiseringens problem".<sup>37</sup> Vel et tiår seinere følger Bjørn Stensaker og Mats Benner opp liknende tema i en drøfting av hva slags forestillinger om entreprenørskap i høyere utdanning som også kan være støtte for utvikling av interessant variasjon.<sup>38</sup> De peker på at dominerende globale idealer gjerne viser til anerkjente forbilder, uten særlig oppmerksomhet mot lokale særtrekk i omgivelser og institusjonelle ressurser. Mottiltak kunne være utforming av tilstrekkelig annerledes siktemål og kjennetegn, slik at viktig variasjon kanskje oftere kan få reell støtte enn i årene fra 1970 og til nå.

## Summary

The expansion in higher education in the Nordic countries the last 50 years or so, below the imaginary line between the university sector and the college sector, is in focus in this article. From the 1960s the education society was a common phrase in reform documents and public debates following the growth of mass education in secondary and higher levels. From the 1990s innovation and knowledge society were more recent catchwords. In a historical perspective it is relevant to search how strong traditions for trust in schooling as a public good are continued and transformed in the non-university parts of higher education. A recurrent theme has also been how similar or different new kinds of institutions should be obliged or allowed to be, compared to universities.

---

37 Kim 2002: 72.

38 Stensaker & Benner 2013: 412-14.





**Harald Jarning** (f. 1952) har utdanningshistorie, didaktikk og lærerutdanning som interesseområder og deltar nå i et prosjekt om den nordiske utdanningsmodellen, NordEd, ved Universitetet i Oslo. Han har lærerprøva fra 1975, har vært leder i Norsk studentunion, og har arbeidet i forskningsråd, i lærerutdanning og ved institutt for pedagogikk ved UiO.

## Litteratur

- Ahola, S. mfl. (2014), *Organisational features in Higher Education; Denmark, Finland, Norway & Sweden*. Working paper 14/2014. Oslo: NIFU.
- Andersen, K.B. (1968), Hvordan Højere Forberedelseseksamen blev til. I: *Årbog for Dansk Skolehistorie*, 7-15.
- Benner M. mfl. (2010), *Universitets- och högskolepolitiken – avsikter och konsekvenser för de nya lärosätena*. Rapport augusti 2010. Lund.
- *Betænkning om højere forberedelseseksamen*. Kbh.: Undervisningsministeriet 1967.
- Birkeland, N.R. (2019), Tekstproduksjon og samhandling: arbeidskravet som middel, men var det også målet. I: Mari-Ann Igland mfl., *Ny hverdag?* Oslo: U-forlaget
- Bjørke, G. mfl. (red.) (2013), *Ny praksis – ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger*. Oslo: ABM-media.
- Börjesson, M. mfl. (2014), *Enrolment patterns in Nordic Higher Education, ca. 1945-2010*. Institutions, Types of Education and Fields of Study. Oslo: NIFU.
- Clark, B. (1995), *Places of Inquiry*. Berkeley: University of California Press.
- Cowen, R. (2004), Effectivity, performativity, competition. I: *Education across borders*, red. E. Buk-Berge mfl., 89-99. Oslo: Didakta.
- Crossland, A. (1965), *Woolwich Polytechnic speech of 27th April 1965*. Nedlastet fra: <https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2016/08/Scan-158.pdf>
- Dybesland, H (2000), *Gradsstruktur og gradssystem*. NIFU skriftserie 10/2000. Oslo: NIFU.
- Fägerlind, I. mfl. (2004), *Reforming higher education in the Nordic countries*. Paris: IIEP
- Gibbons, M. mfl. (1994), *The new production of knowledge*. Stockholm: Forskningsrådsnämnden.
- Hansen, B. (2003), Dannelsen af CVU'er. I: *Uddannelseshistorie*, 194-216.
- Haue, H. (2003), *Almendannelse som ledstjerne*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Heggen, K. (2010), *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar, lærar, sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt.
- Helland, H. og V. Opheim (2004), *Kartlegging av realkompetansereformen*. Skriftserie 2004/6. Oslo: NIFU.
- Högskoleverket (2006), *Högre utbildning och forskning 1945–2005 – en översikt*. Rapport 2006:3 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Jarning, H. (1985), *Den ufullendte moderniseringen: hovedlinjer i utviklingen av høgre utdanning 1945-1985*. Hovedoppgave. Oslo: UiO.
- Jarning, H. (2018), Oppvekst midt i utdanningsløpet. I: *Pedagogisk profil*, 2018:2. Nedlastet fra: <https://www.uv.uio.no/livet-rundt-studiene/pedagogisk-profil/>
- Kim, L. (2002), *Lika olika – en jämförelse studie av högre utbildning och forskning i de nordiska länderna*. Högskoleverkets rapportserie 2002:40 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Kvalbein, I.A. (2003), Styring av hverdagens lærerutdanning. I: G.E. Karlsen & I.A. Kvalbein (red.), *Norsk lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kyvik, S. (2006), *Endringsprosesser i høyskolesektoren i Vest-Europa*. Arbeidsnotat 7/2006. Oslo: NIFU.
- Kyvik, S. & Lepori, B. (2010), *The Research Mission of Higher Education Institutions Outside the University Sector*. Doordrecht: Springer.

