



Europeiske endringsprosesser og høyere utdanningsinstitusjoner

Åse Gornitzka & Johan P. Olsen

*ARENA – Senter for Europaforskning, Universitetet i Oslo
NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning*

Working Paper

Nr. 01, januar 2006

Working Papers kan lastes ned fra ARENAs hjemmeside:

<http://www.arena.uio.no>

Denne artikkelen er en omredigert versjon av innlegg på Kontaktkonferansen for høyere utdanning arrangert av Kunnskapsdepartementet, Oslo 17. januar 2006, og Styresamling ved Universitetet i Oslo, 24. januar 2006. En takk til Karl Henrik Sivesind og Jo Saglie for konstruktive kommentarer.

Trykkes i TIDSSKRIFT FOR SAMFUNNSFORSKNING nr. 2, 2006.

© Arena 2005

Høyere utdanningsinstitusjoner og europeisk integrasjon

Den internasjonale litteraturen om forholdet mellom høyere utdanningsinstitusjoner og samfunnet er på flere måter alarmerende. På den ene siden blir det reist krav om radikale reformer fordi høyere utdanningsinstitusjoner er i krise. Sektoren er en belastning på offentlige budsjetter, men den er ikke lydhør nok overfor ønsker og behov i samfunnet. Den garanterer ikke innholdsmessig kvalitet, og det er mangel på lederskap og fleksibilitet. Samtidig er det stor tro på forskningsbasert kunnskap, og det er høye forventninger om at sektoren kan bidra til løsning av viktige samfunnsoppgaver dersom den bare blir kvitt sine foreldede organisasjons- og styringsordninger.

På den andre siden opplever mange at sektorens *særpre*g er i fare. Universitetets tid som "de lærdes republikk" er over. Prinsippene om institusjonell autonomi, individuell akademisk frihet, kollegiale og disiplinbaserte organisasjonsformer, og båndet mellom forskning og undervisning settes under press. Det er strid om hvem som skal definere og sikre akademisk kvalitet og sosiale behov, hvordan undervisningsprogram skal organiseres og hvilket forhold det skal være mellom akademiske og administrative ledere og de som driver forskning og undervisning. Det reises også tvil om myndighetenes langsiktige vilje og evne til å finansiere virksomheten.¹

Nå kan det med stor rett spørres hvor riktig det er å snakke om *en* entydig utviklingslinje i høyere utdanning. Mye av den litteraturen som heiser faresignaler bygger på erfaringer fra engelskspråklige land som Australia, Storbritannia og, interessant nok USA. Sektoren er også preget av store variasjoner mellom og innen nasjonale systemer. Kommisjonen opererer med ca. 3800 institusjoner innenfor høyere utdanning i Europa, hvorav ca. 300 har en betydelig

¹ Gibbons et al. 1994, Gumpert 2000, Kogan et al. 2000, Marginson og Considine 2000, Novotny et al. 2001, Amaral, Fulton og Larsen 2003, Currie et al. 2003, Neave 2003, Lay 2004, Olsen 2005.

forskningskapasitet (European Commission 2004b). Tilsvarende fant Clark 3500 akkrediterte institusjoner i USA, hvorav 200 ga doktorgrader (Clark 1995: 139-41). For enkelthets skyld, men sikkert til ergrelse for noen, vil vi her bruke “Universitet” om alle disse enhetene.

Det er dessuten uenighet om hvordan pågående samarbeids- og integrasjonsprosesser i Europa påvirker høyere utdanningsinstitusjoner. Den tradisjonelle tolkningen har vært at dette saksfeltet har vært sent og svakt utviklet på det europeiske nivået fordi det har vært politisk sensitivt og fordi medlemslandene har vært uvillige til å gi fra seg formell kompetanse. Nyere tolkninger har imidlertid utfordret dette synet og Corbett hevder at:

“The European higher education area may be set to transform the European states’ higher education institutions as fundamentally as the nation state changed the medieval universities” (Corbett 2005: 192).

Vi tar i det følgende for oss noen europeiske utviklingslinjer i høyere utdanning og forskning. *Hovedargumentet* er at disse endringene ikke kan forstås ut fra sektorspesifikke forhold alene. Utviklingen i sektoren er ledd i en større samfunnsomforming, med en mulig ny balanse mellom samfunnets nøkkelinstitusjoner. Forandringene er også ledd i en lang historisk prosess i Europa, med modernisering og rasjonalisering. Ut fra dette perspektivet rettes oppmerksomheten mot endringer i form av samspill og spenninger mellom styringsnivåer, institusjonelle sfærer, politikkområder, styringsinstrumenter og endringsprosesser.

Fra statsdominans til flernivåsystem

Både den territorielle staten og universitetet er europeiske ”oppfinnelser”. Staten vokste fram som viktigste politiske aktør og ramme for samfunnslivet gjennom nasjonal integrasjon i form av statsbygging, nasjonsbygging, demokratisering og utbygging av velferdsstaten. Mens forskning og høyere undervisning alltid har

hatt en europeisk og internasjonal dimensjon, bidro nasjonaliseringen av politikken til differensiering av utdanningssystemene mellom de europeiske landene.

Nasjonale utdanningsmyndigheter har vist stor reformiver de siste 10-15 årene. Det har vært gjennomført store endringer i de nasjonale systemene, og den europeiske utviklingen har til dels vært orkestrert av de utdanningspolitiske myndigheter selv, som ledd i forsøk på å repositionere det nasjonale styringsnivået (Gornitzka, Kogan og Amaral 2005). Dette har vært gjort på ulike måter i Europa – med spesielt store variasjoner mht. hvorvidt det regionale styringsnivået har inntatt en viktigere plass. I Spania har det skjedd store omveltninger gjennom regionalisering av det høyere utdanningssystemet, slik det på 1980-tallet var tilfellet i Belgia (Mora og Vidal 2005, Heffen, Verhoeven og De Wit 1999). I Tyskland er spenningene mellom føderale myndigheter og *länder* velkjente. I andre land har det regionale nivået vært svakt utviklet, eller det har som formelt styringsnivå vært viktig for høyskoler/polytechnics, men i liten grad for de tradisjonelle universitetene. I England har staten som styringsnivå blitt styrket (Kogan og Hanney 2000), og for høyere utdanning i Europa generelt blir rammebetingelsene fremdeles bestemt gjennom nasjonal politikk.

