

CVU-strukturen i andre lande

Norge, Finland, Nederlandene og Tyskland

CVU-strukturen i andre lande

Norge, Finland, Nederlandene og Tyskland

2005

Indhold

CVU-strukturen i andre lande

© 2005 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:
Danmarks Evalueringsinstitut sætter
komma efter Dansk Sprognævn's
anbefalinger.

ISBN 87-7958-252-4

Resumé	3
1 Indledning	5
1.1 Rapportens opbygning og indhold	5
1.2 Metode	6
1.3 Projektorganisation	6
2 Den europæiske udvikling	7
3 Institutionsstrukturer i fire lande	9
3.1 Norge	9
3.1.1 Historisk baggrund	9
3.1.2 Institutionsprofiler, opgaver og aktiviteter	10
3.1.3 Grader	11
3.1.4 Styring og kvalitetssikring	11
3.1.5 Underviserne	11
3.1.6 Økonomi	12
3.1.7 Erfaringer og udfordringer	12
3.2 Finland	13
3.2.1 Historisk baggrund	13
3.2.2 Institutionsprofiler, opgaver og aktiviteter	14
3.2.3 Grader	14
3.2.4 Styring og kvalitetssikring	15
3.2.5 Underviserne	15
3.2.6 Økonomi	16
3.2.7 Erfaringer og udfordringer	16
3.3 Nederlandene	17
3.3.1 Historisk baggrund	17
3.3.2 Institutionsprofiler, opgaver og aktiviteter	18
3.3.3 Grader	19
3.3.4 Styring og kvalitetssikring	19
3.3.5 Underviserne	20
3.3.6 Økonomi	20
3.3.7 Erfaringer og udfordringer	20
3.4 Tyskland	21
3.4.1 Historisk baggrund	21
3.4.2 Institutionsprofiler, opgaver og aktiviteter	22
3.4.3 Grader	22
3.4.4 Styring og kvalitetssikring	23
3.4.5 Underviserne	23
3.4.6 Økonomi	23
3.4.7 Erfaringer og udfordringer	24

4	Institutioner på tværs	25
4.1	Uddannelsessystemer og institutionsstrukturer	25
4.2	De enkelte uddannelsesinstitutioner	26
4.3	Erfaringer og diskussioner	29
5	Litteraturliste	31

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) beskriver og sammenligner i denne rapport institutioner for professionsrettet videregående uddannelse i Norge, Finland, Nederlandene og Tyskland. De danske Centre for Videregående Uddannelse (CVU'er) indgår i et sammenfattende kapitel om ligheder og forskelle på tværs af landegrænser.

Beskrivelsen af uddannelsesinstitutionerne på tværs af fire lande viser at de danske CVU'er i udvikling, struktur og indhold lægger sig op ad den internationale udvikling. I sammenligningen med tilsvarende institutioner i de fire lande er det dog også klart at Danmark på centrale områder adskiller sig fra de øvrige lande. Det gælder tidspunkt for institutionsreformen, institutionsstørrelse, uddannelsesniveauer og krav til undervisernes kvalifikationer.

I et internationalt perspektiv kom institutionsreformen i Danmark sent, fra 2000 og fremefter. I Tyskland skete tilsvarende reformer allerede i begyndelsen af 1970'erne, mens de fandt sted i starten af 1990'erne i Norge, Finland og Nederlandene. Måske af den grund synes institutionerne i disse lande at have opnået en mere markant position i det samlede uddannelseslandskab end det er tilfældet med CVU'erne i Danmark.

Ligheder

Det helt overordnede fællestræk for Danmark og de øvrige lande i undersøgelsen er at man på området for videregående uddannelser har en binær institutionsstruktur. En type institutioner, universiteterne, udbyder akademiske uddannelser, mens en anden type institutioner, de CVU-lignende institutioner, står for professionsrettede uddannelser. Sidstnævnte har inden for de sidste 10-15 år været præget af omfattende reformer. Mange små institutioner er blevet lagt sammen til store, flerfaglige institutioner der med et større volumen og bredere fagudbud kan imødekomme nye krav om uddannelse og regional udvikling.

Graden af faglig bredde og spredning på de danske CVU'er synes til en vis grad at afhænge af institutionernes størrelse. Mindre institutioner har få og fagligt smallere uddannelsesudbud, mens større institutioner har flere og fagligt bredere dækkende uddannelsesudbud. Samme tendens gør sig gældende i Norge, Finland, Nederlandene og Tyskland.

De danske CVU'er er flere og geografisk mere spredt end universiteterne. Det samme er især tilfældet i Norge, Finland og Tyskland hvor en vigtig del af de CVU-lignende institutioners formål og aktiviteter er knyttet sammen med den regionale udvikling. De har derfor også ofte samarbejde og tilknytning til regionale og lokale institutioner og erhvervsliv. Det gælder både for uddannelses-, forsknings- og udviklingsaktiviteter.

De danske CVU'ers udviklingsaktiviteter og videnscenterfunktion minder om de aktiviteter man har ved siden af uddannelse i Nederlandene. Også her taler man om forskningstilknyttede aktiviteter frem for egentlig forskning. I både Norge, Finland og Tyskland har de CVU-lignende institutioner i forskelligt omfang forskningsaktiviteter. Samlet set tegner disse aktiviteter sig for ca. 10 %. I Finland og Tyskland skelner man definatorisk mellem anvendt forskning som foregår på de CVU-lignende institutioner, og grundforskning som foregår på universiteterne.

Forskelle

De danske CVU'er udbyder bachelor-, professionsbachelor- og diplomuddannelser. I de øvrige lande udbyder de tilsvarende institutioner også bachelor- og i forskelligt omfang diplomuddannelser. Men derudover udbyder nogle CVU-lignende institutioner også masteruddannelser, og i Norge udbyder nogle få højskoler også uddannelse på ph.d.-niveau. Hvad angår de enkelte uddannelsesområder, er der forskelle på tværs af landene. Samme uddannelse udbydes i nogle

lande på CVU-lignende institutioner, i andre på universiteter. Det gælder fx læreruddannelsen som i Danmark udbydes på CVU'er eller selvstændige seminarier. I Finland varetages læreruddannelse overvejende af universiteter.

De danske CVU'er er som hovedregel mindre end de tilsvarende institutioner i Norge, Finland og Nederlandene. De største CVU'er har 4.000-5.000 studerende, mens nogle udenlandske institutioner har op til 10.000 studerende. De danske CVU'er tegner sig, ligesom i Tyskland, for en lavere andel af det samlede antal studerende på videregående uddannelser i landet end det er tilfældet i både Norge, Finland og Nederlandene. Et groft overslag viser at de danske CVU'er tegner sig for ca. 28 % af de studerende ved mellemlange og lange videregående uddannelser. Til sammenligning tegner de tilsvarende institutioner i Nederlandene sig for 64 % af det samlede antal studerende.

Også i forhold til krav til undervisernes formelle faglige kvalifikationer skiller Danmark sig ud. I takt med institutionernes vækst i Tyskland, Norge og Finland er der fastsat krav til undervisernes akademiske kvalifikationer, typisk som en del af et generelt regelgrundlag for universiteterne og de CVU-lignende institutioner. Ud over relevant erhvervs erfaring skal underviserne typisk som minimum have formelle kvalifikationer på kandidat- eller masterniveau og i nogle tilfælde også ph.d.-niveau. I Danmark er kravet alene at underviserne på et CVU samlet set skal have et dokumenteret kvalifikationsniveau der ligger højere end afgangsniveauet for pågældende fagområder. Kvalifikationer forstås her bredere end de formelle faglige kompetencer og kan også vedrøre pædagogiske eller professionsrelevante kompetencer.

Området for mellemlange videregående uddannelser i Danmark har i de seneste fem-ti år været præget af en gennemgribende reformbølge. Mange uddannelser har implementeret en bachelorstruktur, og en række mindre institutioner er slået sammen til færre centre for videregående uddannelser (CVU'er).

Reformerne har ikke fundet sted i et vakuum rent internationalt. Tværtimod har man også i flere af de lande Danmark normalt sammenligner sig med, gennemført lignende eller andre institutionelle reformer. De viser alle samme hovedtendens, nemlig at mange små institutioner fusioneres til færre store. Desuden arbejder en lang række europæiske lande ligesom Danmark på at implementere Bologna-deklarationens mål om sammenlignelige gradsstrukturer på tværs af landegrænser.

Denne rapport tegner et overordnet billede af de institutioner i Norge, Finland, Nederlandene og Tyskland der varetager samme opgaver som de danske CVU'er. Den ser på institutionernes udvikling, struktur og indhold og sammenholder dem med de danske CVU'er. Norge, Finland, Nederlandene og Tyskland har ligesom Danmark en binær institutionsstruktur på det videregående uddannelsesområde, dvs. at de videregående uddannelser som hovedprincip fordeles sig på henholdsvis universiteter og andre institutioner for videregående uddannelse. De sidste vil typisk udbyde uddannelser med et professionsrettet snarere end akademisk sigte. Samtidig har man i de fire lande foretaget omfattende institutionelle reformer i lighed med den reform der fandt sted i Danmark med CVU- og MVU-loven i 2000. Det er derfor muligt at uddrage erfaringer af strukturændringerne i disse lande og anvende dem til at belyse den danske model.

Det er ikke første gang man i dansk sammenhæng har kastet blikket på de internationale erfaringer på dette område. I 1999 udgav Danmarks Evalueringsinstitut rapporten *Reformer af institutionsstrukturer – internationale erfaringer*, som undersøgte institutionelle reformer og omlægninger på området for videregående uddannelse i en række lande. Denne rapport er skrevet i forlængelse af rapporten fra 1999.

EVA har udarbejdet rapporten på anmodning af og med et kommissorium fastsat af Undervisningsministeriet. Kommissoriet indeholder en række spørgsmål der skal afklare institutionernes positioner i de fire landes institutionelle og uddannelsesmæssige landskab. Kommissoriet sætter imidlertid også grænser for dokumentationsindsamlingen og for de temaer rapporten på den baggrund kan belyse.

1.1 Rapportens opbygning og indhold

Kapitel 2 gør i korte træk rede for den generelle europæiske udvikling inden for området for professionsrettede videregående uddannelser i løbet af de seneste 30 år. Denne redegørelse tjener til at sætte behandlingen af de fire udvalgte lande i et europæisk perspektiv.

Kapitel 3 gør i fire selvstændige afsnit rede for de CVU-lignende institutioner i Norge, Finland, Nederlandene og Tyskland, deres udvikling, struktur og indhold. Kapitlet belyser følgende spørgsmål:

- *Studenterandel*
Hvor stor en andel af det samlede antal studerende i det pågældende land tager en uddannelse på en CVU-lignende institution?

- *Institutionsprofiler*
Hvilke uddannelser udbyder institutionerne, og kan der tegnes en faglig profil af de enkelte institutioner? Hvor mange institutioner eksisterer der, og er de specialiserede eller fagligt bredt dækkende? Hvor mange studerende er i gennemsnit indskrevet på de enkelte institutioner?
- *Institutionel udvikling*
Har den nuværende model afløst andre modeller i løbet af de seneste fem-ti år? I givet fald hvilke, og hvad motiverede den institutionelle reform i pågældende land?
- *Opgaver og aktiviteter*
Hvilke opgaver varetager institutionerne? Er der alene tale om uddannelsesaktiviteter, eller har institutionerne også mulighed for at gennemføre forsknings- og/eller udviklingsaktiviteter? Er der noget der svarer til den danske videnscenterkonstruktion?
- *Styring og kvalitetssikring*
Hvordan kvalitetssikres institutionerne og deres uddannelsesudbud, og hvilken styringsmæssig rolle spiller ekstern kvalitetssikring?
- *Bevillinger*
Hvordan finansieres aktiviteterne? Dækker bevillingerne alene uddannelsesaktiviteter, eller har institutionerne inden for den samlede bevillingsramme mulighed for at gennemføre andre aktiviteter, herunder forskning? Er der i givet fald tale om samlede bevillinger eller delbevillinger øremærket de enkelte aktivitetstyper?
- *Stillingsstruktur*
Er der særlige krav og i givet fald hvilke til undervisernes faglige profil og uddannelsesniveau, herunder forskningskvalifikationer?
- *Grader*
Hvilket uddannelsesniveau kan opnås ved institutionerne?
- *Evalueringer/erfaringsopsamling*
Er der foretaget evalueringer af de institutionelle strukturer på området i de pågældende lande, og hvad konkluderer disse i givet fald?

På baggrund af de selvstændige redegørelser for de CVU-lignende institutioner i de fire lande diskuterer det afsluttende kapitel 4 ligheder og forskelle på tværs af landene. Den danske CVU-model indgår til sammenligning i denne del af rapporten.

1.2 Metode

Rapporten er udarbejdet på baggrund af offentligt tilgængeligt materiale eller materiale der er indhentet ved henvendelse til ministerier, uddannelsesinstitutioner og andre relevante organisationer i Norge, Finland, Nederlandene og Tyskland. I det omfang det har været nødvendigt, er den skriftlige dokumentation suppleret med personlige forespørgsler og interviews af relevante informanter i de lande der har indgået i undersøgelsen.

Det har varieret hvilke oplysninger og tal det har været muligt at skaffe fra de enkelte lande, og hvor opdaterede disse oplysninger og tal var. Det har særligt betydning for sammenligningen på tværs af lande, som dermed ikke kan give eksakt dokumentation af, men blot et indtryk af forskellene.

1.3 Projektorganisation

Rapporten er udarbejdet af evalueringskonsulent Trine Danø og evalueringsmedarbejder Søren Poul Nielsen.

