

KAPITTEL 9

Et paradigmeskifte sett nordfra

Linda Helén Haukland

Nord universitet

Abstract: In this chapter, the integration of the Norwegian higher education field is analyzed in regard to the implementation of two reforms in Nordland County: the college reform in 1994 and the structural reform in 2015. The first resulted in two autonomous higher education institutions: Nesna College and Bodø University College. The last was a result of geographical considerations in connection with the location and autonomy of higher education institutions, here called 'the geographical paradigm' being replaced with quantitative measures of quality in a new academic paradigm. The structural reform led to the amalgamation of the two and, including Sør-Trøndelag University College, the formation of North University in 2016. One key question is how this paradigm shift occurred and in what way it affected the higher education institutions in Bodø and Nesna.

Keywords: teacher education, Nesna, Bodø University College, Nord University, Nordland county, higher education reforms in Norway

Introduksjon

En trend i utviklingen av høyere utdanning i Europa har vært en økende integrering (Bleiklie, 2003; Kyvik, 2009). Fusjonene mellom Høgskolen i Nesna og det fem år gamle Universitetet i Nordland i 2016 er et eksempel på dette. Sammen med Høgskolen i Nord-Trøndelag ble disse til Nord universitet, med rundt 12 000 studenter og 1200 ansatte.¹ I dette kapitlet

¹ Der ikke annet er nevnt, vil lærerutdanningen på Nesna i dette kapitlet brukes som betegnelse på høyere utdanningstilbud på Nesna. Nordland distrikthøgskole ble opprettet i 1971 og ble til Høgskolesenteret i Nordland i 1986. I 1994 ble Høgskolen i Bodø etablert, en fusjon mellom høgskolesenteret, Nordland sykepleierhøgskole og Bodø lærerhøgskole, som i 2011 ble til Universitetet i Nordland.

Sitering av dette kapitlet: Haukland, L. H. (2019). Et paradigmeskifte sett nordfra. I J. P. Knudsen & T. Lauvdal (Red.), *Geografi, kunnskap, vitenskap. Den regionale UH-sektorens framvekst og betydning* (s. 219–240). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.73.ch9>.

Lisens: CC BY 4.0

skal jeg se nærmere på sentrale prosesser som både hindret fusjon mellom høgskolemiljøene i Bodø og Nesna i forbindelse med høgskolereformen i 1994, og som ledet fram til fusjonen i 2016. Hva skjedde mellom disse reformene som førte til to så ulike utfall?

Teoretisk tilnærming, sentrale begreper og empiri

Jeg tar utgangspunkt i et organisatorisk institusjonelt perspektiv fordi det kan belyse endringsdynamikker mellom det regionale, det nasjonale og det europeiske nivået. Her ses aktørene som del av institusjonaliserte organisatoriske felt bestående av flere sektorer med egne institusjonelle logikker (DiMaggio & Powell, 1983; Bleiklie, 2007, s. 100 ff.; Meyer et al., 2008, s. 187; Scott, 2014, s. 11, 62). Feltbegrepet gjør at mikro- og makroperspektivet kan anvendes i samme analyse, og at kamper mellom logikker i de ulike sektorene avdekkes (Thornton & Ocasio, 2008, s. 100; Haukland, 2018, s. 18). Siden beslutninger på ett nivå tolkes og implementeres forskjellig på et annet, kan man ikke vite hvordan for eksempel reformer vedtas og virker, bare ved å studere sentrale dokumenter (Musselin, 2000). Samspill og interessekonflikter mellom nivåene er ifølge Christine Musselin (2000) avgjørende for å forstå endringsdynamikkene på feltet (s. 296).

Høyere utdanningssystem kan ses som ulike kombinasjoner av både en hierarkisk orden, der akademisk status avgjør rangeringen mellom institusjonene, og en organisk orden, der relasjonen mellom institusjonene blir definert av ulike funksjoner og oppgaver gjennom spesialisering (Bleiklie, 2003, s. 342). En organisk orden vil ifølge Ivar Bleiklie fremdeles påvirke utviklingen selv der et formelt hierarkisk system er etablert. Høyere utdanningssystem defineres i tillegg av høgskolers og universiteters relasjon til staten og til samfunnet (Kyvik, 2009). I dette kapitlet står relasjonen mellom institusjonene i fokus.

Distriktshøgskolene utfordret det Trow (1974) har kalt universitetenes tradisjonelle elitistiske kultur og praksis, et uttrykk for «the increasingly strong egalitarian values of Western society» (s. 59). Guy Neave (1996) har påpekt at utdanningssystemer er et uttrykk for «that

civilisation's central norms» (s. 408; Schwartzman, 2007, s. 53). Utviklingen kan ses som et uttrykk for at nye normer basert på egalitære verdier kom til overflaten i et nytt utdanningssystem. Dette markerte ifølge Kyvik (2009) slutten på en periode med differensiering og mangfold drevet fram av staten, og av ulike interesser, og begynnelsen på en periode der institusjonene selv drev fram den fragmenterte ekspansjonen (s. 58). Det nasjonale prosjektet ble på mange måter overført til et distriktspolitisk program med rom for *regionale* identiteter (Haukland, 2018b, s. 19, 72, 88). Jeg skal her løfte fram tre sentrale trekk ved det jeg har kalt «det geografiske paradigmet», som alle springer ut fra egalitære verdier.

For det første ble høyere utdanning en rettighet som skulle gjøres gjeldende også for ungdom i nasjonens periferier (Monsen, 1993, s. 143, 144; Wold Johnsen, 1999, s. 33; Enebakk, 2009, s. 124). Dermed fikk geografi avgjørende betydning for hvor utdanningstilbud skulle ligge. For det andre måtte utfordringer knyttet til kompetansearbeidskraft i velferdsstatens yrker finne sin løsning. Selv om Nordland rekrutterte flere lærerskoleelever enn de fleste andre fylker, ble nordlandsungdommen i stor grad værende sørpå etter endt utdanning. Geografisk plassering av studiesteder ble dermed viktig for å sikre velferdstjenester i fylket. For det tredje innebar etableringen av distriktshøgskolene en innføring av en ny høgskolekultur der akademikere utviklet kunnskap med utgangspunkt i regionen. Distriktshøgskolene representerte på mange måter en *motekspertise*, som ifølge Gunnar Yttri (2008) skulle «sikre at bygde-Noreg ikkje var offer for sentralmakt og økonomisk utbytting» (s. 15). Dette skapte et krysspess mellom en arbeidsdeling basert på regionale forskjeller og ulike regionale mandat, og en fagutvikling basert på akademisk kompetanse (Fulsås, 2000). De regionale høgskolestyrene fikk et for begrenset mandat til å ta overordnede grep om utviklingen (Bakken & Hveding, 1991). Distriktshøgskolene ble dermed både det geografiske paradigmets forkjempere og på lengre sikt dets sterkeste utfordrere.

