

Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan

Berit Askling
Ulf Christiansson
Rita Foss-Fridlitzius

Högskoleverkets rapportserie 2001:1 R

 **HÖGSKOLEVERKET**
National Agency for Higher Education

Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan

Berit Askling
Ulf Christiansson
Rita Foss-Fridlitzius

Högskoleverket • Birger Jarlsgatan 43 • Box 7851, 103 99 Stockholm
tfn 08-563 085 00 • fax 08-563 085 50 • e-post hsv@hsv.se • www.hsv.se

Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan

Producerad av Högskoleverket i januari 2001

Högskoleverkets rapportserie 2001:1 R

ISSN 1400-948X

ISRN HSV-R--01/1--SE

Författare: Berit Askling, Ulf Christiansson, Rita Foss-Fridlitzius

Grafisk form: Högskoleverkets informationsavdelning

Tryck: Högskoleverkets vaktmästeri, Stockholm, januari 2001

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	7
SAMMANFATTNING	9
DEL I	
INLEDNING OCH ÖVERSIKT	12
UTGÅNGSPUNKTER OCH SYFTEN	15
LIVSLÅNGT LÄRANDE – ett begrepp om och i tiden	19
Livslångt lärande I och II – eller återkommande utbildning och livslångt lärande	19
Livslångt och livsvitt – horisontell och vertikal integration	21
Universalism och individcentrering	23
Livslångt lärande som normativt begrepp – några röster	25
HÖGSKOLANS PLATS OCH FUNKTION I UTBILDNINGSSYSTEMET	29
Lärande och utbildning – från vaggan till graven	29
Den högre utbildningen	31
Några grundläggande utbildningspolitiska principer	35
LIVSLÅNGT LÄRANDE I SVENSK HÖGRE UTBILDNING – ny eller nygammal företeelse ?	37
Universiteten som ”elitinstitutioner”	38
Universiteten som institutioner för massutbildning.	38
Högskolesystemets förändringar under 1990-talet	43
Livslångt lärande – ny eller nygammal företeelse?	44
Livslångt lärande i högskolan – några frågor	46
DEL II	
LIVSLÅNGT LÄRANDE I HÖGSKOLAN – NÅGRA NEDSLAG I PRAKTIKEN	46
ETT BRETT MEN SAMTIDIGT BEGRÄNSAT TILLTRÄDET TILL HÖGRE UTBILDNING	49
Om registreringen av studenter	49
Sökande och antagna	50
Studenternas ålder	50
Kvinnor och män	52
Social bakgrund	53
Utbildningsbakgrund	54
Alla högskolestudenter är reguljära studenter	55

ETT INNEHÅLLSLIGT VARIERAT UTBUD AV HÖGSKOLEUTBILDNING	57
Ökad frihet för högskolorna att bestämma utbudet	57
Program och fristående kurser	58
Fördelning av utbudet på utbildningsområden	61
För vem formas egentligen utbudet?	62
HUR HÖGSKOLAN "ANVÄNDS" AV STUDENTERNA	65
Studietakt och prestationsgrad	65
Examina och examinationsbenägenhet	66
Deltidsstudier	67
Återvändande studenter och studenter som gör en sen högskolestart	69
Män och kvinnor i högskolan	71
Högskolestudier som del i ett livslopp	72
Ett enhetligt system som utnyttjas på ett varierat sätt	73
DET ICKE-REGULJÄRA UTBILDNINGSPRODUKTUTBUDET	75
Distansutbildning	75
Särskilda satsningar	77
Uppdragsutbildning	78
Det icke-reguljära utbudet – grus i maskineriet	80
OM IDEAL OCH VERKLIGHET FÖR UNDERVISNING OCH LÄRANDE	83
Stöd för pedagogisk förnyelse	83
"From teaching to learning"	84
Organisatoriska förändringar	84
Besparingar och lärarpersonalens åldersstruktur	85
DEL III	
KONSEKVENSER FÖR DEN HÖGRE UTBILDNINGEN AV LIVSLÅNGT LÄRANDE	87
LIVSLÅNGT LÄRANDE I HÖGSKOLAN	
– ett försök till summering	89
Informationen om högskolan	89
Återkommande utbildning eller livslångt lärande	90
Högskolor och studenter – aktörer med begränsat handlingsutrymme	92
Resurser och incitament	94
Ledningens och den interna organisationens betydelse	95
Om decentralisering och akademisk frihet	97
LIVSLÅNGT LÄRANDE I HÖGSKOLAN – vad kan underlätta?	99
Behov av beslutsunderlag och "konsumentupplysning"	99
Från utbud till efterfrågan – om rekrytering av studenter och planering av utbud	100
Förnyelse av undervisningens innehåll och form	101