Staten som styringsnivå i europeisk høyere utdanning har likevel blitt utfordret, og de siste tiårene har det skjedd en utvikling fra statsdominans til et organisert flernivåsystem med rutinisert samhandling og felles institusjoner. Utviklingen i sektoren påvirkes av prosesser på flere nivåer:

- *Det overnasjonale*, som EUs rammeprogram, utveksling av lærere og studenter og debatten i forbindelse med Kommisjonens “The role of the universities in the Europe of knowledge” (European Commission 2003),
- *Det mellomstatlige*, som oppfølgingen av Bolognaerklæringen fra 1999 om å skape et europeisk område for høyere utdanning innen 2010, som 45 land nå har sluttet seg til,

- *Det transnasjonale*, som *Magna Charta Universitatum*, som ble signert i Bologna i 1988 av mer enn 400 rektorer fra europeiske universiteter, med senere tilslutning fra mange flere både fra Europa og andre verdensdeler.

Bildet kompliseres ytterligere fordi de ulike prosessene flyter sammen. Bologna-prosessen var, for eksempel, i utgangspunktet en mellomstatlig prosess dominert av utdanningsministrene. Etter hvert er imidlertid Kommisjonen blitt fullt medlem av oppfølgingsgruppen, de sentrale utdanningsorganisasjonene deltar, og flere andre har fått konsultativt medlemskap. I tillegg foregår europeiske prosesser i en kontekst av internasjonale organisasjoner, forhandlinger i Verdens Handelsorganisasjon om handel med tjenester (*General Agreement on Trade in Services*, GATS), og med ledende amerikanske universiteter som "benchmark" for den europeiske utviklingen.

Mens forskningssamarbeid har vært relativt etablert på europeisk styringsnivå, har forslag om europeisk integrasjon av utdanningssystemene blitt møtt med et eksplisitt forbud mot harmonisering av lovverket, strukturen og innholdet i undervisningen. Det europeiske nivåets oppgave har vært å konsentrere seg om mobilitet. Lenge levde også høyere utdanning på marginen av politisk oppmerksomhet. Men etter hvert er det blitt løftet opp som politikkområde på europeisk nivå, og i dag er det få (om noen) aspekt ved høyere utdanning som *ikke* er gjenstand for europeiske samarbeids- og koordineringsprosesser.

Det mellomstatlige samarbeidet i Bolognaprosessen gikk rett inn i den problematikken som i EU var eksplisitt utdefinert som objekt for europeisk integrasjon. Med Bologna ble spørsmålet: hvilke strukturendringer må til for at man skal få et felles område blant et mangfold av systemer og læresteder? Samtidig kom spenningene mellom styringsnivåene til uttrykk i de ulike måtene Bolognaprosessen er blitt "nasjonalt filtrert" og koblet til de andre styringsnivåene. Prosessen problematiserer blant annet hvilken rolle nasjonale myndigheter skal ha overfor lærestedene. Hvis nasjonale myndigheter sier at

bachelor- og mastergrader skal være hovedregelen, hvem skal så bestemme det nærmere innhold i gradene, nasjonale myndigheter eller lærestedene?

Samtidig har EUs forsknings- og utdanningspolitiske samarbeid utviklet seg. Det har blitt mer av det, og det har blitt mer krevende:

- Programmene for student og lærerutveksling har blitt mer omfattende, og utdanningsprogrammene har også vært plattform for politikktutvikling. Eksempelvis er Kommisjonens Generaldirektorat for utdanning og kultur på tredje plass blant alle DGene i antall ekspert- og arbeidsgrupper som det organiserer.
- Det europeiske forskningsområdet (ERA), med rammeprogrammene for forskning og det forskningspolitiske/-strategiske samarbeidet har etter hvert fått flere virkemidler og tatt flere initiativ. Etableringen av det Europeiske forskningsråd representerer EUs forsøk på å gi grunnforskningspolitikk et institusjonelt ansikt.
- I tillegg kommer aktivitet generert av EUs strategi for å bli den mest konkurransedyktige kunnskapsøkonomien innen 2010, Lisboa prosessen, som etablerer nye arenaer for koordinering av forskningens og utdanningens bidrag.

Det flernivåsystemet som det europeiske nivået inngår i, omfatter også koblinger som går utenom nasjonale utdanningsdepartement. Det dreier seg om nettverk mellom statlige uavhengige organ som har vokst fram i kjølvannet av, og via, europeiske prosesser. Innen ERA er det et mål å koble sammen nasjonale forskningsstrategiske organ og forskningsprogrammer. Innenfor EUs utdanningsprogrammer har utviklingen gått i retning av at den nasjonale forvaltningen av programmene legges til statlige uavhengige organ som kobles i et nett med Kommisjonen som nav. En tilsvarende utvikling finner sted i det europeiske system for godkjenning av utdanninger og kvalifikasjoner. Innen kvalitetssikring og akkreditering av høyere utdanning har Bologna prosessen bidratt til å opprette eller befeste statlige uavhengige organ for kvalitetssikring som

organisasjonsideal (Stensaker 2004), og disse organene inngår i europeiske nettverk. Kvalitet som temaområde er det ferskeste uttrykket for fremveksten av et nytt styringsnivå under det nasjonale myndighetsnivået som er både påvirket av og koblet til europeiske prosesser.

Europas utdannings- og forskningsprogrammer henvender seg også direkte til universiteter, uten å gå via det nasjonalstatlige nivået. Dette er mest åpenbart i EUs rammeprogrammer for forskning. Men det er også tilfelle i ERASMUS/SOCRATES programmet. Erasmus Mundus, som siste skudd på stammen i EUs utdanningsprogrammer, illustrerer lignende type koblinger. Her knyttes masterstudier ved ulike universiteter sammen, noe som skaper indirekte press fra det europeiske styringsnivået mot nasjonale regelverk og nasjonale institusjoner.

Nøyaktig hvor utfordrende disse prosessene vil vise seg å være for ulike styringsnivåer innen høyere utdanning vil avhenge av flere forhold. Men det er blitt flere legitime deltakere. Forholdet mellom deltakerne er blitt bedre organisert og styrkeforholdet mellom dem er forskjøvet. Universitetene har fått flere koblinger - lokalt, regionalt, nasjonalt, europeisk og internasjonalt, med et mangfold av til dels motstridende forventninger.