2 Den europæiske udvikling

Over det meste af Europa, herunder også Danmark, oplevede man i løbet af 1960'erne en stor tilstrømning til de videregående uddannelser. Det gjaldt ikke bare de akademiske uddannelser, men også de professionsrettede uddannelser. Udviklingen skyldtes blandt andet et stigende velfærdsniveau og vækst i de offentlige serviceydelser inden for uddannelse, omsorg, sundhed og det sociale område. Det skabte behov for uddannelse af flere lærere, pædagoger, sygeplejersker, socialrådgivere, ingeniører mv.

I de fleste europæiske lande kom stigningen i de professionsrettede uddannelser til udtryk i etableringen af en række mere eller mindre monofaglige højskoler, seminarier eller polyteknika af varierende størrelse, men typisk spredt over landet og regionalt eller lokalt forankrede. Længden af de uddannelser institutionerne udbød, varierede på tværs af fagområder og lande. Generelt var der tale om uddannelser af to-fire års varighed og med et større eller mindre element af praktik som en integreret del af uddannelsen.

1980'erne og 1990'erne indvarslede en ny udviklingsbølge i Danmark og flere europæiske lande hvad angår institutioner med professionsrettede uddannelser. I mange lande fandt der en fusionsproces sted, og argumenterne var blandt andet økonomiske besparelser, organisatorisk rationalisering og højnelse af kvaliteten af de uddannelser institutionerne udbød. Udviklingen gik fra mange små, monofaglige institutioner mod færre store, flerfaglige institutioner. Hvor omfangsrig flerfagligheden var, og hvor mange af de professionsrettede uddannelser der indgik i disse nye store institutioner, varierede dog. Som det vil vise sig i det følgende kapitel, tog nogle lande gradvis skridtet fuldt ud og opererer i dag med institutioner for så forskellige uddannelser som pædagog- og ingeniøruddannelser under samme tag. I andre lande omfattede reformerne i første omgang en bestemt type uddannelser som fx tekniske og erhvervsøkonomiske uddannelser.

Selvom der mange steder blev arbejdet med større integration mellem universiteter og institutioner for professionsrettede uddannelser, fastholdt man i vid udstrækning en binær institutionsstruktur med universitetsinstitutioner på den ene side og en anden type institutioner på den anden side. Den binære model betegnes også den kontinental-europæiske model da den har sin primære udbredelse på det europæiske kontinent.

Nogle lande har dog valgt en anden vej og op gennem 1990'erne omdannet samtlige institutioner på det videregående uddannelsesområde til universiteter. Det er fx hvad man har gjort i Australien og England, som opererer med en "one-tier-system"-model. Da forskningsressourcer ikke er ligeligt fordelt, men afhænger af aktiviteter og resultater, har dette i England betydet at man i praksis har opereret med to typer universiteter: universiteter for uddannelse og universiteter for forskning og (forskningsbaseret) uddannelse. Man kan med andre ord, også inden for "the-one-tier-system", se forskellige variationer over modellen.

Som regel vil der i praksis ikke være tale om et enten-eller, men snarere at man i det enkelte land primært lægger sig op ad den ene eller den anden model. Som det også vil vise sig, er der samtidig ikke tale om en statisk situation. Tværtimod er der fortsat bevægelse grundet national politik og internationale tendenser. Fx synes man i England at bevæge sig væk fra universitetsmodellen for alle de videregående uddannelsesinstitutioner. I stedet skal bacheloruddannelserne udbydes på alle institutioner, mens master- (og ph.d.-)uddannelserne skal være forskningsbaserede og således alene udbydes på (forskningstunge) universiteter. Omvendt ser man i nogle af de lande som traditionelt opererer med en binær institutionsstruktur, en tilnærmelse mellem universiteterne og de professionsrettede uddannelsesinstitutioner. Det tager fx form af fælles lovgrundlag, ensartede stillingsstrukturer, muligheder for at udbyde både bachelor- og

masteruddannelser (samt i nogle tilfælde ph.d.) og øgede forskningsaktiviteter på de professionsrettede uddannelsesinstitutioner. Implementeringen af Bologna-deklarationen og dens mål om mobilitet på tværs af uddannelser og en større konkurrence mellem uddannelsesinstitutionerne kan i den forbindelse enten bidrage til større grad af harmonisering eller differentiering.

I Danmark opererer man med en binær struktur. Det samme gør sig med forskellige variationer gældende for Norge, Finland, Nederlandene og Tyskland. Det er udgangspunktet for at vælge disse lande i beskrivelsen af CVU-lignende institutioner i andre lande.

3 Institutionsstrukturer i fire lande

Dette kapitel gør rede for udvikling, struktur og indhold af de CVU-lignende institutioner i Norge, Finland, Nederlandene og Tyskland.

3.1 Norge

I Norge udbydes videregående uddannelser på flere forskellige typer institutioner. Akademiske uddannelser varetages af seks universiteter og fem videnskabelige højskoler af den type vi også kender fra Danmark, hvor de i et vist omfang er blevet universiteter. To kunsthøjskoler udbyder sammen med en af de videnskabelige højskoler æstetiske og kunstneriske uddannelser, mens mere professionsorienterede uddannelser primært udbydes af henholdsvis 25 højskole-centre eller statslige højskoler og 21 private højskoler.¹

Det er særligt de statslige højskoler der er i fokus her. Men man kommer ikke udenom også at berøre både universiteterne og de private højskoler da udviklingen i de seneste år er gået mod en stigende grad af tilnærmelse og harmonisering (Stensaker, 2005). Det gælder både i uddannelsesstruktur og i styringen af uddannelsesinstitutionerne. Således er et centralt element i den såkaldte Kvalitetsreform, som er gennemført med virkning for hele området af videregående uddannelsesinstitutioner, netop en samlet rammelov der fastsætter en række fælles vilkår.² Indadtil på uddannelsesinstitutionerne gælder det styring, kvalitetssikring, og gradsstruktur samt uddannelsesstilbud, og studiesamtaler med de studerende. Udadtil drejer det sig om eksternt kvalitetssikring, de studerendes studiestøtte og brugerbetaling mv.

De 25 statslige højskoler er etableret i begyndelsen af 1990'erne som resultat af en højskole-reform hvor i alt 98 regionale og andre højskoler fusionerede efter forskellige modeller. Højskolerne kan med deres varierende udbud af bachelor- og masteruddannelser siges at placere sig midt mellem universitetsinstitutionerne og kunsthøjskolerne på den ene side og de udelukkende professionsrettede private højskoler på den anden. De statslige højskoler tegnede sig med 102.108 indskrevne studerende i 2004 for ca. 49 % af de studerende på videregående uddannelser i Norge. Heroverfor tegnede universitetsinstitutionerne sig for ca. 39 % af de studerende, mens de private højskoler havde ca. 12 % af de studerende.

3.1.1 Historisk baggrund

Den institutionelle reform af den norske højskolesektor fandt sted i begyndelsen af 1990'erne. Reformerne kan dog ses i en større sammenhæng og som del af en udvikling der har trådt længere tilbage (Kyvik, 1999). Allerede i 1965 nedsatte den norske regering Ottesen-kommisionen, der skulle fremsætte forslag til indretningen af det videregående uddannelsessystem. De videregående uddannelser bestod på daværende tidspunkt primært af universiteter, og postgymnasiale, erhvervsrettede højskoler som var specialiserede inden for hver deres områder. Man ønskede at udvikle regionerne, skabe nye job og tiltrække højtuddannet arbejdskraft, og det skulle ske ved at udvide og højne de regionale uddannelsesudbud.

¹ Indtil for kort tid siden var antallet af statslige højskoler to, men Højskolen i Stavanger har netop fået universitetsstatus. I det følgende indgår denne institution dog ofte som højskole i beregningerne.

² Kvalitetsreformen blev skudt i gang i 2002 med nedsættelsen af det såkaldte Ryssdalsutvalg, der fik til opgave at udrede det eksisterende regelgrundlag og foreslå et nyt fælles lovgrundlag for universitetsinstitutioner, statslige og private højskoler. Det har resulteret i en helt ny rammelov for universitetsinstitutioner, statslige og private højskoler som træder i kraft pr. 1. august 2005. Parallelt hermed etablerede man i 2002 Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, NOKUT, som har til opgave at gennemføre evalueringer og akkrediteringer på universitets- og højskoleområdet.

Ottesen-kommissionen foreslog at man opbyggede et system af distriktshøjskoler (regionale højskoler) gennem sammenlægninger af de daværende, mindre, erhvervsrettede uddannelser. Forslaget havde bifald fra national- og regionalpolitisk hold, men blev ellers mødt af meget modstand, blandt andet fra flere af højskolerne, som ikke ønskede at få deres autonomi svækket. Derfor blev den reform der lå i forslaget, udskudt, og man nøjedes med at etablere en række regionale højskoler (distriktshøjskoler) som i antal voksede med tiden. De regionale højskoler udbød både korte og længere uddannelser på det der svarer til bachelorniveau.

I slutningen af 1980'erne tog man igen i regi af det såkaldte Hernes-udvalg fat på den norske højskolestruktur. Udvalget konkluderede at antallet af højskoler var for stort, og de enkelte institutioner for små. En større koncentration af institutionerne i hver af regionerne blev anbefalet for at sikre optimale forudsætninger for faglig udvikling, bedre ressourceudnyttelse og rationel drift.

Fra politisk hold blev der bakket op om udvalgets forslag, og man satte en sammenlægningsproces i gang. Målet var at etablere større, flerfaglige højskolecentre. Højskoler der primært udbød uddannelse inden for ét erhverv eller fag, skulle derfor indgå i fællesskab med andre uddannelsesinstitutioner, ligesom alle højskoler i en enkelt by skulle lægge sig sammen. Højskoler og regionale højskoleforeninger deltog med forskelligt engagement i processen som samlet set må siges at have foregået oppefra og ned. Ministeriet for uddannelse og forskning definerede både kriterierne for sammenlægningerne og traf den endelige afgørelse herom.

Resultatet var 26 (aktuelt 25) højskolecentre eller statslige højskoler med varierende grad af geografisk samling, integration mellem de forskellige fag og akademiske henholdsvis professionsnære traditioner (Skodvin, 1998).

3.1.2 Institutionsprofiler, opgaver og aktiviteter

Som det fremgår af redegørelsen for historikken bag de 25 statslige højskoler, spiller disse ikke mindst i regional henseende en vigtig rolle. Således stilles de statslige højskoler også i en OECD-undersøgelse fra 2004 op over for universitetsinstitutionerne. Hvor universiteternes aktiviteter beskrives i overordnede termer som uddannelse og forskning, understreges det at de statslige højskoler ved at styrke den akademiske ekspertise regionalt skal bidrage til at udbrede videregående uddannelse i Norge (OECD, 2004). Det regionale aspekt af de statslige højskoler gør sig også gældende i den geografiske placering af højskolerne og deres meget varierende størrelse. Således dækker begrebet statslige højskoler over højskoler med op mod 10.000 indskrevne studerende (Højskolen i Oslo), højskoler med 3.000-5.000 studerende og højskoler med ca. 1.500 studerende eller mindre.

De statslige højskoler er i princippet flerfaglige med visse modifikationer idet man også her kan observere forskelle i baggrund og geografisk placering. Ikke mindst hos de mindste af de statslige højskoler aner man de tidligere monofaglige højskoler, seminarier eller polyteknika der fortsat har deres primære aktiviteter inden for sundheds, ingeniørfaglige eller pædagogiske uddannelser.

Af den fælles formålsparagraf for universitetsinstitutioner og statslige højskoler fremgår det at de har tre hovedopgaver: uddannelse, forskning og udvikling. De statslige højskoler er altså i princippet forpligtet til at bedrive forskning og udvikling og modtager bevillinger som indeholder forsknings- og udviklingsmidler. Imidlertid er det af ministeriet for uddannelse og forskning slået fast at de statslige højskoler aldrig har været tiltænkt de samme ressourcer til forskning og udvikling som universitetsinstitutionerne, og snarere end en fast fordelingsnøgle afhænger aktivitetsniveauet (og bevillingerne) af medarbejdersammensætning og kompetenceprofil (Kyvik, 1999). Her er der ikke mindst begrundet i den enkelte institutions faglige bredde, type uddannelsesaktiviteter og historie store forskelle mellem højskolerne. En vægtet beregning fra 1997 viser dog at ca. 60 % af de ansattes tid går til undervisningsrelaterede aktiviteter, mens 18 % af tiden går til forsknings- og udviklingsaktiviteter. Heri er der dog både institutioner hvor 20 % af medarbejdernes tid går til forsknings- og udviklingsaktiviteter, og institutioner hvor 11 % af tiden går til forsknings- og udviklingsaktiviteter.

3.1.3 Grader

Traditionelt har højskolerne i Norge udbudt uddannelser af en varighed på to-fire år. Den toårige uddannelse kvalificerer til højskolekandidat, mens de fireårige uddannelser har kvalificeret til specielle professioner som lærer og ingeniør. I Norge har man imidlertid også som en del af Bologna-processen implementeret en 3-2(-3)-struktur på hele det videregående uddannelsesområde. Alle statslige højskoler udbyder som minimum uddannelser på bachelorniveau. Ud over bacheloruddannelserne har flere af højskolerne et antal uddannelser på masterniveau, og endelig udbyder et lille antal højskoler uddannelse på ph.d.-niveau inden for bestemte afgrænsede områder.

Der er i Bologna-deklarationens ånd i stigende grad åbnet muligheder for at bevæge sig på tværs af uddannelser og institutioner. Således har man med en bachelorgrad fra en statslig højskole mulighed for at blive optaget på en universitær masteruddannelse og vice versa.