Kvalitetskontroll och validering av kompetens	101
Finansieringsfrågan	103
Profilering och samordning – enhetlighet och differentiering	104
FÖRSLAG TILL UPPFÖLJNINGAR OCH UTREDNINGAR	107
Den högre utbildningen i förändring	107
Några angelägna uppföljnings- och utredningsuppgifter	110
Några slutord	112
 BILAGA I	 113
OM LIVSLOPPSSTUDIER OCH KURSREGISTRERING	
– några erfarenheter	115
REFERENSER	119

FÖRORD

Livslångt lärande är ett sätt att betrakta utbildning som skiljer sig från besläktade begrepp som återkommande utbildning, vidareutbildning och fortbildning. Livslångt lärande sätter individens lärprocess under hela livstiden och i alla miljöer i centrum. Högskolans olika utbildningar spelar redan idag en roll i det livslånga lärandet. Människor utnyttjar högskolans utbildningar för olika syften vid skilda skeenden i livet. I ett internationellt perspektiv är den svenska högskolan unik genom att kombinera ungdomsutbildning med livslångt lärande.

I denna rapport, som är ett forskningsprojekt finansierat av Högskoleverket, analyserar författarna på ett intressant sätt vilka konsekvenser livslångt lärande har för den högre utbildningen i Sverige. Rapporten undersöker hur dagens studenter idag använder sig av det rika utbildningsutbud som finns och visar att det livslånga lärandet i praktiken redan är förverkligat i en svenska högskolan. Resultaten pekar vidare på en rad åtgärder som bör vidtas av såväl statsmakterna som högskolan för att det livslånga lärandet skall kunna realiseras fullt ut. Författarnas diskussion om det livslånga lärandets konsekvenser för finansiering, styrning och kontroll av den högre utbildningen förtjänar att uppmärksammas och diskuteras i olika kretsar. Det är min förhoppning att rapporten skall vara ett väsentligt bidrag till en fördjupad och breddad debatt kring livslångt lärande i den svenska högskolan.



Sigbrit Franke
Universitetskansler

SAMMANFATTNING

Begreppet *livslångt lärande* kan ses som en samlingsterm för ett nytt sätt att se på utbildning. Varje individs kapacitet att lära under *hela livstiden* (begreppets livslånga dimension) och i *alla de miljöer* hon vistas i (begreppets livsvida dimension) måste tas tillvara och stimuleras. Ett sådant synsätt får konsekvenser för alla stadier i det offentliga utbildningssystemet. För den högre utbildningen innebär livslångt lärande, enligt bl.a. OECD (1996), följande:

- Möjligheter för olika kategorier av sökande (i första hand avseende ålder) att vinna tillträde till högre utbildning.
- Stor variation i utbud och studievillkor.
- God tillgång till information och individuell studievägledning.
- Nya sätt att välja ut och strukturera kunskap och erfarenheter.
- Ett aktivt och kritiskt kunskapssökande och därmed också en lärande-inriktad pedagogik.
- Tydlig dokumentation och validering av inhämtade kunskaper och färdigheter.
- Ökad samverkan mellan en mångfald av utbildningsanordnare.
- Flexibilitet vad gäller finansiering (t.ex. terminsavgift för vissa typer av högskolestudier).

Syftet med denna rapport är att ge ett bidrag till diskussionen om konsekvenserna av livslångt lärande för den högre utbildningen i Sverige, både på nationell systemnivå och för de enskilda universiteten och högskolorna, i betydelsen av både livslångt och livsvitt lärande.