Markedsøkonomiens dominans og institusjonell autonomi

Fremveksten av den moderne staten kom sammen med en institusjonell differensiering hvor politikk, rett, markedsøkonomi, vitenskap, kunst og religion ble sett som delvis autonome institusjonelle sfærer for tenkning og handling, basert på ulike konstituerende normative og organisatoriske prinsipper, virkelighetsoppfatninger, ressurser og egendynamikk. Når for eksempel Universitetet ses som en *institusjon* basert på akademisk selvstyre og individuell frihet, og ikke som et instrument for offentlig politikk eller en markedsaktør, viser institusjonsbegrepet til (a) prinsipper, regler og standardprosedyrer som foreskriver handling, (b) normative prinsipper og virkelighetsoppfatninger som gir mening og

retning til handlingene, og (c) en ressursbasis som gjør ulike typer handling mulig (March og Olsen 1989, 1995, 2006).²

I noen perioder er de institusjonelle sfærene i balanse. I andre perioder er det forsøk på samordning, eller forsøk på å underordne en institusjonell sfære premisser fra andre sfærer. Mens forskning og høyere utdanning er blitt en viktig samfunnsomformende kraft i det moderne samfunnet, har også de høyere undervisningsinstitusjonene (så vel som de fleste andre institusjonelle sfærer) blitt utfordret fra markedskrefter og fra politiske aktører som i stor grad har bygd politikkutforming på markedsøkonomisk tenkning. Dette er utfordringer som har stilt spørsmålsteget ved institusjonenes egenart, formål, organisasjon, styringssystem, finansielle basis, arbeids- og belønningsprosesser og plass i samfunnet. Mens akademien er konstituert på prinsippet om fri konkurranse mellom ideer ut fra akademiske standarder og intellektuell kvalitet, har utfordrerne lagt mer vekt på økonomisk konkurranse og markedsverdi.

Hittil ser det ut til at universitetene har taklet forventingspress på to måter, i tillegg til å endre egne strukturer og prosesser. De har fortolket signaler utenfra ”i sitt bilde” og tilpasset eksterne forventninger til Universitetet, heller enn det motsatte. Dessuten har noen ytre krav blitt besvart med intern differensiering. Det er, for eksempel, etablert egne enheter for livslang læring langt på vei fra kjerneaktivitetene. I sum har det typiske for universitetene i 1990-årene vært å skape balanse mellom å tilpasse seg og holde på det man har (Gornitzka og Maassen 2003). Det er likevel ingen garantier for at denne balansegangen kan opprettholdes over tid når, som Clark sier, det blir ubalanse mellom, på den ene siden, den kapasiteten lærestedene har for å respondere og, på den andre siden, mengden, intensiteten og kompleksiteten i forventningene (Clark 1998).

² I dagligtalen brukes ”institusjon” om et universitet, parlament, sykehus etc., mens vi her altså i tillegg bruker institusjonsbegrepet som en bestemt måte å se Universitetet på. Vi vil også for enkelthets skyld noen ganger bruke ”høyere utdanning” for både forsknings- og utdanningsdelen, mens det andre ganger er behov for å skille de to. Vi håper at de ulike bruksmåtene vil fremgå av sammenhengen de brukes i.

Universitetene har også forholdt seg til nye utfordringer gjennom bilaterale samarbeidsordninger og kollektiv (re)organisering. Transnasjonale organisasjoner har, for eksempel, blitt etablert på det europeiske nivå og disse sammenslutningene deltar som parts- og interesserepresentanter. Deltagelse krever imidlertid organisatorisk kapasitet og ressurser og ofte også organisatorisk tilpasning. Det erfarte *Association of European Universities* (CRE) og *Confederation of European Union Rectors' Conferences*. De måtte gjennom en vanskelig sammenslåing til det som nå er *European University Association* for å bli akseptert som en seriøs partner i Bolognaprosessen.³ Lisboa prosessen og EUs koordineringsaktivitet for å nå "framtidige mål for utdanningssystemene i Europa" åpnet også et politisk rom som ikke bare er blitt fylt av nasjonale myndighetsrepresentanter.⁴ Der deltar rundt 130 representanter fra noe over 30 ulike interesseorganisasjoner og organisasjoner som representerer sivilsamfunnet knyttet til utdanning og livslang læring. Slike europeiske sammenslutninger representerer nasjonale organisasjoner med ulike tradisjoner for deltakelse i politikktutforming og iverksetting på andre styringsnivå – og det er ikke alltid åpenbart hvem de egentlig representerer.

Høyere utdanningspolitikk: invasjon og sektorforsvar

Endring kan også skje ved at *politikkområder* åpnes eller lukkes mot andre områder, og ved at de i økende grad blir eksportører eller importører av beslutningspremisser. Etter hvert som forskning og høyere utdanning har fått økende betydning for andre samfunnsområder, har også forsknings- og utdanningspolitikken blitt invadert av aktører og dagsordener utenfra. Beslutninger kan dermed ikke ensidig treffes på sektorens egne premisser, men blir sett i lys av

³ Lesley Wilson, Secretary General EUA, Foredrag EI Conference, Brussel 11.01.2005.

⁴ Council and Commission: "Education & Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms". Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Adopted by the Council on 26 February 2004, Council doc 6095/04 EDUC 43.

makroøkonomisk-, nærings-, arbeidsmarkeds-, distrikts-, helse-, likestillings- eller anti-terror politikk.

Den europeiske utviklingen har i seg spenninger mellom både institusjonelle sfærer og politikkområder. Forslaget om et europeisk universitet ble reist av den tyske delegasjonen allerede på Messina-møtet i 1955, som et forsøk på å få til kulturell og ikke bare økonomisk integrasjon i Europa (Corbett 2005, kap. 2). Forslaget ble imidlertid knyttet til samarbeidet om atomenergi (Euratom) og mange oppfattet det som en fotnote til hovedsaken: gjenoppbyggingen av europeisk økonomi og næringsliv. Selv om ideen om et europeisk kunnskapssamarbeid har vært holdt levende, har balansen mellom økonomiske og kulturelle aspekter vært preget av økonomiens primat.

I tråd med dette har debatten de senere år dreid seg om den høyere utdanningens og forskningens rolle i "kunnskapsøkonomien". Kravet har vært at Europa må reformere og bedre utnytte systemet for forskning og høyere utdanning for å oppnå global konkurransekraft og økonomisk vekst. Det teknologiske gapet til USA skal lukkes og Europa skal bli "the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world".

