



Petter Aasen & Ingvild Marheim Larsen

Universiteter som entreprenørielle og samfunnsengasjerte institusjoner

Etableringen av Universitetet i Sørøst-Norge –
inspirert av internasjonale strømninger og muliggjort
av særnorske rammebetingelser



FAGBOKFORLAGET



Universiteter som
entreprenørielle og
samfunnsengasjerte
institusjoner

Petter Aasen & Ingvild Marheim Larsen

Universiteter som entreprenørielle og samfunnsengasjerte institusjoner

Eableringen av Universitetet i Sørøst-Norge
– inspirert av internasjonale strømninger og
muliggjort av særnorske rammebetingelser



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2026 på Vigmostad & Bjørke AS.

© Petter Aasen & Ingvild Marheim Larsen 2026.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>,
omfattes av åndsverksloven og er lisensiert
under følgende Creative Commons-lisens:
Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser
som er nødvendig for din tiltenkte bruk.
For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-,
personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger
på hvordan du kan bruke materialet.

Denne boken har mottatt støtte fra Universitetet i Sørøst-Norge

ISBN trykt utgave: 978-82-450-6387-5

ISBN digital utgave: 978-82-450-6386-8

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa1909>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:
fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign og sats ved forlaget

Forsidebildet: Per Hauge «Flere horisonter», 2017. Akryl på plate.

Fotograf: Tomas Moss

Forord

Internasjonalt foreligger det en omfattende litteratur om framveksten av en ny generasjon universiteter, ofte betegnet som entreprenørielle og/eller samfunnsengasjerte universiteter. Denne boka har som ambisjon å belyse en tilsvarende utvikling i en norsk kontekst. Utgangspunktet er endringene som har preget det norske høyere utdanningslandskapet de siste tiårene. Etter årtusenskiftet har Norge fått en ny generasjon universiteter, muliggjort gjennom endringer i nasjonal politikk.

Boka retter oppmerksomheten mot de internasjonale trendene som har inspirert etableringen av disse institusjonene. Som eksempel anvendes etableringen av Universitetet i Sørøst-Norge (USN), som illustrerer både den nasjonale og den institusjonelle utviklingen. Boka er dermed også historien om ett av de nye universitetene i vårt land.

Bokas overordnede mål er å beskrive etableringen av et nytt universitet i lys av bredere mønstre, trender, prosesser og framvoksende strukturer i høyere utdanning – både internasjonalt og nasjonalt. Framstillingen kombinerer en detaljert, ideografisk beskrivelse med analytiske perspektiver som belyser større sammenhenger. Ambisjonen er at analysen av etableringen av Universitetet i Sørøst-Norge, og hvordan denne inngår i en regional, nasjonal og internasjonal kontekst, kan bidra til økt forståelse av utviklingen i høyere utdanning.

Lesere som spesifikt ønsker å lese om USNs historie, finner den i kapitlene 5, 6 og 7. Boka er skrevet ut fra et institusjonelt perspektiv, dvs. at utgangspunktet er hva styret og ledelsen har utformet som mål og strategier for det nye universitetet. Hovedvekten ligger på de ti formative årene fra 2014 til 2023. Selv om det er mange personer som har hatt stor betydning for veien fram mot etableringen av Universitetet i Sørøst-Norge, innebærer det institusjonelle perspektivet at aktørperspektivet er tonet ned.

Forfatterne av denne boka er tidligere rektor og viserektor ved Universitetet i Sørøst-Norge, og har vært deltakere i mange av prosessene som omtales i boka. Begge har også bakgrunn som utdanningsforskere, og har studert høyere utdanning og forskning i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv.

Mange fortjener takk i forbindelse med arbeidet med boka. Blant dem er Kristian Bogen, Kristin Barstad, Duy Tho Do og Ellen Rye, som har utgjort referansegruppa for prosjektet. De har alle hatt sentrale posisjoner i etableringen av Universitetet i Sørøst-Norge, og fortjener en stor takk for uvurderlige innspill til arbeidet med boka. Takkes skal også Didrik Telle-Wernersen og Marit Gjone Sandsleth (universitetsbiblioteket ved USN) for bistanden til gjennomføring av litteratursøk. Sverre Rustad og Gard Sveen fortjener også en stor takk for gjennomlesning og verdifulle kommentarer til manus. Forlagsredaktør Gosia Adamczewska takkes for gode innspill og rask oppfølging i arbeidet med å ferdigstille manuskriptet. Takk også til rektor ved USN, Pia Bing Jonsson, som tok initiativet til å få dokumentert universitetets historie. Samtidig vil vi understreke at selv om USN på denne måten har vært oppdragsgiver for utgivelsen, er forfatterne ansvarlige for valg av kildemateriale og faglige perspektiver som er anvendt. Vurderinger og synspunkter som kommer til uttrykk i boka er forfatternes egne.

Åsgårdstrand/Oslo, august 2026

Petter Aasen & Ingvild Marheim Larsen

Innhold

1

Universitet og samfunn	11
Universitetenes samfunnsmandat	11
Bokas kildemateriale og problemstillinger	16
Analytisk rammeverk.	17
Bokas struktur.	21

2

Internasjonale utviklingstrekk og analytiske perspektiver	23
Kunnskapssamfunnet	23
Fra Trippel Helix til Kvintuppel Helix	25
Universitetenes tredje oppgave.	28
Ulike generasjoner universiteter	31
Betegnelse entreprenørielle og engasjerte universitet.	34
Ulike perspektiver på universitetenes samfunnsengasjement	36
Internasjonal akkreditering som entreprenørielt og samfunnsengasjert universitet	40
Åpen forskning og nye evalueringsformer	42
Kritikk av universitetets nye rolle.	43
Drivkrefter og utfordringer i institusjonell endring	45
Transformativ styring og ledelse av universiteter	48
Tenkningen bak USN.	52
Avslutning	53

3

Nasjonal politikk om nye universiteter	55
1970-tallet: Framveksten av distriktshøyskoler med universitetsfag.	55
1980-tallet: Hernes setter tonen og avviser nye universiteter	57
1990-tallet: Studenteksplosjon og sektorbygging.	59
Mjøs-utvalget og åpning for nye universiteter	61
Stjernø-utvalget og SAK-politikk.	64
Strukturreformen og nye universitetskriterier.	66
Veien til universitetsstatus gjennom kriteriebasert akkreditering.	67
Avslutning	68

4

Det norske landskapet for høyere utdanning	71
Restrukturering gjennom universitetsakkreditering og fusjoner	71
Nye universiteter og institusjonell og akademisk innovasjon	74
Hvorfor så viktig å bli universitet?	79
Faglig frihet og institusjonell utvikling	79
Attraktivitet og regional betydning.	80
Internasjonalisering og faglig profil	80
Kvalitetskrav og akkrediteringssystem	80
Profesjonsutdanning og forskningsbasert utvikling.	81
Nytt akkrediteringsregime og forventet utvikling	81
Avslutning	83

5

USN – et ungt universitet med lange røtter	85
Høgskolereformen i 1994: Tre høyere utdanningsinstitusjoner i Sørøst-Norge .	85
Høgskolen i Buskerud.	86
Høgskolen i Vestfold.	89
Høgskolen i Telemark.	91
Veien mot én høyere utdanningsinstitusjon i Sørøst-Norge	93
BTV-samarbeidet: Regionalt samarbeid på vestsiden av Oslofjorden.	94
Oslofjordalliansen: Samarbeid mellom fire høyere utdanningsinstitusjoner .	96
Høyskoleutredningen: Høyskolene i Buskerud, Vestfold og Østfold	
vurderer fusjon	102
Høgskolen i Østfold trekker seg	106
Høgskolen i Buskerud og Vestfold etableres	109
Telemark ser sørover: Forpliktende samarbeid eller fusjon med UiA.	110
Høyskole og universitet i Sørøst-Norge.	114
Nabosamtaler.	115
Revitalisering av BTV-samarbeidet innenfor høyere utdanning	116
Høgskolen i Sørøst-Norge etableres	118
Universitetsakkrediteringen – drama i to akter	122
Avslutning	126

6

USN – regionalt forankret, internasjonalt anerkjent	129
Den geografiske dimensjonen	129
Institusjonsbygging gjennom fusjoner	132
Historiske premisser og strategiske prinsipper for en ny institusjon	133

Samarbeid gjennom nasjonale og internasjonale nettverk og allianser	136
Avslutning	138
7	
USN – et entreprenørielt og samfunnsengasjert universitet	139
Universitetets hovedprofil	139
Drivkrefter og strategisk selvforståelse	143
Utviklingsavtaler som styringsverktøy	144
Interne og eksterne drivkrefter	149
Medarbeidernes og studentenes engasjement	149
Regional forankring som bunnplanke	151
Samfunnsmessig posisjon og stedstilknytning	153
Balansen mellom tradisjon og fornyelse	155
Strategiske initiativer, relasjoner og virkemidler	155
Samfunnsutvikling i et økosystemperspektiv	155
USNs regionale initiativer og smart spesialisering	156
Partnerskap og relasjonsbygging	157
Campusene som koblingsbokser	159
Premisser for strategisk implementering	160
Vertskommuneforum som strategisk arena	161
Campus- og fagutvikling i et entreprenørielt og samfunnsengasjert perspektiv	162
Diversifisering mellom campusene	163
Virkemidler for ekstern samhandling	164
Flerfibret samarbeid med industrien – eksemplet Kongsberg Gruppen	169
Bergseminaret som signalbygg og samarbeidsarena	171
Kunst- og kulturfaglig satsing	172
Helse- og sosialfaglig samarbeid	174
Satsingsområdet USN Bærekraft	176
Utdanninger tett på samfunns- og arbeidsliv	178
Profesjonsutdanninger med praksis som sentral læringsarena	179
Utdanning i kombinasjon med ansettelse i bedrift	181
Kompetanse for nyskaping gjennom tverrfaglig prosjektsamarbeid	182
Mer tilgjengelige utdanninger gjennom fleksibilitet	184
Fremragende på simulatorbasert maritim utdanning	184
Praksisnær forskning	185
Institusjonelle strategier for forskning	186
Rammebetingelser for forskningsvirksomheten	187
Ekstern finansiering	188

Doktorgradsutdanningene.....	190
Forskningssatsinger.....	191
Avslutning	192

8

Høyere utdanning mellom tradisjon og trend	193
Det nye, mangfoldige høyere utdanningslandskapet.....	193
Universitetet som samfunnsaktør	195
Politikk for relevans i høyere utdanning	197
Fra forskningspolitikk til innovasjonspolitikkk.....	198
Tverrsektorielle utfordringer og universitetenes rolle.....	200
Eksterne drivkrefter	200
Institusjonelle drivkrefter	202
Regional forankring	203
Institusjonell selvforståelse	204
Kvalitet og relevans.	205
Balansegangen mellom tradisjon og trend	207
Avslutning	210
 Kilder og litteratur	 213
Kilder	213
Litteratur og offentlige dokumenter.....	213
Illustrasjoner	224
Figurer.....	224
Tabeller	224
Bokser	224
Bilder.....	225

1

Universitet og samfunn

Universitetenes rolle i samfunnet har gjennomgått store endringer de siste tiårene, både i Norge og internasjonalt. Universitetene navigerer i et landskap preget av økt kompleksitet, mangfold og krav til relevans, og balanserer interne prioriteringer og eksterne forventninger. I dette innledende kapitlet presenterer vi bokens tema, problemstillinger og analytiske tilnærminger.

Universitetenes samfunnsmandat

Det overordnede temaet i denne boka er endringer i universitetenes samfunnsmandat – et tema som har stått høyt på den politiske dagsorden både i Norge og internasjonalt de siste tiårene. Universitetenes bidrag til kunnskaps- og kompetansedrevet og bærekraftig samfunnsutvikling har vært gjenstand for omfattende diskusjon.

Det er flere grunner til at universitetenes rolle i samfunnsutviklingen har fått økt oppmerksomhet. En av dem er at universitetene har utviklet seg til masseutdanningsinstitusjoner. Kombinert med endrede behov for kompetanse og forskningsbasert innovasjon i arbeids- og samfunnsliv, og økt vektlegging av forskning for å møte globale utfordringer, innebærer dette at universitetenes betydning for samfunnsutviklingen vektlegges stadig mer. Høyere utdanning og forskning ses ikke bare som en verdi i seg selv, men forstås i økende grad som virkemidler i utviklingen av andre samfunnssektorer.

I Norge reflekteres dette ved at universitetenes samfunnsmandat ikke bare er et tema i Kunnskapsdepartementets politikkutforming, men også inngår i en bredere kunnskapspolitikk som griper inn i helse- og sosialpolitikken, klima- og miljøpolitikken, distrikts- og regionalpolitikken, nærings- og innovasjonspolitikken og arbeidsmarkedspolitikken. Politikken involverer dermed de fleste departementene, og en rekke samfunnsaktører er i dag engasjert i politikkutvikling for høyere utdanning og forskning. Både før og etter tusenårsskiftet har betydningen av utdanning og forskning for samfunnsutvikling vært gjenstand for utredninger, politikkutforming og reformer.

Også internasjonalt ser vi en økende forventning om at universiteter skal bidra mer direkte i den sosioøkonomiske utviklingen¹. I tillegg til kjerneoppgavene utdanning og forskning brukes betegnelsen universitetenes *tredje oppdrag* eller *tredje oppgave* for å understreke institusjonenes brede samfunnsansvar². Dette gjenspeiles i både nasjonale og overnasjonale organers politikk for høyere utdanning.

EU-kommisjonen er blant overnasjonale aktører som har vært opptatt av universitetenes rolle, og av hvordan forskning og utdanning kan bidra i utviklingen av samfunnet. At EU har vært opptatt av dette over tid, illustreres blant annet i en rapport fra 2003 om universitetenes rolle i kunnskapens Europa³:

After remaining a comparatively isolated universe for a very long period, both in relation to society and to the rest of the world, with funding guaranteed and a status protected by respect for their autonomy, European universities have gone through the second half of the 20th century without really calling into question the role or nature of what they should be contributing to society. The changes they are undergoing today, and which have intensified over the past ten years prompt the fundamental question: Can the European universities, as they are and are organized now, hope in the future to retain their place in society and in the world?

1 Goddard mfl. (2016); Kliewe mfl. (2019); jf. kapittel 2.

2 Denne oppgaven omtales nærmere i kapittel 2.

3 European Commission (2003), s. 2.

Drøyt 10 år senere lanseres EUs *Renewed Agenda for Higher Education* (2017), hvor det blant annet heter⁴:

Higher education institutions are increasingly giving more emphasis to their wider social responsibility to the communities in which they are located. The notion of the «civic university» is sometimes used to characterise the institutional strategies that aim to promote mutually beneficial engagement between the community, region and the university.

EU har i økende grad vektlagt forskning og høyere utdanning som virkemidler for å fremme bærekraftig økonomisk vekst, sosial utvikling og håndtering av globale utfordringer. Det er lagt fram flere sentrale dokumenter og strategier med sikte på å styrke Europas konkurranseevne gjennom forskning og innovasjon⁵, styrke utdanningssektoren i Europa og fremme høyere utdanning som en nøkkelfaktor for sosial inkludering, økonomisk vekst og bærekraftig samfunnsutvikling⁶.

Tilsvarende har EUs rammeprogram for forskning og innovasjon *Horizon Europe (2021–2027)* et tydelig fokus på samfunnsutfordringer, inkludert bærekraftig utvikling, helse, klima og digitalisering. Programmet fremmer samarbeid mellom forskere, næringsliv og offentlig sektor for å utvikle løsninger som er relevante for samfunnets behov⁷.

Mer nylig ble utdanning, forskning og innovasjon framhevet som de viktigste driverne for EUs økonomiske konkurransekraft i rapporten *The Future of European Competitiveness*. Rapporten anbefaler store investeringer på disse innsatsområdene i årene framover⁸.

4 European Commission (2017). *Commission Staff Working Document: Accompanying the document Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education*, s. 14.

5 European Commission (2020a).

6 European Commission (2020b; 2020c).

7 European Commission (2020d).

8 Draghi (2024).

Også mellomstatlige organisasjoner har hatt oppmerksomhet på universitetenes samfunnsrolle, og da særlig i forbindelse med bærekraftsmålene. I 2015 vedtok alle FNs medlemsland 2030-agendaen med 17 bærekraftsmål⁹. I denne sammenheng har UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) understreket nødvendigheten av å tenke nytt om universitetenes samfunnsmessige rolle, og framhever at¹⁰:

Higher education institutions are uniquely positioned to contribute to the social, economic and environmental transformations that are required to tackle the world's most pressing issues.

Rapporten diskuterer høyere utdanningsinstitusjoners rolle i å bidra til 2030-agendaen, med særlig vekt på tre sammenhengende temaer: behovet for tverrfaglighet, både i utviklingen og formidlingen av kunnskap; behovet for å bli mer åpne institusjoner, med sterkere tilstedeværelse i samfunnet gjennom proaktivt engasjement; og behovet for samarbeid med ulike samfunnsaktører.

Bærekraftsmålene har fått en stadig tydeligere plass i norsk politikk, også i politikken for høyere utdanning. Norske regjeringer har i flere sammenhenger pekt på at bærekraftsmålene krever felles innsats fra myndigheter, sivilsamfunn, privat sektor og akademia. Det er forventninger om at universiteter og høyskoler skal utvikle kunnskap og kompetanse som svarer på store utfordringer som klimaendringer, fattigdom, energibehov, velferdsstatens bærekraft, det grønne skiftet og grønn konkurransekraft. Dette kommer blant annet til uttrykk i den siste *Langtidsplanen for forskning og høyere utdanning*¹¹.

Den sterke politiske oppmerksomheten medfører at universitetene må drøfte og redefinere sin rolle i samfunnet. Det innebærer både å vurdere hvordan de tradisjonelle primæroppgavene – utdanning og forskning – kan tilpasses nye behov og forventninger, og å avklare hvordan institusjonene ønsker å bidra til samfunnsutviklingen. Sett fra universiteter og høyskoler kan det oppleves som en ubalanse mellom de eksterne forventningene og

9 United Nations (2015).

10 UNESCO (2022), s. 2.

11 Meld. St. 5 (2022–2023).

institusjonenes interne kapasitet. Samtidig kan forventningene samlet sett framstå som så omfattende at ingen institusjon alene kan møte alle.

Både nasjonalt og internasjonalt har dette ført til økt vektlegging av oppgavedifferensiering og større institusjonelt mangfold i politikktutformingen¹². Som EU-kommisjonen uttrykte det¹³:

There is no single excellence model: Europe needs a wide diversity of higher education institutions, and each must pursue excellence in line with its mission and strategic priorities.

Dette harmonerer med norsk universitetspolitikk. Etter at det i Norge rundt årtusenskiftet ble åpnet for at høyskoler kunne søke om universitetsstatus dersom de oppfylte gitte kriterier, har myndighetene gjentatte ganger understreket at nye universiteter ikke skal være kopier av de etablerte universitetene. Tvert imot har det vært en tydelig oppfordring om at de nye universitetene skal utvikle egne profiler basert på strategiske fortrinn og samfunnets behov, for på denne måten samlet å bidra til høy kvalitet i utdanning og forskning¹⁴.

Det innebærer at universitetene i sine institusjonelle strategier må avveie ulike forventninger mot hverandre. Det handler også om å vurdere hvordan de vil håndtere og vektlegge ulike oppgaver: å utvikle vitenskapsdisiplinene i tråd med den internasjonale forskningsfronten; å bidra til å styrke innovasjonsevidenskapen og konkurransekraften i privat sektor; å utvikle kunnskap og kompetanse som styrker offentlige tjenester og sivilsamfunnet, og som bidrar til regional utvikling; samt å fremme forståelse for, og løsninger på, samfunnets store utfordringer. Etter hvert som samfunnets kunnskaps- og kompetansebehov har økt og kapasiteten i høyere utdanning har vokst, har nasjonale myndigheter stadig oppfordret til en sterkere profilering av den enkelte institusjon, samt økt arbeidsdeling og samarbeid mellom institusjonene, for at sektoren samlet sett kan ivareta det brede samfunnsmandatet.

12 van Vught (2008); Shattock (2009); Reichelt (2009); Vabø & Wiers-Jensen (2014); Maassen (2015); Kwiek & Kurkiewicz (2015).

13 European Commission (2011), s. 2.

14 Jf. kapittel 3.

Bokas kildemateriale og problemstillinger

Formålet med denne boka er å beskrive og analysere den politiske og institusjonelle utviklingen i høyere utdanning og forskning de siste tiårene. Særlig rettes oppmerksomheten mot endringer i universitetenes samfunnsmandat og framveksten av det som i deler av den internasjonale faglitteraturen omtales som entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter. Etableringen av Universitetet i Sørøst-Norge (USN) brukes som norsk case. Denne etableringen var inspirert av internasjonale strømninger og muliggjort av særnorske rammebetingelser.

Målet er ikke bare å beskrive historien til én institusjon, men å gi inn-sikt i bredere mønstre, relasjoner, mekanismer og utfordringer som preger institusjonsbygging når ideen om entreprenørielle og engasjerte universiteter materialiseres i en konkret kontekst.

Med utgangspunkt i at universitetenes brede samfunnsmandat har blitt tydeligere framhevet – slik det kommer til uttrykk i betegnelseene entreprenøriell og samfunnsengasjert – har følgende problemstillinger vært retnings-givende for arbeidet med boka:

- Hvilke politiske forventninger er rettet mot universiteter som samfunnsinstitusjoner?
- Hvilke politiske og institusjonelle initiativ er tatt for å styrke universitetet som samfunnsaktør?
- Hva kjennetegner entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter?
- Hvilke eksterne og institusjonelle avveininger og drivkrefter ligger til grunn for utviklingen av slike universiteter?

For å kartlegge internasjonal faglitteratur om utviklingen av entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter er det gjennomført litteratursøk i internasjonale databaser (Scopus, Eric (Ebscohost), Business Source Elite (Ebscohost), Academic Search Elite (Ebscohost), Social Science Premium Collection (Proquest), Web of Science Core Collection). Søket tok utgangspunkt i 1998, året da Burton Clark publiserte boka *Creating entrepreneurial universities*, som introduserte begrepet entreprenørielle universiteter basert på studier av europeiske universiteter med en ny profil. Søket resulterte i 4430

publikasjoner. I denne boka refererer vi til artikler som belyser konseptuelle, politiske og institusjonelle særtrekk ved entreprenørielle og engasjerte universiteter, og som vi vurderer som mest relevante for å forstå framveksten av nye universiteter i Norge generelt og Universitetet i Sørøst-Norge spesielt.

Analysen av den økende politiske oppmerksomheten internasjonalt og nasjonalt om universitetenes samfunnsengasjement bygger på sentrale policy-dokumenter fra EU og norske politiske dokumenter som definerer retning, mål og rammebetingelser for utviklingen av norsk høyere utdanning.

Med utgangspunkt i litteraturstudiene og policyanalysene har vi utviklet et analytisk rammeverk for beskrivelsen og analysen av etableringen av USN. Casestudier egner seg særlig godt til å utforske komplekse, kontekstavhengige fenomener der teoretiske begreper møter praksis. Tilnærmingen gir en nyansert forståelse av hvordan ideer materialiseres i praksis. Casestudien bygger på sentrale retningsgivende dokumenter fra universitetets arkiv. Med utgangspunkt i disse dokumentene og deres forarbeider er bokas ambisjon å belyse utviklingen av universitetets profil og strategiske orientering i den formative fasen i årene fra 2014 til 2023 – i lys av politiske rammebetingelser, analytiske perspektiver fra den internasjonale faglitteraturen og innsiderperspektiver basert på forfatterens erfaringer som tidligere rektor og viserektor ved universitetet.

Analytisk rammeverk

I beskrivelsene og drøftingene i bokas kapitler tar vi utgangspunkt i et analytisk rammeverk som retter oppmerksomheten mot ulike, underliggende dimensjoner ved et entreprenørielt og samfunnsengasjert universitet:

- Strategisk selvforståelse
- Samfunnsmessig posisjon og engasjement
- Institusjonelle og organisatoriske egenskaper og kapabiliteter
- Stedstilknytning
- Ervervelse og anvendelse av ressurser

- Forvaltning av åpenhet og ansvarlighet overfor interessenter og offentligheten
- Forskningens innretning
- Undervisningsformer og arbeidsmåter

Det analytiske rammeverket som utdypes i kapittel 2, tematiserer både universitetets faglige profil, interne organisatoriske arkitektur og kultur, samt dets eksterne relasjoner, forankring og engasjement. Rammeverket bygger på perspektiver og begreper hentet fra internasjonale studier av entreprenørielle og samfunnsengasjerte universitet, som belyser disse dimensjonene og institusjonell transformasjon.

Rammeverket retter oppmerksomheten mot hvordan høyere utdanningsinstitusjoner, gjennom interne prosesser, former institusjonelle strukturer, normer og praksiser som definerer deres samfunnsmessige posisjon og arbeidsformer. Samtidig viser det hvordan universitetene påvirkes av eksterne rammebetingelser og krefter. Universitetene møter forventninger fra myndigheter, samfunn, næringsliv og globale aktører og må tilpasse seg disse for å opprettholde legitimitet.

I litteraturen understrekes det gjerne at eksternt press kan føre til isomorfisme – en tendens til likhet – der universiteter adopterer felles strukturer, praksiser og verdier for å møte eksterne krav. Når presset skjer gjennom lover og reguleringer, omtales det som tvangsmessig isomorfisme¹⁵. Universitetene har imidlertid lange tradisjoner som autonome institusjoner, og det vil være grenser for hvilke deler av universitetenes virksomhet offentlige myndigheter kan regulere. Det er forventet at universiteter vil mobilisere motstand mot eksternt press som truer deres uavhengighet. Likhet kan derfor også oppstå fordi nye universiteter velger å etterlikne praksiser ved tradisjonelle universiteter som oppfattes som suksessfulle, for å styrke sin legitimitet og prestisje. Etablerte akademiske normer og standarder påvirker også hvordan vitenskapelig ansatte forstår og utøver sin virksomhet. Dette omtales som henholdsvis mimetisk og normativ isomorfisme.

Helt siden midten av 1990-tallet er det gjort endringer i rammebetingelsene for norske universiteter og høyskoler som på mange måter har bidratt til

15 DiMaggio & Powell (2000).

større likhet i sektoren. Felles lov, formål, stillingsstruktur og finansierings-system er eksempler på dette. I tillegg kommer de utallige forventningene som offentlige myndigheter opp gjennom årene har stilt til hele sektoren gjennom stortingsmeldinger, tildelingsbrev mm.

Samtidig har det vært et politisk mål å utvikle mer institusjonell profilering og mangfold i sektoren. Selv om både statlige føringer og akademiske normer har bidratt til en mer enhetlig sektor, finnes det dermed også tendenser til økt differensiering. Dette viser seg blant annet ved at enkelte universiteter i større grad enn andre responderer på eksterne forventninger gjennom interne disposisjoner og strategisk profil, ut fra et genuint ønske om å knytte universitetets virksomhet tettere på samfunnets og arbeidslivets behov for kunnskap og kompetanse.

I denne boka er utgangspunktet at både interne og eksterne krefter påvirker utviklingen av høyere utdanning. Samtidig som styret og ledelsen hegner om universitetets kjerneverdier, forsøker mange institusjoner å utvikle institusjonelle strategier, handlingsplaner, utdanningsprogrammer, undervisningsformer og forskningsagendaer, samt drifts- og ledelsespraksiser for å respondere på endrede behov i samfunnet. Ambisjonen er å møte skiftende kompetansekrav i samfunnslivet og i arbeidsmarkedet, økende behov for innovasjon i offentlige og private organisasjoner og bedrifter, endringer i studentenes forutsetninger og forventninger, og endrede politiske prioriteringer.

Hvordan universitetene håndterer det brede samfunnsmandatet påvirkes ikke bare av institusjonelle verdier og egenskaper, men også av institusjonell historie og av den nasjonale og regionale konteksten som den enkelte institusjon står i.

Gitt universitetenes brede samfunnsmandat og betydelige offentlige finansiering kan man argumentere for at eksterne krav, behov og forventninger legger et legitimt press på alle offentlige høyere utdanningsinstitusjoner. Prinsipielt kan det like gjerne føre til ulikhet som likhet mellom institusjonene. Som påpekt over har det i norsk politikk vært et eksplisitt politisk mål å fremme diversitet mellom høyere utdanningsinstitusjoner, og dermed utvikling av et større institusjonelt mangfold i sektoren.

I faglitteraturen karakteriseres et entreprenørielt og samfunnsengasjert universitet ofte ved tverrfaglige arbeidsfellesskap i samspill med omgivelsene. Det er et universitet som, gjennom partnerskap med omgivelsene, svarer opp behov og forventninger. Samtidig understrekes det at denne typen universitet

– som alle universiteter – er fundert på noe bestandig: kunnskapsutvikling og kunnskapsformidling basert på lærefrihet, vitenskapelige metoder, kritisk refleksjon og meningsbrytning.

Et slikt universitet vil ha ambisjoner om å bidra til samfunnsutviklingen gjennom kulturell, sosial og økonomisk verdiskaping, samtidig som det skal korrigere og kvalifisere det offentlige ordskiftet gjennom kunnskapsutvikling og kunnskapsformidling. Det skal speile behov og forventninger i omgivelsene, men skal også være et speil for samfunnsutviklingen. Universitetet har med andre ord som mål å svare på samfunnets behov og forventninger, men skal også kunne utfordre og imøtegå dem. Dette innebærer institusjonelle dilemmaer, mulige interessekonflikter og en krevende balansegang mellom ulike hensyn.

Universitetet som samfunnsinstitusjon defineres av regulerende forordninger, normative konvensjoner, sosiale relasjoner og etablerte praksiser. Det formes, organiseres og endres gjennom interne disposisjoner, men også av eksterne krefter og aktører. Utviklingen av universiteter som vektlegger samfunnsrollen kan forstås som en institusjonell vending som følge av endringer i samfunnets tradisjonelle krav og forventninger til universitetet. Denne utviklingen må derfor forstås i lys av interaksjon mellom ulike interne og eksterne rammebetingelser, aktører og premissleverandører.

Når vi i denne boka beskriver og diskuterer framveksten av entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter i Norge med USN som case, retter vi for det første oppmerksomheten mot den historiske, sosiale og politiske konteksten som universitetene opererer innenfor – en kontekst som legger viktige føringer på deres utvikling og virksomhet. For det andre retter vi oppmerksomheten mot samspillet mellom det enkelte universitets institusjonelle historie og nye impulser.

For det tredje tar vi høyde for at universitetet er et løst koblet system, preget av akademisk frihet og ulike faglige tradisjoner som er identitetsskapende og ofte opererer uavhengig av hverandre¹⁶. Fakulteter, institutter og avdelinger har i stor grad selvstendighet i hvordan de organiserer seg, prioriterer ressurser og utvikler faglige profiler. Dette gir rom for fleksibilitet og faglig mangfold,

16 Weick (1976).

men innebærer også at beslutningsprosesser kan være fragmenterte, med mange aktører og nivåer involvert.

For det fjerde legger vi til grunn at institusjonell utvikling skjer i samspill mellom eksterne føringer og aktører, internt initierte og forankrede prosesser, samt forhandlinger mellom ulike interne og eksterne aktører på flere organisatoriske nivåer.

Bokas struktur

I **kapittel 2** presenteres de analytiske perspektivene som anvendes i boka. Her ser vi nærmere på ulike universitetsmodeller som er beskrevet og diskutert i den internasjonale litteraturen, og identifiserer sentrale institusjonelle kjennetegn ved entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter. **Kapittel 3** tar for seg norsk politikk knyttet til etableringen av nye universiteter, fra opprettelsen av Universitetet i Tromsø og de første distriktshøyskolene på slutten av 1960-tallet, til det ble åpnet for nye universiteter rundt årtusenskiftet. I **kapittel 4** ser vi nærmere på restruktureringen av den norske UH-sektoren, det nye landskapet for høyere utdanning og framveksten av nye universiteter.

I **kapittel 5** presenteres casestudien av USN, etablert som universitet i 2018. Vi ser nærmere på den historiske utviklingen av de tre tidligere høyskolene som inngår i USN, samt utviklingsprosesser som ledet fram til etableringen av det nye universitetet. Lokaliseringsspørsmål har vært sentrale helt siden de første høyere utdanningsinstitusjonene ble etablert i Norge, og belyses også i kapitlet. I **kapittel 6** undersøkes høyere utdanning og institusjonsutvikling i et nasjonsbyggings- og regionalt perspektiv. Her rettes oppmerksomheten mot fusjoner som virkemiddel for institusjonsutvikling, samt den geografiske dimensjonen – igjen med flercampusinstitusjonen USN som case. I **kapittel 7** beskriver vi hvordan USN har utviklet seg som et entreprenørielt og samfunnsengasjert universitet, og hvordan ulike internasjonale modeller for slike universiteter er blitt operasjonalisert i den norske konteksten.

I **kapittel 8** drøftes det nye landskapet for høyere utdanning i Norge, og den videre utviklingen av entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter i et bredere og mer prinsipielt perspektiv.

2

Internasjonale utviklingstrekk og analytiske perspektiver

Alle universiteter befinner seg i en internasjonal kontekst. Det innebærer at internasjonal orientering, samarbeid og nettverk er selvfølgelig for ethvert universitet, men også at modeller fra andre lands systemer kan inspirere på tvers av landegrensene. Å hente inspirasjon fra andre land har vært særlig viktig for nye norske universiteter som Universitetet i Sørøst-Norge, ettersom det fra myndighetenes side gjentatte ganger har blitt understreket at de ikke skal være kopier av de etablerte. Snarere har de nye universitetene blitt oppfordret til å utvikle en unik profil basert på strategiske fortrinn og samfunnsbehov. I dette kapittelet ser vi på den internasjonale litteraturen om ulike universitetsmodeller, med særlig vekt på entreprenørielle og samfunnsengasjerte universitetsmodeller, og hvilke implikasjoner denne typen universitet har for styring, ledelse og faglig virksomhet ved institusjonen.

Kunnskapssamfunnet

Begrepet kunnskapsøkonomi (knowledge-based economy) ble introdusert av økonomer på 1960- og 1970-tallet for å beskrive overgangen fra industri-

samfunn til kunnskapssamfunn¹. Både *kunnskapssamfunn* og *kunnskapsøkonomi* refererer til en samfunnsutvikling der varer og tjenester i økende grad baseres på kunnskapsintensiv produksjon. Fritz Machlup var blant de første som analyserte kunnskap som en økonomisk ressurs, ved å kvantifisere kunnskapens bidrag til økonomien og økonomisk vekst².

I kunnskapssamfunnet utgjør kunnskapsbaserte innovasjoner de viktigste drivkreftene for verdiskaping, konkurranseevne og økonomisk utvikling. Arbeidslivet preges i økende grad av kognitivt arbeid, der kreativitet, problemløsning og spesialisert kompetanse står sentralt. I en kunnskapsøkonomi fungerer kunnskap både som ressurs og vare. Det er evnen til å skape, dele og anvende kunnskap som gir nasjoner, regioner og virksomheter et konkurransefortrinn.

Forskere som Daniel Bell, Peter Drucker og Manuel Castells har vært sentrale i å beskrive denne samfunnsendringen. Andre, som Ulrich Beck, Jean-François Lyotard og Anthony Giddens, har bidratt med viktige perspektiver på de kulturelle, økonomiske og teknologiske implikasjonene³. Begrepet kunnskapsøkonomi fikk politisk gjennomslag på 1990-tallet, blant annet gjennom rapporter fra OECD og Verdensbanken⁴. I Norge ble kunnskapsøkonomi eksplisitt omtalt i forskningsmeldingen *Vilje til forskning* (St.meld. nr. 20 (2004–2005)), der det ble understreket at Norge måtte satse strategisk på forskning og utvikling for å styrke sin posisjon i den globale kunnskapsøkonomien. Tankegangen bak begrepet var imidlertid til stede allerede på 1990-tallet i politiske dokumenter om forskning, innovasjon og teknologi som grunnlag for økonomisk vekst, selv om begrepet kunnskapsøkonomi ikke ble eksplisitt brukt.

I kunnskapsøkonomien er forskning avgjørende for innovasjon i produksjonslivet, og utdanning er essensiell for å gi befolkningen kompetanse til å delta i et kunnskapsintensivt arbeidsliv. Humankapitalen framstår som den viktigste ressursen i kunnskapssamfunnet, og er avgjørende for økonomisk vekst, men også for samfunnsutviklingen generelt. Universiteter har derfor

1 Reve & Jakobsen (2001).

2 Machlup (1962).

3 Bell (1973); Drucker (1969; 1993); Castells (1996–1998); Beck (1986); Lyotard (1984); Giddens (1990).

4 OECD (1996); World Bank (1999).

blitt nøkkelinstitusjoner i et stadig mer kunnskapsorientert samfunn⁵. Veksten i høyere utdanning og forskning i vår del av verden de siste tiårene kan i høy grad tilskrives store offentlige investeringer i utdanning og forskning. Samtidig har forventningene til universitetenes samfunnsbidrag økt.

For å lykkes i en kunnskapsøkonomi anses investeringer i utdanning, forskning og utvikling som avgjørende, både for å frambringe ny, anvendbar viten og for å legge til rette for at studentene utvikler ferdigheter og kunnskaper som er nødvendige for å delta i et stadig mer kunnskapsbasert arbeidsliv.

Fra Trippel Helix til Kvintuppel Helix

Ifølge Etzkowitz er et sentralt kjennetegn ved kunnskapsøkonomien at grensene mellom ulike sektorer og institusjonelle sfærer viskes ut⁶. Dette legger til rette for økt tverrsektorielt samarbeid. For å beskrive denne nye dynamikken og forklare hvordan kunnskapsbasert økonomisk utvikling og innovasjon oppstår gjennom samarbeid på tvers av samfunnssektorer, utviklet Etzkowitz og kolleger Trippel Helix-modellen⁷.

Gjennom denne modellen analyseres betydningen av det dynamiske samspillet mellom universitet, industri og myndigheter for å fremme innovasjon, teknologisk framgang og økonomisk utvikling i et kunnskapsbasert samfunn. Modellen kan anvendes både på nasjonalt og regionalt nivå, ettersom politikk på begge nivåer kan stimulere til samarbeid og støtte utviklingen av det som betegnes som innovative økosystemer⁸.

5 Etzkowitz mfl. (2000).

6 Etzkowitz & Leydesdorff (2000).

7 Etzkowitz & Leydesdorff (1995; 1999); Etzkowitz & Zhou (2018). Begrepet helix er i denne sammenheng en metafor for samspill og dynamikk mellom ulike parter. Helix viser til en flerdimensjonal, sammenkveilet form som kombinerer stabilitet og evnen til å bevege seg framover og oppover. Etzkowitz hentet begrepet fra biologien og en DNA-struktur med tre strenger som tvinner seg rundt hverandre – H-DNA).

8 Granstrand & Holgersson (2020).

Trippel Helix-modellen erstatter den tidligere forståelsen og vektleggingen av bilaterale relasjoner og toveis samarbeid mellom universitetet og de to andre aktørene. I stedet understrekes det i modellen hvordan de tre aktørene i økende grad har blitt vevd tettere sammen gjennom gjensidig avhengighet. Den framhever at tett samvirke mellom de tre aktørene legger best til rette for både kunnskapsbasert næringspolitikk og innovasjon i produkter og prosesser.

Trippel Helix-modellen er basert på empiriske studier og framhever universitetenes rolle som brobygger mellom aktørene⁹. Universitetenes bidrag til kunnskapsutvikling, forskningsbasert innovasjon og kompetansebygging blir avgjørende for å møte arbeidslivets behov. Samtidig påvirkes også innholdet i og gjennomføringen av undervisningen når universitetene inngår i denne typen samarbeid¹⁰.

Etzkowitz legger særlig vekt på hvordan universitetenes organisering og arbeidsformer påvirker evnen til samarbeid, både internt og med eksterne aktører. Dette inkluderer etablering av forskningsparker, teknologioverføringskontorer (Technology Transfer Offices, TTO), inkubatorer som støtter kommersialisering av ideer, og forskningsprogrammer som krever tverrfaglig og eksternt samarbeid for å oppnå finansiering. Etzkowitz argumenterer for at universiteter i større grad kan bidra til teknologisk innovasjon gjennom institusjonaliserte samarbeidsrelasjoner med myndigheter og næringsliv. Flere lands innovasjonssystemer vektlegger i økende grad betydningen av universiteter som inngår i slike samarbeidsrelasjoner¹¹.

Som en videreutvikling av Trippel Helix-modellen introduserte Carayannis og Campbell *Quadruple Helix-modellen – Kvadrupel Helix*, som tilfører en fjerde dimensjon: samfunnet og demokratiske beslutningsprosesser¹². Denne modellen inkluderer samfunnets organisatoriske strukturer, kultur, offentlig diskurs (inkludert medier), sivilsamfunn og brukere. Den anerkjenner at innovasjon ikke bare er teknologisk og økonomisk, men også sosialt og kulturelt forankret. Brukermedvirkning, medborgerskap og samfunnets organisering framheves som sentrale drivkrefter for innovasjon, verdiskaping og samfunnsutvikling. Modellen representerer dermed et skifte fra en teknologiorientert

9 Etzkowitz mfl. (2000).

10 Etzkowitz & Zhou (2008; 2023).

11 Etzkowitz (2016); Etzkowitz & Leydesdorff (1999).

12 Carayannis & Campbell (2009).

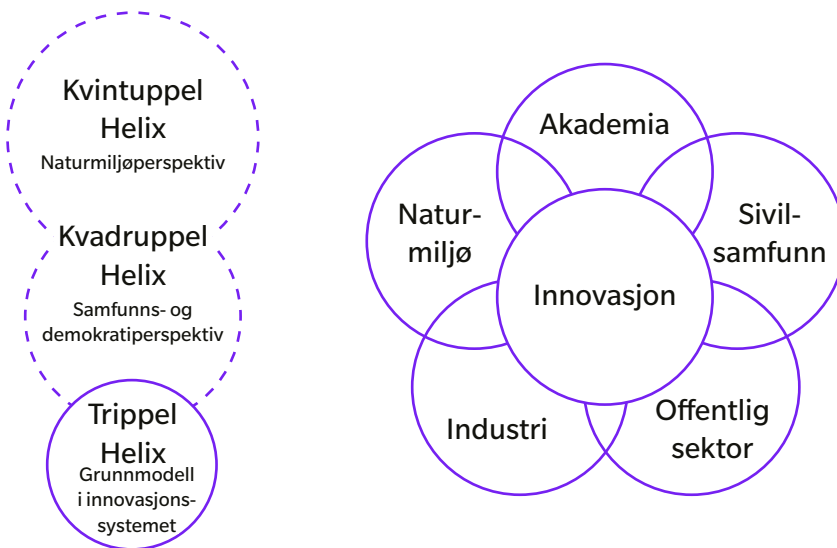
forståelse av innovasjon og økonomisk verdiskaping til en mer helhetlig tilnærming som også omfatter sosial og kulturell utvikling, både i offentlig og privat sektor. Arbeidslivets behov suppleres med samfunnets behov.

Senere lanserte Carayannis og Campbell Quintuple Helix-modellen – *Kvintupple Helix*, som inkluderer natur og miljø som en femte dimensjon¹³. Her forstås naturen både som en ressurs og som en begrensende faktor for økonomisk og sosial utvikling. I modellen understrekes behovet for å beskytte økosystemer og sikre bærekraftig bruk av naturressurser. Klima- og miljøhensyn integreres i innovasjonsprosesser og må tas i betraktning ved utforming av politikk, forskning, utdanning og utvikling av praktiske løsninger.

Kvintupple Helix-modellen framhever dermed betydningen av samspillet mellom akademia, myndigheter på ulike nivåer, næringsliv og offentlige tjenester, sivilsamfunnet og miljøet. Målet er å fremme både økonomisk vekst og bærekraftig sosial og kulturell samfunnsutvikling – se figur 2.1 nedenfor.

Figur 2.1

Innovasjon – fra Trippel Helix- til Kvintupple Helix¹⁴



13 Carayannis & Campbell (2010); Carayannis mfl. (2012).

14 Figuren er utviklet med utgangspunkt i Carayannis & Campbell (2021) og Al-Ali mfl. (2020).

Universitetenes tredje oppgave

Undervisning omtales gjerne som universitetenes første oppgave, og forskning som den andre. Som vi så i kapittel 1, refererer den tredje oppgaven til at universitetene engasjerer seg aktivt i samfunnet og bidrar til samfunnsutvikling på ulike måter. Dette kan for eksempel skje gjennom forskning som søker å løse samfunnsutfordringer, eller ved at studenter tilegner seg ferdigheter og kompetanse som fremmer bærekraftig innovasjon og økonomisk, sosial og kulturell verdiskaping i framtidig yrkesliv. Overnasjonal og nasjonal politikk for høyere utdanning har over tid lagt stadig større vekt på universitetenes samfunnsansvar gjennom den tredje oppgaven.

Tankegangen om universitetenes utvidede samfunnsrolle kom tydelig til uttrykk i OECD-publikasjoner på 1990-tallet. Utgangspunktet var analyser av universitetenes rolle i kunnskapsbaserte økonomier, og av hvordan høyere utdanningsinstitusjoner kunne fungere som drivkrefter for regional og nasjonal utvikling. En rapport fra OECD fra midten av 1990-tallet framhevet behovet for å koble forskning og utdanning tettere til samfunnets og næringslivets behov¹⁵.

Også EU begynte å fremme ideen om universitetenes «tredje oppdrag» i løpet av 1990-tallet og på begynnelsen av 2000-tallet. Her var særlig kunnskapsoverføring, innovasjon, samfunnsengasjement og samarbeid med eksterne aktører i fokus. Bologna-prosessen, initiert i 1999 og som dannet grunnlaget for European Higher Education Area i 2010, understreket at universiteter ikke bare skulle levere utdanning og forskning, men også bidra aktivt til samfunnsutvikling, inkludert økonomisk vekst, innovasjon og sosialt ansvar¹⁶.

Lisboa-strategien, vedtatt i 2000, var en viktig milepæl der universitetenes rolle ble diskutert i bred forstand¹⁷. Her ble det tydelig at universitetene har en

15 OECD (1996).

16 Bologna-prosessen omfatter 48 europeiske land, Europakommisjonen og de sentrale organisasjonene for høyere utdanning i Europa. Gjennom felles vedtak jobber medlemslandene for at det skal være enkelt for studenter og ansatte å forflytte seg mellom europeiske universiteter og høyskoler.

17 European Commission (2000). EU vedtok våren 2000 sin konkurranseevnestrategi, den såkalte Lisboa-strategien. Målet var at EU innen 2010 skulle bli den mest konkurranse-dyktige og dynamiske kunnskapsbaserte økonomien i verden. Etter at strategien utløp i 2010, ble den erstattet av Europa 2020-strategien, European Commission (2010).

sentral rolle i å støtte innovasjon, entreprenørskap og kunnskapsoverføring fra academia til samfunnet og næringslivet. På 2000-tallet begynte EU eksplisitt å bruke begrepet *third mission* i politiske dokumenter og strategier, særlig i forbindelse med innovasjon og regional utvikling. Rapporter fra EU-kommisjonen påpekte universitetenes rolle som nøkkelaktører i det europeiske forskningsområdet (ERA) og deres bidrag til økonomisk og sosial utvikling.

I 2006 publiserte EU-kommisjonen meldingen *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*. Her ble det framhevet at universitetenes samfunnsengasjement, inkludert samarbeid med industri og offentlig sektor, var en essensiell del av deres moderniseringsoppdrag¹⁸. Dette bidro til å formalisere tanken om universitetenes tredje oppdrag som en integrert del av deres virksomhet.

I tråd med internasjonale utviklingstrekk ble universitetets tredje oppgave etter hvert også integrert i norske politiske dokumenter. En tidlig eksplisitt referanse til denne samfunnsrollen er stortingsmeldingen *Forskning for fellesskapet* i 1991¹⁹. Her ble det lagt vekt på at universitetene måtte formidle forskningsresultater til samfunnet på en tilgjengelig måte, bidra til regional utvikling gjennom samarbeid med næringslivet og offentlige aktører, samt styrke sin rolle som aktive samfunnsaktører ved å engasjere seg i samfunnsrelevante problemstillinger. Meldingen la grunnlaget for en bredere diskusjon om universitetenes ansvar og rolle i samfunnet, en diskusjon som ble videreført i senere politiske og strategiske dokumenter (jf. kapittel 3). I boks 1.1 oppsummeres sentrale elementer i universitetenes tredje oppgave.

18 European Commission (2006).

19 St. Meld. nr. 43 (1991–1992).

Boks 1.1 Universitetenes tredje oppgave²⁰

1. Samfunnsengasjement:
 - Universitetet deltar aktivt i lokale, regionale og nasjonale prosjekter som tar for seg samfunnsutfordringer innen blant annet helse, miljø, utdanning og sosial rettferdighet. Gjennom slik deltakelse bidrar universitetet til å styrke samfunnets evne til å møte komplekse, tverrsektorielle utfordringer.
2. Kunnskapsdeling:
 - Universitetet arbeider systematisk for å gjøre forskning og faglig kunnskap tilgjengelig for allmennheten. Dette skjer gjennom populærvitenskapelige publikasjoner, åpne foredrag, workshops og samarbeidsprosjekter med offentlige og private aktører. Slik kunnskapsdeling bidrar til å styrke den offentlige samtalen og til å informere beslutningstaking på ulike nivåer.
3. Samarbeid med arbeids- og næringsliv:
 - Gjennom samarbeid med arbeidslivet og næringssektoren fremmer universitetet innovasjon og økonomisk utvikling. Dette inkluderer felles forskningsprosjekter, utvikling av nye produkter og teknologier samt kommersialisering av akademisk kunnskap. Slike partnerskap styrker relevansen og anvendbarheten til universitetets forskning.
4. Livslang læring:
 - Universitetet tilbyr utdanning og kompetanseutvikling for personer utenfor den tradisjonelle studentgruppen. Dette omfatter etter- og videreutdanning, kurs og programmer for yrkesaktive samt fleksible læringstilbud som støtter livslang læring og kontinuerlig faglig utvikling.
5. Kulturell og sosial utvikling:
 - Universitetet bidrar til kulturell og sosial utvikling ved å arrangere og delta i kulturelle aktiviteter, støtte sosialt entreprenørskap og stimulere til samfunnsinitiativer. Dette styrker universitetets rolle som en inkluderende og samfunnsbyggende institusjon.
6. Politisk og samfunnsmessig rådgivning:
 - Universitetet spiller en viktig rolle som kunnskapsleverandør til politiske beslutningstakere og samfunnsorganisasjoner. Dette skjer gjennom ekspertuttalelser, deltakelse i utvalg og komiteer og bidrag til utvikling av kunnskapsbasert politikk.
7. Miljø og bærekraft:
 - Universitetet arbeider aktivt for å fremme bærekraftig utvikling og bidra til løsninger på globale utfordringer som klimaendringer. Dette inkluderer forskning og undervisning med bærekraft som kjerne samt tiltak for å redusere eget miljøavtrykk.

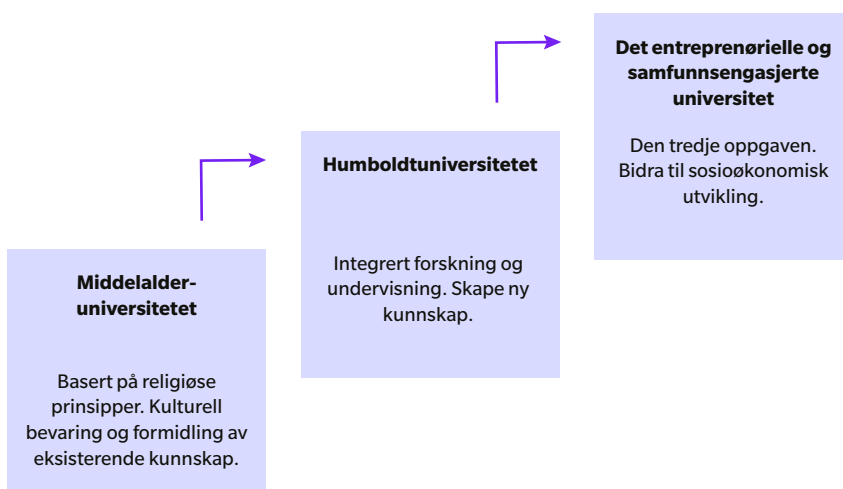
20 Beskrivelsen bygger på Kliewe mfl. (2019).

Ulike generasjoner universiteter

Over tid har samfunnsutviklingen og politikkutformingene utvidet forståelsen av universitetenes formål og rolle. Dette har lagt grunnlaget for framveksten av nye universitetsmodeller. Med en historisk tilnærming kan utviklingen av universitetene deles inn i generasjoner²¹ – se figur 2.2 nedenfor.

Figur 2.2

Tre universitetsgenerasjoner



Første generasjons universiteter kan spores tilbake til middelalderen, da universitetene var under kontroll av kirken. Deres primære oppgaver var å bevare og overføre kunnskap, samt å fremme kirkens lære.

Andre generasjons universiteter, ofte omtalt som Humboldt-tradisjonen, bygger på Wilhelm von Humboldts tre prinsipper: enhet mellom forskning og undervisning²², undervisningsfrihet og akademisk selvstyre. Dette innebar at normer som uavhengighet og objektivitet fikk en sentral plass. Å framskaffe ny kunnskap ble dermed en kjerneoppgave, i tillegg til å bevare og formidle kunnskap.

²¹ Kliewe mfl. (2019).

²² I enkelte land, som eksempelvis Russland og Frankrike, har forskning for en stor del vært organisert utenfor universitetene i vitenskapsakademier eller tilsvarende.

Humboldts prinsipper står fremdeles sterkt, men må også stadig forsvares i en tid der universitetenes institusjonelle autonomi og tilliten til akademiske institusjoner og forskningsbasert kunnskap utfordres²³. Samtidig har *tredje generasjons* universiteter vokst fram med nye formål og oppgaver. Her vektlegges det at universiteter ikke bare skal drive utdanning og forskning for å vinne ny kunnskap, men også ta et bredere ansvar for sosial, økonomisk og kulturell utvikling. Gjennom de siste 30 årene har universitetene gjennomgått en transformasjon for å tilrettelegge for kunnskapsutvikling som kan anvendes og bidra til samfunnsutvikling²⁴.

Etzkowitz²⁵ har brukt betegnelsene *første* og *andre revolusjon* for å beskrive denne utviklingen. Den første revolusjonen viser til at forskning ble en oppgave i tillegg til undervisning, mens den andre revolusjonen refererer til forventningen om at høyere utdanningsinstitusjoner skal bidra til økonomisk utvikling. I takt med utviklingen i samfunnets forventninger til universitetene har også ansattes roller utviklet seg: fra lærer til forsker, og senere også til entreprenør²⁶.

Allerede tidlig på 1960-tallet publiserte Kerr sitt klassiske verk *The Uses of the University*, der han beskrev hvordan universitetene over tid har blitt møtt med stadig høyere forventninger og flere oppgaver²⁷. Han introduserte betegnelsen *multiversity* for å beskrive moderne universiteter som komplekse organisasjoner med et mangfold av oppgaver og formål. Ifølge Kerr skaper dette potensielle målkonflikter, noe som krever ledere som kan balansere ulike hensyn og inngå kompromisser. I tillegg til å ivareta akademisk frihet understreket Kerr universitetenes samfunnsansvar: å møte samfunnets behov og bidra til å løse samfunnsutfordringer. Begrepene *andre revolusjon* og *multiversity* kan ses som parallelle til betegnelsen *tredje generasjons universiteter* og understreker at universitetene har fått flere oppgaver og en endret samfunnsrolle.

For å realisere samfunnsoppdraget åpner tredjegerasjons universiteter opp mot omgivelsene, fremmer samarbeid med ulike eksterne interessenter

23 Parker (2024).

24 Kliewe mfl. (2019).

25 Etzkowitz (1998).

26 Etzkowitz (2016).

27 Kerr (1982).

og anerkjenner den gjensidige avhengigheten mellom akademia og samfunnet. Samtidig kjennetegnes disse universitetene av både regional, nasjonal og global orientering²⁸. De organiserer virksomheten i tverrfaglige fagmiljøer, etablerer partnerskap med eksterne aktører, søker alternative finansieringskilder og deltar i internasjonale nettverk. Forskning med økonomisk, sosial og regional betydning prioriteres, samtidig som forskningen forankres i den internasjonale forskningsfronten. Studenter og ansatte oppmuntres til entreprenørskap gjennom samarbeid med bedrifter og ulike samfunnsinstitusjoner og organisasjoner.

Den tredje oppgaven innebærer at institusjonene forventes å være mer strategiske, proaktive og eksplisitte i sin relasjon til samfunnet. I løpet av de siste tiårene har denne oppgaven blitt en viktig del av universitetenes samfunnsmandat – eller samfunnskontrakt – og har i stor grad erstattet den tradisjonelle forestillingen om universitetenes rolle i samfunnet.

Tidligere la universitetene i hovedsak en lineær og langsiktig forståelse til grunn for forholdet mellom intern, nysgjerrighetsdrevet og disiplinorientert grunnforskning og samfunnets nytte av denne forskningen. I dag har de fleste universiteter, både nasjonalt og internasjonalt, på ulike måter innarbeidet samfunnsengasjement i beskrivelsen av sitt oppdrag. Dette inkluderer en tydelig vektlegging av utdannings- og forskningsaktivitetenes samfunnsrelevans, ansvar for kunnskapsoverføring til samfunnet og aktiv samhandling med omgivelsene som grunnleggende premisser for universitetets virksomhet.

Vektleggingen av den tredje oppgaven og forståelsen av hva den innebærer, varierer imidlertid betydelig mellom institusjoner. Det er store forskjeller i hvordan oppgaven er innarbeidet i strategiske dokumenter, og hvordan den praktiseres. Mens noen universiteter betrakter den tredje oppgaven som en tilleggsoppgave, mer eller mindre atskilt fra kjerneoppgavene utdanning og forskning, har andre valgt eksplisitt å integrere den i en helhetlig strategi. Et karakteristisk trekk ved tredjegerasjonsuniversiteter, og ved samfunnsengasjerte og entreprenørielle universiteter spesielt, er ambisjonen om å integrere den tredje oppgaven i den regulære utdannings- og forskningsvirksomheten.

28 Kliewe mfl. (2019).

Betegnelsene entreprenørielle og engasjerte universitet

Den nye universitetsmodellen og begrepene *entreprenørielle* og *samfunnsengasjerte universiteter* har fått økende oppmerksomhet de siste årene. Betegnelsen *entreprenørielle universiteter* har vært brukt siden 1980-tallet, og det finnes en omfattende litteratur om denne typen universiteter. Begrepet *samfunnsengasjerte universiteter* kom seinere, og vår kartlegging av den internasjonale faglitteraturen viser at det er mindre utforsket²⁹.