I rapporten ges en översiktlig beskrivning av dagens studentpopulation, lärosätenas utbud av utbildningar samt studenternas sätt att bruka utbudet. Beskrivningen baseras på information som hämtats i offentlig statistik och andra officiella register. Den ger därmed också en uppfattning om på vilket sätt den svenska högskolan i dag beskrivs i sådana dokument. Avsikten är att få en uppfattning om i vad mån det svenska högskolesystemet, med avseende på strukturella och organisatoriska karaktäristika och i sin innehållsliga verksamhet, redan svarar mot kriterierna för livslångt lärande och i vad mån det finns strukturella, organisatoriska och attitydmässiga hinder för högskolan att kunna vara en resurs för livslångt lärande.

Genomgången visar att livslångt lärande i betydelsen återkommande utbildning redan är politiskt, organisatoriskt och attitydmässigt väl förankrat i det svenska högskolesystemet. Det svenska högskolesystemet utmärks redan av att:

- Olika kategorier av studenter med olika utbildningsbakgrund och olika syften med sina studier har tillträde till högre utbildning,
- studieplatserna fördelas mellan olika kategorier av studenter,
- flera olika utbildningsmöjligheter (utbildningsvägar och studieupplägg) erbjuds inom den reguljära högskolans ram,
- studenter kan återkomma till högskolan för fortsatta studier,
- intresset för förnyelse av undervisningsformer och -innehåll är påtagligt.

I många andra länders högskolesystem görs ofta en tydlig åtskillnad mellan reguljära studenter och icke-reguljära studenter. Till kategorin icke-reguljära studenter förs då t.ex. samtliga studenter som påbörjar sin utbildning vid 25 års ålder eller senare, som är 30 år och äldre, som bedriver deltidstudier eller som följer speciella fortbildnings- eller vidareutbildningsprogram eller -kurser. Med en sådan klassificering skulle ungefär hälften av de svenska högskolestudenterna rubriceras som icke-reguljära studenter.

Många studenter tycks utnyttja högskolans grundutbildningar, framför allt då fristående kurser och de s.k. särskilda åtagandena, som led i egna livslånga lärande-projekt. Med tanke på bl.a. den stora spridningen i ålder och tidigare utbildningsbakgrund är andelen registrerade deltidstudenter (i genomsnitt 25 procent) dock inte speciellt hög. Distansutbildning, uppdragsutbildning och sommarkurser kan ses som effektiva ”instrument” för ett livslångt lärande. Just dessa verksamheter förefaller emellertid att ha en begränsad omfattning. Den heterogena studentpopulationen tycks erbjudas och själva utnyttja högskolans utbud på ett förhållandevis enahanda sätt.

Slutsatser

Den högre utbildningens engagemang i livslångt lärande, i betydelsen återkommande utbildning, är redan betydande. I rapporten identifieras emellertid några områden där högskolesystemets utformning och regelverk tycks försvåra ett flexibelt utnyttjande av högskolan som en resurs för livslångt lärande. Sådana aktiviteter, som direkt tillgodoser enskilda individers egna utbildningsbehov och som avser att möta arbetsmarknadens behov av kompetensutveckling (utanför den offentliga sektorn), tycks ha en blygsam omfattning. De har ett retoriskt stöd från statsmakterna, men knappast ett fullgott operationellt stöd. En förklaring kan vara att det nuvarande resurstilldelningssystemet genom sin prestationskänslighet driver lärosätena att erbjuda vad som ter sig mest ”kostnadseffektivt” ur deras perspektiv.

I rapporten diskuteras några troliga konsekvenser för den högre utbildningen om universiteten och högskolorna skall kunna fungera som en resurs för livslångt och livsvitt lärande. Informationen, dvs. ett slags ”konsumentupplysning” till presumtiva studenter och arbetsgivare, måste göras mer överskådlig och dessutom ge möjlighet till jämförelser mellan olika utbildningar.

Valideringen av studieresultaten, dvs. dokumentationen av vilka kunskaper och färdigheter som studierna lett fram till, måste bli mer informationsrik. Frågan om hur olika typer av uppdragsutbildning skall finansieras måste också diskuteras. Slutligen kommer det antagligen, av resursskäl, bli nödvändigt med samordning och specialisering mellan olika lärosäten om landets universitet och högskolor, tagna tillsammans, skall kunna erbjuda ett varierat utbud med god kvalitet.