Reformene i perioden var ikke bare årsak til endringer, men også et resultat av dem (Bleiklie, Høstaker & Vabø, 2000, s. 285; Kyvik, 2009, s. 7). Martin Trow (2010) har pekt på at sterk vekst i antall studenter

undergraver gjeldende praksiser og skaper nye behov (s. 562).² Mot dette har Burton Clark hevdet at tidlig institusjonalisering også spiller inn på utviklingen i større grad enn forventet, noe som gjør vekst til en av flere endringsmekanismer (Clark, 1983, s. 185). Han hevder at tidlig institusjonalisering virker hindrende på endring. Likevel var det ifølge Kyvik (2009) veksten i antall studenter som var den viktigste årsaken til endring i tiden som fulgte (s. 36, 72).³

For å se nærmere på fusjonsprosessene i Nordland i 1994 og i Nordland og Trøndelag i 2016 baserer jeg meg på arkivstudier ved Nord universitet, Arkiv Bodø og Nord universitet, Arkiv Nesna samt arkivene for Nesna lærerhøgskole og Nordland distriktshøgskole ved Statsarkivet i Trondheim i tillegg til rundt 40 intervjuer av sentrale personer tilknyttet sentral ledelse og fakultetsledelse ved Høgskolen i Bodø og Høgskolen i Nesna i perioden 1994–2016. I tillegg drar jeg veksler på aktuelle stortingsmeldinger og sentrale dokumenter fra perioden 1965–2015 samt sekundærlitteratur.⁴

Presentasjon av høgskolene i Nesna og Bodø

Høgskolen i Nesna var i utgangspunktet en såkalt provinsskole, etablert som lærerutdanning i 1918 for å bote på lærernøden i fylket og et sentralt ledd i å bygge det nasjonale prosjektet i nord.⁵

Statens lærerskoleklasser ble etablert som et krisetiltak i Bodø i 1951. Dette flyttet tyngdepunktet for høyere utdanning i fylket fra Nesna i sør til Bodø midt i fylket. I tiden som fulgte, ble det etablert en arbeidsdeling mellom de to lærestedene i tråd med en organisk orden; lærerskoleelevene

2 Wold Johnsen, 1999, s. 14. Utviklingen av høyere utdanning etter andre verdenskrig og fram til begynnelsen av 1990-tallet i Norge bar ifølge Ingunn Monsen preg av veksten i det totale antallet studenter og reformene som er gjennomført som et resultat av denne (Monsen, 1993, s. 143). Slike regjeringsnedsatte utvalg har hatt stor påvirkning på utviklingen i hele perioden (Kyvik, 2009, s. 34). For videre utdypning av opptakten til distriktshøgskolene, se kapitlet skrevet av Peter Arbo om universitet og region i denne boka.

3 Se også kapitlet skrevet av Per Olaf Aamodt og Lars Lyby i denne boka.

4 En bredere framstilling av prosessene presenteres i Haukland, 2015; Haukland, 2018; og Haukland, 2018b.

5 Se Haukland 2018b. Poenget med en utdanning utenfor sentrale strøk på denne tiden var at elevene skulle unngå å bli bedrevet og distraheret av det byene hadde å by på.

på Nesna ble forberedt på hverdagen i fådelt skole i Bygde-Norge, mens elevene i Bodø fikk en utdanning mer tilpasset sentrale strøk. I 1965 bekreftet Stortinget denne arbeidsdelingen gjennom å vedta et desentralisert lærerskolemønster.⁶ I 1968 ble Universitetet i Tromsø etablert, og Nord-Norges første universitet åpnet dørene for sine første kull med studenter samme høst som den nye Nordland distriktshøgskole mottok sine første kull i Bodø i 1971 (Solhjell, 1977, s. 96, 97; Fulsås, 1993, s. 170; Haukland, 2015, s. 39). Nordland fylke hadde lavest utdanningsnivå i landet ved utgangen av 1960-årene, og det ble knyttet store forventninger til den nye distriktshøgskolen.⁷ I 1986 ble institusjonen reetablert som Høgskolesenteret i Nordland for å markere at den tilbød siviløkonomutdanning og, i likhet med Høgskolesenteret i Rogaland, hadde tilsatt professor.⁸ Mens distriktshøgskolene i Agder og Rogaland hadde universitetsplaner, var det ingen ved den nye Campus Mørkved i Bodø som vurderte dette.⁹

De to nevnte høgskolene i sør ble etablert før Nordland distriktshøgskole og bidro til at fagutviklingen skjedde i høyt tempo i prøveperioden (Haukland, 2015, s. 38 ff.). Ekspansjonen utfordret Universitetet i Tromsøs

6 Nasjonalbibliotekets digitalarkiv. Stortingsforhandlinger 1964/65 vol. 109 nr. 7b, s. 2780; Østerud et al., 2015, s. 75.

7 Nasjonalbibliotekets digitalarkiv. Stortingsforhandlinger 1978/1979 vol. 123 nr. 7c, 3553, Nord universitet, arkiv Bodø. Fygle 1995, s. 7.

8 Distriktshøgskolene i Agder (1977), Rogaland (1980) og Nordland (1983) fikk høyere studier i sin portefølje. Det åpnet opp for at de også tilsatte professorer. Etableringen av et høgskolesenter i Bodø anses for å være et av de viktigste gjennombruddene i institusjonsutviklingen (Intervju Rasch; Haukland, 2015). Dette var både fordi fagmiljøet ved siviløkonomutdanningen etter hvert kom til å bære den første doktorgradsutdanningen ved institusjonen, og fordi den rekrutterte studenter fra hele landet. I 1987 ble journalistutdanningen etablert for å avlaste journalistutdanningene sørpå og møte behovene for kompetente journalister i regionen, noe som også bidro til å profilere det nye høgskolesenteret nasjonalt (Haukland, 2015, s. 60).

9 Ruud-komiteens innstilling fra 1965 om etableringen av Universitetet i Tromsø målbar at det kunne være et spørsmål om tid når lærestedet hadde en slik faglig bredde og kvalitet at det kunne kalles et universitet. Tanken om at høgskoler kunne bli universiteter, var utgangspunkt både for universitetsprosessene i Stavanger og Agder og for universitetsprosessen i Bodø (Kristian Ottosen til Sunnmørsposten 07.10.1967, sitert i Wold Johnsen, 1999, s. 16; Fulsås, 2000, s. 92). Disse krevde både to definerte sektorer og overgangsordninger mellom dem. Et viktig gjennombrudd kom da Distriktshøgskolene i Agder, Rogaland og Nordland fikk tilsatte professorer. Akademisk drift var en viktig drivkraft i deler av fagmiljøene allerede fra etableringen av distriktshøgskolene, som satte bremsen på det institusjonelle mangfoldet distriktshøgskolene i utgangspunktet skulle representere på feltet. For at disse skulle være en egen type utdanningsinstitusjon, måtte de ifølge Narve Fulsås hatt et eget utdanningsoppdrag med særskilte kriterier for avansement i tråd med en institusjonell desentraliseringstanke (Fulsås, 2000, s. 396).

rolle som landsdelsuniversitet på hovedsakelig tre måter. For det første fungerte Nordland distriktshøgskole som en magnet på nordlandsungdommen, mens få av dem valgte universitetet lenger nord (Fulsås, 1993; Haukland, 2015, s. 45). At 58,5 prosent av nordnorske studenter ved landets universiteter og høyskoler kom fra Nordland i 1971, og at fylket hadde flere innbyggere enn Finnmark og Troms til sammen, hører med til dette bildet (Haukland, 2015, s. 45).