- Lundgren, U. og E. Nihlfors (2005), En studie av några kunskapselement i den för alla lärarutbildningar gemensamma delen. I: *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 3: Särskilda studier*. Stockholm: Högskoleverket.
- Lysne, A (2004), *Karakterer og kompetanse. Kampen om skolen 1970-2000*. Oslo: UiO.
- *Magisterexamen i internationell belysning*. Ds 2003:4. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Murray, M. (1988), *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlankning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Neave, G. (1979), Academic drift: Some views from Europe. I: *Studies in Higher education*, 4:2, 143-59.
- Pratt, J. mfl. (2004), *Equal, but Different. An Evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in Finland*. Tampere: FINHEEC.
- Sejersted, F. (2013), *Sosialdemokratiets tidsalder*. Oslo: Pax.
- Stensaker, B. & M. Benner (2013), Doomed to be Entrepreneurial: Institutional Transformation or Institutional Lock-Ins of 'New' Universities? I: *Minerva*, 51:4, 399-416.
- Taylor, J. mfl. (Eds.) (2008), *Non-University Higher Education in Europe*. Doordrecht: Springer.
- Teigen, K. (1997), *Studievaner blant allmennlærer- og ingeniørstudenter*. Oslo: NIFU.
- Thue, F. og K. Helsvig (2011), *Universitetet i Oslo 1945-1975: Den store transformasjonen*. Oslo: Unipub.
- Trow, M. (2005), Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. I: *International Handbook of Higher Education*, red. P. Altbach, 243-80. Dordrecht: Kluwer.
- *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år*. Kbh.: Undervisningsministeriet 1998.
- UKÄ (2017), *Forskningsfinansieringen vid svenska universitet och högskolor*. Rapport 2017:1. Stockholm: Universitetskanslerämbetet
- Välimaa, J. mfl (2008), Polytechnics in Finnish Higher Education. I: *Non-University Higher Education in Europe*, red. J. Taylor mfl., 77-98. Doordrecht: Springer.
- Aamodt, Per O. & Nils Martin Stølen (2003), Vekst i utdanningssystemet. I: *Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater*. Statistiske analyser. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Aas, G.H. (2006), *Likhet uten solidaritet. Idehistoriske studier av karakter i utdanning og meritokrati*. Institutionen för idehistoria och vetenskapsteori. Göteborg: GU.

#### Supplerende informasjon er hentet fra fire nettleksikon

- Den Store Danske: [http://denstoredanske.dk/Dansk\\_Biografisk\\_Leksikon/Uddannelse\\_og\\_undervisning](http://denstoredanske.dk/Dansk_Biografisk_Leksikon/Uddannelse_og_undervisning)
- Uppslagsverket Finland: <https://uppslagsverket.fi/sv/start/>
- Store norske leksikon: <https://snl.no/>
- Svenska akademien, Ordböckerna: <https://svenska.se/om/om-ordbockerna/>