Begrepet ble introdusert for å understreke betydningen av en bredere forståelse av universitetenes samfunnsinvolvering – jf. Kvintuppel Helix-perspektivet. Det engelske begrepet *engaged universities* ble introdusert av den amerikanske Kellogg-kommisjonen, som mellom 1996–2000 leverte flere rapporter om reformer av offentlige universiteter i USA. Kommisjonen skulle foreslå reformer av offentlige universiteter i USA med vekt på deres rolle og ansvar i samfunnet, og anbefalte at samfunnsengasjement ble integrert i universitetenes kjerneaktiviteter³⁰.

Selv om det ikke finnes autoritative definisjoner av begrepene, peker litteraturen på noen hovedtrekk. *Entreprenørielle universiteter* forstås gjerne som institusjoner som fremmer innovasjon i etablert næringsliv og oppstart av nye bedrifter. Dette skjer gjennom stimulering av entreprenørskap blant ansatte og studenter, og ved å støtte kommersialisering av forskning³¹. Etzkowitz mfl. (2000) beskriver framveksten av denne modellen som et resultat av at forskningsbasert innovasjon i stor grad har erstattet industriell innovasjon som drivkraft i kunnskapsøkonomien. Et karakteristisk trekk ved beskrivelser av den entreprenørielle universitetsmodellen er at de eksplisitt framhever universitetenes rolle og betydning for økonomisk utvikling som en kjerneoppgave³².

Samfunnsengasjerte universiteter beskrives som institusjoner som aktivt deltar i bredere samfunnsaktiviteter og regionale utviklingsprosjekter. Dette innebærer at flere disipliner og kunnskapsområder blir relevante, at flere aktører er involvert, og et skifte fra fokus på teknologioverføring og

29 Moussa mfl. (2019).

30 Kellogg Commission (1999).

31 Markuerkiaga (2019).

32 Coenen (2007).

kommersialisering av forskning til kunnskapsoverføring i bredere forstand, jf. Kvintuppel Helix-modellen.

I litteraturen om samfunnsengasjerte universiteter framheves sosialt ansvar og engasjement i sivilsamfunnet, i motsetning til entreprenørielle universiteter som ofte defineres ut fra et økonomisk perspektiv³³. Gjennom samarbeid med arbeids- og næringsliv og støtte til kulturell og sosial samfunnsutvikling bidrar samfunnsengasjerte universiteter til å løse komplekse samfunnsutfordringer og fremme bærekraftig utvikling. Universiteter med en samfunnsengasjert profil forventes å spille en aktiv rolle i sine omgivelser ved å delta i samarbeid om regionale, nasjonale og globale utfordringer, inkludert økonomisk utvikling, sosial innovasjon og bærekraftig utvikling³⁴.

En omfattende litteraturgjennomgang av forskning om regionalbasert innovasjon viser at perifere regioner som har universitet, har en fordel sammenliknet med regioner som mangler høyere utdanningsinstitusjoner³⁵. Studier viser at universitetenes regionale betydning ikke bare handler om tradisjonell teknologioverføring, men også om utvikling av nye forretningsmodeller i lokale bedrifter, oppgradering av humankapital som det lokale arbeidsmarkedet trenger, innovasjon i regionale offentlige tjenester, samskaping med regionale aktører, tilrettelegging for globale kunnskapsstrømmer inn i regionene og en proaktiv rolle i utviklingen av regionale innovasjonssystemer. I tillegg bidrar universitetene til utforming og implementering av *smarte spesialiseringsstrategier* – strategier for regional økonomisk utvikling som bygger på å identifisere og utnytte regionens unike styrker, ressurser og konkurransefortrinn³⁶.

Selv om både Clark (1998) og Etzkowitz (2016) legger en bred forståelse av entreprenørielle universiteter til grunn, har vi i denne boka valgt å bruke begrepsparet *entreprenørielle og samfunnsengasjerte* for å beskrive framveksten av en ny generasjon universiteter med bred samfunnsforankring, der den tredje oppgaven er integrert i kjernevirksomheten. Dette skyldes at vår litteraturgjennomgang viser at mange studier tar utgangspunkt i en snever forståelse av entreprenørielle universiteter, og at begrepet ikke er innarbeidet i norsk terminologi. Samtidig er det viktig å beholde begrepet entreprenørielt, fordi

33 Moussa mfl. (2019).

34 Blankesteyn (2019).

35 Eder (2019).

36 Jf. Kempton (2015).

det er sentralt i internasjonal litteratur, mens samfunnsengasjert gir et nødvendig supplement for å fange universitetets rolle som en bred samfunnsaktør.

Selv om så godt som alle universiteter i dag er opptatt av relasjonen til omgivelsene, har vi sett at litteraturen skiller mellom universiteter som ser dette som en tilleggsoppgave og universiteter som integrerer det som en kjerneoppgave³⁷. I førstnevnte tilfelle organiseres forskning og undervisning som før, mens samfunnsrelaterte oppgaver legges til egne sentre eller enheter. I sistnevnte tilfelle blir den tredje oppgaven en del av kjernevirksomheten og påvirker organiseringen og gjennomføringen av forskning og utdanning. Som vi har sett ovenfor, er dette et fellestrekk ved entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter.

Ulike perspektiver på universitetenes samfunnsengasjement

En fruktbar tilnærming til å forstå den nye universitetsgenerasjonen kan være å kontrastere den med andregenerasjonsuniversitetene, ofte omtalt som den klassiske, tradisjonelle universitetsmodellen³⁸. Figur 2.3 nedenfor illustrerer idealtypiske forskjeller mellom tradisjonelle universiteter og entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter³⁹.

I den nyere entreprenørielle og samfunnsengasjerte universitetsmodellen integreres undervisning, forskning, samfunnsengasjement og samhandling med omverdenen slik at aktivitetene gjensidig beriker hverandre. Det legges vekt på forskningens betydning for samfunnets kulturelle, sosiale og sosio-økonomiske utvikling. Undervisningen er orientert mot samfunn og arbeidsliv, basert på et sterkt samfunnsengasjement og med et langsiktig mål om å utvide rekrutteringen til og deltakelse i høyere utdanning.

37 Etzkowitz (2016).

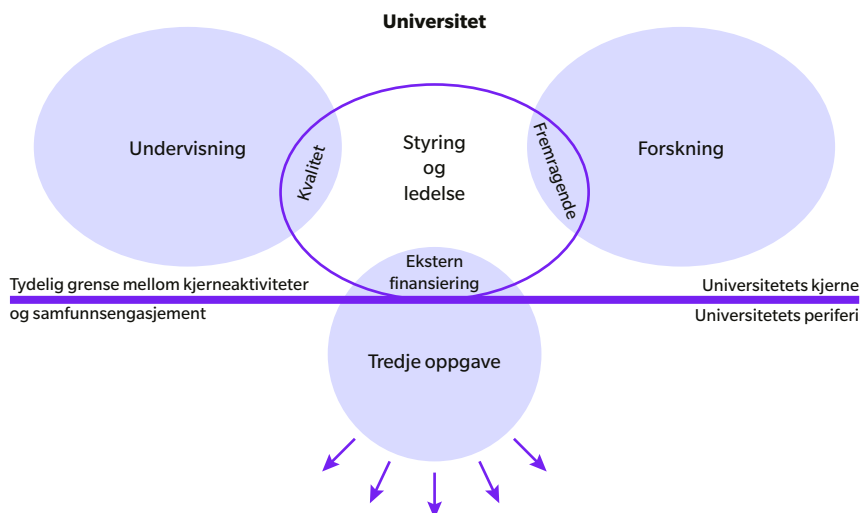
38 Moussa mfl. (2019); Goddard mfl. (2016).

39 Goddard mfl. (2016) bruker betegnelsen *civic university* om det vi omtaler som entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter. Figuren er forfatternes sammenligning mellom «The un-civic» og «The civic» university.

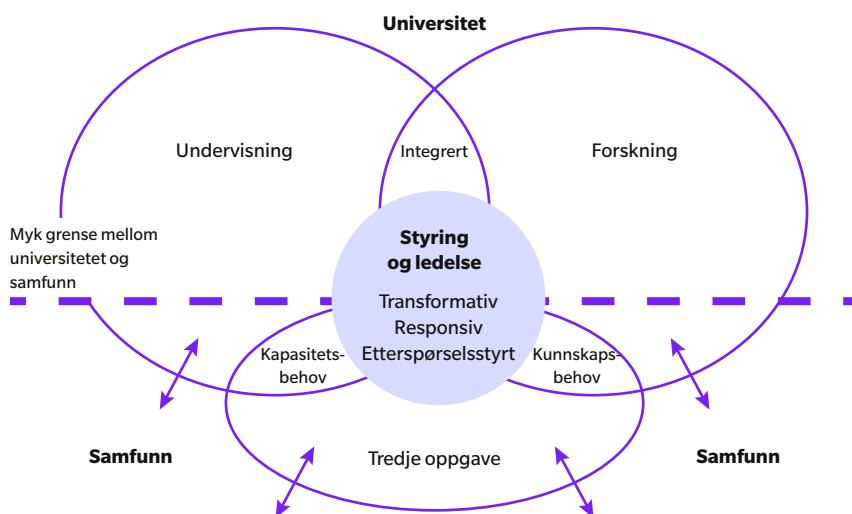
Figur 2.3

*Tradisjonelle vs. entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter*⁴⁰

Tradisjonelle universitet



Entreprenørielle og samfunnsengasjerte universitet



40 Figuren er basert på illustrasjonen Figure 1.2 *The civic university* i John Goddard mfl. (2016), s. 6.

Ifølge Goddard mfl. er det ved tradisjonelle universiteter en tydelig grense («hard boundary») mellom det tredje oppdraget og det som regnes som kjernevirksomheten: utdanning og forskning. De hevder videre at det tredje oppdraget primært prioriteres ut fra mål om ekstern finansiering. Det finnes få mekanismer eller arenaer som tilbakefører erfaringer fra utadrettet samhandling til undervisningen eller forskningen. Selv om undervisningen i tråd med den humboldtske tradisjonen skal være forskningsbasert, mener Goddard mfl. at klassiske universiteter i Storbritannia ofte har etablert et skille mellom undervisning og forskning. I norsk sammenheng innebærer en akademisk stilling som oftest både forsknings- og undervisningsoppgaver, men utviklingen av differensierte akademiske karriereløp og opprettelse av egne forskerstillinger kan utfordre denne koblingen. Entreprenørielle og samfunnsengasjerte universitet, på sin side, har en myk grense («soft boundary») mellom universitet og samfunn⁴¹.

Bender (2008) utdyper den idealtypiske beskrivelsen av ulike universitetskonsepter ved å presentere tre perspektiver på institusjonenes samfunnsengasjement – jf. figur 2.4:

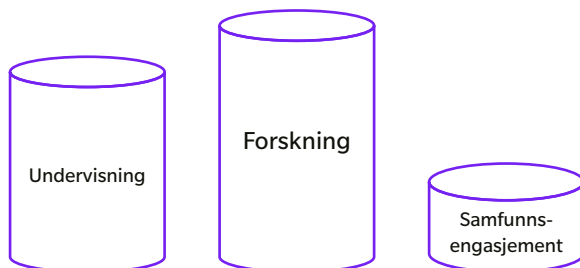
- **Silomodellen (Silo Model)** viser til universitetenes tre roller – undervisning, forskning og samfunnsengasjement – som organiseres og utøves på separate arenaer. Ifølge Bender er denne tilnærmingen knyttet til en klassisk universitetsforståelse.
- **Den kryssende modellen (Intersecting Model)** forutsetter at alle aktiviteter ved universiteter innebærer et samfunnsengasjement. Undervisnings- og forskningsaktiviteter har en verdi i seg selv, men også direkte eller indirekte betydning for samfunnets sosiale, kulturelle eller økonomiske utvikling. Innenfor denne modellen er samfunnsrelevansen iboende i universitetets forståelse av utdanning og forskning. Siden alle aktiviteter oppfattes som samfunnsmessig betydningsfulle, utvikles det imidlertid sjelden en institusjonell strategi eller organisatoriske mekanismer som ivaretar universitetets samfunnsengasjement og sosiale ansvar.

41 Goddard mfl. (2016).

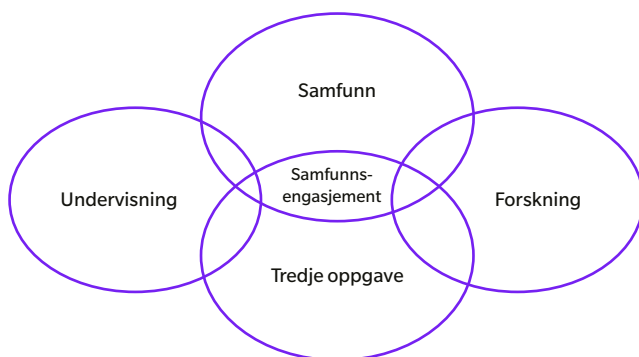
Figur 2.4

Ulike perspektiver på universitetenes samfunnsengasjement⁴²

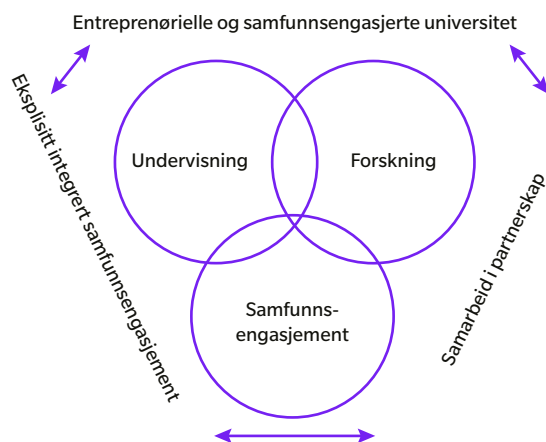
Silomodellen (Silo Model)



Den kryssende modellen (Intersection Model)



Infusjonsmodellen (Infusion Model)



42 Figuren er basert på illustrasjoner av The Silo model (Bender, 2008, Figure 1, s. 87), *The Intersecting model* (Bender, 2008, Figure 2, s. 88) og *The Infusion model* (Bender, 2008, Figure 3, s. 90).

- **Infusjonsmodellen (Infusion Model)** innebærer at samfunnsengasjement er tydeliggjort og integrert i universitetets aktiviteter på en mer eksplisitt måte enn i den kryssende modellen. Her følges samfunnsengasjement aktivt opp gjennom formalisert samarbeid eller partnerskap med eksterne aktører i samfunns- og arbeidslivet. På liknende måte som hos Goddard mfl. (2016) argumenteres det i infusjonsmodellen for at samarbeid mellom universitet og samfunn bør innlemmes i alle aktiviteter, men mer eksplisitt enn i den kryssende tilnærmingen. Denne modellen kjennetegner entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter.

Internasjonal akkreditering som entreprenørielt og samfunnsengasjert universitet

Accreditation Council for Entrepreneurial & Engaged Universities (ACEEU), med hovedsete i Tyskland, er et internasjonalt akkrediteringsorgan som vurderer universiteter med entreprenøriell og samfunnsengasjert profil⁴³. Akkrediteringen bygger på kriterier som understøtter universitetenes bidrag til økonomisk og sosial utvikling⁴⁴.

ACEEU definerer et *entreprenørielt universitet* som et universitet som er strategisk posisjonert for å levere ulike samfunnsbidrag, med særlig vekt på økonomiske effekter. Et slikt universitet tilbyr utdanning som utvikler entreprenørielle tankesett og ferdigheter, og som fremmer et bredt spekter av karrieremuligheter – fra utvikling av egen bedrift/virksomhet (intraprenørskap) til etablering av ny næringsvirksomhet og nye forretningsmodeller. Forskningsvirksomhet genererer intellektuelle bidrag og produkter med stort kommersialiseringspotensial. Når det gjelder den tredje oppgaven, legger universitetet vekt på entreprenørskap og utvikler organisatorisk kapasitet og

43 ACEEU er en medlemsorganisasjon som er tilsluttet European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) og International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE).

44 <https://www.aceeu.org/>

støttestrukturer som gjør det mulig for ansatte å initiere kunnskapsbasert utvikling av nye produkter og tjenester. Dette gir grunnlag for etablering av nye bedrifter eller vekst og økt lønnsomhet i eksisterende næringsliv. Et entreprenørielt universitet er en sentral aktør i regionale og nasjonale økosystemer for innovasjon og verdiskaping.

Et *samfunnsengasjert* universitet er ifølge ACEEU strategisk posisjonert for å levere et bredt spekter av samfunnsbidrag. Universitetet tilbyr utdanning og forskning som møter samfunnets og arbeidslivets behov. Utdanningen involverer eksterne aktører i utdanning og forskning, og fremmer karrieremuligheter i næringsliv, offentlig sektor og ideelle organisasjoner. Forskningsprosjektene gjennomføres i samarbeid med eksterne aktører, med vekt på både vitenskapelig kvalitet og samfunnsmessig relevans. Den tredje oppgaven er innrammet av institusjonelle partnerskap med eksterne aktører, og universitetet utvikler ansatte, organisatorisk kapasitet og støttestrukturer for å styrke eksternt samarbeid. Et engasjert universitet er regionalt forankret innenfor et bredere økosystem for økonomisk, sosial og kulturell verdiskaping.

ACEEU har utviklet standarder for akkreditering av institusjoner som henholdsvis engasjerte og entreprenørielle innenfor fem dimensjoner:

1. Profil, mål og strategi
2. Ledelse og styring
3. Ansattes faglige profil og akademisk kultur
4. Institusjonelle drivere og støttefunksjoner for studenter og ansatte
5. Forholdet mellom utdanning, forskning og den tredje oppgaven, samt relasjoner til regionale innovasjonssystemer

Mens standarder for entreprenørielle universiteter primært fokuserer på økonomiske effekter, legger standardene for samfunnsengasjerte universiteter vekt på sosiale og kulturelle virkninger. ACEEU har akkreditert en rekke universiteter i tråd med disse standardene, hovedsakelig i Europa, men også i Asia, Australia og Sør-Amerika.

Åpen forskning og nye evalueringsformer

Som vist over innebærer framveksten av kunnskapssamfunnet at interaksjonen mellom universitetene og omgivelsene skjer på nye måter, og på et annet nivå enn tidligere. Satsingen på åpen forskning, som har vært toneangivende i nasjonal og internasjonal forskningspolitikk det siste tiåret, kan forstås i dette perspektivet. EUs Plan S fra 2018 står sentralt i denne sammenheng⁴⁵. Åpen forskning bygger på prinsippet om at forskning finansiert av offentlige midler skal være tilgjengelig for allmenheten og styrke samspillet mellom universitetene og samfunnet.

Ved Universitetet i Utrecht, som har markert seg som en pådriver for åpen vitenskap, uttrykkes dette slik⁴⁶:

The ultimate goal of Open Science is Public Engagement and Citizen Science, open co-creation by researchers, and society's stakeholders. Its intended purpose is to improve the quality of research and its scientific and societal impact.

Åpen forskning innebærer en omfattende kulturendring i academia. På den ene siden handler det om i større grad å inkludere samfunnets behov i forskning og høyere utdanning. På den andre siden handler det om å gi tilbake til samfunnet ved å gjøre forskningen åpent tilgjengelig – både publikasjoner og data. Selv om oppmerksomheten primært har vært rettet mot forskning, understrekes det at åpenhet også berører utdanning⁴⁷. Dette skjer blant annet gjennom tilgjengeliggjøring av læringsressurser for offentligheten og ved å utvikle utdanning som fremmer åpen debatt og gir studentene erfaring med partnerskap med eksterne aktører og tverrfaglig samarbeid.

Transformasjonen i retning av åpen forskning har gjort behovet for nye måter å anerkjenne og belønne forskning og forskere på mer presserende. Kvalitetsstandarder og belønningssystemer må endres for å reflektere ønsket mangfold blant forskere og forskningspraksiser. Som en oppfølging av dette

45 cOAlition S. (2018).

46 Kummeling mfl. (2024), s. 179.

47 Op. cit.

blir moderniserte prosedyrer for rekruttering, opprykk og evaluering av forskning særlig viktige. Spørsmålet er satt på dagsorden internasjonalt gjennom initiativer som *Agreement on Reforming Research Assessment* og *Coalition for Advancing Research Assessment (CoARA)*⁴⁸, og nasjonalt gjennom *Veilederen for vurdering i akademiske karrierer (NOR-CAM)*⁴⁹.

Kritikk av universitetets nye rolle

Framveksten av den globale kunnskapsøkonomien har gjort universitetet mer synlig som kunnskapsinstitusjon. Mange lands myndigheter framhever betydningen som høyere utdanning og forskning har for økonomisk og samfunnsmessig utvikling. Nasjonale myndigheter understreker også at offentlig finansierte universiteter bør utvikle et mer diversifisert økonomisk fundament ved å søke ekstern finansiering fra aktører som ønsker å dra nytte av universitetenes kompetanse- og kunnskapsutvikling. Både nasjonale og overnasjonale myndigheter og organisasjoner argumenterer for at en vellykket kunnskapsøkonomi krever et mer eksternt orientert universitet – et universitet som er bruks- og brukerorientert, og som i større grad tar hensyn til arbeidslivets og samfunnets behov i styringen av sine kjerneoppgaver. Videre forventes universitetene å engasjere seg mer aktivt i samhandling og samskaping med eksterne aktører.

Flere har påpekt at disse forventningene kan utfordre universitetets tradisjonelle interne kontroll over sine primære prosesser og true utdanningens og forskningens uavhengighet⁵⁰. Utviklingen kan dermed oppfattes som en trussel mot universitetets autonomi og integritet. På denne bakgrunnen har kritiske røster advart mot utviklingen av universiteter som vektlegger samfunnsrollen. En hovedinnvending er at universitetene primært skal være autonome utdannings- og forskningsinstitusjoner. Kritikerne frykter at langsiktig,

48 <https://www.coara.org/agreement/the-agreement-full-text/>

49 https://www.uhr.no/_f/p1/iab94a5c2-b008-42af-a66a-c81750adb350/nor-cam-en-verk-toykasse-endelig.pdf

50 Bergan mfl. (2020).

disiplinorientert og nysgjerrighetsdrevet kunnskapsutvikling utfordres av kortsiktig, tverrfaglig og nytighetsorientert utdanning og forskning. De advarer mot at eksterne interessenter får kontroll over forskningsagendaen, og at forskernes uavhengighet svekkes som følge av økonomiske bindinger. Dersom universitetet skal bidra med kunnskaps- og kompetanseutvikling som direkte springer ut av eksterne behov, mener kritikerne at denne virksomheten bør begrenses til spesifikke enheter for anvendt forskning eller profesjonsorienterte utdanninger. Konsulentbistand avvises som en naturlig oppgave for universiteter⁵¹.

Begrepet *akademisk kapitalisme* refererer til en utvikling der universiteter tilpasses samfunnets behov, markedslogikk og økonomiske mål, snarere enn idealene om akademisk frihet og kunnskapens egenverdi⁵². Dette innebærer et økt fokus på nytteverdi som gir økonomisk gevinst, til fortrenghet for grunnforskning og fagområder uten umiddelbar kommersiell relevans. Samarbeid med næringslivet, offentlige tjenester og andre samfunnsaktører og interesseorganisasjoner kan føre til at forskningsagendaen styres av eksterne interesser framfor akademisk frihet. Når forskere presses til å søke midler fra eksterne kilder, påvirkes prioriteringene, og forskningens verdi måles i økonomiske eller praktiske bidrag heller enn dens intellektuelle og langsiktige samfunnsmessige betydning.

Kritikerne hevder at utviklingen av entreprenørielle universiteter kan svekke universitetenes tradisjonelle samfunnsoppdrag – å være kritiske og uavhengige institusjoner for kunnskapsproduksjon og formidling. Universitetene blir i økende grad omgjort til «kunnskapsbedrifter» som skal levere målbare resultater. Det uttrykkes bekymring for at fagområder som humaniora og samfunnsvitenskap, med sine kritiske og normative funksjoner, risikerer å bli marginalisert fordi de ikke passer inn i en økonomisk nytteorientering. Samfunnskritisk forskning og uavhengige akademiske perspektiver kan undergraves når universitetene tilpasses eksterne forventninger⁵³.

Universitetenes faglige uavhengighet brukes ofte som argument mot tett samarbeid med myndigheter og næringsliv. Samtidig framheves denne verdien

51 Etzkowitz mfl. (2000).

52 Slaughter & Rhoades (2009); Kjelstadli (2010).

53 Giroux (2002); Slaughter & Rhoades (2009).

som essensiell også av dem som ønsker at universitetene skal styrke eksternt samarbeid og bidra mer direkte til regional og nasjonal utvikling⁵⁴. Tilhengere av den nye universitetsmodellen understreker at faglig uavhengighet må sikres når universitetet inngår i formelle partnerskap med eksterne aktører. Clark påpekte at universiteter som søker å bli mer entreprenørielle og utvide sitt økonomiske grunnlag utover offentlig finansiering, må finne balansen mellom akademiske verdier og kunnskapens praktiske anvendelse⁵⁵. Han framhevet betydningen av å styrke ledelsesstrukturer og lederegenskaper for å fremme en entreprenøriell kultur, samtidig som endringer må ha kollegial oppslutning og være solid forankret i kjernevirksomheten – *the academic heartland*.

Drivkrefter og utfordringer i institusjonell endring

Bokas analytiske rammeverk tar utgangspunkt i at høyere utdanningsinstitusjoner formes i samspillet mellom interne og eksterne krefter.

Sett fra et eksternt perspektiv forstås utviklingen av universitets- og høyskolesektoren blant annet som et resultat av at institusjonene responderer på beslutninger fattet av nasjonale myndigheter. Samtidig understreker vi i det analytiske rammeverket at høyere utdanningsinstitusjoner også formes av historiske tradisjoner, interne normer, praksiser og prosesser. Endring kan dermed ikke utelukkende forklares gjennom politiske mål og eksterne foringer. Utviklingen påvirkes også av interne forhold, organisatoriske relasjoner og aktørenes handlingsrom innenfor gitte institusjonelle kontekster. I denne sammenhengen trekker vi på institusjonell teori, som legger vekt på at interne relasjoner, interaksjoner og etablerte fortolkningsrammer er avgjørende for institusjonell stabilitet og endring⁵⁶.

54 Se f.eks. Klostén mfl. (2019); Sánchez-Barrioluengo & Benneworth (2019); Abrey & Grinevich (2024).

55 Clark (1998).

56 Mintzberg (1989); Powell & DiMaggio (1991); Powell & Bromley (2015); Richard (2016); Jacobsen & Thorsvik (2025).

Johan P. Olsen identifiserer fire grunnleggende visjoner for organisering og styring av universitetene, som kan forstås som analytiske perspektiver for å forstå institusjonell endring⁵⁷. Det første perspektivet framstiller universitetet som et **regelstyrt fellesskap av akademikere**. Det andre ser universitetet som et **instrument for å realisere nasjonale politiske målsettinger**. Det tredje anser universitetet som et **representativt demokrati**, mens det fjerde beskriver universitetet som en **tjenesteleverandør** i konkurranseutsatte markeder.

Universitetet som regelstyrt fellesskap av akademikere representerer et idealtypisk bilde av vitenskapssamfunnets organisering. Perspektivet er nært knyttet til universitetet som autonom institusjon og til den humboldtske universitetsmodellen⁵⁸ – jf. beskrivelsen av andregenerasjonsuniversiteter ovenfor. Her forutsettes det at universitetets institusjonelle identitet og selvforståelse er fundert i en felles forpliktelse til vitenskap og læring, grunnforskning og søken etter sannhet – uavhengig av umiddelbar samfunnsnytte, politiske prioriteringer eller økonomiske hensyn. Innenfor denne forståelsesrammen drives institusjonelle endringer primært av vitenskapens egne interne dynamikker.

De øvrige perspektivene tar utgangspunkt i universitetet som instrument for ulike aktørgrupper:

- **Nasjonale myndigheter**, der endring følger av politiske beslutninger, prioriteringer og insentiver.
- **Medarbeidere og interne grupperinger**, der endring skjer gjennom medbestemmelse, forhandlinger og maktforhold innenfor rammen av et representativt demokrati.
- **Eksterne interessenter**, som betrakter universitetet som en tjenesteleverandør i konkurranseutsatte markeder, der endringer i stor grad er etterspørselsdrevet.

Disse perspektivene er gjenkjennelige i både nasjonale og overnasjonale politiske dokumenter. I norsk sammenheng er den humboldtske tradisjonen eksplisitt forankret i lovverket og integrert i universitetspolitiske dokumenter, blant annet gjennom vektleggingen av grunnforskning og finansieringsordninger

57 Johan P. Olsen (2007).

58 Polanyi (1962) brukte i denne sammenheng begrepet *The Republic of Science*.

for fri, nysgjerrighetsdrevet forskning. Samtidig er de instrumentelle visjonene framtreddende i nasjonal politikkutforming, noe vi ser nærmere på i kapittel 3.

Internasjonale studier av utviklingen av en mer samfunnsrettet universitetsprofil har identifisert en rekke utfordringer⁵⁹. For det første må denne typen universiteter posisjonere seg i forhold til klassiske universiteter, som ofte har sterk disiplinorientering. Et annet trekk ved klassiske universiteter er at grunnleggende disiplinbasert forskning, vurdert av fagfeller, verdsettes høyere enn mer anvendt forskning basert på samarbeid med eksterne aktører. Publikasjoner fra slike prosjekter gir mindre faglig merittering enn artikler i anerkjente disiplinbaserte tidsskrifter. Kriterier for ansettelse og opprykk vektlegger tradisjonelle akademiske aktiviteter som publisering og innhenting av forskningsmidler, framfor samfunnsengasjement, kunnskapsoverføring og formidling, jf. omtalen av nye evalueringsformer og akademiske karriereveier ovenfor.

Disiplinorienteringen innebærer også at forskning, undervisning og samfunnstjenester ofte utøves uavhengig av hverandre⁶⁰, og samarbeid med samfunnsaktører oppfattes gjerne som tilleggsaktiviteter. Dette er sentrale kjennetegn ved klassiske universiteter som entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter må forholde seg til, samtidig som de skal integrere den tredje oppgaven i kjernevirksomheten.

For det andre kan internasjonale og nasjonale vurderingskriterier og konkurranse mellom institusjoner være en barriere for alternative universitetsmodeller. Universitetenes status anerkjennes og styrkes gjennom aktiviteter som er koblet til internasjonal publisering, kriteriene som legges til grunn i internasjonale rangeringer eller det å vinne fram på nasjonale og internasjonale konkurransearenaer for forskningsfinansiering.

For det tredje opplever mange akademikere at arbeid med samfunnsoppdraget er tidkrevende. Det krever dialog med eksterne aktører, etablering og vedlikehold av partnerskap, samt utvikling av relasjonell kompetanse. Vitenskapelig ansatte må tilegne seg nye ferdigheter, kommunikasjonsformer og forståelse for arbeidslivets og samfunnets behov. I forskningssammenheng forutsetter dette evne til å formulere forskbare problemstillinger med utgangspunkt i praktiske utfordringer.

59 Jf. Koekkoek mfl. (2021).

60 Jf. Bender (2008); Goddard mfl. (2016).

Samlet sett gjør det internasjonale fokuset internt i academia det krevende å flagge samarbeid på lokalt og regionalt nivå som bærebjelke i universitetets hovedprofil. Samtidig øker presset fra nasjonale og overnasjonale myndigheter for tettere samarbeid mellom universitet og samfunn for å legitimere virksomheten. Spenningen mellom akademiske tradisjoner og politiske forventninger reiser spørsmål om hvordan universitetene skal balansere ulike oppgaver og ambisjoner. Utfordringen er størst for institusjoner som ønsker å utvikle nye modeller der den tredje oppgaven ikke forblir en tilleggsaktivitet.

Transformativ styring og ledelse av universiteter

Litteraturen framhever betydningen av tydelig strategisk styring og ledelse for å møte stadig flere og skiftende krav og forventninger fra omgivelsene. En sentral utfordring er å finne balansen mellom de ulike perspektivene på organisering og styring av universitetene⁶¹. Utvikling av samfunnsengasjement og entreprenørielle holdninger og handlinger som styrker universitetenes samfunnsmessige betydning og bidrar til bærekraftig utvikling, forutsetter styringsorganer og ledelse som trekker i samme retning.

Litteraturen identifiserer kjennetegn og gir anbefalinger om styring og ledelse i utviklingen av denne typen institusjoner. Det er bred enighet om at åpenhet, evne til å respondere på ekstern etterspørsel, fleksibilitet og utstrakt samarbeid med eksterne aktører er nøkkelfaktorer for å transformere universiteter i retning av en entreprenøriell, samfunnsengasjert modell. For å lykkes må institusjonene være villige til å gjennomføre betydelige organisatoriske endringer. I tråd med beskrivelsen av samfunnsengasjerte og entreprenørielle universiteter ovenfor er et gjennomgangstema at samfunnsbehov og eksterne interesser systematisk må innlemmes i universitetets strategier.

Universitetene må blant annet etablere fleksible og dynamiske styrings- og ledelsesstrukturer som kan håndtere komplekse og skiftende utfordringer.

61 Jf. Clark (1998); Goddard mfl. (2016); Kliewe mfl. (2019); Blankesteijn (2019); Etzkowitz & Zhou (2023).

Samtidig understreker Clark (1998) at ledelsen må sikre solid forankring og kollegial oppslutning om tenkningen bak et entreprenørielt universitet. Transformativ styring og ledelse av universiteter er åpenbart krevende, og utviklingen av en universitetsprofil med vekt på samfunnsoppdraget forutsetter at ledelsen – i samarbeid med medarbeiderne – etablerer en akademisk kultur for tverrfaglig samarbeid for å møte eksterne behov og forventninger. Videre innebærer det at universitetet må legge til rette for å fremme entreprenørielle ferdigheter blant studenter og ansatte, støtte nyskaping og arbeide for diversifisert finansiering. For å sikre at arbeidsstyrken tilpasser seg endrede kompetansebehov i samfunnet, må universitetets utdanningstilbud tilrettelegges for livslang læring og kontinuerlig kompetanseutvikling. Etablering av insentiver for ekstern samhandling og innovasjon, utdanningsprogrammer med vekt på entreprenørielle holdninger, forskergrupper og forskningssentre som samarbeider med arbeids- og næringsliv, samt støttefunksjoner for teknologi- og kunnskapsoverføring og inkubatorer for nye bedrifter, trekkes også fram som sentrale lederoppgaver.

Selv om dette nyere universitetskonseptet har fått global oppmerksomhet som modell for å fremme kunnskapsdeling, innovasjon og sosial og økonomisk utvikling, påpekes det at den konkrete utformingen og implementeringen krever betydelige tilpasninger til lokale kontekster og ledere med oversikt over utviklingen lokalt og globalt⁶². Utvikling av slike universiteter krever styring og lederegenskaper på ulike nivåer som evner å navigere komplekse organisasjoner og balansere regionale behov med globale utfordringer.

Utviklingen av den entreprenørielle og samfunnsengasjerte universitetsmodellen forutsetter institusjonell transformasjon som utfordrer universitetets tradisjonelle strukturer, akademiske roller og normer, samt universitetets eksterne relasjoner slik de tradisjonelt har vært forstått og utformet både på institusjonsnivå og samfunnsnivå⁶³. Basert på empiriske studier identifiserte Burton Clark fem sentrale drivkrefter for utviklingen av en entreprenøriell og samfunnsengasjert universitetsmodell⁶⁴:

62 Pinheiro & Stensaker (2014); Etzkowitz & Zhou (2023).

63 Clark (1998); Etzkowitz (2016); Moussa mfl. (2019).

64 Clark (1998).

- Forsterket faglig og administrativ ledelse for å møte økende og endrede eksterne krav og forventninger.
- Utvidet og forbedret eksternt samarbeid gjennom institusjonelle mekanismer som kobler intern virksomhet til omgivelsene.
- Diversifisert finansieringsbase utover statlige overføringer.
- Solid forankring og kollegial oppslutning om universitetets akademiske kjernevirksomhet.
- En akademisk kultur som er innstilt på tverrfaglig samarbeid for å respondere på eksterne behov og forventninger.

Behovet for å styrke universitetet som samfunnsaktør og rolle i lokal og regional kunnskaps- og kompetanseutvikling begrunnes ofte med behovet for å møte utfordringene i kunnskapssamfunnet og kunnskapsøkonomien. Et større institusjonelt mangfold, blant annet gjennom utvikling av universiteter med en entreprenøriell og samfunnsengasjert hovedprofil, er en del av denne utviklingen. I mange land er det de siste tiårene introdusert reformer for å styrke universitetenes tredje oppgave. I kapittel 3 utdyper vi den norske politiske konteksten.

Politiske mål skal realiseres innenfor en samfunnssektor der det også er et grunnleggende politisk prinsipp å verne om institusjonell og akademisk autonomi. Dette forutsetter transformativ styring og ledelse som både ivaretar universitetenes tradisjonelle kjerneoppgaver og utvikler strategier, strukturer og arbeidsformer som imøtekommer nye forventninger og bygger partnerskap med eksterne aktører.

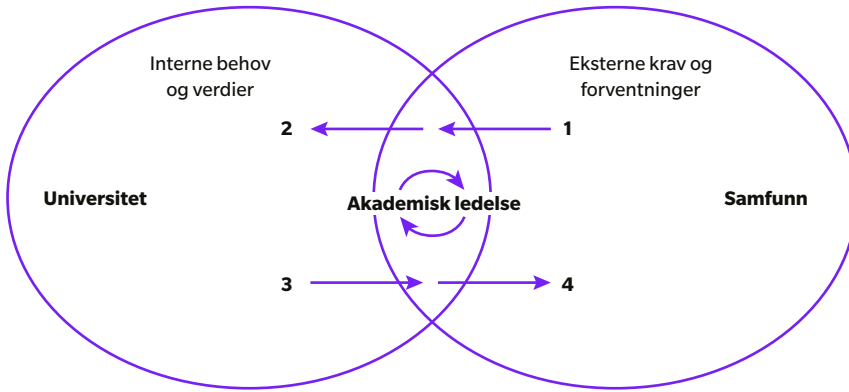
Forskning understreker at institusjonell ledelse må forankres i den akademiske kjernevirksomheten og utøves i dialog med fagmiljøene⁶⁵. Strategisk ledelse forutsetter med andre ord en balanse mellom interne verdier og eksterne krav og forventninger. Fagstrategisk ledelse på institusjonsnivå kan forstås som tillitsvekkende mediering, slik det er vist i figur 2.5⁶⁶.

65 Clark (2000); Shattock (2002); Aasen & Stensaker (2007).

66 Figuren er basert på Knudsen & Wenneberg (2000), figur 1, s. 9 og Aasen & Stensaker (2007), figur 1, s. 379.

Figur 2.5

Institusjonell fagstrategisk ledelse som tillitsfull mediering



Figur 2.5 definerer fire hovedoppgaver for transformativ universitetsledelse:

1. Fange opp, identifisere og tolke eksterne behov, krav og forventninger.
2. Kommunisere eksterne krav og forventninger til kolleger og diskutere hvordan de skal operasjonaliseres med fagmiljøene.
3. Definere og diskutere institusjonens egne behov, utfordringer, potensial og premissene som skal ligge til grunn, og ressursene som trengs for å realisere eget potensial og møte eksterne forventninger, med universitetets fagmiljøer.
4. Kommunisere interne verdier, premisser, utfordringer, potensial og ressursbehov til nasjonale og regionale myndigheter og andre eksterne samarbeidspartnere.

Transformativ ledelse gjennom tillitsvekkende mediering forutsetter med andre ord politisk årvåkenhet. Den forutsetter også oversettelse av eksterne behov, krav og forventninger til institusjonelle strategier som er basert på kollegial medvirkning og kjerneverdiene som definerer et universitet⁶⁷.

67 Clark (1998); Aasen & Stensaker (2007); Røvik (2019).

Tenkningen bak USN

Mens tidlig litteratur om entreprenørielle universiteter i hovedsak vektla industriell innovasjon og samfunnsøkonomiske bidrag, har vi sett at perspektivet senere er blitt utvidet. I dag legger faglitteraturen vekt på at universitetene skal inngå som en integrert del av et større økosystem. Samspillet med næringsliv, offentlige tjenesteytere, nasjonale og regionale myndigheter samt lokalsamfunn er avgjørende for å realisere universitetets potensial til å bidra til økonomisk, sosial og kulturell bærekraftig samfunnsutvikling (Etzkowitz, 2016; Carayannis mfl., 2012; Kliewe mfl., 2019).

Med utgangspunkt i arbeider av Clark (1998), Etzkowitz (2016) og Moussa mfl. (2019) forstår vi framveksten av den entreprenørielle og samfunnsengasjerte universitetsmodellen som uttrykk for institusjonell transformasjon. Denne transformasjonen utfordrer universitetets tradisjonelle organisatoriske strukturer, akademiske roller og normer, samt eksterne relasjoner – slik disse tradisjonelt har vært utformet og forstått, både på institusjonsnivå og samfunnsnivå.

Figur 2.6

USN som kunnskaps- og kompetanseaktør



Det er dette brede perspektivet på universitetets samfunnsrolle, og en helhetlig tilnærming til universitetets arkitektur sett i lys av internasjonal litteratur om entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter, infusjonsmodellen og Kvintuppel Helix-modellen, som ble lagt til grunn for etableringen av USN og utviklingen av universitetet i den formative fasen fra 2014 til 2023 – jf. figur 2.6.

I kapittel 7 gir vi en nærmere beskrivelse av utviklingen av USN som et entreprenørielt og samfunnsengasjert universitet de første årene etter at det nye universitetet ble etablert.

Avslutning

I dette kapitlet har vi sett nærmere på den internasjonale faglitteraturen om entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter. Vi har belyst utviklingen av universitetenes oppgaver, profil og organisering, og diskutert hvordan institusjonell utvikling og integreringen av den tredje oppgaven i universitetets kjernevirksomhet representerer en transformativ institusjonell prosess.

Formålet har vært å identifisere utviklingstrender og etablere analytiske perspektiver som kan fungere som referanseramme for å forstå og analysere den politiske og institusjonelle utviklingen i høyere utdanning i Norge.

I neste kapittel retter vi blikket mot den politiske utviklingen i Norge som har lagt grunnlaget for framveksten av nye universiteter.

3

Nasjonal politikk om nye universiteter

Fra statlig hold var det lenge uaktuelt å åpne for nye universiteter, til tross for flere regionale framstøt. Etter vedtaket om å opprette Universitetet i Tromsø i 1968, ble forslag om nye universiteter avvist fram til årtusenskiftet. Flere hindre for videre faglig utvikling i høyskolesektoren ble imidlertid gradvis fjernet, delvis etter press fra høyskoler. Disse oppmykningene ble viktige milepæler og fundament på veien mot universitetsnivå. I dette kapitlet belyses politikkkutformingen fra etableringen av distriktshøyskolene på 1970-tallet, til dagens kriteriebaserte system for universitetsakkreditering og etableringen av nye universiteter.

1970-tallet: Framveksten av distriktshøyskoler med universitetsfag

På 1960-tallet vokste det fram en erkjennelse av at de etablerte universitetene og høyskolene ikke ville klare å møte det politiske målet om å gjøre høyere utdanning mer tilgjengelig for bredere lag av befolkningen, og å dekke det framtidige behovet for kandidater med høyere utdanning. På den bakgrunn ble det satt ned en offentlig komite ledet av Kristian Ottosen, som skulle vurdere tiltak for å øke kapasiteten i høyere utdanning. Som løsning på kapasitetsproblemene foreslo komiteen å opprette distriktshøyskoler som en ny type institusjon i norsk høyere utdanning, og fra 1969 og utover 1970-tallet ble det etablert 15 distriktshøyskoler rundt om i landet. Disse skulle gi korte,

yrkesrettede utdanninger, men også tradisjonelle universitetsdisipliner på grunn- og mellomfagsnivå ble tidlig en del av distriktshøyskolenes utdanningstilbud. Samtidig ble det lagt vekt på at studentene skulle ha mulighet til å innpasse utdanning fra distriktshøyskolene i universitetenes gradsprogram. Likeledes fikk distriktshøyskolene også etter hvert myndighet til å tildele den klassiske universitetsgraden cand.mag.¹.

Forskningens plass og personalets forskningskompetanse var tema helt fra utbyggingen av distriktshøyskolene. Ottosen-komiteen mente at undervisningen ved distriktshøyskolene skulle bygge på forskningsresultater og kontakt med forskningsinstitusjoner, men normalt skulle det ikke utføres selvstendig forskning ved distriktshøyskolene².

Kirke- og undervisningskomiteen på Stortinget åpnet derimot for at forskning kunne være en del av distriktshøyskolenes oppgaver³:

... det vil etter komiteens mening være naturlig at distriktshøyskolene utvikler egne forskningsmiljøer for visse typer av samfunnsfag, humanistiske fag og på næringsmessige og kulturelle områder av særlig betydning for vedkommende distrikt. Også forskning på mer individuell basis vil lærerne ved distriktshøyskolene kunne engasjere seg i.

At distriktshøyskolene ikke bare skulle være utdanningsinstitusjoner, men også forskningsinstitusjoner, kom også fram i en stortingsmelding om forskning midt på 1970-tallet, der det står: «... distriktshøyskolene må betraktes som en del av forskningssystemet»⁴.

Da var forskningsvirksomheten ved distriktshøyskolene allerede året før blitt omtalt positivt i en annen stortingsmelding. Der ble det framhevet hvor

1 Cand.mag. graden ble tildelt på grunnlag av eksamener ved universitet og høyskoler basert på minst 4 års normal studietid. <https://lovdata.no/dokument/SFO/for-skrift/1983-02-03-79>; NOU 2000:14.

2 St.prp. nr. 136 (1968–1969).

3 Innst. S. nr. 249 (1969–1970), s. 356.

4 St.meld. nr. 35 (1975–1976), s. 50.

viktig det var at studentene ved distriktshøyskolene lærer forskningsmetode og møter forskning i undervisningen⁵.

Gjennom etableringen av distriktshøyskolene ble det på 1970-tallet etablert et binært/todelt system for høyere utdanning i Norge⁶. Distriktshøyskolene var fra starten av en del av det som ble betegnet som høyere læresteder, mens det ikke var tilfelle for de kortere profesjonsutdanningene. Utover 1970- og begynnelsen av 1980-tallet fulgte imidlertid en oppgradering av flere profesjonsutdanninger til høyere utdanning. Utviklingen startet med lærerutdanningen i 1973, ingeniørutdanningen i 1984 og sykepleierutdanningen i 1986. Det forsterket det todelte systemet: korte, yrkesrettede høyskoleutdanninger på den ene siden, og lange universitetsutdanninger og forskning på den andre. Det kan argumenteres med at dette skillet aldri var veldig skarpt; både fordi distriktshøyskolene tidlig drev med forskning, og fordi også de tradisjonelle universitetene ga profesjonsutdanninger.

Oppgraderingen av de kortere profesjonsutdanningene til høyere utdanning kan ha vært et tveegget sverd for distriktshøyskolene. På den ene siden bidro det til en større høyskolesektor, som samlet kunne være mer slagkraftig. På den andre siden kan oppgraderingen ha bidratt til et tilbakeslag for distriktshøyskolene som forskningsinstitusjoner, fordi de da ble kategorisert i høyskolesektoren sammen med mange institusjoner uten forskningstradisjoner.

1980-tallet: Hernes setter tonen og avviser nye universiteter

Nyttårsaften 1986 publiserte professor i sosiologi Gudmund Hernes en kronikk i Dagbladet med overskriften: «Kan man ha ambisjoner i Norge?» Kronikken omhandlet middelmådigheten ved norske universiteter og ble startskuddet for universitetsdebatt og etablering av et offentlig utvalg. Utvalget

5 St.meld. nr. 17 (1974–1975).

6 Kyvik (1999).

som ble ledet av den samme Hernes, skulle vurdere mål, organisering og prioritering i høyere utdanning og forskning fram mot 2000–2010.

I tråd med Hernes' nyttårskronikk var utgangspunktet i utvalgets rapport at Norge måtte ha ambisjoner om å heve kvaliteten og utnytte ressursene i universitets- og høyskolesektoren bedre. Dette skulle imidlertid ikke skje ved å opprette flere universiteter. I rapporten ble høyskolene og universitetene beskrevet som to parallelle og rivaliserende systemer⁷, og distriktshøyskolene som en blandingsmodell⁸. Akademisk drift utenfor universitetene ble omtalt i utvalgets rapport, men her var utvalget krystallklart⁹:

Konklusjonen er entydig og enstemmig: Det er ikke ressursgrunnlag for etablering av flere universiteter i Norge. Landet har ikke personalmessige tilganger til det, og de økonomiske midler som vil stå til disposisjon, må gå til å holde og heve kvaliteten på de miljøer som alt er etablert, framfor å prøve å etablere nye som vil svekke dem som alt er i funksjon.

Utvalgets tydelige anbefaling var derfor: «... at det ikke opprettes flere universiteter, hverken av tradisjonell art, ved omdøpinger eller som betegnelser for nye organisatoriske løsninger»¹⁰.

Ifølge utvalget tilsa ressurssituasjonen et system med mer samarbeid mellom de ulike institusjonskategoriene, og Norgesnettlet ble foreslått som tiltak. Det var ment som et integrerende system for sektoren, som skulle gi bedre arbeidsdeling og samarbeid mellom lærestedene. Dette skulle skje ved at nasjonale myndigheter ga institusjonene knutepunktfunksjoner ut fra faglige styrker og forutsetninger. Utvalget foreslo også sammenslåinger i sektoren, felles lov og felles stillingsstruktur for statlige universiteter og høyskoler, og mulighet for å søke opprykk til professor basert på kvalifikasjoner.

Selv om Hernes-utvalget avviste forslag om flere universiteter, skal vi senere se hvordan flere av tiltakene utvalget lanserte, ga høyskolene muligheter for faglig utvikling som i neste omgang ble avgjørende for å bli universitet.

7 NOU 1988:26, s. 21.

8 Op. cit., s. 155.

9 Op. cit., s. 110.

10 Op. cit., s. 111.

Men allerede før Hernes-utvalget ble nedsatt, hadde regjering og storting gitt enkelte høyskoler muligheter for faglig utvikling som ble byggesteiner mot universitetsnivå. Etablering av siviløkonom- og sivilingeniørutdanning i de regionale høyskolene var en del av det.

Dette var prestisjeutdanninger som Norges handelshøyskole (NHH) og Norges tekniske høgskole (NTH) hadde monopol på, i en tid da staten bestemte hvilke utdanninger institusjonene skulle tilby. Utover 1980-tallet ble høyskolene i Stavanger, Bodø og Telemark gitt slike muligheter. I 1985 ble siviløkonomutdanning etablert i Bodø¹¹, i 1985 sivilingeniørutdanning i petroleumsøkonomi i Stavanger og i 1988 sivilingeniørutdanningen i Porsgrunn¹². Høgskolen i Narvik etablerte sivilingeniørutdanning i 1990¹³.

Siden dette var utdanninger som skulle være på høyt vitenskapelig nivå, fikk institusjonene også professorstillinger, i en tid der nye stillinger ble gitt via statsbudsjettet. Etter hvert fikk flere regionale høyskoler muligheter til å tilby disse utdanningene, og det ble etablert hovedfagsutdanninger ved høyskolene. Også enkelte lærerhøyskoler fikk mulighet til å gi hovedfagsutdanninger, og da i første rekke på fagområder der universitetene ikke hadde tilbud, som eksempelvis kunst og håndverk.

1990-tallet: Studenteksplosjon og sektorbygging

Omtrent samtidig med at Hernes-utvalget avla sin rapport i 1988, startet en kraftig økning i antall studenter. På relativt få år mer enn doblet studenttallet i Norge seg, fra 88 000 studenter i 1982 til 184 000 studenter i 1998. Denne veksten skyldtes både store ungdomskull og stigende arbeidsledighet, med påfølgende økt studietilbøyelighet¹⁴.

På nasjonalt nivå ble det arbeidet med å følge opp Hernes-utvalgets rapport. Blant annet igangsatte departementet en stortingsmelding om høyere

11 Haukeland & Lundestad (2011).

12 SIKT. Forvaltningsdatabasen - Endringshistorie.

13 Forskning.no (2010).

14 SSB (1999).

utdanning. I 1990 ble utvalgsleder Hernes statsråd i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (AP), og arbeidet med stortingsmeldingen intensiver¹⁵. Stortingsmeldingen omhandlet blant annet strukturen i universitets- og høyskolesektoren, og regjeringen foreslo å fusjonere høyskoler i samme geografiske område¹⁶.

Resultatet var at 98 regionale høyskoler i 1994 ble slått sammen til 26 statlige høyskoler (høyskolereformen). Reformen ble blant annet begrunnet i en generell delegeringstrend i offentlig styring, der oppgaver ble flyttet fra departement til den enkelte virksomhet – noe som krevde større administrativ kapasitet¹⁷. Med reformen ble grunnlaget lagt for større fagmiljøer og dermed økt satsing på forskning.

Parallelt med reformarbeidet i høyskolesektoren ble det for første gang utformet en felles lov for alle statlige universiteter og høyskoler¹⁸. Med felles lov for statlige høyere utdanningsinstitusjoner fra 1995 fikk høyskolene og universitetene samme formålsparagraf – en paragraf som lovfestet at alle institusjonene skulle drive med forskning. Selv om loven fremdeles ga universitetene og de vitenskapelige høyskolene et særlig nasjonalt ansvar for grunnforskning og forskerutdanning, ble det samtidig fastslått at «andre institusjoner kan tillegges et tilsvarende ansvar på sine særskilte fagområder»¹⁹. Det kan tolkes som at også høyskoler kunne få rett til å tildele doktorgrad, men det var lenge uklart hvordan det skulle skje.

Med den nye loven fikk universiteter og høyskoler også felles stillingsstruktur. Forut for dette hadde det nasjonalt blitt etablert en ordning der det fra 1993 ble mulig å søke om professoropptrykk etter kvalifikasjoner, og ikke bare når en professorstilling ble lyst ut. Selv om det i denne perioden ikke var aktuelt med flere universiteter, var dette viktige endringer som bidro til at høyskolene styrket seg faglig, og slik sett tok viktige steg på veien mot universitetsnivå.

Felles lov innebar også at universitetene og høyskolene fikk lik styrings- og ledelsesstruktur, styresammensetning og valgordning. At alle høyere

15 Frøysnes (2019).

16 St.meld. nr. 40 (1990–1991).

17 Kyvik (1999).

18 NOU 2020: 3.

19 Lov om universiteter og høyskoler av 12. mai 1995, § 2 «Institusjonenes virksomhet».

utdanningsinstitusjoner skulle ha eksterne styremedlemmer, ble også innført med felles lov i 1995. Hvilke grader den enkelte institusjon skulle kunne tilby, var imidlertid fortsatt en avgjørelse som skulle tas av Kongen i statsråd²⁰.

Et annet resultat av Hernes-utvalgets forslag var opprettelsen av Norges-nettrådet i 1998. Rådet skulle administrere det foreslåtte systemet med arbeidsdeling basert på knutepunktfunksjoner, og ble inkludert i den nye UH-loven fra 1995²¹:

Innenfor et nasjonalt nettverk for høgre utdanning og forskning (Norgesnett) skal institusjonene samarbeide og utfylle hverandre i sine faglige aktiviteter. Utdanningstilbud skal utformes og ses i sammenheng med andre nasjonale og internasjonale utdanningstilbud.

I arbeidet med å realisere Norgesnett viste det seg at mange læresteder ønsket status som knutepunkt, mens det var vanskeligere å få til arbeidsdeling. Etter kun fire år ble Norgesnettrådet nedlagt i 2002 gjennom omorganisering og opprettelsen av NOKUT, som ble etablert som nasjonalt kvalitetsorgan i 2003²². Da ble også ideen om et Norgesnett for høyere utdanning lagt bort, selv om målet om arbeidsdeling i sektoren ble opprettholdt.

Mjøs-utvalget og åpning for nye universiteter

Tre år etter at høyskolereformen og ny lov om universiteter og høyskoler trådte i kraft, ble et nytt offentlig utvalg etablert. Det ble ledet av Ole Danbolt Mjøs, daværende rektor ved Universitetet i Tromsø. Utvalget fikk et bredt mandat som inkluderte både å vurdere universitetene og høyskolene samt behovet

20 Lovens § 46. Dette ble endret med kvalitetsreformen og lovendringene i 2002–2003, da universitetenes styre fikk denne myndigheten samtidig som NOKUT overtok mye av ansvaret for akkrediteringsordningen som tidligere lå hos Kongen i statsråd.

21 Lovens § 2, første ledd.

22 SIKT. Forvaltningsdatabasen – Endringshistorie.

for endringer. Særlig skulle behovet for endringer i lys av økende internasjonalisering belyses. Arbeidslivets kompetansebehov og gradsstrukturen var andre sentrale elementer i mandatet²³.

Året før utvalget ble satt ned, i 1997, hadde Jon Lilletun (KrF) overtatt som statsråd for høyere utdanning og forskning i Bondeviks første regjering. Med innføring av felles lov og felles stillingsstruktur for universiteter og høyskoler fra midt på 1990-tallet var mye formelt sett likt på tvers av institusjonskategoriene i norsk høyere utdanning. Retten til å gi utdanning på alle nivåer var likevel forbeholdt universitetene. Selv om universitets- og høyskoleloven av 1995 åpnet for at flere kunne tillegges ansvar for doktorgradsutdanning, var det uklart hvordan dette skulle skje. Tidlig i Lilletuns periode ba han Norgesnettrådet om å utrede hvilke krav som må stilles til fagmiljøet for å kunne tilby doktorgradsutdanning og tildele doktorgrader²⁴. Denne avklaringen ble en viktig oppmykning for høyskolene i den videre faglige utviklingen.

Mjøs-utvalget leverte en omfattende utredning som la grunnlaget for kvalitetsreformen i høyere utdanning. Reformen, med sine mange tiltak, endret norsk høyere utdanning betydelig²⁵. Den var både en studiereform og en styringsreform, ved at den medførte ny gradsstruktur og økt delegering av myndighet og ansvar til institusjonene²⁶. Tettere oppfølging av studentene, slik at de i større grad skulle lykkes med utdanningen, sto sentralt. Det gjorde også en ny finansieringsmodell med resultatbaserte komponenter. Videre ble internasjonalisering styrket, inkludert mer studentutveksling forankret i avtaler med utenlandske institusjoner. I kjølvannet av reformen ble det også innført ny lov for universiteter og høyskoler; denne gangen skulle den også omfatte private læresteder.

I denne boka er Mjøs-utvalgets forslag om å gi høyskoler mulighet til å bli universitet det mest sentrale. I tillegg foreslo utvalget et nytt organ for evaluering og akkreditering av institusjoner og utdanningsprogram. Utvalget var tydelig på at nye universiteter skulle ha et annet innhold enn de etablerte, og «et smalere faglig utgangspunkt enn de tradisjonelle universitetene», i betydning at de «bare på et visst antall fagområder tildeler doktorgrad og har miljøer med

23 NOU 2000:14.

24 NOU 2008:3, s. 49.

25 St.meld. nr. 27 (2000–2001).

26 St.meld. nr. 7 (2007–2008).

betydelig grunnforskningsaktivitet»²⁷. Utvalget påpekte at en slik utvikling kunne gi et mer mangfoldig og variert system for høyere utdanning. Det ble understreket at nye universiteter ikke burde bli etterlikninger av de gamle, men heller være universiteter med spesialiseringer innenfor områder der de hadde høy kompetanse og kvalitet²⁸.