Dette ledet til den andre utfordringen sett fra Tromsø: Kompetansebehovet var størst i Nordland. Nordland distriktshøgskoles profil var designet for å møte behovet for kompetansearbeidskraft og var dermed en del av en geografisk desentraliseringsprosess, mens Universitetet i Tromsø skulle sikre ungdom i nord tilgang på høyere utdanning som en del av en institusjonell desentralisering i universitetssektoren. Dette skapte en sterk innovasjonskultur i Bodø-miljøet og sterke koblinger til næringslivet og regionale myndigheter samt stortingspolitikere på nordlandsbenken.

For det tredje vant Nordland distriktshøgskole viktige lokaliseringskamper om høyere utdanningstilbud i Nord-Norge. Dette kan ses på som en kamp mot Universitetet i Tromsøs hegemoni i landsdelen. Siviløkonomutdanningen var et initiativ fra Nordland distriktshøgskole som Universitetet i Tromsø tok opp kampen for å realisere slik at Nord-Norge ikke skulle få to «mini-universitet» (Fulsås, 1993, s. 176). Tromsø var innstilt som lærested av komiteen, og bare Venstres gruppe sto samlet bak en lokalisering i Bodø, men en skarp og lang debatt i Stortinget førte til at Bodø fikk studiet, med 101 mot 30 stemmer (Haukland, 2015, s. 50). Gjentatte ganger sto de to lærestedene imot hverandre i lokaliseringsstrider. Disse forholdene utfordret tanken om en felles nordnorsk identitet på det høyere utdanningsfeltet. Det var snarere snakk om en landsdelsidentitet ved Universitetet i Tromsø og en nordlandsidentitet i høyskolemiljøet i Bodø.

I 1981 ble lærerutdanningen i byen oppgradert til høyskole, sykepleierutdanningen ble høyskole fem år senere. Det var disse tre høyskolene som i forbindelse med høyskolereformen i 1994 fusjonerte til Høyskolen i Bodø. Etableringen skapte et nytt tyngdepunkt for høyere utdanning i landsdelen i tillegg til Universitetet i Tromsø.

Som eneste lærerhøgskole i landet bevarte Nesna lærerhøgskole sin autonomi og ble til Høgskolen i Nesna i 1994, noe som innebar at den tidligere lærerhøgskolen skulle tilby en bredde av høgskolestudier til sin region. Rundt årtusenskiftet offentliggjorde Høgskolen i Bodø sine universitetsplaner etter å ha blitt, sammen med Høgskolen i Stavanger og Høgskolen i Agder, lansert som aktuell universitetskandidat i Stortinget (Haukland, 2015, s. 143). Høgskolen i Bodø ble akkreditert som universitet fra 1. januar 2011.

For Høgskolen i Nesna representerte Bodø-miljøet en stadig trussel mot høgskolens autonomi og ressurstilgang. Selv om høgskolen hadde en sterk lærerutdanning, var det en krevende øvelse å skulle utvide fagporteføljen og bli en høgskole med samme krav til studentvolum og kvantitative kvalitetsmål som andre norske høgskoler den ikke kunne sammenlignes med. Høgskolen blir slik et eksempel på hvordan utviklingen av norsk høyere utdanning påvirket de minste høgskolene. Til tross for sterk motstand og en intens kamp for å unngå fusjon ble Høgskolen i Nesna til Nord universitet, studiested Nesna fra 1. januar 2016.

Kampen for egen autonomi

Etter høgskolereformen var det bare to norske fylker som hadde mer enn én høgskole. Nordland fikk beholde Høgskolen i Narvik i nord og Høgskolen i Nesna i sør, i tillegg til Høgskolen i Bodø.¹⁰

Da Bologna-prosessen skulle implementeres på det norske utdanningsfeltet gjennom kvalitetsreformen i 2003, var et av målene en sterkere institusjonell autonomi. Denne europeiske integreringen, som også ble brukt for å løse nasjonale utfordringer, møtte her et sterkt behov på regionalt nivå (Stensaker, 2006).

Lærerutdanningen på Nesna hadde ofte forsvart sin eksistens, men kampens kjerne hadde gradvis beveget seg fra kravet om å skaffe distriktene motekspertise til kravet om å bevare institusjonens

10 En sentral verdi for det norske feltet var geografisk desentralisering av utdanning.

selvstendighet. Høgskolen i Nesna var som nevnt et uttrykk for at en organisk orden fortsatt var virksom gjennom spesialisering, men høgskolen arbeidet samtidig for å etablere seg som en høgskole i tråd med kravet om et bredere fagtilbud. Den intense kampen for en moderne campus på Nesna i perioden 1997 til 2006, kan ses på som et ledd i kampen for å overleve som selvstendig høgskole (Haukland, 2018b, 138 ff.). Den nye campusen var for mange et signal om at høgskolen var sikret en framtid.

Kampen for selvstendighet førte til at de rurale høgskolene gjorde mindre motstand mot endringene kvalitetsreformen bar med seg, endringer som senere skulle snu opp ned på hele feltet og etter hvert gjøre ende på alle høgskoler i Nord-Norge unntatt den minste av dem, med kanskje størst symbolsk kapital: Samisk høgskole. Disse høgskolene ble dermed, slik Yttri (2008) har påpekt, «bølgeryttere» som surfet med sentraliseringsvindene i høgskolesektoren (s. 94, 103, 104, 105).¹¹

Høgskolen i Nesna bevarte lærerutdanningens profil, men skulle fylle kravene til ordinære høgskoler og måtte utvide studietilbudet. Et eksempel på Høgskolen i Nesna som «bølgerytter» i kampen for å bevare autonomien, er at den fulgte Stjernø-utvalgets anbefaling fra 2008 og innførte en ny styringsordning med tilsatt rektor og ekstern styreleder i 2011.¹² Trusselen mot høgskolens selvstendighet dersom Høgskolen i Bodø fikk universitetsstatus, hører med til dette bildet; det nye universitetet gikk i gang med fusjonsforhandlinger med høgskolene i Nesna, Narvik og Harstad så snart universitetsstatusen var sikret høsten 2010.¹³ Enhetlig ledelse skulle i utgangspunktet gi en mer styringsdyktig ledelse, men samarbeidet med ekstern styreleder, tidligere rektor ved Universitetet i Stavanger Aslaug Mikkelsen, ble vanskelig. Ifølge rektor Sven Erik Forfang arbeidet Mikkelsen målrettet for å få til en fusjon med Høgskolemiljøet i Bodø (Intervju 09.02.2018).