3.1.4 Styring og kvalitetssikring

Et vigtigt element i den aktuelle kvalitetsreform som både universiteter og højskoler indgår i, er en udvidet institutionel autonomi og revisioner af styringsstrukturen med henblik på at øge institutionernes evne til at agere strategisk. Det betyder blandt andet at uddannelsesinstitutionerne har status af selvstændige forvaltningsorganer, at de i forskelligt omfang kan udvikle og udbyde nye uddannelsesprogrammer, og at uddannelsesinstitutionernes bestyrelser tildeles større politisk og strategisk indflydelse, blandt andet retten til selv at beslutte om rektor skal ansættes eller vælges.

Som en del af Kvalitetsreformen etablerede man med virkning fra 2003 et *Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen* (NOKUT). NOKUT er et uafhængigt, statsligt organ som gennem evaluering, akkreditering og godkendelse af kvalitetssystemer, institutioner og studietilbud har til formål at kontrollere og udvikle kvaliteten ved de norske videregående uddannelsesinstitutioner. Institutionsakkrediteringer kobles med auditeringer, og institutionernes interne kvalitetssikring er således et centralt tema også her. NOKUT's formål og virksomhed er skrevet ind i rammeloven for universiteter og højskoler.

Den del af NOKUT's akkrediteringsvirksomhed som særligt vedrører de statslige højskoler, er akkrediteringen af uddannelsesprogrammer på masterniveau. De statslige højskoler kan frit udvikle og udbyde nye uddannelsesprogrammer af 2-2½ års varighed (de såkaldte højskolekandidater) samt bacheloruddannelser. Men ved udbud af nye masterprogrammer skal de ansøge NOKUT om godkendelse gennem en akkrediteringsprocedure som finder sted efter faste kriterier udviklet i et samarbejde mellem ministeriet for uddannelse og forskning og NOKUT. Uddannelsesinstitutionerne har principielt frihed til at beslutte hvilke uddannelser de vil udbyde, men er dog forpligtet til at udbyde bestemte uddannelser og bestemte antal studiepladser i overensstemmelse med forskrifter fra NOKUT og ministeriet for uddannelse og forskning.

3.1.5 Underviserne

I 1995 indførte man en fælles stillingsbekendtgørelse for universitetsinstitutioner og statslige højskoler. Det betyder principielt at der hersker fælles stillingskategorier og kriterier for ansættelse ved begge typer institutioner.³ I praksis afspejler institutionernes forskellige faglige fokus og historie sig dog også i højskolernes medarbejdersammensætning og de mest udbredte stillingskategorier. I 1997 udgjorde professorerne og docenterne tilsammen 3 %, mens 1. amanuenserne udgjorde 16 % af underviserne på de statslige højskoler. Højskolelektorer og højskolelærere tegnede sig for 69 % (Kyvik, 1999). På tværs af institutioner og fagområder er der markante forskelle der blandt andet udspringer af institutionernes forskellige faglige fokus og historie. Således tegner højskolelektorer og højskolelærere sig inden for det sundhedsfaglige område sig for 93 % af medarbejderne, mens der i den anden ende inden for de matematisk-naturfaglige og teknologiske fag er en markant større del af medarbejderne der er professorer, docenter og 1. amanuenser.

³ Stillingskategorierne er følgende: professor, docent, 1. amanuensis, 1. lektor, amanuensis, højskolelektor, højskolelærer, forsker og stipendiat, ifølge Fælles stillingsstruktur for undervisnings- og forskningsstillinger ved højskoler og universiteter (Rundskriv F-14-95).

Af højskolelektorer kræves der en uddannelse på masterniveau og praktisk erfaring. Af højskolelærere kræves en uddannelse af minimum fire års varighed (bachelorniveau) og praktisk erfaring. Professorer, docenter og 1. amanuenser stilles over for ens krav hvad enten de ansættes på universitetsinstitutioner eller statslige højskoler. Praktisk-pædagogisk uddannelse eller erfaring er et gennemgående kvalifikationskrav til medarbejdere i alle kategorier. Også her er der dog en differentiering idet der for nogle stillingskategorier kræves erfaring fra undervisning på videregående uddannelse, mens det for andre stillingskategorier ikke specificeres.

Det samlede antal årsværk i undervisnings-, forsknings- og formidlingsstillinger på de statslige højskoler er i 2004 opgjort til 5878 (i hele tal) ud af 9362 (i hele tal). Med et samlet antal indskrevne studerende på 102.108 giver det en gennemsnitlig studenter-lærer-ratio på 17-1. Som det fremgår, er der dog meget store forskelle i størrelsen på de statslige højskoler og i deres uddannelsesudbud, og andelen af forsknings- og undervisningsressourcer set i forhold til institutionsstørrelse og antal studerende varierer også.

3.1.6 Økonomi

Den statslige finansiering af universiteter og statslige højskoler finder sted i samlede blokbevillinger der baserer sig på tre bevillingskomponenter: en undervisningskomponent, en forskningskomponent og en basiskomponent. Den absolutte størrelse af undervisningskomponenten svarer principielt til det danske taxametersystem. Den udregnes med en fast sats for forskellige typer uddannelse på baggrund af resultater i form af antal aflagte studiepoint. Forskningskomponenten baserer sig i et vist omfang også på resultater. På baggrund af aktiviteten på et antal variable (for universiteter flere end for de statslige højskoler) udregnes det man kalder en resultatbaseret omfordeling (RBO) af forskningsmidler. Basiskomponenten sikrer stabilitet og tager udgangspunkt i en historisk fastsat budgetramme (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Ser man på den procentuelle fordeling af midler, fordeler de statslige højskolars finansiering sig i 2005 på 66 % i basisbevillinger, 27 % i undervisningsbevillinger og 7 % i forskningsbevillinger. Til sammenligning kommer universiteternes midler fra 56 % i basisbevillinger, 21 % i undervisningsbevillinger og 24 % i forskningsbevillinger.

Ud over de budgetterede bevillinger modtager både de statslige højskoler og universiteterne midler fra en række andre kilder, primært i form af forsknings- og udviklingsmidler gennem det norske forskningsråd, erhvervslivet, sektorministerier, EU eller andre internationale instanser. De statslige højskoler tegnede sig i 2003 for 20 % af disse midler over for 80 % på universiteter og videnskabelige højskoler.

3.1.7 Erfaringer og udfordringer

Reformen af højskolesektoren har siden sin gennemførelse i begyndelsen af 1990'erne været genstand for en række evalueringer som i 1999 mundede ud i en samlet rapport (Kyvik, 1999). I forhold til reformens mål om bedre ressourceudnyttelse og rationel drift kunne man i første omgang konkludere at ledelse og administration var blevet professionaliseret, men ikke mere omkostningseffektiv. Udgifterne pr. studerende var gået ned, hvilket dog ikke syntes at være begrundet i stordriftsfordele og øget omkostningseffektivitet, men snarere i lavere bevillinger.

Målet om faglig udvikling var det på daværende tidspunkt vanskeligt at konkludere på. Der var skridt på vejen mod større integration og samarbejde på tværs, men højskolerne var stadig i vidt omfang præget af forskellige kulturer og for manges vedkommende også geografisk spredning. Samlet set havde reformen dog bidraget til at positionere højskolerne og øget deres status både nationalt og regionalt.

Der blev i 1999 peget på fire centrale dilemmaer i de statslige højskolars videre færd: 1) national styring over for institutionel frihed, 2) akademisk drift over for praksisorientering, 3) disciplinorientering over for tværfaglighed og 4) økonomisk effektivitet over for faglig og administrativ kvalitet. Ser man på situationen i dag, er både styringsaspektet og spørgsmålet om kvalitet centrale diskussionspunkter på den norske uddannelsespolitiske arena. Det gælder ikke blot i forhold til højskolerne, men også universitetsinstitutionerne og de private institutioner for

videregående uddannelse, jf. Kvalitetsreformens udbredelse til hele det videregående uddannelsesområde.

Som det fremgik i indledningen til dette afsnit, kan tilnærmelse og harmonisering anskues som væsentlige dimensioner i den norske uddannelsespolitiske udvikling fra 1990 og fremefter. Til denne udvikling knytter spændingsfeltet mellem akademisk drift og praksisorientering sig. Nogle højskoler vil have et stærkt praksiselement, ikke mindst i personalesammensætningen. De har problemer med at leve op til politiske mål om forskningsbaseret uddannelse, og deres studerende vil i højere grad end studerende fra andre højskoler kunne få problemer i forhold til mobilitet på tværs af institutioner. Andre højskoler som den tidligere Højskole, nu Universitetet, i Stavanger har søgt mod universitetsstatus. Det afføder diskussioner hvor de nye universiteter på den ene side kæmper for anerkendelse. På den anden side frygter andre en udvanding af universitetsbegrebet og taler for en differentiering i forsknings- og undervisningsuniversiteter (Forskerforum, 2005).

Implementeringen af en fælles gradsstruktur på hele det videregående uddannelsesområde giver nye konkurrencemuligheder for de statslige højskoler. Man kan dog også pege på risici der peger i modsat retning, nemlig at universiteterne i en stigende konkurrence om de studerende vil etablere konkurrerende uddannelsesprogrammer og hente studerende fra højskolerne. Det kan på sigt have alvorlige konsekvenser for den geografiske spredning af uddannelsesinstitutioner og de statslige højskolars rolle i den regionale udvikling (Norwegian Ministry of Education and Research, 2005).

3.2 Finland

I Finland finder videregående uddannelse principielt sted inden for en binær institutionsstruktur. 20 universiteter, hvoraf 10 er flerfakultære, og 10 er specialiserede, tager sig af de akademiske uddannelser. For et land af Finlands størrelse synes det umiddelbart at være et stort antal universitetsinstitutioner. Det høje antal skyldes dog blandt andet at den finske læreruddannelse i modsætning til i mange andre lande finder sted i universitetsregi. Professionsrettet og fagligt specialiseret videregående uddannelse varetages af 29 såkaldte ammattikorkeakoulu, her behandlet under den finske forkortelse AMK'er. Det er derfor særligt disse institutioner der er i fokus i beskrivelsen af institutionsstrukturer.

De 29 AMK'er er alle etableret som led i en omfattende reform i 1990'erne. Reformen fandt sted på baggrund af en generel stigning i søgningen til videregående uddannelser og blev iværksat med det formål at skabe et attraktivt alternativ til universitetsuddannelserne. Man vurderede at organiseringen af institutionerne for videregående uddannelse var for rigid til at imødekomme den stadigt voksende studentertilgang og det stigende behov for uddannet arbejdskraft (OECD, 2003).

I 2003 var der på de finske AMK'er indskrevet 128.270 studerende, mens det tilsvarende tal for universiteterne var 174.324. De 29 AMK'er tegnede sig således for ca. 42 % af de studerende ved videregående uddannelser. Ser man på søgning til AMK'erne, er tallet større. En OECD-evaluering fra 2003 peger på at AMK'erne tegner sig for over 50 % af søgning til videregående uddannelse, og at dette tal også er i vækst.

3.2.1 Historisk baggrund

Forud for etableringen af de finske AMK'er domineredes området for professionsrettet videregående uddannelse af en lang række mindre uddannelsesinstitutioner, primært regionalt forankrede erhvervsskoler og monofaglige institutioner. Disse institutioner udbød "post-secondary" uddannelse af varierende længde og kvalitet. Mod slutningen af 1980'erne bredte der sig en kritik af uddannelsessystemet for ikke at matche den internationale udvikling og for ikke at leve op til arbejdsmarkedets krav. Med et mål om at hæve uddannelsesniveaet og samtidig yde et differentieret uddannelsesstilbud inden for videregående uddannelse vedtog det finske parlament i begyndelsen af 1990'erne at etablere et antal AMK'er for videregående professionsrettede uddannelser. Disse nye institutioner skulle i højere grad end institutionerne for professionsrettede uddannelser kunne respondere og agere på aktuelle og fremtidige behov i

erhvervslivet ved at udbyde uddannelser designet i samarbejde med arbejdsmarkedet og med en stærk praktisk og tværfaglig dimension. De første 22 AMK'er blev i 1991 etableret som et eksperiment. Allerede i 1995 vedtog det finske parlament en lov for AMK'er.

De i alt 29 AMK'er som eksisterer nu, blev til i en reform af hele sektoren for de professions- og erhvervsrettede uddannelsesinstitutioner. I reformen blev antallet af institutioner reduceret betragteligt, og mere end 215 institutioner blev fusioneret til de nuværende 29. Sammenlægningerne skete i første omgang på forsøgsbasis, men i 2000 var alle fusionerede institutioner blevet evalueret og tildelt permanent godkendelse (permanent operating licenses) af det finske undervisningsministerium. Hermed var reformen gennemført, og de 29 AMK'er repræsenterede et samlet alternativ til universiteterne.

Nogle få og små institutioner stod uden for reformen og vedbliver at være mindre enkeltstående uddannelsesinstitutioner⁴. Disse institutioner tegner sig på nuværende tidspunkt for 20 % af de uddannelser som tidligere alle blev udbudt på de mindre og specialiserede institutioner. De resterende 80 % udbydes i regi af AMK'er.

3.2.2 Institutionsprofiler, opgaver og aktiviteter

De 29 finske AMK'er varierer både i størrelse og fagligt fokus. Det er derfor ikke muligt at tegne en fuldt dækkende profil af sektoren, der desuden stadig bærer præg af fusionerede institutioner. Især i udkantsområderne kan man ane de oprindelige monofaglige institutioner.

Fælles for de enkelte AMK'er er imidlertid at de er flerfaglige institutioner med brede profiler, at de udbyder professionsrettet uddannelse, og at de alle i varierende grad er regionalt forankrede. De professionsrettede uddannelser har deres genstandsfelt inden for områder som naturressourcer, teknologi, administration, service, sundhed og humaniora med fokus på erhvervslivet. Samlet set udbydes der på AMK'erne over 150 forskellige uddannelsesprogrammer (OECD, 2003).