Mjøs-utvalgets forslag innebar at høyskoler med rett til å tildele doktorgrad på fire fagområder kunne bli akkreditert som universitet. Regjeringen foreslo derimot at høyskoler med rett til å tildele doktorgrad, uavhengig av antall, kunne betegnes som universitet²⁹. Det ble framhevet at det ikke var rom for flere breddeuniversiteter enn de fire etablerte, men at doktorgradsutdanning innebar ansvar for å drive grunnforskning på området. Behandlingen av meldingen i Stortinget ga imidlertid følgende vedtak: «Stortinget ber Regjeringen legge til grunn de kriterier, forutsetninger og prosedyrer som enstemmig er trukket opp av Mjøs-utvalget i NOU 2000:14, for at en institusjon skal kunne tilkjennes universitetsstatus»³⁰, altså et krav om doktorgradsutdanninger på fire områder. Selv om kravet om fire doktorgradsutdanninger har fått størst oppmerksomhet, var det også en rekke andre kriterier som måtte innfris for å bli universitet. Blant dem var at to doktorgradsutdanninger skulle være sentrale i forhold til regionale virksomheters verdiskaping, og at lærestedet måtte ha fem akkrediterte masterutdanninger. Det kan argumenteres for at disse kravene ble styrende for mange høyskolars videre strategiske arbeid.

Mjøs-utvalgets begrunnelse for å åpne for nye universiteter var at det daværende systemet begrenset høyskolenes faglige utvikling, både med hensyn til hvilke utdanninger de kunne tilby og hva slags forskning de skulle ha. Muligheten til å endre kategori var dermed ment å gi institusjonene nye rammebetingelser og utviklingsmuligheter³¹. Utvalget mente også at endring av institusjonskategori måtte skje etter en faglig uavhengig vurdering. Utvalget foreslo at en slik vurdering skulle skje ut fra et sett med kriterier som institusjonene måtte oppfylle. I hvert tilfelle skulle den faglige komiteens bedømmelse følges opp med en politisk vurdering før et nytt universitet ble

27 NOU 2000:14, s. 49.

28 Op. cit., s. 50.

29 St.meld. nr. 27 (2000–2001).

30 Innst. S. nr. 337 (2000–2001), kap. VII.

31 NOU 2000:14, s. 504.

etablert³². Dette innebar at politikerne ikke kunne innvilge en universitets-søknad uten at de faglige kravene var oppfylt, mens de i teorien kunne si nei til tross for positiv faglig vurdering.

Stjernø-utvalget og SAK-politikk

Utover 2000-tallet ble det tydelig at universitets- og høyskolesektoren ville endres betydelig framover som følge av at høyskoler kunne akkrediteres som universitet. Stadig flere høyskoler hadde planer om å etablere doktorgrads-utdanninger. Noen hadde også universitetsambisjoner; enkelte hadde blitt universitet, mens andre var nær ved å oppfylle kravene. En sektor med flere universiteter og færre høyskoler var derfor forventet.

Med dette som utgangspunkt satte regjeringen og statsråd Tora Aasland (SV) i 2006 ned et offentlig utvalg «for å vurdere den videre utviklingen av norsk høyere utdanning i lys av samfunnets behov». Utvalget, som ble ledet av professor Steinar Stjernø, tidligere rektor ved daværende Høgskolen i Oslo, skulle «foreslå tiltak for å sikre at strukturen av universiteter og høyskoler bidrar til å møte samfunnets behov og sikrer en god ressursutnyttelse». To år etter leverte Stjernø-utvalget utredningen *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*³³. Utvalget beskrev en sektor med betydelige problemer, blant annet mange små og sårbare institusjoner, og uttrykte bekymring for spredning av ressursene. Utvalget foreslo å endre institusjonsstrukturen ved å slå sammen de statlige universitetene og høyskolene til mellom åtte og ti regionale flercampusuniversiteter.

Utvalgets situasjonsbeskrivelse og diagnose fikk bred tilslutning i høringsrunden. Derimot var det liten støtte til løsningsforslaget. I statsbudsjettet som ble lagt fram i oktober samme år, heter det³⁴:

32 Op. cit., s. 512.

33 NOU 2008:3, s. 4.

34 St.prp. nr. 1 (2008–2009), s. 14.

Regjeringa meiner som Stjernø-utvalet at det er behov for ei klarare arbeidsdeling og eit meir forpliktande samarbeid i sektoren. Samarbeidet skal likevel ikkje utvikle seg gjennom politisk styrte strukturreformer. Dei strukturelle utfordringane må løysast med frivillige prosessar som følgje av at fagmiljø og institusjonsleiingar ser kva sektoren kan oppnå gjennom samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon. Rolla til statlege myndigheiter er å leggje til rette for, stimulere og bidra til at dei frivillige prosessane på universitet og høgskolar kan realiserast.

I statsbudsjettet året etter ble denne frivillighetslinjen fulgt opp og konkretisert i den såkalte SAK-politikken (samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon). For budsjettåret 2010 ble det satt av 50 mill. kroner for å støtte opp om samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon i sektoren. Målet var å bidra til tydelig profilerte institusjoner og mer robuste fagmiljøer. I proposisjonen ble det også formidlet at midlene ville bli fordelt på grunnlag av faglige og politiske vurderinger, ut fra lokale, regionale og nasjonale behov. Det ble videre poengtert at prosessene måtte omfatte minst to parter for å bidra til strukturelle endringer i sektoren. Videre måtte de være forankret både i styret og i fagmiljøene, og være i tråd med institusjonenes strategi. Dette innebar at institusjonene selv fikk oppgaven med å følge opp utfordringene Stjernø-utvalget hadde framhevet: en fragmentert struktur og mange små og svake fagmiljøer³⁵.

SAK-politikken, med tilhørende årlig bevilgning på om lag 50 mill. kroner, ble videreført av den rødgrønne regjeringen, og det ble tatt mange initiativer til samarbeid mellom høyere utdanningsinstitusjoner i perioden. Politikken førte imidlertid i mindre grad til arbeidsdeling og konsentrasjon³⁶. Stjernø-utvalgets bekymring for spredning av ressursene og svake fagmiljøer og universiteter gjaldt derfor fremdeles.

35 Prop. 1 S (2009–2010), s. 138.

36 Meld. St. nr. 18 (2014–2015).

Strukturreformen og nye universitetskriterier

I januar 2014 skulle den da ferske statsråden Torbjørn Røe Isaksen (H) møte sektoren samlet for første gang, på den såkalte Kontaktkonferansen – en konferanse som Kunnskapsdepartementet hvert år inviterer ledelsen ved universitetene og høyskolene til. På konferansen annonserte statsråden at regjeringen ville starte arbeidet med en strukturreform, som svar på en fragmentert sektor og mange små fagmiljøer ved universiteter og høyskoler. Målet var færre institusjoner for å sikre kvaliteten i utdanning og forskning, samtidig som tilgangen til høyere utdanning skulle være god i hele landet og den regionale rollen til institusjonene skulle videreutvikles.

Den relativt nye Solberg I-regjeringen anerkjente den forrige regjeringens SAK-politikk, men fordi denne i første rekke hadde ført til samarbeid, og i mindre grad til arbeidsdeling og konsentrasjon, mente regjeringen det var behov for å ta nye steg for å løfte kvaliteten i norsk utdanning og forskning³⁷. I tråd med den varslede reformen ble det lagt til sammenslåing som virkemiddel, og SAK-politikken ble til SAKS (samarbeid, arbeidsdeling, konsentrasjon og sammenslåing). Midlene som i tidligere statsbudsjett hadde gått til SAK-prosessen, ble videreført, men da innrettet mot omstilling knyttet til sammenslåinger.

Da arbeidet med reformen startet opp, ble det poengtert at regjeringen ikke hadde tegnet noe kart over framtidig landskap for universitets- og høyskolesektoren, ut over målet om færre institusjoner. Universitetene og høyskolene ble derimot bedt om å vurdere sin plass og strategiske rolle i en framtidig sektor med færre institusjoner³⁸. Etter at universitetene og høyskolene hadde sendt inn sine innspill, var det stor møtevirksomhet for å diskutere veien videre. Flere institusjoner skisserte mulige fusjoner og nye konstellasjoner, mens andre ønsket å fortsette som før³⁹.

Basert på innspill fra institusjonene ble flere sammenslåinger beskrevet i stortingsmeldingen som ble lagt fram våren 2015. Med ett unntak ble disse

37 Meld. St. 18 (2014–2015), s. 14.

38 Oppdrag til statlige utdanningsinstitusjoner: Innspill til arbeidet med framtidig struktur i universitets- og høyskolesektoren. Brev til utdanningsinstitusjonene. Kunnskapsdepartementet 26.05.14.

39 Meld. St. 18 (2014–2015) kap. 4.5.

realisert. Det var også flere institusjoner som ønsket å fortsette på egen hånd. Blant disse var det læresteder som Kunnskapsdepartementet mente kunne sikre kvalitet i utdanning og forskning uten å inngå i en ny, større institusjon. Med andre ønsket departementet å fortsette dialogen for å vurdere framtidig rolle og plass i ny struktur⁴⁰, og ytterligere fusjoner ble vedtatt det kommende året.

Selv om flere universiteter ikke var et mål med strukturreformen, la fusjonene grunnlag for at flere høyskoler ville ha faglig tyngde til å kunne innfri universitetskriteriene. Sett fra institusjonenes side var derfor universitetsmålet et viktig motiv for å fusjonere. Som en del av reformen signaliserte imidlertid myndighetene strengere krav til universitetsakkreditering, blant annet til doktorgradsutdanning og internasjonalt nivå på forskning og utdanning.

Veien til universitetsstatus gjennom kriteriebasert akkreditering

Nasjonale kvalitets- og akkrediteringsorgan er etablert i store deler av verden de siste 30 årene, og Norge fikk sitt gjennom etableringen av NOKUT i 2001. Forslaget om et uavhengig fagorgan for akkreditering og evaluering i høgre utdanning ble som nevnt foreslått av Mjøs-utvalget ved årtusenskiftet⁴¹. Utvalget henviste til at det i en OECD-rapport ble påpekt at Norge, i motsetning til de fleste nærliggende land, manglet et nasjonalt organ for systematisk evaluering og kvalitetssikring⁴².

I flere land har det vært endringer der høyskoler har endret institusjonskategori og blitt universiteter. At institusjoner kan skifte kategori etter at gitte kriterier er oppfylt, er imidlertid en særnorsk ordning. I andre land der høyskoler har fått universitetsstatus, har det skjedd etter politiske vedtak. Eksempelvis gjorde både Storbritannia og Australia alle høyere utdanningsinstitusjoner til

40 Op. cit. s. 51.

41 NOU 2000:14.

42 OECD (1997).

universiteter på 1990-tallet. I Sverige har flere høyskoler blitt universitet, men da etter politiske vedtak og ikke som følge av en søknad og vurdering av om forhåndsdefinerte kriterier for universitetsstatus er oppfylt. I de fleste land er det imidlertid ikke mulig å skifte institusjonskategori.

Da Mjøs-utvalget foreslo å åpne for nye universiteter gjennom akkreditering, var utgangspunktet at universiteter skulle kjennetegnes av⁴³:

- tilstrekkelig størrelse og faglig bredde og dybde i sine utdanningstilbud
- en betydelig forskningsaktivitet og en kultur for og en forståelse av forskning som systematisk og kritisk granskning i søken etter ny viten og etterprøving av etablert viten
- en helhetlig kunnskapsforståelse
- stabil forskerutdanning på noen fagfelt
- et internasjonalt nettverk innenfor utdanning og forskning
- en god infrastruktur og organisering

Mjøs-utvalgets formuleringer om hva som skulle kjennetegne universiteter ble utgangspunktet for det kriteriebaserte systemet for universitetsakkreditering. Med unntak av enkelte mindre justeringer lå kriteriene lenge i stor grad fast. I 2022 nedsatte regjeringen derfor et ekspertutvalg som skulle vurdere akkrediteringskravene framover. I neste kapittel omtaler vi de nye kriteriene.

Avslutning

I dette kapittelet har søkelyset vært rettet mot norsk politikk de siste 50 årene; fra et langvarig standpunkt om å avvise forslag om nye universiteter til etableringen av et kriteriebasert system for universitetsakkreditering rundt tusenårsskiftet. Hva var så milepælene i politikken for etablering av nye universiteter?

43 NOU 2000:14, s. 511.

Etableringen av distriktshøyskolene fra slutten av 1960-tallet og utover 1970-tallet var utvilsomt avgjørende. Selv om distriktshøyskolene i utgangspunktet var ment å gi korte, yrkesrettede utdanninger, ble de tidlig kalt «miniuniversitet». Det skyldes blant annet at de også ga lavere grads utdanninger i klassiske disiplinfag. Dessuten hadde personalet ofte bakgrunn fra universitet, og flere hadde forskerkompetanse og samarbeidspartnere på universitetene. Dette bidro til at noen fagmiljøer tidlig hadde forskningsambisjoner og utførte forskning. Midt på 1970-tallet ble det også bekreftet på nasjonalt politisk nivå at de nye institusjonene var en del av forskningssystemet⁴⁴. Ved å tilby disiplinutdanninger, muligheter for innpassing av utdanning fra distriktshøyskole i universitetsgrader, gi cand.mag.-graden og bli betraktet som en del av forskningssystemet, var det tidlig likheter mellom de nye distriktshøyskolene og de tradisjonelle universitetene.

Parallelt foregikk det prosesser i andre deler av systemet som bidro til vekst og faglig utvikling i høyskolesektoren. Dette skjedde ved at profesjonsutdanningene ble gjort om til høyere utdanning. Denne utviklingen bidro til en stor høyskolesektor med 98 regionale høyskoler, som gjennom høyskole-reformen i 1994 ble slått sammen til 26 statlige høyskoler. Ved at enhetene og fagmiljøene ble større, la høyskole-reformen grunnlag for utdanninger på flere nivåer og mer forskning. Ordningen med professoropprykk fra 1993, felles stillingsstruktur og felles lov for statlige universiteter og høyskoler fra 1995 var andre viktige byggesteiner mot en felles sektor.

Doktorgradsutdanning er det mest sentrale kriteriet i det norske systemet for universitetsakkreditering, og retten til å tildele doktorgrader var en kamp for høyskoler også i perioder der saken om nye universiteter ikke sto høyt på dagsorden. At høyskolene fikk innvilget rett til å gi forskerutdanning, var av stor betydning for at de seinere kunne bli universitet. Den felles universitets-loven fra 1995 åpnet for at høyskolene kunne gi doktorgradsutdanning. Det tok imidlertid tid før det ble klart hvordan dette skulle skje, og først i 1999 fikk Høgskolen i Stavanger selvstendig rett til å tilby doktorgradsutdanning. Da hadde Stavanger allerede i flere år samarbeidet med Universitetet i Aalborg om forskerutdanning. Doktorgradsutdanninger må imidlertid bygge på høyere grads utdanninger. Enkelte høyskoler hadde fått dette allerede på 1980-tallet,

44 St. meld. nr. 35 (1975–1976).

gjennom tillatelse til å gi siviløkonomi- og sivilingeniørutdanning, og dette skulle vise seg å bli vesentlige brikker på veien mot universitetsstatus.

Samlet ga disse gradvise endringene fra politisk hold høyskolene handlingsrom til å bygge sterke fagmiljøer. I neste omgang betydde dette at flere vurderte fagmiljøer ved høyskolene som på nivå med parallelle fagmiljøer ved universitetene. Dette var også Mjøs-utvalgets oppfatning⁴⁵. For at høyskolene ikke skulle bli stoppet i den videre faglige utviklingen, foreslo utvalget å åpne for at høyskoler kunne få universitetsstatus dersom de oppfylte faglige krav. Da systemet ble fastsatt i 2003, tok det ikke mer enn et års tid før Høgskolen i Stavanger, som den første statlige høyskolen, oppfylte kriteriene og fikk universitetsstatus.

Snart flagget flere høyskoler universitetsambisjoner. Etter hvert vokste det fram en bekymring for at det ville bli mange universiteter, der ressursene ville gå til å bygge opp doktorgradsutdanninger på bekostning av grunnutdanningene, og med et påfølgende fragmentert system. Det ble derfor, som vi har sett ovenfor, satt ned et nytt utvalg i 2008 (Stjernø-utvalget) som foreslo større enheter i form av regionale universitet. Forslaget ble ikke realisert da, men flere sammenslåinger fulgte likevel i kjølvannet av rapporten, og noen høyskoler ble universitet gjennom fusjon. Analysen fra utvalget lå dessuten til grunn for strukturreformen, som innebar at kravene til å bli universitet ble skjerpet. For flere høyskoler innebar det at veien fram til universitetsstatus ville bli lengre. Universitetsambisjonen ble slik sett et sentralt argument for flere fusjoner i forbindelse med strukturreformen. Jo større institusjonene er, jo enklere vil det være å innfri kravene om akademiske nivåer og faglig bredde som krevdes for universitetsstatus.

I neste kapittel ser vi på restruktureringen av universitets- og høyskolesektoren slik den framstår i 2025.

45 NOU 2000:14.

4

Det norske landskapet for høyere utdanning

Strukturen i den norske universitets- og høyskolesektoren er i dag nærmest ugjenkjennelig sammenliknet med situasjonen for to tiår siden. Fram mot Mjøs-utvalgets arbeid og den påfølgende kvalitetsreformen på begynnelsen av 2000-tallet var universitetslandskapet preget av stabilitet: Norge hadde fire universiteter, og det fantes få politiske signaler om at dette skulle endres. Innføringen av et akkrediteringssystem for nye universiteter i 2003 åpnet imidlertid for at høyskoler kunne oppnå universitetsstatus. Som følge av dette vokste universitetsambisjonene fram ved stadig flere høyskoler. Dette kapitlet undersøker de viktigste trekkene ved denne omformingen av sektoren, med særlig vekt på fusjonsprosesser og framveksten av nye universiteter.

Restrukturering gjennom universitetsakkreditering og fusjoner

Gjennom fusjoner og muligheten for høyskoler til å oppnå universitetsstatus har sektoren siden tusenårsskiftet gjennomgått en omfattende restrukturering. Antallet statlige høyskoler er redusert fra 26 til fire, mens antallet universiteter har økt fra fire til elleve og flere forventes. I tillegg kommer statlige vitenskapelige høyskoler og en rekke private høyere utdanningsinstitusjoner. Enkelte institusjoner blant disse har også fusjonert, blitt akkreditert som universitet eller har ambisjoner om å oppnå universitetsstatus. Reduksjonen i antall høyskoler kan framstå som dramatisk, men har skjedd gradvis de siste to tiårene og på

ulike måter: gjennom fusjoner mellom høyskoler, fusjoner mellom høyskoler og universiteter, samt ved at høyskoler har innfridd kravene for universitetsstatus.

I perioden mellom kvalitetsreformen og strukturreformen ble høyskolene i Stavanger, Agder og Bodø akkreditert som universiteter i henholdsvis 2004, 2007 og 2011. Antall høyskoler ble ytterligere redusert da høyskolene i Tromsø og Finnmark fusjonerte med Universitetet i Tromsø i 2009 og 2013, og da høyskolene i Oslo og Akershus fusjonerte i 2011. Strukturreformen førte til nye fusjoner, både mellom høyskoler og mellom høyskoler og universiteter. I kjølvannet av strukturreformen har også flere høyskoler oppnådd universitetsstatus: Oslo Met og Universitetet i Sørøst-Norge i 2018, og Universitetet i Innlandet i 2024. Restruktureringen har ført til at flertallet av dagens universiteter er flercampusinstitusjoner med permanente studiesteder i flere kommuner og fylker (jf. Boks 4.1 nedenfor). Parallelt med omstruktureringen i den statlige delen av universitets- og høyskolesektoren har sammenslåinger og strengere krav til akkreditering betydd at antallet private høyere utdanningsinstitusjoner er redusert, samtidig som antallet studenter ved de private lærestedene har økt. Det er i 2026 12 private høyskoler og 3 private vitenskapelige høyskoler¹. Enkelte av disse har ambisjoner om å bli universitet.

Boks 4.1 Det norske statlige høyere utdanningslandskapet 2025

Institusjonelle endringer på 2000-tallet		
2005	Universitetet i Stavanger	Universitetet i Stavanger blir etablert da Høgskolen i Stavanger får universitetsstatus
2007	Universitetet i Agder	Universitetet i Agder blir etablert da Høgskolen i Agder får universitetsstatus
2010	Høgskolen i Molde – vitenskapelige høgskole i logistikk	Høgskolen i Molde blir vitenskapelig høgskole i logistikk.

- 1 Database for statistikk om høyere utdanning (DBH). Ved inngangen til 2025 var andelen studenter ved private høyskoler og vitenskapelige høyskoler i underkant av 15–16 % av den totale studentmassen. Statlige tilskudd til private høyskoler økte med 198,7 prosent i perioden 2013–2025, noe som er langt høyere enn veksten i sektoren for øvrig. De private institusjonene har særlig styrket sin posisjon innen fagområder som økonomi, administrasjon, helse og pedagogikk, ofte med et sterkt fokus på nettbaserte og fleksible studietilbud (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024).

Institusjonelle endringer på 2000-tallet		
2014	Norges miljø- og biovitenskapelige universitet	Norges miljø- og biovitenskapelige universitet blir etablert etter en fusjon mellom Universitetet for miljø- og biovitenskap (etablert i 2005 da Norges landbrukshøgskole fikk universitetsstatus) og Norges veterinærhøgskole.
2016	Nord universitet	Nord universitet blir etablert da Universitetet i Nordland (tidligere Høgskolen i Bodø, som fikk universitetsstatus i 2011), fusjonerte med Høgskolen i Nesna og Høgskolen i Nord-Trøndelag.
2016	UiT Norges arktiske universitet	UiT Norges arktiske universitet blir etablert gjennom en fusjon mellom Universitetet i Tromsø (opprettet i 1968), Høgskolen i Tromsø i 2009, Høgskolen i Finnmark i 2013 og høgskolene i Harstad og Narvik i 2016.
2016	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (etablert i 1996 da Norges tekniske høgskole (NTH), Den allmennvitenskapelige høgskole (AVH), Vitenskapsmuseet (VM), Det medisinske fakultet (DMF), Kunstakademiet i Trondheim og Musikkonservatoriet i Trondheim ble slått sammen til ett universitet – de fire første utgjorde fra 1968 Universitetet i Trondheim) fusjonerte med Høgskolen i Gjøvik, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Ålesund.
2017	Universitetet i Bergen	Universitetet i Bergen (etablert i 1946) fusjonerte med Kunst- og designhøgskolen i Bergen.
2017	Høgskulen på Vestlandet Forventet å bli akkreditert som Universitetet på Vestlandet fra 1.1.27.	Høgskulen på Vestlandet blir etablert etter fusjon mellom Høgskolen i Bergen, Høgskulen i Sogn og Fjordane og Høgskolen Stord/Haugesund. Høgskolen har søkt om universitetsstatus.
2017	OsloMet – storby-universitetet	OsloMet – storbyuniversitetet blir etablert da Høgskolen i Oslo og Akershus (etablert gjennom fusjon mellom Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Akershus i 2011) får universitetsstatus.
2018	Universitetet i Sørøst-Norge	Universitetet i Sørøst-Norge blir etablert da Høgskolen i Sørøst-Norge (opprettet etter fusjon mellom Høgskolen i Buskerud og Vestfold (2014) og mellom Høgskolen i Buskerud og Vestfold og Høgskolen i Telemark i 2016) får universitetsstatus.

Institusjonelle endringer på 2000-tallet

2018	Forsvarets høyskole	Forsvarets høyskole ble opprettet som en uavhengig høyskole da seks tidligere separate høyskoler og befallsskolene ble slått sammen til én felles høyskole.
2024	Universitetet i Innlandet	Universitetet i Innlandet blir etablert da Høgskolen i Innlandet får universitetsstatus

Videreførte statlige universitet, vitenskapelige høyskoler uten institusjonelle endringer

1811	Universitetet i Oslo
1936	Norges handelshøyskole
1961	Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo
1968	Norges idrettshøyskole
1973	Norges musikkhøgskole
1989	Politi høyskolen
1989	Samisk høyskole
1994	Høgskulen i Volda
1994	Høgskolen i Østfold
1996	Kunsthøgskolen i Oslo

Nye universiteter og institusjonell og akademisk innovasjon

Universitetet i Stavanger (UiS) var den første statlige høyskolen som ble akkreditert som universitet etter innføringen av det kriteriebaserte systemet. NOKUT godkjente søknaden i 2004, og UiS ble formelt etablert 1. januar 2005². Da hadde det gått cirka 40 år siden politiske krefter i Rogaland for første gang foreslo å etablere et universitet i Stavanger.

- Samme år ble Norges landbrukshøgskole (NLH) akkreditert som universitet, og Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB) ble etablert. NLH var en vitenskapelig høyskole og hadde i realiteten mange av de samme fullmaktene som universitetene allerede hadde. I 2014 ble UMB og NVH (Norges veterinærhøgskole) slått sammen til Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU).

Den gang inngikk forslaget i en nasjonal prosess som endte med opprettelsen av Universitetet i Tromsø, mens Stavanger fikk distriktshøyskole. Til tross for at sterke krefter i Rogaland i mange år arbeidet for et universitet i Stavangerområdet, var det lenge ikke nasjonal politikk å etablere flere universiteter (jf. kapittel 3). Universitetsambisjonen sto likevel sterkt i regionen, og Ullandhaugområdet ble tidlig avsatt til universitetsformål³.

På slutten av 1980-tallet, i forbindelse med Hernes-utvalgets arbeid, ble spørsmålet om et universitet i Stavanger igjen løftet. Utvalget avviste imidlertid forslag om nye universiteter (jf. kapittel 3). Høgskolen i Stavanger rettet derfor innsatsen mot å få rett til å tilby doktorgradsutdanninger. Dette ble formelt mulig med felles lov for statlige universiteter og høyskoler i 1995, men først realisert i 1997.

Som Norges oljehovedstad var det naturlig for UiS å satse på petroleum- og offshoreteknologi. Denne satsingen kombinerte to sentrale elementer i universitetsstrategien: å bygge videre på faglig styrke og sikre regional relevans. Etter en lang og til dels krevende søknadsperiode etablerte høyskolen sin første doktorgradsutdanning i petroleums- og offshoreteknologi i 2001. I mer enn ti år før dette tilbød Høgskolen i Stavanger doktorgradsutdanning i samarbeid med Universitetet i Aalborg.

Da det tidlig på 2000-tallet ble klart at høyskoler kunne søke universitetsakkreditering, etablerte aktører i Rogaland et universitetsfond. Fondet ble blant annet brukt til å styrke forskerutdanning og forskning. Høgskolen la samtidig en strategi om å bli universitet innen fire år.

Selv om universitetsambisjonen hadde solid forankring i miljøene fra den tidligere distriktshøyskolen, var målet fremmed for profesjonsfagene ved Høgskolen i Stavanger. I arbeidet med å realisere ambisjonen var man derfor tydelig på at målet ikke var et tradisjonelt breddeuniversitet, men et universitet der både profesjonsutdanninger og fagdisipliner skulle ha en sentral plass⁴. Utenlandske universiteter ble også trukket fram som forbilder og åpnet for nye perspektiver på universitetsbegrepet. Dette har blant annet kommet til uttrykk ved at innovasjon har stått sentralt i UiS' strategi siden opprettelsen i 2005, sammen med internasjonalisering.

3 Eriksen (2006).

4 Larsen & Stensaker (2002).

Som i Rogaland var det også universitetsambisjoner i Agder, med mange paralleller til prosessen i Stavanger. Også her kan universitetsideen spores tilbake til 1960-tallet, da sterke regionale støttespillere, inkludert politikere, bidro til etableringen av et universitetsfond⁵. Som i Stavanger var målet ikke et tradisjonelt breddeuniversitet. I en tidlig fase ble betegnelsen «et annerledes universitet» brukt for å synliggjøre profesjonsutdanningenes plass i det kommende universitetet⁶. Etter hvert ble denne betegnelsen erstattet med «moderne», og tverrfaglighet ble framhevet som en sentral profil for universitetet⁷.

Både i Stavanger og Agder ble det lagt vekt på kompetanseheving av faglig personale, samtidig som kvalitet i forskning og utdanning skulle være den viktigste byggesteinen i universitetsutviklingen. I perioden fra 2000 til universitetskravene ble oppfylt i 2007, etablerte Høgskolen i Agder fem doktorgradsprogrammer.

I Nordland ble universitetsmålet satt omtrent samtidig med at Mjøs-utvalget foreslo at høyskoler kunne bli universitet etter kvalifisering. Styret behandlet saken første gang høsten 2000⁸. Etter at Mjøs-utvalgets innstilling var lagt fram, ble universitetsprosjektet i Bodø formalisert. Også her ble det mobilisert støtte fra offentlig og privat sektor, og betydelige økonomiske midler ble stilt til rådighet.

Selv om universitetsmålet ble satt tidlig på 2000-tallet, hadde Høgskolen i Bodø flere milepæler som la grunnlaget for utviklingen. Allerede i 1983 fikk Bodø rett til å tilby siviløkonomutdanning, som ble etablert to år senere. Både Bodø og Tromsø ønsket å tilby denne utdanningen, men høyskolen vant fram over universitetet lenger nord⁹.

Som i Stavanger og Agder ble det i Nordland understreket at man ikke ønsket å kopiere de etablerte universitetene. Målet var å videreutvikle høyskolens naturlige fortrinn og skape et spesialisert og moderne universitet som kunne utfylle de gamle universitetene med komplementær utdanning og forskning. Bedriftsøkonomi med vekt på innovasjon og entreprenørskap ble

5 <https://www.uia.no/om-uia/fakta-og-historie/>

6 Op. cit. s. 10.

7 Op. cit. s. 46.

8 Pedersen (2011).

9 Op. cit.

tidlig identifisert som satsingsområde for doktorgradsutdanning, sammen med profesjonskunnskap og akvakultur – en satsing som skulle bidra til å utvikle marine næringer i regionen¹⁰. Høgskolen skilte seg også ut med omfattende samarbeid med russiske universiteter og hadde en sentral rolle i samarbeidet i nordområdene.

Høgskolen i Bodø arbeidet politisk på flere fronter for å nå universitetsmålet. For det første ble det etablert kontakt med høyskolene i Agder og Stavanger, som allerede hadde ambisjoner om å bli universiteter. Dette samarbeidet var viktig både for inspirasjon og for å stå samlet i arbeidet om å få rett til å tilby doktorgradsutdanning, noe alle tre institusjonene søkte om i 1998.

For Bodø innebar veien mot fire doktorgradsprogrammer flere tilbakeslag med negative vedtak i NOKUT. I mars 2009 ble imidlertid doktorgradsutdanningen i havbruk godkjent, og dermed var det fjerde programmet på plass. Samme år søkte Høgskolen i Bodø om universitetsstatus, og i november 2010 ga NOKUT universitetsakkreditering. Universitetet i Nordland ble etablert 1. januar 2011.

Før strukturreformen fikk også høyskolene i Tromsø og Finnmark universitetsstatus gjennom fusjon med Universitetet i Tromsø. I flere år utgjorde Stavanger, Agder og Nordland de nye universitetene.

Da strukturreformen ble annonsert i 2014, satte regjeringen vurdering av nye universiteter på vent til stortingsmeldingen var behandlet. Etter strukturreformen ble det igjen åpnet for at høyskoler kunne søke universitetsstatus. Mens høyskolene i Stavanger, Agder og Nordland ble vurdert ut fra antall godkjente doktorgradsprogram, innførte strukturreformen skjerpede krav: doktorgradsutdanningene måtte ha vært tilbudt over tid før universitetsstatus kunne oppnås.

I tråd med reformens intensjoner skulle kravene sikre stabile forskerutdanninger forankret i sterke fagmiljøer¹¹. Tidligere kriterier hadde medført etablering av flere faglig smale doktorgradsprogrammer. For å hindre at institusjoner fikk alle faglige fullmakter basert på smale programmer, ble det varslet

10 Op. cit. s. 35.

11 Meld. St. 18 (2014–2015), s. 49.

at de fire doktorgradsprogrammene samlet skulle dekke institusjonenes faglige profil. Det ble etablert en overgangsordning mellom gamle og nye krav¹².

Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) og Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN) søkte begge om universitetsstatus i 2017, rett i etterkant av struktur-reformen og at ny forskrift var på plass. HiOA var et resultat av fusjon før reformen, mens HSN ble etablert gjennom fusjon i forbindelse med struktur-reformen. Begge institusjonene fikk universitetsstatus i 2018 (se kapittel 5 om USNs vei mot universitetsstatus).

I motsetning til i Stavanger, Agder og Nordland hadde ikke HiOA og HSN universitetsfond. Det hadde derimot høyskolene i Hedmark og Oppland, som lanserte universitetsambisjonen rundt årtusenskiftet¹³. Her etablerte lokale politikere og næringsinteresser et fond for å bidra til faglig utvikling ved høyskolene og realisere ambisjonen om et universitet i regionen¹⁴.

Da ideen om et universitet i Innlandet ble lansert tidlig på 2000-tallet, var de tre høyskolene i Gjøvik, Hedmark og Lillehammer med i prosjektet. I forbindelse med strukturreformen fusjonerte imidlertid Høgskolen i Gjøvik med NTNU, og byen fikk dermed universitet. Høyskolene i Lillehammer og Hedmark slo seg sammen med mål om å bli universitet, et mål som ble nådd høsten 2024 etter en lang søknadsprosess med flere tilbakeslag underveis.

Selv om Mjøs-utvalget åpnet for nye universiteter, understreket det, som nevnt, at disse ikke skulle bli etterligninger av de etablerte breddeuniversitetene. En mangfoldig sektor har også vært offisiell politikk i over to tiår, samtidig som mye trekker i retning av likhet i sektoren (jf. kapittel 2). Det har derfor vært iverksatt ulike statlige virkemidler for å bidra til institusjonell profilering og økt mangfold i sektoren. Med dette for øye innførte Kunnskapsdepartementet i 2017 gradvis et system med utviklingsavtaler med hver institusjon¹⁵ (jf. kapittel 7).

12 Som en overgangsordning til nye krav ble det åpnet for at søkerinstitusjonene kunne inkludere egne ansatte som disputerte ved andre institusjoner i tallgrunnlaget, men som, med institusjonens nåværende doktorgradsprogrammer, kunne ha disputert ved egen institusjon.

13 Prøitz (2001).

14 Universitetet i Innlandet (2024).

15 Larsen mfl. (2020).

Hvorfor så viktig å bli universitet?

Som vi har sett tidligere i kapitlet, fantes det ambisjoner om universitetsstatus i flere deler av landet lenge før kvalitetsreformen åpnet for nye universiteter tidlig på 2000-tallet. Det er flere grunner til at universitetsstatus har vært et mål for mange høyskoler:

- **Større faglig frihet:** Universiteter har alle faglige fullmakter, i motsetning til høyskoler.
- **Attraktivitet:** Universitetsstatus antas å gjøre institusjonen mer attraktiv for studenter, ansatte og samarbeidspartnere, både nasjonalt og internasjonalt.
- **Kvalitetsutvikling:** Ambisjon om universitetsstatus bidrar til økt kvalitet i forskning og utdanning.
- **Regionalt press og forventninger:** Lokale og regionale aktører kan ha sterke interesser i å få et universitet i sitt område.
- **Internasjonal posisjonering:** Universitetsstatus kan gi enklere tilgang til internasjonale nettverk og samarbeid.

Nedenfor utdypes disse argumentene.

Faglig frihet og institusjonell utvikling

Siden 1980-tallet har statlige myndigheter delegert stadig større myndighet og ansvar til institusjonene, både når det gjelder faglig virksomhet, økonomi, intern organisering og personalpolitikk¹⁶. Likevel har høyskolene hatt begrensninger i sin faglige virksomhet. Universitetsstatus fjerner disse begrensningene, fordi universitets- og høyskoleloven gir universiteter fullmakt til å opprette utdanninger på alle nivåer. Høyskoler må derimot søke NOKUT om å opprette doktorgradsutdanninger, og også masterutdanninger dersom de ikke allerede tilbyr forskerutdanning på området¹⁷. Disse proses-

16 NOU 2020:3, kapittel 4; Lyby mfl. (2020).

17 Forskrift til universitets- og høyskolelova (universitets- og høyskoleforskrifta).

sene tar tid og begrenser institusjonenes mulighet til rask faglig utvikling i takt med nye kunnskapsbehov.

Attraktivitet og regional betydning

Universiteter oppfattes som mer attraktive enn høyskoler, både for studenter og for høyt kvalifiserte ansatte. Universitetsstatus kan også åpne flere dører for samarbeid med offentlige og private aktører. Ønske og press fra lokale og regionale aktører om å få et universitet i «sin» region har, som vist over, vært en tydelig driver i flere universitetsetableringer i Norge, særlig i lys av konkurranse om lokalisering av bedrifter og kompetent arbeidskraft. Dette innebærer også at universitetsstatus kan utløse stolthet blant studenter, ansatte og regionale aktører.

Internasjonalisering og faglig profil

Universitetsstatus kan være inngangsbilletten til internasjonale nettverk og allianser. Økt forskningsaktivitet og mulighet for å etablere utdanninger på master- og doktorgradsnivå innenfor høyskolene har bidratt til en institusjonell utvikling som i andre land har vært forbeholdt universiteter. I en sektor der både myndighetene og institusjonene stadig har lagt større vekt på betydningen av internasjonalisering, framstår betegnelsen «høyskole» – eller det som på engelsk omtales som *regional colleges*, *university colleges* eller *universities of applied sciences* – som en lite dekkende betegnelse for institusjoner med omfattende forskningsvirksomhet, forskningsbaserte masterutdanninger og forskerutdanning.

Kvalitetskrav og akkrediteringssystem

Det norske kriteriebaserte systemet for universitetsstatus innebærer at høyskoler med universitetsambisjoner må innfri kvalitetskrav til både utdanning og forskning. Når målet er nådd, må standardene vedlikeholdes – ellers kan akkrediteringen trekkes tilbake. Systemet fungerer dermed både som drivkraft for kvalitetsutvikling og som garanti for kvalitet.

Profesjonsutdanning og forskningsbasert utvikling

Etter høyskolereformen i 1994 og innføringen av ny felles lov for statlige universiteter og høyskoler året etter, ble forskningsbasert utvikling av de såkalte korte profesjonsutdanningene i helse- og sosialfag, teknologi, økonomi- og administrasjonsfag samt lærerutdanning satt på dagsordenen. Universitetsakkreditering var ikke nødvendigvis et mål i seg selv, men en konsekvens av ønsket om kvalitetsutvikling for å møte nye kompetansekrav i arbeidslivet. Den samme utviklingen ser vi i flere europeiske land, som Tyskland og Nederland, der flere høyere utdanningsinstitusjoner – universities of applied sciences – som tidligere ga profesjonsutdanninger på bachelornivå, i dag tilbyr forskningsbaserte profesjonsrettede og arbeidslivsorienterte utdanninger på master- og doktorgradsnivå¹⁸.

Nytt akkrediteringsregime og forventet utvikling

Selv om det har vært enkelte endringer i systemet for å oppnå universitetsstatus siden etableringen tidlig på 2000-tallet, lå mye lenge fast, blant annet kravet om fire doktorgradsprogrammer. På den bakgrunn ønsket regjeringen en vurdering av kravene og deres framtidige innretning, og oppnevnte i mai 2022 en ekspertgruppe for å vurdere kravene til universitetsstatus. Innstillingen ble overlevert statsråden i januar 2023, og der ble det understreket at institusjoner som skal betegnes som universitet, må ha selvstendig rett til å tilby doktorgradsutdanning, men at antallet programmer ikke er det avgjørende¹⁹:

Derimot er det gruppens vurdering at dagens krav om fire doktorgradsprogrammer ikke nødvendigvis fremmer strategisk utvikling og profilering ved institusjonene. Ekspertgruppen mener at kravet til akkreditering som universitet i stedet bør være at vesentlige

18 Jukemat mfl. (2025); Martins mfl. (2017).

19 Kunnskapsdepartementet (2023), s. 8.

delers av den faglige virksomheten er dekket av doktorgradsområder institusjonen tilbyr, uavhengig av antall doktorgradsprogrammer. Dette er blant annet viktig for å sikre en forskningskultur i hele institusjonen. Utover dette anbefaler ikke ekspertgruppen å tallfeste et krav om antall doktorgradsprogrammer.

I tråd med dette anbefalte gruppen at det gjeldende kravet om et visst antall stipendiater/doktorander knyttet til hvert enkelt program heller skulle gjelde institusjonen samlet, med noe ulike krav til institusjoner med smalere profil (vitenskapelige høyskoler).

Året etter innførte regjeringen nye regler, med krav om minimum ett doktorgradsprogram som dekker vesentlige deler av institusjonens faglige virksomhet. Kravet om antall doktorgradsstipendiater og -kandidater ble imidlertid redusert. Endringene ble iverksatt fra 2025.

Endringene i kravene for å bli universitet forventes å forsterke utviklingen mot flere universiteter og færre høyskoler i Norge. Høgskulen på Vestlandet og VID vitenskapelige høyskole har sendt sin universitetssøknad og venter på NOKUTs beslutning. Flere institusjoner, både statlige og private, har tydeliggjort sine universitetsambisjoner. Utviklingen vil trolig innebære en endelig avvikling av det binære høyere utdanningssystemet og befeste et integrert høyere utdanningslandskap i Norge.

Våren 2025 la regjeringen Støre fram en stortingsmelding om høyere yrkesfaglig utdanning, som gir retning for den videre utviklingen av fagskole-utdanning for å møte etterspørselen etter yrkesfaglig kompetanse²⁰. Foreløpig er det uklart hvilke konsekvenser politikkutviklingen og kriteriene for fag- og institusjonsakkreditering vil få for institusjonell utvikling på systemnivå. På den ene siden kan det legges opp til komplementære utdanningsløp som styrker avansert yrkesfaglig utdanning basert på kvalitetskriterier fra yrkesfaglige tradisjoner, med overgangsordninger til universitetenes forskningsbaserte høyere gradsutdanninger – og vice versa. På den andre siden kan politikkutforming og institusjonsutvikling reetablere et binært høyere utdanningslandskap med parallelle, men ikke kompatible gradsutdanninger.

20 Meld. St. 11 (2024–2025).

Avslutning

I dette kapitlet har vi sett på hvordan universitets- og høyskolesektoren og framveksten av nye universiteter er blitt restrukturert i Norge. Fra 1968 hadde vi fire universiteter og ingen politiske åpninger for flere. Da et akkrediterings-system for universiteter ble etablert i 2003, vokste universitetsambisjonen fram ved stadig flere høyskoler. Dette skyldtes dels en politisk og institusjonelt drevet utvikling som gradvis utvisket forskjellene mellom universitetene og de store høyskolene. I neste kapittel presenteres en casestudie av Universitetet i Sørøst-Norge (USN), et nytt universitet som ble etablert i 2018 etter fusjoner mellom tre høyskoler. Vi ser nærmere på den historiske utviklingen av de tre tidligere høyskolene og de institusjonelle utviklingsprosessene som ledet fram til etableringen av det nye universitetet. Selv om universitetet er ungt, har det – som de andre nye universitetene i Norge – lange historiske røtter.

5

USN – et ungt universitet med lange røtter

I dette kapittelet ser vi nærmere på historien bak Universitetet i Sørøst-Norge. Selv om universitetet er ungt, har det røtter tilbake til den spede starten med høyere utdanning i Norge fra midt på 1700-tallet, da Bergseminaret ble etablert på Kongsberg. Med utgangspunkt i høyskolereformen i 1994, der 98 regionale høyskoler ble slått sammen til 26 statlige høyskoler, nøster vi tilbake i tid for å se hvilke utdanningsinstitusjoner og utdanningstradisjoner de tre tidligere høyskolene i Buskerud, Telemark og Vestfold bygde på. Etter årtusenskiftet ble det gjort nye forsøk på tettere samarbeid og fusjoner mellom høyere utdanningsinstitusjoner i regionen; forsøk som ble terminert, og forsøk som ble realisert. Historien bak disse beskrives fram til etableringen av Høgskolen i Sørøst-Norge i 2016 og universitetsstatus i 2018.

Høyskolereformen i 1994: Tre høyere utdanningsinstitusjoner i Sørøst-Norge

I 1994 ble den kanskje største strukturen reformen i norsk høyere utdanning gjennomført. Hele 98 regionale høyskoler ble slått sammen til 26 statlige høyskoler (jf. kapittel 3). Målt i antall studenter og ansatte utgjorde høyskolene på dette tidspunktet nærmere halvparten av universitets- og høyskolesektoren. Fusjonene omfattet tidligere distriktshøyskoler, pedagogiske høyskoler, de helsefaglige høyskolene, ingeniørhøyskoler, sosialhøyskoler og en rekke andre spesialiserte yrkesfaglige høyskoler. Reformen var stramt styrt fra

departementet, men forhandlinger på regionalt nivå – og mellom regionalt nivå og departementet – var avgjørende for den endelige strukturen¹. Det innebar at enkelte fylker fikk mer enn én høyskole.

Reformen hadde tre hovedformål:

1. Økt kvalitet i utdanning og forskning.
2. Større relevans for samfunnet.
3. Internasjonalisering av forskning og utdanning.

Målene skulle nås gjennom etablering av større og sterkere fagmiljøer, økt samarbeid på tvers av tidligere institusjonsgrenser, en felles utdanningskultur og bedre muligheter for studenter til å kombinere studier. Av de nye statlige høyskolene var 14 samlokaliserte, mens 12 ble etablert som flercampusinstitusjoner med to eller flere geografisk atskilte studiesteder. Blant disse var de nye høyskolene i Buskerud, Telemark og Vestfold².

Høgskolen i Buskerud

Høgskolen i Buskerud ble etablert gjennom sammenslåing av tre tidligere regionale høyskoler: Drammen sykepleiehøgskole, Kongsberg ingeniørhøgskole og Statens lærerhøgskole i handels- og kontorlag. Helsefagene hadde historiske røtter tilbake til 1930-årene. De øvrige utdanningstilbudene ble etablert etter andre verdenskrig, med unntak av teknisk utdanning på Kongsberg, som kan føres tilbake til midt på 1700-tallet.

Da høyskolene i Buskerud og Vestfold fusjonerte i 2014, var Høgskolen i Buskerud (HiBu) en mellomstor høyskole i norsk sammenheng, med 4570 studenter (inkludert 800 på høyere gradsnivå) og 306 årsverk fordelt på tre studiesteder. Den faglige virksomheten var organisert i fem avdelinger³.

1 Larsen (2025).

2 Kyvik (1999).

3 Avdeling for helsefag var lokalisert i Drammen, Avdeling for lærerutdanning i Hønefoss og Drammen, Avdeling for teknologi på Kongsberg, Avdeling for økonomi og samfunnsvitenskap i Drammen, Hønefoss og Kongsberg, og Avdeling for optometri og synsvitenskap på Kongsberg og i Drammen.

Høyskolen hadde tilsatt rektor og to prorektorer, med ansvar for henholdsvis FoU-arbeid og fag- og studieplanutvikling.

Høyskolen tilbød profesjonsutdanninger på bachelor- og masternivå, samt årsstudier og gradsstudier i økonomiske og juridiske fag, statsvitenskap og menneskerettigheter. Strategiplanen for perioden 2010–2015 framhevet tverrfaglighet i undervisning, fagutvikling, forskning og undervisning, samt nærhet til praksis og næringsliv som institusjonelle kjennetegn. Høyskolens hovedmål var å oppnå universitetsstatus innen 2015 ved å slå seg sammen med andre høyskoler. Dette innebar blant annet en aktiv rolle i utviklingen av doktorgradstilbud, og det ble vurdert som realistisk å etablere 2–3 ph.d.-programmer i strategiperioden. Høyskolen hadde igangsatt arbeid for akkreditering av ph.d.-program i helsevitenskap og i økonomi. Ifølge strategiplanen ønsket høyskolen å ta en nasjonal posisjon i optometri og synsvitenskap, regional innovasjon og reiseliv, Systems Engineering, klinisk helsevitenskap samt multikulturalisme og demokratibyggning.

Ved tidspunktet for sammenslåingen med Høgskolen i Vestfold kunne HiBu vise til omfattende samhandling med arbeids- og samfunnsliv. I samarbeid med Buskerud fylkeskommune hadde høyskolen utviklet et eget studium for karriereveiledning. Et vitensenter for innovasjon, forskning og verdiskaping i helse- og omsorgssektoren var under etablering i Drammen. I samarbeid med næringslivet hadde fagmiljøet på Kongsberg fått status som Norwegian Centre of Expertise innenfor Systems Engineering⁴. Det var inngått partnerskapsavtale med Buskerud fylkeskommune om regional utvikling. Gjennom Forskningsrådsprogrammet *Virkemidler for Regional FoU og innovasjon (VRI)* var høyskolen involvert i samarbeidsprosjekter med industrien på Kongsberg, helseinnovasjon og kompetanseutvikling for reiseliv. Høyskolen var hovedeier i en inkubator, deleier i et innovasjonsselskap, og part i et karrieresenter og et nasjonalt kompetansesenter for fri programvare. Lærerutdanningstradisjonen fra Statens lærerhøgskole i handels- og kontorlag var videreført gjennom allmennlærerutdanning på Hønefoss og i Drammen⁵, samt praktisk-pedagogisk

4 Norwegian Centre of Expertise var en nasjonal satsing for å utvikle vekstkraftige og internasjonalt orienterte næringsklynger. Ordningen ble administrert av SIVA, Forskningsrådet og Innovasjon Norge.

5 Allmennlærerutdanningen i Drammen ble etablert i 2002 som et samarbeidsprosjekt mellom HiBu, HiT og HiVe.

utdanning (PPU) som blant annet ga undervisningskompetanse i økonomisk-administrative fag, med hovedfokus på videregående skole.

Etter at Norgesnettlet ble etablert (jf. kapittel 3), fikk Høgskolen i Buskerud knutepunktfunksjoner i optikk og lærerutdanning i økonomiske og administrative fag i 1995, og i ingeniørutdanning i data i 1998.

Boks 5.1 Høgskolen i Buskerud – historisk bakgrunn

Drammen sykepleierhøgskole ble etablert i 1935 som Røde Kors sykepleierskole, med Norges Røde Kors som eier. Skolen ble senere overført til fylkeskommunen og fikk navnet Drammen sykepleierskole. I 1981 ble sykepleierutdanningen innlemmet i det regionale høyskolesystemet, men forble fylkeskommunal. I 1986 ble den overført til staten og fikk navnet Drammen sykepleierhøgskole.

Kongsberg Ingeniørhøgskole ble etablert som fylkeskommunal teknisk fagskole i 1970, og fikk sitt navn da staten overtok eierskapet i 1977. Skolen hadde da linjer for reguleringsteknikk, maskinteknikk, datateknikk og optikk. Optikerlinjen – som den eneste i Norge – ble etablert som et håndverksfag i 1972, i tett samarbeid med det industrielle fagmiljøet i optikk på Kongsberg. Utdanningen utviklet seg senere i helsefaglig og synsvitenskapelig retning. De tekniske utdanningene på Kongsberg hadde røtter tilbake til Tinius Olsens tekniske skole, opprettet i 1955. Denne skolen bygde igjen på private og kommunale tekniske skoler etablert på slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet. Disse skolene ble etablert av og for Kongsberg Våpenfabrikk, en statseid industribedrift grunnlagt i 1814 etter nedleggelsen av Kongsberg Sølvverk i 1805.

Røttene til teknisk utdanning på Kongsberg, og det nære samarbeidet mellom utdanning og industri, kan imidlertid trekkes helt tilbake til Sølvverket og opprettelsen av Det Kongelige Norske Bergseminarium i 1757 – den første bergtekniske utdanningen i Europa. Fagsammensetningen og nivået gjør at Bergseminaret omtales som Norges første høyere tekniske utdanning, og det var også landets første sivile høyere utdanningsinstitusjon. (Krigsskolen ble opprettet i Oslo noen år tidligere, i 1750.) Bergseminaret ble nedlagt i 1814, og bergstudiet ble da flyttet til Universitetet i Oslo (UiO), som var opprettet tre år tidligere. Da Norges tekniske høyskole (NTH) ble etablert i Trondheim i 1910, ble bergstudiet flyttet fra UiO til NTH⁶.

Statens lærerhøgskole i handels- og kontorlag tilhørte gruppen pedagogiske høyskoler og ble opprettet i Oslo i 1967 under navnet Statens lærerskole i handels- og kontorlag. Skolen flyttet fra Oslo til Hosle i Bærum i 1970, og derfra til Hønefoss i 1985. Skolen hadde røtter tilbake til 1958 og beslutningen om at lærere i handels- og kontorlag skulle ha faglærereksamen, samt til opprettelsen av Statens yrkeslærerkurs i 1963. Fra 1978 tilbød høyskolen hovedlag i handels- og kontorlag.

6 Børresen & Kobberød (2007).

Høgskolen i Vestfold

Høgskolen i Vestfold ble etablert i 1994 som et resultat av sammenslåingen av tre regionale høyskoler i Horten og Tønsberg: Eik lærerhøgskole, Horten ingeniørhøgskole og Vestfold sykepleierhøgskole⁷. Innen teknologi- og maritim profesjonsutdanning hadde høyskolen historiske røtter tilbake til midt på 1800-tallet.

Ved fusjonen med Buskerud i 2014 hadde Høgskolen i Vestfold 4530 studenter, hvorav 700 på høyere nivå, og 460 årsverk. Skolen tilbød en rekke programmer på bachelor- og masternivå, årsenheter og to ph.d.-programmer. Tyngdepunktet lå i profesjonsutdanningene innen teknologi, maritime fag, helse og pedagogiske fag. På fusjonstidspunktet var høyskolen organisert i fire fakulteter, alle samlokalisert i Horten. Høgskolen hadde valgt rektor, to viserektorer og tilsatte dekaner og instituttledere.

Strategiplanen som gjaldt ved fusjonen med Buskerud, slo fast at høyskolens hovedprofil skulle være profesjons- og yrkesrettet. Sammen med institusjonene i Oslofjordalliansen (se nedenfor) var målet å utvikle høyskolen til et universitet som skulle være regionalt forankret og internasjonalt orientert. FoU-virksomheten og kompetanseutviklingen skulle understøtte denne profilen gjennom praksisnær og profesjonsrettet forskning.

I samarbeid med elektronikkindustrien i Vestfold (industriklyngen Electronic Coast) og Vestfold fylkeskommune hadde høyskolen fått status som Norwegian Center of Expertise (NCE) innen mikro- og nanoteknologi og opprettet en forsknings- og innovasjonspark på campus. Forskningsparken hadde moderne utdannings- og forskningsfasiliteter som la til rette for samarbeid med elektronikkindustrien og maritime næringer. Fasilitetene var del av en nasjonal infrastruktur for nanoteknologi (NorFab). Høyskolen hadde et doktorgradsprogram i mikro- og nanoteknologi og var del av en nasjonal forskerskole innenfor dette fagområdet.

Høyskolen deltok i partnerskapet Verdiskaping Vestfold sammen med Vestfold fylkeskommune, KS, Innovasjon Norge, Fylkesmannen, NHO og LO, og hadde utviklet en rekke virkemidler for å styrke regionalt samarbeid innenfor både privat og offentlig sektor.

I 1995 fikk Høgskolen i Vestfold knutepunktfunksjon for maritim utdanning i Norgesnett. Høyskolen hadde utstrakt samarbeid med skipsfartsnæringene og var initiativtaker og leder for den nasjonale satsingen på utviklingen av maritim kompetanse (MARKOM2020), som i en tiårsperiode fra 2012 hadde

7 SIKT. Forvaltningsdatabasen – Endringshistorie; Bratli (2005).

egen post i statsbudsjettet. Som Høgskolen i Buskerud hadde lærerutdanningene og helsefagutdanningene i Vestfold omfattende samarbeid med sine respektive samfunnssektorer, særlig gjennom praksisopplæringen i profesjonsutdanningene.

Ved siden av knutepunktfunksjonen innenfor maritim utdanning ble Høgskolen i Vestfold i 1998 gitt knutepunkt for «Praktisk og teoretisk arbeid med pedagogiske tekster», et prioritert fagområde ved høyskolen. Denne satsingen resulterte i et doktorgradsprogram i pedagogiske tekster og læringsressurser.

Boks 5.2 Høgskolen i Vestfold – historisk bakgrunn

Eik lærerhøgskole ble etablert i Tønsberg under navnet *Statens lærerskoleklasse i Vestfold* i 1958, med flere navneendringer fram til *Eik lærerhøgskole* fra 1981⁸. Lærerutdanningstradisjonen i fylket har røtter tilbake til prestegårdsseminaret i Tønsberg (1798–1802) og *Stiftsseminaret i Holmestrand*, opprettet i 1899⁹. Det skiftet navn til *Holmestrand offentlige lærerskole* i 1902 og ble nedlagt i 1931. I 2011 ble lærerutdanningen i Vestfold flyttet fra Eik i Tønsberg til Horten og samlokalisert med de øvrige avdelingene i den statlige høyskolen som ble opprettet i 1994.

Horten ingeniørhøgskole ble etablert som *Horten Tekniske skole* i 1855 og var fram til 1870 landets eneste tekniske skole. Skolen var, som de tilsvarende utdanningene i Buskerud og Telemark, et produkt av industrialiseringen på 1800-tallet. I Horten sprang utdanningen ut fra den sterke sjømilitære og tekniske utviklingen på Karljohansvern, den norske marinens hovedbase, der det var behov for teknisk og ingeniørkyndig personell. Da staten overtok ansvaret i 1977, fikk skolen høyskolestatus. I 1991 ble høyskolen slått sammen med **Tønsberg Maritime høgskole** og ble en del av avdeling for realfag og ingeniørutdanning under *Høgskolesenteret i Vestfold*.

Den maritime høyskolen ble opprettet i 1978 etter initiativ fra Tønsberg sjømannsforening. Den ble etablert som en sammenslutning av *Tønsberg Maskinistskole* (etablert i 1918) og *Tønsberg Navigasjonsskole* (opprettet i 1859 under navnet *Tønsberg offentlige sjømannsskole*).

Vestfold sykepleierhøgskole ble etablert i Tønsberg i 1919 under navnet *Tønsberg og omhegn krets av Røde Kors elevskole*¹⁰. I 1983 ble skolen overtatt av staten, oppgradert til høyskole og fikk navnet *Vestfold Sykepleierhøgskole*. Sykepleierutdanningen var først lokalisert nær sykehuset i Tønsberg, men ble flyttet til Bakkenteigen i 1999. Bakkenteigen var campusen til den nye statlige høyskolen i Vestfold i Horten (Borre).

8 *Eik offentlige lærerskole* i 1962, *Eik lærerskole* fra 1967.