På kort sikt så det ut som om høgskoler som Høgskolen i Nesna styrket seg; både ny campus og tidsriktig ledelse var på plass. Men i forbindelse

11 Yttri anvender begrepene på utviklingen ved Sogn og Fjordane distriktshøgskole i perioden 1975 til 1994.

12 Nord universitet, Arkiv Nesna. Høgskolen i Nesna 2011–2012.

13 Intervju Stig Fossum og Pål Pedersen 29.03.2019.

med høyskolereformen og kvalitetsreformen mistet de vitenskapelig ansatte sin makt til sentraladministrasjonen både ved høyskoler og universiteter, og den politiske kanalen ble stadig mindre tilgjengelig gjennom utviklingen av ulike kvalitetssikringssystemer, som kulminerte med etableringen av NOKUT i 2003. Ifølge sluttrapporten for evalueringen av høyskolereformen hadde utviklingen gått mot at:

Beslutninger som tidligere ble debattert i breie fora er flyttet inn på andre og mer uformelle arenaer. Disse arenaene har videre skiftet karakter, fra å være kollegiale til å bli strukturert som medvirkningsarenaer ut fra forholdet mellom arbeidstaker og arbeidsgiver (Norges forskningsråd, 2007, s. 38).

Med til dette bildet hører det at de tre sterkeste høyskolene, med størst potensial til å opponere mot utviklingen, aspirerte til universitetsstatus. De ble dermed også mer opptatt med å innfri krav enn å trenere dem. De hadde kjempet en lang kamp for at faglighet skulle legges til grunn for hvilke utdanningstilbud de kunne tilby, ikke geografi. En milepæl var da statsråd Lilletun understreket at det er «det faglege og ikkje geografi eller namn som skal avgjere dette» i forbindelse med spørsmålet om Bodø skulle bli universitetsby eller ikke (Stortingets spørretime 20.10.1999).¹⁴ I realiteten var Lilletuns prosjekt å bygge ut universiteter i regionene, ikke å innføre faglighet, men dette var et grep for å få etablert forskerutdanning ved høyskolene, som var nødvendig for å kvalifisere til universitetstittelen. Dermed ble også de sterkeste høyskolene i sektoren «bølgeryttere».

Det geografiske paradigmet var svekket. For å kunne oppnå sine egne, individuelle mål, og sikre og styrke sin individuelle selvstendighet, krevde høyskolene å bli behandlet på like faglige vilkår med universitetene. Svaret på dette kravet fra nasjonalt nivå ble en sterkere hierarkisk orden der kvalitet og forskning samt antall førstevalgsstudenter og studenter med fullførte studieløp var avgjørende faktorer. Standardiseringen som skulle ivareta likhetskravet, la samtidig til rette for integreringen av feltet, og dermed også for framtidige fusjoner.

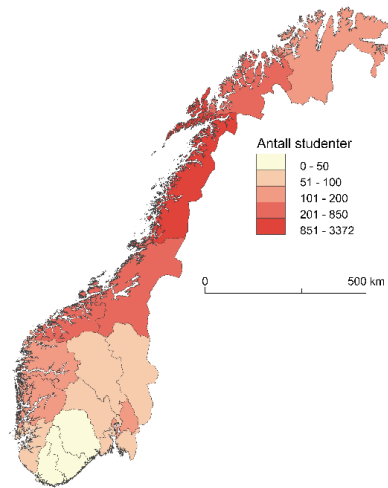
14 Spørsmål fra representant Inge Lønning (Høyre).

Kravet om faglighet

Kravet om likhet innebar nødvendigvis også et krav om kvalitet, noe både de høyere utdanningsinstitusjonene og myndighetene var enige om. Kvalitetssikring ble navet som skulle sikre at utviklingen gikk i retning av sterkere forskningsmiljøer og akademiske prestasjoner. Forskere innenfor høyere utdanning har trukket fram kvalitetssikring og akkreditering som den sterkeste endringsfaktoren på feltet i tillegg til internasjonalisering (Kogan & Hanney, 2000, s. 240; Stensaker, 2006, s. 44; Witte, Wende & Huisman, 2008, s. 219, 228). Gjennom kvalitetssikringen ble ledelsens mål forent med de vitenskapelig ansattes, fordi forskningen både sikret institusjonens økonomiske situasjon og autonomi og den enkelte vitenskapelig ansattes karrierevei.

Det var sterk lærernød i regionen, der spesielt de fådelte skolene i bygdene manglet lærerkrefter. Høgskolen i Nesna tilbød studier som møtte sentrale behov i regionen, og siden høgskolen lå på et tettsted og ikke i en by, ble denne profilen opprettholdt gjennom blant annet øvingsskolen. Etter etableringen av NOKUT hadde imidlertid høgskolen ikke lenger grep om *hva* den skulle gjøre, eller *hvordan* den skulle løse sitt oppdrag. En sterkere institusjonell selvstendighet som høgskole ble dermed en tvangstrøye, der man måtte innfri strenge krav til virksomheten snarere enn å boltre seg fritt på eget revir. Da kvalitetskravet om gjennomstrømning av et gitt antall kandidater på hvert studium kom, gjennom det såkalte tellekantsystemet i 2006, ble denne dimensjonen ytterligere aktualisert. Kvalitet var gått fra å være det motsatte av kvantitet til å bli en målbar størrelse.

Høgskolen valgte riktignok selv hvilke studietilbud den skulle opprette, men fikk ikke drifte dem videre dersom kandidater eller resultater uteble. Studietilbudene høgskolen tilbød i utlandet, hadde både kandidater og resultater på plass, men ble likevel nedlagt fordi de ikke passet inn i høgskolens regionale profil (Haukland 2018b, s. 140). Den hadde et sterkt nedslagsfelt også i Trøndelag, men ble målt bare på rekrutteringen av studenter fra Nordland. Figur 1 og tabell 1, med tall for uteksaminerte kandidater fordelt på periode og hjemfylke, viser at høgskolens nedslagsfelt var stort også sør for fylkesgrensa.



Figur 1. Uteksaminerte lærere fordelt på hjemfylker 1918-2017¹⁵

Fylke	1971-1993	1994-2018
Aust-Agder	0,4%	0,5%
Akershus	3,6%	3,6%
Buskerud	1,9%	1,1%
Finnmark	1,5%	0,6%
Hedmark	1,4%	1,3%
Hordaland	2,3%	1,4%
Møre og Romsdal	3,9%	2,7%
Nordland	55,4%	61,7%
Oppland	1,7%	1,2%
Oslo	2,5%	0,9%
Rogaland	1,0%	1,6%
Sogn og Fjordane	1,0%	0,3%
Telemark	1,5%	0,3%
Troms	4,1%	2,6%
Trøndelag	13,6%	16,2%
Vest-Agder	1,0%	0,5%
Vestfold	1,8%	1,1%
Østfold	1,5%	2,4%

Tabell 1. Andel uteksaminerte lærere fordelt på hjemfylker 1971-2017.¹⁶

15 Berg kartografi/ Nord universitet 2018. Tidligere publisert i Haukland 2018b. Tallene er basert på lister over uteksaminerte lærere gjennom hele hundreårsperioden, tilgjengelig ved Nord universitet, Arkiv Nesna. *Midt-Norge og Nordland skiller seg ut som lærerutdanningen på Nesnas sirkumferens for rekruttering av elever og studenter når hele hundreårsperioden ses under ett. Kartet viser fordelingen av studenter fra ulike fylker i absolutte tall.*