Om det nyligen framlagda förslaget till individuell kompetensförsäkring (ett förslag som är tydligt inspirerat av idéerna om livslångt lärande) realiserar så kommer det statliga högskolesystemet och lärosätenas utbildningsutbud att värderas och vägas mot andra utbildningsanordnares erbjudanden. Om högskolan skall ha någon roll i ett sådant sammanhang finns det anledning att se över nuvarande rutiner och ompröva etablerade principer och praxis

Sammanfattningsvis görs antagandet att livslångt lärande kommer att få sådana konsekvenser för den högre utbildningen att grundläggande principer om relationen mellan staten och lärosätena avseende styrning, finansiering och kontroll måste diskuteras. Organisation och beslutsstruktur inom varje lärosäte, liksom incitamentsstruktur och arbetsförhållanden för högskolelärarna, blir också angeläget att se över. Livslångt lärande bör sättas in i ett större sammanhang av pågående förändringar inom den högre utbildningen, både nationellt och internationellt. Det finns ett stort behov av att ytterligare belysa livslångt lärande genom uppföljningar, utredningar och i forskningsprojekt.

DEL I
INLEDNING OCH ÖVERSIKT

UTGÅNGSPUNKTER OCH SYFTEN

Från mitten av 1990-talet fick begreppet *livslångt lärande* ett starkt genomslag i den internationella utbildningspolitiska och arbetsmarknadspolitiska debatten (UNESCO 1996, EU, 1995, OECD 1996). Det har sedan dess kommit att användas som en samlingsterm för ett nytt sätt att se på utbildning där varje individs kapacitet att lära under *hela livstiden* (begreppets livslånga dimension) och i *alla de miljöer* hon vistas i (begreppets livsvida dimension) betonats. Med denna dubbla innebörd har livslångt lärande setts som en förutsättning inte bara för demokrati och social integration utan också för ekonomisk utveckling och sysselsättning. Med en sådan uttolkning blir livslångt lärande en gigantisk utmaning för utbildningssystemet som helhet, för arbetsmarknadens parter liksom för *alla* samhällets medborgare.

För att förstå livslångt lärande i denna sin mest vidsträckta och radikala tolkning är faktorer som kunskapens samhällspolitiska betydelse (kunskaps-samhället framväxt), den massiva tillväxt i kunskapsmassan (kunskaps-explosionen), en allt snabbare teknisk utveckling och en alltmer globaliserad ekonomi väsentliga bakgrundsfaktorer. Dessa faktorer pekar på mer genomgripande samhälleliga förändringar som innebär att begreppets tvådimensionella karaktär av såväl *livslångt* som *livsvitt* lärande vida överstiger en mer vardagliga betydelse av ”att man lär så länge man lever” och ”det man lär, lär man sig i olika sammanhang”.

I dagens kunskapsintensiva och kunskapsinnovativa sammanhang har förmågan att lära nytt under ”hela livstiden” och ”i alla de olika miljöer som individen vistas i” blivit en viktig basfärdighet som också förutsätter lusten och viljan att *ompröva* det man redan kan, något som i sin tur förutsätter någon form av institutionell och strukturell uppbackning. En traditionell faktabaserad kunskapsinhämtning är i ett snabbt föränderligt kunskapslandskap inte längre en tillräcklig grund för lärandet. Lärandets vidgade territorier förutsätter att också yrkesliv och samhällsliv erkänns som lärande miljöer. I det som kommit att betecknas som det framväxande kunskapssamhället – där kunskapsproduktionen blivit den vinstdrivande kraften i en ekonomisk dynamik – är livslångt lärande inte bara riktat mot individer utan också riktat mot arbetsmarknadens samtliga parter. Det blir här något av en omskrivning för nödvändigheten av att kunna *utveckla* och *utnyttja* lärandet under förhållanden som i grunden måste förstås som instabila och föränderliga och utsatta för en myckenhet av skiftande krav på relevans.