Sektorens egne aktører har imidlertid prøvd å hegne om høyere utdanning som et eget politikkområde, og ikke bare et appendiks til andre områder. Bolognaprosessen kan tolkes som statenes forsøk på å ta kontroll over det europeiske utdannings samarbeidet. Men Bolognaprosessen bygger samtidig på flere sektorspesifikke premisser og kan (et stykke på vei) sees som sektorforsvar – som undervisningsministrenes forsøk på å få mer kontroll over egen sektor og skape et eget politikkområde for høyere utdanning basert på andre premisser enn samarbeidet om et europeisk arbeidsmarked. Også innenfor Lisboaprosessen er det lignende sektorforsvar. EUs arbeidsmarkeds- og sysselsettingspolitiske samarbeid (European Employment Strategy) var via satsing på livslang læring på vei langt inn i utdanningspolitikken før EUs utdanningsministere samlet seg om et felles program for utdanning. Spenningene mellom sektorens egne premisser og premisser fra handelspolitikk og sysselsettingspolitikk er ikke minst åpenbare i

forhold til EUs tjenstedirektiv og kampen om hvorvidt utdanning skal omfattes av dette.

Avveininger mellom høyere utdanning som et selvstendig politikkområde, og som et virkemiddel for andre områder, kommer også til uttrykk på det nasjonale plan, og en viktig grunn til at høyere utdanning er blitt en premismottaker, har vært statusen som offentlige organisasjoner. I generelle forvaltningspolitiske og personalpolitiske reformer har universitetene hatt små muligheter til å oppnå spesielle ordninger, og ”normaliseringen” av lærestedene kom sammen med veksten i høyere utdanning og økningene i de offentlige utgiftene. Det er likevel spenninger mellom forskning som sektortilpasset instrument, og som en virksomhet som krever spesielle organisasjons- og styringsordninger. Etableringen av høyskoler i Europa har, for eksempel, ofte vært basert på at de skal ha en instrumentell rolle, med yrkesrettet utdanning og anvendt forskning og utvikling (hvis det tillates), og en uttalt regional rolle. Denne forutsetningen er imidlertid blitt utfordret fordi premisser fra universitetssektoren spiller over i høyskolene (Kyvik 2002).

Harde og myke styringsmidler

Åpning og lukking av institusjonelle sfærer og politikkområder sier noe om endringer i *hvem* som styrer forskning og høyere utdanning og *hvorfra* det styres. I tillegg har det skjedd viktige endringer i *hvordan* det styres – hvilke virkemidler som brukes. Søking etter virkemidler har blant annet ført til bruk av mer ”myke” styringsformer, og i EU snakkes det om en overgang fra ”government” til ”governance”, med vekt på offentlig-private og nivå- og sektoroverskridende nettverk, som alternativ til både hierarkier og markeder.

Lovstyre har lange røtter i Europa, men fremveksten av velferdsstaten gjorde at økonomiske virkemidler fikk større betydning. Som Katzenstein (2005) har vist, har europeisk samarbeid likevel vært mer preget av legal integrasjon enn noe annet regionalt samarbeid i verden. Samtidig har EU relativt små budsjetter, vel 1 % av medlemsstatenes BNI, og dermed begrenset evne til å styre gjennom

bevilgninger. Høyere utdanning er imidlertid blant de områder hvor Unionens legale kompetanse har vært svak, noe som sammen med begrensede økonomiske ressurser har ført til søking etter andre funksjonelt effektive og normativt akseptable styringsmidler. Et resultat har vært at endringer i høyere utdanning er blitt påvirket gjennom definisjonsmakt og organisasjonsmakt.

Europa er et møtested for ulike nasjonale idé- og styringstradisjoner og idémakt kommer til uttrykk gjennom analyser, rapporter og argumentasjon som definerer hva høyere utdanning er, og er for (European Commission 2003, 2004a,b). Ulike vokabular gjør Universitetet til en autonom institusjon basert på egne konstituerende prinsipper, til en servicebedrift i globale og regionale markeder, eller til et statlig styringsverktøy. Universitetet blir vurdert som et økonomisk instrument, og som bærer av europeisk kultur og sivilisasjon. Aspirasjonene kan være forskning i verdensklasse, og/eller å tilfredsstille krav fra lokalt næringsliv om en relevant yrkesutdanning.

Statens sentrale rolle kommer imidlertid klart til uttrykk ved at den har hånd om beslutninger om hvordan den grunnleggende systemstrukturen for høyere utdanning skal være, og hvor finansieringen kommer fra. Nasjonalt lovverk definerer gradsstrukturen, skillet mellom typer læresteder, hvilke læresteder som skal ha rett/plikt til å drive forskning osv. De fleste europeiske land har imidlertid delegert formell myndighet til universitetene på flere områder gjennom rammelover. Dette var en desentralisering som forutsatte at det fantes et ansvarlig mottakerapparat ved lærestedene som kunne håndtere nye oppgaver. Der mottakerapparatet ikke fantes, måtte man vente til myndighetene mente det var på plass, som i Østerrike (Pechar 2005). Der lærestedene ikke oppførte seg ansvarlige nok, ble det foretatt innstramninger. Nederlandske myndighetene trakk, for eksempel, tilbake deler av friheten til å etablere nye studieprogram uten offentlige godkjenningprosedyrer fordi "frislipet" hadde skapt det myndighetene anså som et uakseptabelt kaos av program (Gornitzka, Maassen og Norgård 2001). Men generelt har ikke styringen blitt styrket gjennom å gjenopprette loven som det primære styringsinstrument, men gjennom å styre med andre midler.

Statene står for det meste av finansieringen av høyere utdanning i Europa. I gjennomsnitt kommer over 65 % av universitetenes inntekter fra det offentlige. Det er vanskelig å få sammenlignbare tall over tid og mellom land, og det er store variasjoner i nivå mellom institusjonene, men statsdominert finansiering er likevel et vedvarende trekk.⁵ Europa representerer i så måte et alternativ til utviklingen av amerikansk og australsk høyere utdanning der det offentlige andel av universitetsfinansieringen er hhv. 15-35 % (McGuinness 2005) og 20-50 % (McInnes 2005).

Det har likevel skjedd viktige endringer i finansieringsregimet. På nasjonalt nivå kom formell fristilling sammen med økt vektlegging av resultatkontroll, med kontraktbaserte ordninger der styringen skjer etter kvantitative indikatorer for måloppnåelse fastsatt i dialog eller forhandlinger mellom myndighet og lærested.⁶ Fallet i offentlig grunnfinansiering i Europa, spesielt av universitetenes forskning, fra 68 % i 1983 til 57 % i 1995 (Gulbrandsen 2003), har åpnet for andre finansielle bidragsytere. Betydningen av penger ”på marginen” er blitt viktigere, både når det gjelder midler fra næringslivet og EUs rammeprogrammer. I tillegg har det skjedd en økning i andelen styrte og konkurranseutsatte offentlige midler.