16 Berg kartografi/ Nord universitet 2018. Upublisert. Fylker med sterkest rekruttering markert med rødt.

Den regionale dimensjonens rolle som *bevarer* av lokal kultur og bygdesamfunn avtok i takt med økende krav om at høyere utdanning skulle bidra til økonomisk vekst kombinert med høyere institusjoners krav om likebehandling. Dette tåkela og delvis begravde tidligere distriktspolitiske konfliktlinjer, og gjorde at distriktspolitikken ofte ble «den blinde flekken som utdanningspolitikken ikke nådde fram til» (Yttri, 2016, s. 70). Høgskolen i Nesna sto svakt fordi institusjonens regionale fokus var mer rettet mot bevaring av små lokalsamfunn enn mot regional vekst og økonomisk utvikling. En rural høgskole som Høgskolen i Nesna var en stemme fra periferien som målbar en ikke-meritterende motkultur. Den hadde kvaliteter som ikke kunne telles ved hjelp av kvantitative kvalitetsmål.

Da Høgskolen i Nesna ble etablert i 1994, fikk institusjonen en direktør, som overtok det administrative ansvaret rektor til da hadde hatt. Gjennom den nye styringsordningen med enhetlig ledelse ved Høgskolen i Nesna i 2011 ble ytterligere makt overført fra de vitenskapelig ansatte til sentraladministrasjonen internt i institusjonen. De kunne ikke lenger velge rektor. En nesten hundre år gammel tradisjon der lærerkraftene hadde arbeidet sammen som «likemenn», ble gradvis byttet ut med en hierarkisk akademisk kultur fundert på individuelle vitenskapelige prestasjoner. Det svekket motkulturen i en institusjon som fremdeles trengte, for å sitere pedagogen Erling Kristvik (1928), «å leve sammen» for å overleve (s. 112; Intervju Sven Erik Forfang 2018; Slagstad, 1998, s. 105, 106).

Høgskolereformen hadde tilført styringsevne, men utfordret samtidig det som hadde vært institusjonens varemerke: en over nitti år gammel samarbeidskultur på tvers av generasjonene mellom studenter og lærere, og i staben mellom likemenn – til beste for regionen både sør og nord for fylkesgrensa. Ekstern styreleder Mikkelsen, som hadde et klart mål om fusjon med Universitetet i Nordland, er et eksempel på at andre interesser enn de regionale var i ferd med å overta. Profesjonsutdanningene var nå en del av de nye regionale høgskolene, og den yrkesfaglige driften var dermed svekket som motkraft. Spesielt var det professoratene som sprengte rammene for det binære utdanningssystemet; at høgskolene hadde tilsatte professorer, gjorde dem i stand til å utvikle forskerutdanninger (Fulsås, 2000, 396).

Høgskolereformen hadde som mål å konsolidere det binære utdanningssystemet for å forhindre at høgskoler fikk universitetsstatus, men i realiteten

la den til rette for overgangsordninger mellom de to sektorene fordi sektor-grensene ble gått opp gjennom at høyskolene ble navngitt i den nye universitets- og høyskoleloven fra 1996 (Universitetsloven, 1995; Haukland, 2018, s. 85). Det var da to klart definerte sektorer og vesentlig færre utdanningsinstitusjoner i høyskolesektoren. Et tydelig binært utdanningssystem kom på plass, men ifølge Kyvik (2009) sprengte akademiseringen det innenfra (s. 56).

Etableringen av Norgesnett var en viktig del av Høgskolereformen som tok sikte på å bygge et nettverk av samarbeid mellom alle institusjonene på feltet. Relasjonene innad i sektorene og mellom dem skulle styrkes gjennom såkalte regionale og nasjonale knutepunkt, som utgjorde viktige kommunikasjonscentre for samarbeid og fagutvikling. Forutsetningen for Norgesnett var klart definerte sektorgrenser uten overgangsmuligheter.

Høgskolene var svært aktive for å få tildelt knutepunktsfunksjoner i Norgesnett, noe som innebar at et fagmiljø tok ansvar for fagutviklingen på regionalt eller nasjonalt nivå. Tildelingen av rundt 30 knutepunkt i 1995 innebar imidlertid en ansvarsfordeling for fagutviklingen det ikke fulgte med penger til.

Høgskolene ble tildelt nasjonale og regionale knutepunkt, noe som styrket akademiseringen, samtidig som grensene i arbeidsfordelingen mellom høyskoler og universiteter ble mer utydelige. Utviklingen gikk i samme retning i Tyskland, Nederland og Frankrike (Witte et al., 2008). Som Gornitzka (1999, s. 18) har påpekt, skaper det et større institusjonelt handlingsrom når nasjonalt nivå ikke følger opp egne reforminitiativ. Det var dette som nå skjedde.

Et element i utdanningssystemet som var med på å styrke integrasjonen av feltet og svekke sektorgrensene, var selve ordningen med doktorgradsutdanninger. Ved de etablerte universitetene hadde fokuset på doktorgrader ifølge Bleiklie og Roar Høstaker (2004) historisk sett vært lavt, og innføringen av doktorgradsprogram var en del av standardiseringsprosessene på feltet (s. 223, 229). På 1960-tallet hadde kravet om doktorgrad for fast ansettelse fungert som et uformelt krav, men sterk økning i antall studenter gjorde at det i 1985 bare var 38 prosent av vitenskapelig ansatte i Norge som hadde doktorgrad (NAVFs utredningsinstitutt, 1988). Et av Universitets- og høyskolekomiteens forslag i 1988 var å organisere doktorgradsprogram og å innføre et krav om doktorgrad for å kunne bli fast ansatt ved norske universiteter, noe som ble innført fra 1990 (NOU 1988: 28, s. 1988).

Samme krav kom som en del av nasjonale standardiseringsprosesser også i Sverige og England (Bleiklie & Høstaker, 2004, s. 230). Utviklingen av doktorgradsprogram var en relativt ny praksis ved universitetene, og en mulighet for høyskolene til å utvide sin stab med vitenskapelig ansatte i midlertidige stillinger som kvalifiserte til fremtidige faste stillinger. Ordningen med standardiserte doktorgradsprogram var med på å sprengte det binære utdanningssystemet innenfra og å legge til rette for overgangsordninger og dermed også for nye universiteter (Bleiklie 2003, s. 341).

Mjøs-utvalget var ifølge Helsvig (2011, s. 124) starten på Bologna-prosessen i Norge. Utvalget foreslo blant annet, i likhet med Norgesnettrådets leder Magnus Rindal, at et uavhengig organ skulle overta for Norgesnettrådet, slik at faglige vurderinger ble løftet ut av departementet og dermed avpolitisert. Det ble presisert at akkreditering var en nødvendig, men ikke tilstrekkelig grunn til å generere støtte til et utdanningstilbud; tildelinger – og nye universiteter – skulle fortsatt godkjennes av politikerne. Forslaget kom som et resultat av at Lilletun overprøvde Norgesnettrådets avslag på søknaden fra Høgskolen i Bodø om forskerutdanning i bedriftsøkonomi (Haukland 2015, s. 147 ff.). Høgskolerådet reagerte også på at statsråden tok saken i egne hender, og enigheten på tvers av sektorene bidro til at Høgskolerådet og Universitetsrådet slo seg sammen til Universitets- og høgskolerådet (Haukland 2015, s. 151). Et uavhengig akkrediteringsinstitutt var tenkt både som bro og grensekontroll mellom sektorene.