Den største institution er Turku Polytechnic, som består af seks partnerinstitutioner, har omkring 8.000 studerende og udbyder uddannelser inden for områder som sundhed, kultur og teknik. Den mindste institution, HUMAK – Humanities Polytechnic, har 1.300 studerende og et smallere udbud af uddannelser inden for humaniora.

Den regionale forankring er et centralt aspekt i de finske AMK'ers aktiviteter og opgaver (Ministry of Education and Research, 2003). Kommuner, provinser og regionale råd og foreninger er vigtige interessenter. Det afspejler sig både i ejerskabet af institutionerne, i deres forsknings- og udviklingsaktiviteter og i deres uddannelsesudbud, som typisk lægger sig tæt op ad det lokale erhvervsliv. En anden central aktør i de finske AMK'er er altså det lokale erhvervsliv. Repræsentanter for erhvervslivet deltager i rådgivende udvalg om uddannelsers indhold og samspillet mellem uddannelse og erhvervsliv, indgår i samarbejdsprojekter og udveksler medarbejdere med de lokale AMK'er.

Et væsentligt indsatsområde for de finske AMK'er er at øge forsknings- og udviklingsaktiviteterne på regionalt plan og som sådan deltage som lokale centre for vækst og udvikling. Aktiviteterne på dette område sigter mere eller mindre eksplicit mod erhvervslivet og finder i vid udstrækning sted som anvendt forskning. Også på forsknings- og udviklingsområdet ser man altså en klar, sektorbestemt arbejdsdeling mellem AMK'er og universiteter. Idealet er groft sagt: Universiteterne bedriver grundforskning, mens AMK'erne trækker på den og anvender den målrettet med henblik på det regionale erhvervsliv og i regional udvikling og innovation (Ministry of Education and Research, 2003).

3.2.3 Grader

Traditionelt har de professionsrettede uddannelser i Finland været normeret til to-fire år, men i dag er alle AMK-grader (polytechnic degree) sammenlignelige med danske professionsbacheloruddannelser og tager således mellem 3 ½-4 år. Det er sket som led i implementeringen

⁴ Disse institutioner udbyder videregående uddannelse der svarer til de danske KVU'er.

af Bologna-deklarationen, og udviklingen i Finland går mod en international harmonisering af strukturerne i videregående uddannelse. Både universiteter og AMK'er skal følge bachelor-masterstrukturen.

I øjeblikket diskuterer man indførelsen af masteruddannelser (polytechnic post graduate degrees) på AMK'erne. Flere mål spiller ind i denne proces. Dels ønsker man en egentlig binær men ligeværdig institutionsstruktur ud fra princippet *equal, but different*. Dels ønsker man at imødekomme de stigende behov for efter- og videreuddannelse af arbejdsstyrken som man forudser i de kommende år. Endelig ønsker man en øget grad af mobilitet på tværs af de to uddannelsessektorer, universiteter og AMK'er. Netop her opstår der imidlertid et problem. Ønsker om harmonisering og øget mobilitet på tværs af sektorer kolliderer med andre interesser som går på etableringen af erhvervsorienterede masteruddannelser målrettet de professioner og professionsbachelorgrader de bygger ovenpå (Ahola, 2005).

Som masteruddannelserne på AMK'er på nuværende tidspunkt er udformet, bygger de oven på en AMK-grad og forudsætter samtidigt minimum tre års erhvervs erfaring på baggrund af netop AMK-graden. Her er tale om en forsøgsordning. Det finske parlament skal på baggrund af en evaluering af forsøgsordningen tage stilling til om og i hvilken form ordningen skal gøres permanent.

3.2.4 Styring og kvalitetssikring

Den generelle styring af AMK'erne, deres virkeområde og indplacering i det finske uddannelsessystem, er i dag defineret i loven for AMK'ernes virksomhed (*Polytechnics Act and Decree*). Den overordnede pointe er som nævnt at institutionerne har en høj grad af autonomi, og at den statslige indblanding begrænser sig til de lovgivningsmæssige rammer og til finansiering. De finske AMK'er har således frihed til at navigere i forhold til samfundsmæssige udfordringer, et arbejdsmarked i udvikling, stigende krav om internationalisering mv.

Den offentlige sektor i Finland undergik i 1980'erne og i begyndelsen af 1990'erne en betydelig modernisering og omstrukturering, og herunder også uddannelsessystemet og dannelsen af AMK-sektoren. Som led i denne proces blev universiteter og AMK'er pålagt evalueringsvirksomhed, og frem til 1995 forestod undervisningsministeriet evalueringerne.

I dag er alle uddannelsesinstitutioner i Finland forpligtede til løbende at evaluere deres aktiviteter på både institutions- og uddannelsesniveau. *The Finnish Higher Education Evaluation Council*, FINHEEC, står for koordineringen af evalueringsaktiviteterne. FINHEEC er en uafhængig, men offentligt finansieret organisation grundlagt i 1995. FINHEEC var ansvarlig for uddannelsesakkrediteringer i forbindelse med fusioneringerne af de 29 AMK'er i 1990'erne. Ud over overordnet udvikling af evalueringsprocedurer på det videregående uddannelsesområde forestår FINHEEC auditeringer af generelt kvalitetsarbejde i uddannelsessektoren. Endelig fungerer FINHEEC som rådgiver for både uddannelsesverdenen og undervisningsministeriet i implementeringen af de obligatoriske evalueringer.

FINHEEC forsyner det finske undervisningsministerium med indstillinger udarbejdet på grund af evalueringernes konklusioner. Ministeriet lægger disse indberetninger fra FINHEEC til grund for de aktivitets- og resultatbaserede bevillinger der går til AMK-sektoren. Mere generelt overvåges aktiviteter og resultater i det finske uddannelsessystem via den central database, der er en hjørnesten i det nuværende styringssystem.

3.2.5 Underviserne

På de finske AMK'er varetages undervisningen af to kategorier af undervisere: lektorer og førstelektorer. Det gældende ansættelseskrav for lektorer er minimum en mastergrad, for førstelektorer kræves minimum en ph.d.-grad eller tilsvarende. For begge kategorier gælder at de skal have minimum tre års praktisk erhvervs erfaring. Desuden kan AMK'erne lade undervisningen blive varetaget af både ikke-fastansat og fastansat personale. De formelle krav er ens for alle kategorier af undervisere.

Det betyder at undervisere med en uddannelsesbaggrund der svarer til de bacheloruddannelser de finske AMK'er selv udbyder p.t. ikke kan ansættes som undervisere i systemet for videregående uddannelse. AMK-lovgivningen fra 1995 gav de ansatte på de nyligt fusionerede institutioner der ikke opfyldte disse formelle krav, fem år til at opkvalificere sig, hvilket mange også gjorde. Således var ambitionerne om undervisernes uddannelsesniveau i 2003 tættere på målsætningerne; 46 % af første-lektorer havde minimum en ph.d.-grad eller tilsvarende, og 86 % af de fastansatte og 66 % af de ikke-fastansatte lektorer havde en mastergrad (OECD, 2003).

I 2003 var der i alt 6.515 fastansatte undervisere på de finske AMK'er, fordelt på første-lektorer og lektorer. Groft regnet giver dette i lyset af det samlede antal studerende en studenter-lærer-ratio på ca. 19-1. Den eksterne undervisning opfattes af institutionerne som en garanti for at undervisningen er relevant, tidssvarende og professionsrettet. Den eksterne undervisning er således også en vigtig og strategisk komponent i institutionernes netværkssamarbejde. I 2000 blev den eksterne undervisning, primært forestået af repræsentanter fra det regionale erhvervsliv, opgjort til i alt 130 årsværk (OECD, 2003).

3.2.6 Økonomi

Videregående uddannelse i Finland er offentligt finansieret, og de finske AMK'er modtager tre forskellige slags bevillinger fra staten. Først og fremmest deres kernebevillinger som kommer fra regeringen. Ifølge lovgivningen skal 57 % af disse bevillinger komme fra statsligt niveau, mens 43 % skal komme fra regionalt eller kommunalt niveau. De regionale bevillinger udregnes efter befolkningstallet i den pågældende region og er uafhængigt af antallet af uddannelsesinstitutioner og studerende. De er således udelukkende fastsat efter antallet af indbyggere. Dernæst modtager AMK'erne projektbevillinger som går til forsknings- og udviklingsprojekter inden for områder som fx internationalisering, kompetenceudvikling af personale og regional udvikling. Projektbevillingerne bliver fordelt på sektorniveau og ikke til enkelte institutioner. Endelig opereres der med resultatbaseret finansiering som bliver fastsat på baggrund af fem centralt definerede kriterier: udvikling af undervisning og undervisningsmetoder, studieprogression, FoU-arbejde, regionale resultater og generel fornyelse.

De finske AMK'er modtager en betydelig ekstern finansiering. Af det samlede, gennemsnitlige budget er ca. 22 % eksternt finansieret og oftest øremærket til uddannelseskontrakter, efter- og videreuddannelse samt FoU-arbejde (Ministry of Education and Research 2004). Som eksempel på hvordan disse midler fordeler sig i praksis blev der for Rovaniemi AMK for perioden 2004-2006 sat et mål om at øge den samlede eksterne finansiering til 25 %. Af disse skulle over 70 % være finansiering af egentlige FoU-aktiviteter (Ministry of Education and Research, 2004).

De samlede bevillinger til AMK'erne beløb sig i 2003 til 687 mio. euro. Af disse gik 67 mio., dvs. rundt regnet 10 %, til FoU-aktiviteter (Statistics Finland).

3.2.7 Erfaringer og udfordringer

Det finske undervisningsministerium bad i 2001 OECD om at stå for en evaluering af AMK-reformen. En gruppe internationale eksperter udførte fra 2001-03 evalueringen og kunne helt overordnet konkludere at den ambitiøse reform og etableringen af 29 store og flerfaglige AMK'er ud af en stor gruppe små enkelt-faglige institutioner var en bemærkelsesværdig succes. Det gjaldt både i dannelsen af regionale centre for uddannelse og udvikling i tæt samarbejde med det regionale og lokale arbejdsmarked og i etableringen af et uddannelsesstilbud der repræsenterede et ligeværdigt og attraktivt alternativ til universitetsuddannelserne.

Selvom der var forskelle på tværs af de 29 AMK'er, slog evalueringen fast at der på mange institutioner var sket megen og interessant nytænkning inden for læring og undervisning. Desuden responderede AMK'ernes uddannelsesprogrammer ikke bare bedre til arbejdsmarkedets behov, de var også af højere kvalitet end udbuddet på tidligere institutioner.

På trods af at den ambitiøse reform kunne anskues som en succes, pegede evalueringen dog også på en række problemer og indsatsområder. Dels var det vigtigt at fastholde en tæt forbindelse til arbejdsmarkedet ud fra målet om AMK'er som regionale vækst- og udviklings-

centre. Dels var der med den massive opkvalificering af medarbejdere ikke bare en risiko for at kernemedarbejdere kunne være forsvundet fordi de ikke kunne imødekomme de nye krav. Dels var der en udfordring i ikke at bevæge sig for ensidigt i akademisk retning. I den forbindelse fandt evaluatorene det vigtigt at AMK'erne ved etableringen af masteruddannelser på AMK'erne så at sige kunne blive selvsupplerende. Det skulle være muligt med en uddannelse fra et AMK at søge beskæftigelse på samme type institution (OECD, 2003).

Netop etableringen af mastergrader har efterfølgende ført til megen debat. Centralt heri står spørgsmålet om hvorvidt uddannelsessystemet på sigt skal differentieres eller harmoniseres. Vandene skiller ikke ved om de finske AMK'er skal udbyde masteruddannelser, men ved hvilken type masteruddannelser det skal være. På den ene side står fortalere for et ligeværdigt uddannelsessystem hvor de studerende kan bevæge sig på tværs af sektorer. På den anden side står fortalere for en stærk professionsretning af AMK-uddannelserne som blandt andet mener at AMK'ernes masteruddannelser skal basere sig på længere erhvervs erfaring (Ahola, 2005).

Det finske undervisningsministerium fremlagde i 2003 en femårig plan for universiteter og AMK'er, *Education and Research 2003-2008*. Det er hensigten at der skal foreligge en klarere arbejdsdeling mellem universiteter og AMK'er som igen skal muliggøre stadigt mere gennemskuelige og formaliserede samarbejdsprocedurer på tværs. Ambitionen er at det skal resultere i et uddannelsessystem som er gennemskueligt for både studerende og arbejdsgivere.

For at nå dertil foreslår den finske regering at der sker en reel ensretning af de to sektorer så både AMK'er og universiteter følger 3-2(-3)-strukturen. Det vil dels øge mobiliteten på tværs og skabe mere konkrete muligheder for efter- og videreuddannelse. Samtidig er det ambitionen at styrke internationaliseringen i uddannelsessystemet så det i højere grad afspejler arbejdsmarkedet. Ved udgangen af dette årti forventes op mod 8.000 studerende på AMK'erne og 6.000 universitetsstuderende at tage dele af deres uddannelse i udlandet (Ministry of Education and Research, 2003).

Målet for AMK'erne er således at udbyde og udvikle professionel videregående uddannelse og forestå regionalt forankret FoU-arbejde i samarbejde med erhvervslivet. Dertil kommer den særligt formulerede forpligtelse for AMK'erne at samarbejde med og støtte regionale små og mellemstore virksomheder og at udvikle velfærdsydelser. På undervisersiden består udfordringen af en generel opkvalificering. Det skal ske gennem øget netværksdannelse og en øget ekstern kontakt. Det er nyt i Finland at relevant FoU-arbejde ikke længere er en mulighed, men en lovfæstet del af virkeområdet for AMK'erne.