I den mån livslångt lärande med detta signalerar något nytt och kanske rent av är provocerande och utmanande, så är det utifrån det faktum att gränserna för det formella utbildningssystemets möjligheter att tillgodose behoven hotar att sprängas. Så är också livslångt lärande en internationell policy och med

OECD som en pådrivande aktör har allt större tonvikt kommit att läggas vid de ekonomiska och finansiella aspekterna av utbildningens och lärandets betydelse. Varje lands utbildningssystem kommer i stigande grad att behöva räkna med konkurrens både från privata utbildningsanordnare och från utbildningsanordnare inom andra länder. (Se även Rubenson 1996, 1999, Tuijnman 1999.)

Den enorma spännvidden i tillämpning av begreppet har gett upphov till både mångtydighet och brist på precision, något som i sin tur försvårar kartläggningar, utvärderingar och internationella jämförelser. Därtill kommer den förhållandevis grunda förståelse vi idag har av högskolesystemet självt, hur det regleras, utnyttjas och – de facto – hur det omvandlas som en följd av både inre och yttre faktorer. Med all sannolikhet kommer detta att ställa nya krav på det formella utbildningssystemet vars flexibilitet, anpassningsförmåga och lyhördhet för omgivningen och dess förändringar kommer att sättas på hårda prov. Från lärosätenas sida kommer det därför att krävas alltmer av profilering och anpassning, men också samarbetsförmåga gentemot såväl enskilda individer som institutionella aktörer. Principiella förändringar i utbildningssystemet som sådant blir antagligen också aktuella. Fortfarande har vi emellertid tämligen lite kunskap om och än mindre erfarenhet av vilka konsekvenser livslångt lärande får för högskolesystemet i stort och för de enskilda lärosätena och de som är verksamma inom dem.

Flera internationella jämförande studier (Clark 1995, 1998, Kogan m.fl. 2000, Scott 1995, 1997, 1998, Teichler 1988, 1998) har visat att den högre utbildningen sedan 1990-talets början i många länder befinner sig i ett skede av snabba förändringar. Antalet studenter har ökat dramatiskt och därmed också heterogeniteten bland studenterna men också i utbildningsutbudet och relationen till statsmakterna har förändrats och som följd av detta har olika typer av s.k. ”buffer-organizations” skapats eller reorganiserats (jmf. Högskoleverket och dess föregångare). Staten styr ”på armlängds avstånd”. Staten har dessutom i många fall också reducerat sin tidigare ofta förhållandevis generösa finansiering och uppmanar sina lärosäten att aktivt söka finansiering från andra intressenter. Nya marknader för utbud och finansiering av utbildning och forskning ger utrymme för nya aktörer att utöva inflytande och ta egna initiativ. Lärosätena förväntas styras enligt mer managementorienterade modeller och det starka institutionella ledarskapet betonas på det kollegiala ledarskapets bekostnad. Med referenserna till kunskapssamhället och det lärande samhället har universitetens och högskolornas speciella bidrag som kunskapsproducenter betonats. Samtidigt har deras särställning som innehavare av statligt utbildningsmonopol minskat när både uppdragsgivare och finansörer blir alltfler.

Konsekvenserna av policyn (såsom denna kommer till uttryck i nationella regelverk i organisatoriska lösningar och inte minst i olika aktörers konkreta handlande) måste dock rimligtvis bli olika i olika länder, beroende på redan etablerade strukturer och organisationsmodeller och redan etablerade attity-

der och värderingar, både inom högskolan och i samhället i stort. Erfarenheter från det EU-finansierade projektet ”Lifelong Learning: the Implications for Higher Education” visar att tankegångar som i ett land framstår som nya och radikala, i ett annat land kan innebära ett bejakande av redan väl etablerade och institutionaliserade tankegångar och ideal. (Askling och Foss- Fridlitzius 2000, European Journal of Education 2001 – temanummer.) Därför är det, menar vi, viktigt att ställa de övergripande idéerna kring livslångt lärande inför ett mer kritiskt betraktande och att lyfta fram de mer systemspecifika dragen i ett lands högskolepolitik och utbildningsväsende till en kritisk granskning. För att förstå det livslånga lärandets grundförutsättningar och konsekvenser för den högre utbildningen blir följande typ av frågor angelägna att diskutera:

- Vad är det som är utmärkande för idéerna om livslångt lärande? Vad är det som skiljer dagens idéer om livslångt lärande från tidigare policy för reformeringar och förändringar inom det svenska utbildningssystemet?
- I vilken utsträckning kan man i nuvarande struktur och organisation hitta inslag som kan klassificeras som operationaliseringar av livslångt lärande och, i så fall, vilka aspekter av policyn är det som framträder tydligast?
- Vilka strukturella och organisatoriska ramar på central respektive lokal nivå främjar respektive hindrar att dagens argumentering för livslångt lärande omsätts i konkret handlande?
- Vilken beredskap finns bland utbildningssystemets olika aktörer att bejaka de mer radikala och dagsaktuella tankegångarna kring livslångt lärande?