Stortingsmelding 27 (2000–2001), som la grunnlaget for Kvalitetsreformen, inneholdt forslag om at «opprykkssystemet til professorstilling avvikles» (Utdannings- og forskningsdepartementet 2001, s. 64). Opprykkssystemet bidro til å bryte ned det binære utdanningssystemet, den stimulerte til forskerutdanninger ved høyskolene og utgjorde en økonomisk utfordring med hensyn til høyere lønnsutgifter. Opprykkssystemet ble stående sammen med forslaget om et uavhengig akkrediteringsorgan. Også her hadde Stortinget en sentral rolle i utviklingen av feltet (Kyvik 2009, s. 63).

Det geografiske paradigmet under press

Det geografiske paradigmet har vært et seiglivet anker for norsk høyere utdanningsinfrastruktur all den tid studiesteder var etablert over hele landet.

Flere initiativ fra lokalt nivå ledet fram til at det geografiske paradigmet vaklet, der universitetsprosessene i Agder, Rogaland og Nordland, i tillegg til andre fylker som ikke kom i mål med sine prosesser, til dels uintendert satte dette under sterkt press. De regionale aktørene, både høyskolene, kommunene, fylkeskommunene, politikere knyttet til regionen og andre institusjoner, kjempet for muligheten til å entre den *tradisjonelle* universitetssektoren. Ledelsen ved Høgskolen i Bodø argumenterte med at fylket trengte å heve utdanningsnivået, og at universitetstittelen ville gjøre høyere utdanning mer attraktivt slik at flere studenter meldte seg, noe som ville skape vekst også for næringslivet. At studentene var forbrukere, sto her sentralt. Dessuten ville universitetstittelen bidra til at forskningsmiljøene kunne gjøre en enda større innsats for regionen, de ville kunne stå mer fritt til å etablere studietilbud det var behov for. Det var dessuten altfor langt for nordlandsungdommen til Tromsø og Trondheim til at universitetene her var tilfredsstillende alternativer. Argumentene relaterte til det geografiske paradigmet på ulike måter.

Men aktørene som var involvert i universitetsprosessen i Bodø, så for seg at universitetsstatusen skulle bringe med seg noe som i realiteten var i ferd med å gå tapt i universitetssektoren: institusjonell autonomi på linje med tradisjonelle universiteter med utgangspunkt i kollegiet (Haukland, 2019).

Flere grep ble tatt fra sentralt hold som på mer eller mindre intenderte måter førte til at paradigmet raknet.

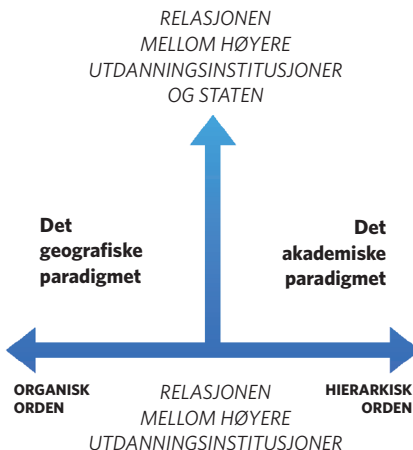
For det første innebar presset fra høgskolesektoren om å etablere overgangsordninger for forskerutdanninger og endring av institusjonskategori fra høgskole til universitet at egalitære verdier ble overført til spørsmål knyttet til faglig kvalitet. Argumentet var grunnleggende at om kvaliteten var god nok, var det ingen grunn til at en høgskole ikke skulle kunne bli akkreditert som universitet. Dermed bleknet det geografiske paradigmet, som i utgangspunktet hadde vært argumentet for å etablere de regionale høyskolene.

For det andre bidro innføringen av enhetlig ledelse og tilsatt rektor, som ble gjennomført ved Høgskolen i Bodø i 2006 og ved Høgskolen i Nesna i 2011, til at ekstern styreleder uten tilknytning til regionen fikk «hendene på rattet». For de to institusjonene førte dette til to ulike prosesser. For Høgskolen i Bodø ble ekstern styreleder Rindal, som hadde markert seg som en sterk tilhenger av at faglighet skulle trumfe politikk, en sterk bidragsyter

til universitetsprosessen.¹⁷ For Høgskolen i Nesna sto som nevnt eksternt styreleder sentralt i prosessen rundt fusjonen med det nye Universitetet i Nordland. Begge prosessene bidro til å sprengte det geografiske paradigmet.

Høgskolereformen kan ses på som gjennomføringen av det geografiske paradigmet i Norge; utdanningsregionene Ottosen-komiteen tok til orde for, var nå realisert. Reformen samlet all høgskoleutdanning fylkesvis, med unntak av Nordland, Møre og Romsdal og Oppland. Her ble høgskolesektoren brukt som et distriktspolitisk virkemiddel for å samle regionene, noe som var en umulighet i Nordland på grunn av store avstander og utfordringer knyttet til infrastruktur. I tillegg var nordlandsidentiteten, som ifølge Harald Rinde (2015, s. 359) har vært svak, primært knyttet til fylkeshovedstaden Bodø.

I motsetning til dette kan strukturreformen ses på som gjennomføringen av et nytt paradigme som sprengte seg vei med god hjelp fra universitetsprosessene i Rogaland, Agder og fra årtusenskiftet også Nordland. Det akademiske paradigmet var et resultat av behovet for effektivisering og målstyring av det høyere utdanningsfeltet for å sikre at norske høgskoler og universiteter holdt tritt med lignende høyere utdanningsinstitusjoner på det nye europeiske utdanningsmarkedet. Som distriktspolitisk virkemiddel ble høgskolesektoren nærmest avvirket for å fremme det akademiske paradigmet. De to paradigmene er presentert skjematisk i figur 2:



Figur 2. Det geografiske og det akademiske paradigmet.¹⁸

¹⁷ Haukland, 2015, s. 155. Rindal var som nevnt tidligere leder av Norgesnettrådet og insisterte på at rådet skulle være basert på faglighet og ikke politisk forankret.

¹⁸ Haukland, 2019. Basert på Bleiklie (2003) og Kyvik (2009).

Det akademiske paradigmet gjennombrudd fikk to helt forskjellige konsekvenser for Høgskolen i Nesna og Høgskolen i Bodø, slik tabell 2 viser. Det er likevel et reelt scenario at også Nord universitet blir fusjonert med Universitetet i Tromsø, slik Stjernø-utvalget tok til ordet for i 2008 og statsråd Røed Isaksen i 2014 (NOU 2008: 3, s. 64; Hansen, 2014). Nord universitet vil i så fall bli en campus i periferien både i landsdelen og i landet for øvrig.