På europeisk nivå har forskningssamarbeidet hatt en sterkere traktatfestet stilling enn utdanningssamarbeidet, hvor den formelle kompetansen i hovedsak har vært knyttet til mobilitet og yrkesutdanning. Det europeiske styringsnivået kan ikke operere ”med loven bak speilet” for å skape integrasjon av høyere utdanning, men for høyere utdanning spilte likevel EF-domstolen en viktig rolle fra 1974, ved at definisjonen av hva som kan tolkes inn under ”yrkesutdanning” ble strukket til å omfatte høyere utdanning.

⁵ Jf. det pågående europeiske forskningsprosjektet “Changes in University Incomes: Their impact on University-Based Research and Innovation” (CHINC) med NIFU STEP som norsk deltager. Dette prosjektet analyserer endringer i universitetenes inntekter basert på data på institusjonsnivå.

⁶ En av deltakerne på Kontaktkonferansen sendte oss en lapp hvor han betegnet denne prosessen som “frihet med håndjern”.

I forhold til statene har EU også begrenset pengemakt. Det kan likevel argumenteres for at Unionen har oppnådd relativt mye med begrensede ressurser. Verdien av forskningsmidlene i rammeprogrammene er større enn realverdien i for forskningsmiljøene fordi det er knyttet prestisje, og noen ganger nasjonale midler, til slike bevilgninger. Dette er også en effekt i utdanningsprogrammene. Undersøkelser av lærerutvekslingen innenfor SOCRATES viser at man ikke reiser for å undervise ved andre europeiske universiteter fordi det er lukrativt. Det er snarere et økonomisk tapsprosjekt (Enders og Teichler 2005). I Erasmus Mundus programmet får felles europeiske masterprogrammer, sjenerøse stipender for ikke-europeiske studenter og gjesteforelesere. EU gir imidlertid ikke mye penger til driften av utdanningsprogrammer, selv om de blir gjenstand for et stramt og detaljert regelsett. Igjen er det statusverdien i den "EU-godkjenningen" man får som et Erasmus Mundus-program, som teller.

Styring basert på definisjonsmakt og organisasjonsmakt som ikke utøves med ytre tvang, og som ikke har en umiddelbar og stor utgiftsside for Unionen, er blitt viktigere. EUs institusjoner, som Europakommisjonens DG for utdanning og DG for forskning, er langtidsdeltakere og de skaper organisatorisk hukommelse og kontinuitet på feltet. Dette illustreres for eksempel ved at ideer som ble utviklet i mobilitetsprogrammene som *European Credit Transfer System*, har blitt "resirkulert" i Bolognaprosessen.

De europeiske forsknings- og utdanningspolitiske arenaene virker også sammen med den definisjonsmakt som andre internasjonale organisasjoner har. OECDs rolle i utviklingen og spredningen av begrepet "kunnskapsøkonomien" og "den nye økonomien" er åpenbar, og ideene har blitt spredd til mange europeiske arenaer. Dette har i sin tur hatt betydning som idéramme for europeisk forsknings- og utdanningspolitikk, for eksempel når man igjen definerer hovedproblemet for Europas universiteter til å være at de ikke kan konkurrere med universitetene i USA. Det betyr likevel ikke at det finnes konsensus og idéhegemoni på det europeiske nivået. Det foregår brytninger mellom ulike forståelser (European Commission 2004 a,b). Men styrkeforholdet mellom de som

ser forskning og undervisning i en økonomisk ramme, alternativt i en kulturell og sivilisatorisk ramme, er skjevt på det europeiske, som på det statlige nivået.

Fokus på mål, resultater og ansvarliggjøring har ført til en ”regnskapseksplosjon” (Power 1994) med overvåkning og evaluering, ekstern standardsetting og kvalitetssikring - ”faglig tilsyn”, som Ryssdalutvalget kalte det (NOU 2003: 25, s. 50). Dette har igjen ført til fremvekst av nye typer deltakere, organisasjoner og nettverk, til utflytting av oppgaver og beslutninger fra Universitetet, og til ekstern styrerepresentasjon og utbygging av et profesjonelt administrativt apparat innenfor Universitetet. Fremveksten av evaluerings-, kvalitetssikrings- og akkrediteringsregimer representerer også en utvikling i retning av styring via standarder. Det dreier seg om ”myke” styringsmidler som ikke forutsetter ett hierarkisk senter, og den åpne koordineringsmetode er EUs versjon av myke styringsinstrumenter i *organisert* form. Metoden forutsetter at man kan koordinere medlemslandenes politikk som bidrag til felles europeiske mål – som 3 % av BNP til FoU – uten å harmonisere virkemidlene (Gornitzka 2005). Utviklingen av denne metoden hang sammen med vissheten om at EUs geografiske utvidelse også betydde utvidelse av nasjonal variasjon. Man trengte en frivillighetsbasert styringsform som kunne kombinere enighet om mål med mangfold i system og virkemidler.

I hvilken grad dette vil slå til, eller vise seg være ønsketenkning, er usikkert. Den åpne koordineringsmetode er blitt tolket både som en ny og innovativ styringsform, og som den styringsform man klarte å få til, gitt at medlemsstatene ikke ville gi fra seg legal kompetanse over saksområdet (Héritier 2002, Gornitzka 2005). Men slik metoden har vært praktisert, bidrar den til i hvert fall et minstemål av strukturert informasjon og kontinuitet i den politiske agendaen. Det samme er tilfelle i Bolognaprosessen, der man etter hvert har fått et felles sakskart og rapportering av hvordan landene følger opp tiltak. Her er trolig en nøkkel til å forstå hvordan dette ble en prosess der bordet fanget i større grad enn utdanningsministrene kanskje hadde tenkt seg i 1999.

Bolognaprosessen og Lisboa-prosessen representerer likevel forskjellige tilnærminger til europeisk integrasjon innen forskning og utdanning. Bologna antar at det går an å etablere tilstrekkelig strukturlikhet som gjør at universitetsstudier ved norske universiteter er sammenlignbart med studier ved et universitet i Moldova. Lisboa-prosessen forutsetter at nasjonal *variasjon* er et kunnskaps- og erfaringsreservoar for å nå felles mål. Prosessene har imidlertid til felles at de gir standarder, definisjoner og kategorier med en koordinerende funksjon. Det etableres standarder for hvordan høyere utdanningssystemer skal se ut og for hva de skal vite om hverandre.