Syftet med vår rapport är att ge underlag för att diskutera denna typ av frågor. Vi avser att belysa några förhållanden som tagna tillsammans – och inom ramen för den svenska högskolesystemets nuvarande regleringsformer – kan antas inverka på den svenska högskolans beredskap och förutsättningar för att hantera de utmaningar som livslångt lärande innebär. Vi utgår ifrån några av de karaktäristika som i officiella sammanhang lyfts fram som utmärkande för livslångt lärande när policyn operationaliseras i strukturella, organisatoriska och innehållsliga konsekvenser (se bl.a. OECD 1996, SOU 1997:158). Hit hör bl.a.:

- Möjligheter för olika kategorier av sökande (i första hand avseende ålder) att vinna tillträde till högre utbildning,
- stor variation i utbud och studievillkor,
- god tillgång till information och individuell studievägledning.

- Nya sätt att välja ut och strukturera kunskap och erfarenheter,
- ett aktivt och kritiskt kunskapsökande och därmed också en lärande-inriktad pedagogik,

- tydlig dokumentation och validering av inhämtade kunskaper och färdigheter.
- Ökad samverkan mellan en mångfald av utbildningsanordnare,
- flexibilitet vad gäller finansiering.

Utifrån antagandet att både lärosäten och studenter kan betraktas som aktörer med ett formellt handlingsutrymme som är begränsat av formella regler och förordningar och ett reellt handlingsutrymme som definieras genom såväl historiska som aktuella sociala och kulturella symboliska strukturer, väljer vi att studera vissa kritiska beteenden hos två kategorier av aktörer: ”brukare” respektive ”anordnare” av högre utbildning. Även om vi i första hand uppehåller oss vid dessa två kategorier av aktörer skall vi inte bortse från en tredje aktör, nämligen staten, som trots betydande avreglering ändå definierar det faktiska handlingsutrymme som de två förstnämnda aktörerna har till sitt förfogande. (En fjärde grupp av aktörer som är viktiga i ett livslångt lärande perspektiv, nämligen externa uppdragsgivare och finansiärer, har vi dock av tidsskäl valt att bortse från i denna översikt.)

Som underlag har vi använt befintlig statistik från SCB och Högskoleverket, Högskoleverkets årsrapporter, olika utrednings- och tillsynsarbeten som genomförts av Högskoleverket och andra myndigheter samt våra erfarenheter från medverkan i det tidigare nämnda EU-finansierade projektet.

LIVSLÅNGT LÄRANDE

– ett begrepp om och i tiden

Livslångt lärande är, som många påpekat, ett öppet begrepp som innefattar ett konglomerat av olika – i sig stundtals omdebatterade – *värdeladdade* och mer eller mindre *normativt* påbjudande eller rekommenderande ställningstaganden rörande företeelser i dagens samhälle och utbildningssystem. Även om det kan tyckas vara ett nytt begrepp, så kan flera av dess grundidéer ledas tillbaka till väl etablerade och förankrade uppfattningar om utbildning och undervisning i det västerländska samhället.

Vissa aspekter av livslångt lärande rör grundläggande *demokratiska värderingar* om hur allas rätt till utbildning kan, eller bör, realiseras. Andra aspekter går att leda tillbaka till väl etablerade uppfattningar om *lärandets* och därmed också kunskapens centrala plats i all mänsklig utveckling. Ytterligare aspekter är relaterade till mer eller mindre realiserade idéer om hur kunskap och erfarenheter bör struktureras i en undervisningssituation eller inom ett lärosäte för att ett meningsfullt (nyttigt, effektivt, utvecklande etc.) lärande skall komma till stånd.