3.3 Nederlandene

Nederlandene har et binært system for videregående uddannelse. Traditionel akademisk uddannelse foregår på landets 13 universiteter, og professionsrettet videregående uddannelse på 45 hogeschoolen, her omtalt som HBO-institutioner. Dertil kommer et lille antal institutioner der udbyder egentlig videregående uddannelse, men som står uden for den nævnte inddeling i uddannelsespolitiske spørgsmål idet de ikke er underlagt samme lovgivningsmæssige rammer som universiteter og HBO-institutioner. Det drejer sig blandt andet om fire teologiske institutter, et humanistisk institut og en række internationale uddannelsescentre.

Denne rapport behandler HBO-institutioner og til dels universiteter. HBO-institutionerne har CVU-lignende strukturer, og universiteterne er med i dele af behandlingen fordi de spiller en rolle i den aktuelle udvikling af det nederlandske uddannelsessystem.

HBO-institutionerne har op gennem 1990'erne tegnet sig for den største vækst på det videregående uddannelsesområde i Nederlandene. I 2003 var mere end 334.000 studerende (64 %) indskrevet på HBO-institutionerne, mens ca. 187.000 studerede på universiteterne.

3.3.1 Historisk baggrund

Nederlandenes minister for uddannelse og videnskab gennemførte i 1983 en institutionsreform under overskrifterne forøgelse af institutionsstørrelserne gennem sammenlægninger, højere

grad af institutionel selvstændighed og økonomisk effektivitet. Dette skete for at ruste institutionerne til at varetage den markante stigning i studentertilgang der var tendensen i det meste af Europa fra 1960'erne og frem.

I 1985 udkom hvidbogen *Higher Education: Autonomy and Quality* som diskuterede idéen om at gøre institutionerne for videregående uddannelse mere selvstyrende. Hovedtanken i hvidpapiret var at man skulle bevæge væk fra detailregulering for i stedet at decentralisere ansvaret til institutionerne. Regering og parlament skulle udfylde en økonomisk støttende rolle og definere det lovgivningsmæssige spillerum for institutionerne og ikke fungere som en kontrolinstans. Ideen var at institutionerne i højere grad skulle kunne navigere selvstændigt i samfundsudviklingen.

Higher Education and Research Act (Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek) blev vedtaget i 1993 og reviderede det administrative forhold mellem regeringen og institutionerne. Loven definerer stadig rammerne for uddannelsessektoren i Nederlandene og hele HBO-sektorens virkeområde og kerneaktivitet: uddannelse og udvikling af kompetencer som er nødvendige for udøvelsen af teorien i praksis inden for en given profession. *Higher Education and Research Act* indeholdt også rammerne for bevillingsstrukturen i uddannelsessektoren. Bevillingerne var afhængige af dimittendproduktion og undervisningsbelastning, og institutionerne modtog penge til uddannelse og forskning efter en nærmere fastsat fordelingsnøgle med variable komponenter. *Higher Education and Research Act* fastsatte tre minimumskrav til institutionerne for at de kunne modtage offentlige tilskud. Institutionerne skulle have en studentebestand på minimum 600, egen ledelse og bestyrelse og institutioner der bestod af adskilte enheder eller afdelinger, skulle være placeret inden for kort geografisk afstand. Det betød i praksis omfattende institutionssammenlægninger.

Nederlandene har i dag to typer institutioner for videregående uddannelser: 13 universiteter, der fortrinsvis udbyder akademiske uddannelser, og 45 HBO-institutioner bestående af henholdsvis højskoler og universiteter for professionsrettet uddannelse. Antallet af HBO-institutioner har været støt faldende op igennem 1980'erne. Den første store fusionsproces fandt sted i 1990'erne. Fra man i 1983 indledte den store reform for at omstrukturere landets HBO-sektor, er antallet af HBO-institutioner gået fra 359 til de eksisterende 45.

3.3.2 Institutionsprofiler, opgaver og aktiviteter

HBO-institutionerne er meget varierende i størrelse og fokus. Nogle af de store institutioner har op mod 30.000 studerende og over 2000 medarbejdere, mens små institutioner kan have ned til 1500 studerende og 130 medarbejdere. Variationerne dækker over at institutionerne i forskelligt omfang har fusioneret og har bredere eller smallere uddannelsesudbud. Således varierer flerfagligheden også. Store institutioner som fx Hogeschool van Amsterdam har en meget bred vifte af uddannelser og udbyder alene på nederlandsk ca. 60 bachelor- og masteruddannelser spændende fra sundhedsuddannelser, over design til merkantile uddannelser. Desuden udbydes joint venture-uddannelser med Universiteit van Amsterdam. Små institutioner som fx Christelijke Hogeschool de Driestar er mere specialiserede inden for fx læreruddannelse.

HBO-sektoren er i stadig vækst, og institutionerne bliver stadigt større. I 2000 havde en HBO-institution i gennemsnit 5.430 studerende, mens tallet i 2000 var 7.830. På lærersiden er der ligeledes en stigning. Det akademiske personale steg med 5 %, mens andet personale steg med 19 % fra 2000 til 2003.

Helt overordnet udbyder HBO-institutionerne uddannelse inden for syv søjler: ingeniør- og teknikfag, sundhed, økonomi, kultursociologiske fag, sprog og kultur og endelig landbrug og miljø. Hidtil synes HBO-institutionerne kun i mindre grad at have fået midler øremærket forskning. Formelle forskningskvalifikationer kan således heller ikke have været et krav for ansættelse af undervisere.

Samarbejdet mellem HBO-institutionerne og universiteterne har været genstand for meget debat de seneste år. På trods af den generelle implementering af Bologna-deklarationen, den

medfølgende ensretning af uddannelsessystemet og den øgede (men ikke store) mobilitet på tværs af landene opretholder Nederlandene bevidst et binært uddannelsessystem under devisen "equal, but different". Hovedforskellen mellem de to systemer er at finde i forskningen. For universiteterne er forskning en kerneydelse og -opgave, mens HBO-institutionerne bedriver anvendt forskning som knytter sig direkte til professionsudvikling inden for den enkelte institutions (uddannelses)faglige område. HBO-institutionernes kerneydelse er dermed fortsat udbudet af professionsrettet videregående uddannelse.

De to sektorer har dog især inden for de seneste år nærmet sig hinanden gennem et øget samarbejde i form af fx formaliserede netværkssamarbejder og fælles projekter. Samarbejdet bliver opfattet som værdifuldt og udviklende i begge sektorer og tager form af fælles faciliteter, studievejledning og øgede meritmuligheder på tværs mv. (Undervisningsministeriet, 2004). Der er imidlertid ikke noget der tyder på at man bevæger sig væk fra det binære system, og hverken yderligere uddannelsesintegration eller sammenlægninger synes at være på tale.

3.3.3 Grader

HBO-uddannelserne har længe haft en varighed af op til fire år, og de har generelt været præget af en ringe grad af ensartethed. I det akademiske år 2002/03 blev Bologna-deklarationen fuldt ud implementeret på området for videregående uddannelse. Således opererer samtlige universiteter og HBO-institutioner med en 3-2-3-struktur; bachelor-, master- og ph.d.-uddannelser.

HBO-institutionerne kan ud over bacheloruddannelser udbyde et- til toårige masteruddannelser, men der er ikke krav om at de udbudte bachelor- og masteruddannelser korresponderer. En HBO-institution kan således godt udbyde masteruddannelser hvortil de ikke selv udbyder en bacheloruddannelse. En bachelorgrad fra en HBO-institution, en såkaldt HBO-grad, giver derfor heller ikke automatisk adgang til en masteruddannelse på samme institution medmindre der er tale om tæt beslægtede uddannelser. Ofte udbyder HBO-institutionen sine masteruddannelser i samarbejde med et universitet, eksempelvis udbyder Hogeschool van Amsterdam og Universiteit van Amsterdam en række masteruddannelser i fællesskab.

På trods af dette umiddelbart systematiserede parløb opretholdes der en skelnen mellem HBO-institutionerne på den ene side og universiteterne på den anden. Man kan med en HBO-grad ikke uden videre forvente at blive optaget på en masteruddannelse udbudt alene af et universitet, heller ikke hvis der er tale om direkte beslægtede uddannelser inden for fx det samme sprog. Flexibiliteten i og mobiliteten mellem de to sektorer har således en række forbehold. En HBO-bachelor skal opfylde de normale optagelseskriterier, men i flere tilfælde også gennemføre et supplerings- og forberedelsesforløb inden optagelse på en universitær masteruddannelse kan komme på tale (Boezeroy, 2003).

3.3.4 Styring og kvalitetssikring

Alle private og statslige universiteter og HBO-institutioner kan søge om at få akkrediteret deres bachelor- og masteruddannelser. En positiv akkreditering betyder at institutionerne får ret til at udstede anerkendte eksamensbeviser og til at tildele deres dimittender beskyttede titler. For de studerende på de akkrediterede institutioner betyder det retten til at modtage statsligt tilskud og optage statslige studielån. Alt dette afhænger af en positiv akkreditering.

Ekstern kvalitetssikring af HBO-institutionerne foregår primært ved akkrediteringer på programniveau. Akkrediteringerne af de nederlandske uddannelser var indtil 2002 institutionernes eget ansvar og blev oftest foretaget af private konsulentfirmaer. Fra 2002 og frem er disse udelukkende blevet foretaget af NVAO, *Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie*. NVAO er en uafhængig organisation der arbejder med og yder kvalitetssikring, akkreditering, evaluering, konsulentarbejde for og i samarbejde med fx uddannelsesinstitutioner, fagforeninger og arbejdsmarkedsinteressenter.

NVAO er underlagt *Higher Education and Research Act* fra 2002, der også definerer organisationens primære virkeområde; akkreditering af eksisterende uddannelser og godkendelser af nye. Uddannelsesinstitutionerne skal aktivt søge NVAO om akkreditering. NVAO akkrediterer i

modsatning til fx NOKUT i Norge, alle eksisterende uddannelsesprogrammer på universiteter og HBO-institutioner i overensstemmelse med standardkriterier. For at opnå positiv akkreditering må alle kriterier være vurderet som opfyldt i "tilfredsstillende grad".

Akkrediterede programmer er offentligt tilgængelige i det centrale register for videregående uddannelse, *Central Register of Higher Education Programmes*, CROHO.

3.3.5 Underviserne

Som det også er tilfældet i eksempelvis Finland, differentierer HBO-institutionerne mellem underviserne der opdeles i henholdsvis akademisk og andet personale. I 2004 var der på HBO-institutionerne i alt ansat 33.548 medarbejdere. Der er imidlertid ikke oplysninger om hvordan disse fordeler sig på de to personalekategorier.

Frem til 1990 var alle akademisk ansatte på HBO-institutionerne udelukkende ansat til at undervise. Det ændrede sig da HBO-sektoren i 1990'erne i stigende grad bevægede sig ind på området for forsknings- og udviklingsaktiviteter. Den såkaldte *contract research funding* beløb sig i 2002 til 8 % af bevillingerne. Der foreligger ikke egentlige eller eksakte beregninger af forholdet mellem uddannelses-, forsknings- og udviklingsaktiviteter, men beregninger antyder at de ansatte i gennemsnit bruger 8 % af deres tid på forskningsarbejde; altså en afspejling af bevillingernes størrelse (Boezeroy, 2003). Blokbevillingerne til HBO-institutionerne er udelukkende øremærket undervisning som således er undervisernes absolutte hovedopgave.

I 2001 havde 58 % af de ansatte på HBO-institutionerne akademisk baggrund, dvs. en mastergrad eller derover.

3.3.6 Økonomi

Finansieringen til HBO-institutionerne har hidtil fordelt sig på "tuition fees" og de såkaldte "lump sums" eller rammebevillinger der er bestemt af den estimerede undervisningsbelastning pr. år. De statslige rammebevillinger har udgjort langt den største del af HBO-institutionernes midler, ca. 91 %. Siden begyndelsen af 1990'erne har den statslige finansiering af HBO-institutionerne (og universiteterne) baseret sig på indikatorer for aktiviteter og resultater i budgetbevillingerne til undervisning og forskning. For undervisningens vedkommende blev resultaterne målt på antallet af dimittender.

Siden 2002 har man anvendt den nuværende aktivitets- og resultatbaserede budgetmodel, BaMA-modellen. Den fordeler de statslige penge efter en ratio på 50 % af undervisningsudgifterne udregnet på baggrund af antallet af dimittender, 13 % på baggrund af institutionens anslåede undervisningsbelastning, og de resterende 37 % er et nærmere fastsat beløb for den enkelte uddannelsesinstitution. Idéen bag sidstnævnte er at institutionerne skal garanteres ressourcer til et minimumsudbud af undervisning der er helt uafhængigt af optagelses- og studenterantal.

Nederlandene har siden 2004 diskuteret om man skulle omstrukturere uddannelsessektorens bevillingsstruktur. Det er særligt indikatorerne for resultater der er til debat, men på et mere overordnet plan tyder diskussionen på at man i fremtiden vil lade dimittend- og studenterantal være mindre udslagsgivende for bevillinger end de er i dag. Det diskuteres at indføre såkaldte lærings-rettigheder (*leerrechten*). Lærings-rettigheder er et fastsat beløb som alle studerende vil have ret til et sted mellem otte og ti portioner af. Hver lærings-rettighed vil svare til finansieringen af et halvt års uddannelse, og den samlede pulje svarer til fuldførelsen af en bachelor- og en masteruddannelse. Rationalet er således at den studerende frit kan vælge hvor vedkommende vil indløse sine portioner i sammensætningen af sin uddannelse, og at institutionerne herigennem vil modtage en ikke fastsat del af sine bevillinger.