Dette er en rolle internasjonale organisasjoner, spesielt OECD, har hatt lenge, men som nå er trukket eksplisitt inn som styringsmiddel i det europeiske samarbeidet. Et europeisk område for høyere utdanning krever at det finnes standardisert informasjon som gjør at utdanninger i ulike land og institusjoner kan sammenlignes. I Bologna settes det felles europeiske standarder for hva som er gode kvalitetssikringssystemer ved institusjonene, og standarder for nasjonale organ som skal ha ettersynet, og det etableres felles standarder for gradsstruktur. EU arbeider med felles standarder for læringsutbytte (EUs *Europeisk kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*, EQF) og EUs ministere har også blitt enige om felles standarder for forskere, som definerer deres rolle, ansvar og rettigheter (*The European Charter for Researchers*) og standarder som bør etterfølges når forskere rekrutteres (*Code of good conduct for recruitment*). Hvor effektive slike standarder vil være som styringsinstrument, og hvor godt de vil fungere mellom styringsnivå og over landegrenser er imidlertid usikkert.

Søking etter en ny institusjonell orden

Er det så grunnlag for å hevde at høyere utdanningsinstitusjoner i Europa står overfor en krise, eller en transformasjon av samme kaliber som middelalderens universiteter opplevde, og at Universitetet er i ferd med å miste sitt særpreg? Noen er snarere enn andre til å bruke krisebegrepet, men det som kan slås fast er at høyere utdanning opererer i omgivelser som er blitt mer uoversiktelig,

komplekse og dynamiske, med en sterkere institusjonalisert europeisk og internasjonal dimensjon. Forventningene og kravene fra omgivelsene er inkonsistente når det gjelder hva Universitetet bør være og hvordan det bør organiseres og styres. Universitetets institusjonelle autonomi og den individuelle akademiske friheten er utfordret ved at oppgaver og myndighet er flyttet ut til forskningsråd, akkrediteringsinstitusjoner og standardsettere; og ved at innslaget av eksterne styremedlemmer har økt, at lederskapsfunksjonen er tillagt økt betydning, og ved at det har vokst fram en profesjonell administrasjon ved Universitetet. Det er også mer uklart hva "Universitet" vil bety i fremtiden.⁷ Mens ønsket om universitetsstatus og faglig bredde kan bidra til konvergens, vil mer konkurranse bidra til økt arbeidsdeling og lagdeling både mellom universiteter og innen det enkelte universitet, hvor kvalitet vil bli målt ut fra ulike kriterier.

Nasjonale myndigheter har ikke abdisert. De har ikke trukket seg ut av høyere utdanning, men de har mer enn før åpnet universitetene mot markeder og kvasimarkeder og mot Europa. Statlig styring, kontroll, beskyttelse og finansiering er endret, og det europeiske styringsnivået er blitt viktigere. Det er blitt institusjonalisert, og det omfatter mange aktører, dagsordener og ressurser. Det europeiske nivået mangler likevel viktige styringsmidler og må et godt stykke på vei sette sin lit til såkalte myke styringsinstrumenter. Tilpasninger til europeiske endringsprosesser virker til dels via nasjonalstaten og har en nasjonal aksent (Stone Sweet, Sandholtz og Fliegstein 2001, Olsen 2003).

Effektene av slike endringer kan forsterkes fordi europeiske universiteter i lang tid har vært gjenstand for reformer, og fordi endringene er del av en større omformingsprosess, med markedsøkonomien som viktigste drivkraft. Men samtidig kan det skje erfaringsbasert læring. Økonomiens og næringslivets primat kan bli svekket av internasjonalt velpubliserte skandaler i det private næringsliv og av de blandede resultatene universiteter har oppnådd som markedsaktører. Det

⁷ Som påpekt av Clemet (2006) er Norge ett av de få land som beskytter begrepet "Universitet" ved å stille opp eksplisitte faglige krav for å kunne få denne statusen.

kan vinnes ny kunnskap om de faktiske effektene av å bruke kvasimarkeder og den åpne koordineringsmetode som styringsmidler, og den institusjonelle balansen kan påvirkes av arbeidet med å gjenvinne utdannings- og forskningspolitikk som et eget politikkområde i skjæringsfeltet mellom økonomi og kultur.

I denne situasjonen er det viktigste neppe å forsøke å finne et eksakt mål på i hvilken grad Universitetets egenart er truet og høyere utdanning er i krise i øyeblikket, men heller å søke en bedre forståelse av dynamikken i de pågående endringsprosesser. Når man ser endringene i forholdet mellom styringsnivå, institusjonelle sfærer, politikkområder og virkemidler i sammenheng, blir spørsmålet ikke bare om Europa endrer seg, men også om de *måtene* Europa endrer seg, også er i forandring. Er det er mulig å se en *ny* konstellasjon av parallelle og bare delvis koblete endringsprosesser? Hvordan samvirker eventuelt slike prosesser? Under hvilke betingelser forsterker de, eller motvirker de, hverandre (Gornitzka og Olsen 2006)?

En ny dynamikk? Forsøk på å forstå moderniseringsprosesser i Europa har ofte bygd på forestillinger om lange linjer i form av demokratisering, nasjonalisering, industrialisering, byråkratisering, sekularisering, urbanisering osv. I dag finnes dette synet igjen i forestillinger om "europeisering" og "globalisering". Ulike institusjonelle sfærer følger imidlertid ulike, og ikke nødvendigvis synkrone endringsprosesser. Når europeisering ses som politikkenes abdikasjon og markedets seier, forstås endring som et resultat av økonomisk dynamikk, med vekt på liberalisering, handelssamarbeid og konkurranse. Når europeisering ses som politikkenes reposisjonering, med forsøk på å regulere europeisk og internasjonal kapitalisme, rettes oppmerksomheten mot politiske forhandlinger og kompromisser. Når Universitetets egen dynamikk legges til grunn, finnes kildene til endring i ny forskningsbasert kunnskap og teknologi og overgangen fra elite- til masseinstitusjon.