9 Aasen (2008).

10 Skolen ble overtatt av Vestfold fylkeskommune i 1948 og fikk navnet Tønsberg Røde Kors Sykepleieskole.

Høgskolen i Telemark

Høgskolen i Telemark ble opprettet i 1994 gjennom sammenslåing av fire regionale høyskoler: Telemark ingeniørhøgskole, Telemark lærerhøgskole, Telemark sykepleierhøgskole og Telemark distriktshøgskole¹¹. Det teknologiske fagmiljøet og lærerutdanningen ved høgskolen har røtter tilbake til slutten av 1800-tallet.

Boks 5.3 Høgskolen i Telemark – historisk bakgrunn

Telemark ingeniørhøgskole har røtter tilbake til etableringen av den private *Skiensfjordens skole – Uddannelse for mekaniske Arbeidere* – senere *Skiensfjorden mekaniske fagskole* og *Skiensfjordens tekniske fagskole* – opprettet i 1884. Bakgrunnen var den sterke industrialiseringen i Grenland på slutten av 1800-tallet. Skolen utdannet teknikere fram til 1972. Da etablerte den, under fylkeskommunens eierskap, ingeniørutdanning og fikk navnet *Telemark tekniske skole*. Staten overtok eierskapet i 1977, og fra 1978 het skolen *Telemark-ingeniørhøgskole*. I 1988 ble det etablert sivilingeniørutdanning i Telemark som egen enhet med eget styre. Fra 1992 ble denne enheten en del av Telemark ingeniørhøgskole.

Telemark lærerhøgskole på Notodden fikk sitt navn i 1981, men institusjonens historie strekker seg tilbake til Notodden lærarseminar/lærarskule, etablert som privat lærerskole i 1895. Skolen ble nedlagt i 1937, men gjenopprettet i 1963 som offentlig lærerskole og fikk i 1967 navnet Notodden lærerskole¹². Statens lærerskole for forming ble opprettet på Notodden i 1966¹³.

Lærerutdanning i Telemark har imidlertid en lang historie¹⁴. Kviteseid Seminar ble opprettet i 1819 som landets første lokale lærerseminar med offentlig støtte. Det ble nedlagt i 1889¹⁵. Seljord privatseminar ble opprettet i 1888 og fikk eksamensrett i 1891, men ble avviklet i 1903 som følge av konkurransen med Notodden privatseminar. Solum seminar (Skien lærerskole) ble opprettet i 1853, finansiert av Opplysningsvesenets fond, og utdannet lærere til Nedre Telemark. Skolen ble nedlagt i 1881¹⁶.

11 SIKT. Forvaltningsdatabasen – Endringshistorie.

12 Sunnanå (1980).

13 Ved eierskifte i 1963 skiftet Notodden lærarskule navn til Notodden offentlige lærerskole, og fra 1967 til Notodden lærerskole. Skolen fusjonerte med Statens lærerskole i forming i 1977, men begge betegnelsene ble beholdt inntil 1981, da det ble navneendring til Telemark lærerhøgskole. Statens lærerskole i forming ble etablert i Notodden i 1938 under navnet Statens sløyd- og teikneskole, fra 1964 Statens sløyd- og teiknelærarskole, og deretter Statens lærerskole for forming fra 1966.

14 Jordheim (1988).

15 Thoresen (1979).

16 Sunnanå (1980).

Telemark lærerhøgskole tilbød allmennlærerutdanning og faglærerutdanning. Formingsfagene var et karakteristisk trekk ved høyskolen i nasjonal sammenheng. Med bakgrunn i Lov om lærerutdanning av 1973 ble det i 1976 opprettet et hovedfagstudium i forming ved Statens lærerhøgskole i forming. Studiet ble videreført da fagmiljøet ble en del av Telemark lærerhøgskole, og fra 2003, under Høgskolen i Telemark, ble det konvertert til masterstudium i formgivning, kunst og håndverk.

Fra 1979 var førskolelærerutdanning en del av Telemark lærerhøgskoles og senere Høgskolen i Telemarks studietilbud på Notodden. Notodden lærerskole opprettet lærerutdanning i Rauland i 1971. Lærerutdanningen ble etter hvert avviklet, men under Høgskolen i Telemark ble studietilbudene i Rauland videreført med spesialisering innen folkekultur og tradisjonshåndverk. Akademiet i Rauland ble opprettet som privat undervisningsinstitusjon i 1973 og tilbød lærerutdanning for folkehøyskolen innen bygdenæringer, økologi, naturvern, musikk, drama og etter hvert også pedagogikk¹⁷.

Telemark sykepleierhøgskole ble etablert i Skien i 1908 under navnet *Bratsberg Amts Sykepleieskole* som en ettårig sykepleierutdanning tilknyttet Bratsberg Amt Sykehus. I 1917 ble utdanningen treårig og fikk navnet *Telemark sykepleieskole*. Skolen fikk høyskolestatus i 1986. I 2000 ble virksomheten flyttet til Porsgrunn, der den ble samlokalisert med Avdeling for teknologiske fag i den nye statlige høyskolen. Barneverns- og pedagogutdanning ble etablert i 1993, og vernepleierutdanning ble etablert i 1998.

Telemark distriktshøgskole ble opprettet i Bø i 1970 etter en lokaliseringsstrid med Skien. Distriktshøgskolen tilbød ett- og toårige studier innenfor økonomisk-administrative fag, natur- og miljøvern, kulturfag, idrett og «universitetsfagene» matematikk, engelsk, norsk og historie. Det realfaglige fagmiljøet ble etter hvert utvidet til biologi, fysikk og kjemi, med hovedvekt på økologiske problemstillinger. I samarbeid med den Norske Forfatterforening ble det også etablert et forfatterstudium i Bø¹⁸.

Da Høgskolen i Telemark ble en del av Høgskolen i Sørøst-Norge i 2016, hadde den 6900 registrerte studenter og 620 årsverk¹⁹. Høyskolen hadde tilsatt rektor og to prorektorer innenfor henholdsvis utdanning og forskning. Fakultetene ble ledet av tilsatte dekaner.

17 Op. cit.

18 Rovde (2018).

19 HiT var organisert i fire fakulteter: Fakultet for Helse- og sosialfag og Avdeling for teknologiske fag i Porsgrunn, Fakultet for allmennvitenskapelige fag i Bø, og Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning i Notodden, Rauland og Porsgrunn. Fagmiljøet i lærerutdanning hadde dessuten ansvaret for en barnehagelærerutdanning i Drammen.

Strategien for perioden 2010–2014 la vekt på å styrke profesjonsorienterte utdanninger og en praksisnær og anvendt forskningsprofil. Høgskolen tilbød en rekke profesjonsutdanninger på BA- og MA-nivå, årsenheter, enkelte gradsstudier i kultur-, samfunns- og naturvitenskap og tre ph.d.-programmer. Profesjonsutdanningene i helse- og sosialfag og lærerutdanning, samt fagmiljøene innenfor idrett og friluftsliv, kulturfag og økologi, hadde omfattende samarbeid med sine respektive samfunnssektorer i Telemark fylke. Innenfor teknologi, særlig prosess teknologi og el-kraft, hadde høgskolen omfattende samarbeid med Grenlandsindustrien, blant annet gjennom sivilingeniørutdanning og doktorgradsprogram i prosess-, energi- og automatiseringsteknikk.

Høgskolen i Telemark fikk knutepunktfunksjon i Norgesnett i natur- og miljøvern og sivilingeniørutdanning i prosess teknikk, prosess automatisering og industriell miljøteknologi i 1995, og i 1998 i realfagsdidaktikk med vekt på naturfag. Sammen med Høgskolen i Oslo fikk høgskolen også et spesielt ansvar for formingsfagene i lærerutdanningene.

Veien mot én høyere utdanningsinstitusjon i Sørøst-Norge

Som vi har sett, resulterte reformene på 1970- og 1980-tallet i et økt antall studenter i høyere utdanning. Dette skyldtes først og fremst at flere utdanninger og institusjoner ble kategorisert som høyere utdanning. Allmenn-, fag- og førskolelærerutdanningene ble høyere utdanning fra 1973, sykepleierutdanningene fra 1986 og de to- og etter hvert treårige ingeniørutdanningene fra 1984. I perioden 1969–1985 ble det videre etablert distriktshøyskoler over hele landet. Disse tilbød både nye yrkesrettede og tverrfaglige studieprogram og disiplinstudier på lavere gradsnivå. Veksten i antallet høyere utdanningsinstitusjoner ga økende styrings- og samordningsproblemer, noe som var en av begrunnelsene for sammenslåingene i 1994 (jf. kapittel 3).

Etter høyskolereformen i 1994 ble det etablert formelt faglig samarbeid mellom noen av de nye statlige høyskolene, blant annet gjennom Norgesnett. Som beskrevet i kapittel 3 innebar Norgesnett en strategisk og faglig

konsentrasjon om nasjonale knutepunkt for å utvikle sterke fagmiljøer og styrke kvaliteten i høyere utdanning.

Departementet tildelte knutepunktfunksjoner etter søknad, noe som ga institusjonene et særskilt ansvar for bestemte fagområder og bidro til arbeidsdeling mellom institusjonene. Evalueringen av ordningen konkluderte imidlertid med at ordningen ikke hadde resultert i omfattende arbeidsdeling og nettverksbygging²⁰. Bare unntaksvis ble tildelingen fulgt av ressurser; drift og satsinger måtte finansieres innenfor høyskolenes ordinære budsjetter²¹. Departementet avviklet ordningen i 2000.

BTV-samarbeidet: Regionalt samarbeid på vestsiden av Oslofjorden

Selv om Norgesnettet ble avviklet, førte det til tettere samarbeid mellom høyskolene i Buskerud, Telemark og Vestfold – en utvikling vi også ser i andre regioner. Høsten 1999 startet for eksempel Hedmark og Oppland fylkeskommune, sammen med de tre høyskolene rundt Mjøsa, prosjektet *Innlands-høgskolen* for å vurdere samarbeidsformer og en mulig sammenslåing til en Innlandshøgskole, med sikte på et framtidig Innlandsuniversitet²².

Historisk hadde det lenge vært et visst samarbeid mellom fagmiljøene ved høyskolene i Telemark, Buskerud og Vestfold. Parallelt med – og delvis som en konsekvens av – regionsamarbeidet mellom fylkeskommunene Buskerud, Telemark og Vestfold (BTV-samarbeidet) på begynnelsen av 2000-tallet ble det etablert et mer formelt samarbeid både mellom fylkene og mellom de tre høyskolene på institusjonsnivå. I forlengelsen av Stortingsmelding 31 (2000–2001) *Kommune, fylke, stat – en bedre oppgavefordeling* ble BTV-samarbeidet etablert i 2003 som et forsøksprosjekt. Dette innebar at myndighet og oppgaver innen samferdsel, næringsutvikling, internasjonalt engasjement og regionalplanlegging ble delegert til et regionråd²³. Å etablere et universitet i regionen var blant oppgavene til regionrådet. Tilsvarende ønsket høyskolene å se sin virksomhet i sammenheng med mål om universitetsstatus på lengre

20 Norgesnettrådet (2000).

21 Kyvik (1999).

22 Prøitz (2001).

23 Finsrud & Hildrum (2006).

sikt. Politikerne framhevet at et felles universitet var en viktig sak i et regionalt utviklingsperspektiv. Regionrådet tok flere initiativer for å stimulere til samarbeid mellom høyskolene og inngikk en partnerskapsavtale mellom regionrådet og høyskolene for å løfte ideen om et universitet i regionen²⁴.

Etter kvalitetsreformen i 2003 var de tre høyskolene opptatt av muligheter, begrensninger, strukturer og modeller for videre faglig utvikling basert på tettere samarbeidsrelasjoner i BTV-regionen, som nå ble omtalt som region Vestviken. Som i andre regioner var studentrekrutteringen styrket etter reformen i 1994. Selv om regionen fortsatt avga studenter til Osloområdet, hadde høyskolene styrket sin posisjon etter sammenslåingene i 1994, og en synkende andel av studentene fra regionen søkte seg til hovedstaden²⁵.

Utdanningstilbudene i de ulike regionene i landet hadde over tid blitt mer like, men teknologi og lærerutdanning var et tyngdepunkt i Vestviken. Høyskolereformen hadde redusert antall høyskoler til én i hvert av de tre fylkene, men regionen var fortsatt kjennetegnet ved å ha mange studiesteder. Denne spredningen kunne være en fordel for å møte lokale behov, men også en utfordring for å bygge sterkere fagmiljøer og studiekulturer. Vestviken hadde mange teknologibedrifter med omfattende FoU-behov. Det var godt samsvar mellom høyskolenes FoU-profil og næringslivsstrukturen i regionen, men fagmiljøene var hver for seg relativt små.

Som i andre regioner medførte kvalitetsreformen at høyskolene sto overfor veivalg. Reformen ga nye muligheter, men også usikkerhet om videre utvikling. Hver høyskole måtte vurdere faglig spissing versus bredde. Skulle man videreutvikle tradisjonelle universitetsfag eller satse på profesjonsutdanningene? Spørsmålet var også om faglige interne interesser eller regional relevans og samfunnsutvikling skulle tillegges størst vekt. Strukturelt kunne høyskolene fortsette som før, inngå tettere samarbeid med andre institusjoner med sterkere faglig koordinering, eller velge formell sammenslåing og endret institusjonsstatus – enten som vitenskapelig høyskole eller universitet. Som i andre regioner sto, med andre ord, høyskolene i Vestviken overfor veivalg som krevde institusjonspolitiske beslutninger.

24 Finsrud & Hildrum (2006); Westhrin (2006).

25 Berglund (2004).

Etter utløpet av forsøksperioden besluttet Fylkestinget i Vestfold, med knapp margin, å avslutte BTV-samarbeidet ved utgangen av 2007²⁶. Høyskolene tok ulike veivalg: Høyskolene i Buskerud og Vestfold videreførte et formelt samarbeid, ledet av en styringsgruppe med mandat til å sondere og vurdere samarbeidsmuligheter og konstellasjoner, også med andre institusjoner²⁷. Høgskolen i Telemark valgte i første omgang alenegang, før den etter hvert vendte blikket mot sørvest og søkte samarbeid med Universitetet i Agder²⁸.

Oslofjordalliansen: Samarbeid mellom fire høyere utdanningsinstitusjoner

I 2009 lanserte regjeringen nye virkemidler for å stimulere til økt samarbeid og arbeidsdeling mellom utdanningsinstitusjonene og større faglig konsentrasjon ved den enkelte institusjon (SAK). Som vist i kapittel 3 ble SAK-satsingen etablert i kjølvannet av Stjernø-utvalgets rapport, som vurderte den framtidige utviklingen av sektoren. Satsingen resulterte i nye samarbeidskonstellasjoner, forsøk på sammenslåinger og enkelte fusjoner mellom høyskoler og mellom høyskoler og universitet. Mens Stjernø-utvalgets arbeid pågikk, vurderte høyskolene i Vestfold, Buskerud og Østfold, sammen med Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB) i Akershus, mulighetene for et tettere institusjonelt samarbeid mellom de fire høyere utdanningsinstitusjonene rundt Oslofjorden.

26 <https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/vestfold-trekker-seg-fra-btv-1.1478447>

27 Jf. Høgskolen i Vestfold. Styresak 2007/64.

28 Oslofjordalliansen. Statusnotat: Rektormøte 25. mars 2008 på NIFUSTEP. Universitetet for miljø- og biovitenskap, Sentraladministrasjonen 26. mars 2008.

Boks 5.4 Faglig profil til Høgskolen i Østfold og Universitetet for miljø- og biovitenskap

I 2008 var **Høgskolen i Østfold** organisert i fem fagavdelinger og ett akademi, lokalisert på to campuser:

- Fredrikstad: helse- og sosialfag, ingeniørfag og Akademi for scenekunst.
- Halden: informasjonsteknologi, lærerutdanning og økonomi, språk og samfunnsfag.

Høgskolen hadde 4270 studenter og 436 ansatte.

Universitetet for miljø- og biovitenskap ble opprettet i 2005, da Norges landbrukshøgskole fikk universitetsstatus. Ved siden av fagmiljø og studier knyttet til forvaltning av naturressurser hadde universitetet i 2008 fagmiljø blant annet i teknologi og økonomi. Universitetet tilbød også praktisk-pedagogisk utdanning og lektorutdanning i realfag. Universitetet hadde 3100 registrerte studenter og 940 årsverk.

Innenfor enkelte fagområder var det allerede etablert bilaterale samarbeidsrelasjoner mellom institusjonene. I desember 2007 undertegnet rektorene en intensjonsavtale med formål om å utrede og drøfte grunnlaget for et tettere faglig og institusjonelt samarbeid²⁹. De faglige hovedmålene var:

- å utvikle samarbeid om utdanningstilbud som hadde nasjonal og regional interesse
- å fremme forskning og kunnskapsbasert innovasjon i privat og offentlig sektor.

Utredningen skulle vurdere mulighetene for samarbeid knyttet til infrastruktur, studietilbud, forskning og forvaltning av eksterne relasjoner regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Institusjonene skulle også utrede ulike former for organisatorisk samarbeid og en eventuell sammenslåing i lys av forventede politiske initiativer om strukturelle endringer i sektoren, som Stjernø-utvalget arbeidet med og skulle rapportere om på nyåret 2008.

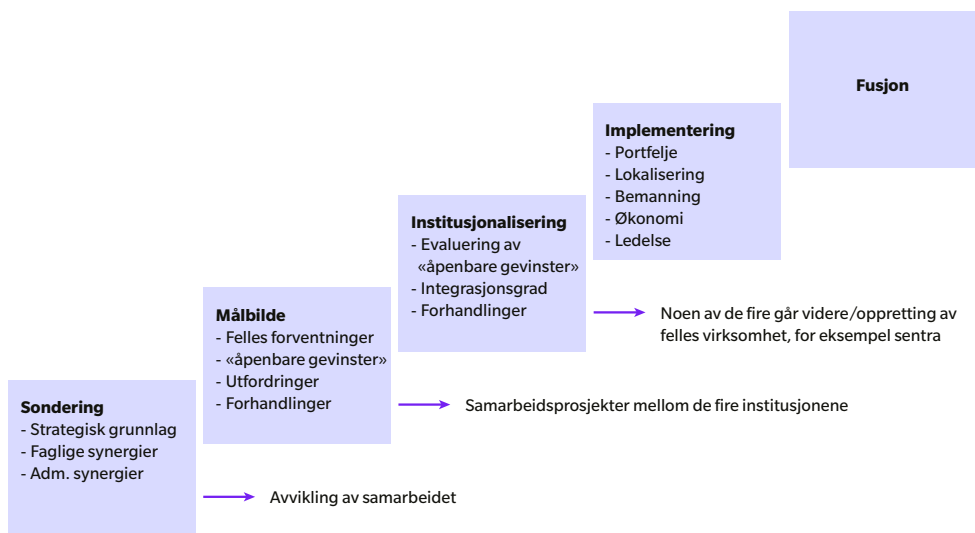
Da utredningen forelå i slutten av januar 2008, fikk prorektorene ved de fire institusjonene i oppdrag fra rektorene å avklare rammene for og

29 Intensjonsavtale mellom Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB), Høgskolen i Buskerud (HiBu), Høgskolen i Vestfold (HVE) og Høgskolen i Østfold (HiØ). Ås, 21. desember 2007.

konkretisere hvordan det strategiske samarbeidet skulle organiseres. I et notat til rektorene ble det tegnet et målbilde for det som nå ble omtalt som Oslofjordalliansen³⁰ – se figur 5.1.

Figur 5.1

Målbilde for Oslofjordalliansen



Selv om samarbeidet mellom de fire institusjonene i Oslofjordalliansen ble kortvarig, fikk utredningsarbeidet stor betydning ved at det la grunnlaget for den faglige plattformen for det som senere ble et nytt universitet i Sørøst-Norge.

Et punkt i intensjonsavtalen var at de fire institusjonene skulle være åpne for samarbeid med andre høyskoler. Med det som utgangspunkt ble rektor i Telemark invitert til et møte med de fire rektorene i Oslo i mars 2008³¹. Der ble det avklart at Høgskolen i Telemark ikke var aktuell som aktør i samarbeidet i Oslofjordalliansen. Høgskolen i Telemark hadde iverksatt en egen prosess med mål om å søke om universitetsstatus innen 2013 og ønsket å ha

30 Oslofjordalliansen. Avklaring og konkretisering av former for videre institusjonelt samarbeid. Prorektornotat. 18. februar 2008, s. 5.

31 Høgskolen i Telemark hadde todelt ledelse (rektor og administrerende direktør/høgskoledirektør).

hovedfokus på dette arbeidet. På sikt kunne det imidlertid være interesse for samarbeid på fagnivå³². I 2009 ansatte Høgskolen i Telemark en prosjektleder for universitetsplanen, delfinansiert av Telemarks fylkeskommune³³.

Etter at det var avklart at Høgskolen i Telemark ikke skulle delta i samarbeidet, fortsatte arbeidet i Oslofjordalliansen. For å utrede mulighetene for tettere faglig samarbeid ble det opprettet arbeidsgrupper innenfor åtte fagområder, som alle rapporterte til rektormøtet. Mandatet var å identifisere faglige koblingspunkter, utviklingsmuligheter og framtidsrettede former for institusjonelt samarbeid.

Forventede gevinster ved formalisert samarbeid og arbeidsdeling var faglige synergier og redusert konkurranse mellom fagmiljøene. Gjennom spesialisering i et forpliktende nettverk kunne institusjonene utvikle tydeligere institusjonsprofiler. Alliansens mål var å:

- styrke profesjonsutdanningene
- utvikle studietilbud på BA- og MA-nivå på tvers av institusjonene
- styrke doktorgradsutdanningene

Det var forventninger om at tettere samarbeid ville gi større fagmiljøer, høyere kvalitet og styrke institusjonenes nasjonale og internasjonale konkurransekraft.

Oslofjordalliansen etablerte også en direktørgruppe for å utrede samarbeid innenfor markedsføring og rekruttering, studieadministrasjon, e-læringsplattformer, IT-støttesystemer, økonomi- og personalforvaltning og bibliotekstjenester. Arbeidstakerorganisasjonene fikk representanter i prosjektorganisasjonen.

Alliansens ambisjoner som kunnskaps- og kompetanseleverandør for regional utvikling ble fulgt opp i flere sammenhenger. Rektorene møtte sentrale næringslivsaktører for å drøfte institusjonenes rolle som regionale utviklingsaktører. Det var et uttalt ønske om politisk forankring i fylkeskommunene,

32 Oslofjordalliansen. Statusnotat: Rektormøte 25. mars 2008 på NIFUSTEP. Universitetet for miljø- og biovitenskap, Sentraladministrasjonen 26. mars 2008.

33 Sett under ett II. Utdanning og forskning rundt Oslofjorden. Utdanning og forskning rundt Oslofjorden. Rapport fra prosjektgruppen. Høgskolen i Vestfold, Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Østfold (2010).

og alliansen opprettet et møtepunkt med fylkesordførerne i de fire fylkene³⁴. Alliansen søkte og fikk midler fra fylkeskommunene for å utvikle det regionale samarbeidet og møte regionens kompetanse- og kunnskapsbehov.

Det ble også opprettet et felles *Råd for samarbeid med arbeidslivet*, med representanter fra fylkesmannsembetene, fylkeskommunene og næringslivet³⁵, i tillegg til samarbeidsrådet med arbeidslivet som Kunnskapsdepartementet påla hver institusjon å ha.

På bakgrunn av rapporter fra faggruppene anbefalte rektorene i mai 2008 sine styrer å gå videre med et pilotprosjekt i teknologi med sikte på en felles ingeniørutdanning. Styrene godkjente prosjektet, og det ble nedsatt en styringsgruppe og arbeidsgrupper for å utvikle og iverksette pilotprosjektet. Utredningen omfattet:

- samordning av studieprogrammer og undervisningstilbud,
- utvikling av felles læringsplattform,
- felles studentopptak,
- økonomiske konsekvenser for den enkelte institusjon.

Samtidig ble det arbeidet med planer for pilotprosjekter i andre utdanningsprogrammer³⁶. I en pressemelding våren 2008 het det at en felles ingeniørutdanning kunne bli det første av flere utdanningstilbud i samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene på begge sider av Oslofjorden. I løpet av høsten 2008 skulle alliansen ta endelig stilling til om det var grunnlag for å etablere Norges nest største utdanningsmiljø for ingeniører og sivilingeniører, med mulig studiestart i 2009³⁷. Det ble opprettet et eget *Advisory Board* fra næringslivet for pilotprosjektet. Styrene ble holdt løpende orientert om arbeidet med

34 Oslofjordalliansen. Møtereferat – rektormøte i Oslofjordalliansen 6. juni 2008. Universitetet for miljø- og biovitenskap, Sentraladministrasjonen.

35 Jf. Oslofjordalliansen. Referat fra møte i Råd for samarbeid med arbeidslivet (RSA) 15-12-11. Universitetet for miljø- og biovitenskap, Sentraladministrasjonen; Oslofjordalliansen. Referat fra møte i Råd for samarbeid med arbeidslivet (RSA) i Oslofjordalliansen 02-11-12. Universitetet for miljø- og biovitenskap, Sentraladministrasjonen.

36 Se f.eks. Oslofjordalliansen. US-SAK NR:96/2008. Universitetet for miljø- og biovitenskap, Sentraladministrasjonen.

37 Oslofjordalliansen. Pressemelding 02.05.08.

pilotprosjektet og andre initiativer som ble tatt av rektormøtet, direktørgruppen og faggruppen.

Sommeren 2009 ba rektorene faggruppen for lærerutdanning og pedagogiske fag om å utarbeide et felles innspill til Kunnskapsdepartementet i forbindelse med de omfattende endringene i allmennlærerutdanningen. Målet var å utvikle en samordnet grunnskolelærerutdanning innenfor Oslofjordalliansen basert på SAK-prinsippet. Det ble også foreslått samarbeid om førskolelærerutdanningen, mastertilbud, PPU, integrert lektorutdanning og en profesjonsrettet ph.d. i lærerutdanningene³⁸.

Første fase av teknologipiloten ble innført studieåret 2009–2010, med felles læringsplattform for alle førsteårsstudenter i gradsstudier. Studentene ble tatt opp til den institusjonen som eide studieprogrammet, men kunne også få opptak til enkeltemner ved de andre institusjonene.

I forlengelsen av Stjernø-utvalgets innstilling og SAK-politikken ble det initiert noen lokale prosesser som resulterte i institusjonelle sammenslåinger³⁹. Problemstillingen ble også satt på dagsorden i Oslofjordalliansen. Det ble besluttet å skille mellom alliansens virksomhet og en egen høyskoleutredning om mulig fusjon mellom de tre høyskolene, med UMB som observatør⁴⁰.

Samtidig intensiverte regjeringen arbeidet med å slå sammen UMB og Norges veterinærhøgskole⁴¹. Våren 2008 vedtok Stortinget at Norges veterinærhøgskole skulle lokaliseres på Ås og samorganiseres med UMB. Prosessen ble betegnet som en «het sak»⁴² og resulterte i etableringen av Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) 1. januar 2014⁴³.

38 Jf. Høgskolen i Vestfold. Styresak 2009/36 Oslofjordalliansen – Pilot lærerutdanning; Oslofjordalliansen. Brev til Kunnskapsdepartementet 01.07.09 fra rektorene: *Ny lærerutdanning. Profilerings av fagportefølje og samarbeid mellom institusjonene – Svar fra Oslofjordalliansen.*

39 Jf. iverksatte prosesser i Tromsø som førte til sammenslåing av høgskolen og universitetet i Tromsø 1.1. 2009, og mellom høyskolene i Oslo og Akershus som førte til sammenslåing 1.8.2011.

40 Oslofjordalliansen. Referat fra styringsgruppemøte 16. juni 2008. Høgskolen i Buskerud, saksnr. 2008/876.

41 <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2007-2008/080407/1/>

42 <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Vedtak/Vedtak/Sak/?p=39013>

43 <https://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/2013-06-21-734>

Høgskoleutredningen og fusjonsprosessen mot etableringen av NMBU tok etter hvert mye av institusjonenes oppmerksomhet og ressurser. Oslofjordalliansen som formalisert samarbeid ble gradvis avvirket. Arbeidsgruppen av prorektorer som utredet premissgrunnlaget for alliansen, skrev i sitt notat⁴⁴:

Selv om prosessen skulle bli avsluttet etter den innledende fasen, vil institusjonene og de som deltar ha knyttet nye forbindelser og fått ny kunnskap om hverandre. Dette vil ha en egenverdi. Der nest er det grunn til å tro at en prosess mot universitetssamarbeid vil kunne skape samarbeidsprosjekter innen de ulike fagområdene og på institusjonsnivå.

I årene 2009–2012 mottok Oslofjordalliansen statlige omstillingsmidler (SAK-midler) for å utvikle felles teknologiutdanninger og lærerutdanninger, samarbeidsprosjekter i helse- og sosialfag og økonomi- og samfunnsfag, felles administrative støttefunksjoner og forprosjekt for å etablere felles forsknings-satsinger⁴⁵. Selv om arbeidet i Oslofjordalliansen kun resulterte i formalisert faglig samarbeid av mer temporær karakter, ble det etablert relasjoner på tvers av institusjonene som var viktige for neste fase av SAK-samarbeidet mellom de tre høyskolene. Ikke minst gjaldt det innenfor ingeniør- og lærerutdanning, der det var lagt ned et betydelig koordinerings- og utviklingsarbeid som de tre høyskolene kunne bygge videre på.

Høgskoleutredningen: Høyskolene i Buskerud, Vestfold og Østfold vurderer fusjon

Som oppfølging av Stjernø-utvalget introduserte regjeringen en strategisk satsing for å fremme samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon (SAK) i universitets- og høyskolesektoren (jf. kapittel 3). Målet var å stimulere til prosesser «nedenfra» som kunne bidra til faglig konsentrasjon ved den enkelte

44 Oslofjordalliansen. Avklaring og konkretisering av former for videre institusjonelt samarbeid. Prorektornotat 18. februar 2008, s. 6.

45 Regjeringen bevilget i alt 1,9 millioner kroner i 2009 og 6 millioner kroner i 2010 til Oslofjordalliansen. I 2011 og i 2012 bevilget regjeringen 5 millioner kroner hvert år, øremerket fusjonsutredningen mellom høyskolene.

institusjon, styrket samarbeid og arbeidsdeling mellom institusjonene, samt en utvikling mot færre og større utdanningsinstitusjoner. Oslofjordalliansen tok tidlig et initiativ i tråd med denne strategien. Med utgangspunkt i egne mål og strategier ble høyskolene enige om å utrede en eventuell fusjon mellom de tre institusjonene.

Høgskolene i Buskerud, Vestfold og Østfold var alle veletablerte institusjoner i sine respektive regioner, med spisskompetanse på utvalgte fagområder. Alle hadde hatt vekst i studenttall, økt kompetansenivå blant ansatte og positiv utvikling i vitenskapelig publisering. Samtidig sto de overfor nye utfordringer og muligheter som følge av endringer i sektoren. For å sikre utdanning og forskning av høy kvalitet var det behov for å styrke fagmiljøene. Tidligere institusjonelle samarbeidsmodeller hadde vist seg sårbare og lite bærekraftige over tid. På denne bakgrunn ble det konkludert med at en sammenslåing ville være det mest hensiktsmessige grepet for å møte utfordringene og realisere utviklingsmulighetene. En fusjon ville også styrke institusjonenes evne til å oppfylle sitt samfunnsmandat og egne ambisjoner.

Sommeren 2009 vedtok derfor styrene ved høyskolene i Buskerud, Vestfold og Østfold å utrede grunnlaget for en sammenslåing. Utredningen ble gjennomført av en bredt sammensatt prosjektgruppe, og rapporten *Sett under ett II* ble overlevert til de tre institusjonene 10. mars 2010⁴⁶.

I utredningen ble det vist til at NOKUT i flere rapporter hadde påpekt behov for å styrke kvalitetsarbeidet i utdanningene, særlig med hensyn til forskningsgrunnlaget. Dette gjaldt også utdanninger ved de tre høyskolene. En sammenslåing ble vurdert som et virkemiddel for å styrke utdanningstilbudet i møte med nye krav til innhold, form og nivå. Den ble også vurdert som et virkemiddel for å møte økte kompetansekrav til undervisningspersonalet – særlig i profesjonsutdanningene, som ble ansett som sårbare med hensyn til kravet om førstestillingskompetanse. Sammenslåingen ville dessuten legge til rette for utvikling av utdanningstilbud på master- og doktorgradsnivå.

Videre pekte utredningen på at regelverket for eksempelvis studentopptak, vitnemål og resultatuttelling la begrensninger på samarbeid mellom autonome institusjoner. Dette reduserte mulighetene for å realisere faglige

46 Sett under ett II. Utdanning og forskning rundt Oslofjorden. Rapport fra prosjektgruppen. Høgskolen i Vestfold, Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Østfold (2010).

synergier gjennom samarbeid alene. En fusjon ble derfor vurdert som nødvendig for å oppnå ønsket faglig utvikling.

Utredningen anbefalte at den nye institusjonen skulle ha en hovedprofil med profesjonsrettede, arbeidslivsorienterte og samfunnsrelevante utdanninger på alle nivåer, samt en praksisnær og anvendt forskningsvirksomhet. Forskning og høyere grads utdanninger skulle bidra til å styrke grunnutdanningene. Institusjonen skulle ha sterk regional forankring kombinert med et internasjonalt perspektiv, og bidra til å styrke kunnskapsgrunnlaget og kompetansen i regionalt næringsliv, offentlig sektor og samfunnsliv.

Ifølge utredningen burde den nye høyskolen ha som ambisjon å utvikle seg til et profesjons- og arbeidslivsrettet universitet. Universitetsstatusen var ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for faglig utvikling i møte med studentenes forventninger, arbeidslivets krav og samfunnets behov. Etterspørselen etter kompetanse utover bachelornivå var økende. Universitetsambisjonen ble i norsk sammenheng forstått som et uttrykk for kvalitetsutvikling, i tråd med kriteriene for institusjonsakkreditering. Ambisjonen måtte imidlertid tilpasses institusjonens økonomiske bæreevne. Universitetsstatusen ville også gi økt institusjonell autonomi og faglig handlingsrom, noe som kunne styrke institusjonens evne til å realisere egne mål og møte regionale behov.

To av de tre høyskolene var flercampusinstitusjoner, og den tredje var nylig blitt samlokalisert⁴⁷. Alle hadde dermed erfaring med å drive virksomhet på flere studiesteder. Intensjonen var å videreføre en flercampusmodell for å sikre nærhet og samarbeid med regionens arbeids- og samfunnsliv. Den nye institusjonen skulle bidra til å styrke utdanning, forskning og kunnskapsbasert innovasjon og utvikling i de tre fylkene.

Erfaringene fra Oslofjordalliansen hadde vist at det fantes betydelig potensial for samarbeid mellom de tre høyskolene. Den samlede studieporteføljen i en ny institusjon ville bestå av både overlappende og komplementære utdanninger. Dette ville gi muligheter for faglig samarbeid, utvikling av høyere grads studier og styrket kvalitet i utdanningene. Til sammen ville dette gi en institusjon med konkurransedyktig bredde og dybde i utdanningstilbudet.

47 Høgskolen i Vestfold ble samlet under betegnelsen *Campus Vestfold* på Bakkenteigen i Horten i august 2010, da lærerutdanningen ble flyttet fra Tønsberg.

Det var imidlertid ikke enstemmighet i prosjektgruppen. Et mindretall mente at institusjonene best kunne møte sektorens utfordringer gjennom videre samarbeid i Oslofjordalliansen, og uttrykte bekymring for at kostnadene ved en fusjon ville overstige de potensielle gevinstene. Etter en grundig vurdering av interne og eksterne høringsuttalelser besluttet styrene ved Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Vestfold i juni 2010 å starte en fusjonsprosess med sikte på sammenslåing av de tre høyskolene.

Ved Høgskolen i Østfold (HiØ) var de interne høringsuttalelsene mindre positive til å igangsette en prosess med sikte på fusjon. Styret ved HiØ besluttet derfor i juni 2010 å gjennomføre en ekstra utredning for å sikre et bredere og mer informert beslutningsgrunnlag. Høsten 2010 forelå rapporten *Høgskolen i Østfolds institusjonelle samarbeid – utredning av alternativer til fusjon med Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Vestfold*. Rapporten vurderte konsekvenser av ulike alternativer: å fortsette som selvstendig institusjon, mulige effekter dersom andre institusjoner i regionen fusjonerte, samt muligheter for tettere institusjonelt samarbeid med andre utdanningsinstitusjoner.

Styret ved HiØ behandlet rapporten 22. november 2010 og vedtok å starte en prosess sammen med Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Vestfold med sikte på fusjon.

Styrene ved de tre høyskolene la til grunn at sammenslåingen skulle skje mellom tre likeverdige parter, og danne grunnlag for en ny utdannings- og forskningsinstitusjon med følgende mål:

- Fremme internasjonalt orientert praksisnær forskning og utviklingsarbeid.
- Tilby profesjonsrettede, arbeidslivsorienterte og samfunnsrelevante utdanninger som er nasjonalt anerkjente og internasjonalt orienterte, på bachelor-, master- og ph.d.-nivå.
- Ha ambisjoner som kan utvikle institusjonen til et profesjons- og arbeidslivsrettet universitet.
- Være en aktiv samarbeidspartner for regionalt samfunns- og næringsliv.
- Være en byggende og kritisk forsknings- og utdanningsinstitusjon med et arbeids- og læringsmiljø som fremmer nysgjerrighet, åpenhet, samarbeid, solid forskningsbasert kunnskap, kritisk refleksjon, etisk bevissthet og personlig integritet.

Styrene vedtok at de tre institusjonene skulle fusjonere fra 1. januar 2013. Med utgangspunkt i styrevedtakene fra juni og november 2010 møtte ledelsen ved de tre høyskolene Kunnskapsdepartementet i desember 2010 for å overlevere søknad om å iverksette fusjonsprosessen. Søknaden ble positivt mottatt av departementet.

Basert på Høyskoleutredningen vedtok de tre styrene i februar 2011 en programerklæring for det videre arbeidet, avtale om forutsetninger for gjennomføringen av fusjonsprosessen, mandat for det videre utredningsarbeidet og prosjektorganisasjon, tidsplan, avtale om medbestemmelse og omstilling, budsjett og finansieringsplan.

Det ble opprettet en styringsgruppe for fusjonsarbeidet med representanter fra hver høyskole: rektor, et eksternt styremedlem, et internt styremedlem, studentleder, direktør og en representant fra arbeidstakerorganisasjonene. Rektor og direktører skulle være saksforberedende organ for styringsgruppen.

Styringsgruppen etablerte en prosjektorganisasjon bestående av prosjektsekretariat, utredningsgrupper og faggrupper. Gruppene skulle utarbeide forslag til visjon, hovedprofil og strategiske mål, samt styrings- og ledelsesstruktur. Videre skulle de utvikle modeller for faglig og administrativ organisering og eksternt samhandling. Alle arbeidsgruppene fikk representasjon fra arbeidstakerorganisasjonene og studentdemokratiene.

I tillegg ble det gjennomført et administrativt prosjekt som utredet og forberedte sikker administrativ drift ved overgang til en fusjonert høyskole⁴⁸.

Høgskolen i Østfold trekker seg

Mot slutten av november 2011 stoppet fusjonsprosessen opp som følge av signaler fra Østfold om at sterke krefter ved høyskolen stilte spørsmål ved fusjonsarbeidet. Ved høyskolene i Buskerud og Vestfold skapte dette usikkerhet om hvorvidt tidligere styrevedtak ved Høgskolen i Østfold fortsatt var gjeldende. På denne bakgrunn sendte rektorene ved de to høyskolene en henvendelse til styret ved Høgskolen i Østfold 11. januar 2012, der de ba om en avklaring av høyskolens posisjon. I sitt svar av 16. januar understreket

48 Høgskolen i Vestfold. Styresak 4/12, 29.3.12. Status for fusjonsarbeidet og skisse til organisering av en fusjonert høyskole.

styret ved Høgskolen i Østfold at tidligere vedtak fortsatt var gjeldende, og at det ønsket å fullføre fusjonsutredningen gjennom godt og konstruktivt samarbeid⁴⁹.

I tiden som fulgte, ble det stadig tydeligere at begrunnelsen og visjonen for en fusjonert høyskole, slik de tre styrene hadde lagt til grunn, ikke hadde tilstrekkelig forankring. Dette gjaldt både internt ved Høgskolen i Østfold og blant eksterne aktører i Østfoldsamfunnet. Skepsisen til sammenslåingen kom til uttrykk på ulike måter og i ulike sammenhenger, også fra medlemmer av styringsgruppen. Under høringsrunden hadde interne styremedlemmer, ledere for arbeidstakerorganisasjonene, høyskolens prorektor og direktør uttrykt motstand mot fusjonen.

Den administrative ledelsen ved Høgskolen i Østfold stilte også spørsmål ved økonomistyringen ved de to andre institusjonene. Den ønsket derfor en due diligence – en gjennomgang av de tre institusjonenes økonomi før en eventuell fusjon.

Partene inviterte derfor Kunnskapsdepartementet til et møte i styringsgruppen. Målet var å få en redegjørelse om økonomiforvaltning generelt, samt en vurdering av den økonomiske situasjonen ved de tre institusjonene. Departementet konkluderte med at økonomiforvaltningen ved de to høyskolene var i tråd med nasjonale retningslinjer, og at den økonomiske risikoen var lav. I tillegg til SAK-midler hadde alle tre institusjonene avsetninger som kunne dekke ekstrakostnader ved gjennomføring av en eventuell fusjon.

Samtidig ble det stilt spørsmålstegn ved de relativt store avsetningene ved Høgskolen i Østfold. Disse skyldtes i hovedsak mindreforbruk av øremerkede midler fra Kunnskapsdepartementet til stipendiatstillinger, noe som ikke var i tråd med føringene fra departementet.

Departementets vurderinger endret imidlertid ikke holdningene ved Høgskolen i Østfold. Høgskolens direktør, prorektor, leder for den største arbeidstakerorganisasjonen og styrerepresentanter ga uttrykk for at høyskolen burde trekke seg fra fusjonsprosessen. I allianse med eksterne krefter ønsket

49 Brev til styret ved Høgskolen i Østfold: Arbeidet med fusjonsutredningen. Bekymringsmelding fra Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Vestfold, 11.1.2012; Brev til styrene ved Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Vestfold fra rektor/styreleder ved Høgskolen i Østfold, 16.1.2012.

interne grupperinger å bevare den etablerte institusjonelle identiteten (jf. kapittel 2).

I et informasjonsskriv til egne ansatte, datert 13. mars 2012, skrev rektorene ved høyskolene i Buskerud og Vestfold at utviklingen av utdannings- og forskningssamarbeid innenfor en fusjonert høyskole var helt avhengig av felles visjoner, mål og ambisjoner. Dette gjaldt både på ledelsesnivå, i fagmiljøene og blant sentrale samarbeidspartnere i regionen. Uttalelser fra ledere og medarbeidere ved Høgskolen i Østfold, samt sentrale aktører i Østfoldsamfunnet, viste imidlertid at de hadde andre faglige ambisjoner for utvikling av høyere utdanning og forskning ved sin institusjon og i sitt fylke enn det som kom til uttrykk i høyskoleutredningen og i Buskerud og Vestfold.

Når ambisjonene var så forskjellige, og ansatte ved Høgskolen i Østfold ikke så seg tjent med en fusjon, kunne en sammenslåing snarere hemme enn fremme den videre utviklingen av høyskolene. Rektorene ville derfor ikke anbefale sine respektive styrer å arbeide videre med sikte på en fusjon med Høgskolen i Østfold⁵⁰.

Rector ved Høgskolen i Østfold sluttet seg til vurderingen som kom til uttrykk i informasjonsskrivet fra rektorene ved de to andre høyskolene. I en felles pressemelding fra de tre høyskolene om avslutningen av fusjonsarbeidet bekreftet rektor ved Høgskolen i Østfold at høringsuttalelsene fra Østfold og den etterfølgende prosessen hadde vist stor motstand mot fusjon, og at hun på den bakgrunn forsto vurderingen som var gjort i Buskerud og Vestfold: – *Med så sterk motstand vil heller ikke jeg som styreleder kunne tilrå en fusjon*⁵¹. Etter styrebehandlingen ved Høgskolen i Østfold 29. mars ba rektor/styreleder Kunnskapsdepartementet om å få fratre sin stilling.

Både interne og eksterne høringsuttalelser i Vestfold og Buskerud hadde vist stor oppslutning om de faglige ambisjonene som lå til grunn for fusjonsarbeidet, og om den faglige plattformen som var beskrevet i høyskoleutredningen. Sammenslåing med andre høyere utdanningsinstitusjoner ble i stor grad vurdert som en forutsetning for å innfri den enkelte høyskoles ambisjoner.

50 Likelydende informasjonsskriv til alle ansatte ved høyskolene i Vestfold og Buskerud, 13.3.2012. *Fusjonsprosessen mellom høyskolene i Buskerud, Vestfold og Østfold avsluttes*.

51 Pressemelding fra høyskolene i Buskerud, Vestfold og Østfold, 13.3.2012: *Fusjonsprosessen mellom høyskolene i Buskerud, Vestfold og Østfold avsluttes*.

Høgskolen i Buskerud og Vestfold etableres

Styrene ved høyskolene i Buskerud og Vestfold vedtok å videreføre dialogen om fusjon, selv om Høgskolen i Østfold hadde trukket seg fra prosessen⁵². I mai 2012 ble det avholdt felles styreseminar, der studentparlamentslederne, arbeidstakerorganisasjonene og dekanene anbefalte å fortsette arbeidet med fusjon mellom de to institusjonene. Alle parter uttrykte ønske om en rask avklaring av fusjonssaken, og anbefalte at høyskoleledelsene utarbeidet et beslutningsgrunnlag basert på det omfattende utredningsarbeidet som var gjennomført i den tidligere trepartsprosessen⁵³.

I styremøtene i juni 2012 ble det lagt fram en skisse til et plattform-dokument og et forslag til avtale mellom de to høyskolene, som begge styrene sluttet seg til. I avtalen ble det foreslått å opprette et fellesstyre i en overgangsperiode, med ansvar og myndighet til å «tegne ferdig» den nye institusjonen. Styrene ba ledelsene arbeide videre med å konkretisere visjon, profil, strategi, styrings- og ledelsesstruktur, prinsipper for faglig og administrativ organisering, samt en framdriftsplan for fusjonsprosessen. Det ble besluttet at saken skulle legges fram for endelig behandling i ekstraordinære styremøter innen 1. september 2012.

Da styrene ved høyskolene i Vestfold og Buskerud møttes i Oslo slutten av august 2012, ble det avholdt både separate og felles møter for å behandle forslag om fusjon⁵⁴. I tillegg ble det vedtatt en felles plattform som omfattet visjon og mål, styrings- og ledelsesstruktur, organisering, internasjonalisering, eksternt samarbeid, prinsipper for budsjettfordeling, organisering av studentdemokratiet, ansattes medbestemmelse og prosess fram mot en fusjon⁵⁵.

Et omdiskutert tema internt i styret ved Høgskolen i Vestfold var spørsmålet om rektor ved den nye institusjonen skulle velges eller tilsettes. Høgskolen i Vestfold hadde tradisjon for valgt rektor, mens Høgskolen i Buskerud hadde tilsatt rektor. Flertallet i styret ved Høgskolen i Vestfold satte som forutsetning

52 Høgskolen i Vestfold; Høgskolen i Buskerud. Møtebok fra styremøte 29. mars 2012.

53 Møtebok fra felles styremøte ved Høgskolen i Vestfold og Høgskolen i Buskerud 21. juni 2012.

54 Avtale mellom Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Vestfold – forutsetninger for gjennomføring av fusjon. 27.8.2012.

55 Plattform for fusjon mellom Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Vestfold. Høgskolen i Vestfold. Styresak 2012/55; Høgskolen i Buskerud. Styresak Sak 60/12.

for fusjonen at rektor skulle velges. Styret ved Høgskolen i Buskerud aksepterte denne forutsetningen, som ble innarbeidet i avtalen om forutsetninger for gjennomføring av fusjonen, behandlet av begge styrer 27. august 2012.

Neste steg var at styrene ba Kunnskapsdepartementet om å opprette et fellesstyre for å forberede fusjonen. Fellesstyrets mandat skulle omfatte:

- Utpeking av institusjonens rektor
- Tilsetting av administrerende direktør i åremålsstilling
- Fastsettelse av valgreglement for styret og rektor
- Ferdigstilling av organisasjonsmodell
- Tilsetting av faglige og administrative ledere
- Styring av et prosjekt som sikret administrativ drift i overgangsperioden
- Utvikling av strategiplan
- Vedtak om budsjett- og økonomifordelingsmodell
- Behandling av øvrige saker som angikk den nye institusjonens framtid

I overgangsfasen skulle de ordinære høyskolestyrene være rene driftsstyrer.

Søknad om sammenslåing ble sendt til departementet 20.09. 2012⁵⁶. I kongelig resolusjon 26. oktober 2012 ble det besluttet at Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Vestfold fra 1. januar 2014 skulle organiseres som én institusjon under navnet *Høgskolen i Buskerud og Vestfold*. Departementet opprettet et fellesstyre og oppnevnte professor Steinar Stjernø som ekstern styreleder.

Telemark ser sørover: Forpliktende samarbeid eller fusjon med UiA

Høsten 2009 og våren 2010 tonet Høgskolen i Telemark ned ambisjonen om å oppnå universitetsstatus som selvstendig institusjon. I stedet ønsket høyskolen å utforske mulighetene for å bli en del av Oslofjordalliansen eller å styrke samarbeidet med Universitetet i Agder (UiA). Fra Oslofjordalliansens side ble det imidlertid understreket at HiT måtte gjøre et forpliktende valg.

56 Brev til Kunnskapsdepartementet. *Vedr. søknad om sammenslåing av Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Vestfold*. Høgskolen i Buskerud, ref. 2012/657.

Rektor ved HiT meldte tilbake at høyskolen ønsket å sondere «begge veier». Dette innebar at et samarbeid innenfor Oslofjordalliansen ikke var aktuelt.

Den 25. oktober 2010 fattet styret ved HiT vedtak om å igangsette en utredning om forpliktende samarbeid eller fusjon med UiA, med mål om å oppnå universitetsstatus. I et intervju med avisen *Telemarksavisa* (TA) uttalte rektor at UiA hadde sagt ja til en utredning, og at denne skulle avklare om en fusjon ville være en vinn-vinn-situasjon for begge parter. Utredningen skulle ferdigstilles til styremøtet i juni 2011. Der ville partene ta stilling til om de ønsket å gå videre. Rektor uttalte til TA⁵⁷:

Hvis vi går videre, vil det bli et stort universitet med solid faglig kompetanse. Men det er viktig at våre fag vil bli tilført noe nytt ved å tilhøre en universitetsinstitusjon. Og at fusjonen vil gi offentlig sektor, industri og næringsliv i Telemark tilgang til solide kompetansemiljø.

Saken ble også drøftet i Fylkestinget, som krevde grundigere utredning av de to alternativene. Rektor presiserte til TA⁵⁸:

Jeg må understreke at vi har tatt kontakt begge veier, men per i dag er det bare mulig å gjøre en utredning mot Agder. De andre høyskolene øst for oss er opptatt med forpliktende fusjonsprosesser.

I juni 2011 behandlet styrene ved UiA og HiT utredningen *Ett av to*. Her ble det skissert to alternative veier videre: (1) et mer forpliktende og institusjonelt forankret prosjektsamarbeid, med sikte på å utvikle og realisere konkrete felles tiltak, og (2) en ny utredningsfase, med sikte på å avklare om fusjon vil kunne gi en styringsdyktig og velfungerende institusjon, og hvordan denne i så fall burde organiseres.

Styrene vedtok at begge alternativer skulle følges opp. De etablerte et treårig samarbeidsprosjekt for å utvikle faglige og administrative fellestiltak, og besluttet å gjennomføre en ny utredning om fusjon eller et videreutviklet,

57 TA 31.10.10: Høgskolen ser på fusjon med Agder.

58 Op. cit.

gjensidig forpliktende samarbeid⁵⁹. Hver institusjon satte av 2 mill. kroner til arbeidet både i 2012 og 2013, og Kunnskapsdepartementet bidro med 1 million kroner i SAK-midler hvert år.

Det videre arbeidet ble ledet av et felles prosjektstyre med representanter for begge institusjoner. En rekke faglige og administrative samarbeidsvedtak ble iverksatt. Som del av prosjektet ble det arrangert et felles styreseminar i september 2012. Her orienterte statssekretæren i Kunnskapsdepartementet om høyere utdannings- og forskningspolitikk, med vekt på samarbeid, arbeidsdeling og faglig konsentrasjon (SAK-strategien). Statssekretæren stadfestet at departementet forventet betydelige endringer i institusjonslandskapet framover, og uttrykte en positiv holdning til en eventuell fusjon mellom UiA og HiT.

I juni 2013 ble styrene forelagt rapporten *Fusjon eller samarbeid*, som ga en statusrapport for de faglige og administrative samarbeidsprosjektene. Rapporten beskrev felles utfordringer, skisserte ulike modeller for fusjon og samarbeid, og konkluderte ikke entydig, men uttalte⁶⁰:

De faglige gevinstene for institusjonene og for regionen kan være lettere å realisere på en stabil og forutsigbar måte gjennom fusjonsalternativet enn gjennom samarbeidsalternativet. Det henger sammen med at fusjon sikrer helhetlig styring og prioritering av virksomheten av ett styringsorgan og en ledelse. En konklusjon om fusjon krever imidlertid videre utredning av fusjonskostnader og av hvordan en institusjon bør utformes.

I saksframlegget til styret ved UiA ble det vist til innspill fra *Rådet for samarbeid med arbeidslivet*. Rådet hadde i et rådslag før styremøtet understreket universiteters og høyskolars betydning for sosial og økonomisk utvikling i regionen. Det ble framhevet at Agderfylkene og Telemark i økende grad samhandlet, og i flere sammenhenger framsto som én regionenhet. Dette underbygget at UiA og HiT vokste sammen.

Samtidig viste saksframlegget til et internt samråd med dekanene og ledelsen av fellesadministrasjonen, som uttrykte skepsis til utviklingen. Det

59 Styret for HiTs vedtak 16.6.2011 (S-sak 69/11) og Styret for UiAs vedtak 22.6.2011 (S-sak 86/11).

60 Fellesprosjektet UiA/HiT 2011–2014: *Fusjon eller samarbeid*. Delrapport 30. mai 2013, s. 35 f.

ble pekt på at faglige gevinster ved en sammenslåing ikke var tilstrekkelig synliggjort, og at universitetet var inne i en god utvikling som kunne bli skadelidende ved en fusjon. Unntaket var Fakultet for teknologi og realfag, som advarte mot å gi slipp på muligheten til en samling av de to institusjonene⁶¹.

I tråd med tilråkningene fra universitetets ledelse vedtok styrene at de faglige og administrative samarbeidsprosjektene skulle videreføres og følges av prosjektstyret i henhold til mandatet ut prosjektperioden. Styrene ba prosjektstyret bruke det siste året til en grundigere utredning, med hovedvekt på hvordan fusjon eller et institusjonalisert faglig og administrativt samarbeid mellom UiA og HiT kunne utvikles.

Sluttrapport fra prosjektet ble levert i april 2014. Her ble argumenter for og imot en sammenslåing presentert, men rapporten ga ingen klar anbefaling. Under høringen ved UiA gikk samtlige fakulteter imot fusjon, og alle – med unntak av Fakultet for teknologi og realfag – gikk også mot et institusjonalisert samarbeid. Fellesadministrasjonen uttrykte skepsis til fusjon, og viste til utfordringer knyttet til mange studiesteder, komplisert faglig organisering og manglende samling av fagmiljøene. Ved HiT gikk tre av de fire fakultetene inn for fusjon. Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning gikk imot, med hovedbegrunnelse i uenighet om hvordan lærerutdanningen burde organiseres i en fusjonert institusjon.

Våren 2014 varslet regjeringen en strukturreform i universitets- og høyskolesektoren. I den forbindelse mottok alle statlige høyere utdanningsinstitusjoner et brev fra Kunnskapsdepartementet datert 26. mai 2014, med oppdrag om å vurdere sin strategiske posisjon i et landskap med færre institusjoner (jf. kapittel 3). Dette ble en del av beslutningsgrunnlaget for styrene ved HiT og UiA.

Flere i Rådet for samarbeid med arbeidslivet ved UiA ga uttrykk for at en fusjon ville være en framtidsrettet løsning for hele landsdelen. Fylkesmannen i Aust-Agder anbefalte også en fusjon. Samtidig pekte flere eksterne høringsinstanser på at det kunne være fornuftig å avvente sammenslåinger og nye strukturer til resultatet av den bebudede stortingsmeldingen om strukturen i universitets- og høyskolesektoren forelå.

I Telemark var meningene om en fusjon delte, både internt og blant eksterne aktører. Flere av høringsinstansene framhevet Høgskolen i Buskerud

61 Universitetet i Agder. Styresak 48/13.

og Vestfold som en aktuell fusjonspartner for HiT. Telemark fylkeskommune anbefalte utsettelse, og mente høyskolen burde samarbeide både med UiA og Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Blant andre regionale interessenter gikk NHO Telemark, Yara Porsgrunn og Herøya industripark inn for fusjon med UiA.

Saken ble behandlet i styrene ved HiT og UiA 18. juni 2014. Universitetsdirektøren ved UiA konkluderte med ikke å anbefale en sammenslåing eller et nærmere institusjonssamarbeid med HiT. I stedet tilrådet universitetsdirektøren at universitetet gikk aktivt inn i prosesser knyttet til arbeidet med regjeringens strukturmelding, og etablerte dialog og samarbeid med andre institusjoner om spørsmålene Kunnskapsdepartementet ønsket å få belyst i sitt oppdragsbrev⁶².

I forkant av styremøtet hadde rektor ved UiA allerede annonsert at sammenslåingsarbeidet ville bli stanset⁶³. Saken var dermed i realiteten avgjort før begge styrene fikk saken til behandling 18. juni.

Høyskole og universitet i Sørøst-Norge

Universitets- og høyskolerådets representantskapsmøte 13. mai 2014 ble avholdt ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, campus Vestfold. På møtet annonserte statssekretæren i Kunnskapsdepartementet at regjeringen ville be om innspill til framtidig struktur i universitets- og høyskolesektoren. Han oppfordret til nabosamtaler før institusjonene sendte sine svar til departementet. I slutten av mai mottok institusjonene et formelt oppdrag om å komme med innspill til arbeidet med en stortingsmelding om sektorens framtidige struktur, som skulle legges fram våren 2015⁶⁴.

62 Universitetet i Agder. Styresak 63/14.

63 <https://www.nrk.no/sorlandet/uia-rektor-snur-1.11770689>; <https://www.forskerforum.no/uia-nei-til-fusjon/>

64 Oppdrag til statlige høyere utdanningsinstitusjoner: Innspill til arbeidet med framtidig struktur i universitets- og høyskolesektoren. Brev av 26.05.14 fra Kunnskapsdepartementet.