3.3.7 Erfaringer og udfordringer

At dømmen på tilstrømningen af studerende til HBO-institutionerne er deres uddannelsesstilbud en succes. HBO-institutionerne tegner sig for over 60 % af de studerende på videregående uddannelser, og debatten retter sig også i andre retninger end spørgsmålet om institutionernes eksistensberettigelse og kvalitet.

Hovedspørgsmålet i debatten i Nederlandene er hvordan man opretholder et statsligt finansieret system for videregående uddannelse som er tilgængeligt for både den traditionelle gruppe af studerende, men også for et bredere udsnit af befolkningen, fx indvandrere, arbejdsløse eller mennesker der har brug for omskoling.

Debatten rejser desuden en række spørgsmål: Hvordan sikres det at Nederlandene får det førende uddannelsessystem i Europa? Hvordan styrkes og sikres tilgangen til de naturvidenskabelige uddannelser? Og hvordan formår Nederlandene at opretholde et internationalt attraktivt uddannelsesmiljø der modvirker hjerneflugt og i stedet tiltrækker arbejdskraft? Diskussionerne lægger sig således tæt op ad eksempelvis de danske overvejelser.

Strategien i Nederlandene er at gøre uddannelsessektoren markedsorienteret regionalt, nationalt og internationalt. Det er de foreslåede lærings-rettigheder et eksempel på. De lægger dels op til en strukturel opblødning af uddannelsessystemet der vil øge mobiliteten betragteligt, dels til et mere markedsorienteret studievalg. Lærings-rettighederne skal forstås helt konkret sådan at de studerende frit kan vælge mellem på hvilke institutioner de vil tage hvilke dele af deres uddannelse. Det vil naturligvis kræve en grad af omorganisering af administration, kursusudbud mv. på institutionerne og desuden øge den interne konkurrence da lærings-rettighederne er tænkt som en væsentlig del af den statslige finansiering af uddannelsessektoren.

3.4 Tyskland

Tysklands videregående uddannelser blev i 2004 udbudt på ca. 355 institutioner hvoraf hovedparten er statslige uddannelsesinstitutioner.⁵ De i alt 365 institutioner omfatter universiteter og integrerede uddannelsesinstitutioner (Gesamthochschulen), faghøjskoler (Allgemeine Fachhochschulen), forvaltningshøjskoler, pædagogiske højskoler, teologiske højskoler samt kunst- og musikhøjskoler (BMBF, 2004 A samt Huisman, 2003). Af disse ligner de 156 faghøjskoler de danske CVU'er mest, og disse institutioner er derfor det primære fokus her. De relativt få integrerede uddannelsesinstitutioner er imidlertid også interessante eftersom de integrerer universitetsstudier, typiske højskolestudier og læreruddannelse som i Tyskland ellers forestås ved særlige institutioner.

Faghøjskolerne er spredt over alle delstaterne i Tyskland – primært i det der før var Vesttyskland, men i stigende omfang også i den østlige del af Tyskland. Faghøjskolerne fagområde er smallere end det der præger lignende institutioner i Norge, Finland og Nederlandene, og den samlede studenterandel er tilsvarende lavere. I 2002 var ca. 451.600 studerende indskrevet på faghøjskolerne. Det svarede til 24 % af det samlede antal studerende ved videregående uddannelser i Tyskland. Ser man på andelen af studiestartere, er tallet dog lidt højere. Her tegnede faghøjskolerne sig for ca. 28 %. Universiteterne, herunder også de integrerede universiteter, tegnede sig for 67 % af studiestarterne (BMBF, 2004 A + B).

3.4.1 Historisk baggrund

De første faghøjskoler blev etableret i 1971 som et alternativ til de eksisterende universiteter. Tyskland oplevede i lighed med øvrige europæiske lande en stor studentertilvækst op igennem 1960'erne, og faghøjskolerne blev etableret som en løsning på en lang debat om hvad der bedst kunne imødekomme væksten i studerende og behovet for videregående uddannelse (Klump & Teichler, 2005). Faghøjskolerne blev typisk etableret ved opgraderinger af tidligere ingeniørskoler samt højskoler for socialarbejde og erhvervsøkonomi. Tanken var på daværende tidspunkt at faghøjskolerne ikke bare skulle udgøre et alternativ til universiteterne, men også stå for den primære vækst på uddannelsesområdet. Et mål var at op mod 60 % af en studenterårgang skulle lade sig indskrive på de nye faghøjskoler.

Man forestillede sig i 1976 at flere af faghøjskolerne med tiden ville fusionere med universiteterne til integrerede uddannelsesinstitutioner, de såkaldte Gesamthochschulen, hvor en lang

⁵ Det samlede tal varierer afhængig af hvilke kilder man konsulterer. www.bmbf.de melder således aktuelt om i alt 365 institutioner. De tal denne rapport bygger på, er imidlertid ældre og baserer sig på det ovenfor angivne tal.

række universitets- og andre uddannelsesprogrammer kunne udbydes under samme tag. Dette skete dog kun i seks tilfælde. Det tyske videregående uddannelsessystem har således haft en klart binær institutionsstruktur indtil man gradvist implementerede en fælles gradsstruktur og konvergens på andre områder såsom stillingsstruktur, studentprofil mv.

Ved genforeningen af Tyskland i begyndelsen af 1990'erne skabte man på baggrund af erfaringerne med faghøjskoler i det tidligere Vesttyskland en række nye institutioner. Disse kunne, som man formulerede det i en publikation fra det tyske undervisnings- og forskningsministerium, bygge videre på over 20 års erfaringer. Det betød fx at man opbyggede de nye ingeniøruddannelser med et væsentligt større element af metodisk og videnskabelig fordybelse end hvad der var tilfældet i de tidligere ingeniøruddannelser (BMBF, 2004 A).

3.4.2 Institutionsprofiler, opgaver og aktiviteter

De tyske faghøjskoler er stærkt professionsorienterede, og uddannelsesudbuddet er defineret af de krav og behov der knytter sig til udøvelsen af bestemte professioner. Faghøjskolerne dækker en vifte af fagområder, hovedsageligt inden for de tekniske videnskaber, erhvervsøkonomi, socialt arbejde og offentlig administration. Faghøjskolerne dækker altså et snævrere felt end tilsvarende institutioner i Norge, Nederlandene og Danmark. Der er dog en tendens til at højskolerne breder sig på nye områder, herunder sundhedsområdet. Således udbyder nogle af faghøjskolerne i dag uddannelser inden for ergoterapi og sundhedsøkonomi. Store fag som sygepleje-, pædagog- og læreruddannelser varetages imidlertid stadig af andre institutioner.

Ser man på de enkelte institutioner, er der store variationer i størrelse og faglig bredde. I 1999 havde 35 % af faghøjskolerne under 1000 studerende, 55 % havde 1000-10.000 studerende og kun tre faghøjskoler over 10.000 studerende. De små højskoler skal især findes blandt de ikke-statslige og mere specialiserede højskoler, mens store højskoler typisk dækker et bredere fagområde. Ser man på størrelse og bredde, synes især de nyere faghøjskoler i det østlige Tyskland at have etableret sig som egentlige flerfaglige højskoler.

Da faghøjskolerne er regionalt eller lokalt forankrede, knytter fagudbuddet sig i høj grad til lokalt erhvervsliv og lokale behov (BMBF, 2004). Faghøjskolernes forsknings- og udviklingsaktiviteter er således også bestemt af den regionale kontekst og de lokale virksomheders behov. Samtidig har et udvidet aktivitetsfelt fra 1980'erne og frem dog også fostret en række bredere og mindre kontekstbestemte forskningsområder inden for områder som teknologi- og vidensoverførelse (BMBF, 2004 A).

Sammenfattende kan faghøjskolerne karakteriseres ved at have en snæver forbindelse mellem videnskab og praksis i studierne og anvendelsesorienteret forsknings- og udviklingsaktiviteter (BMBF, 2004). Et egentligt billede af faghøjskolernes profil over for de traditionelle forskningsinstitutioner, universiteterne, kræver dog at man sammenstiller hvordan institutionerne vægter forsknings- og udviklingsaktiviteter i forhold til undervisning. Her er faghøjskolernes egentlige undervisningsbyrde i gennemsnit over ti timer højere end på universiteter. Samtidig er de samlede bevillinger til uddannelse, forskning og udvikling pr. student næsten dobbelt så høje på universiteterne som på faghøjskolerne (Klump & Teichler, 2005).

3.4.3 Grader

Traditionelt har faghøjskolerne udbudt en ca. fireårig diplomuddannelse der indebar et stort praktikelement. Nu har man imidlertid indført en bachelor- og masterstruktur på både faghøjskoler og universiteter. Masteruddannelserne er opdelt i en praktisk og en teoretisk masteruddannelse, og universiteter og faghøjskoler kan udbyde begge dele.

Imidlertid fylder uddannelsesprogrammer inden for denne struktur bemærkelsesværdigt lidt i det samlede uddannelsesbillede. I 2002/03 var det således kun 7 % af alle nyindskrevne studerende som var indskrevet på en bacheloruddannelse (Chválova & Kleinholdt, 2004). Selvom faghøjskolerne altså i varierende grad udbyder bachelor- og masteruddannelser, er den dominerende uddannelsesstype på faghøjskolerne den fireårige diplomuddannelse.

3.4.4 Styring og kvalitetssikring

Faghøjskolerne og universiteterne har traditionelt været omfattet af samme overordnede love på nationalt niveau og haft de samme interne ledelsesstrukturer med rektorer og senater med repræsentation fra medarbejdere og studerende. Ligeledes har de både økonomisk og styringsmæssigt været tæt reguleret i de enkelte delstater fordi en række centrale beslutninger vedrørende ansættelser, etablering af uddannelsesprogrammer og om detaljerede bevillinger har skullet forhandles med det respektive land (Huisman, 2003).

I Tyskland bevæger man sig imidlertid i tråd med den generelle europæiske udvikling mod en stigende decentralisering på det styringsmæssige (herunder også økonomiske) område. Hensigten er at give institutionerne større rum for at agere strategisk.

Langt størstedelen af faghøjskolernes og universiteternes uddannelsesprogrammer er ikke underlagt et centralt kvalitetssikringssystem. Delstater har dog etableret forskellige regionale, eksterne kvalitetssikringssystemer som fokuserer generelt på programmer og institutter eller mere specifikt på undervisningsaktiviteter. Ingen af disse systemer har dog konsekvenser for budgetter eller uddannelsesprogrammernes fortsatte eksistens (Huisman, 2003).

Med indførelse af bachelor- og masterprogrammer har man dog på nationalt plan etableret et uafhængigt akkrediteringsråd som står for at koordinere akkrediteringer og godkende nye bachelor- og masterprogrammer. Akkrediteringerne udføres af organisationer som med udgangspunkt i standarder fra European Association for Quality Assurance in Higher Education er godkendt til at udføre disse opgaver (jf. <http://www.akkreditierungsrat.de/>). Da andelen af bachelor- og masteruddannelser stadig er beskedent i forhold til de øvrige uddannelsestyper, er der dog tale om en begrænset aktivitet.

3.4.5 Underviserne

I 2000 var i alt 35.854 personer ansat på de tyske faghøjskoler. Heraf var 18.371 (51 %) videnskabelige medarbejdere. På højskolerne er ca. 75 % af underviserne professorer. Resten fordeles sig på andet "videnskabeligt og kreativt" personale. Kravene til professorer på faghøjskolerne er principielt de samme som på universiteterne, altså dokumenterede forsknings- og undervisningskvalifikationer, typisk i form af blandt andet en ph.d.-grad⁶. Herudover skal faghøjskoleprofessorerne kunne dokumentere yderligere mindst fem års erhvervs erfaring hvoraf tre skal have fundet sted uden for uddannelsessektoren.

Forholdet mellem studerende og antal undervisere var i 2002 32-1. Her er det imidlertid vigtigt at huske at undervisere på faghøjskoler typisk anvender betydeligt mere tid på undervisningsaktiviteter end deres kolleger på universiteterne.

3.4.6 Økonomi

Faghøjskolerne er som universiteterne delvis finansieret fra nationalt niveau, men primært af delstaterne. Det nationale niveau finansierer 17 %, mens de enkelte delstater finansierer resten. Institutionernes indtægter (fx opmålt pr. studerende) varierer således også på tværs af delstaterne.

Mange delstater opererer efter et budgetteringssystem hvor budgetterne lægges forud for hvert finansår og er inddelt i en række udgiftskategorier. Budgetterne omfatter både uddannelses- og forskningsaktiviteter og forhandles mellem myndighederne og de enkelte institutioner blandt andet på baggrund af de foregående års antal medarbejdere. Budgetterne tager således ikke udgangspunkt i antal studerende, hvilket dog i de seneste år har ændret sig lidt. Ligeledes bevæger man sig i nogle delstater væk fra den detaljerede økonomiske styring og hen imod et blokbevillingssystem.

Ud over grundbevillinger har uddannelsesinstitutionerne adgang til en række eksterne bevillinger via forskningsråd, kontraktforskning samt forsknings- og udviklingsmidler fra erhvervslivet

⁶ I nogle tilfælde, som fx i forbindelse med design- eller arkitektuddannelser kræves kreative og kunstneriske kvalifikationer frem for forskningskvalifikationer.

med flere. 4 % af faghøjskolernes samlede indtægter kom i 1998 fra sådanne andre kilder. Til sammenligning stammede 15 % af universiteternes indtægter fra disse kilder (Huisman, 2003).