Kravet om faglighet	Høgskolen i Bodø	Høgskolen i Nesna
<i>Felles lov (1995)</i> ¹⁹	Overgangsordning mulig	Svekket status
<i>Felles råd (2000)</i>	Forsterket sentrum	Forsterket periferi
<i>Uavhengig akkrediteringsinstitutt (2003)</i>	Avgjørende for universitetsstatus (2011)	Avgjørende for fusjon (2016)
<i>Forskrift for universiteter og høyskoler (2006)</i>	Gitte kriterier for universitetsstatus basert på kvantitative mål	Lav rangering som breddehøgskole
<i>Tellekantsystemet (2006)</i>	Synliggjøring av akademisk kompetanse	Tåkelegging av samfunnsnytte
<i>Stjernø-utvalget (2008)</i>	Fusjon med Universitetet i Tromsø til landsdelsuniversitet anbefales Enhetlig ledelse løftes fram, er allerede på plass siden 2006. Ekstern styreleder aktiv i universitetsprosessen	Rekrutteringsestimert basert på demografi i hjemfylke istedenfor i nedslagsfelt/cirkumferens Enhetlig ledelse innføres i 2011 på grunnlag av utvalgets anbefaling. Ekstern styreleder aktiv i fusjonsprosessen

Tabell 2. Det akademiske paradigmet gjennombrudd.

Konklusjon

Endringsdynamikkene på feltet som her er beskrevet, var ikke alltid intendert. De var snarere et resultat av samspillet mellom de enkelte nivåene og av implementeringen av nasjonale reformer på lokalt nivå, enn et resultat av en politisk toppstyrt utvikling. Prosesser knyttet til det regionale nivået som for eksempel Nordland bidrar til å kaste lys over disse endringsdynamikkene.

19 Universitetsloven, 1995; Haukland (2018, s. 84 ff.). Dette var første felles lov for høyskoler og universiteter, noe som innebar en integrering, men samtidig ble skillet mellom sektorene klarere gjennom at det nå måtte en lovendring til for å endre institusjonskategori fra høyskole til universitet. Dette fordi alle høyere utdanningsinstitusjoner var navngitt i loven.

Scott (2014, s. 229) har påpekt at den sterkeste potensielle konflikten på et felt ligger mellom dem som besitter mest av den viktigste ressursen, og deres utfordrere. Det geografiske paradigmet ble gradvis svekket etter hvert som de sterkeste høgskolemiljøene søkte å bli mer lik et universitet. I universitetssektoren var det institusjonelle logikker knyttet til akademisk kultur som rådde, og høgszkoler som skulle bli universitet, måtte innfri strenge krav til forskning og forskerutdanninger. At de ikke ble målt på hvilken rolle de spilte i sin region, ble knapt problematisert all den tid universitetsprosessene genererte stor regional støtte og universitetsstatus i seg selv ble sett på som en styrking av regionen. For landets minste høgszkoler, som Høgszkolen i Nesna, ble dette fatalt. Det nyttet ikke at høgszkolen var den eneste som utdannet lærere til fådelt skole, når parametrene institusjonen ble målt på, var i tråd med et akademisk paradigme. For høgszkoler som ikke aspirerte til universitetsstatus, innebar utviklingen til slutt tap av autonomi.

Ved høgszkolereformen var det i stor grad en organisk orden som gjorde seg gjeldende i Nordland, som beholdt tre høgszkoler, mens strukturreformen var et uttrykk for en sterkere hierarkisk orden på feltet. Den institusjonelle integreringen i forbindelse med strukturreformen gir et bilde av et utdanningssystem som går fra en organisk mot en hierarkisk orden ved hjelp av fusjoner. De studiestedene i Nordland og tidligere Nord-Trøndelag som tilhørte Nord universitet, var imidlertid intakt. En organisk orden var dermed fortsatt i spill, og er når dette skrives, utfordret blant annet av at Nord universitets styre i juni 2019 vedtok at studiested Nesna skal legges ned.

De to største omleggingene av infrastrukturen i norsk høyere utdanning etter etableringen av distriktshøgszkolene skjedde i forbindelse med høgszkolereformen i 1994 og strukturreformen i 2016. Den første omleggingen plasserte infrastrukturen etter fylkesregioner og var på mange måter slutføringen av Ottosen-komiteens opprinnelige plan om å samle all høgszkoleutdanning i hvert fylke under samme ledelse.

Den andre omleggingen, som også førte til en sterk reduksjon i antall høgszkoler, tok andre hensyn. Her var det geografiske paradigmet nærmest fraværende. Fylkesgrensene var ikke lenger avgjørende for hvilke fusjoner som fant sted. Kriteriene var i stor grad knyttet til en hierarkisk orden der akademisk status var førende for fusjonsprosessene, som var

løftet ut av politiske fora og inn i styrerommene ved de involverte høyere utdanningsinstitusjonene. Resultatet ble blant annet at Høgskolen i Nesna ble fusjonert inn sammen med Høgskolen i Nord-Trøndelag og Universitetet i Nordland til Nord universitet, som nå skulle ivareta høyere utdanning i to fylker. Høgskolen i Narvik, som lå lengst nord i Nordland, fusjonerte med Universitetet i Tromsø. Det geografiske paradigmet var ikke lenger førende for høyere utdanningsinfrastruktur, noe som kan tyde på at den organiske orden ikke lenger spiller en avgjørende rolle for utdanningstilbudet i regionene. Strukturreformen var på mange måter gjennomføringen av Kleppe-komiteens opprinnelige forslag fra 1965, da høyere utdanning kun ble gitt ved landets universiteter, om å sluse veksten i antall studenter inn i universitetssektoren.

Utviklingen kan ses som et resultat av at universitetet som symbol og hegemonisk kulturbærer trumfer andre institusjonelle logikker på det høyere utdanningsfeltet.

Referanser

- Bakken, A.-L. & Hveding, E. (1991). Styringsordning for regionale høyskoler. En utredning for Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Berg kartografi / Nord universitet. (2018). Berg, H., Undersøkelse basert på elevlister ved lærerutdanningen på Nesna 1918–2018. Bodø: Nord universitet.
- Bleiklie, I, Høstaker, R. & Vabø, A. (2000). Policy and practice in higher education. *Higher Education Policy Series*, 49.
- Bleiklie, I. (2003). Hierarchy and specialisation: On the institutional integration of higher education systems. *European Journal of Education*, 38(4), 341–355. <https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2003.00153.x>
- Bleiklie, I. & Høstaker, R. (2004). Modernizing research training-education and science policy between profession, discipline and academic institution. *Higher Education Policy*, 17(2), 221–236.
- Bleiklie, I. (2007). The social foundations of the evaluative state and the universities as stakeholder organisations? I J. Enders & F. van Vught (Red.), *Towards a cartography of higher education policy change* (s. 97–104). Enchede, Nederland: Center for Higher Education Policy Studies.
- Clark, B. (1983). The contradictions of change in academic systems. *Higher Education*, 12, 101–116.

- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- Enebakk, V. (2009). UNESCO og vitenskapshistoriens relevans. I J. P. Collett, J. E. Myhre & J. Skeie, *Kunnskapens betingelser. Festskrift til Edgeir Benum* (s. 124–145). Oslo: Vidarforlaget.
- Forskr om akkreditering etter universitetsloven. (2006). Forskrift om akkreditering, evaluering og godkjenning etter lov om universiteter og høyskoler per 25.01.2006. På mail fra Nokut til forfatter. Ikke publisert på Lovdata.
- Fulsås, N. (1993). *Universitetet i Tromsø 25 år*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Fulsås, N. (2000). Frå binært til hierarkisk system i høgare utdanning?. *Historisk tidsskrift*, 79(3), 385–396.
- Fygle, S. (1995). *Fem høyskoler blir til tre høgskolesentra. Høgskolevirksomhetens historie i Nordland 1970–1994* (upublisert rapport). Bodø: Nordlandsforskning.
- Gornitzka, Å. (1999). Governmental policies and organizational change in higher education. *Higher Education*, 38(1), 5–31.
- Hansen, Fritz. (23.08.2014). Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen vil ikke vente på Stortinget, men legge ned høyskolene i nord så raskt som mulig. *Fremover* [Narvik]. Hentet fra fremover.no
- Haukland, L. H. (2015). *Nye høyder. Framveksten av Universitetet i Nordland*. Stamsund: Orkana Akademisk.
- Haukland, L. (2017). The Bologna Process: The democracy-bureaucracy Dilemma. *Journal of Further and Higher Education*, 41(3), 261–272. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1070403>
- Haukland, L. H. (2018). *Universitetet i Nordland. Spenninger og samspill i en høgskolesektor*. (Doktoravhandling, Fakultet for samfunnsvitenskap, Nord universitet, Bodø). Hentet fra <https://www.dropbox.com/s/jsedxnmn54c8ego/Phd%20nr.%2033-2018%20FSV%20Linda%20Helen%20Haukland.pdf?dl=0>.
- Haukland, L. H. (2018b). *Lærerutdanningen på Nesna 1918–2018*. Trondheim: Museumsforlaget.
- Haukland, L. H. (2019). The Bologna process and HEIs institutional autonomy in Norway. Upublisert, ifm. 21st. ATINER International Conference on Education, 20.–23. mai 2019. Athen: ATINER.
- Helsvig, K. (2011). Universitetet i Oslo 1975–2011. Mot en ny samfunnskontrakt?. I J. P. Collett (Red.), *Universitetet i Oslo 1811–2011* (Bd. 6). Oslo: Unipub.
- Johnsen, B. W. (1999). *Fra universitetsvisjon til høyskoleintegrasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kogan, M. & Hanney, S. (2000). *Reforming higher education*. London og Philadelphia: Jessica Kingsley.

- Kristvik, E. (1928). Den nordnorske læraren. Vilkår for og krav til skolearbeidet i Nord-Norge. I O. Krogness, K. Nielsen & K. Nissen, *Festskrift til rektor J. Qvigstad* (s. 101–112). Tromsø: Tromsø museum.
- Kyvik, S. (2009). *Higher education dynamics. The dynamics of change in higher education. Expansion and contraction in an organisational field*. New York: Springer.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Frank, D. F. & Schofer, E. (2008). Higher Education as Institution. I P. J. Gumpert (Red.), *Sociology of education: Contributions and their contexts* (s. 187–221). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Monsen, I. (1993). Utdanningssektoren i vekst og forandring 1950–1991. I *Sosialt utsyn* (Rapport nr. 6/1993, s. 118–143). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Musselin, C. (2000). Do we compare societies when we compare national university systems?. I M. Maurice & A. Sorge (Red.), *Embedding organizations: Societal analysis of actors, organizations and socio-economical context* (s. 295–309). Amsterdam, Nederland: John Benjamins Publishing Company.
- NAVFs utredningsinstitutt. (1988). Doktorgrader i Norge: En kvantitativ oversikt. *Utredninger om forskning og høyere utdanning*. Oslo: Norges allmennvitenskapelige forskningsråd.
- Neave, G. (1996). Higher education policy as an exercise in contemporary history. *Higher Education*, 32(4), 403–415.
- Nord universitet (1918–2018). *Diverse korrespondanse*. Arkiv Nesna (uordnet).
- Nord universitet (1971–1985). *Nordland distriktshøgskole*. Arkiv Bodø (uordnet).
- Nord universitet (1971–1993). *Nesna lærerhøgskole*. Arkiv Nesna (uordnet).
- Nord universitet (1977). *Boks «Korrespondanse 1977»*. Arkiv Nesna (uordnet).
- Nord universitet (1986–1993). *Høgskolesenteret i Nordland*. Arkiv Bodø (uordnet).
- Nord universitet (1994–2010). *Høgskolen i Bodø* [Ephorte]. Arkiv Bodø (uordnet).
- Nord universitet (1994–2015). *Høgskolen i Nesna*. Arkiv Nesna (uordnet).
- Nord universitet (2011–2015). *Universitetet i Nordland* [Ephorte]. Arkiv Bodø (uordnet).
- NOU 1988: 28. (1988). *Med viten og vilje*. Oslo: Kultur- og vitenskapsdepartementet.
- NOU 2008: 3. (2008). *Sett under ett – ny struktur i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rinde, H. (2015). Det moderne fylket. Etter 1900. I A. R. Nielssen (Red.), *Nordlands historie* (bd. 3). Bergen: Fagbokforlaget.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations. Ideas, interests, and identities*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag.
- Solhjell, D. (1977). *Universitet, by og landsdel: Om Universitetet i Tromsø og utbyggingen av Nord-Norge*. Tromsø: Universitetsforlaget.

- Stensaker, B. (2006). Governmental policy, organisational ideals and institutional adaptation in Norwegian higher education. *Studies of Higher Education*, 31(1), 43–56.
- Trow, M. (2010). *Twentieth-century higher education: Elite to mass to universal*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Thornton, P. H. & Ocasio, W. (2017). Institutional logics. I R. Greenwood, C. Oliver, K. Salin-Andersson & R. Suddaby (Red.), *Handbook of organizational institutionalism* (s. 99–129). London, UK: Sage.
- Universitetsloven. (1995). Lov om universitet og høyskoler (LOV-1995-05-12-22). Hentet fra <https://lovdata.no/pro/#document/NLO/lov/1995-05-12-22>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning* (Meld. St. 27 (2000–2001)). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Witte, J., van der Wende, M. & Huisman, J. (2008). Blurring boundaries: How the Bologna process changes the relationship between university and non-university higher education in Germany, the Netherlands and France. *Studies in Higher Education*, 33(3), 2008, 217–231.
- Yttri, G. (2008). *Frå skuletun til campus. Soga om Høgskulen i Sogn og Fjordane*. Leikanger: Skald.
- Yttri, G. (2016). *Gjennombrøt og kjenneteikn. Liner i soga om høgare utdanning i Sogn og Fjordane*. (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.