I noen perioder foregår endringer innenfor en relativt stabil samfunnspakt, hvor *pakt*, sammenlignet med *kontrakt*, viser til noe mer langsiktig og mindre umiddelbart nytteorientert. I andre perioder er selve pakten i bevegelse, og

Europa er nå inne en periode med søking etter en ny pakt og en ny samfunnsorden. Spørsmålet ”hvilken type universitet, for hvilken type samfunn” er del av en større prosess hvor aktører, institusjoner og politikkområder strever med å finne sin plass i en større orden. Det foregår invasjoner over institusjons- og sektorgrensar, så vel som nye grensdragninger og etablering av sperrer for innblanding over grensene. Det foregår også forsøk på å utvikle en ny felles forståelse bygd på gyldige, men ikke lett forenbare normative og organisatoriske prinsipper og tilgjengelige ressurser.

Et slikt perspektiv problematiserer forestillingen om en enkel dominanskjede fra globaliserte markeder → økonomisk politikk → utdanningspolitikk → institusjonell autonomi → individuell akademisk frihet. Forestillingen om omgivelsesdeterminisme forutsetter at statene og universitetene *må* tilpasse seg endringer i omgivelsen. Det er imidlertid vanskelig å forene forestillingen om TINA – *there is no alternative* – med at høyere utdanning er preget av stor variasjonsbredde når det gjelder organisasjons- og styringsformer, også blant ledende universiteter. De fleste er dessuten betingede markedstilhengere. Man er for eksempel for frie studievalg, men bare så lenge studentene ikke velger bort visse realfag.

For å forstå pågående endringsprosesser må man studere samspillet mellom markedsstyring, strategisk planlegging og institusjonell læring og tilpasning, og man må skille mellom der internasjonal, europeisk, nasjonal, lokal og institusjonell utvikling forsterker hverandre og der de motvirker hverandre. Man må også ta hensyn til ulike nasjonale tradisjoner og statenes tilpasningsevne og -vilje. Norge står i denne sammenhengen fram som relativt åpent, med ønske om deltakelse i det europeiske forsknings- og utdannings samarbeidet, selv om det kan variere hvor mye oppmerksomhet ulike regjeringer vier europeisk og internasjonalt samarbeid.

Mens det ikke er noen mangel på scenarier for hva som vil skje med høyere utdanningsinstitusjoner i Europa, og hva som bør gjøres for å skape forbedringer, er grunnlaget for spådommene og diagnosene ofte mangelfullt. Det skyldes blant

annet at man står overfor nye, komplekse og samvirkende prosesser, at det finnes sterke styrings- og organisasjonsideologier, og at spørsmålene i begrenset grad er systematisk studert. Det er behov for et bedre kunnskapsgrunnlag, både når det gjelder analyseskjemaer og faktaunderlag. Kunnskapen er, for eksempel, begrenset når det gjelder sammenhenger mellom endringer på det europeiske og det nasjonale nivå, mellom endringer i utdanningspolitikk og i utdanningssystemet, og mellom endringer i organisasjons-, styrings- og ledelsesformer og i akademiske prestasjoner. Hvor mye av variasjonen i prestasjoner kan forklares med forskjeller i indre og ytre organisasjon og styringsordninger? Hvilke faktorer skaper god forskning og utdanning? Hvilke organisatoriske rammer bidrar til både akademisk kvalitet og sosial relevans?

For å besvare slike spørsmål trengs studier som omfatter flere styringsnivåer, sektorer, institusjonstyper og virkemidler. Det er også viktig å unngå rent ideologisk stillingstaking for eller mot markedsstyring, politisk styring eller institusjonell autonomi og individuell akademisk frihet. Markeds-, politikk- og autonomientusiaster bør stille seg selv spørsmål av både teknisk og normativ art.

Omgivelsesdeterminisme basert på markedskonkurranse forutsetter at endring drives av forandringer i de ytre omgivelsene. Alle må tilpasse seg strukturelle endringer, eller bli irrelevante og etter hvert bli valgt bort gjennom markedskonkurransen. Men i hvilken grad og under hvilke betingelser er det mulig å utvikle og vedlikeholde markeder i høyere utdanning som er effektive nok til å belønne høy faglig kvalitet og drive ut det som fungerer dårlig? Når bør forskning og undervisning behandles som handelsvarer og styres gjennom markeder og prissystemer?

Strategisk planlegging forutsetter at utviklingen verken er determinert eller tilfeldig. Endring er et resultat av strategiene til identifiserbare aktører som kalkulerer forventet nytte av alternative utviklingsmønstre. Under hvilke betingelser vil ulike aktører ha klare, konsistente og stabile mål, god mål-middel forståelse, og autoritet eller makt til å forandre Universitetet og oppnå ønskede effekter gjennom rasjonelle beslutninger? Når vil akademisk kvalitet bli prioritert?

Hva *bør* styres av politikere, forskningsråd, akkrediteringsorganer, standardsettere, eller eksterne "stakeholders"? Hva *bør* styres av universitetsledere og hva skal overlates til individuelle forskere og lærere som bærere av fagkunnskap?

Institusjonell autonomi forutsetter at endring kommer som følge av Universitetets egendynamikk. Hvilken evne har så Universitetet til erfaringsbasert læring og tilpasning? Under hvilke omstendigheter vil desentralisert læring og tilpasning gjøre det mulig for Universitetet å handle på en samlet måte og utvikle seg i en konsistent retning? Under hvilke omstendigheter er det sannsynlig at ulike grupper ansatte vil prioritere akademisk autonomi, individuell frihet og faglig kvalitet? Hvor langt *bør* den institusjonelle autonomien og den individuelle friheten rekke i forhold til andre gyldige normative prinsipper i et demokratisk samfunn?

Svarene på spørsmålene er langt fra sikre og en utfordring er å forstå under hvilke betingelser ulike "blandingsforhold" av endringsmekanismer vil skape forbedringer i forhold til ulike normative kriterier for suksess. I dag er det imidlertid en tendens til å overvurdere betydningen av de to første mekanismene og undervurdere den tredje. Tiltroen til selvregulerende markeder og sterkt lederskap gjennom strategisk planlegging står i kontrast til mistroen til Universitetets egendynamikk. Forestillingen om at Universitetet verken er villig eller i stand til å endre seg er merkelig, gitt at universitetene er sterkt overrepresentert blant de eldste formelle organisasjonene i verden, noe som i seg selv dokumenterer deres evne til å tilpasse seg og overleve sterkt skiftende betingelser. Forestillingen er også merkelig gitt den veksten og de endringsprosessene som Universitetet har vært gjennom det siste halve hundreåret.

Referanser

Amaral, A., O. Fulton og I.M. Larsen (2003), "A managerial revolution"? I A. Amaral, V. L. Meek og I.M. Larsen (red.) *The Higher Education Managerial Revolution?*: 275-296. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Clark, B. R. (1995), *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.