Nabosamtaler

Etter at det våren 2014 ble klart at det ikke lå an til en fusjon mellom høyskolene i Telemark og Agder, tok rektor ved HiT kontakt med rektor ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold for å sondere mulighetene for et tettere samarbeid. Da høyskolene mottok oppdragsbrevet fra Kunnskapsdepartementet, ble nabosamtalene formalisert. Det ble også besluttet å samordne høyskolenes innspill til departementet⁶⁵. De to rektorene hadde i tillegg dialog med andre høyere utdanningsinstitusjoner⁶⁶.

Innenfor en nasjonal struktur basert på regionalt forankrede institusjoner vurderte HBV og HiT en sammenslåing mellom de to som det mest aktuelle alternativet. Institusjonene viste også til at Høgskolen i Gjøvik (HiG) hadde som sekundær prioritering å inngå i en sammenslåing knyttet til en regionalt forankret institusjon. HBV, HiT og HiG var enige om at en sammenslåing mellom de tre virksomhetene kunne være en aktuell løsning dersom HiGs primære ønske om sammenslåing med NTNU ikke ble realisert. Alternativt kunne HiG også vurdere en fusjon med Høgskolen i Lillehammer og Høgskolen i Hedmark.

Dersom regjeringen ikke valgte en modell basert på regionalt forankrede institusjoner, mente HBV og HiT at en modell med landsdelsuniversiteter ville gi bedre forutsetninger for å ivareta regionale hensyn enn en modell med nasjonale flercampusuniversiteter. Innenfor en slik modell kunne en sammenslåing mellom HBV, HiT, HiG og Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) vurderes som et aktuelt alternativ, da de fire institusjonene hadde sammenfallende ambisjoner og faglig profil⁶⁷.

Når det gjaldt den faglige plattformen for en eventuell fusjon mellom HBV og HiT, ble høyskoleutredningen som ble utarbeidet i regi av Oslofjordalliansen, en sentral referanse i dialogen. Visjonen for begge institusjonene var å utvikle et profesjons- og arbeidslivsrettet universitet med nasjonal anerkjennelse og internasjonal orientering. Universitetet skulle være den foretrukne kompetanse-, forsknings-, utviklings- og innovasjonspartneren for regionalt

65 Innspill til arbeidet med framtidig struktur i universitets- og høyskolesektoren. Brev til Kunnskapsdepartementet fra HBV 28.10.2014 og fra HiT 5.11.2014.

66 Rektorene hadde samtaler med rektorene ved Høgskolen i Gjøvik, Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Oslo og Akershus, Universitetet i Agder og NTNU.

67 Innspill til arbeidet med framtidig struktur i universitets- og høyskolesektoren. Brev til Kunnskapsdepartementet fra HBV 28.10.2014 og fra HiT 5.11.2014.

samfunns- og næringsliv, og fremme internasjonalt konkurransedyktig praksisnær og anvendt forskning og utviklingsarbeid.

Etter at regjeringen Solberg ved sin tiltredelse innførte midlertidig stopp for høyskolenes mulighet til å søke om å bli universitet, argumenterte HBV og HiT for gjenåpning av akkrediteringsordningen. Innspillene understreket at institusjonenes universitetsambisjon først og fremst var knyttet til behovet for faglig utvikling for å styrke kvaliteten i utdanning og forskning. Arbeidet med å innfri kravene til universitetsstatus ble framstilt som et resultat av nødvendig kompetanse- og fagutvikling som sikret kvalitet i utdanningene – både på bachelor-, master- og doktorgradsnivå.

I innspillene skrev de to institusjonene at en sammenslått institusjon ville bli en flercampusinstitusjon med profesjonsrettet og arbeidslivsorientert profil, tett koblet til regionale utviklingsmyndigheter og offentlige og private virksomheter. Den regionale forankringen innebar imidlertid ikke at institusjonen skulle være en regional høyskole. Høyere utdanning og forskning måtte være forankret i nasjonale institusjoner med internasjonal orientering og konkurransekraft. Dette var en forutsetning for å være attraktiv samarbeidspartner for kunnskapsintensivt næringsliv og for videre utvikling av offentlig forvaltning og tjenester. Samtidig var rollen som regional kunnskapsaktør i utviklingen av privat og offentlig sektor et viktig insentiv for å styrke relevansen i forskningen og utdanningene.

Revitalisering av BTV-samarbeidet innenfor høyere utdanning

I løpet av sommeren og høsten 2014 var det omfattende kontakt mellom HBV og HiT. Da innspillene til Kunnskapsdepartementet ble vedtatt i styrene høsten 2014, befant diskusjonen om en eventuell sammenslåing seg fortsatt i en tidlig og uformell fase. Foreløpige vurderinger på institusjons- og fakultetsnivå indikerte imidlertid at en fusjon ville styrke begge institusjoners mulighet til å realisere strategiske ambisjoner om kvalitetsutvikling og universitetsstatus. Dermed ble grunnlaget lagt for en revitalisering av BTV-samarbeidet om høyere utdanning.

I desember 2014 fattet styrene ved de to høyskolene et likelydende intensjonsvedtak om å arbeide for fusjon⁶⁸. Styrene vurderte de to institusjonene som relativt like og som likeverdige, med sammenfallende visjoner og strategiske mål. Begge hadde en tydelig regional forankring, geografisk nærhet og var flercampusvirksomheter med sterk tilknytning til regionalt arbeidsliv.

Det var enighet om at begge institusjonene ville kunne styrkes gjennom samling av komplementære og overlappende fagmiljøer. For eksempel ville HBVs helsefaglige portefølje kompletteres av HiTs sosialfaglige studietilbud, mens HBV var nasjonalt ledende i optometri. Begge institusjonene hadde sterke lærerutdanninger, og en samling av disse ville støtte opp under etableringen av de nye femårige grunnskolelærerutdanningene. En fusjon ville også styrke og komplettere institusjonenes topputdanninger og legge til rette for helhetlige utdanningsløp, med sømløse overganger fra bachelor- til master- og doktorgradsnivå.

En sammenslåing ville dessuten innebære at hver institusjon mistet en sterk konkurrent i eget nærområde. Samtidig ville en ny, fusjonert institusjon få tilgang til en større region, utvidede nettverk og flere praksisplasser og samarbeidsarenaer. Den sammenslåtte institusjonen ville få betydelig størrelse i nasjonal sammenheng. Forskning indikerer at størrelse har betydning, særlig når det gjelder bredde og nivå i utdanningstilbud, administrativ spisskompetanse og forskningsadministrativ støtte⁶⁹. En fusjon ville også gi bedre koordinering av regional studentrekruttering i konkurransen med utdanningsinstitusjonene i Oslo, Bergen og Trondheim.

Videre ville en sammenslåing legge til rette for gjensidig utnyttelse av hverandres arbeidsmetoder og beste praksis. HiT hadde sterke miljøer i e-læring og nettbasert utdanning, mens HBV hadde utviklet gode systemer og resultater innenfor bidrags- og oppdragsfinansierte aktiviteter (BOA), samt samarbeid med offentlige aktører og næringsliv. Disse områdene var sentrale for institusjonenes strategiske mål.

Styrene var samtidig oppmerksomme på at en fusjon ville medføre utfordringer. Medarbeidere ved HiT hadde nylig avsluttet et krevende samarbeid med UiA, og HBV hadde gjennomført et omfattende omstillingsarbeid i forbindelse med fusjonen 1. januar 2014. Flere campuser og økte reiseavstander

68 Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Møtebok fra styremøtet 12. desember 2014.

69 Jf. Vabø & Kårstein (2014).

ville skape utfordringer knyttet til organisering, ledelse og koordinering. En fusjonsprosess ville være krevende både i utrednings- og implementeringsfasen, og kunne påvirke ansattes og studenters arbeidssituasjon. Den kunne også flytte fokus bort fra kjerneoppgaver som utdanning, forskning og utadvendt virksomhet. En ny fusjonsprosess ville derfor kreve politisk og økonomisk støtte fra Kunnskapsdepartementet.

Styrene var likevel innstilt på å vedta en fusjon mellom HBV og HiT, gitt avklaring av visse forutsetninger og premisser. De ba institusjonsledelsene avklare med Kunnskapsdepartementet hvorvidt den nye sammenslåtte institusjonen kunne etableres som universitet, og om departementet ville tildele midler til kostnader knyttet til gjennomføring av fusjonsprosessen. Styrene mente at det ikke var behov for omfattende utredninger, da institusjonene kunne dra nytte av erfaringer fra tidligere prosesser.

Henvendelsen til Kunnskapsdepartementet ble besvart med et brev fra statsråden. Der uttrykte han at HiT og HBV i fellesskap hadde gode forutsetninger for å nå målene som var satt⁷⁰. Statsråden anså det som hensiktsmessig at de to institusjonene startet en prosess med sikte på en sammenslåing fra 1. januar 2016. Høgskolene meldte tilbake at styrene var innstilt på å fatte beslutning om fusjon, men forutsetningen måtte være at den nye institusjonen kunne etableres som universitet – enten gjennom politisk vedtak ved fusjonstidspunktet eller gjennom å oppfylle gitte kvalitetskriterier⁷¹.

Høgskolen i Sørøst-Norge etableres

Da regjeringen la fram Meld. St. 18 (2014–2015). *Konsentrasjon for kvalitet – strukturreform i universitets- og høyskolesektoren* i mars 2015, ble muligheten for høyskolene til å søke om universitetsstatus gjenåpnet. Meldingen skjerpet kravene til universitetsakkreditering. I møter med politisk ledelse i departementet fikk likevel ledelsen ved HBV og HiT forståelse for at en sammenslått høyskole kunne bli akkreditert etter gammel forskrift, dersom fusjonen ble gjennomført ved kommende årsskifte (slik statsråden ønsket), og universitetssøknaden ble sendt før ny forskrift ville tre i kraft på nyåret 2017.

70 Brev til Høgskolen i Buskerud og Vestfold og Høgskolen i Telemark fra kunnskapsministeren, datert 04.12.14, ref. 14/2719.

71 Høgskolen i Buskerud og Vestfold og Høgskolen i Telemark. Felles styrevedtak 4. juni 2015.

Styrene ved de to institusjonene ønsket opprinnelig en fusjon fra 1. januar 2017, men aksepterte departementets ønske om tidligere gjennomføring. Det skjedde ut fra en forståelse om at universitetssøknaden kunne behandles ut fra foreliggende/gamle kriterier⁷². 4. juni 2015 fattet styrene likelydende vedtak om sammenslåing. I brev til de to høyskolene støttet statsråden fusjonen og målet om universitetsstatus⁷³:

Jeg støtter dette målet. I behandlingen av Meld. St. 18 (2014–15) viser kirke- utdannings- og forskningskomiteen til at flere nyfusjonerte institusjoner kan ha et ønske om å skifte institusjonskategori som følge av mulige strukturendringer i sektoren, og komiteen er positiv til dette, jf. Innst. 348 S (2014–2015). Komiteen understreker betydningen av at faglige kriterier ligger til grunn for disse vurderingene og påpeker samtidig betydningen av effektive søknadsprosesser hos NOKUT. Derfor forventer komiteen at NOKUT og departementet legger til rette for effektive og smidige søknadsprosesser og vurderinger samtidig som faglige hensyn ivaretas på best mulig måte. Departementet har hatt kontakt med NOKUT om dette, og imøteser initiativ fra HBV og HiT til å diskutere hvordan en prosess for søknad om akkreditering som universitet kan legges opp.

Den 19. juni 2015 vedtok regjeringen at HBV og HiT skulle organiseres som én institusjon under navnet Høgskolen i Sørøst-Norge fra 1. januar 2016. Departementet oppnevnte eksterne styrerepresentanter og ekstern styreleder for den nye institusjonen. Interne representanter ble valgt, og styret tilsatte rektor for den nye institusjonen. Den faglige og administrative organiseringen, samt kvalitetssystemene fra de to tidligere høyskolene, ble videreført det første året etter fusjonen.

I løpet av 2016 vedtok styret ny faglig og administrativ organisasjonsmodell, kvalitetssystem, administrative prosedyrer samt prinsipper for økonomiforvaltning, budsjettfordeling og personalforvaltning. Det ble ansatt faglige

72 Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Styresak 11/15 og 19/15; Høgskolen i Buskerud og Vestfold og Høgskolen i Telemark. Referat fra fellesstyremøte HiT 4.6.2015.

73 Brev til Høgskolen i Buskerud og Vestfold og Høgskolen i Telemark fra kunnskapsministeren, datert 19.6.2015.

og administrative ledere for de nye fakultetene, de administrative avdelingene og instituttene. Høgskolens strategi for perioden 2017–2021 ble vedtatt, og ny organisasjonsmodell trådte i kraft 1. januar 2017.

Fusjonene som ledet fram til Høgskolen i Sørøst-Norge, var sammenslåinger mellom institusjoner med lik faglig profil. De var formet av den norske høyskoletradisjonen, med vekt på profesjonsrettet og arbeidslivsorientert utdanning. Institusjonene hadde sammenfallende visjoner og strategiske ambisjoner, og var solid forankret i sine respektive regioner. Samtidig var de preget av ulik institusjonell historie og eksterne relasjoner, og av lange og ulike kunnskapstradisjoner. Innenfor hver institusjon var det utviklet studiesteder med sterke regionale og lokale identiteter, og fagtradisjonene var preget av både institusjonell historie, regionspesifikke forhold og særpreg ved det enkelte studiested. Fusjonsarbeidet var derfor ikke uten utfordringer.

At fusjonsprosessen mellom HBV og HiT ble relativt kortvarig før styrene og regjeringen fattet beslutning, skyldtes påtrykk fra regjeringen, at både styrer, ledelse, medarbeidere, arbeidstakerorganisasjonene og studentorganisasjonene ved de to institusjonene var positive til sammenslåingen og erfaringer fra tidligere omstillings- og fusjonsprosesser. Rektor/styreleder ved HBV og rektor ved HiT hadde lang fartstid fra faglige og administrative lederstillinger i sektoren, og kunne dra nytte av tidligere erfaringer. Styreleder ved Høgskolen i Telemark hadde bakgrunn som professor og leder ved et universitet, og begge styrer hadde god innsikt i kunnskaps- og kompetansebehovene i sine regioner.

Erfaringene fra fusjonsprosessen med UiA hadde vist at en prosess som i stor grad fokuserte på institusjonelle forskjeller og særpreg, kunne hemme framdriften. Ledelsen ved HBV og HiT valgte derfor å ta utgangspunkt i en felles overordnet profil, visjon og strategi for en ny institusjon. Prosessen fram mot fusjonsvedtaket ble konsentrert om utviklingen av en omforent strategi og posisjonering av den nye institusjonen i det nasjonale institusjonslandskapet. Her kunne man dra nytte av hovedlinjene fra den tidligere høyskoleutredningen.

Først etter fusjonsvedtaket ble de mer interne problemstillingene diskutert. Da ble spørsmål knyttet til konkretiseringen av universitetets profil og organiseringen behandlet. Basert på erfaringene fra etableringen av HBV ba styrene i likelydende vedtak 4. juni 2015 regjeringen om å oppnevne et fellesstyre. Fellesstyret skulle høsten 2015 forberede sammenslåingen fra 1. januar 2016. Etter anbefaling fra de to institusjonene fikk fellesstyret fire eksterne styremedlemmer, inkludert ekstern styreleder, og lik representasjon fra de

to høyskolene. Etter dialog med Kunnskapsdepartementet ble styreleder ved HiT leder for fellesstyret. Rektorene ved HBV og HiT fungerte som sekretariat for fellesstyret.

I sitt møte 12.10.2015 etablerte fellesstyret en prosjektorganisasjon med en rekke delprosjekter⁷⁴. Delprosjektene skulle utarbeide en organisasjonsmodell for den nye høyskolen og konkretisere faglig plattform og profil gjennom en strategiplan. Strategiplanen skulle legges fram for den nye høyskolens nye styre i løpet av 2016 og implementeres fra 1.1. 2017. Figur 5.2 på neste side viser organiseringen av det som ble kalt Universitets- og fusjonsprosjektet.

Med utgangspunkt i arbeidet i delprosjektene og en omfattende høring blant ansatte og studenter la rektorene fram en sak for fellesstyret i desember 2015. Saken presiserte premissene for det videre arbeidet med institusjonens strategi og prinsippene for organisasjonsmodellen⁷⁵. Etableringen av organisasjonsmodell innebar avvikling av den tidligere organisatoriske innrammingen av fagmiljøene ved de to høyskolene. For noen fagmiljøer fikk implementeringen større konsekvenser enn for andre. Fagmiljøer med ulike perspektiver innenfor samme fagområde ble slått sammen. Etableringen av fakulteter og institutter på tvers av campuser økte avstanden til ledelsen og utfordret campusidentiteten. Bak saksframlegget og forslag til faglig organisasjonsstruktur lå en omfattende dialog mellom fagmiljøene og universitetets ledelse. Samtidig understreket styret at det videre arbeidet skulle sikre at den nye høyskolen og et framtidig universitet ivaretok de to tidligere institusjonenes faglige ambisjoner, kunnskapstradisjoner og studiestedenes historie og egenart. Det ble lagt stor vekt på at strategien og organiseringen skulle åpne for institusjonell utvikling, slik at man kunne innfri fusjonens faglige ambisjoner og møte nye eksterne behov og forventninger.

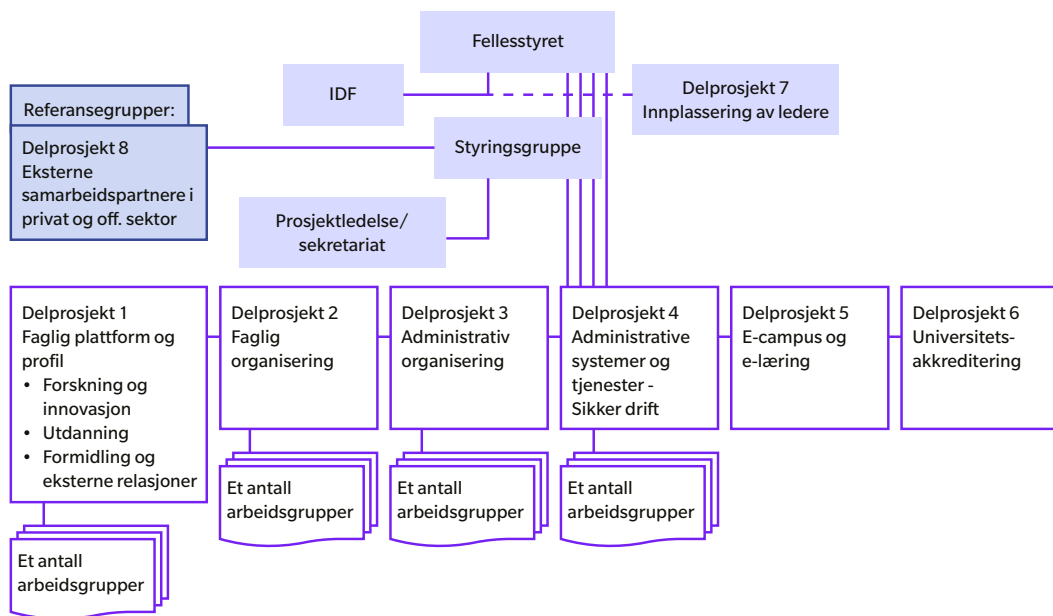
Ved etableringen 1. januar 2016 hadde Høgskolen i Sørøst-Norge 19 000 registrerte studenter, hvorav 3150 på høyere gradsnivå og femårige integrerte masterprogram, samt 1600 årsverk.

74 Fellesstyret for Høgskolen i Sørøst-Norge 12.10.2015. Styresak, saksnummer 15/02824-1.

75 Fellesstyret for Høgskolen i Sørøst-Norge 18.12.2015. Styresak, saksnummer 15/03334-6.

Figur 5.2

Organiseringen av Universitets- og fusjonsprosjektet



Universitetsakkrediteringen – drama i to akter

Parallelt med organisasjonsutviklingsprosjektet for den fusjonerte høyskolen startet arbeidet med søknaden om universitetsakkreditering – en sentral faglig ambisjon ved begge de tidligere institusjonene. I møter mellom rektorene ved HBV og HiT og politisk ledelse i Kunnskapsdepartementet høsten 2015 ble det avklart at prosessen likevel måtte ta høyde for de nye, skjerpede kravene som var skissert i strukturmeldingen, selv om disse ennå ikke var formalisert i forskrift.

Dette var ikke i samsvar med den forståelsen rektorene hadde fått gjennom tidligere dialog med departementets politiske ledelse, og som hadde vært premissgivende for fusjonstidspunktet mellom HBV og HiT. Ved siden av de to rektorene ble derfor leder for fellesstyret trukket inn i møter med politisk ledelse i departementet. Rektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus deltok også, da denne institusjonen hadde fått tilsvarende signaler om akkrediteringsprosessen som den departementet nå la til grunn.

Møtene ble preget av høy temperatur og uenighet om tidligere lovnader. Rektorene ved de to høyskolene mente at politisk ledelse brøt løfter som rektorene hadde videreformidlet til sine respektive styrer. Etter møtene mottok

HBV, HiT og HiOA brev fra kunnskapsministeren datert 9. oktober 2015, hvor statsråden viser til dialogen om akkrediteringsprosessen⁷⁶:

Det har oppstått uklarhet om hvordan regjeringen vil legge opp overgangen fra dagens regelverk til nye regler for akkreditering og endring av institusjonskategori. Vi tar vår del av ansvaret for dette.

Kunnskapsdepartementet vil ikke foreslå for regjeringen at institusjoner skal kunne endre kategori før nye kriterier er fastsatt. Vi jobber for å fastsette forskrift med nye kriterier så raskt som mulig, og tar sikte på at slik forskrift kan tre i kraft fra månedsskiftet mellom mars og april 2016. Med utgangspunkt i departementets forskrift, skal NOKUT også fastsette forskrift om de nye kriteriene.

For å legge til rette for effektive og smidige søknadsprosesser og vurderinger samtidig som faglige hensyn ivaretas på best mulig måte ved akkreditering etter nye kriterier, vil vi ha dialog med NOKUT, jf. brev 19. juni 2015.

Selv om akkreditering som universitet skal skje etter nye kriterier, er jeg positiv til at institusjonene har kontakt med NOKUT for å få en vurdering av virksomhetene etter dagens regelverk. Slik kan dette eventuelt være del av arbeidet med å bli akkreditert når det nye regelverket er fastsatt.

Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Høgskolen i Oslo og Akershus og Høgskolen i Telemark har alle vært aktive og konstruktive i dialogen om videre utvikling av universitets- og høyskolesektoren og virkemidler for utdanning og forskning av høy kvalitet. Jeg er klar over den betydelige innsatsen som er gjort for å omstille og utvikle virksomhetene, og at det er ambisiøse mål for fortsatt kvalitetsheving og videre utvikling. Jeg ser frem til videre dialog om prosessene.

Med utgangspunkt i de nye signalene fra departementet innledet HSN dialog med NOKUT om søknadsprosessen vinteren og våren 2016. En foreløpig søknad ble sendt til NOKUT før sommeren, og administrasjonen ga tilbakemelding på søknadens form og innhold. Kunnskapsdepartementet vedtok revidert *Forskrift*

76 Brev til Høgskolen i Sørøst-Norge fra kunnskapsministeren, datert 9.10.2015.

om kvalitet i høyere utdanning (studiekvalitetsforskriften) i juni 2016. Sammen med tilbakemeldingen fra NOKUT på den foreløpige søknaden dannet dette grunnlaget for det videre arbeidet med søknaden høsten 2016.

NOKUTs reviderte forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (studietilsynsforskriften) trådte i kraft 9. februar 2017. Utgangspunktet for revisjonene var KDs reviderte studiekvalitetsforskrift. Når det gjaldt dokumentasjon av de nye og strengere kravene til stabil forskerutdanning, innførte departementet en overgangsordning: Institusjoner kunne akkrediteres som universitet ved å inkludere egne ansatte som var tatt opp på tilsvarende doktorgradsprogram ved andre institusjoner, og dersom de kunne sannsynliggjøre at kravet om antall uteksaminerte samlet sett ville være oppfylt innen utgangen av 2018.

HSNs søknad ble sendt 2. mars 2017. NOKUT oppnevnte i mai samme år en sakkyndig komite for å vurdere søknaden⁷⁷. NOKUTs reviderte *Veiledning for institusjoner som søker universitetsakkreditering* forelå imidlertid først i mai 2017 – etter at USN hadde sendt sin søknad. Den nye veilederen medførte behov for omfattende supplerende dokumentasjon knyttet til flere av de reviderte kravene. En rekke dokumenter ble derfor ettersendt i løpet av sommeren og tidlig høst.

Komiteen besøkte USN 24. og 25. august 2017 og gjennomførte intervjuer med ledere, medarbeidere og studenter. Parallelt arbeidet en komite med HiOA sin søknad, som ble sendt 21. februar 2017.

Da HSN mottok komiteens foreløpige vurdering og tilbakemelding i november, mente ledelsen at tolkningen av enkelte kriterier ikke var i tråd med forskriftene, deres forarbeider og intensjonene i strukturreformen. Det gjaldt blant annet komiteens forståelse av flercampusorganisering, forskjellen mellom universitetsakkreditering og studieprogramakkreditering, forskningsbasert utdanning og hva som kunne anses som legitim forskningsstrategi ved nye universiteter.

Innsigelsene ble tatt opp i møte med NOKUTs ledelse⁷⁸. Et særlig omtvistet punkt var komiteens krav om dokumentasjon av høy internasjonal kvalitet på studieprogramnivå. Her ga universitetsledelsen uttrykk for at den reviderte

77 https://www.khrono.no/files/2017/11/15/hsn_soknad_universitetsakkreditering.pdf

78 Møte med NOKUT 09.11.2017.

veilederen var uklar, og at komiteens forståelse og operasjonalisering var urimelig⁷⁹.

Like før jul mottok HSN brev fra komiteen med en rekke nye bestillinger⁸⁰. Komiteen ba blant annet om publikasjonslister fra undervisere på hvert emne innenfor utvalgte studieprogrammer, som dokumenterte internasjonale publikasjoner de siste 5 årene som var relevante for det konkrete undervisningsemnet. I januar sendte USN sine kommentarer til den foreløpige tilbakemeldingen fra komiteen, samt den etterspurte dokumentasjonen og kommentarer til denne⁸¹. Samlet utgjorde søknaden med vedlegg vel 3000 sider.

I dialogen med NOKUTs ledelse og i kommentarene til rapportutkastet argumenterte USN for at både den foreløpige rapporten og den nye bestillingen indikerte at komiteen hadde misforstått sitt mandat, akkrediteringskriteriene og dokumentasjonskravene.

Etter at komiteen hadde mottatt den nye dokumentasjonen, kom det signaler fra NOKUTs administrasjon om at komiteen ønsket ytterligere dokumentasjon. Høgskolen ba da om et møte med NOKUTs ledelse for å diskutere akkrediteringsprosessen og det ledelsen ved høgskolen mente var systemiske svakheter ved prosedyren. Etter ledelsens syn åpnet disse svakhetene for uforutsigbarhet og uklare prosesser, vurderingskriterier og dokumentasjonskrav. En særlig utfordring var knyttet til formuleringene om kravet om høy internasjonal utdanningskvalitet – spesielt hvordan det skulle operasjonaliseres og

79 Høy internasjonal kvalitet i utdanning ble i veilederen omtalt på følgende måte: Begrepet «høy internasjonal kvalitet» på utdanning kan kontekstualiseres basert på norske institusjoner, men man kan ikke uten videre anta at alle institusjoner i hele Norge har dette nivået. Denne bestemmelsen må sees i lys av at det er et formål i universitets- og høyskoleloven at denne skal legge til rette for at universiteter og høyskoler tilbyr høyere utdanning på høyt internasjonalt nivå, og utfører forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå, jf. uhl. § 1-1. Lovens formål a) og b). Kvalitet kan måles på en skala som går fra lav kvalitet til eksellent kvalitet. Høy internasjonal kvalitet vil si å ligge i øvre del av denne skalaen, men ikke nødvendigvis i aller øverste del av den. Høy internasjonal kvalitet betyr likevel å ligge et stykke over det som er gjennomsnittlig på området. Høy internasjonal kvalitet kan vises ved sammenlikning med utenlandske miljøer og institusjoner, eller med norske. Ved sammenlikning med norske miljøer og institusjoner må man ta hensyn til hvilket nivå norske institusjoner er på i internasjonal sammenheng (NOKUT, 2017, s. 13).

80 Brev til Høgskolen i Sørøst-Norge fra komiteen, mottatt 20.12.2017.

81 Rapportutkast: HSN – Akkreditering som universitet. Kommentarer fra Høgskolen i Sørøst-Norge, 19.01.2018.

dokumenteres i vurderinger av det enkelte studieprogram. USN viste også til akkrediteringsprosessen ved HiOA, der den sakkyndige komiteen hadde lagt helt andre dokumentasjonskrav til grunn enn det som ble etterspurt av HSN.

Dialogen med NOKUT viste at det var uklarhet om den sakkyndige komiteens myndighet, og om tolkningen og oppfølgingen av mandatet. Det var også uklarhet om NOKUTs myndighet som oppdragsgiver. I tillegg til den sakkyndige komiteen hadde NOKUT opprettet flere subkomiteer for å vurdere kvaliteten innen hvert doktorgradsområde. Det ble også reist juridiske problemstillinger knyttet til myndighets- og ansvarsforhold mellom hovedkomiteen og underkomiteene.

Etter et dialogmøte med akkrediteringsledelsen i NOKUT, leder i sakkyndig komite og tre komited medlemmer⁸², og påfølgende dialog mellom NOKUT og komiteen der NOKUT presiserte ansvarslinjer, vurderingskriterier og dokumentasjonskrav, ble saken løst. Det innebar at HSNs innsigelser ble tatt til følge. Det ble ikke krevd ytterligere dokumentasjon fra høyskolen før komiteen ferdigstilte sitt arbeid.

Komiteens innstilling forelå i mars 2018 og var positiv. HSN sendte sin kommentar til rapporten 6. april, og NOKUTs styre anbefalte akkreditering i sitt møte 24. april. Samme dag søkte HSN Kunnskapsdepartementet om status som universitet. Departementets innstilling ble lagt fram for Kongen i statsråd 4. mai 2018, der Høgskolen i Sørøst-Norge ble godkjent som universitet med navnet *Universitetet i Sørøst-Norge* (USN).

Avslutning

I dette kapitlet har vi sett nærmere på den historiske utviklingen av tre tidligere høyskoler og de institusjonelle prosessene som ledet fram til etableringen av USN – ett av flere nye norske universiteter som er etablert etter tusenårsskiftet. Selv om universitetet er ungt, har det lange historiske røtter som høyere utdanningsinstitusjon.

82 Referat fra dialogmøte mellom Høgskolen i Sørøst-Norge og NOKUT 1. februar 2018.

Spørsmål om lokalisering har stått sentralt i debatten om utviklingen av universitets- og høyskolesektoren i Norge. Dette skyldes at institusjonenes fysiske tilstedeværelse gjennom permanente studiesteder (campuser) anses som vesentlig for regional samfunnsutvikling. I neste kapittel ser vi nærmere på den geografiske dimensjonen, igjen med etableringen av flercampusinstitusjonen USN som case. Vi drøfter blant annet fusjoner av geografisk spredte institusjoner, og hvilke premisser slike strukturer gir for institusjonell utvikling.

6

USN – regionalt forankret, internasjonalt anerkjent

Helt siden opprettelsen av de første høyere utdanningsinstitusjonene i Norge har lokaliseringsspørsmål stått sentralt i debatten om videreutvikling av sektoren fordi fysisk tilstedeværelse av læresteder og campuser er viktig for regional utvikling. I dette kapitlet retter vi oppmerksomheten mot institusjonsutvikling gjennom fusjoner og kunnskapens og dannelsens geografiske dimensjon, med etableringen av flercampusinstitusjonen USN som case.

Den geografiske dimensjonen

Høyere utdanning har spilt en sentral rolle i nasjonsbyggingen, men også regionale interesser og distriktenes behov har stått sentralt i norsk utdanningspolitikk. Når nye institusjoner skulle etableres, har derfor den geografiske lokaliseringen vært et tema. Det gjaldt etableringen av Bergseminaret på Kongsberg i 1757, universitetet i Christiania i 1811, høyere landbruksutdanning på Ås i 1897, høyere teknisk utdanning i Trondheim i 1910, lærerhøyskole i Trondheim i 1922 og handelshøyskole i Bergen i 1936. Etableringen av disse institusjonene hadde dermed også en geografisk dimensjon, ved siden av nasjonsbyggingsperspektivet.

Et eksempel er debatten om etableringen av Norges første universitet i 1811, der Kongsberg ble vurdert som egnet universitetsby før valget falt på

Christiania¹. Lokaliseringsdebattene sprang ut av diskusjonen om nasjonale tyngdepunkter, men uttrykte også behovet for å se nasjonsbygging og regional samfunnsutvikling i sammenheng². Betydningen av en høyere utdanningsinstitusjon, sett fra et regionalt perspektiv, var også sentral ved etableringen av universitetene i Bergen (1949) og Tromsø (1968), samt de 15 distriktshøgskolene i 11 fylker fra 1969 til 1986.

På 1800- og 1900-tallet ble det opprettet lærerskoler, landbruksskoler, tekniske fagskoler samt helsefaglige og sosialfaglige skoler over hele landet for å imøtekomme regionale kompetansebehov. Som vi så i kapittel 4, med referanse til Sørøst-regionen, fungerte disse institusjonene som forløpere til utviklingen av et regionalt høyskolesystem.

I utviklingen av høyere utdanning i Norge har koblingen mellom utdanningspolitikk og regionpolitikk vært vedvarende viktig. Distriktpolitikken har framhevet høyere utdanning og forskning som sentrale elementer i et samfunnsutviklingsperspektiv, og distriktpolitiske hensyn har vært styrende for utformingen av utdanningspolitikken.

I kapittel 2 viste vi til forskning som dokumenterer betydningen av universitetenes geografiske lokalisering for regional utvikling. I Norge ble denne koblingen forsterket på 1960-tallet, da utdanning i økende grad ble sett som drivkraft for økonomisk vekst og sosial utvikling. Sammenhengen mellom utdanning og distriktsutvikling kom tydelig fram i arbeidet til Ottosen-komiteen, som på 1960-tallet vurderte tiltak for å øke kapasiteten i høyere utdanning (jf. kapittel 3). Komiteen understreket betydningen av høyere utdanning for regional utvikling, men foreslo samtidig geografisk konsentrasjon gjennom etablering av regionale studiesentre³. Forslaget ble imidlertid ikke realisert.

I stedet utviklet Norge det som omtales som et av verdens mest desentraliserte systemer for høyere utdanning, målt i forhold til folketallet. På 1980-tallet fantes det om lag 200 universiteter og høyskoler i landet⁴. Dette desentraliserte systemet ble utgangspunktet for diskusjoner om struktur, ressursbruk og kvalitet i høyere utdanning. Politiske endringer har over tid ført til større institusjoner, uten at det har betydd at de regionale ambisjonene har blitt svekket (jf. kapittel 3).

1 Collett (2011).

2 Knudsen (2019).

3 St.meld. nr. 66 (1973–1974); St.meld. nr. 17 (1974–1975).

4 Aamodt & Lyby (2019).

Distriktshensyn er begrunnet med regionenes behov for tilgang til utdanning, kompetanse og kunnskapsmiljøer, og mulighet til nye arbeidsplasser. Lokale, permanente studiesteder kan bidra til at flere søker høyere utdanning, og at flere velger å bli boende og jobbe i distriktet etter endt utdanning. Høyere utdanning ses også som et virkemiddel for andre samfunnssektorer. Ut over å sikre distriktene tilgang til kompetanse framheves den geografiske lokaliseringens økonomiske, sosiale og kulturelle ringvirkninger.

I nyere politikkutforming er UH-institusjonenes geografiske lokalisering og sektorens samfunnsbidrag et sentralt tema i Distriktsdemografiutvalget/Normann-utvalgets utredning til Kommunal- og moderniseringsdepartementet i 2020⁵. Tilsvarende i Distriktsnæringsutvalget/Brandtzæg-utvalget⁶. Høyere utdanning blir sett som et viktig virkemiddel for både bosetting og samfunnsutvikling i Distrikts-Norge⁷:

Utdanningsinstitusjoner er viktige for regional utvikling av flere grunner. Nærhet til en utdanningsinstitusjon øker rekrutteringen til utdanningen, og det fører til at flere i en region kan ta utdanning. Etter studier tar mange arbeid i regionen hvor de studerte, og det bidrar til at privat og offentlig sektor i regionen får tilgang til kompetanse. Tilgang til kompetanse er dessuten den viktigste faktoren for lokalisering av kunnskapsvirksomheter, som i det norske arbeidsmarkedet er den typen virksomhet som vokser mest. Utdanningsinstitusjoner blir dermed en viktig forutsetning for vekst i den regionen de befinner seg i.

Operasjonaliseringen av politiske ambisjoner om geografisk spredning har endret seg over tid. Gjennom institusjonell restrukturering og oppgradering har utdanningspolitikken forsøkt å balansere regionale kunnskaps- og kompetansebehov med behovet for kvalitetsutvikling gjennom faglig konsentrasjon. Restruktureringen har tatt høyde for det geografiske terrenget på ulike måter. Mens statsråd Gudmund Hernes (Ap) gjennom høyskolereformen

5 NOU 2020:15.

6 NOU 2020:12.

7 NOU 2020: 15, s. 147.

midt på 1990-tallet ønsket å tegne det geografiske kartet ovenfra, valgte kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (H) gjennom strukturreformen i 2014 å la universiteter og høyskoler selv tegne institusjonskartet.

Institusjonsbygging gjennom fusjoner

Restruktureringen av universitets- og høyskolesektoren de siste 30 årene har resultert i færre og større institusjoner gjennom fusjoner (jf. Kapittel 3 og 4). Fusjoner i høyere utdanning er ikke et særnorsk fenomen, men har blitt gjennomført i mange land⁸. Begrunnelsene og formålene har variert, og inkludert forventninger om økonomiske gevinster, økt effektivitet, styrket institusjonell kvalitet, større strategisk handlingsrom, sterkere konsolidering av nasjonale systemer og geografisk konsentrasjon⁹.

Både nasjonalt og internasjonalt ser vi ulike typer fusjoner. Basert på størrelsen på institusjonene kan vi skille mellom vertikale og horisontale fusjoner. Vertikale fusjoner innebærer at en stor og bred institusjon fusjonerer med mindre og ofte mer spesialiserte institusjoner. Horisontale fusjoner skjer mellom institusjoner av noenlunde samme størrelse. I Norge finnes eksempler på begge typer.

Fusjoner kan også kategoriseres etter faglig profil – enten komplementære eller like faglige profiler. Etableringen av HSN/USN er et eksempel på en horisontal fusjon mellom institusjoner med relativt like profiler. Fusjoner mellom tradisjonelle universiteter og høyskoler kan tjene som eksempler på vertikale fusjoner mellom institusjoner med komplementære profiler¹⁰.

Fusjoner kan variere med hensyn til graden av integrasjon. Noen har ført til fullstendig integrasjon, mens andre har resultert i mer føderale løsninger, der institusjonene består av relativt selvstendige enheter med betydelig autonomi. Etableringen av Universitetet i Trondheim (UNIT) i 1968, gjennom

8 Se f.eks. Pinheiro mfl. (2016).

9 Pruvot mfl. (2015).

10 Etableringen av UiT Norges arktiske universitet og NTNU kan tjene som eksempler på vertikale fusjoner mellom komplementære institusjoner.

sammenslåingen av Vitenskapsmuseet (DKNVS), Norges tekniske høgskole (NTH), Norges lærerhøgskole (NLHT, fra 1984 Den allmennvitenskapelige høgskolen, AVH) og Det medisinske fakultet, kan betegnes som en føderal løsning¹¹. Senere fusjoner har i større grad hatt full integrasjon som mål. I praksis har likevel graden av integrasjon variert, særlig blant flercampusinstitusjonene etablert etter høyskolereformen i 1994¹².

Historiske premisser og strategiske prinsipper for en ny institusjon

Fusjonsprosesser er utvilsomt krevende og komplekse. De aktualiserer en rekke spenninger, blant annet knyttet til faglig organisering, balansen mellom fag og administrasjon, forholdet mellom autonomi og styring, samt spenningen mellom profesjonsutdanning og disiplinutdanning. I tillegg oppstår utfordringer knyttet til ulike fagtradisjoner, varierende forståelser av utdannings- og forskningskvalitet, og ulike tilnærminger til eksternt forsknings- og utviklingssamarbeid. Disse spenningene forsterkes ofte når fusjonen innebærer flere geografisk adskilte campuser¹³.

USN ble etablert som en flercampusinstitusjon med åtte campuser i Buskerud, Vestfold og Telemark. USN er imidlertid ikke enestående i denne sammenhengen. Flercampusinstitusjoner er i dag snarere regelen enn unntaket i norsk universitets- og høyskolesektor, som et resultat av flere runder med restrukturering (jf. kapittel 3).

Nasjonalt og internasjonalt finnes det ulike modeller for organisering av flercampusuniversiteter. Én modell er den såkalte flaggskipmodellen, der én dominerende enhet fungerer som hovedsete for faglig, administrativ og økonomisk ledelse. Alternativt finnes integrasjonsmodeller, der tidligere selvstendige institusjoner inngår i en horisontal fusjon og danner én samlet

11 Full integrasjon av fagmiljøene ved UNIT ble først etablert gjennom opprettelsen av Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i 1995 (Brandt & Nordal, 2010).

12 Se for eksempel Rovde (2018).

13 Harman (2002); Durand mfl. (2024); Boling mfl. (2017).

institusjon basert på prinsippet om likeverdighet. I slike tilfeller er institusjonelle ledelses- og forvaltningsfunksjoner ofte desentralisert og fordelt på flere campuser, og faglig og administrativ organisering går gjerne på tvers av geografiske enheter. Begge disse modellene er representert i Norge. Internasjonalt finnes også konsernmodeller, hvor de sammenslåtte enhetene opererer med høy grad av autonomi under en overordnet strategisk ledelse¹⁴. Valg av organisasjonsmodell er ofte et resultat av en kombinasjon av historiske forutsetninger, strategiske vurderinger og institusjonelle ambisjoner.

Ved etableringen av USN ble det lagt til grunn en modell som skulle ivareta det som tradisjonelt har vært omtalt som høyskoleoppdraget (jf. kapittel 3). Universitetet skulle organiseres slik at det kunne sikre god tilgang til høyere utdanning i hele regionen, og samtidig styrke sin rolle som kunnskaps- og utviklingsaktør gjennom tett samarbeid med samfunns- og arbeidsliv. Mange av utdanningene ved de tidligere høyskolene hadde tradisjonelt hatt tett samarbeid med praksisfeltet. Dette innebar at samfunnsengasjement på mange måter er en del av utdanningenes DNA. Ambisjonene inkluderte å styrke forskningsbaserte grunnutdanninger, utvikle profesjonsutdanninger på masternivå, etablere praksisnære og anvendte doktorgradsprogrammer, samt å utføre forskning til nytte for regional utvikling.

I tråd med den internasjonale faglitteraturen ble det lagt til grunn at geografisk nærvær er avgjørende for å bidra til bærekraftige lokalsamfunn (jf. kapittel 2). Regional forankring var et avgjørende premiss for etableringen av det nye universitetet.

Visjonen var å utvikle et universitet der stedsbasert kunnskapsutvikling, innovasjon og regional samfunnsutvikling var integrert i utdannings- og forskningsoppgaven. Universitetet skulle være regionalt forankret, men samtidig internasjonalt anerkjent og konkurransedyktig. Flercampusorganiseringen ble sett som en bærebjelke i denne hovedprofilen.

Siden ingen av de åtte campusene hadde en dominerende posisjon gjennom for eksempel å ha 50 prosent eller mer av studentvolumet, ble det valgt en desentralisert organisasjonsmodell. Dette innebar etablering av et universitet uten et hovedsete, der faglig ledelse og administrative fellestjenester var

14 I litteraturen vises det i denne sammenheng ofte til universitetssystemet i California og til organiseringen av University of California og California State University (Douglass, 2007).

lokalisert på ulike campuser. Ledere på de øverste nivåene ble ved etableringen tilsatt gjennom intern rekruttering og skulle forbli der de befant seg på fusjonstidspunktet. Hensikten var å sikre geografisk distribuert institusjonsledelse. Senere har ledige lederstillinger blitt utlyst eksternt, men prinsippet om fordeling på ulike campus hvor det er relevante fagmiljøer, og hvor det er hensiktsmessig for den som blir tilsatt å ha sitt hovedsete, er videreført.

Organisasjonsmodellen skulle legge til rette for at alle åtte campuser kunne tilby høyere utdanning på bachelor- og masternivå. For å møte institusjonelle ambisjoner og nasjonale kvalitetskrav ble parallelle fagmiljøer organisert i campusovergripende institutter og fakulteter. For å sikre forskningsbasert utdanning og møte behovet for regionalt initiert FoU og stedsbasert innovasjon skulle det være aktive forskergrupper og doktorgradsstudenter ved alle campuser.

Flercampusmodellen ved USN bygde på en integrasjonsmodell. Det innebar at studieprogrammer lokalisert ved én campus i prinsippet kunne dra nytte av universitetets samlede faglige og administrative ressurser. Campusene skulle ha en likeverdig posisjon, utvikles i dialog med omgivelsene og fungere som inngangsport til hele universitetet.

Likeverdighet innebar ikke likhet i størrelse, profil, kompetansenivå, studietilbud eller forskningsaktivitet. Fagmiljøenes utvikling skulle reflektere aktivitetsnivå og portefølje ved den enkelte campus. Modellen innebar at campusene ikke var mål i seg selv, men et virkemiddel for å realisere nasjonale krav og institusjonelle ambisjoner om å møte samfunnets og arbeidslivets regionale kunnskaps- og kompetansebehov.

I tråd med samfunnsmandatet skulle modellen sikre tilgang til utdanning av høy kvalitet i en region med relativt lav studietilbøyelighet. Det ble understreket at studieporteføljen og FoU-virksomheten på den enkelte campus over tid skulle utvikles i dialog med regionale myndigheter, vertskommuner¹⁵ og aktører i privat og offentlig sektor. På den måten skulle universitetet bidra til kunnskaps- og kompetansebasert samfunnsutvikling i regionen.

15 Ved USN anvendes begrepet vertskommune for kommuner som huser en campus. I samarbeid med universitetet har kommunen et særlig ansvar for å tilrettelegge for studentene i lokalsamfunnet og sikre gode rammebetingelser for universitetets utvikling. Flere av vertskommunene har inngått mer forpliktende og strategiske universitetskommuneavtaler (jf. kapittel 7).

Samarbeid gjennom nasjonale og internasjonale nettverk og allianser

Samarbeid mellom høyere utdanningsinstitusjoner har lenge vært en sentral del av den nasjonale agendaen (jf. kapittel 3). Også i europeisk sammenheng har betydningen av institusjonelt samarbeid på tvers av landegrensene blitt framhevet. Både nasjonalt og internasjonalt finnes det ulike former for samarbeid mellom høyere utdanningsinstitusjoner, blant annet i form av formaliserte nettverk og allianser.

På nasjonalt nivå er det i forlengelse av kvalitetsreformen etablert en rekke nettverk og sentre knyttet til utdanning (for eksempel Sentre for fremragende utdanning¹⁶), forskning (som Sentre for fremragende forskning og Sentre for miljøvennlig energi), innovasjon (Sentre for forskningsdrevet innovasjon), forskningsinfrastruktur (nasjonale, fagspesifikke infrastrukturer) og forskerutdanning (nasjonale forskerskoler). USN ble involvert i samarbeidsformer på alle disse områdene i større eller mindre grad.

I 2023 tok USN initiativ til å etablere VINST-alliansen, et samarbeid mellom fire flercampusinstitusjoner med flere campuser både i urbane og i rurale områder¹⁷. Alliansen ble etablert for å synliggjøre betydningen av geografisk distribuerte fagmiljøer som drivere for regional samfunnsutvikling. Målet er å styrke høyere utdanning og forskning som grunnlag for bærekraftige lokalsamfunn.

På europeisk nivå har EU, gjennom The European Education Area, etablert European University Initiative (EUI) – et formalisert samarbeid mellom universiteter i form av europeiske universitetsallianser¹⁸. Initiativet ble lansert i 2017, med den franske presidenten Emmanuel Macron som sentral pådriver. Hensikten er å fremme akademisk samarbeid, studentmobilitet og en felles

16 I statsbudsjettet for 2024 besluttet regjeringen å fase ut denne ordningen.

17 Samarbeidsavtale mellom Nord universitet, Universitetet i Sørøst-Norge, Høgskolen på Vestlandet og Universitetet på Innlandet.

18 European Commission 2022. European Strategy for Higher Education: «The Commission, in close cooperation with the stakeholders and the Member States, will: – Expand to 60 European Universities with more than 500 universities by mid-2024, with an Erasmus+ indicative budget totalling EUR 1.1 billion for 2021–2027».

europaisk identitet. EUI har siden blitt en integrert del av EUs utdannings- og forskningspolitikk¹⁹.

Den første utlysningen i EUI kom i 2018, og de første alliansene ble etablert i 2019²⁰. Høsten 2024 var det etablert 64 allianser som omfattet mer enn 560 institusjoner i 35 land. Tolv norske universiteter og høyskoler, inkludert USN, var da medlemmer i en europeisk universitetsallianse. Ambisjonene med EUI inkluderer økt mobilitet for studenter og ansatte, styrking av verdier som demokrati, likestilling og inkludering, samt utvikling av felles utdanningstilbud. Flere av alliansene har som mål å bidra til kunnskaps- og kompetansebasert samfunnsutvikling i sine respektive regioner.

Det pågår også arbeid med å utvikle mer formelle integrasjonsformer, blant annet gjennom etablering av felles europeiske universitetsgrader og juridiske enheter på tvers av landegrenser. Dette kan på sikt føre til framveksten av europeiske flercampusuniversiteter.

Siden 2023 har USN vært medlem av EDUC – European Digital University²¹, en europeisk universitetsallianse som har som mål å utvikle et transnasjonalt akademisk fellesskap gjennom utdannings- og forskningssamarbeid, tverrfaglighet og kunnskapsoverføring. Alliansen legger særlig vekt på bruk av digitale teknologier for å sikre inkluderende, rettferdig og kvalitativ utdanning, og for å fremme livslang læring. EDUC følger opp FNs handlingsplan *Utdanning 2030*, som Norge har sluttet seg til²². Med utgangspunkt i bærekraftsmål 4 understrekes det at inkludering og likestilling i og gjennom utdanning er grunnleggende for bærekraftig samfunnsutvikling.

En sentral driver i EDUC og liknende allianser er erkjennelsen av at kunnskaps- og kompetanseutvikling er et iboende internasjonalt prosjekt – også for regionalt forankrede universiteter. USNs motivasjon for å søke medlemskap i EDUC var nettopp erkjennelsen av at mange av utfordringene

19 Macrons visjon for et mer integrert og samarbeidende Europa ble presentert i en tale ved Sorbonne-universitetet i Paris den 26. september 2017. I talen argumenterte Macron for at europeiske universiteter kunne bidra til å styrke Europas konkurranseevne i en globalisert kunnskapsøkonomi. Han la vekt på betydningen av å skape en følelse av europeisk tilhørighet blant unge studenter, samtidig som man utviklet innovative løsninger på globale utfordringer.

20 Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2023).

21 <https://www.educalliance.eu/>

22 United Nations (2015).

og mulighetene innenfor høyere utdanning, forskning og samfunnsutvikling krever styrket institusjonelt samarbeid på tvers av landegrenser.

Utvikling av integrerte europeiske universiteter reiser imidlertid en rekke problemstillinger og dilemmaer, blant annet knyttet til nasjonal suverenitet og institusjonell autonomi. I tillegg finnes det juridiske, administrative og praktiske barrierer som fortsatt er under utredning i EU/EØS og i de enkelte medlemslandene²³.

I 2022 ble USN medlem av nettverket Young European Research University Network (YERUN), et nettverk bestående av 23 relativt unge europeiske universiteter. Formålet med YERUN er å fremme forsknings- og utdanningspolitiske interesser for unge europeiske universiteter gjennom innspill i policy-prosesser i EU, samt å styrke samarbeid om forskning og utdanning mellom disse institusjonene²⁴.

Avslutning

I dette kapitlet har vi sett nærmere på den geografiske dimensjonen i utdanningspolitikken, utviklingen av USN som et flercampusuniversitet gjennom fusjoner, og hvordan universitetet er forankret regionalt og internasjonalt. Som et strategisk satsingsområde og virkemiddel for faglig utvikling har det vært et særlig fokus på å styrke integrasjonen mellom forskning, utdanning og samfunns- og arbeidsliv. I denne sammenhengen har universitetets ledelse blant annet hentet inspirasjon gjennom medlemskap i det internasjonale nettverket UIIN (University Industry Innovation Network)²⁵ og gjennom dialog med akkrediteringsorganet ACEEU (Accreditation for Entrepreneurial and Engaged Universities)²⁶.

Ambisjonen har vært å utvikle et universitet der den tredje oppgaven – bidra til kunnskaps- og kompetansebasert innovasjon og samfunnsutvikling – er integrert i forsknings- og utdanningsoppgaven. Dette er temaet for videre drøfting i kapittel 7.

23 Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd> 27.04.2022.

24 <https://yerun.eu/>

25 <https://www.uiin.org/about/>

26 <https://www.aceeu.org/>

7

USN – et entreprenørielt og samfunnsengasjert universitet

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har hatt som ambisjon å utvikle en tydelig profil som kombinerer regional forankring med internasjonale ambisjoner. Visjonen om å være et universitet i tett kontakt og samvirke med omgivelsene ble tidlig nedfelt i strategien for det nye universitetet. Tverrfaglig samarbeid, studentengasjement og partnerskap ble viktig for å realisere visjonen. Her ser vi nærmere på hvordan universitetet, gjennom sine strategiske søyler – tett på samfunns- og arbeidsliv, nyskaping og bærekraft – har posisjonert seg i møte med dagens samfunnsutfordringer og eksterne forventninger.

Universitetets hovedprofil

I nyere litteratur – og i denne boka – beskrives universitetets rolle som samfunnsaktør gjennom begrepsparet entreprenøriell og samfunnsengasjert. Med referanse til litteraturen drøfter vi i kapittel 2 institusjonelle egenskaper og særtrekk ved forskning, utdanning og bidrag til kunnskaps- og kompetansebasert innovasjon og samfunnsutvikling ved denne typen universitet. Som vist i kapittel 5 var dette brede perspektivet utgangspunktet for etableringen av USN og utviklingen av universitetets profil og ambisjon.

Etter en omfattende intern prosess og styrebehandling i flere omganger ble den nye institusjonens strategiplan vedtatt av styret nær ett år etter

fusjonen¹. Utgangspunktet var den overordnede strategiske posisjonen som lå til grunn for fusjonen, beskrevet i plattformdokumentet omtalt i kapittel 5. Den nye institusjonen skulle spille en sentral rolle i utviklingen av regionalt arbeids- og samfunnsliv gjennom kunnskapsutvikling på viktige samfunnsområder. Dette omfattet områder som bærekraftig verdiskapning, klima, energi, forvaltning av naturressurser, helse og omsorg og sosial og kulturell utvikling. Det framtidige universitetet skulle tilby relevante og arbeidslivsorienterte utdanninger på bachelor-, master- og ph.d.-nivå, med nasjonal anerkjennelse og internasjonal konkurransekraft. Videre skulle det fremme profesjonsrettet og praksisnær forskning med et høyt internasjonalt nivå og tydelig anvendbarhet.

Under overskriften *Regionalt forankret og internasjonalt konkurransedyktig* ble universitetets visjon presisert i strategiplanen: *Et internasjonalt orientert, regionalt forankret og entreprenørielt universitet*. Det framtidige universitetet skulle ha høy internasjonal kvalitet, sterke arbeidsfellesskap og samfunn og næringsliv som nære samarbeidspartnere. Studentene skulle møte innovative undervisningsformer og utfordrende studier tett koblet til samfunnets krav og behov. Gjennom forskning og utdanning skulle universitetet bidra med kunnskap og kompetanse til å løse verdens klima-, energi- og fattigdomsutfordringer, sikre velferdsstatens bærekraft og styrke mellommenneskelige relasjoner i en globalisert verden.

Strategiplanen framhevet at universitetet skal utvikle utdanning, forskning og forskerutdanning i tett samarbeid med samfunns- og arbeidslivet, gjennom regionale partnerskap. Målet var å utdanne studenter som tar ansvar, fremmer innovasjon og bidrar til å fornye yrkes- og samfunnslivet de blir en del av. Planen understreket også at forskning og forskerutdanning skal være praksisnær og profesjonsrettet, og støtte opp om det grønne skiftet. Ambisjonen var at institusjonen skal videreutvikle sin desentrale tilstedeværelse og regionale forankring til en tydelig institusjonsprofil nasjonalt og internasjonalt.

I arbeidet med å etablere den nye institusjonen ble det lagt stor vekt på den gjensidige avhengigheten mellom universitetet og regionen² – jf. figur 7.1.

1 Høgskolen i Sørøst-Norge. Strategi 2017–2021. Strategiplanen ble supplert med mer konkrete strategi- og handlingsplaner for områdene porteføljeutvikling og utdanningskvalitet, forskning og forskerutdanning, regional forankring, EU og internasjonalisering.

2 Arbo (2019); Kitagawa (2005).

Figur 7.1
Gjensidig relasjon mellom universitet og region³


Strategidokumentene vedtatt i desember 2016 var omfattende og bar preg av fusjonsarbeidet, behovet for organisatorisk og kulturell konsolidering og universitetsambisjonen. Etter universitetsakkrediteringen i 2018 sto universitetet overfor nye utviklingsoppgaver. Det ble da viktig å etablere effektive og samlende endringsprosesser som utviklet universitetet i en tydelig og ønsket retning. Derfor ble det også viktig at de bærende, retningsgivende elementene kom klarere fram i strategiplanen, særlig den entreprenørielle profilen, arbeidslivsintegrering i forskning og utdanning og ambisjonene knyttet til FN's bærekraftsmål. På denne bakgrunn vedtok styret i november 2018 å tydeliggjøre universitetets strategi gjennom tre strategiske profilsøyer⁴:

1. Et samfunns- og arbeidslivsintegrert universitet

For å møte samfunnets behov, arbeidslivets krav og studentenes forventninger skulle kunnskaps- og kompetanseutvikling skje gjennom internt, tverrfaglig samarbeid og samskaping med regionale, nasjonale og internasjonale partnere. Den reviderte strategiplanen understreket at flercampusorganiseringen skulle styrke universitetets regionale forankring.

3 Figuren bygger på Arbo & Benneworth (2007), NOU 2008:3 og Arbo (2019).

4 Universitetet i Sørøst-Norge. Revidert strategi 2017–2021.

2. Et entreprenørielt universitet

Universitetet skulle videreutvikle en fleksibel faglig og administrativ organisasjonsstruktur og en akademisk kultur preget av positive holdninger til å identifisere og utvikle utdanning og forskning i samspill med eksterne aktører. Gjennom samfunnsengasjementet skulle tverrfaglige arbeidsfellesskap fremme kunnskap, kompetanse og innovasjon, og bidra til sosial, kulturell og økonomisk verdiskaping. Studieprogrammene skulle gi studentene erfaring med studentaktive læreprosesser og entreprenørielle arbeidsmetoder og ferdigheter.