Fokus i detta kapitel ligger på vad som kan kallas nutidens idéer om livslångt lärande. Förutom att ge en bild av några av dess mest centrala kännetecken kommer vi här också kortfattat att presentera några röster i den debatt som förts om de utbildningspolitiska omsvängningar kring det livslånga lärandet. Dagens livslångt lärande framträder som något kvalitativt nytt i samma mån som samhällslivets förändringar erkänns som radikalt förändrade och det är utifrån denna bakgrund som kravet på kraftfulla omstruktureringar av utbildningssektors innehåll och form aktualiseras också i sina politiska dimensioner.

Livslångt lärande I och II

– eller återkommande utbildning och livslångt lärande

Då livslångt lärande från slutet av 1980-talet och framåt uppträder i de utbildnings- och arbetsmarknadspolitiska sammanhangen innebär det en renässans, men också en omvandling, av 1960- och 1970-talets idéer om ”återkommande utbildning”. Under sin första aktualitetsfas var innebörden av livslångt lärande därmed *begreppsligt* knutet till återkommande utbildning.

Den intima relation som på denna tid rådde mellan livslångt lärande och återkommande utbildning är, som Abran Hasan (1999) påpekat, synligt i dåtidens utbildningspolitiska diskussioner och vi återfinner här titlar som exempelvis ”Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning” (OECD,

1973) och "Recurrent Education and Lifelong Learning" (Schuller and Megarry, 1979). Men relationen mellan livslångt lärande och återkommande utbildningen gavs också mer konkreta innebörder och vid denna tid kom en förlängd och intensifierad utbildning (ett livslångt lärande i sin mer bokstavliga innebörd) att bli en vägledande princip (eller en av förutsättningarna) för den expansion och de reformer som utbildningssystemet genomgick. Inom ramen för den återkommande utbildningens policysträvanden möjliggjordes en alternering mellan arbetsliv och utbildning och den högre utbildningen ställdes genom detta inför kravet om att på ett tydligare sätt än tidigare svara upp mot arbetsmarknadens behov av en generell höjning av utbildningsnivån inom olika yrkessektorer. Redan 1969 beslutade riksdagen om den s.k. 25:5 regeln, som blev startpunkter för en gradvis ökning av antalet äldre studenter som från och med denna tidpunkt kunde räkna arbetslivserfarenhet som en studiemerit. Under 1970-talet sökte sig också nya grupper av studenter till högskolan och studenter över 25 år har alltsedan dess kommit att bli en mer vanlig förekomst i Sverige än i många andra OECD-länder.

De omstruktureringar som sedan följde genom högskolereformen 1977 har många karaktäristiska som liknar dagens beskrivningar av livslångt lärande. Hit hör utbildningsexpansion, intellektuell breddning i utbildningsutbud och en intensifierad sammantvinning av utbildning och arbetsliv. Hit hör också utökade representativa demokratimål där kravet om att den högre utbildningen i princip skall tillfalla "alla" har förändrats från att röra frågor om social stratifiering till kön och slutligen idag etnisk mångfald. Alltsedan denna tid utmärks det svenska högskolesystemet av:

- Ett diversifierat och modulstrukturerat utbildningsutbud som innefattar både längre utbildningsprogram och kortare kurser,
- ett antagningssystem som principiellt försvarar olika studentkategoriers rätt till högre utbildning,
- ett rättighets- och prestationsbaserat studiemedelssystem som erbjuder en för alla studentkategorier likvärdig ekonomisk bas för högre studier och, inte minst,
- en skyldighet för högskolan (inskriven i högskolelagen) att beakta och bejaka högskolans samhälleliga ansvar och också en bred acceptans inom högskolan för att bejaka detta ansvar (på senare år tydliggjord bl.a. i remissvaren på Forskning 2000).

Mycket tyder emellertid på att 1960- och 1970-talets modell för livslångt lärande (dvs. återkommande utbildning) inte är applicerbar eller hållbar idag och att dagens idéer kring livslångt lärande följer helt andra tankemodeller om såväl lärande, kunskap, utbildning och styrning. Vi skall här urskilja några sådana aspekter och, i en mycket förenklad form, ge dem något av en kontextuell inramning.