Clark, B. R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon Press.

Clemet, K. (2006), "For mange universiteter"? *Dagens Næringsliv* 12.1 2006.

Corbett, A. (2005), *Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education 1955-2005*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Currie, J., R. DeAngelis, H. de Boer, J. Huisman og C. Lacotte (2003), *Globalizing Practices and University Responses: European and Anglo-American Differences*. Westport, Conn.: Praeger.

Enders, J. og U. Teichler (2005), "Academics' view of teaching staff mobility". I: A. Welch (red.) *The Professoriate: Profile of a Profession*: 97-112. Dordrecht: Springer.

European Commission (2003), *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Brussels COM(2003) 58 final.

European Commission (2004a), *Outcome of the stakeholders' consultation*. Brussels, European Commission Research Directorate General, 6 April 2004 C1(03) D/568721.

European Commission (2004b), *The Europe of knowledge 2020: A vision for university-based research and innovation*. Liège, Belgium 25-28 April 2004, Conference Proceedings edited by G. Blythe, B. Hasewend and B. Laget.

Gibbons, M. et al. (1994), *The New Production of Knowledge*. London: Sage.

Gornitzka, Å. (2005), "Coordinating policies for a 'Europe of Knowledge': Emerging practices of the "Open Method of Coordination" in education and research". Oslo: Arena WP 16/2005.

http://www.arena.uio.no/publications/working-papers2005/papers/05_16.xml

Gornitzka, Å., M. Kogan og A. Amaral (red.) (2005), *Reform and Change in Higher Education: Analysing Policy Implementation*. Dordrecht: Springer.

- Gornitzka, Å. og P.A.M. Maassen (2003), "Europeiske universiteter mellom marked og myndighet". I I.M. Larsen og B. Stensaker (red.) *Tradisjon og tilpasning – organisering og styring av universitetene*: 35–58. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gornitzka, Å., P.A.M. Maassen og J.D. Norgård (2001), *Nasjonal prioritering og arbeidsdeling i høyere utdanning – Internasjonale erfaringer*. Oslo: NIFU Skriftserie 9/2001.
- Gornitzka, Å. og J.P. Olsen (2006), "Making sense of change in university governance". *IAU Horizon, World Higher Education News*, vol. 11, no 4 (kommer i februar)
- Gulbrandsen, M. (2003), "Forskning, kunnskap og økonomisk vekst: universitetene som aktør i innovasjonssystemet". I I.M. Larsen og B. Stensaker (red.) *Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene*: 59–78. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gumport, P.J. (2000), "Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives". *Higher Education* 39: 67–91.
- Heffen, O. van, J. Verhoeven og K. De Wit (1999), "Higher education policies and institutional response in Flanders: Instrumental analysis and cultural theory". I B. Jongbloed, P. Maassen og G. Neave (red.) *From the Eye of the Storm – Higher Education's Changing Institution*: 263–294. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Héritier, A. (2002), "New modes of governance in Europe: policy-making without legislating". I A. Héritier (red.) *Common Goods: Reinventing European and International Governance*: 185–206. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Katzenstein, P. J. (2005), *A World of Regions: Asia and Europe in the American Imperium*. Ithaca: Cornell University Press.
- Kogan, M., M. Bauer, I. Bleiklie og M. Henkel (2000), *Transforming Higher Education. A Comparative Study*. London: Jessica Kingsley.
- Kogan, M. og S. Hanney (2000), *Reforming Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kyvik, S. (2002), "Den norske høgskolesektoren i et internasjonalt perspektiv". I S. Kyvik, (red.), *Fra yrkesskole til universitet? Endringsprosesser i høgskolesektoren*: 64–88. Oslo: Fagbokforlaget.
- Lay, S. (2004), *The Interpretation of the Magna Charta Universitatum and its Principles*. Observatory for Fundamental University Values and Rights: Carmine A. Romanzi Award. Bologna: Bononia University Press.
- McGuinness, A. (2005), "Changes in financing and state policy related to American public research universities". Paper, "International Seminar on University Management and Higher Education Policies – Trends, Issues and Prospects". Tokyo, 19–20 September 2005. University of Tokyo: Japan.

- McInnes, G. (2005), "Institutional positioning in response to national reforms in Australian higher education". Paper, "International Seminar on University Management and Higher Education Policies – Trends, Issues and Prospects". Tokyo, 19–20 September 2005. University of Tokyo: Japan.
- March, J.G. og J.P. Olsen (1989), *Rediscovering Institutions*. New York: Free Press.
- March, J.G. og J.P. Olsen (1995), *Democratic Governance*. New York: Free Press.
- March, J.G. og J.P. Olsen (2006), "The logic of appropriateness". Kommer i M. Moran, M. Rein og R.E. Goodin (red.) *Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford: Oxford University Press (forthcoming).
- Marginson, S. og M. Considine (2000), *The Enterprise University: Governance and Reinvention in Australian Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mora, J-G. og J. Vidal (2005), "Two decades of change in Spanish universities: Learning the hard way". I Å. Gornitzka, M. Kogan og A. Amaral (red.), *Reform and Change in Higher Education: Analysing Policy Implementation*: 135–152. Dordrecht: Springer.
- Neave, G. (2003), "The Bologna Declaration: Some historical dilemmas posed by reconstruction of the Community in Europe's systems of higher education". *Educational Policy* 17 (1): 141–164.
- NOU (2003) *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Norges offentlige utredninger 2003: 25.
- Novotny, H. et al. (2001), *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Olsen, J.P. (2003), "Towards a European administrative space"? *Journal of European Public Policy* 10:4: 506–531.
- Olsen, J.P. (2005), "The institutional dynamics of the (European) university". Oslo: ARENA WP 15/2005
http://www.arena.uio.no/publications/working-papers2005/papers/05_15.xml
- Pechar, H. (2005), "Backlash or modernisation? Two reform cycles in Austrian higher education". I Å. Gornitzka, M. Kogan og A. Amaral (red.), *Reform and Change in Higher Education: Analysing Policy Implementation*: 269–268. Dordrecht: Springer.
- Power, M. (1994), *The Audit Explosion*. London: Demos.
- Stensaker, B. (2004), "The blurring boundaries between accreditation and audit: The case of Norway". I S. Schwartz og D. F. Westerheijden (red.) *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*: 342–365. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Stone Sweet, A. W. Sandholtz og N. Fliegstein (2001), *The Institutionalization of Europe*.
Oxford: Oxford University Press.