3. Et bærekraftfremmende universitet

Universitetet skulle fremme en bærekraftig samfunnsutvikling, bidra til å løse klima- og miljøutfordringer, redusere sosial ulikhet og sikre velferdsstatens bærekraft. Gjennom forskning, utdanning og formidling skulle universitetet fremme FNs bærekraftsmål innenfor klima og miljø, økonomi og kulturelle og sosiale forhold. Studenter og ansatte skulle være viktige ressurser for regionen gjennom samskappingsprosesser til beste for mennesker og miljø.

Da styret vedtok ny strategiplan for perioden 2022–2026, ble visjonen og profilsøylene videreført under betegnelsene⁵:

- **Tett på** samfunns- og arbeidsliv der folk bor og arbeider
- **Bærekraftig** (bidra med kunnskapsgrunnlaget for en bærekraftig samfunnsutvikling)
- **Nyskapende** (styrke forskningsbasert innovasjon og kulturell, sosial og økonomisk verdiskaping).

Da styret vedtok ny strategi, ble begrepet *entreprenøriell*, som tidligere var brukt i strategiplanen, erstattet med *nyskapende*. Begrunnelsen var at *entreprenøriell* ikke var godt innarbeidet i det norske språket, og at *nyskapende* gir mer gjenklang eksternt når universitetets hovedprofil formidles.

Strategiplanen fra 2022 viderefører i stor grad de overordnede retningsvalgene i tidligere strategiplaner. Den understreker blant annet at kunnskaps- og kompetanseutvikling skal skje gjennom samarbeid og samskaping på tvers av fag og profesjoner, i tett partnerskap med regionale, nasjonale og internasjonale aktører.

5 Universitetet i Sørøst-Norge. Strategi 2022–2026.

USN skal være tett på lokalsamfunnene. Med flere campuser og lokale partnerskap skal universitetet ta en ledende regional rolle i samfunnsutvikling, omstilling og innovasjon. Gjennom fremragende kompetanse og kunnskap er det et mål at universitetet skal bidra til et solid kunnskapsgrunnlag for bærekraftig samfunnsutvikling i bred forstand.

Videre framheves det at studenter og ansatte skal engasjere seg i de store samfunnsutfordringene og være ressurser for omstilling og utvikling – regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Planen understreker også at bærekraftig samfunnsutvikling krever ny kunnskap og nye tilnærminger.

Strategiplanen legger vekt på at USN, gjennom kreative og tverrfaglige arbeidsfellesskap, skal styrke forskningsbasert utdanning, bidra til samfunnsutvikling og stimulere nysgjerrighet. Universitetet skal utfordre etablerte forståelser og være en pådriver for kulturell, sosial og økonomisk bærekraftig nyskaping og verdiskaping.

Drivkrefter og strategisk selvforståelse

Da det rundt årtusenskiftet ble åpnet for at norske høyskoler kunne få universitetsstatus dersom de oppfylte gitte kriterier (jf. kapittel 3), ble institusjonene oppfordret til å utvikle unike profiler basert på strategiske fortrinn og samfunnets behov for kunnskap og kompetanse. USNs hovedprofil illustrerer hvordan nasjonal politikk er operasjonalisert på institusjonsnivå.

Som vi har sett, er nasjonal politikk for høyere utdanning i tråd med internasjonale utviklingstrekk. Bredden og omfanget av forventninger til høyere utdanning har ført til økt vekt på differensiering mellom institusjonene, større institusjonelt mangfold, tydeligere profilering av den enkelte institusjon og arbeidsdeling mellom universitetene. En mer diversifisert sektor har stått på agendaen i mange land i flere tiår. Diversifisering på systemnivå er ansett som en forutsetning for å fremme kvalitet gjennom spesialisering, men også for å møte et bredt spekter av samfunnsutfordringer nasjonalt og globalt⁶.

6 UNESCO (2004).

Da regjeringen la fram Strukturmeldingen våren 2015, ble det under overskriften *Ny institusjon med sterk profesjonsfaglig og arbeidslivsrettet profil* vist til at Høgskolen i Buskerud og Vestfold og Høgskolen i Telemark hadde foreslått sammenslåing. Regjeringen omtalte en eventuell fusjon og etablering av Høgskolen i Sørøst-Norge slik⁷:

Som én institusjon vil de to høyskolene utgjøre en stor profesjonsfaglig institusjon med sterke fagmiljøer. Dagens høyskoler har sammenfallende visjoner, strategiske ambisjoner og regional forankring og ligger i geografisk nærhet til hverandre. Institusjonene tilbyr flere av de samme utdanningsprogrammene og kan sammen styrke utdanningene og fagmiljøene. En sammenslått institusjon har ambisjoner om å oppnå universitetsakkreditering med en profesjonsfaglig og arbeidslivsrettet profil.

Utviklingsavtaler som styringsverktøy

I 2014 oppnevnte Kunnskapsdepartementet en ekspertgruppe for å vurdere det nasjonale finansieringssystemet for universiteter og høyskoler. Ekspertgruppen mente at statlig styring manglet verktøy for å fremme en mer diversifisert sektor, og anbefalte derfor at det ble innført utviklingsavtaler med den enkelte institusjon. Ved å satse på egne fortrinn skulle utviklingsavtalene bidra til kvaliteten og mangfoldet på systemnivå. Også dette er i tråd med internasjonale trender, der ulike former for utviklingsavtaler er innført i mange land⁸.

Som oppfølging innledet departementet forhandlinger med ledelsen og styret ved hver institusjon om innholdet i den enkelte institusjons utviklingsavtale. Avtalene ble gradvis innført, og USN var blant de fem første institusjonene som i 2017 inngikk en avtale med Kunnskapsdepartementet⁹. Universitetets

7 Meld. St. 18. (2014–2015), s. 50.

8 De Boer mfl. (2015); Larsen mfl. (2020).

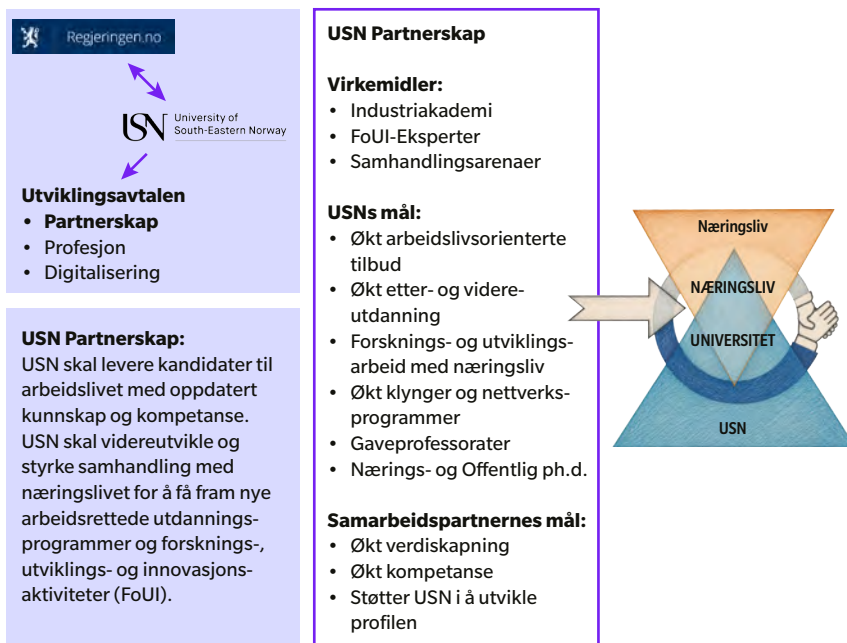
9 Kunnskapsdepartementet 22.12.2016. Statsbudsjettet for 2017 kap. 260 – Tildelingsbrev for Høgskolen i Sørøst-Norge.

overordnede mål var å profilere USN som en integrert, regionalt engasjert og internasjonalt konkurransedyktig, entreprenøriell og samfunnsengasjert institusjon. USNs utviklingsavtale definerte tre hovedområder (målområder):

- **USN Digital:** Utvikling av integrerte digitale administrative prosesser og digitale undervisnings- og læringsmetoder som kobler ansatte og studenter ved de åtte campusene til én virtuell campus – *USN e-campus*. USN Digital skulle også styrke koblingen til eksterne partnere i privat og offentlig sektor.
- **USN Partnerskap:** Styrking av samarbeidet med kunnskapsintensive bedrifter i privat sektor gjennom nye og innovative utdanningsprogrammer og FoU-aktiviteter – jf. figur 7.2.

Figur 7.2

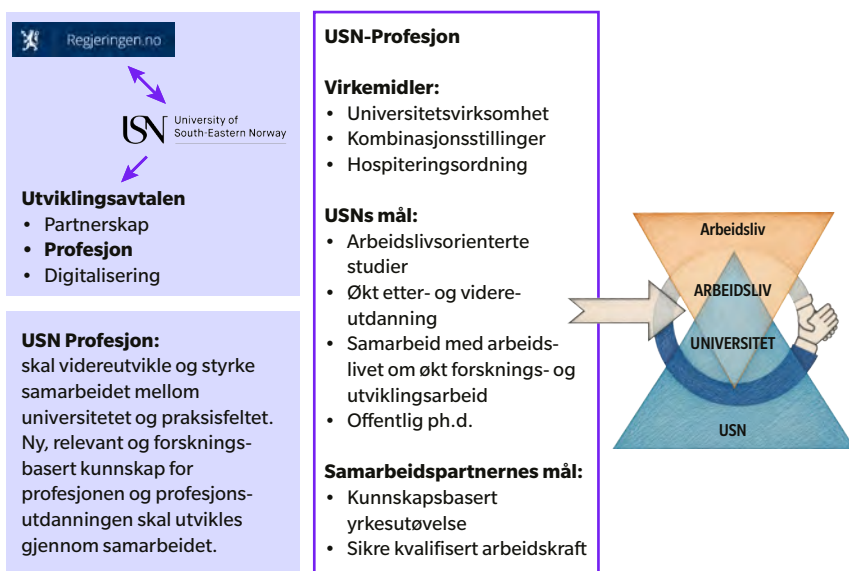
USN Partnerskap



- **USN Profesjon:** Styrking av forskningssamarbeidet med offentlig sektor og forskningsbaserte profesjonsutdanninger rettet inn mot offentlig tjenesteproduksjon – jf. figur 7.3.

Figur 7.3

USN Profesjon



Samlet skulle de tre målområdene legges til rette for et tett samarbeid med privat og offentlig sektor, slik at USN utdannet kandidater med relevant, forskningsbasert kunnskap, digital kompetanse og innovativ kraft. Målet var å styrke næringslivets konkurransevne og møte utfordringer innenfor utdanning, helse og sosiale tjenester.

Til hvert av de tre målområdene var det definert resultatmål, og det var spesifisert kvalitative og kvantitative indikatorer for måloppnåelse. Innenfor for eksempel USN Partnerskap ble tre prioriterte målområder identifisert:

1. Etablering av et bedriftsakademi som tilbød masterprogrammer (næringsmastere) der studentene kombinerte betalt arbeid i bedrifter med studier.
2. Tilsetting av FoU-ledere i bedrifter som FoU-eksperter i deltidsstillinger ved universitetet.
3. Utvikling av FoU-samarbeid med industrielle klynger.

Flere indikatorer ble spesifisert for målområdet: antall næringsmasterprogrammer, antall studenter i disse masterprogrammene, antall FoU-eksperter, antall forskningsprosjekter gjennomført i samarbeid med industrien, antall

anvendte forskningsprosjekter med ekstern finansiering, antall doktorgrads-studenter med tilknytning til industrien samt antall gaveprofessorater fra næringslivet og regionale myndigheter for å fremme kunnskapsgrunnlaget for næringsutvikling og verdiskaping¹⁰. Tilsvarende resultatmål og indikatorer ble definert for de to andre målområdene.

Innføringen av utviklingsavtaler mellom Kunnskapsdepartementet og det enkelte lærested kan ses i sammenheng med myndighetenes tidligere forsøk fra midt på 1990-tallet på å fremme arbeidsdeling mellom høyere utdanningsinstitusjoner: først gjennom Norgesnett og senere gjennom oppfordringer til lærestedene om å profilere seg faglig (jf. kapittel 3). Fra 2016 ble utviklingsavtaler utprøvd som verktøy for å styrke institusjonell egenart og strategisk utvikling i universitets- og høyskolesektoren. Da styringsmeldingen ble lagt fram for Stortinget i 2021, ble utviklingsavtalene innført som en permanent ordning¹¹, og fra 2023 inngikk alle statlige universiteter og høyskoler nye avtaler samtidig.

Da USN inngikk ny utviklingsavtale med Kunnskapsdepartementet i 2023, hadde avtalen tre målområder¹². Til hvert målområde ble det utviklet styringsparametere som operasjonaliserer hovedprofilen (se boks 7.1). Universitetets hovedprofil gjenspeiles i utviklingsavtalen, og initiativer og virkemidler som ble etablert under USN Partnerskap og USN Profesjon, videreføres gjennom målområdene. Når det gjelder USN Digitalt, ble satsingsområdet institusjonalisert blant annet gjennom en egen administrativ avdeling med ansvar for utvikling og drift av digital infrastruktur, samt en utdanningsfaglig enhet for digitalisering og utdanningskvalitet (eDu) som støtter utvikling, bruk og kvalitetssikring av digitale læringsressurser i hele universitetet.

10 Avtaler om eksternfinansierte gaveprofessorater, med midler fra privat, offentlig og frivillig sektor, var et virkemiddel universitetet tidlig tok i bruk i oppbyggingen og styrkingen av strategisk viktige fagområder. I perioder har USN hatt mellom 15–20 eksternfinansierte, tidsavgrensede gaveprofessorater. Som regel ble disse finansiert av USN etter at finansieringsavtalen utløp.

11 Meld. St. 19 (2020–2021).

12 Kunnskapsdepartementet 20.12.2022: Statsbudsjettet for 2023 kap. 260 – Tildelingsbrev 2023 til Universitetet i Sørøst-Norge.

Boks 7.1 Mål og styringsparametere i utviklingsavtalen 2023–2026¹³

Mål 1: Være et åpent universitet som tilbyr arbeidslivsintegreerte og fleksible utdanninger

Styringsparametere:

- Sikre at utdanningene tar utgangspunkt i samfunnets og arbeidslivets nåværende og framtidige kompetansebehov.
- Styrke arbeidet med digital kompetanse i alle utdanninger.
- Øke bruken av innovative og fleksible pedagogiske metoder og løsninger som trekker studentene aktivt med i læringsprosessene.
- Tilrettelegge utdanningene bedre for en mangfoldig studentgruppe.
- Tilby flere desentraliserte utdanninger, blant annet gjennom flercampusmodellen.
- Styrke mobiliteten for studenter og ansatte, og utvikle utdanningene gjennom regionale og internasjonale partnerskap.

Mål 2: Være et framtidsrettet universitet som bidrar til en kunnskapsbasert, kritisk reflektert og bærekraftig samfunnsutvikling i dialog med samfunns- og arbeidsliv

Styringsparametere:

- Utvikle internasjonalt anerkjente fagmiljøer som publiserer og formidler, og som inngår i prosjektsamarbeid som gir ny kunnskap og bidrar til å løse de store samfunnsutfordringene.
- Fremme samarbeid på tvers av fag, profesjoner og sektorer, og styrke forskning og utdanning som møter framtidens kunnskaps- og kompetansebehov.
- Utvikle kunnskap, kompetanse og teknologi som bidrar til en grønn og bærekraftig omstilling.

Mål 3: Være et nyskapende flercampusuniversitet som samarbeider med samfunns- og arbeidsliv i regionen

Styringsparametere:

- Videreutvikle partnerskap med samfunns- og arbeidsliv i regionen, og bli en rollemodell for slikt samarbeid.
- Bruke USNs flercampusstruktur for å gi god tilgang til utdanning, forskning og utvikling i hele regionen, og samtidig styrke samfunnsdialogen.
- Styrke arbeidet med entreprenørskap, kommersialisering og innovasjon.

13 Jf. Universitetet i Sørøst-Norge. Årsrapport 2024–2025.

Innrammingen av universitetets hovedprofil og selvforståelse var et resultat av møtet mellom nasjonal styring og institusjonens ambisjoner og strategi. Disse var igjen forankret i institusjonens historiske røtter og i et bredt perspektiv på universitetets samfunnsrolle, slik det blant annet kommer til uttrykk gjennom Kvintuppel Helix-perspektivet (jf. kapittel 2).

Interne og eksterne drivkrefter

Ved siden av nasjonal politikk for differensiering i sektoren gjennom mer profilerte institusjoner, og institusjonens hovedprofil slik den kommer til uttrykk gjennom fusjonsplattformen og strategiplaner, har utviklingen av USN vært drevet av både interne normer, praksiser og prosesser, samt ulike eksterne, regionale drivkrefter. Dette er i tråd med institusjonelle perspektiver på universitetenes utvikling (jf. kapittel 2).

Medarbeidernes og studentenes engasjement

Utviklingen av høyere utdanning i Sørøst-regionen har historisk vært sterkt knyttet til regional samfunnsutvikling (jf. kapittel 5 og 6). Gjennom lokal forankring har studiestedene – som senere ble USNs campuser – vært sterkt preget av sin geografiske tilhørighet. Fagtradisjonene og medarbeiderne har hatt et betydelig lokalt og regionalt samfunnsengasjement, og over tid har campusene utviklet distinkte identiteter. I det nye universitetet har samfunnsengasjementet hatt høy prioritet. Dette har lagt premissene for og vært en intern drivkraft i utviklingen av universitetets hovedprofil.

Både arbeidstakerorganisasjonene og studentorganisasjonene har utviklet modeller for medbestemmelse og velferdstjenester på institusjons- og campusnivå. I tillegg til informasjons-, drøftings- og forhandlingsmøter med fagforeninger med forhandlingsrett etter Hovedavtalen i staten, har det blitt arrangert månedlige informasjonsmøter mellom rektor og lederne for alle fagforeningene ved universitetet. Møtene har hatt karakter av uformelle samtaler uten fastsatt agenda, der partene har drøftet utviklingstendenser i høyere utdanning, nasjonal politikk, institusjonelle verdier, ambisjoner og

prioriteringer, samt løpende saker som både universitetsledelsen og fagforeningene har arbeidet med.

Tilsvarende har rektor og viserektor for utdanning hatt regelmessige møter med studentleder og arbeidsutvalget for studentdemokratiet. Studentleder har dessuten vært medlem av rektors ledergruppe, og studentenes campusledere har deltatt på universitetsledelsens møter med vertskommunene. Rektor har også regelmessig møtt studentlederne på campusnivå, blant annet på studentdemokratiets semester møter.

Den løpende dialogen mellom universitetsledelsen, fagforeningsledere og studentledere har bidratt til å definere sentrale problemstillinger og utviklingsmuligheter, og til å etablere viktige premisser for universitetets strategiske hovedprofil. Sammen med arbeidstakerorganisasjonenes og studentdemokratiets aktive deltakelse har dialogen fungert som en betydelig intern drivkraft i institusjonens organisatoriske utvikling og i legitimeringen av strategiske veivalg.

Samtidig har universitetets utvikling også møtt skepsis og kritiske reaksjoner fra enkelte fagmiljøer og medarbeidere mot universitetets strategiske profilering¹⁴. Kritikken er forankret i en mer grunnleggende bekymring for universitetenes økende etterspørsels- og markedsorientering, og særlig for hvorvidt USNs strategiske prioriteringer i tilstrekkelig grad ivaretar de vitenskapelige disiplinenes autonomi og vilkårene for grunnforskning. Kritikken kan forstås som et uttrykk for det vedvarende spenningsforholdet mellom etablerte akademiske normer og styrings- og legitimeringskrav som følger av reformer i offentlig sektor, eksterne forventninger og institusjonenes egne ambisjoner om et bredere samfunnsengasjement. Kritikken reflekterer den bredere internasjonale skepsisen til universitetenes endrede samfunnsrolle, slik denne ble diskutert i kapittel 2, og illustrerer den institusjonelle balansegangen mellom kontinuitet og omstilling som analyseres i kapittel 8. I et institusjonelt perspektiv utvikles høyere utdanningsinstitusjoner i skjæringspunktet mellom konkurrerende logikker, der tilpasning til eksterne forventninger om relevans, effektivitet og samfunnsnytte må veies opp mot behovet for å beskytte akademiske kjerneverdier og institusjonell identitet (jf. kapittel 1 og 2). Spenningene

14 Se for eksempel Fjågesund (2020; 2021); Schei (2022a).

som kommer til uttrykk i denne interne debatten, kan dermed forstås som strukturelt betingede snarere enn isolerte organisatoriske konflikter.

Regional forankring som bunnplanke

I lokalsamfunnene oppfattes campusene som kulturelle, sosiale og økonomiske hjørnesteiner. Regionale og lokale myndigheter, samt virksomheter i privat og offentlig sektor, har derfor vært opptatt av å være en drivkraft for at det nye universitetet viderefører samfunnsengasjementet. Dette har særlig handlet om å gjøre høyere utdanning og forskning mer tilgjengelig, og å tilrettelegge for kunnskaps- og kompetansebasert utvikling av samfunns- og arbeidsliv i Sørøst-regionen. De eksterne regionale drivkreftene har særlig vektlagt flercampusorganiseringen, som sikrer permanent lokalt nærvær. Dette styrker kunnskaps- og kompetanseutvikling basert på lokale forutsetninger, behov, utfordringer og muligheter. Geografisk nærvær oppfattes som avgjørende for å styrke grunnlaget for levende og bærekraftige lokalsamfunn.

Regional forankring var bunnplanken i etableringen av det nye universitetet. Den bærende strategiske selvforståelsen har vært at universitetet skal være regionalt forankret, samtidig som det er internasjonalt anerkjent og konkurransedyktig. Ambisjonen er å utvikle et universitet der kunnskaps- og kompetansebasert innovasjon og regional samfunnsutvikling integreres i forsknings- og utdanningsoppdraget. Som vi har sett, er denne strategiske selvforståelsen i tråd med både internasjonale trender og nasjonale myndigheters forventninger til de nye universitetene (jf. kapittel 2 og 3).

Flercampusorganiseringen er basert på betydningen av geografisk nærhet til lokalsamfunnenes behov for kunnskap og kompetanse. Den nasjonale finansieringsmodellen for høyere utdanning innebærer at institusjonene mottar hoveddelen av sine bevilgninger som rammefinansiering. I tillegg er deler av finansieringen resultatbasert, der produksjon av studiepoeng og avlagte doktorgrader gir økonomisk uttelling. Institusjonene er derfor finansielt avhengige av rekruttering og studentvolum ved de enkelte campusene. Når studenter i økende grad søker seg til studieprogrammer og studiesteder i urbane områder, kan dette få konsekvenser for studietilbudene ved mindre campus. I Sørøst-regionen ser vi at studenter i økende grad søker seg til campusene i eller nær byene ved Oslofjorden. En slik utvikling kan utfordre det økonomiske grunnlaget for en desentralisert campusstruktur, til tross

for at disse campusene har stor betydning for lokalsamfunnene gjennom bidrag til lokal næringsutvikling og sikring av kompetanse innenfor sentrale velferdstjenester.

Etter endringene i finansieringssystemet i 2025 og 2026 er fremdeles antall studenter og produserte studiepoeng en viktig komponent i finansieringsmodellen. Rektorer ved flere flercampusinstitusjoner har argumentert for behovet for en finansieringsordning som i større grad belønner institusjoner som prioriterer samfunnsbygging gjennom lokalt geografisk nærvær og desentraliserte studietilbud¹⁵.

Som beskrevet i kapittel 5 og 6 har institusjonsbyggingen ved USN vært drevet fram av flere faktorer. Ved siden av nasjonale beslutninger, prioriteringer og insentiver har den interne faglige dynamikken, basert på institusjonens utdannings- og forskningstradisjoner, vært en drivkraft i institusjonsutviklingen ved USN.

Fusjonene og universitetsambisjonen har hatt bred støtte i institusjonens arbeidsplassdemokrati samt i rådgivende og besluttsende organer. Basert på omfattende dialog mellom universitetsledelsen, arbeidstakerorganisasjonene og fagmiljøene har dette bidratt til relativt god framdrift i beslutningsprosessene. Ikke minst har aktiv støtte fra eksterne, regionale interessenter vært avgjørende i denne sammenhengen (jf. kapittel 2). Selv om retningsvalgene ikke har møtt direkte motstand ved USN, har det likevel, som ved andre institusjoner som har gjennomgått fusjoner og arbeidet for universitetsstatus, vært uenighet om organisatoriske løsninger og faglige prioriteringer.

Universitetets tilknytning til den framvoksende entreprenørielle og samfunnsengasjerte universitetstradisjonen, beskrevet i kapittel 2, kommer til uttrykk i den institusjonelle selvforståelsen på flere måter. Strategiske dokumenter framhever at universitetet har mål om å være en aktiv samfunnsaktør og foretrukket partner for kompetanse, forskning, utvikling og innovasjon. Universitetet skal tilby forskningsbaserte og arbeidslivsintegrerte utdanninger, utvikle ny kunnskap og løsninger med relevans for samfunns- og arbeidsliv og bidra til grønn omstilling og bærekraftig verdiskaping. Partnerskap med samfunns- og arbeidsliv skal gjøre universitetet til en nasjonal rollemodell.

15 Se f.eks. Schei (2022b); Solheim Hansen mfl. (2023) og Solheim Hansen, Svenkerud, Yttri & Aasen: Desentralisert utdanning og forskning har ein prislapp. Kronikk publisert i en rekke lokale og regionale aviser i februar 2023.

I strategiplanen ble det løftet fram at studietilbud skal utvikles i samspill med omgivelsene, inkludere arbeidslivserfaring og styrke studentenes kompetanse til å videreutvikle samfunns- og arbeidslivet. Det ble videre framhevet at utdanningene skal være tilgjengelige for ulike grupper og stimulere til livslang læring i et arbeidsliv i endring.

Når det gjelder forskning og utviklingsarbeid, ble det framhevet i strategiplanen at universitetet skal fremme kunnskap og innovative samarbeidsformer i regionale og nasjonale partnerskap og bidra til nye tankesett, løsninger, tjenester og produkter i samarbeid med offentlig, privat og frivillig sektor. Universitetets bidrag til å løse de store samfunnsutfordringene står også sentralt i strategiplanen for perioden 2022–2026: å støtte bærekraftig samfunnsomstilling, møte klima- og miljøutfordringer, fremme sosial inkludering, redusere ulikhet og styrke velferdsstatens bærekraft.

Samfunnsmessig posisjon og stedstilknytning

Fusjonene mellom de tre høyskolene som dannet grunnlaget for USN, var fusjoner mellom institusjoner med relativt lik profil. De tidligere høyskolene hadde en profesjonsrettet og arbeidslivsorientert hovedprofil, samt sammenfallende visjoner og strategiske ambisjoner. Samtidig var utgangspunktet for utviklingen av USN – som ved flere nye utdanningsinstitusjoner etablert gjennom fusjoner – ulike kunnskaps- og dannelsesstradisjoner: lærerutdanninger, helse- og sosialfagutdanninger, ingeniørutdanninger, maritime utdanninger, økonomisk-administrative utdanninger, kulturfaglige utdanninger, praktisk-estetiske utdanninger og disiplin-faglige utdanninger innenfor humaniora, samfunnsvitenskap og naturvitenskap.

En kunnskapstradisjon viser til hvordan kunnskap skapes, organiseres, formidles og praktiseres. I universitetenes samfunnsmandat skilles det ofte mellom danning og utdanning¹⁶. Det første kvalifiserer deg som menneske, mens det andre gir innsikt i vitenskapelige og erfaringsbaserte kunnskapsområder som gir spesialkompetanse i avgrensede disipliner eller kvalifiserer for oppgaver i arbeidslivet. Ulike kunnskapstradisjoner har også ulike perspektiver

16 Jf. f.eks. Hellesnes (1992).

på det som er omtalt som den dannelseseoretiske treenigheten¹⁷: menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet. Etableringen av USN innebar dermed møter, forhandlinger og nye fellesskap mellom ulike kunnskaps- og dannelsesstradisjoner.

Som ledd i nasjonsbyggingen og som virkemiddel for regional samfunnsutvikling har Norge utviklet et sterkt desentralisert høyere utdanningssystem. Dette gir enkeltindivider tilgang til utdanning og sikrer nærhet til kompetanse og kunnskap for lokalsamfunnene, uavhengig av geografisk lokalisering. Mange studiesteder har gjennom regional lokalisering og forankring blitt sterkt preget av geografiske forhold, samtidig som lokalsamfunnene ofte oppfatter utdanningsinstitusjonene som kulturelle, sosiale og økonomiske hjørnестener. Dette er også situasjonen ved USN.

Ved USN har den faglige dynamikken innen de ulike kunnskapstradisjonene, kombinert med campusenes sterke stedstilknytning, vært premissgivende for universitetets profil, visjon og ambisjoner. Kunnskapstradisjonene er del av nasjonale og internasjonale fagfellesskap, men de er også formet av fagmiljøenes historie og geografiske lokalisering. Utgangspunktet var at disse kunnskaps- og dannelsesstradisjonene skulle videreføres og utvikles ved et flercampusuniversitet med åtte etablerte studiesteder i Bø, Drammen, Hønefoss, Kongsberg, Notodden, Porsgrunn, Rauland og Vestfold.

Restruktureringen av sektoren gjennom fusjoner og institusjonell oppgradering etter tusenårsskiftet innebar møter, forhandlinger og nye fellesskap mellom ulike kunnskaps- og dannelsesstradisjoner. Denne restruktureringen skulle styrke fagmiljøenes kvalitet og kapasitet og legge et bedre grunnlag for tverrfaglige tilnærminger som kunne møte lokale, nasjonale og globale utfordringer. Samtidig utfordrer restruktureringen etablerte geografiske kunnskaps- og dannelseskulturer og institusjonelle identiteter. Dette var også situasjonen ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Det nye universitetets organisasjonsmodell og strategi skulle legge til rette for å videreutvikle og styrke etablerte, lokale kunnskaps- og dannelsesstradisjoner. Samtidig kan strategiske prioriteringer – blant annet basert på endringer i etterspørsel, nye lokale behov og skjerpede kvalitetskrav – over tid innebære brudd med det enkelte studiesteds historie og tradisjonelle egenart.

17 Betegnelsen er hentet fra den tyske pedagogen Wolfgang Klafki; se f.eks. Slagstad mfl. (2003).

Balansen mellom tradisjon og fornyelse

I et institusjonsbyggende perspektiv er ambisjonen å balansere ulike kunnskaps- og dannelsesstradisjoner og lokale kulturer mot behovet for å samle og fornye innhold og form i forskning og utdanning. Målet var å styrke kvaliteten og møte nye krav og forventninger fra samfunns- og arbeidslivet og fra studentene. Etter universitetsakkrediteringen i 2018 ble det iverksatt en rekke faglige og organisatoriske utviklingsprosjekter for å styrke universitetets profil. De tre prioriterte områdene i den første utviklingsavtalen med Kunnskapsdepartementet – USN Digital, USN Partnerskap og USN Profesjon – var sentrale initiativer i denne sammenhengen.

Institusjonelle utviklings- og profileringsprosjekter ble ikke organisert i en separat prosjektorganisasjon som kunne «kortslutte» linjeorganisasjonen. I stedet ble de organisert som profilerende prosjekter der linjelederne på fakultetsnivå satt i styringsgruppene, og der aktivitetene i hovedsak ble lagt til instituttene. På den måten skulle universitetet styrke den strategiske styringen og ledelsen, tydeliggjøre hovedprofilen og integrere universitetets tredje oppgave i den ordinære forsknings- og utdanningsvirksomheten.

Strategiske initiativer, relasjoner og virkemidler

Universitetets strategi ble, som vi har sett, utviklet og gjennomført i tett samarbeid med regionale utviklingsmyndigheter. Profil, fagutvikling og campusutvikling tar utgangspunkt i ulike lokalsamfunns behov, utfordringer og muligheter, der utdanning, forskning og nyskaping formes i skjæringspunktet mellom regionale og lokale behov og universitetets internasjonalt orienterte fagmiljøer. I det følgende ser vi nærmere på noen strategiske grep og initiativer som er tatt, og på virkemidler som er brukt.

Samfunnsutvikling i et økosystemperspektiv

Universitetets tredje oppgave innebærer forventninger om aktivt samfunnsengasjement i bred forstand. Det forutsetter tett samarbeid med eksterne aktører. Begrepet økosystemer brukes ofte for å beskrive nettverket av aktører,

relasjoner og aktiviteter som universitetet inngår i, og som danner grunnlaget for økonomisk, sosial og kulturell innovasjon og utvikling. Slike økosystemer – samarbeidsnettverk mellom akademia, samfunns- og arbeidsliv og offentlige myndigheter – framheves som avgjørende for regional innovasjon og utvikling¹⁸.

Internasjonalt ser vi at universiteter med vekt på samfunnsrollen tar en sentral posisjon i økosystemene. Et eksempel er University of Warwick. I strategien Excellence with Purpose fram mot 2030 er det et sentralt mål å videreutvikle lederrollen i regional utvikling¹⁹:

Play a still greater leadership role in the economic, social and cultural growth of our region, making it a better place for those who study, live and work here, and more sustainable for future generations.

University of Warwick var et av universitetene i Burton Clarks (1998) banebrytende studie av entreprenørielle universiteter, og ett av flere internasjonale universiteter som USN hentet inspirasjon fra i den formative fasen²⁰.

USNs regionale initiativer og smart spesialisering

Ved USN er det tatt mange initiativer for å styrke rollen som samfunnsaktør og regional utviklingsmotor. Utgangspunktet har vært flercampusorganiseringen og behovet for en regionalt differensiert tilnærming. Dette skulle skje gjennom samarbeid med myndigheter, private og offentlige virksomheter, høyteknologiske og kunnskapsbaserte bedriftsklynger og kreative næringer.

Et sentralt konsept i denne tilnærmingen er *smart spesialisering*, utviklet av Europakommisjonen som en del av EUs strategi for et konkurransedyktig Europa. Målet er bærekraftig og inkluderende utvikling og vekst basert på regionens særtrekk og lokale fortrinn. Vekst forstås bredt og omfatter økonomiske, sosiale og økologiske dimensjoner. Samfunnsutviklingen skal dermed

18 Se for eksempel Mason & Brown (2014); Wæraas mfl. (2019).

19 <https://warwick.ac.uk/about/strategy/goals/>

20 Palfreyman (1989); Taylor (2012).

ikke bare fremme økonomisk vekst, men også redusere sosial ulikhet, styrke miljømessig bærekraft og fremme inkluderende styringsformer²¹.

I Norge introduserte regjeringen smart spesialisering som et virkemiddel for differensiert regional utvikling i 2018²². Konseptet forutsetter at politikk og tiltak bygger på ulike forutsetninger og særegne muligheter. Regional utvikling skal med andre ord baseres på skreddersydde tiltak, der fylkeskommunene har fått en sentral rolle som regionale samfunnsutviklere.

Gjennom ekstern dialog og kartlegging har USN identifisert beslektede områder, utfordringer og utviklingsmuligheter i Sørøst-regionen som helhet, samt særegne forhold i campusenes omland. Med den enkelte campus som utsiktspunkt søker universitetet å møte eksterne behov for kunnskap og kompetanse, og å utnytte mulighetene for transformasjon og omstilling basert på lokale fortrinn.

USN hentet blant annet inspirasjon fra medlemskapet i det internasjonale universitetsnettverket UIIN – University Industry Innovation Network²³. Universitetets ledelse på institusjons- og fakultetsnivå har også fått råd fra tidligere ledere ved universiteter med tilsvarende ambisjoner, eksempelvis fra Aalto-universitetet i Finland. Aalto har utviklet metoder som kan benyttes i det som omtales som *entreprenørielle oppdagelsesprosesser* – konsentrerte prosesser for å identifisere, diskutere og håndtere økonomiske, teknologiske, sosiale og kulturelle utfordringer i regioner og lokalsamfunn²⁴.

Partnerskap og relasjonsbygging

Både i bestrebelsene for å oppnå universitetsstatus og i arbeidet med å profilere universitetet – før og etter universitetsakkrediteringen i 2018 – har USN og institusjonens forløpere hatt omfattende dialog og samarbeid. Dette har særlig vært rettet mot fylkeskommunene som regionale utviklingsaktører, kommunene som tjenesteleverandører og virksomheter i privat og offentlig sektor. Videreføringen og utviklingen av eksterne relasjoner har vært en grunnleggende forutsetning for universitetets utvikling.

21 European Commission (2010).

22 Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2018).

23 <https://www.uiin.org>

24 <https://www.aalto.fi/en/ckir>

USN har etablert formelle, avtalefestede strategiske partnerskap med de tre fylkeskommunene i regionen og et vertskommuneforum. De første årene fikk viserektor for ekstern samhandling et særskilt ansvar for strategisk forankring av samarbeidet. I ett fylke inkluderte partnerskapet, ved siden av politisk og administrativ ledelse i fylkeskommunen, også de regionale lederne for NHO, LO, Innovasjon Norge, Forskningsrådet og NAV, KS/kommunene og statsforvaltningen. Strukturen med et «topplederforum» med generelt mandat og flere faglige nettverk med smalere mandat bidro til koordinering, konkretisering og oppfølging av tiltak. Partnerskapet disponerte blant annet, på delegasjon fra fylkeskommunen, midler til regional delfinansiering av VRI-programmet og NCE²⁵.

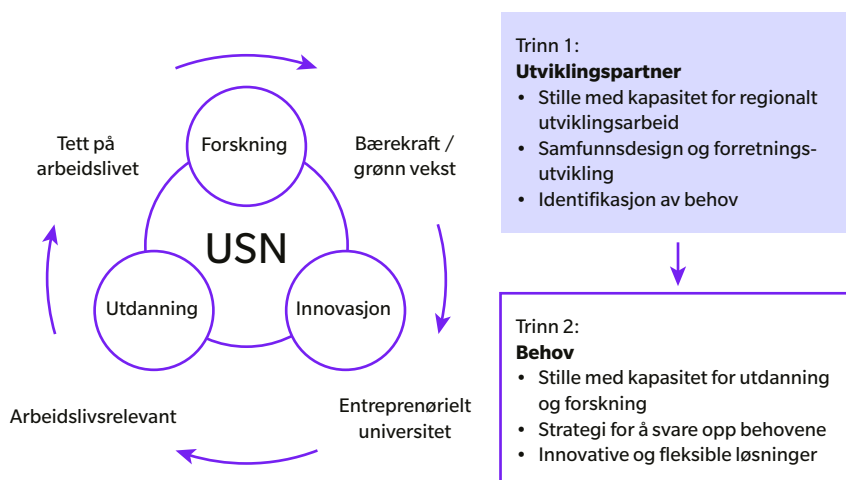
Sammen med Arena-programmet²⁶ var disse virkemidlene aktive i alle fylkene, og utgjorde en viktig forutsetning for utviklingen og profileringen av teknologiske fagmiljøer og forskningen ved USN. Partnerskapene tok også tak i sosiale samfunnsutfordringer, som for eksempel sosialt utenforskap. Figur 7.4 illustrerer USNs posisjon som regional utviklingsaktør.

25 Programmet VRI, Virkemidler for regional forskning og innovasjon, i regi av Norges forskningsråd, hadde som mål å utvikle kunnskap om og evne til samhandlings- og innovasjonsprosesser i regionene, samt å fremme forskningsbasert innovasjon i næringslivet. Nettverksprogrammet NCE, Norwegian Centres of Expertise, ble etablert gjennom et samarbeid mellom Innovasjon Norge, SIVA og Forskningsrådet. Klyngeprogrammet var rettet mot vekstkraftige og internasjonalt orienterte næringsklynger, som kunne få faglig og finansiell støtte i inntil ti år.

26 Arena-programmet var et klyngeutviklingsprogram som tilbød finansiell og faglig støtte til langsiktig utvikling av regionale næringsmiljøer. Programmet var eid av Innovasjon Norge, SIVA og Norsk forskningsråd. Innovasjon Norge hadde hovedansvaret for programsekretariatet, og Innovasjon Norges distriktskontorer hadde ansvaret for den regionale oppfølgingen av prosjektene.

Figur 7.4

USN som regional utviklingsaktør



Campusene som koblingsbokser

Hver campus ved USN kan anses som en *koblingsboks* mellom universitetet og lokalsamfunnet. Lokal og regional forankring skal være en sentral premisse for utviklingen av den enkelte campus og universitetet som helhet. Utformingen og utviklingen av universitetsprofilen reflekterte motivasjonen for universitetsetablering: å styrke kvaliteten og kapasiteten i det såkalte «høgskolemandatet» – kunnskaps- og kompetanseutvikling til beste for regional utvikling og nyskaping i privat og offentlig sektor.

Lokalsamfunnene hvor USN har campuser, varierer betydelig med hensyn til næringsstruktur, offentlige tjenestetilbud, befolkningsstørrelse, utdannings- og sysselsettingsnivå og økonomisk bærekraft. Universitetet er lokalisert både i sentrale bykommuner med et internasjonalt næringsliv, landets største bedrifter, store industriparker og bred offentlig sektor; i bykommuner preget av små og mellomstore bedrifter og et smalere offentlig tjenestetilbud; og i rurale kommuner med naturressursbaserte næringer, få innbyggere og mer begrensede ressurser til offentlige tjenester. Dette innebærer at universitetets eksterne strategier, relasjoner og aktiviteter må tilpasses ulike forutsetninger, utfordringer og muligheter.

Som vist i kapittel 2 har perifere regioner med universitetsnærver på mange områder en fordel. Den store lokale oppslutningen om universitetsambisjonen og USNs etablerte campuser i rurale strøk bekrefter betydningen av universitetets virksomhet for å opprettholde levende lokalmiljøer. En annen bekreftelse er henvendelsen som USN fikk fra Regionrådet for Hallingdal, som ønsket å utrede muligheten for å styrke utdanning, forskning, innovasjon og helhetlig samfunnsutvikling i regionen gjennom permanent geografisk tilstedeværelse av universitetsfunksjoner²⁷.

Etter inngåelse av en intensjonsavtale og en utredningsfase²⁸ prioriterte universitetet å etablere en campus i Hallingdal i forslag til Kunnskapsdepartementet for statsbudsjettet for 2024. Satsingen var forankret i universitetets strategi, som understreker at universitetet skal bidra til å gjøre høyere utdanning mer tilgjengelig og tilrettelegge for kunnskaps- og kompetansebasert arbeidslivs- og samfunnsutvikling i Sørøst-regionen. Den var også forankret i flercampuskonseptet, i nasjonale utredninger som underbygger distriktpolitikken, og i regjeringsplattformen – Hurdalsplattformen for Jonas Gahr Støres regjering i stortingsperioden 2021–2025 – som la vekt på høyere utdanningsinstitusjoners geografiske nærvær i Distrikts-Norge²⁹. Regjeringen bevilget øremerkede midler til studieplasser til å etablere en campus på Gol i Hallingdal³⁰.

Premisser for strategisk implementering

Forventningene fra nasjonale myndigheter om at universiteter og høyskoler i større grad må orientere seg mot arbeids- og samfunnslivets behov, har økt. I sitt strategiske arbeid la USN tre hovedpremisser til grunn for å styrke det tredje oppdraget:

27 Regionrådet for Hallingdal er et politisk samarbeidsorgan for de 6 kommunene i Hallingdal.

28 Intensjonsavtale om etablering av campus Hallingdal. Avtalen ble inngått mellom USN og de seks kommunene i Hallingdal (Hallingdal regionråd) i august 2022 «med målsetting om å greie ut mulighetene for å utvikle og styrke utdanning, forskning, innovasjon og heilskapleg samfunnsutvikling i Hallingdal».

29 Universitetet i Sørøst-Norge. Styresak 50/22. Budsjett 2024 – satsingsforslag utenfor rammen.

30 Tildelingsbrev 2025 til Universitetet i Sørøst-Norge. Kunnskapsdepartementet 19. desember 2024.

1. Det tredje oppdraget skal være forankret i fagmiljøenes ordinære virksomhet.
2. Instituttene skal være det strategiske omdreiningspunktet ved universitetet.
3. Forsknings- og innovasjonsprosjekter skal i større utstrekning gjennomføres gjennom ekstern finansiering.

Relevans for arbeidslivet skal sikres gjennom systematisk dialog og samarbeid med eksterne partnere i tilknytning til de regionale/lokale økosystemene for innovasjon, samfunnsutvikling og verdiskaping.

Vertskommuneforum som strategisk arena

For å styrke kontakten med studiestedenes vertskommuner opprettet universitetet et vertskommuneforum. Forumet organiserer møter med den enkelte vertskommune og årlige fellesmøter med alle vertskommunene. Ved hver campus er det en samfunnskontakt som primær kontaktperson for vertskommunen. I forumet møter politisk og administrativ ledelse i vertskommunene og universitetets ledelse.

I tillegg til overordnede strategiske spørsmål om universitetets utvikling og samfunnsengasjement, og kommunenes rolle som vertskommuner, diskuteres også konkrete initiativer for samarbeid om regional utvikling innenfor helse- og velferdstjenester, utdanning og oppvekst, næringsutvikling, kultur, idrett og frivillighet, samt miljø og ressursforvaltning. Universitetets bidrag til stedsutvikling og kommunenes bidrag til å utvikle campus og lokalsamfunnet som attraktivt studiested, er gjennomgående tema. Forumets møter legger grunnlag for løpende kontakt på strategisk og operativt nivå mellom universitetet og vertskommunene i enkeltsaker. Dette gjelder blant annet videreutvikling av samarbeidsarenaer og samarbeidsmodeller med lokalt samfunns- og arbeidsliv, kobling av studenter til lokalt arbeidsliv, campusutviklingsprosjekter og studentaktiviteter som styrker studiestedets attraktivitet.

Forumet har også satt vertskommunen som utdanningspolitisk aktør på dagsordenen. I samarbeid med universitetets ledelse har ordførerne, både enkeltvis og i fellesskap, tatt initiativ overfor regjering og storting for å understreke betydningen av universitetets geografiske nærvær og forventninger

knyttet til nasjonale myndigheters politiske og finansielle oppfølging. I flere sammenhenger har ordførerne, i dialog med universitetets ledelse, invitert forsknings- og høyere utdanningsministre og stortingsrepresentanter til vertskommunene for å diskutere muligheter og utfordringer. I forbindelse med arbeidet med nytt finansieringssystem for sektoren i 2023 sendte for eksempel alle ordførerne i kommuner der USN har campuser, et felles brev til Kunnskapsdepartementet. Budskapet var at et revidert nasjonalt finansieringssystem for universiteter og høyskoler bør kompensere for merkostnadene for flercampusinstitusjonene, slik at institusjonene kan møte lokale kunnskaps- og kompetansebehov gjennom langsiktig og forutsigbart regionalt nærvær. Andre ganger har behovet for studieplasser blitt spilt inn.

Campus- og fagutvikling i et entreprenørielt og samfunnsengasjert perspektiv

Med utgangspunkt i universitetets strategi, faglige profil, fagmiljøene ved de enkelte campusene og lokalsamfunnenes ulike utfordringer og muligheter ble det gjennomført flere kartlegginger av økosystemene for arbeidslivsutvikling og verdiskaping i tilknytning til universitetets campuser. Hensikten var å styrke universitetets posisjon som samfunnsaktør gjennom det tredje oppdraget, og å spisse hovedprofilen som et samfunnsengasjert, arbeidslivsintegrert og entreprenørielt universitet som fremmer bærekraftig samfunnsutvikling basert på lokale premisser³¹.

Generelt var utredningene av universitetets forutsetninger og muligheter for å bidra til regional utvikling inspirert av Kvintuppel Helix-tenkningen – å fremme innovasjonsprosesser og økonomisk, sosial og kulturell utvikling gjennom samarbeid mellom academia, offentlige myndigheter på ulike nivåer og virksomheter i privat og offentlig sektor, som ivaretar sivilsamfunnets demokratiske medvirkning og klima- og miljøhensyn (jf. kapittel 2).

31 Jf. for eksempel USN Partnerskap (2021). Rapport fra prosjekt vedrørende økosystem for verdiskaping generelt, og spesielt ved en forsknings-/innovasjonsparksatsing ved Campus Bø.

Diversifisering mellom campusene

Rapportene som analyserte forutsetningene og mulighetene for næringsutvikling, bygde på litteratur om innovasjonssystemer og samtaler med sentrale nasjonale og regionale aktører på området. Rapportene beskrev suksessfaktorer for økosystemene, samtidig som de pekte på konkrete tiltak basert på de ulike lokalsamfunnenes utfordringer og muligheter. Dette innebar at universitetets rolle som samarbeidspartner for næringslivet vil variere ut fra næringsstrukturen i de ulike regionene.

Samarbeidet vil eksempelvis være annerledes i Grenland- og Kongsbergregionen, som er dominert av multinasjonale bedrifter, store industri-parker og bedriftsinterne forskningsmiljøer, enn i Vestfold, der næringslivet består av små og mellomstore kunnskapsintensive elektronikkbedrifter, sjøfart og maritim leverandørindustri. Tilsvarende gjelder dette i Ringeriksregionen, med finansnæringer organisert i en økonomiklynge, Kartverket som en hjørnestensbedrift og bestrebelser på å utvikle nytt næringsliv; i Drammen, der byutvikling i periferien av Oslo står på dagsorden; og i Midt-Telemark, med naturressurs- og landbruksbaserte næringer som i økende grad etterspør ny forskningsbasert kunnskap og kompetanse.

Erkjennelsen av at valg av tilnærminger og virkemidler for å fremme samfunnsutvikling er kontekstavhengig, samsvarer med forskning om universiteters tilnærming til det tredje oppdraget. En systematisk litteraturgjennomgang konkluderer³²:

Most research emphasises the importance of internal processes and factors that spur the move towards an entrepreneurial university rather than merely copying best practices from other universities.

USNs dialog med eksterne aktører bekrefter at det er nødvendig å ta hensyn til kontekstuelle forhold rundt det enkelte campus. Relasjonene til ulike næringsstrukturer i studiestedenes omland har over tid bidratt til å forme de teknologi- og næringslivsorienterte fagmiljøene ved universitetet. Fagmiljøene ved campusene i Porsgrunn, Vestfold, Kongsberg, Ringerike og Bø i Telemark har utviklet og videreutvikler sin profil gjennom styrket samarbeid og nye

32 Schnurbus & Edvardsson (2020).

samarbeidsformer med henholdsvis prosess- og energiindustrien, elektronikk-industrien og maritime næringer, systemindustrien og IT-baserte næringer, finansnæringen og naturressursbaserte næringer.

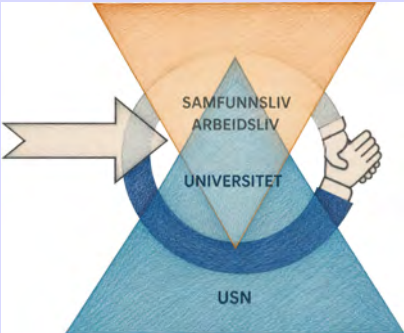
Et fellestrekk i Sørøst-regionen er behovet for å styrke den forsknings-baserte innovasjonskraften gjennom å bygge bro mellom academia og etablert næringsliv, for å gjøre veien fra forskning til innovasjon og nytt næringsliv kortere. Som kunnskapsaktører har de entreprenørielle og samfunnsengasjerte universitetene en viktig rolle i å følge og bidra til kunnskapsfronten på sine strategiske satsingsområder. Denne kunnskapen skal studentene tilegne seg gjennom studiene, og den skal komme til nytte i næringslivet og arbeidslivet gjennom forskningssamarbeid, innovasjonsaktiviteter og kommersialisering av forskningsresultater – til beste for etablerte næringer eller som grunnlag for nye bedrifter.

I tillegg til å utvikle egne funksjoner og virkemidler (omtalt nedenfor) har USN etablert samarbeid med innovasjonsselskaper, inkubatorer, TTO-aktører, investeringsselskaper og regionale finansieringskilder som fylkeskommunene og sparebankstiftelsene. Universitetet har tatt initiativ til et samarbeid mellom sparebankstiftelsene i Sørøst-regionen for å muliggjøre større forsknings-satsinger – blant annet for å belyse regionale utfordringer knyttet til ungt utenforskap, samt å styrke forutsetningene for entreprenørskap og regional innovasjon.

Virkemidler for ekstern samhandling

Med utgangspunkt i den enkelte campus, og i samarbeid med eksterne aktører i ulike deler av Sørøst-regionen, har universitetet tatt en rekke initiativer og introdusert ulike virkemidler og skreddersydde tiltak for å styrke sin posisjon som kunnskapsaktør for regional samfunnsutvikling. Tabell 7.1 nedenfor gir en samlet oversikt over etablerte virkemidler for å styrke ekstern samhandling.

Tabell 7.1
Virkemidler for ekstern samhandling og samskaping

Samarbeidsavtaler med kommuner & fylkeskommuner	
Samarbeidsavtaler med helseforetakene	
Samarbeidsavtaler med bedrifter/ næringsforeninger/klynger	
Universitetskommuner & universitetsvirksomheter i off. sektor	
Regionale økosystemer for økonomisk verdiskaping	
Industri- og næringsmasterprogram/- bachelorprogram	
Nærings- og off. ph.d.-stillinger	
Praksis i utdanningsløpet (off. & privat sektor)	
Virksomhetsnær EVU (off. og privat sektor)	
Bistillinger – 2-er stillinger (off. og privat sektor)	
Samarbeidsprosjekt (EU, Norges forskningsråd, regionale fond).	
FoUI-eksperter (næringslivet)	
Kompetansemeklere (næringslivet)	
Kombinasjonsstillinger (off. sektor)	
Hospiteringsordninger (off. sektor)	
Gaveprofessorater (off. og privat sektor)	
Studentoppgaver, BA, MA, ph.d. (off. og privat sektor)	
Samhandlingsprosjekter FoU (off. og privat sektor)	
Infrastruktur (off. og privat sektor)	
TTO-funksjoner/ kunnskapsoverføringsfunksjoner	
Forskningsinstituttfunksjoner	



Campus Porsgrunn

Foto: USN

Virkemidlene er operasjonalisert gjennom en rekke institusjonelle og campusspesifikke initiativer. Nedenfor viser vi til noen eksempler på campusforankrede samhandlingsprosjekter:

Gjennom Birkelandinitiativet³³ gikk fagmiljøene på campus Porsgrunn sammen med kommunene, Telemark fylkeskommune, sparebankene og næringslivet i Grenlandsregionen om en regional utviklingsprosess. Birkelandinitiativet finansierte fire gaveprofessorater for å styrke USNs kompetanse innen teknologi, helse og utdanning³⁴. De teknologiske fagmiljøene ved campus Porsgrunn har gjennom mange år hatt et utstrakt bilateralt samarbeid med industrien i regionen. Det siste tiåret har det vært et utstrakt samarbeid med Heidelberg Materials Sement Norge (Norcem) om karbonfangst- og lagring.

33 Birkelandinitiativet (etter fysikeren og samfunnsbyggeren Kristian Birkeland, 1867–1917) ble etablert gjennom et samarbeid mellom USN og Grenlandssamarbeidet (et interkommunalt samarbeid mellom Bamble, Drangedal, Kragerø, Porsgrunn, Siljan og Skien) samt næringslivet i Grenland. Målet var å styrke universitetets strategiske utvikling innenfor utdanning, helse, sirkulær økonomi og teknologi til beste for regional utvikling.

34 Gaveprofessorater innenfor områdene helseteknologi/-innovasjon, maskinlæring/autonomi, læringsteknologi/profesjonsfaglig digital kompetanse og miljøteknologi.



Campus Vestfold

Foto: USN

Ved Campus Vestfold har universitetet etablert en forskningspark med laboratorie- og simulatorfasiliteter som stilles til disposisjon for elektronikkindustrien og maritime næringer. Det teknologiske fagmiljøet er utviklet i tett samarbeid med bedriftsklyngen Electronic Coast³⁵. Samarbeidet ble videreutviklet da fagmiljøet ved Institutt for mikrosystemer etablerte et innovasjonssenter innenfor mikrosystemer, nanoteknologi og elektronikk. Dette initiativet bygger bro mellom forskning og industriell anvendelse.

I samarbeid med regionalt næringsliv besluttet universitetsstyret å arbeide for å etablere en forsknings- og innovasjonspark som virkemiddel for å styrke kunnskapsgrunnlaget for naturressursbaserte næringer. I samarbeid med Telefrukt – Norges største fruktpakkeri, Midt-Telemark Landbrukskontor og fruktprodusentene i Midt-Telemark har fagmiljøene ved Institutt for mikrosystemer ved Campus Vestfold, Institutt for realfag- og industrisystem på Campus Kongsberg og Institutt for natur, helse og miljø ved Campus Bø utviklet digital overvåkning av fruktproduksjonen. Det digitale frukttreet gir informasjon om

35 <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/teknologi/innovasjonssenter-mikrosystemer-nanoteknologi-og-elektronikk/om-usn-innovasjonssenter>



Campus Bø

Foto: USN

modningsprosessen og om eventuelle synlige sykdommer, insektangrep og annen skade på frukten. Med utgangspunkt i fagmiljøene ved Campus Bø har universitetet også posisjonert seg som en sentral kunnskapsaktør for å styrke kunnskaps- og kompetansegrunnlaget for utviklingen av Fensfeltet i Nome kommune – Europas største forekomst av sjeldne mineraler.

Fagmiljøene på Campus Ringerike (nå campus Hønefoss) har bidratt til næringspolitisk strategi for Ringeriksregionen og utviklet et vekstbarometer som monitorerer næringsutviklingen i regionen. På campus ble det etablert en samarbeidsarena for næringsutvikling og vekst: LUNA – en koblingsboks for Ringerikes økosystem for verdiskaping, hvor universitetet møter entreprenører, kapital, lokale myndigheter og lokalt næringsliv. Gjennom regionalt partnerskap og årlige bevilgninger fra bank og næringslivet etablerte universitetet blant annet studieprogram og et doktorgradsprogram med relevans for finansnæringen.

I samarbeid med Drammen kommune og Næringsforeningen i Drammensregionen har universitetet identifisert satsingsområder for byutvikling gjennom en økosystemkartlegging som inkluderte bruk av universitetets samlede kompetanse. Et gjennomgående satsingsområde er grønn byutvikling. Drammen



Campus Ringerike

Foto: USN

kommune har finansiert gaveprofessorater innen strategisk viktige områder for by- og velferdsutviklingen.

Også i Vestfold, Bø og på Ringerike har samarbeidspartnere bidratt med gaveprofessorater. På et tidspunkt hadde USN nær 20 eksterntfinansierte gaveprofessorater. I 2019 viste en oversikt at USN var den høyere utdanningsinstitusjonen i Norge med flest gaveprofessorater³⁶.