3.4.7 Erfaringer og udfordringer

Udviklingen af faghøjskolerne fra udgangspunktet i begyndelsen af 1970'erne og frem til i dag betegnes af mange som en succeshistorie. Ikke bare har institutionernes uddannelsesudbud udviklet sig fra typiske kortere uddannelser på to år til henholdsvis fireårige diplomuddannelser samt bachelor- og masteruddannelser, men faghøjskolerne har også i stigende grad engageret sig i forsknings- og udviklingsaktiviteter (BMBF, 2004 + Klumpp & Teichler, 2005).

Ser man på faghøjskolernes position i forhold til universiteterne får man umiddelbart et indtryk af stærke institutioner i vækst. Sammenholder man imidlertid universiteternes relative andel af det samlede antal studerende med faghøjskolernes, ser billedet lidt anderledes ud. Faghøjskolerne har, i modsætning til den oprindelige målsætning om op imod 60 %, jævnt igennem perioden optaget 25-30 % af det samlede antal studerende ved videregående uddannelser. Samtidig er flere af faghøjskolerne (ca. 35 %) relativt små institutioner med under 1000 studerende.

Et tiltag der kan tænkes at ville understøtte en ligeværdig position for faghøjskoler og universiteter, er den fælles indførelse af bachelor- og masteruddannelser i forlængelse af Bologna-deklarationens mål. Dette hænger godt sammen med den akademiske udvikling der siden 1970'erne har været på faghøjskolerne. Ud over at udbyde længere uddannelser har det således også fra 1990'erne været muligt for enkelte faghøjskole-dimittender på særlige forudsætninger at blive indskrevet som ph.d.-studerende.

Indtil videre ser det dog ud til at både faghøjskoler og universiteter har været tøvende over for at indføre de nye bachelor- og masteruddannelser. De oprindelige uddannelses typer og grader dominerer stadig på faghøjskoler og universiteter. Samtidig har man, siden man indførte masteruddannelser, og efter at de første dimittender er kommet ud på arbejdsmarkedet, kunnet konstatere at der er problemer med fuldt ud at implementere bachelor-master-strukturen. Nogle dimittender fra de tyske faghøjskoler har svært ved få anerkendt deres uddannelsesgrad når de søger offentlige stillinger der traditionelt er blevet besat med personale med universitetsbaggrund. Dimittender der har taget deres uddannelse på tværs af de to systemer, har et lignende problem. Arbejdsmarkedet synes endnu ikke at være helt bekendt med den nye struktur (Huisman, 2003).

På den anden side peger andre undersøgelser på at dimittender fra faghøjskolerne kommer hurtigere ud på arbejdsmarkedet end dimittender fra universiteterne. I 2001 var ca. 70 % af dimittenderne fra faghøjskolerne i beskæftigelse et år efter endt uddannelse, mens tallet for universitetsuddannede var ca. 50 % (Klumpp & Teichler, 2005). Det tyder på at de særlige udfordringer dels ligger i harmoniseringen af de to sektorer, dels at de af arbejdsmarkedets parter ikke opfattes som identiske uddannelsesprofiler.

I det følgende vil de CVU-lignende institutioner i Norge, Finland, Nederlandene og Tyskland blive sammenlignet på tværs med henblik på at fremdrage centrale ligheder og forskelle. Formålet er ikke kun at sammenfatte situation og erfaringer fra disse fire lande, men også at sætte den danske CVU-model i internationalt perspektiv. Derfor indgår de danske CVU'er i en del af denne sammenligning. Det gælder dog ikke i den samlede redegørelse for erfaringer og udfordringer. Med etablering fra 2000 og frem er det endnu for tidligt at sige noget samlet om erfaringerne med disse institutioner.

Det skal jf. kapitel 1 bemærkes at dimensionerne i de fire lande og Danmark ikke alle er fuldt sammenlignelige. Det skyldes både de enkelte landes individuelle karaktertræk og systemer og forskellene i tilgængelige oplysninger. Når de skematisk er sat op over for hinanden og diskuteres, tjener det altså udelukkende til at give et indtryk af hvordan landene placerer sig i forhold til hinanden.

4.1 Uddannelsessystemer og institutionsstrukturer

Fælles for Norge, Finland, Nederlandene og Tyskland er at man på det videregående uddannelsesområde i forskelligt omfang har etableret og bibeholdt en binær institutionsstruktur hvor én type institutioner udbyder akademiske uddannelser, mens professionsrettede uddannelser varetages af en anden type institutioner. Både universitets- og professionsuddannelsesområdet er karakteriseret ved større institutioner med en varierende grad af flerfaglighed. En vigtig politisk målsætning bag etableringen og udviklingen af de CVU-lignende institutioner har således også ud fra devisen *equal, but different* været at skabe en struktur med to ligeværdige og lige stærke institutionstyper.

Det er desuden et gennemgående træk at institutionerne på det professionsrettede videregående uddannelsesområde i modsætning til universiteterne er etableret ved politiske reformer i løbet af de seneste 10-30 år med det formål at imødekomme vækst og stigende behov for veluddannet arbejdskraft. Alle er etableret gennem fusioner af mindre, oftest lokale erhvervsskoler, højskoler, seminarer og polyteknika, og alle har et stærkt regionalt udviklingsperspektiv.

Det samlede antal studerende er i alle fire lande højt og stadigt stigende. Det gælder dog både for universiteterne og de CVU-lignende institutioner. For at vurdere de CVU-lignende institutioners relative betydning i det samlede uddannelseslandskab er det derfor nødvendigt at se på institutionernes andel af det samlede antal studerende. I Tyskland er andelen af studerende sammenlignet med de øvrige lande relativt lavt (28 %). Her er den samlede fagrække der udbydes af de CVU-lignende institutioner, dog også smallere end i de øvrige lande. Ser man på tallene for Norge og Finland, nærmer de sig 50 %. I Nederlandene er de CVU-lignende institutioner med en andel på 64 % af de studerende på nuværende tidspunkt den største aktør på det videregående uddannelsesområde. Sammenlignet med situationen i 1999 markerer dette endda en svag stigning da tallet på daværende tidspunkt var 60 %. Skal man sammenligne de danske CVU'er på andel af samlet studenterskare, viser et overslag at studerende ved de danske CVU'er udgør ca. 28 % af det samlede antal studerende ved videregående uddannelser.

I de fire lande er man på både universitetsområdet og området for professionsrettede videregående uddannelser i gang med at implementere Bologna-deklarationens mål. Det vil sige videregående uddannelse i to niveauer og øget mobilitet for de studerende på tværs af uddannelser og institutioner. Derfor har man også i forskelligt omfang indført både bachelor- og mastergrader inden for det akademiske og det professionsrettede videregående uddannelsesområde. Der er dog forskelle på den måde hvorpå man har indført den nye gradsstruktur i de forskellige

lande, og som det fremgår, eksisterer bachelor- og mastergraderne derfor også på nuværende tidspunkt mere eller mindre parallelt med andre gradsbetegnelser som fx diplomuddannelser.

Tabellen nedenfor giver overordnede oplysninger om de CVU-lignende institutioners etablering, antal, fagområder og andel af den samlede studentermasse i Danmark og i de fire lande.

	Danmark	Norge	Finland	Nederlandene	Tyskland
CVU-lignende institutioner	Centre for videregående uddannelse	Statslige højskoler	Ammattikorkeakoulu (AMK)	Hoogeschole (HBO)	Fachhochschulen
Engelsk betegnelse	Centres for higher education	University colleges	Polytechnics	University colleges	Universities for applied science
Etablering	2000 og frem	Start 1990'erne	Start 1990'erne	Start 1990'erne	1971/1990'erne
Antal institutioner	22	25	29	45	156
Fagområder	Bredt (inkl. lærerudd.)	Bredt (inkl. lærerudd.)	Bredt, (ekskl. lærerudd.)	Bredt (inkl. lærerudd.)	Primært tekniske og samf.-fag. (ekskl. lærerudd.)
Gradsstruktur	Bachelor, diplom	Højskolekandidat, bachelor, master (+ph.d.)	Bachelor, master (i forsøg)	Bachelor, master	Diplom, bachelor, master
Ca. andel studerende	Ca. 28 %	49 %	42 % (sml. med universiteter)	64 %	28 %

Ser man på hvilke uddannelser de CVU-lignende institutioner udbyder, er der væsentlige fælles-træk i den forstand at der ikke er tale om ét, men flere fagområder som i forskelligt omfang dækkes af de enkelte institutioner. Der er alligevel væsentlige forskelle mellem landene. Fx varetages både lærer- og sygeplejerskeuddannelserne i Norge og Nederlandene af de CVU-lignende institutioner, mens disse uddannelser i Tyskland finder sted på henholdsvis universiteter og specialiserede højskoler. I Finland varetages sygeplejerskeuddannelsen af de CVU-lignende institutioner, mens læreruddannelsen alene foregår på universiteterne. Til sammenligning udbyder de danske CVU'er en bred vifte af uddannelser, herunder både læreruddannelser og sygeplejeuddannelser, men er samtidig ikke alene på markedet for professionsrettede uddannelser. Fx er diplom-ingeniøruddannelser, som i både Tyskland og Finland tegner en vigtig del af de CVU-lignende institutioners profil, i Danmark fordelt på både CVU'er og universiteter.

Danmark er sammenlignet med de fire andre lande relativt sen i udviklingen af større, flerfaglige institutioner for professionsrettet videregående uddannelse. Det afspejler sig ikke bare i etableringstidspunkt og antal, men også i den relative andel af det samlede antal studerende på videregående uddannelser. Hvor de CVU-lignende institutioner i Norge, Finland, Nederlandene og Tyskland i forskelligt omfang udbyder bachelor-, diplom- og masteruddannelser, er der i Danmark en arbejdsdeling mellem universiteter og CVU'er hvor CVU'erne alene udbyder bachelor- og diplomuddannelser. Desuden er der i den danske model en klar differentiering mellem bachelor- og professionsbacheloruddannelser. Universiteterne uddanner bachelorer, og CVU'erne uddanner med få undtagelser kun professionsbachelorer. Den primære vej til at opnå et højere akademisk niveau for professionsbachelorerne er at gennemføre en masteruddannelse som samtidig alene udbydes af universiteter. Optagelse på universiteternes kandidat- og masteruddannelser afhænger af det enkelte universitets merit- og optagelseskrav.

4.2 De enkelte uddannelsesinstitutioner

I de fire beskrevne lande går tendensen mod fusioner og voksende institutioner. Der er dog stadig store variationer som bl.a. skyldes geografiske og fagkulturelle forhold. En CVU-lignende institution kan repræsentere et egentligt institutionelt sidestykke til det traditionelle flerfakultære universitet med studentertal over 10.000 eller i vidt omfang være en fortsættelse af de tidli-

gere monofaglige højskoler. Ser man på institutionernes samlede aktiviteter, er der også store forskelle. Typisk vil de største og i nogle tilfælde også nyere institutioner have den bredeste vifte af uddannelsesaktiviteter. Det gælder både fagligt og niveaumæssigt.

De CVU-lignende institutioner i Norge, Finland, Nederlandene og Tyskland udbyder i stigende grad masteruddannelser. I Norge er der dog en tæt sammenhæng mellem uddannelsesudbud og den faglige tradition højskolen har, herunder hvilke institutioner den er dannet på baggrund af. Udbud af masteruddannelser følges nemlig af en række krav til blandt andet undervisernes forsknings- og udviklingsaktiviteter og akademiske kvalifikationer som man på visse højskoler og inden for visse fag typisk vil have sværere ved at leve op til. I Finland er man gået en anden vej. Her har man underbygget målet om at indføre masteruddannelser ved over en femårig periode at give undervisningspersonalet mulighed for at udvikle kvalifikationer på et relevant niveau. På sigt vil forskellene på tværs af områder muligvis også udlignes i de øvrige lande fordi man inden for de seneste år som i Danmark har indført regler for hvilke kvalifikationsprofiler ansatte på både universiteter og højskoler skal have.

Et fællestræk for de CVU-lignende institutioner i de beskrevne lande er at de er væsentligt mere spredt geografisk end universiteterne og både er tiltænkt og i praksis har en central regionalpolitisk betydning. En vigtig opgave for de CVU-lignende institutioner er derfor også at sikre et regionalt uddannelsesudbud, hvilket for Norges og Finlands vedkommende også gælder for udkantsområder. Samtidig har de ofte, som det fx er tilfældet i både Finland og Tyskland, stærke bånd til det lokale erhvervsliv. I det omfang institutionerne har forsknings- og udviklingsaktiviteter, hvad de afhængigt af område ofte vil have, er disse tæt knyttet til aktuelle udfordringer i det lokale og regionale erhvervsliv og i de lokale og regionale institutioner. I nogle tilfælde (Finland og Tyskland) skelner man definitorisk mellem de CVU-lignende institutioners og universiteternes forskningsaktiviteter som henholdsvis anvendt forskning og grundforskning. I en beskrivelse af universiteternes forskningsaktiviteter ville denne opdeling naturligvis være mere eller mindre meningsløs. Men den giver et billede af hvad det er for en type aktiviteter de CVU-lignende institutioner har ud over uddannelse.

Selvom de CVU-lignende institutioner alle i forskelligt omfang har forsknings- og udviklingsaktiviteter ved siden af deres primære aktivitet, uddannelse, er det, som det fremgår af tabellen nedenfor, begrænset og meget varieret på tværs af lande og institutioner i de enkelte lande. Det skyldes ikke kun undervisernes kvalifikationer, men også at den primære aktivitet netop er betegnet som uddannelse, og at institutionernes bevillinger dermed er opmålt derefter. Det gælder uanset om bevillingerne gives som samlede rammebevillinger eller deles op på komponenter, og om de baserer sig på input (studerende eller undervisere) eller output (resultater).