Flerfibret samarbeid med industrien – eksemplet Kongsberg Gruppen

Fagmiljøene ved campusene både i Vestfold og på Kongsberg har tett samarbeid med Kongsberg Gruppen. På institusjonelt nivå/konsernnivå er samarbeidet rammet inn av en avtale mellom universitetet og Kongsberg Gruppen ASA, som følges opp av årlige møter på toppledernivå.

I Vestfold samarbeider fagmiljøene med Kongsberg Maritime, som er lokalisert i Horten. På campus Kongsberg er det tett samarbeid med Kongsberg

³⁶ Khrono (2019).



Campus Drammen

Foto: USN

Gruppens forretningsområder som er lokalisert i Kongsberg teknologipark. Gjennom samarbeidet utvikler USN kunnskap, teknologi og kompetanse for grønn omstilling og bærekraftig samfunnsutvikling.

Avtalen legger rammer for et partnerskap som fremmer arbeidslivsintegrerte utdanninger og utvikler kunnskap og løsninger med relevans for arbeidslivet på kort og lang sikt. Den legger også til rette for løpende dialog om Kongsberg Gruppens kompetansebehov på bachelor-, master- og doktorgradsnivå, samt behov for etter- og videreutdanning.

Gjennom tilsettinger av FoU-eksperter er det initiert prosjekter der universitetet og Kongsberg Gruppen sammen henter betydelige midler fra nasjonale og internasjonale konkurransearenaer for finansiering av forskning og innovasjon. Samarbeidet omfatter også investeringer, bruk og drift av forskningsinfrastruktur for materialteknologi, autonomi, systemteknologi og havteknologi. Kongsberg Gruppen bidrar til student- og læringsmiljøet gjennom kunnskapsrelaterte konkurranser, karriere- og fagdager og andre studentaktiviteter.



Campus Kongsberg

Foto: USN

Bergseminaret som signalbygg og samarbeidsarena

Sammen med Kongsberg Gruppen har USN tatt initiativ til å rehabilitere den historiske bygningen som huset Bergseminaret på Kongsberg, som signalbygg for samarbeid mellom academia og samfunn. Bergseminaret på Kongsberg ble opprettet i 1757 for å utdanne funksjonærer til tekniske og administrative stillinger ved Kongsberg sølvverk og andre norske bergverk. Undervisningen lå på et nivå som gjør at skolen betegnes som landets første sivile høyskole³⁷.

Sammen med Kongsberg Gruppen, og i dialog med Kongsberg kommune, har universitetet tatt et samfunnsansvar for å bevare det som er omtalt som Eidsvollsbygningen i norsk høyere utdanning (jf. bildet nedenfor)³⁸. Bygget er lokalisert som nærmeste nabo til USN campus Kongsberg og huser aktiviteter knyttet til forskning, utviklingsarbeid, etter- og videreutdanning

37 Ved Bergseminaret ble det undervist i matematikk, en rekke naturfag som kjemi og fysikk, en bred teknologisk fagkrets samt arkitektur og jus. Hovedbygningen med tilhørende kjemisk laboratorium ble fullført i 1786. I 1814 ble Bergseminaret flyttet til Det Kgl. Frederiks Universitet i Christiania, som ble opprettet i 1811. Bergstudiet ble i 1912 flyttet videre til Norges tekniske høgskole i Trondheim.

38 Aasen (2023).



Bergseminaret

Foto: USN

og formidling, samt seminar- og møteromsfasiliteter for internt og eksternt samarbeid. Både Kongsberg Gruppen og universitetet er opptatt av at aktivitetene i bygget skal bidra til å åpne universitetet og industrien mot Kongsbergsamfunnet.

Kunst- og kulturfaglig satsing

Universitetet har flere fagmiljøer innenfor området kunst og kultur, lokalisert ved flere institutter og campuser – med tyngdepunkt på universitetets campuser på **Notodden** og i **Rauland** i Vinje kommune. Disse fagmiljøene er i stor grad aktivitets- og arbeidslivsrettet. Kunnskapsutviklingen skjer i stor grad gjennom kunstnerisk utviklingsarbeid, og utdanningene kvalifiserer for arbeid innenfor utdanningssektoren og kultursektoren i bred forstand.

Det kulturfaglige området ved USN har en sterk regional forankring og stedstilknytning, samtidig som universitetet på noen områder forvalter nasjonal og internasjonal spisskompetanse, eksempelvis tradisjonskunst og folkemusikk ved campus i Rauland. Kunst- og kulturfag er imidlertid under press i Norge gjennom svak rekruttering, og fagmiljøene ved USN er hver for seg relativt små og fragmenterte.



Campus Rauland

Foto: USN

Både i et regionalpolitisk og kulturpolitisk perspektiv har nasjonale myndigheter understreket utviklingsmuligheter gjennom et tettere samspill mellom universitetet, kulturaktører og samfunns- og arbeidsliv. Samspillet mellom kultur og samfunns- og arbeidsliv er viktig for by- og stedsutvikling. I utviklingen av bærekraftige regioner legges det stadig større vekt på kulturbaserte utviklingsstrategier. Kunst og kultur bidrar til geografisk identitetsutvikling, tilhørighet, kreativitet, innovasjon og verdiskaping³⁹.

For å koordinere og styrke fagområdet og utdanningenes og forskningens/det kunstneriske utviklingsarbeidets samfunnsforankring ved universitetet generelt og på campusene i Notodden og Rauland spesielt, etablerte universitetet på denne bakgrunn det strategiske utviklingsprosjektet USN Kultur (jf. boks 7.2). Denne satsingen er også et eksempel på ambisjonen om å styrke bredden i universitetets samfunnsengasjement.

39 Meld. St. 8 (2018–2019).



Campus Notodden

Foto: USN

Boks 7.2 USN Kultur

Gjennom USN Kultur har universitetet tatt en rekke initiativ som har

- konkretisert behovene for kunnskaps- og kompetanseutvikling som styrker samhandlingen mellom enkeltkunstnere, organisasjoner og institusjoner og regionalt samfunns- og arbeidsliv,
- koordinert og utviklet studietilbud/EVU (innhold og form) og utviklingsarbeid som styrker kunst- og kultursektorens relasjoner til samfunns- og arbeidsliv,
- styrket kunnskapen om relasjonen mellom kultur og samfunns- og arbeidsliv ved å initiere forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid basert på internt samarbeid på tvers av fagmiljøene og gjennom eksternt samarbeid med regionale og nasjonale aktører,
- videreutviklet kunnskapen og kompetansen om kunst- og kulturfagenes regionale betydning i dialog med internasjonale samarbeidspartnere.

Helse- og sosialfaglig samarbeid

På flere campuser har universitetet helsefaglige fagmiljøer. I tillegg til samarbeidsavtaler med kommunehelsetjenestene har universitetet avtaler med de tre helseforetakene i regionen. Formålet er å styrke erfaringsbasert og

forskningsbasert profesjonsutdanning og å legge til rette for forsknings- og utviklingssamarbeid innen medisin og helse.

Samarbeidet omfatter bruk av universitetets simulatorfasiliteter på campusene i forbindelse med utviklingsarbeid samt etter- og videreutdanning. I forbindelse med etableringen av nytt sykehus i Drammen etablerte universitetet et særskilt samarbeid med Vestre Viken Helseforetak og Buskerud fylkeskommune – Samarbeidsarena Brakerøya⁴⁰. Målet er å etablere en fysisk samarbeidsarena, blant annet med simulatorfasiliteter, i tilknytning til det nye sykehuset og et kommunalt helsehus. Dette skal styrke relasjonen mellom sykehuset og relevante fagmiljøer ved universitetet om forskning og etterutdanning, og bidra til å utvikle kunnskap og praksiser som fremmer samarbeidet mellom primær- og spesialisthelsetjenesten⁴¹.

Gjennom finansiering fra Forskningsrådet leder universitetet et kompetanseløft for et forsknings- og innovasjonspartnerskap som omfatter helsenæringen, offentlige helsetjenester, brukere og forskningsaktører i Viken og Vestfold og Telemark fylker – CoTecH. Ved å etablere et økosystem for helseinnovasjon skal samarbeidet stimulere til å heve kompetansen og øke anvendelsen av forskningsbasert kunnskap. Målet er å styrke verdiskapning og innovasjonsskapasitet i helsenæringen og helsesektoren i regionen⁴².

Også i helse- og sosialfag står internasjonalt samarbeid sentralt. Gjennom prosjektet «European Social Innovation Campus» (ESIC) deltar for eksempel Senter for sosialt entreprenørskap og samskapende sosial innovasjon (SESAM) i en europeisk universitetsallianse. Alliansen arbeider for å møte arbeidslivets voksende behov for kunnskap og ferdigheter i sosialt entreprenørskap i ti europeiske land⁴³.

Det regionale perspektivet i kunnskaps- og kompetanseutvikling er også sentralt på det sosialfaglige området. Et eksempel er samarbeid med NAV i Vestfold og Telemark og NAV Vest-Viken. Dette samarbeidet omfatter etterutdanning i karriereveiledning for ansatte i NAV, praksisnær forskning for økt inkludering i utdanning og yrkesutøving, tiltak for å øke gjennomføringen

40 Samarbeidsavtale. Universitetet i Sørøst-Norge, Vestre Viken HF og Buskerud fylkeskommune 4.06. 2019. Senere ble også Drammen kommune med i Samarbeidsarena Brakerøya.

41 <https://www.usn.no/brakeroya/>

42 <https://www.usn.no/cotech/>

43 <https://hkdir.no/utlysninger-og-tilskudd/innovasjonsallianser>

i høyere utdanning, samt oppfølging av flyktninger med kollektivt vern og annen innvandrerbakgrunn. Videre er det inngått en strategisk samarbeidsavtale med Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat region sør) om forskning og videreutdanning, med utgangspunkt i etatens erfaringer, behov og satsingsområder. Et tredje eksempel er det tverrprofesjonelle samarbeidet med Politihøgskolen om temaet forebygging av vold og seksuelle overgrep mot barn og unge (SAMOT). Gjennom prosjektet er det blant annet utviklet nettbaserte læringsressurser rettet mot de relevante profesjonsutdanningene⁴⁴.

Satsingsområdet USN Bærekraft

Ved å inkludere samfunnet som helhet, klimautfordringene og naturmiljøet i tenkningen om universitetets samfunnsrolle ble det tatt initiativ til å styrke universitetets bidrag til bærekraftig samfunnsutvikling.

Satsingen ble etablert som et institusjonelt strategisk utviklingsprosjekt for perioden 2020–2027. Etter en pilotfase fikk prosjektet betegnelsen **USN Bærekraft**. Ved universitetet er det stort engasjement og mange initiativer og aktiviteter knyttet til bærekraft, både innenfor utdanning og FoU. Det er også betydelig interesse fra offentlig sektor, næringsliv og sivilsamfunn for samarbeid knyttet til grønn og bærekraftig omstilling. Målet med satsingen var å styrke USNs rolle som et bærekraftfremmende universitet og bidra til en helhetlig bærekraftig utvikling regionalt, nasjonalt og internasjonalt, gjennom kunnskap, kompetanse og samarbeid.

Bærekraftperspektivet har en tydelig og sterk forankring i universitetets strategi og utviklingsavtale med Kunnskapsdepartementet for perioden 2023–2026. **USN Bærekraft** skulle:

- styrke USNs profil og posisjon som et bærekraftfremmende universitet nasjonalt og internasjonalt,
- videreutvikle universitetets rolle som kunnskaps- og samarbeidspartner for samfunns- og arbeidsliv,
- stimulere til økt tverrfaglig samarbeid og fellesskap internt på tvers av fagmiljøer,

44 <https://samot.nettressurs.org/learingsressurser/>

- bidra til økt ekstern finansiering gjennom målrettet arbeid med partnerskap og søknader
- utvikling og styrking av internasjonale nettverk og samarbeid.

Prosjektet ble forankret i linjeorganisasjonen gjennom en styringsgruppe med representasjon fra rektoratet og dekanene og ledet av viserektor for ekstern samhandling. Initiativene ble forankret på instituttnivå, i universitetets forskergrupper og gjennom samarbeid med eksterne aktører.

Gjennom strategisk forankring, nærhet til fagmiljøene – i og på tvers av institutt og campuser – og ekstern orientering har USN Bærekraft vært et verktøy for å møte store samfunnsutfordringer og samtidig bidra til verdiskaping og bærekraftig utvikling i Sørøst-regionen. Ambisjonen har vært at USN skal ta en ledende rolle i bærekraftig samfunnsutvikling i regionen – klima og miljø, økonomi og sosiale og kulturelle forhold. Satsingen har også hatt en nasjonal forankring gjennom *Nasjonalt nettverk for bærekraft i høyere utdanning* og internasjonal profil gjennom initiativ knyttet til USNs europeiske universitetsallianse EDUC og nettverk YERUN (jf. kapittel 6). I tilknytningen til satsingen har det vært tatt en rekke interne initiativ for å styrke arbeidet med bærekraft på tvers av campuser og institutter, og i å utvikle eksterne relasjoner nasjonalt og internasjonalt. Samlet har dette resultert i initiativer som har styrket bærekraftperspektivet både i utdanning og forskning på tvers av fakultetsorganiseringen⁴⁵.

Da satsingen ble drøftet i styret våren 2025, ble det påpekt at fokuset på institutt- og aktivitetsnivå har medført at fakultetsnivået i mindre grad har vært involvert. Styret understreket at bærekraft fortsatt skal være en av søylene i USNs strategi, og forventet at rektor, gjennom sin ledergruppe, samordner arbeidet med bærekraft i utdanning og forskning for å sikre måloppnåelse og god ressursutnyttelse. Rektor fikk fullmakt til å vurdere om **USN Bærekraft** som egen satsing skulle videreføres. Etter en intern prosess besluttet rektor, i samråd med ledergruppen, å endre organiseringen av det institusjonelle arbeidet med bærekraft, og satsingen ble avviklet som eget prosjekt. Samordningen skal heretter ivaretas av ledergruppen og de institusjonelle strategiske forskningssatsingene (se nedenfor). Det forventes at bærekraftperspektivet

45 Bischoff & Tjomsland (2025).

på denne måten integreres i universitetets forskning og ordinære utdanningstilbud⁴⁶.

Utdanninger tett på samfunns- og arbeidsliv

USNs profil som et universitet tett på samfunns- og arbeidsliv gjenspeiles i kjernevirksomheten. I utdanningene skjer dette på ulike måter. Sentrale dimensjoner er:

- utdanningenes tilknytning til praksisfeltet,
- kvalitet i utdanning,
- utdanningenes relevans for arbeidslivet
- tilgang til utdanning
- studentenes kompetanse om innovasjon og utvikling

Disse områdene har stått sentralt i utviklingen av studieporteføljen ved USN og har samtidig vært framhevet i nasjonale og internasjonale politiske dokumenter. USNs profil som et universitet tett på arbeidslivet har hatt stor politisk gjenklang, der utdanningenes relevans for arbeidslivet lenge har vært fram-tredende i høyere utdanningspolitikk.

Universitetet har institusjonalisert formidling og et kunnskapsbasert ordskifte med befolkningen gjennom opprettelsen av USN Lørdagsuniversitet i 2019. Her samarbeider elleve folkebiblioteker i Buskerud, Vestfold og Telemark og inviterer regelmessig til foredrag om aktuelle temaer. Bibliotekene kan bestille forskere fra USN som kommer til biblioteket og holder foredrag⁴⁷.

USNs strategi vektlegger at studentene skal møte kreative og innovative arbeidsmåter som en integrert del av utdanningen. Å styrke studentsentrerte og studentaktive undervisningsformer har derfor vært en prioritert satsing ved USN.

46 Universitetet i Sørøst-Norge. Styresak 21/25 Endringer i organisering av arbeidet med bærekraft på institusjonsnivå.

47 <https://www.usn.no/forskning/forskningsformidling/lordagsuniversitetet/>

Profesjonsutdanninger med praksis som sentral læringsarena

USNs utdanninger er i hovedsak profesjonsrettede. Store utdanninger som lærer-, sykepleier- og ingeniørutdanninger utgjør en betydelig del av universitetets samlede utdanningstilbud. Praksis som en viktig læringsarena vektlegges i utdanningsløpet, særlig i lærer- og sykepleieutdanning, og bidrar til utdanningenes relevans og til omfattende relasjoner til offentlig sektor. Også mange andre utdanninger ved USN har praksis.

Utdanningene innen velferd-, helse- og læringsutdanninger har tradisjonelt hatt solid ekstern forankring gjennom obligatorisk praksisopplæring og partnerskap med praksisfeltene. Helse- og sosialfagene forutsetter årlig tilgang til mellom 3400–3500 praksisplasser, hovedsakelig i Sørøst-regionen. Et unntak er optometriutdanningen, der USN er landets eneste tilbyder, og praksisplasser finnes i alle landets fylker. I campusbaserte lærerutdanninger har USN samarbeidsavtaler med over 150 skoler og ca. 280 barnehager i Sørøst-regionen. Nett- og samlingsbaserte lærerutdanninger har avtaler med over 500 praksisskoler spredt over hele landet. Samlet er nesten 2000 praksislærere knyttet til universitetets lærerutdanninger⁴⁸.

En annen utbredt samarbeidsform er knyttet til tre tilskuddsordninger for kompetanseutvikling i barnehage og grunnskole: Desentralisert kompetanseutvikling i skole (Dekomp), Regional kompetanseutvikling i barnehager (Rekomp) og Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Kompetanseløftet). Gjennom ordningene er det etablert partnerskap eller nettverk med en rekke barnehage- og skoleeiere, barnehager og skoler – se tabell 7.2.

48 Tallmateriale er fra 2022.

Tabell 7.2

USNs nettverk knyttet til offentlige tilskuddsordninger for kompetanse-utvikling i barnehage og grunnsopplæring (2025)

	Rekomp	Dekomp Grunnskole	Kompetanse- løftet	Dekomp VGS	Totalt
Antall nettverk	38 nettverk (45 kommuner og ca. 400 barnehager)	21 nettverk (40 kommuner + 4 privatskole- nettverk)	20 nettverk (31 kommuner)	3 fylkes- kommuner	82

Virkemidler for samarbeid med praksisfelt

Det er utviklet en rekke virkemidler for å styrke samarbeidet med praksisfeltene – barnehager og skoler, barnehage- og skoleeiere, sykehjem, sykehus eller sosial- og omsorgsinstitusjoner – blant annet:

- formaliserte avtaler og partnerskap på virksomhetsnivå,
- kombinasjonsstillinger,
- hospiteringsordninger,
- gaveprofessorater fra eksterne samarbeidspartnere,
- forskningssamarbeid finansiert gjennom interne og eksterne midler,
- den nasjonale offentlige ph.d.-ordningen.

Disse virkemidlene bidrar til en tettere kobling mellom utdanning og praksisfelt, og mellom forskning og praktisk yrkesutøvelse.

Gjennom **USN Profesjon** etablerte universitetet tidlig pilotordninger, omtalt som *universitetsvirksomheter*, for å styrke det gjensidige samarbeidet. Eksterne samarbeidspartnere som inngikk avtale om universitetsvirksomhet, måtte ha vilje til langsiktig samarbeid om kunnskapsutveksling og -utvikling. I utvelgelsen av universitetsvirksomheter la universitetet vekt på at virksomheten:

- arbeidet systematisk med faglig utvikling av egen organisasjon og kompetanseutvikling av eget personale,
- hadde ønske om og erfaring med å bidra inn i felles FoUI-prosjekt med USN,
- hadde erfaring som partnerinstitusjon/praksisinstitusjon,

- kunne tilrettelegge for tverrprofesjonell samarbeidslæring,
- hadde erfaring med samarbeid om utvikling av læringsutbyttebeskrivelser for studieprogram,
- hadde ansatte med relevant formell kompetanse,
- hadde en andel ansatte som har formell veiledningskompetanse, eller som er i ferd med å skaffe seg det,
- hadde ønske om og erfaring med å bidra til studentenes læring og profesjonelle utvikling i praksisstudiene,
- hadde ønske om og erfaring med å bidra til studentenes oppgaver på bachelor-, master- og doktorgradsnivå, og legge til rette for at kunnskapen som blir utviklet i slike oppgaver, blir formidlet og delt i fagpersonalet ved praksisinstitusjonen,
- samarbeidet med USN om hospiteringsordningen og kombinasjonsstillinger.

Fakultetene som har ansvaret for velferds- og helsefag og lærerutdanninger, har etablert et utvidet samarbeid med utvalgte kommuner (*universitetskommuner*), skoler/barnehager (*universitetsskoler/universitetsbarnehager*) og helseforetakene i regionen. Universitetskommunekonseptet, universitetsvirksomheter og avtalene med helseforetakene gir en helhetlig ramme for ulike samarbeidsformer.

At USN har mange profesjonsutdanninger med sterk tilknytning til praksisfeltet, har vært førende for universitetets profil. Profesjonsutdanninger alene har imidlertid ikke vært tilstrekkelig for å realisere ambisjonen om å være et nyskapende universitet tett på arbeidslivet. Derfor er det også utviklet og iverksatt flere andre tiltak.

Utdanning i kombinasjon med ansettelse i bedrift

Industrimastere har en lang tradisjon ved USN og er videreutviklet til næringsmaster og også bachelorutdanning med tilsvarende tilknytning til arbeidslivet. Disse utdanningene er utviklet og gjennomføres i tett samarbeid med relevante næringer. Over 200 bedrifter er samarbeidspartnere om industri-/næringsmastere.

Gjennom forpliktende avtaler mellom studenter, bedrifter og USN legges det til rette for at studentene kan være både aktive studenter og aktive arbeidstakere. Studenter på en industri-/næringsmaster er ansatt i en partnerbedrift

i tre år og har 50 % relevant praksis i løpet av studiet. Modellen gir studentene verdifull arbeidserfaring, kompetanse og nettverk, og gjør dem godt forberedt til arbeidslivet. Samtidig får bedriftene ansatte som kan koble teori og praksis.

Ved å veksle mellom universitet og bedrift sikrer utdanningene dyp læring og faglige fellesskap, der studentene lærer gjennom deling av praktiske case fra industrien/næringen. Gjennom hele studiet legges det til rette for refleksjon over sammenhengen mellom de to læringsarenaene.

Et av USNs ni industri-/masterprogram mottok i 2019 den nasjonale utdanningsprisen for å knytte studenter, universitet og arbeidsliv tett sammen. Modellen med industri-/næringsmastere har også inspirert til nytenkning om bachelorutdanningene. Næringsbachelor innebærer at studentene tar tredje år over to år, og i den perioden kombinerer de 50 prosent arbeid i partnerbedrift med 50 prosent studier ved universitetet.

Kompetanse for nyskaping gjennom tverrfaglig prosjektsamarbeid

Behovet for kompetanse for utvikling og endring er stort. De store samfunnsutfordringene, som omstilling til et bærekraftig samfunn, krever nye løsninger i både samfunns- og arbeidsliv. For å utvikle slike løsninger er det nødvendig med koordinert innsats og samarbeid mellom ulike fag, profesjoner og organisasjoner.

For å bygge kompetanse som fremmer innovasjon og utvikling har USN innført signaturemnet *Innovasjon i team* – en ny modell for tverrfaglig samarbeid mellom studenter, arbeidsliv og vitenskapelig ansatte. Emnet legger til rette for at studentene kan arbeide tverrfaglig/tverrprofesjonelt.

Før innføring av *Innovasjon i team* i alle utdanninger ble det gjennomført en pilotfase med støtte fra Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning – DIKU, nå Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir). Etter utvikling, utprøving og evaluering av piloten ved flere fagmiljøer og campuser besluttet styret i desember 2023 å gjøre emnet til signaturemne ved USN gjennom gradvis innføring.

Det er formulert fem overordnede mål for *Innovasjon i team*:

- Utvikle studentenes generiske ferdigheter
- Fremme tverrfaglig samarbeid om problemløsende arbeid

- Sikre aktiv deltakelse fra studenter, USN-ansatte og arbeidsliv
- Gi studentene tidlig erfaring med arbeidslivsrelevante problemstillinger og arbeidsmåter
- Bruke erfaringsbaserte og studentaktive læringsformer

Emnet er prosjektbasert på bachelornivå og gir 7,5 eller 10 studiepoeng. Det er ett av flere tiltak som skal bidra til å gi studentene arbeidslivsrelevant kompetanse, innovative ferdigheter og tankesett, samt generisk kompetanse som er anvendelig i arbeidslivet. For å øke potensialet for innovasjon legges det til rette for studenter på tvers av studieprogram. Arbeidet tar utgangspunkt i reelle problemstillinger fra samarbeidspartnere i offentlig og privat sektor, med veiledning fra USN. Bærekraft er et sentralt element, og studentene trener på å utvikle løsninger for et mer bærekraftig arbeidsliv.

Innovasjon i team er bare ett av flere virkemidler som skal fremme entreprenørskap blant studentene. Universitetet har også et program som oppmuntrer og tilrettelegger for at studentprosjekter på tvers av studieretninger kan etablere og drive egne bedrifter. Dette gir arbeidsrelevant praksis og en arena for nettverksbygging og kompetanseutvikling av ferdigheter som arbeidslivet etterspør: samarbeidsevne, innovasjon, gjennomføringsevne og ansvar. Studenter ved USN har utmerket seg på dette området, med flere priser i NM for studentbedrifter og i internasjonale konkurranser.

Et annet eksempel er *NavierUSN*, en studentgruppe som i samarbeid med blant annet Kongsberg Gruppen utvikler og bygger små autonome fartøy. Gruppen består av studenter fra ingeniørfag, økonomi og visuell kommunikasjon. NavierUSN har blant annet utviklet en autonom sjødrone som har deltatt i nasjonale og internasjonale konkurranser⁴⁹. Hvert år arrangeres *USNexpo* på campus Kongsberg, Vestfold og Porsgrunn – en teknologimesse der ingeniørstudentene viser fram sine bachelor- og masteroppgaver for regionens næringsliv⁵⁰.

49 <https://www.navierusn.com/>

50 <https://www.usn.no/samarbeid-med-oss/rekruttering-av-studenter/usnexpo/>

Mer tilgjengelige utdanninger gjennom fleksibilitet

For å gjøre utdanningene tilgjengelige for ulike grupper har USN satset på digitale læringsformer. USN og universitetets forløpere har også vært stor tilbyder av etter- og videreutdanning. For å styrke arbeidet og profilere USN som et universitet med fleksible utdanninger av høy kvalitet, ble prosjektet «USN fleksibel» etablert som en institusjonell satsing i 2022.

Gjennom fleksibel bruk av campusbaserte og gode digitale læringsformer gjør USN utdanningene mer tilgjengelige, uavhengig av bosted og livssituasjon. Dette skjer gjennom ulike modeller: nettbaserte, samlingsbaserte, desentraliserte, modulbaserte og deltidsbaserte utdanninger. I prosjektperioden fram til utgangen av 2024 ble det iverksatt en rekke tiltak, blant annet utvikling av etter- og videreutdanningstilbud, tilbud om sertifiserte minikvalifikasjoner⁵¹, fleksible overgangsordninger fra fagskole til bachelor, samt en rekke interne tiltak for økt fleksibilitet i utdanningene.

Fremragende på simulatorbasert maritim utdanning

Universitetet i Sørøst-Norge er Norges største utdanningsinstitusjon i maritim profesjonsutdanning, det vil si studier som gir sertifisert operativ kompetanse innen nautikk, teknisk drift og logistikk rettet mot maritime næringer. En utredning som ble utarbeidet på oppdrag fra MARUT – Næringsministerens strategiske råd – i 2010, konkluderte med at norsk maritim profesjonsutdanning var fragmentert og internasjonalt akterutseilt.

Med utgangspunkt i nasjonale strategier for å styrke maritim utdanning⁵² tok USN initiativ til en nasjonal satsing i tett samarbeid med den maritime næringen⁵³. Satsingen omfattet strukturelle og substansielle forhold knyttet til faglig samarbeid og arbeidsdeling mellom NTNU, UiT, Høgskulen på Vestlandet og USN, som alle tilbyr høyere maritim profesjonsutdanning. Videre

51 Kompetansebevis som dokumenterer spesifikk kompetanse på et begrenset område.

52 Nærings- og handelsdepartementet (2007; 2013). I dialog med Kunnskapsdepartementet og Nærings- og fiskeridepartementet ga satsingen innspill til politikkkutforming og regjeringens strategier – Nærings- og fiskeridepartementet (2015; 2017; 2019; 2021).

53 Fra 2010 var Universitetet i Sørøst-Norge koordinerende institusjon for MARKOM-programmet, først gjennom MARKOM2020 (2010–2021) og deretter gjennom MARKOM II (2022–2025). MARKOM2020 ble evaluert av IDEAS2EVIDENCE i 2021 (Nordhagen mfl., 2021).

innebar satsingen samarbeid med den havbaserte og landbaserte maritime næringen på strategisk og operativt nivå.

I dialog med næringen ble det utviklet fire masterprogrammer med tydelig yrkesprofil innen nautikk, komplekse maritime operasjoner og maritim ledelse. Forskeropplæringen ble styrket gjennom etablering av en felles ph.d. i nautiske operasjoner. Den nasjonale satsingen, finansiert over statsbudsjettet, ble avsluttet i 2024, men samarbeidet videreføres gjennom etablerte strukturer.

I 2019 ble USN vertsinstitusjon for et senter for fremragende utdanning: Centre of Excellence in Maritime Simulator Training and Assessment (COAST), med visjon om å bli verdensledende i simulatortrening og vurdering for maritim utdanning⁵⁴. Senteret var et konsortium bestående av de fire universitetene og høyskolene som tilbyr maritime utdanninger.

Satsingene på maritim profesjonsutdanning og FoU som fremmer operativ kompetanse, har som mål å posisjonere operativ maritim kompetanse som en sentral innsatsfaktor i den norske maritime klyngen. Med røtter tilbake til knutepunktfunksjonene i Norgesnett har USN tatt en ledende posisjon i dette arbeidet (jf. kapittel 3). Satsingene har også inkludert de maritime fagskolene og tilrettelagt for samarbeid mellom høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. Dette har særlig gjeldt utviklingsarbeid og overgangsordninger mellom de to utdanningsnivåene⁵⁵.

Praksisnær forskning

Vektleggingen av universitetenes tredje oppgave innebærer forventninger om at universitetene engasjerer seg aktivt i samfunnet og bidrar til samfunnsutvikling. Dette skjer blant annet gjennom forskning som både har som mål å frambringe ny og original kunnskap og samtidig er rettet mot praktiske formål og anvendelser. Slik forskning skal bidra til å møte samfunnsutfordringer og fremme utvikling.

54 <https://norway-coast.no>

55 Aktivitetene finansiert av MARKOM II er beskrevet i sluttrapporten Kvalitetsheving i maritim profesjonsutdanning 2022–2025. MARKOM II Program for maritim kompetanse, 2026.

Institusjonelle strategier for forskning

I USNs strategiplan for perioden 2017–21 ble det understreket at forskningen skulle være internasjonalt konkurransedyktig, samtidig som den skulle kjennetegnes av tett samarbeid med samfunns- og næringsliv, både regionalt og nasjonalt. Anvendt, profesjonsrettet og praksisnær forskning innenfor prioriterte områder skulle vektlegges og styrkes.

Med utgangspunkt i den historiske tradisjonen som lå til grunn for etableringen av den nye institusjonen framhevet strategiplanen behovet for å etablere en sterkere forskningskultur. Dette skulle blant annet skje ved å beholde og rekruttere dyktige forskere som kunne styrke forskningsbasert utdanning og samarbeide med samfunns- og næringsliv. Institusjonens profil skulle styrkes gjennom å prioritere institusjonens beste FoU-miljøer som bygger opp under universitetets hovedprofil, samt ved å identifisere og utvikle tverrfaglige satsingsområder. For å øke samarbeidet mellom enkeltforskere, heve kvaliteten i forskningen, skape et miljø for vitenskapelig ansatte og stipendiater, og fremme arbeidet med ekstern finansiering, ble det også etablert formelle forskergrupper.

Strategiplanen understreket universitetets ambisjon om å identifisere regionale fortrinn og behov for forskningsbasert innovasjon og utvikling, og å være den foretrukne FoU-partner for offentlig og privat sektor i regionen. Et globalt perspektiv skulle styrke mulighetene for å hente nye impulser gjennom samarbeid med ledende FoU-miljøer. Gjennom regionalt og internasjonalt samarbeid skulle universitetet bidra til innovasjon og verdiskaping i offentlig og privat sektor. Den praksisnære forskningsprofilen, den tette koblingen mellom forskning og utviklingsarbeid, samt utviklingen av støttefunksjoner og infrastruktur for eksternt samarbeid og kunnskapsoverføring, skulle sikre at forskningsresultater omsettes til innovasjon og verdiskaping i samfunnet.

I den første strategiperioden forelå et separat dokument for forskningsstrategien. I strategiplanen for perioden 2022–2026 er forskningen integrert i universitetets overordnede strategi. Planen understreker at universitetet skal belyse sentrale samfunnsutfordringer og bidra til løsninger gjennom et helhetlig samspill mellom grunnforskning, anvendt forskning, utdanning, kunstnerisk utviklingsarbeid, formidling og innovasjon. Videre framhever strategiplanen at utfordringer knyttet til klima og energi, grønn verdiskaping, sosial ulikhet, demokrati og menneskerettigheter, velferdsstatens bærekraft samt utviklingen av levende lokalsamfunn skal møtes med forskningsbasert

kunnskap og kompetanse. Planen poengterer dessuten at universitetet skal styrke kunnskapsgrunnlaget for nye perspektiver, løsninger, tjenester, praksiser, prosesser og produkter i samarbeid med offentlig, privat og frivillig sektor, og at kunnskapsutviklingen skal fremmes gjennom innovative samarbeidsformer i regionale og nasjonale partnerskap.

Universitetet har tatt mange initiativer for å fremme forskningssamarbeid og samskaping med regionale, nasjonale og internasjonale partnere. Regionalt nærvær gjennom flercampusstrukturen legger til rette for forskningsbasert innovasjon og utvikling gjennom lokale samarbeidsprosjekter. Universitetets posisjonering i regionale økosystemer for verdiskaping og deltakelse i en europeisk universitetsallianse er andre eksempler på slike initiativer. Universitetet har tatt flere andre initiativer i denne sammenhengen. Flere av disse omtales i det følgende.

Rammebetingelser for forskningsvirksomheten

For å styrke forskning og forskningsbasert utdanning er instituttene definert som omdreiningspunkt for implementering av strategien. Dette skal sikre at strategien omsettes i praksis på operativt nivå. Instituttene har fått handlingsrom til å oversette den overordnede strategien og ta strategiske valg basert på fagtradisjoner og kompetanse.

På individnivå har universitetet utviklet prinsipper for arbeidstidsplanlegging som tilrettelegger for prioritering av forskningsaktiviteter hos den enkelte ansatte⁵⁶. Prinsippene skal bidra til at ansatte får tildelt tidsressurser til forskning og til faglig, kunstnerisk og pedagogisk utviklings- og innovasjonsarbeid. Dette skjer på grunnlag av tidligere resultater, aktiv deltakelse i forskergrupper, initiativer til søknader om ekstern finansiering og jevnlig vitenskapelig publisering. Målet er å bidra til en effektiv bruk av universitetets og de ansattes tidsressurser og kompetanse, og å tilrettelegge for forskning av høy kvalitet i tråd med USNs profil og målsettinger.

De tidligere høyskolene hadde bygget opp administrative fellestjenester og forvaltningskompetanse på utdanningsområdet, som støttet den strategiske

56 Universitetet i Sørøst-Norge. Styresak 13/22 Retningslinjer for arbeidsplanlegging ved Universitetet i Sørøst-Norge.

utviklingen, ga tjenester til ansatte og studenter, og med overordnet ansvar for kvalitetssystemet i utdanningene. På forskningsområdet var det imidlertid utviklet færre støttefunksjoner. For å bøte på det har universitetet styrket støttefunksjoner for forskning, forskerutdanning, ekstern samhandling, entreprenørskap, kommersialisering og patentering, inklusive styrket universitetsbiblioteket. Foruten oppgaver knyttet til å tilrettelegge, motivere og veilede for økt forskningsaktivitet og styrket kvalitet i søknader til regionale, nasjonale og internasjonale finansieringskilder og i forskerutdanningene, forventes det administrativ støtte til å utvikle universitetets forskningsprofil i tråd med strategien.

Dette innebærer blant annet samarbeid med regionale aktører i ulike faser i forskningen. Ved siden av støtte til forskning og fagutvikling generelt forutsetter denne profilen at universitetet har administrativ kompetanse til å støtte tverrfaglig og tverrsektorielt samarbeid samt samspill med eksterne aktører både innenfor og utenfor forsknings- og innovasjonssystemet.

Ekstern finansiering

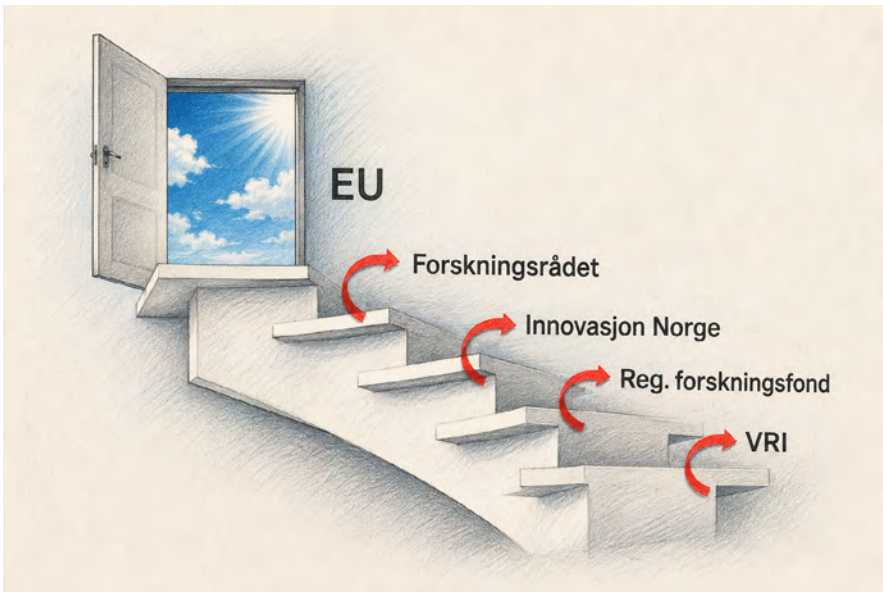
Som et ungt universitet med ambisjon om regional forankring og internasjonal anerkjennelse er USN avhengig av å lykkes med ekstern finansiering av forskning og innovasjon. Universitetet har derfor som mål å mobilisere for økt deltakelse på eksterne konkurransearenaer for finansiering av FoU-virksomheten, gjennom bidrags- og oppdragsfinansierte prosjekter. I den første strategiperioden ble det utarbeidet en egen strategi for å mobilisere til økt deltakelse i EUs forskningsprogrammer. Universitetet har videre som ambisjon å styrke bidrags- og oppdragsfinansiering, blant annet ved å posisjonere seg som en sentral kunnskapsaktør i brukerstyrte forskningsprogrammer og samarbeidsprosjekter. I slike prosjekter arbeider forskere sammen med aktører utenfor universitetssektoren for å utvikle ny kunnskap som er nødvendig for å møte viktige samfunnsutfordringer.

USN har gjennomført målrettede satsinger for å styrke ekstern finansiering utover kvalitetssikringen av søknader. I de første årene spilte Forskningsrådets regionale satsinger (Virkemidler for regional forskning og innovasjon – VRI, Norwegian Centres of Expertise – NCE) og bevilgninger fra regionale forskningsfond en viktig rolle, både som arena for regionalt samarbeid og som inngangsport til ekstern finansiering. I Vestfold ble det for eksempel

i samarbeid med fylkeskommunen tatt initiativ til samfinansiering av en forskningskoordinator og et forsknings-, utviklings- og innovasjonsnettverk for å styrke regional utvikling gjennom internasjonalisering. Nettverket inkluderte universitetet, fylkeskommunen, Innovasjon Norge, Forskningsrådet, Oslofjordfondet, partene i arbeidslivet og bedriftsklynger. Det ble etablert en arbeidsmodell som skulle bidra til økt ekstern finansiering av forskning i næringslivet, med mål om EU-finansiering (se figur 7.5).

Figur 7.5

Arbeidsmodell for styrket FoU i bedriftene/klyngene



Med oppstarten av Horisont 2020 ble det tatt ytterligere initiativ for å synliggjøre mulighetene i EUs programmer, mobilisere flere fagmiljøer og etablere nye møteplasser med regionale offentlige og private aktører. Dette har bidratt til å bygge forståelse og engasjement for verdien av internasjonalt samarbeid, både ved universitetet og i regionen. USN tok blant annet en aktiv rolle i å koordinere et regionalt EU-nettverk finansiert av Forskningsrådet, og koordinerer i dag det nasjonale EU-nettverket for forskningsadministrasjon.

Samtidig har USNs fagmiljøer etablert flere solide internasjonale nettverk og samarbeider med anerkjente partnere i Europa og globalt. Gjennom

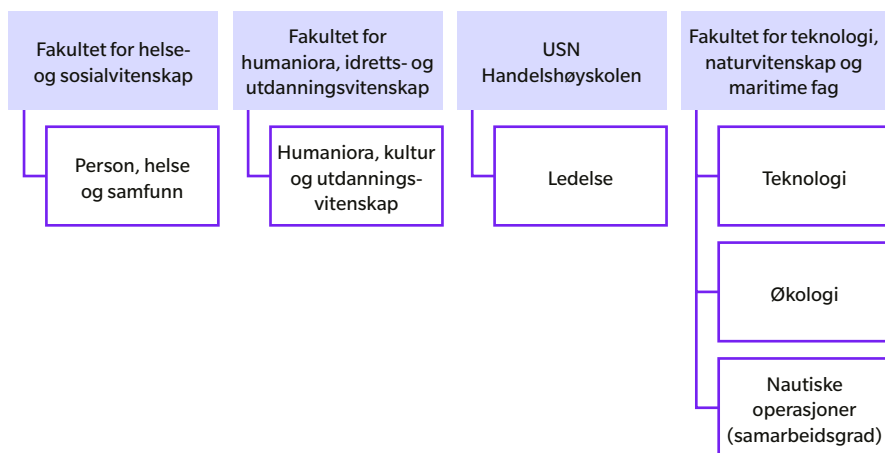
deltakelse i allianser som YERUN og EDUC, og samarbeidsprosjekter finansiert av Horisont Europa, har USN styrket sin institusjonelle, internasjonale forskningsposisjon. Dette gir et viktig grunnlag for å utvikle robuste og konkurransedyktige forskningsmiljøer, styrke rollen som forskningsaktør i regionale partnerskap, øke ekstern finansiering og styrke nasjonal og internasjonal synlighet.

Doktorgradsutdanningene

Ved etableringen av USN hadde institusjonen åtte doktorgradsprogram utviklet ved de tidligere høyskolene. I 2019 ble det igangsatt en helhetlig gjennomgang av doktorgradsprogrammene, med sikte på færre og bredere program. Etter en omfattende prosess på fakultetsnivå har styret akkreditert nye, bredere doktorgradsprogram. Disse skal styrke universitetets hovedprofil gjennom forskerutdanningens relevans, sikre kvaliteten i forskeropplæringen og sørge for en effektiv og hensiktsmessig organisering av utdanningene. Figur 7.6 nedenfor viser universitetets doktorgradsportefølje i 2025. Fakultetene har det faglige ansvaret for sine respektive programmer. For å sikre god forvaltning, samarbeid mellom programmene og lik praksis er koordinatorene organisert i universitetets administrative fellestjenester.

Figur 7.6

Universitetets doktorgradsprogram 2025



Universitetet leder den nasjonale forskerskolen *Industrial Research School in Complex Systems*. NTNU og UiA er partnere i prosjektet, sammen med teknologiske bedrifter og industriklynger i Buskerud, Østfold, Agder, Vestfold og Telemark. Formålet er å ruste studentene til å drive verdensledende forskning og innovasjon innen komplekse systemer, basert på tett samarbeid mellom industrien og academia som sikrer at forskningen gir verdi for bedriftene. Organiseringen av programmet er inspirert av industrimasterprogrammene ved universitetet.

Forskningssatsinger

For å styrke USNs profil som kunnskapsaktør og forsknings- og innovasjonspartner la strategiplanen for perioden 2017–21 til grunn at universitetet skulle utvikle en tydelig tematisk profil og faglig konsentrasjon gjennom etablering av tverrfaglige forskningssatsinger på områder der universitetet kunne bygge sterke forskningsfellesskap og innta en nasjonalt ledende posisjon. Styret skulle bevilge egne midler til satsingene. Ved siden av å reflektere universitetets hovedprofil skulle satsingene støtte opp under utdanningsprogrammene og respondere på nasjonale og internasjonale forskningsprioriteringer samt regionale kompetanse- og kunnskapsbehov.

I første omgang ble det etablert fakultetsvise forskningssatsinger. Etter en omfattende intern og ekstern prosess etablerte universitetet i 2023 fem institusjonelle strategiske forskningssatsinger på områdene:

- Energi, klima og miljø
- Regional verdiskapning
- Oppvekst, tilhørighet og livsmestring
- Framtidens helse og velferdstjenester
- Demokrati, samfunnsorganisering og styring

Satsingsområdene mottar årlige bevilgninger fra styret. Hensikten er å styrke forskningsvirksomheten ved USN på tvers av fagmiljøer og i samspill med eksterne aktører.

Etableringen bygger på et «mission»-konsept inspirert av EUs samfunnsoppdrag for å løse store samfunnsutfordringer gjennom tverrfaglig og

tverrsektoriell internasjonal innsats, tilpasset institusjonsnivå⁵⁷. Konseptet skal bidra til å etablere en helhetlig ramme for anvendt, problemløsende forskning ved et flercampusuniversitet med mange ulike fagmiljøer fordelt på åtte campuser i en region med relativt lav studietilbøyelighet, høy etterspørsel etter høyere utdanning i arbeidslivet, stort behov for omstilling til grønn verdiskaping og stort utenforskap. Samtidig har Sørøst-regionen sterke fagmiljøer i privat og offentlig sektor som universitetet samarbeider med⁵⁸. Institusjonelt skal de strategiske forskningsområdene fungere som et viktig virkemiddel for å mobilisere fagmiljøene, utvikle tverrfaglige prosjekter basert på eksternt samarbeid og bidra til innovasjon og utvikling med høy samfunnsrelevans.

Avslutning

Med utgangspunkt i den strategiske plattformen som lå til grunn for etableringen av USN og planer som senere er utviklet, har vi i dette kapitlet beskrevet og drøftet hvordan universitetets ambisjoner kommer til uttrykk i universitetets strategiske selvforståelse. Vi har sett nærmere på hvordan universitetet posisjonerte seg gjennom institusjonelle strategiske initiativer og eksterne relasjoner og partnerskap på utdannings- og forskningsområdet i det første formative tiåret etter fusjonen i 2014. Realiseringen av en entreprenøriell og samfunnsengasjert hovedprofil for å møte faglige ambisjoner, samfunnsutfordringer og eksterne forventninger reiser en rekke problemstillinger, dilemmaer og utfordringer. Disse drøftes nærmere i det avsluttende kapitlet, der vi belyser prinsipielle sider ved universitetet som samfunnsaktør.

57 European Commission (2021).

58 Aasen & Ormstad (2021).

8

Høyere utdanning mellom tradisjon og trend

I bokas avsluttende og oppsummerende kapittel beskriver og drøfter vi muligheter og utfordringer knyttet til det framvoksende nye, mangfoldige høyere utdanningslandskapet og utviklingen av entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter. Dette gjøres i lys av norsk politikk for høyere utdanning, vår casestudie av etableringen av Universitetet i Sørøst-Norge og analytiske perspektiver som er presentert og diskutert i bokas øvrige kapitler.

Det nye, mangfoldige høyere utdanningslandskapet

I denne boka har vi analysert politiske forventninger til universiteter som sentrale samfunnsinstitusjoner, samt politiske og institusjonelle virkemidler som er etablert for å styrke universitetenes samfunnsrolle. Videre har vi drøftet kjennetegn ved entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter og analysert hvordan eksterne rammebetingelser, institusjonelle valg og interne drivkrefter bidrar til framveksten av det som betegnes som en ny generasjon universiteter. Analysen har vært forankret i etableringen av nye universiteter i Norge på 2000-tallet, med hovedvekt på utviklingen av Universitetet i Sørøst-Norge i de formative årene 2014–2023.

Et gjennomgående tema har vært hvordan Universitetet i Sørøst-Norge har posisjonert seg innenfor rammen av nasjonal utdanningspolitikk og statlig styring, og hvordan strategisk selvforståelse, samfunnsrolle og regionalt engasjement har blitt formulert og operasjonalisert. Vi har analysert betydningen

av geografisk forankring, samt tilgang til og anvendelse av økonomiske, menneskelige og kunnskapsmessige ressurser. Et særskilt analytisk fokus har vært rettet mot utviklingen av forskning og utdanning i spenningsfeltet mellom etablerte akademiske normer og økende forventninger om samfunnsrelevans, regionalt engasjement og tverrfaglig samarbeid.

Med utgangspunkt i internasjonale utviklingstrekk og norsk utdanningspolitikk har vi beskrevet framveksten av et nytt universitet med uttalte ambisjoner om å styrke sin rolle som samfunnsinstitusjon gjennom samarbeid med lokale og regionale aktører. Analysen bygger på begreper og perspektiver fra litteraturen om entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter (jf. kapittel 2), og kobler disse til politiske styringsutfordringer og institusjonelt handlingsrom. Med bakgrunn i nasjonale og globale mønstre, trender og framvoksende strukturer i høyere utdanning drøfter vi i dette avsluttende kapitlet utfordringer knyttet til utviklingen av slike universiteter.

Ambisjonen om å utvikle en mer funksjonelt differensiert og diversifisert høyere utdanningssektor har over flere år stått sentralt på den politiske agendaen i en rekke land. Denne politikken er begrunnet i et ønske om å styrke sektorens samlede evne til å bidra med kunnskap og kompetanse som svar på komplekse samfunnsutfordringer. Norsk politikk – og utviklingen av universiteter som USN – må forstås i lys av disse internasjonale tendensene. Gjennom ulike strategier på systemnivå har målet vært å fremme bred samfunnsrelevans gjennom institusjonell profilering, faglig konsentrasjon og arbeidsdeling, samt samarbeid mellom institusjonene i sektoren.

De historiske røttene til institusjoner som USN har i stor grad vært sammenfallende med politiske forventninger om regionalt engasjement og samfunnsrelevans. Samtidig har nasjonal politikk for å sikre og styrke kvalitet i høyere utdanning, både før og etter årtusenskiftet, lagt til rette for institusjonell utvikling gjennom strukturreformer og institusjonelle fusjoner.

Et særtrekk ved den norske utviklingen er at høyskoler kan oppnå universitetsstatus dersom de oppfyller nærmere fastsatte kriterier. Forskning på institusjonell utvikling i høyere utdanning viser imidlertid at både politikk-utforming og sterke akademiske normer ofte bidrar til at nye universiteter

gradvis beveger seg i retning av etablerte, tradisjonelle universiteter¹. For å motvirke en slik ensretting, omtalt som institusjonell isomorfisme i kapittel 2, har norske myndigheter eksplisitt understreket at nye universiteter ikke skal kopiere de tradisjonelle institusjonene (jf. kapittel 3). Innføringen av flerårige utviklingsavtaler mellom myndighetene og den enkelte institusjon kan forstås som et forsøk på å operasjonalisere denne målsettingen gjennom differensiert styring. Som vi har sett, inngår slike avtaler i et bredere internasjonalt repertoar av styringsvirkemidler i høyere utdanning².

Erfaringer viser at nasjonal styring med sikte på å fremme institusjonelt mangfold er forbundet med betydelige spenninger. Generelle styringssignaler, standardiserte kvalitetskrav, insentivstrukturer og resultatbaserte finansierungsordninger har ofte en sterkere effekt enn selektive virkemidler rettet mot differensiering og profilering. Konsekvensen kan være at universitetene utvikler seg i samme retning, til tross for uttalte politiske ambisjoner om mangfold. I stedet for tydeligere institusjonell arbeidsdeling og faglig konsentrasjon oppstår dermed en vedvarende risiko for homogenisering av universitetssektoren.

Universitetet som samfunnsaktør

I kapittel 2 drøfter vi framveksten av den globale kunnskapsøkonomien. Kombinert med økende utfordringer knyttet til bærekraft har dette bidratt til at universitetene er stadig mer sentrale samfunnsinstitusjoner. Myndigheter framhever i økende grad betydningen av høyere utdanning og forskning for både økonomisk utvikling og bærekraftig samfunnsutvikling, en tendens som gjenfinnes i mange land. Nasjonale og overnasjonale aktører argumenterer for at en vellykket kunnskapsøkonomi og bærekraftig utvikling forutsetter universiteter som i større grad orienterer sin virksomhet mot samfunnets behov.

1 Jf. kapittel 2 og f.eks. Wells & Henkin (2005); van Vught (2008); Guil Gorostidi & Rubio-Arostegui (2026); Frølich & Stensaker (2021).

2 de Boer mfl. (2015); Jongbloed mfl. (2018); Frølich & Stensaker (2021).

I denne sammenheng framheves framveksten av såkalte tredje generasjons entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter, som tillegges nye formål og oppgaver. Disse institusjonene skal ikke bare tilby utdanning og forskning, men også bidra aktivt til sosial, økonomisk og kulturell utvikling – det som betegnes som universitetenes tredje oppdrag. Mens mange institusjoner oppfatter dette som en tilleggsoppgave, søker den nye universitetsgenerasjonen å integrere det i kjernevirksomheten. Målet er å utvikle kunnskap og kompetanse som fremmer teknologisk, kommersiell og sosial innovasjon, samtidig som forsknings- og utdanningsaktiviteten kobles tettere til arbeidslivets og samfunnets behov og utfordringer. Dette inkluderer også kunnskapsutvikling som kan endre holdninger og praksiser, styrke samfunnets handlekraft og legge grunnlag for nye tenkemåter, sosiale ordninger, organisasjonsformer og teknologiske løsninger³.

Med Universitetet i Sørøst-Norge som case viser vi i denne boka hvordan universiteter kan integrere det tredje oppdraget i strategier og praksis. Dette innebærer blant annet å fremme tverrfaglig forskningssamarbeid og samskaping med aktører i offentlig sektor, sivilsamfunnet og næringslivet, samt å etablere støttefunksjoner som styrker samarbeidet og bidrar til sosial og teknologisk innovasjon. Videre innebærer det et mål om å tematisere samfunns- og arbeidslivsrelevans i utdanninger på alle nivåer, og at universitetene utvikler nye virkemidler og arbeidsformer for å styrke samfunnsengasjementet og rollen i regionale innovasjonssystemer.

Innovasjon fremmes gjennom det van de Ven omtaler som *engaged scholarship*, som innebærer samskaping mellom universiteter og eksterne aktører for å utvikle ny kunnskap og kompetanse⁴. USNs etablering av et innovasjonssenter innenfor mikrosystemer, nanoteknologi og elektronikk illustrerer hvordan universiteter kan bidra lenger ut i verdiskapingskjeden og bygge bro over det som ofte betegnes som «Dødens dal» – den kritiske fasen mellom utvikling av ny kunnskap eller teknologi og dens praktiske anvendelse. Innenfor andre fagområder er ulike former for samarbeidsforskning, følgeforskning og tett kobling mellom forskning og forskningsbasert utviklingsarbeid tilsvarende tilnærminger.

3 Willumsen & Ødegård (2020).

4 van de Ven (2023).

Både innen teknologisk og sosial innovasjon understrekes betydningen av å vurdere kunnskapens teknologiske og samfunnsmessige modenhetsnivå⁵. For å sikre at kunnskapen tas i bruk, engasjerer entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter seg ofte i utviklings- og innovasjonsprosesser i samarbeid med virksomheter i offentlig og privat sektor. Dette omfatter prosess- og produktutvikling, prototyping, testing av nye løsninger og andre aktiviteter som gjør det enklere å omsette kunnskap til praktisk anvendelse. Dette innebærer at universiteter i økende grad deltar i transformative prosesser som i Norge tradisjonelt har vært instituttsektorens ansvar. Slik kan universitetene levere teknologi og kunnskap til samfunns- og næringsliv på et høyere modenhetsnivå. Ved USN er utviklingen og bruken av ulike virkemidler for ekstern samhandling og samskaping, samt samarbeid med eksterne partnere i regionale og lokale økosystemer for innovasjon, samfunnsutvikling og verdiskaping, eksempler på initiativer som skal bidra til å sikre at forskningsbasert kunnskap faktisk tas i bruk.

Politikk for relevans i høyere utdanning

I kapittel 3 og kapittel 6 viser vi at offentlige utredninger og stortingsmeldinger om høyere utdanning i Norge gjennom flere tiår gjentatte ganger har tematisert samfunnets kompetansebehov og utdanningenes tilknytning til arbeidslivet. Politiske dokumenter har særlig lagt vekt på:

- Innføring av kvalifikasjonsrammeverk, med dreining av oppmerksomhet fra innsatsfaktorer mot læringsutbytte
- Styrke samarbeid og kontakt med arbeidslivet
- Utdanninger med høy arbeidslivsrelevans, der innhold og omfang samsvarer med kompetansebehov
- Mer integrert og kvalitativt bedre praksis i utdanningene

5 Det er utviklet modeller for kunnskapens teknologiske og samfunnsmessige modenhet – Technology Readiness Level (TRL) og Societal Readiness Level (SRL). Ofte er teknologisk modenhet avhengig av samfunnsmessig modenhet – jf. for eksempel Bruno mfl. (2020).

- Mer arbeidslivsrelevant erfaring for studentene
- Etter- og videreutdanning for oppdatert kompetanse gjennom hele yrkeslivet
- Fleksible undervisningstilbud tilpasset ulike livssituasjoner
- Tverrprofesjonell læring i utdanningene
- Inkludering av brukerperspektivet i utdanningene
- Kontinuerlig oppdatering av innholdet i utdanningene
- Studentsentrerte og studentaktive læringsformer som styrker arbeidslivsrelevante ferdigheter
- Digitale læringsformer tilpasset arbeidslivets behov
- Systematiske analyser av kompetansebehov
- Veiledning og karrieretjenester

Selv om begrunnelser, perspektiver og vektlegging varierer med dokumentenes formål, er utdanningenes relevans et gjennomgående tema i politikktutformingen. OECDs Skills Strategy har hatt særlig betydning i norsk utdanningspolitikk⁶, med anbefalinger om sterkere kobling mellom utdanning og arbeidsliv. Dette omfatter blant annet integrering av praksis i studiene, tettere samarbeid med arbeidslivet og sikring av at utdanningene gir relevant kompetanse som etterspørres i arbeidsmarkedet.

Fra forskningspolitikk til innovasjonspolitik

I kapittel 2 viste vi til at universitetene tradisjonelt har vært preget av en lineær forståelse av forholdet mellom forskning og innovasjon. I denne forståelsen kan resultater fra nysgjerrighetsdrevet grunnforskning på lang sikt få praktiske anvendelser. Denne modellen lå lenge til grunn for forskningspolitikken, som var orientert mot tilbudssiden gjennom finansiering av forskning. Innovasjonspolitikken, derimot, var primært innrettet mot etterspørselssiden, med vekt på kommersialisering og teknologioverføring til næringslivet.

6 OECD (2014a; 2014b).

Fra 1990-tallet utviklet flere land en bredere innovasjonspolitik, der samspill mellom ulike samfunnssektorer ble en sentral forutsetning for innovasjon⁷. I Norge markerte Bondevik-regjeringens plan for en helhetlig innovasjonspolitik (2003) et skifte mot en mer integrert tilnærming mellom forskning, teknologiutvikling og samfunnsutvikling⁸.

Etter 2010 har innovasjonspolitikken i økende grad også blitt regionalisert. Fitjar identifiserer tre sentrale trekk ved denne utviklingen⁹:

- Regionene har en mer aktiv rolle i utformingen av innovasjonspolitikken
- Politikken er differensiert og tilpasset lokale kontekster
- Regionalt samarbeid er virkemiddel for å fremme innovasjon

Prioriteringene er tydeliggjort i strategidokumenter som langtidsplanene for forskning og høyere utdanning. Den nyeste planen for perioden 2023–32 viderefører tidligere strategier og etablerer tre overordnede mål. Disse forutsetter en sirkulær og helhetlig sammenheng – en helixstruktur¹⁰ – mellom forskning, innovasjon og utvikling¹¹:

- Økt konkurransekraft og innovasjonsevne
- Miljømessig, sosial og økonomisk bærekraft
- Høy kvalitet og tilgjengelighet i forskning og høyere utdanning

Tettere kobling mellom forskning og innovasjon, og det regionale utviklingsperspektivet i forsknings- og innovasjonspolitikken, reflekterer internasjonale trender og globale utfordringer.

7 Fagerberg (2014).

8 Spilling & Aanstad (2010).

9 Fitjar (2016).

10 Jf. kapittel 2.

11 Meld. St. 5 (2022–2023).

Tverrsektorielle utfordringer og universitetenes rolle

Både nasjonal og overnasjonal politikkutforming retter oppmerksomheten mot globale, nasjonale og regionale utfordringer. Kunnskap, kompetanse og innovasjon som kan bidra til å løse komplekse samfunnsutfordringer, forutsetter ofte tverrfaglige tilnærminger.

Langtidsplanene prioriterer forskning som støtter bærekraftig samfunnsutvikling i tråd med FNs bærekraftsmål. Prioriteringene omfatter forskning som fremmer:

- Teknologiutvikling, digitalisering og kunstig intelligens
- Bærekraftig forvaltning av marine ressurser
- Miljøvennlig energi
- Folkehelse, helseinnovasjon, pandemiberedskap og livsvitenskap
- Kunnskap som belyser sosial ulikhet, utenforskap og inkludering

Disse prioriteringene er i tråd med internasjonal forskningspolitikk og gjen-speiles i Forskningsrådets utlysninger. Både EU og norske myndigheter har lansert såkalte *missions* eller samfunnsoppdrag, som skal fremme grense-sprengende kunnskap gjennom tverrfaglige og tverrsektorielle satsinger. Målet er å legge til rette for rask og kunnskapsbasert omstilling av samfunns- og arbeidsliv innenfor rammene av bærekraftsmålene.

Eksterne drivkrefter

Utviklingen av entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter har fått global oppmerksomhet som modeller for å fremme kunnskapsoverføring, innovasjon og sosial og økonomisk utvikling. Samtidig understreker inter-nasjonal forskning at utformingen og implementeringen av slike modeller i stor grad preges av nasjonale, regionale, lokale og institusjonelle forhold¹².

12 Pinheiro & Stensaker (2014); Schnurbus & Edvardsson (2020); Etzkowitz & Zhou (2023).

I Norge har fusjoner vært en avgjørende forutsetning for utviklingen av de fleste nye universitetene. Internasjonalt har de politiske begrunnelsene for fusjoner i høyere utdanning variert. Forventninger om konsolidering av nasjonale systemer, større geografisk konsentrasjon, økonomiske gevinster, økt effektivitet, høyere kvalitet og større strategisk handlingsrom for institusjonene har vært sentrale argumenter¹³.

I Norge var målet med høyskolereformen i 1994 og strukturreformen i 2014 å redusere antall institusjoner gjennom fusjoner for å sikre kvaliteten i utdanning og forskning. Samtidig skulle tilgangen til høyere utdanning opprettholdes gjennom å styrke institusjonenes regionale rolle (jf. kapittel 3). Selv om etableringen av flere universiteter ikke var et eksplisitt mål med strukturreformen, la fusjonene grunnlag for at flere høyskoler kunne oppfylle kravene til universitetsstatus. Større institusjoner gjorde det ofte enklere å innfri de akademiske kriteriene. Fra institusjonenes ståsted var universitetsambisjoner ofte en sentral motivasjon for fusjon.

Etableringen av Høgskolen i Sørøst-Norge/Universitetet i Sørøst-Norge er et eksempel på en horisontal fusjon mellom institusjoner med relativt lik historie, faglig profil og regional forankring. Universitetets flercampusorganisering, historikk og faglige innretning dannet grunnlaget for en entreprenøriell og samfunnsengasjert hovedprofil. Selv om det over tid hadde vært sonderinger om et tettere samarbeid i Sørøst-regionen, var nasjonal politikk uten tvil en viktig drivkraft for etableringen av USN og for institusjonelle endringer i norsk høyere utdanning generelt.

Etableringen av nye universiteter har også vært drevet fram av lokal og regional etterspørsel og støttet av politiske og økonomiske initiativer fra regionale og kommunale myndigheter samt fra aktører i privat og offentlig sektor. Slike lokale engasjementer har vært viktige for å gjøre høyere utdanning og forskning mer tilgjengelig, og for å tilrettelegge for kunnskaps- og kompetansebasert utvikling av regionalt samfunns- og arbeidsliv.

Bak etableringen av USN lå et betydelig regionalt og lokalt engasjement. Regionale og lokale aktører har vært viktige premissleverandører for institusjonell og faglig utvikling. I Sørøst-regionen fungerer campusene som kulturelle, sosiale og økonomiske hjørnesteiner.

13 Pruvot mfl. (2015).

Institusjonelle drivkrefter

Utviklingen av en entreprenøriell og samfunnsengasjert universitetsprofil har også vært drevet fram av internt engasjement. Forskningen viser at solid forankring og kollegial oppslutning er avgjørende for institusjonell transformasjon. Ved de tidligere høyskolene i Buskerud, Telemark og Vestfold var det bred oppslutning om fusjon og universitetsetablering både blant ansatte, arbeidstakerorganisasjonene og studenter. I andre regioner var skepsisen større, ofte begrunnet med at fusjonskostnader kunne overstige gevinstene, eller at vertikale fusjoner ville føre til dominans fra større institusjoner.

Fusjonsprosesser er generelt krevende og komplekse. Som vist i kapittel 5 aktualiserer slike prosesser en rekke spenninger. Når fusjoner skjer i sammenheng med mål om universitetsakkreditering, som ofte krever faglige prioriteringer, viser erfaringene fra USN at samspillet mellom interne og eksterne drivkrefter er avgjørende.

Mens vitenskapens interne dynamikk var den dominerende drivkraften i fag- og institusjonsutviklingen innenfor den Humboldtske universitetstradisjonen, er framveksten av nyere universitetsmodeller i større grad preget av eksterne krav og behov. Her forventes universitetene ikke bare å tilby forskningsbasert utdanning på vitenskapens egne premisser, men også å bidra til sosial, økonomisk og kulturell utvikling gjennom en institusjonell Kvintuppel Helix-tilnærming. Dette innebærer at forskningen i større grad tar utgangspunkt i praksisfeltenes utfordringer, og at resultatene blir mer direkte anvendbare. Ved entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter utfyller denne forståelsen den lineære kunnskapsmodellen og bidrar til kunnskapsutvikling på andre måter. Resultatene kan gi innovasjon og utfordre etablert praksis, men samtidig også bidra til videreutvikling av vitenskapsdisiplinene.

Litteraturen understreker at drivkreftene bak utvikling av tredje generasjons universiteter må følges opp med tydelig strategisk styring og ledelse, samtidig som vitenskapens indre vilkår ivaretas (jf. kapittel 2). Åpenhet, evne til å respondere på ekstern etterspørsel, fleksibilitet og bredt samarbeid med eksterne aktører framheves som nøkkelfaktorer for å utvikle universitetene som samfunnsaktører. Dette krever fleksible og dynamiske styrings- og ledelsesstrukturer som kan håndtere komplekse og skiftende utfordringer. Å fange opp, tolke og diskutere eksterne behov og å omsette disse til faglig dynamikk og operative strategier internt representerer betydelige ledelsesutfordringer.

Tverrfaglig samarbeid er ofte avgjørende når forskning og utdanning skal belyse og bidra til å løse komplekse samfunnsutfordringer. Dette forutsetter tilrettelegging for faglig samspill på tvers av tradisjonelle organisatoriske strukturer. I noen tilfeller kan fleksibilitet innebære å ta et skritt tilbake inntil den akademiske kulturen er moden for å bryte ned siloer i møte med eksterne krav og forventninger. Avviklingen av den institusjonelle satsingen USN bærekraft, beskrevet i kapittel 7, illustrerer dette. Risikoen ved strategiske retretter er at de kan redusere institusjonell utviklingskraft og konkurranseevne og svekke ekstern legitimitet.

Regional forankring

Høyere utdanning i Sørøst-regionen har historisk vært sterkt knyttet til regional samfunnsutvikling. Gjennom desentralisert lokalisering og sterk geografisk forankring har campusene utviklet fagtradisjoner og akademiske kulturer med betydelig lokalt og regionalt samfunnsengasjement. I det nye universitetet videreføres dette engasjementet. Det setter både premisser for og fungerer som en intern drivkraft i utviklingen av institusjonens hovedprofil.

USNs flercampusorganisering sikrer et varig lokalt nærvær. Regionale og lokale myndigheter, samt aktører i privat og offentlig sektor, forventer at universitetet viderefører og forsterker sitt samfunnsengasjement, gjør høyere utdanning og forskning mer tilgjengelig og bidrar til kunnskaps- og kompetansebasert utvikling i Sørøst-regionen. Et stabilt geografisk nærvær anses som avgjørende for å utvikle kunnskap og kompetanse med utgangspunkt i lokale forutsetninger, behov og utfordringer, og for å styrke grunnlaget for levende og bærekraftige lokalsamfunn.

Faglitteraturen viser at regional forankring ofte utgjør en bunnplanke i den institusjonelle og faglige utviklingen ved entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter. Burton Clarks banebrytende studie av fem europeiske universiteter, som eksempler på institusjonell transformasjon, framhever den

doble ambisjonen om regional forankring og internasjonal anerkjennelse som sentral for universitetet som samfunnsaktør¹⁴.

Institusjonell selvforståelse

Ved USN kommer tilknytningen til denne framvoksende universitetsmodellen tydelig til uttrykk i universitetets selvforståelse. Universitetet skal være den foretrukne kompetanse-, forsknings-, utviklings- og innovasjonspartneren for regionalt samfunns- og arbeidsliv. Det skal tilby forskningsbaserte og arbeidslivsintegreerte utdanninger og utvikle kunnskap og løsninger med relevans både på kort og lang sikt. Universitetet skal bidra til grønn omstilling og bærekraftig økonomisk, sosial og kulturell nyskaping, og gjennom partnerskap med samfunns- og arbeidsliv utvikle seg som en nasjonal rollemodell for slikt samarbeid. Studietilbudene skal utformes i samspill med eksterne aktører, inkludere arbeidslivserfaring og gi studentene kompetanse til å videreutvikle samfunnet og arbeidslivet de skal inn i. Universitetet skal også gjøre utdanning mer fleksibel og tilgjengelig og stimulere til livslang læring i et arbeidsliv i endring.

Forventningene til universitetene som samfunnsaktører kan utfordre tradisjonelle akademiske verdier knyttet til autonomi og uavhengighet i forskning og utdanning. Som vist i kapittel 2 påpekes det i faglitteraturen at tett samarbeid med eksterne aktører kan true universitetenes integritet og verdier knyttet til langsiktig, disiplinorientert og nysgjerrighetsdrevet kunnskapsutvikling. Interne faglige spenninger er en integrert del av et universitets dynamikk, der ulike vitenskapelige tradisjoner brynes mot hverandre. Ved USN bidrar institusjonens historie, samt den profesjons- og arbeidslivsorienterte faglige dynamikken, til å bygge opp under den entreprenørielle og samfunnsengasjerte profilen. Samtidig vil spenninger mellom vitenskapens interne dynamikk og samfunnsengasjementet være til stede. Slike spenninger kan være konstruktive, men forutsetter at universitetet – gjennom dialog

14 Clark (1998).

mellom ledelsen, fagmiljøene, administrative støttefunksjoner, arbeidstakerorganisasjoner og studenter – identifiserer og tydeliggjør interne verdier, premisser og kvalitetskriterier overfor nasjonale og regionale myndigheter og andre eksterne aktører.

Kvalitet og relevans

Når det gjelder kvalitetsstandarder, har norske forskere utviklet et rammeverk som ivaretar ulike forskningstradisjoner¹⁵. Rammeverket skiller mellom kvalitetsbegreper forankret i spesialiserte kunnskapsfelt og kvalitetskriterier i evaluering på tvers av fag og i forskningens møte med politikk og samfunnsutvikling. Kvalitetsbegrepene innenfor fagfeltene er forankret i det enkelte fags selvforståelse og kunnskapsbase, mens tverrfaglige og samfunns- og arbeidslivsrelevante kvalitetsvurderinger forutsetter et bredere kvalitetsbegrep, forankret i kontekster der fagfelt interagerer med hverandre og med samfunnet. Forskningskvalitet kan vurderes langs tre hoveddimensjoner:

1. Vitenskapelig pålitelighet – troverdighet, soliditet og samsvar med forskningsetiske prinsipper
2. Originalitet og nyskaping
3. Verdi og nytte for vitenskapen og/eller samfunnet

Disse dimensjonene vektlegges ulikt avhengig av aktører og situasjoner. Når forskningskvalitet settes på dagsordenen, bør det presiseres hvilke aspekter ved kvalitet som skal prioriteres og hvordan¹⁶.

Ved entreprenørielle og samfunnsengasjerte universitet er forskningens samfunnsrelevans en sentral kvalitetsdimensjon, også i institusjonens strategiske arbeid. Kvalitetsstandarder springer dermed ut av interaksjonen

15 Centre for Research Quality and Policy Impact Studies (R-QUEST), <https://www.r-quest.no>

16 Langfeldt, Aagaard & Borlaug (2025).

mellom forskningsmiljøenes egne normer og eksterne aktørers vurdering av relevans og samfunnsnytte.

Som samfunnsaktør forventes det at universitetets forskning har samfunnseffekter. Faglitteraturen belyser hvordan forskningsresultater kan tas i bruk raskere¹⁷. En gjennomgående anbefaling i faglitteraturen er å ta brukersiden mer på alvor. I denne sammenheng understrekes betydningen av kunnskapsutvikling gjennom partnerskap. Langsiktige partnerskap og samarbeid er avgjørende for å styrke praksisfeltenes forskningsbaserte og vitenskapelige fundament.

Hvordan og når praksisfelt og brukere involveres i forskningsprosessen, varierer mellom fagområder og forskningstradisjoner. Involvering kan skje i planlegging, gjennomføring og avslutning av forskningsprosessen – fra identifisering av tema og utforming av design via datainnsamling og analyse, til formidling og implementering av kunnskap i utviklings- og innovasjonsarbeid. Partnerskap identifiserer kunnskapsbehov, styrker den eksterne verdsettingen av forskning og øker brukernes absorpsjonskapasitet.

Samfunnseffekter av forskning springer ofte ut av langsiktige samarbeidsnettverk mellom forskere og praksisfelt. Slike nettverk kan initiere kumulative forskningsaktiviteter over tid. Når slike effekter vurderes, bør oppmerksomheten derfor ikke begrenses til enkeltprosjekter eller individuelle publikasjoner. Forskning resulterer sjelden i radikale innovasjoner eller helt nye ideer; oftere bidrar anvendt og samfunnsrelevant forskning til bedre forståelse og inkrementelle forbedringer av praksis. Eksterne hendelser eller kriser kan imidlertid øke etterspørselen etter forskning. I slike situasjoner kan også mer grunnleggende forskning få større betydning ved å bekrefte eller avkrefte foreslåtte løsninger¹⁸.

17 Oslo Institute for Research on the Impact of Science: <https://www.sv.uio.no/tik/forskning/sentre/osiris/om-osiris/>; <https://www.fpol.no/atte-ar-med-forskningssentrene-r-quest-og-osiris/>

18 Jf. den grunnleggende forskningens betydning for utvikling av vaksiner under koronapandemien – NOU 2022: 5.

Balansegangen mellom tradisjon og trend

Etableringen og utviklingen av nye norske universiteter, som Universitetet i Sørøst-Norge, må forstås innenfor rammene av nasjonal politikk. Samtidig viser både internasjonal og norsk forskning på institusjonell utvikling i høyere utdanning at slike prosesser ikke kan forklares utelukkende som lineære responser på statlige styringssignaler. Også institusjonenes egne ambisjoner, historiske røtter, geografiske forankring og interne prosesser spiller en avgjørende rolle. Det samme gjør måten akademiske verdier fortolkes og praktiseres på, i formingen av den enkelte institusjon.

I lys av universitetenes tradisjonelle rolle som autonome samfunnsinstitusjoner og utviklingen av nyere utdannings- og forskningspolitikk står alle universiteter overfor et vedvarende styrings- og verdimessig spenn. På den ene siden forventes ivaretagelse av vitenskapsdisiplinene og langsiktig grunnforskning. På den andre siden rettes økende politiske og samfunnsmessige forventninger mot anvendt, tverrfaglig og problemløsende forskning, samt profesjons- og arbeidslivsorientert utdanning. Dette spenningsforholdet utgjør et sentralt trekk ved dagens utdanningspolitiske landskap.

Entreprenørielle og engasjerte universiteter har et strategisk og faglig tyngdepunkt som på flere måter utfordrer universitetenes etablerte akademiske normer og tradisjonelle forestillinger om universitetets rolle. Det gjelder særlig forståelsen av institusjonen som en kritisk og uavhengig kunnskapsprodusent. Den nye generasjonen universiteter må dermed håndtere en kompleks balanse: mellom kontinuitet og endring, og mellom tradisjoner og nye trender. Videre må det balanseres mellom institusjonell autonomi, uavhengig forskning og disiplinær forankring på den ene siden, og praksisnær og tverrfaglig forskning, forpliktende samarbeid med eksterne aktører samt profesjons- og arbeidslivsrettet utdanning på den andre. Etableringen og videreutviklingen av universiteter som USN aktualiserer derfor utfordringer knyttet til styring og legitimering langs flere dimensjoner i rollen som proaktiv samfunnsaktør.

Universiteter forventes i økende grad også å opptre som globale kunnskapsinstitusjoner, med deltakelse i internasjonale forskningsnettverk, konkurranse om ekstern finansiering og posisjonering i internasjonale rangeringer. Samtidig tillegges entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter et særskilt ansvar som regionale utviklingsaktører. Dette skaper et vedvarende spenn mellom globale ambisjoner og regionale forpliktelser. En sentral utfordring

ligger i å styrke internasjonal anerkjennelse og faglig kvalitet uten at dette svekker universitetets rolle som kunnskaps- og kompetanseleverandør og partner i regional samfunnsutvikling.

En stedsbasert institusjonell profil

Entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter kjennetegnes ofte av et eksplisitt stedsbasert oppdrag, der forskning, utdanning og den tredje oppgaven kobles tett til regionale og lokale behov og forventninger. Det forutsetter evne til å forstå og respondere på utfordringer og muligheter i bestemte geografiske, sosiale, kulturelle og økonomiske kontekster. En slik stedsbasert orientering må være strategisk forankret i institusjonens samlede virksomhet, og kan ikke reduseres til avgrensede prosjekter eller midlertidige satsinger.

Tverrfaglig samarbeid

Komplekse samfunnsutfordringer, som sosial ulikhet, bærekraft og folkehelse, utfordrer etablerte disiplinære grenselinjer og krever tverrfaglige tilnærminger. Et entreprenørielt og samfunnsengasjert universitet må utvikle organisatoriske og kulturelle rammer som fremmer samarbeid på tvers av fagmiljøer, institutter og fakulteter. Dette forutsetter styrings- og insentivsystemer som belønner tverrfaglighet, og som reduserer barrierer knyttet til tradisjonelle faglige og organisatoriske siloer.

Eksterne partnerskap

Effektivt samfunnsengasjement forutsetter solide og langsiktige partnerskap med et bredt spekter av eksterne aktører, inkludert offentlige myndigheter, næringsliv, sivilsamfunn og lokale fellesskap. Slike samarbeid må være gjensidig forpliktende og basert på likeverdig samhandling, samtidig som universitetets akademiske integritet ivaretas. Modeller basert på «myke grenser» og infusjon (jf. kapittel 2) forutsetter tillitsbygging over tid og institusjonell kapasitet til å håndtere interessekonflikter og ulike målhorisonter.

Ansvarlighet og autonomi

Som offentlige institusjoner er universiteter ansvarlige overfor myndigheter, finansieringskilder og samfunnet for øvrig. Samtidig er institusjonell autonomi og akademisk frihet grunnleggende for vitenskapelig virksomhet. I mange land innebærer økt statlig styring, resultatkrav og effektiviseringspress en innsnevring av institusjonenes handlingsrom. For universiteter som er tett integrert i samfunn og arbeidsliv, aktualiseres derfor spenningen mellom ekstern ansvarlighet og behovet for faglig uavhengighet. Entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter vektlegger i denne sammenhengen ofte former for relasjonell autonomi, der uavhengighet tydeliggjøres og forhandles gjennom samarbeidsavtaler, interne prosedyrer og institusjonelle normer¹⁹.

Mobilisering av interne ressurser

Samfunnsrettet virksomhet forutsetter betydelige ressurser i form av finansiering, personell og infrastruktur. En sentral utfordring består i å mobilisere disse ressursene på måter som understøtter både de tradisjonelle kjerneoppgavene og det samfunnsrettede oppdraget. Det er videre avgjørende å forankre eksternt engasjement i fagmiljøene, særlig i lys av at slike aktiviteter ikke alltid samsvarer med etablerte akademiske belønnings- og karrieresystemer.

Dokumentasjon av samfunnsmessig innvirkning

Å dokumentere effektene av samfunnsengasjement og entreprenøriell virksomhet er utfordrende, ettersom virkningene ofte er langsiktige, komplekse og delvis immaterielle. Det er derfor behov for å utvikle dokumentasjonsverktøy som fanger opp institusjonell kapasitetsbygging, relasjonelle prosesser og gradvis realisering av strategiske ambisjoner. I en norsk kontekst, der nye entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter ofte har vokst fram gjennom fusjoner, er det særlig viktig at både myndigheter og institusjonene selv anerkjenner institusjonsbygging som en langsiktig prosess.

19 Clark (1998); Harkavy & Bergan (2019); Watermeyer mfl. (2022); Larsen & Aasen (under trykking).

Tilpasning av styrings- og organisatoriske strukturer

Tradisjonelle styrings- og organisasjonsmodeller i høyere utdanning er ofte svakt tilpasset et eksplisitt samfunnsoppdrag. Hierarkiske strukturer, fragmenterte fagmiljøer og konvensjonelle insentivsystemer kan begrense tverrfaglighet og eksternt engasjement. Universiteter med en samfunnsrettet profil må derfor utvikle mer fleksible og inkluderende styringsformer som understøtter samarbeid på tvers av organisatoriske nivåer.

Navigering under finansieringsbegrensninger

Etter en lengre periode med vekst i offentlige bevilgninger har finansieringsrammene for høyere utdanning og forskning blitt strammere. Dette reduserer institusjonenes handlingsrom og forsterker behovet for strategiske prioriteringer. Institusjonell transformasjon innebærer i denne sammenheng evne til økonomisk tilpasning, herunder diversifisering av inntektskilder gjennom partnerskap, filantropi, kommersialisering og bidrags- og oppdragsfinansiering. Samtidig kan økonomisk press fungere som en katalysator for organisatorisk endring.

Institusjonell kultur og samfunnsoppdrag

Å forankre samfunnsengasjement som en kjerneverdi i universitetskulturen representerer en betydelig institusjonell utfordring. For at samfunnsrollen skal bli en integrert del av institusjonens identitet, må akademiske belønningssystemer, evalueringskriterier og karriereveier i større grad anerkjenne samfunnsrettet virksomhet som faglig relevant og meritterende.

Avslutning

Universiteter forventes i stadig større grad å bidra til å håndtere regionale, nasjonale og globale samfunnsutfordringer knyttet til bærekraftig utvikling. Entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter svarer på disse forventningene ved å rette forskning og utdanning eksplisitt mot samfunnsrelevante problemstillinger og samfunnets kompetansebehov. Samtidig må også disse

institusjonene kontinuerlig balansere samfunnsengasjementet med universitetets tradisjonelle akademiske kjerneoppdrag.

Diversifisering på systemnivå innebærer at tyngdepunktet i faglige profiler vil variere mellom institusjonene – mellom universiteter som prioriterer samfunnsrollen, og mer tradisjonelle, disiplinorienterte universiteter. Et mangfold av institusjonelle modeller er derfor en forutsetning for et robust og funksjonelt høyere utdanningssystem.

Kilder og litteratur

Kilder

Offentlig tilgjengelige dokumenter fra arkivet til Universitetet i Sørøst-Norge, Høgskolen i Sørøst-Norge, Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Høgskolen i Buskerud, Høgskolen i Telemark, Høgskolen i Vestfold, Universitetet for miljø- og biovitenskap og Universitetet i Agder – i hovedsak sakspapirer knyttet til styremøtene ved de respektive institusjonene.

Strategiplaner, handlingsplaner, årsrapporter fra HSN/USN. Tildelingsbrev til HSN/USN fra Kunnskapsdepartementet.

Litteratur og offentlige dokumenter

- Abrey, M. & Grinevich, V. (2024). The entrepreneurial university: strategies, processes, and competing goals. *The Journal of Technology Transfer* 49, 1991–2034.
- AL-Ali, AZ., Stephens, M. & Ajayan, S. (2020). Integration of the Quintuple Helix innovation Model into the Higher Education Sector. *International Journal of Innovation, Creativity and Change. Volume 13, Issue 7* www.ijicc.net
- Arbo, P. (2019). Universitet og region – en sammensatt relasjon. I J. P. Knudsen & T. Lauvdal (Red.), *Geografi, Kunnskap, vitenskap. Den regionale UH-sektorens framvekst og betydning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Arbo, P. & Benneworth, P. (2007). Understanding the regional contribution of higher education institutions: a literature review. *Education Working Paper No. 4/2007*. Paris: OECD.
- Beck, U. (1986). *Risk Society*. Sage Publishing.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. Harper.
- Bender, G. (2008). Exploring conceptual models for community engagement at higher education institutions in South Africa. *Perspectives in Education Volume 26, Issue 1*, 81–95.
- Bergan, S., Gallagher, T. & Harkavy, I. (Red.) (2020). *Academic freedom, institutional autonomy and the future of democracy*. Higher Education Series no. 24. Council of Europe Publishing.

- Berglund, F. (Red.) (2004). Høyere utdanning i «Vestviken». Status for høyskolene i Buskerud, Vestfold og Telemark. *NIFU Skriftserie 18*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Bischoff, A. & Tjomsland, A. (2025). *Sluttrapport fra USN Bærekraft: Et institusjonelt strategisk ved USN 2023–2025 (2027)*. Avdeling for forskning, innovasjon og bibliotek, Universitetet i Sørøst-Norge.
- Blankesteijn, M., Chanphirun, S., & van der Sijde, P. (2019). Understanding the Governance of the Engaged and Entrepreneurial University in the Twenty-First Century: Towards a New Research and Policy Agenda. I T. Kliewe, T. Kesting, C. Plewa & T. Baaken (Red.), *Developing Engaged and Entrepreneurial Universities. Theories, Concepts and Empirical Findings*. Springer.
- Boling, J. R., Mayo, D. T., & Helms, M. M. (2017). Complementarity merger as a driver of change and growth in higher education. *Journal of Organizational Change Management*, 30(1), 27–42.
- Brandt, T. & Nordal, O. (2010). *Turbulens og tankekraft. Historien om NTNU*. Pax Forlag.
- Bratli, K.A. (2005). *Drivende Krefter. Teknisk utdanning i Horten 1855–2005*. Høgskolen i Vestfold.
- Bruno, I., Donarelli, A., Marchetti, V., Panni, A. S., Covino, B. V., Lobo, G., Molinari, F. (2020). Technology Readiness revisited: A proposal for extending the scope of impact assessment of European public services. *Electronic Governance (ICEGOV2020)*, Athens, Greece, March 11–13.
- Børresen, A. K. & Kobberød, J. T. (2007). *Bergingeniørutdanningen i Norge gjennom 250 år*. Tapir akademisk forlag.
- Carayannis, E. G. & Campbell, D. F. J. (2021). Democracy of climate and climate for democracy: the evolution of quadruple and quintuple helix innovation systems. *Journal of the Knowledge Economy*, 12, 2050–2082.
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2009). Mode 3' and 'Quadruple Helix': Toward a 21st Century Fractal Innovation Ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3/4), 201–234.
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2010). Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and How Do Knowledge, Innovation and the Environment Relate to Each Other? *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development*, 1(1), 41–69.
- Carayannis, E. G., Barth, T. D., & Campbell, D. F. J. (2012). The Quintuple Helix Innovation Model: Global Warming as a Challenge and Driver for Innovation. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 1(2), 1–12.
- Castells, M. (trilogy 1996–1998). *The Information Age: Economy, Society, and Culture*. Blackwell.
- Clark, B. R. (2000). The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement. Keynote Address presented at the General Conference 2000, «Beyond the Entrepreneurial University: Global Challenges and Institutional Responses». *OECD Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE)*. September 11–13, 2000, Paris, France.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. IAU Press.

- cOAlition S. (2018). *Plan S: Making full and immediate Open Access a reality*. <https://www.coalition-s.org/>
- Coenen, L. (2007). The Role of Universities in the Regional Innovation Systems of the North East of England and Scania, Sweden: Providing Missing Links? *Environment and Planning C: Government and Policy*, 25(6), 803–821.
- Collett, J. P. (2011). *Universitetet i Oslo 1811–1870. Universitetet i nasjonen*. UNIPUB.
- de Boer, H. mfl. (2015). *Performance-based funding and performance agreements in fourteen higher education systems. Report for the Ministry of Education, Culture and Science*. Center for Higher Education Policy Studies, Universiteit Twente.
- de Boer, H. & Jongbloed, B. (2015). *Reflections on performance agreements in higher education*. Report for the Expert Group of the Ministry of Education and Research in Norway.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (2000). The Iron Cage Revisited: Isomorphism in Organizational Fields. *Advances in Strategic Management* 48(2), 147–160.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse – DIKU. (2023). *Norske erfaringer med deltakelse i europeiske universiteter (EUI)*. Notat nr. 04/2003.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse – HK-dir. (2024). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2024*. Rapport nr. 06/2024.
- Douglass, J. A. (2007). *The California Idea and American Higher Education: 1850 to the 1960 Master Plan*. Stanford University Press.
- Draghi, M. (2024). *The future of European competitiveness. Part A: A competitiveness strategy for Europe. Part B: In-depth analysis and recommendations*. European Commission. https://commission.europa.eu/topics/competitiveness/draghi-report_en
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity*. William Heinemann LTD.
- Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. HarperCollins.
- Durand, T. M., Faszewski, E. E., Murphy, K. L., & Villegas-Reimers, E. (2024). «It Wasn't What I Expected»: Students' Perspectives and Experiences on a Higher Education Merger. *The Journal of Higher Education*, 96(6), 1060–1085.
- Eder, J. (2019). Innovation in the periphery: A critical survey and research agenda. *International Regional Science Review*, 42(2), 119–146.
- Eriksen, E. L. (2006). *Fra høyskole til universitet: Universitetet i Stavanger blir til*. Wigestrands.
- Etzkowitz, H. (2016a). The Entrepreneurial University: Vision and Metrics. *Industry and Higher Education*, 30(2), 83–97. DOI:10.5367/ihe.2016.0303
- Etzkowitz, H. (1998). The norms of entrepreneurial science: Cognitive effects of the new university-industry linkages. *Research Policy Volume* 27(8), 823–833.
- Etzkowitz, H. & Zhou, C. (2023). Entrepreneurial University Conception: An Instauration for the Advancement and Utilization of Knowledge. I L. Leišytė, J. R. Dee & B. J. R. van der Meulen (Red.), *Research Handbook on the Transformation of Higher Education*. Edward Elgar Publishing.
- Etzkowitz, H. & Zhou, C. (2018). *The Triple Helix. University–Industry–Government Innovation and Entrepreneurship*. (2. utg.). Routledge.
- Etzkowitz, H. & Zhou, C. (2008). Building the entrepreneurial university: A global perspective. *Science and Public Policy*, 35(9), 627–635.

- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix—University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge-Based Economic Development. *EASST Review*, 14(1), 14–19. <https://ssrn.com/abstract=2480085>
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (1999). The future location of research and technology transfer. *Journal of Technology Transfer*, 24(2), 111–123.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313–330.
- European Commission. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency Conclusions*. Brussels.
- European Commission. (2003). *The Role of the Universities in the Europe of knowledge*. Brussels.
- European Commission. (2006). *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, Brussel, 10.5.2006.
- European Commission. (2010). *Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels.
- European Commission. (2011). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council and the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels: 20.09.2011.
- European Commission. (2017). *Renewed EU agenda for higher education*. Brussels.
- European Commission. (2020a). *A new ERA for Research and Innovation*. Brussels.
- European Commission. (2020b). *Achieving the European Education Area by 2025*. Brussels.
- European Commission. (2020c). *European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience*. Brussels.
- European Commission. (2020d). *Horizon Europe: The EU Research and Innovation Programme*. Brussels.
- European Commission. (2021). *EU Missions in Horizon Europe*. Brussels.
- European Commission. (2022). *European Strategy for Higher Education*. Brussels.
- Fagerberg, J. (2014). *Innovation policy, national innovation systems, and economic performance: In search of a useful theoretical framework*. TIK Working Papers on Innovation Studies no. 20150321.
- Finsrud, H. D. & Hildrum, J. (2006). *På vei mot en ny region? Evaluering av regionforsøket i Buskerud, Telemark og Vestfold*. Oslo: AFI-rapport 4/06.
- Fitjar, R. D. (2016). Mot en regional innovasjonspolitikk? I R. D. Fitjar, A. Isaksen & J. P. Knudsen (Red.), *Politikk for innovative regioner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fjågesund, P. (2020). *Er Universitetet i Sørøst-Norge et universitet?* Khrono 26.01.2020.
- Fjågesund, P. (2021). *J'accuse! Rektor kriger mot grunnforskningen ved USN*. Khrono 15.12.2021.
- Forskning.no (2010). *Sivilingeniør utdanningen i Narvik 20 år*. Publisert 22.09.2010.
- Frølich, N. & Stensaker, B. (2021). Mergers and missions: investigating consequences for system diversity. *Higher Education*, 82, 411–434. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00730-7>

- Frøysnes, Å. (2019). *Høgskolereformen er 25 år. Hvordan 98 høgskoler ble til* 26. Khrono. <https://www.khrono.no/hogskolereformen-er-25-ar-hvordan-98-hogskoler-ble-til-26/427115>
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Polity Press.
- Giroux, H. A. (2002). Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education. *Harvard Educational Review*, 72(4), 425–463.
- Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L., & Vallance, P. (2016). *The Civic University: The Policy and Leadership Challenges*. Edward Elgar Publishing.
- Granstrand, O. & Holgersson, M. (2020). Innovation ecosystems: A conceptual review and a new definition. *Technovation*, 90–91. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2019.102098>
- Guil Gorostidi, S. C. & Rubio-Arostegui, J. A. (2026). Quality management in higher education from the perspective of institutional isomorphism: a scoping review. *Frontiers in Education* 10, 1720224. doi: 10.3389/feduc.2025.1720224
- Harkavy, I. & Bergan, S. (2019). Academic freedom, institutional autonomy and the engaged university. *Transform: The Journal of Engaged Scholarship*, Vol. 4, 26–35.
- Harman, K. (2002). Merging divergent campus cultures into coherent educational communities: Challenges for higher education leaders. *Higher Education*, 44, 91–114.
- Haukeland, L. & Lundestad, S. (2011). Historien – fra høyskole til universitet. I P. Pedersen (Red.). *Universitetet i Nordland. Festskrift i anledning den formelle åpningen av Universitetet i Nordland 31.3.2011*. Nord universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap. Forskningsrapport.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*, 79–104. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Innst. S. nr. 249(1969–70). Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteén om utvidet prøve-drift med distriktshøgskoler.
- Innst. S. nr. 337(2000–2001). Innstilling frå kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen om Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2025). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget.
- Jongbloed, B., Kaiser, F., van Vught, F. & Westerheijden, D. F. (2018). Performance Agreements in Higher Education: A New Approach to Higher Education Funding. I A. Curaj, L. Deca & R. Pricopie (Red.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*, 671–687. Springer International Publishing. DOI 10.1007/978-3-319-77407-7_40
- Jordheim, K. (Red.) (1988). *Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år*. Notodden.
- Jukemat, J. S., Kuiper, C., van Doorn, I., de Jonge, E., Goumans, M., van Zaalen, T., van der Zwan-Scholtz, F., de Bruijn, E., Ketelaar, N., Andriessen, D. & Pelgrum-Keurhorst, M. (2025). Pioneering the professional doctorate program at universities of applied sciences in The Netherlands: the case of health and well-being. *Discover Education* 4, article number 237. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00681-6>
- Kellogg Commission. (1999). *Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities. Returning to Our Roots: The Engaged Institution*. U. S. Department of Education. Washington, DC.
- Kempton, L. (2015). Delivering smart specialization in peripheral regions: the role of universities. *Regional Studies, Regional Science*, 2(1), 489–496.
- Kerr, C. (1982). *The uses of the university* (third edition). Cambridge: Harvard University Press.
- Khrono. (2019). 52,5 hele gavestillinger landet rundt, bli med på besøk til en av dem på Kongsberg. Publisert 06.11.2019.

- Kitagawa, F. (2005). Entrepreneurial universities and the development of regional societies: a spatial view of the Europe of knowledge. *Higher Education Management and Policy*, 17(3), 65–89.
- Kjelstadli, K. (2010). *Akademisk kapitalisme*. Res Publica.
- Kliewe, T., Kesting, T., Plewa, C. & Baaken, T. (Red.) (2019). *Developing Engaged and Entrepreneurial Universities. Theories, Concepts and Empirical Findings*. Springer.
- Klofsten, M., Fayolle, A., Guerrero, M., Mian, S., Urbano, D., & Wright, M. (2019). The entrepreneurial university as driver for economic growth and social change – Key strategic challenges. *Technological Forecasting and Social Change*, 141, 149–158.
- Knudsen, J. P. (2019). Reorganisering av UH-sektoren – nasjonsbygging med regionsmak. I J. P. Knudsen & T. Laudal (Red.), *Geografi, kunnskap, vitenskap, Den regionale UH-sektorens framvekst og betydning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Knudsen, L. G., & Wenneberg, S. B. (2000). *Ansvarlig forskningsledelse som forudsætning for fri forskning: Oplæg til en strategi for universiteterne*. Department of Management, Politics and Philosophy, CBS. MPP Working Paper No. 17/2000.
- Koekoek, A., Van Ham, M. & Kleinhans, R. (2021). Unravelling University–Community Engagement: A Literature Review. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 25(1), 3–24.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2018). *Smart spesialisering som metode for regional næringsutvikling*.
- Kummeling, H., Kluijtmans, M. & Miedema, F. (2024). *The University in Transition*. Publishers of Trial and Error/University of Utrecht.
- Kunnskapsdepartementet (27.04.2022). *Norwegian comment to the European strategy for universities and the Council Recommendation on building bridges for effective European higher education cooperation*.
- Kunnskapsdepartementet (2023). *Kvalitets- og akkrediteringskrav for norske universiteter. Kunnskapsdepartementet. Rapport fra en ekspertgruppe. Rapport*. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/kvalitets-og-akkrediteringskrav-for-norske-universiteter/id2958085/>
- Kwiek, M. & Kurkiewicz, A. (Red.) (2015). *The Modernisation of European Universities*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Kyvik, S. (Red.) (1999). *Evaluering av høyskolereformen: Sluttrapport*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Langfeldt, L., Aagaard, K. & Borlaug, S. B. (2025). Identifying and Facilitating High-Quality Research. I G. Sivertsen & L. Langfeldt (eds): *Challenges in Research Policy. Evidence-Based Policy Briefs with Recommendations*. Springer: Briefs In Political Science.
- Larsen, I. M. (2025). Å organisere endring – Strukturreformen i høyere utdanning. I T. S. Prøitz, I. M. Larsen & E. M. Rye (Red.). *Endringer og spenninger i høyere utdanning*. Fagbokforlaget.
- Larsen, I. M. & Stensaker, B. (2002). Om å foregripe forandringer – faglige og organisatoriske utviklingsprosesser i et framtidig «Innlandsuniversitet». *NIFU Skriftserie nr. 19*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Larsen, I. M. & Aasen, P. (2025). *Building a new university with strong links to society. Strategic Pathways to an Entrepreneurial and Engaged University*. Paper. 47th Annual EAIR Forum, Utrecht University.

- Larsen, I. M., Hofsføy, M.-L., Yuan, Z. Ø. & Aasen, P. (2020). Performance Agreements for Clearer Institutional Profiles and Better Division of Labour. *Tertiary Education and Management*, 26(3), 311–327.
- Lyby, L., Huisman, J., Blaker, S., Danielsen, Å. & Waaler, J. (2020). Styring av universiteter og høyskoler i Norge: En undersøkelse av styringsinstrumenter og styringsaktører i UH-sektoren. *NIFU Rapport 25*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Liotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. University of Minnesota Press.
- Maassen, P. (2015). System Diversity in European Higher Education. I M. Kwiec & A. Kurkiewicz (Red.), *The Modernisation of European Universities*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Machlup, F. (1962). *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton University Press.
- Markuerkiaga, L., Errasti, N. & Igartua, J. I. (2019). An Entrepreneurial University Taxonomy Proposal. I T. Kliewe, T. Kesting, C. Plewa & T. Baaken (Red.), *Developing Engaged and Entrepreneurial Universities. Theories, Concepts and Empirical Findings*. Springer.
- Martins, E., Szczybra, B., Liedtke, P. & Becker, K. (2017). Rethinking the doctorate – universities of applied sciences offer new perspectives. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 12(2), 77–87.
- Mason, C. & Brown, R. (2014). *Entrepreneurial ecosystems and growth-oriented entrepreneurship*. Background paper prepared for the workshop organised by the OECD LEED Programme and the Dutch Ministry of Economic Affairs on Entrepreneurial Ecosystems and Growth Oriented Entrepreneurship, The Hague, Netherlands.
- Meld. St. 11 (2024–2025). *Fagfolk for en ny tid – med høyere yrkesfaglig utdanning*. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 14. mars 2025, godkjent i statsråd samme dag.
- Meld. St. 5 (2022–2023). *Langtidsplanen for forskning og høyere utdanning 2023–2032*. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 23. september 2022, godkjent i statsråd samme dag.
- Meld. St. 7 (2014–2015). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015–2024*. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 3. oktober 2014, godkjent i statsråd samme dag.
- Meld. St. 18 (2014–2015). *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 27. mars 2015, godkjent i statsråd samme dag.
- Meld. St. 8 (2018–2019). *Kulturens kraft. Kulturpolitikk for framtida*. Tilråding fra Kulturdepartementet 23. november 2018, godkjend i statsråd same dagen.
- Meld. St. 19 (2020–2021). *Styring av statlige universiteter og høyskoler*. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 19. mars 2021, godkjent i statsråd samme dag.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations*. Free Press.
- Moussa, A., Kesting, T. & Clauss, T. (2019). Embedding Entrepreneurial and Engaged Universities – A Holistic View. I T. Kliewe, T. Kesting, C. Plewa & T. Baaken (Red.), *Developing Engaged and Entrepreneurial Universities. Theories, Concepts and Empirical Findings*. Springer.
- NOKUT (2017). *Akkreditering som universitet. Veiledning for institusjoner som søker institusjonsakkreditering*. Mai 2017. NOKUT.
- Nordhagen, I. C., Dahle, M., Høgestøl, A. & Wold, L. K. (2021). *Et løft for maritim profesjonsutdanning. Evaluering av MARKOM2020*. Rapport 10:2021. IDEAS2EVIDENCE.

- Norgesnettrådet (2000). *Knutepunktfunksjoner: Funksjon eller symbol. Evalueringsrapport utarbeidet av knutepunktkomiteen*. Norgesnettrådets rapporter 2/2000.
- NOU 1988:26. *Med viten og vilje: innstilling fra Universitets- og høyskoleutvalget*, oppnevnt ved kongelig resolusjon av 22. juli 1987: avgitt til Kultur- og vitenskapsdepartementet 9. september 1988.
- NOU 2000:14. *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 30. april 1998.
- NOU 2008: 3. *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*. Utredning fra et offentlig utvalg oppnevnt av regjeringen 24. mai 2006. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 22. januar 2008.
- NOU 2020: 12. *Næringslivets betydning for levende og bærekraftige lokalsamfunn*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 27. september 2019. Avgitt til Nærings- og fiskeridepartementet og Kommunal- og moderniseringsdepartementet 28. oktober 2020.
- NOU 2020: 15. *Det handler om Norge. Utredning om konsekvenser av demografiutfordringer i distriktene*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 11. oktober 2019. Avgitt til Kommunal- og moderniseringsdepartementet 4. desember 2020.
- NOU 2020: 3. *Ny lov om universiteter*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 22. juni 2018. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 13. februar 2020.
- NOU 2022: 5. *Myndighetenes håndtering av koronapandemien – del 2. Rapport fra Koronakommisjonen*. Oppnevnt ved kongelig resolusjon 24. april 2020 for å gjennomgå og trekke lærdom fra covid-19-utbruddet i Norge. Avgitt til Statsministerens kontor 26. april 2022.
- Nærings- og fiskeridepartementet (2015). *Maritime muligheter – blå vekst for en grønn framtid*. Regjeringens maritime strategi.
- Nærings- og fiskeridepartementet/Olje og energidepartementet (2017). *Ny vekst, stolt historie*. Regjeringens havstrategi.
- Nærings- og fiskeridepartementet (2019). *Blå muligheter*. Regjeringens oppdaterte havstrategi.
- Nærings- og fiskeridepartementet (2021). *Blått hav, grønn fremtid*. Regjeringens satsing på hav og havnæringer.
- Nærings- og handelsdepartementet (2007). *Maritim strategi 2007. Stø kurs*. Regjeringens strategi for miljøvennlig vekst i de maritime næringene.
- Nærings- og handelsdepartementet (2013). *Stø kurs 2020. Regjeringens maritime strategi*.
- OECD (1997). *The First Years of Tertiary Education; Norway*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (1996). *The Knowledge-Based Economy*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2014a). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Norway*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2014b). *OECD Skills Strategy Action Report: Norway*. OECD Publishing, Paris.
- Olsen, J.P. (2007). The institutional dynamics of the European university. I P. Maassen & J. P. Olsen (Red.), *University Dynamics and European Integration. Higher Education Dynamics, Volume 19*. Springer.
- Palfreyman, D. (1989). The Warwick way: A case study of entrepreneurship within a university context. *Entrepreneurship & Regional Development*, 1(2), 207–219.
- Parker, J. (2024). The Role of Higher Education in the Post-Truth Era. *Journal of Political Science Education*, 20(3), 391–404.
- Pedersen, P. (Red.) (2011). *Universitetet i Nordland. Festskrift i anledning den formelle åpningen av Universitetet i Nordland 31.3.2011*. Nord universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap. Forskningsrapport.

- Pinheiro, R. & Stensaker, B. (2014). Designing the Entrepreneurial University: The Interpretation of a Global Idea. *Public Organization Review*, 14(4). DOI:10.1007/s11115-013-0241-z
- Pinheiro, R., Geschwind, L. & Aarveaara, T. (Red.) (2016). *Mergers in Higher Education. The Experience from Northern Europe*. Springer.
- Polanyi, M. (1962). The Republic of Science: Its Political and Economic Theory. *Minerva*, 1(1), 54–73.
- Powell, W. W., & Bromley, P. (2015). New institutionalism in the analysis of complex organizations. I J. D. Wright (Red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Vol 16, 764–769. Oxford: Elsevier.
- Powell, W. W. & DiMaggio, P. J. (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. The University of Chicago Press.
- Prop. 1 S (2009–2010). *For budsjettåret 2010 under Kunnskapsdepartementet*. Utgiftskapittel: 200–288 og 2410. Inntektskapittel: 3200–3288, 5310 og 5617. Tilråding frå Kunnskapsdepartementet av 2. oktober 2009, godkjend i statsråd same dagen.
- Pruvot, E. B., Estermann, T., & Mason, P. (2015). University mergers in Europe. *DEFINE. Thematic Report 2*.
- Prøitz, T. S. (Red.) (2001). Jo mere vi er sammen» – dynamisk utvikling mot en nettverksinstitusjon i Hedmark og Oppland. *NIFU Skriftserie nr. 19*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Reichelt, S. (2009). *Institutional diversity in European higher education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders*. European University Association.
- Reve, T. & Jakobsen, E. W. (2001). *Et verdiskapende Norge*. Universitetsforlaget.
- Richard, S. W. (2016). *Organizations and Organizing: Rational, Natural and Open Systems Perspectives*. Taylor & Francis Ltd.
- Rovde, O. (2018). *Soga om høgskulen i Bø. Telemarks distriktshøgskole og Høgskolen i Telemark 1970–2016*. Universitetet i Sørøst-Noreg.
- Røvik, K. A. (2019). *Moderne organisasjoner*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Sánchez-Barrioluengo, M., & Benneworth, P. (2019). Is the entrepreneurial university also regionally engaged? Analysing the influence of university's structural configuration on third mission performance. *Technological Forecasting and Social Change*, 141, 206–218.
- Schei, A. (2022a). *Utfordrer USN på om de ønsker å være et ekte universitet*. Khrono 20.4.2022.
- Schei, A. (2022b). *Universitet og fylker roper varsku om desentral satsing*. Khrono 05.01.2022.
- Schnurbus, V. & Edvardsson, I. R. (2020). The Third Mission Among Nordic Universities: A Systematic Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(2), 238–260. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1816577>
- Shattock, M. (2009). *Entrepreneurialism in universities and the knowledge economy: Diversification and organizational change in European higher education*. UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (Red.) (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Pax.
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2009). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. John Hopkins University Press.
- Solheim Hansen, H., Svenkerud P. J., Yttri, G. & Aasen, P. (2023). *Å være «desentral» er svært viktig for oss, men det koster*. Khrono 01.02.2023

- Spilling, O. R. & Aanstad, S. (2010). En utydelig innovasjonspolitikk? Norsk innovasjonspolitikk på 2000-tallet. *NIFU Rapport 1*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- SSB (1999). *Statistikk mot år 2000: 1988–1989. Studenteksplosjonen*. SSBs informasjonstjeneste.
- St.meld. nr. 66 (1973–74). *Om den videre utbygging og organisering av høyere utdanning*. Tilrådning fra Kirke- og undervisningsdepartementet 30. mars 1973, godkjent ved kongelig resolusjon samme dag.
- St.meld. nr. 17 (1974–75). *Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning. Tilleggsmelding*. Tilrådning fra Kirke- og undervisningsdepartementet 27. september 1974, godkjent ved kongelig resolusjon samme dag.
- St.meld. nr. 35 (1975–76). *Om forskningens organisering og finansiering*. Tilrådning fra Kirke- og undervisningsdepartementet 28. november 1975, godkjent ved Kronprinsregentens resolusjon samme dag.
- St.meld. nr. 40 (1990–91). *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*. Tilrådning fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 19. april 1991, godkjent i statsråd samme dag.
- St.meld. nr. 43 (1991–1992). *Et godt råd for forskning. Om endringer i forskningsrådsstrukturen*. Tilrådning fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 8. mai 1992, godkjent i statsråd samme dag.
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – Krev din rett*. Tilrådning fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet av 9. mars 2001, godkjent i statsråd samme dag.
- St.meld. nr. 31 (2000–2001) *Kommune, fylke, stat – en bedre oppgavefordeling*.
- St.meld. nr. 20 (2004–2005). *Vilje til forskning*. Tilrådning fra Utdannings- og forskningsdepartementet av 18. mars 2005, godkjent i statsråd samme dag.
- St.meld. nr. 7 (2007–2008). *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning*. Tilrådning fra Kunnskapsdepartementet av 30. november 2007, godkjent i statsråd samme dag.
- St.prp. nr. 136 (1968–1969). *Om prøvedrift med distriktshøgskolar*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- St.prp. nr. 1 (2008–2009). *Om statsbudsjettet for budsjettåret 2009*. Tilrådning fra Finansdepartementet av 26. september 2008, godkjent i statsråd samme dag.
- Sunnanå, O. (1980). *Fra seminarium Lapponicum til Rauland Akademi. Norsk lærerutdanning på ikke-offentlig grunnlag 1717–1779*. Rapport. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Taylor, M. P. (2012). The entrepreneurial university in the twenty-first century. *London Review of Education*, 10(3), 289–305.
- Thoresen, S. O. (1979). *Kviteseid seminar – eit skuletiltak i Vest-Telemark*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- UNESCO (2004). Diversification of higher education and the changing role of knowledge and research. Papers presented at the Second Scientific Committee Meeting for Europe and North America. *UNESCO Forum Occasional Paper series*, 6.
- UNESCO (2022). *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability*. UNESCO Global Independent Expert Group on the Universities and the 2030 Agenda.
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Universitetet i Innlandet (2024). *Nå er vi Universitetet i Innlandet*. <https://www.inn.no/om-universitetet/status-som-universitet/aktuelt-om-universitetsprosjektet/>

- Vabø, A. & Kårsten, K. (2014). Robuste fagmiljøer. En litteraturgjennomgang. *NIFU Arbeidsnotat 12*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Vabø, A. & Wiers-Jensen, J. (2014). Internationalization, diversification and quality in higher education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5), 710–723.
- van de Ven, A. (2023). *Engaged Scholarship: A Guide for Organizational and Social Research*. Oxford University Press.
- van Vught, F. (2008). Mission Diversity and Reputation in Higher Education. *Higher Education Policy*, 21(2), 151–174.
- Watermeyer, R., Raaper, R., & Olssen, M. (2022). *Handbook on Academic Freedom*. Edward Elgar Publishing.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Wells, R. & Henkin, A. B. (2005). Exploring the Trend toward Isomorphism in International Education. *International Journal of Educational Reform*. <https://doi.org/10.1177/105678790501400301>
- Westhryn, V. (2006). *Regionreformen – en kamp om lokaldemokratiets framtid. en dybdestudie av politikerrollen i regionforsøket Buskerud – Telemark – Vestfold (BTV)*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Willumsen, E. & Ødegård, A. (2020). *Samskaping, Sosial innovasjon for helse og velferd*. Universitetsforlaget.
- World Bank (1999). *World development report 1998/1999: Knowledge for Development*.
- Wæraas, T. A., Aasen, T. M., Schiefloe, P. M., Nilsen, B., & Smolan, A. (2019). *Innovasjonsinfrastruktur, innovasjonssenter og samarbeidspartneres plass på campus. En internasjonal innovasjonsinfrastruktur for samfunnsendring*. Rapport. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Aamodt, P. O. & Lyby, L. (2019). Instrument eller institusjon? Skiftende politiske prioriteringer. I J. P. Knudsen, & T. Laudal (Red.), *Geografi, kunnskap, vitenskap, Den regionale UH-sektorens framvekst og betydning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aasen, P. (2023). *Høyere utdannings Eidsvollbygning*. Rektorblogg 18.12. 2023. <https://rektorbloggen.usn.no/blogginnlegg/hoyere-utdannings-eidsvollbygning>
- Aasen, P. (2008). I bakspeilet og gjennom frontruten – rektors betraktninger. I B. Bratholm, A. Eikeland & I. T. Thoresen (Red.), *Alle disse møtene. Lærerutdanning på Eik 50 år*. Forlaget Snorre.
- Aasen, P. & Ormstad, H. (2021). *Institusjonelle missions/samfunnsoppdrag?* Rektorblogg 16.12. 2021. <https://rektorbloggen.usn.no/blogginnlegg/institusjonelle-missions-samfunnsoppdrag>
- Aasen, P. & Stensaker, B. (2007). Balancing trust and technocracy. Leadership training and institutional values in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 371–383.

Illustrasjoner

Figurer

Figur 2.1: Innovasjon – fra Trippel Helix til Kvintuppel Helix

Figur 2.2: Tre universitetsgenerasjoner

Figur 2.3: Tradisjonelle vs. entreprenørielle og samfunnsengasjerte universiteter

Figur 2.4: Ulike perspektiver på universitetenes samfunnsengasjement

Figur 2.5: Institusjonell fagstrategisk ledelse som tillitsfull mediering

Figur 2.6: USN som kunnskaps- og kompetanseaktør

Figur 5.1: Målbilde for Oslofjordalliansen

Figur 5.2: Organiseringen av Universitets- og fusjonsprosjektet

Figur 7.1: Gjensidig relasjon mellom universitet og region

Figur 7.2: USN Partnerskap

Figur 7.3: USN Profesjon

Figur 7.4: USN som regional utviklingsaktør

Figur 7.5: Arbeidsmodell for styrket FoU i bedriftene/klyngene

Figur 7.6: Universitetets doktorgradsprogram 2025

Tabeller

Tabell 7.1: Virkemidler for ekstern samhandling og samskaping

Tabell 7.2: USNs nettverk knyttet til offentlige tilskuddsordninger for kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring (2025)

Bokser

Boks 1.1: Universitetenes tredje oppgave

Boks 4.1: Det norske statlige høyere utdanningslandskapet 2025

Boks 5.1: Høgskolen i Buskerud – historisk bakgrunn

Boks 5.2: Høgskolen i Vestfold – historisk bakgrunn

Boks 5.3: Høgskolen i Telemark – historisk bakgrunn

Boks 5.4: Faglig profil til Høgskolen i Østfold og Universitetet for miljø- og biovitenskap

Boks 7.1: Mål og styringsparametere i utviklingsavtalen 2023–2026

Boks 7.2: USN Kultur

Bilder

Campus Porsgrunn. Foto: USN.

Campus Vestfold. Foto: USN.

Campus Bø. Foto: USN.

Campus Ringerike. Foto: USN.

Campus Drammen. Foto: USN.

Campus Kongsberg. Foto: USN.

Bergseminaret. Foto: USN.

Campus Rauland. Foto: USN.

Campus Notodden. Foto: USN.