	Danmark	Norge	Finland	Nederlandene	Tyskland
Institutionsstørrelser i antal studerende	1000-5000 enkelte < 1000	3000-5000 enkelte < 1500, enkelte >10.000	1300-10.000	1500-30.000	1000-10.000 35 % < 1000, 3 >10.000
Faglige profiler	Brede og smalle	Brede og smalle	Brede og smalle	Brede og smalle	Brede og smalle
Studenter-lærer-ratio (gsn.)		16-1	19-1	23-1	32-1
Relativt omfang af FoU-aktivitet	Videnscenterfunktion (andel af samlede aktiviteter ikke opgjort)	12 % (af aktiviteter)	10 % (af bevillinger)	8 % (af aktiviteter)	4 % (af bevillinger)
Kvalifikationskrav ved ansættelse af undervisere	Underviserne skal samlet set have et dokumenteret kvalifikationsniveau der er højere end afgangsniveauet for pågældende uddannelse.	Dokumenterede kvalifikationer på master- og ph.d.-niveau (min. 25 % skal have ph.d. ved udbud af masterudd.)	Master-/ph.d.-grader, min. tre års praktisk erfaring		Dokumenterede kvalifikationer på master-/ph.d.-niveau, min. tre års erhvervs erfaring uden for udd.sektoren

Sammenligner man de danske CVU'er med Norge, Finland og Nederlandene, er de generelt små målt i antal studerende. Her er man tættere på situationen i Tyskland selvom der i Danmark forholdsmæssigt er færre CVU'er med et studenterantal under 1000. Omvendt overstiger studenterantallet på enkelte af de tyske institutioner 10.000, hvor det på de største danske CVU'er ligger på 4000-5000. Ser man på de danske CVU'ers faglige profil, synes der som i de andre lande at være en vis sammenhæng mellem størrelse og faglig bredde. Således er de mindste danske CVU'er med et begrænset antal studerende også fagligt snævre idet de fx kun udbyder sundhedsfaglige eller kun erhvervsøkonomiske og -sprogliche uddannelser.

Hvad angår forsknings- og udviklingsaktiviteter, opererer man på de danske CVU'er med et videnscenterbegreb som indebærer at de enkelte institutioner fungerer som regionale udviklingscentre og videnscentre for praksisrelevant viden og formidling. Der er således tale om en definition af aktiviteterens genstandsfelt som minder om den der i forskelligt omfang karakteriserer institutionerne i fx Finland og Tyskland. For nogle danske CVU'er vil der også afhængigt af fagområdet være tradition for at indgå i forskellige forsknings- og udviklingsaktiviteter. Umiddelbart indebærer videnscenterbegrebet dog ikke forskningsaktiviteter i traditionel forstand. I forlængelse heraf taler man også om forskningstilknytning frem for forskningsbaseret i undervisning og andre aktiviteter. Her er man dog på linje med ikke mindst Nederlandene og i mindre grad også med de øvrige lande hvor der afhængigt af det enkelte område hersker forskellige traditioner. Som det fremgår af skemaet ovenfor, ligger de CVU-lignende institutioners forsknings- og udviklingsaktiviteter dog i både Norge, Finland og Tyskland omkring eller over 10 %.

Sammenligner man de krav til medarbejdernes kvalifikationer der stilles i de beskrevne lande, med de krav der gælder i Danmark, og den udvikling der i den forbindelse synes at tegne sig, er der markante forskelle. Som det fremgår ovenfor, er der i takt med institutionernes vækst i Tyskland, Norge og Finland fastsat krav til underviserens akademiske kvalifikationer, typisk som en del af et generelt regelgrundlag for universiteterne og de CVU-lignende institutioner. Selvom alle ansatte ikke på nuværende tidspunkt opfylder disse krav, er det sandsynligt at de på sigt vil udvikle en anden medarbejderprofil på de CVU-lignende institutioner og dermed også i de opgaver de CVU-lignende institutioner kan påtage sig, både hvad angår uddannelse og andre aktiviteter. I Finland, hvor man aktivt har støttet videreuddannelse af medarbejderne for

at opnå det ønskede niveau, ser man således også at forskning og udvikling på AMK'erne sammenlignet med tilsvarende institutioner i de øvrige lande tegner sig for en væsentlig større del af de samlede aktiviteter.

I Danmark afspejler CVU'ernes opgave med at uddanne til (professions)bachelorniveau sig i stillingsstrukturen på den måde at der ikke, som i flere af de andre lande, stilles krav om minimum kandidat- eller masterniveau. Sammenlignet med tilsvarende institutioner i de øvrige lande må dette alt andet lige spille en vigtig rolle for CVU'ernes mulighed for at bevæge sig ind på nye områder. Det være sig udbud af masteruddannelser eller en større grad af forsknings- og udviklingsaktiviteter.

4.3 Erfaringer og diskussioner

Der er med reformerne af institutionsstrukturen i alle de beskrevne lande tale om ganske omfattende ændringer i det institutionelle landskab på det videregående uddannelsesområde. Det har dog kun hvad angår Finland og Norge, været muligt at finde systematiske evalueringer af reformens konsekvenser af nyere dato. I Norge fandt man at det på daværende tidspunkt var for tidligt at konkludere endeligt på effekter og sammenhænge. Evalueringen af den finske reform tager ikke samme eksplicitte forbehold. Man er dog forsigtig med konklusioner og anbefalinger til afviklingen af geografisk spredte institutioner, ligesom man anbefaler dybere analyser af hvilke konsekvenser politikken på udvalgte områder som fx opkvalificering af ansatte har haft. Som den tilsvarende danske rapport om reformer af institutionsstrukturer fra 1999 pegede på, vil effekterne af så omfattende reformer først kunne vurderes efter ca. ti år. Uddannelsespolitisk vil man på dette tidspunkt ofte have bevæget sig videre og have mindre interesse i at iværksætte det omfattende projekt som systematiske evalueringer af sådanne reformer er.

I alle de berørte lande er reformernes indhold og konsekvenser for bestemte forhold som uddannelsesniveau, aktiviteter og de CVU-lignende institutioners status over for andre uddannelsesinstitutioner dog løbende blevet debatteret. Samtidig kan man alene på overordnede indikatorer som antal og type uddannelser og andel af den samlede studenterskare på de videregående uddannelser se en tydelig udvikling, som sandsynligvis dels skyldes reformerne, dels må tilskrives andre parallelle udviklingstendenser.

Alle de institutionelle reformer har gået mod en koncentration af færre og større institutioner med et fagligt bredere operationsfelt end tidligere. Særligt i Norge, Finland og Tyskland tjener de CVU-lignende institutioner samtidig vigtige regionale og udviklingsmæssige formål. Det regionale aspekt er således også særdeles stærkt i institutionernes uddannelsesudbud og i fokuseringen af deres forsknings- og udviklingsaktiviteter. Parallelt med den stærke regionalpolitiske dimension har de CVU-lignende institutioner udviklet sig akademisk i den forstand at medarbejderne til forskel fra tidligere i stigende grad opfylder krav om akademisk niveau. Det har åbnet op for den udvikling inden for uddannelsesudduddet i form af masteruddannelser og den andel af forsknings- og udviklingsaktiviteter som man kan spore i alle de beskrevne lande.

Vurderer man de CVU-lignende institutioners relative styrke på kvantitative indikatorer som størrelse i form af fagudbud og antal studerende, er der altså i alle de beskrevne lande sket en markant styrkelse af institutionerne på det professionsrettede videregående uddannelsesområde. Det gælder ikke kun for de enkelte institutioner, men et vist omfang også for sektoren samlet set. Således kan man fx i Nederlandene iagttage en stigning i denne sektors andel af det samlede antal studerende på det videregående uddannelsesområde.

Vurderer man de CVU-lignende institutioners relative styrke på mere kvalitative indikatorer som fx status i det samlede uddannelseslandskab, rapporterer man fra Norge om at de CVU-lignende institutioner netop som resultat af reformerne har opnået en stærkere position og højere status. Ligeledes tyder en række partnerskaber på tværs af sektorerne om uddannelse og andre aktiviteter i Nederlandene på en mere ligeværdig relation mellem de CVU-lignende institutioner og universiteterne.

Holder man blikket på forholdet mellem de CVU-lignende institutioner og universiteterne, er der desuden en markant tendens til at de i takt med væksten i de CVU-lignende institutioner nærmer sig hinanden. Det ser man både i en højere grad af lighed i kvalifikationskravene til underviserne på de to typer institutioner, i en større harmonisering i niveauet af de uddannelser der udbydes, og i en ensartet styringsmæssig udvikling. For både universiteterne og de CVU-lignende institutioner satser man fx i Norge på en højere grad af institutionel autonomi og strategisk manøvrerum, samtidig med at man parallelt for begge institutioner indfører andre former for ekstern kvalitetssikring i form af akkrediteringer og auditeringer. Det samme gør sig gældende for Finland.

Det er imidlertid netop også i relationen og brudfladerne mellem universiteterne og de CVU-lignende institutioner at de store diskussionspunkter og udfordringer ligger. I overensstemmelse med Bologna-deklarationens mål om sammenlignelige uddannelsesniveauer og mobilitet for de studerende på tværs af lande og institutioner indfører man i alle landene en bachelor- og masterstruktur. Her står diskussionen imidlertid om hvorvidt man skal kunne bevæge sig direkte fra en professionsrettet til en akademisk uddannelse og omvendt. Et andet diskussionspunkt er om en professionsrettet masteruddannelse skal kunne påbegyndes umiddelbart efter afsluttet bacheloruddannelse eller repræsentere en mulighed for (en mindre gruppes) akademiske refleksion på baggrund af minimum tre års erfaring fra praksis.

Netop mulighederne for mobilitet og spørgsmålet om praksiserfaring som forudsætning for masteruddannelse rammer en anden central diskussion om de CVU-lignende institutioners fremtidige mål og aktiviteter. Det drejer sig om diskussionen mellem akademisk drift på den ene side og praksisorientering på den anden. I en situation med øget konkurrence om de studerende kan de CVU-lignende institutioner således enten se en styrke i fortsat at udvikle sig i akademisk retning eller fastholde et stærkt praksiselement i uddannelser og andre aktiviteter. Vælger man det første, vil det umiddelbart kunne lette de studerendes mobilitet på tværs af uddannelser og derved udvide skaren af ansøgere til studiepladserne. Vælger man det andet, vil de CVU-lignende institutioner kunne markere sig klarere i deres forskellighed fra universiteterne.

Generelt

- Danmarks Evalueringsinstitut, Reformer af Institutionsstrukturer – internationale erfaringer, 1999
- Eurydice, Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards
- Kaiser, Frans et al., *Higher Education Policy Issues and Trends*, CHEPS country report, 2003
- OECD, *Survey of Higher Education Systems*, 2004

Finland

- Ahola, Sakari, *From "different but Equal" to "Equal but Different" – Finnish AMKs in the Bologna process*, paper presented at the 27th annual EAIR Forum 2005
- Ministry of Education and Research, *Higher Education in Finland*, 2000
- Ministry of Education and Research, *Education and Research 2003-2008*, 2003
- Ministry of Education and Research, *Management and Steering of Higher Education in Finland*, 2004
- National Board of Education, *The Development of Education, National report of Finland*, 2004
- Pratt, John (et al), *Equal, but different – an Evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in Finland*, FINHEEC, 2004
- OECD, *Polytechnic Education in Finland*, 2003
- OECD, *Review of National Policies for Education – Finland*, 2003.

- <http://www.minedu.fi/>
- <http://www.finheec.fi/>
- <http://www.csc.fi/amkota/>

Nederlandene

- Boezeroy, P., *Higher Education in the Netherlands*, CHEPS Country Report, 2003
- Dutch Ministry of Education, Culture and Science, *Key Figures 2000-2004*,
- Jongbloed, B. *Higher Education Funding in the Netherlands: Recent Developments*, IAU Horizons, vol. 11, 2005

- <http://www.minocw.nl/>
- <http://www.nvao.nl>
- <http://www.hbo-raad.nl>

Norge

- Kyvik, Stein (red.), *Evaluering av høyskolereformen. Sluttrapport*, Norges Forskningsråd, 1999
- Norsk Forskerforbund, *Universitetsstatusen devalueres*, Forskerforum 6/2005
- Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste, DBH – Database for statistikk om høgre utdanning
- Norwegian Ministry of Education and Research, *OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country background Report for Norway*, 2005
- Norwegian Ministry of Education and Research, *The Development of Education 2000-2004*, 2004
- Stensaker, Bjørn, *Godt politisk håndverk?*, Forskningspolitikk 1/2005
- Utdannings- og forskningsdepartementet, *Felles stillingsstruktur for Undervisnings- og forskningsstillinger ved høyskoler og universiteter*, Rundskriv F-14-95, 1995
- Utdannings- og forskningsdepartementet, *Orientering om forslag til statsbudsjettet for 2005 for universiteter og høyskoler*, 2005

Tyskland

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Die Fachhochschulen in Deutschland*, 2004 (A)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Grund- und Strukturdaten 2003/2004*, 2004 (B)
- Chváblová, E. & B. Kleinholdt (eds.), *Bologna-Reader: Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*, 2004
- Huisman, Jeroen, *Higher education in Germany*, CHEPS country report, 2003
- Klumpp, Matthias & Ulrich Teichler, *German Fachhochschulen: Towards the End of a Success Story?*, forthcoming in Alberto Amaral (et al), 2005

<http://www.akkreditierungsrat.de/>

<http://www.bmbf.de/>

Danmark

- Undervisningsministeriet, *Redegørelse om de videregående uddannelsers institutionelle struktur*, 1998
- Undervisningsministeriet, *Tal der taler – Uddannelsesnøgletal 2005*, Undervisningsministeriet, 2005
- Vossensteyn, Hans, *Higher Education in Denmark*, CHEPS country report, 2003

<http://www.uvm.dk/>