Livslångt och livsvitt – horisontell och vertikal integration

Under slutet av 1980-talet och början av 1990-talet kom ekonomiska kriser, ökad arbetslöshet och teknisk utveckling med nya kommunikationsmöjligheter att sätta sin prägel på den förda utbildningspolitiken både i Sverige och i många andra länder. Behovet av kvalificerad arbetskraft blev styrande och utbildningen blev central för att garantera den samhällsekonomiska tillväxten. I väsentliga avseenden är det från denna tidpunkt och framåt som helt nya utbildningspolitiska styrningsformer gör sig gällande och den expansion som nu tar vid av utbildningssystemet har också andra samhälleliga drivkrafter än tidigare expansioner. Livslångt lärande blir något av en metafor för de risker som både stater, individer och näringsliv utsätts för då innovationskravet på kunskaps- och kompetensutveckling destabiliserats av en alltmer både geografiskt och ekonomiskt rörlig arbetsmarknad.

Decentralisering och ökad institutionell autonomi ersätter den tidigare statliga centralstyrningen inom högskolesektorn såväl som inom andra offentliga områden. Införandet av mål- och resultatstyrning ledsagas av att lärosätena får redovisningsskyldigheter visavi en mängd policydirektiv som många lärosäten har valt att etablera separata enheter för: internationalisering, jämställdhet, kvalitet, studentinflytande, externa kontakter etc. Nya ideal och organisationsformer för lärande och kunskapsproduktion växer fram som på olika sätt förutsätter förändrade gränser och kategoriseringar av pedagogikens respektive kunskapslandskapets organisering. Hit hör bl.a. förhållandet mellan grundforskning/tillämpad forskning, utbildning/lärande, disciplinbaserade respektive tvärvetenskapligt baserad forskning och undervisning.

Det är utifrån och i förhållande till detta sammanhang som till viss del utgör vad Lundgren (1977) och Dahllöf (1998) sett som ”ramfaktorer” som 1990-talets livslångt lärande idéer har utvecklats. I likhet med 1970-talets idéer aktualiseras implementeringen och den konkreta operationalisering av livslångt lärande utifrån två axlar vilka både lärosätenas och omgivningen skiftande verksamheter har kommit att koordineras för att därigenom anpassa högskolesystemet till samhälleliga behov.

Detta kan (grovt) typologiseras på ett sätt där den *livslånga* dimensionen ses svara mot en *vertikal* integration av verksamheter eller behov inom en och samma enhet eller under ”ett och samma tak” (lärosäten, företag etc.) Den *livsvida* dimensionen svarar på motsvarande sätt primärt mot en *horisontell integration* av *olika* enheter, verksamheter eller behov och svarar i detta sammanhang, och på en institutionell policynivå, primärt mot olika sätt att uppfylla de samhälleliga relevanskrav som lärosätena som offentliga inrättningar har att uppfylla.

Som utgångspunkt för att betrakta skillnaderna mellan återkommande utbildning och livslångt lärande (eller livslångt lärande I och II) kan vi utifrån detta konstatera stora skillnader mellan sätten på vilka livslångt lärande har integrerats inom högskolesystemet under de båda perioderna.

1960- och 1970-talets utbildnings- och forskningspolitik följde (via den statliga centralstyrningen) en mer intressebaserad implementeringsmodell där den vertikala integreringen skedde på två plan: å ena sidan genom en specialisering av forsknings- och utbildningsfält och en därmed följande nyetablering av discipliner och å andra sidan genom en expansion av fristående kurserna inom ramen för nyetablerade disciplinbildningar. Den horisontella integreringen skedde vid motsvarande tid primärt via utbildningsexpansionen (en differentiering av studentpopulationen), en ökad satsning på forskningsinformation (den tidens sätt att specificera högskolans ”tredje uppgift”) och via ett utökat representantskap i lärosätenas styrelser, i forskningsråd etc. Livslångt lärande svarade vid denna tidpunkt mot den livslånga anställningsformens föränderliga utbildningsbehov.

Från *1990-talet* och fram till idag har vi sett helt andra intergrationsformer som också inneburit att livslångt lärande kommit att få en markant internationell inramning. Startpunkten för detta skifte skedde vid OECD:s (The Organization for Economic Co-operation and Development) utbildningsministermöte i januari 1996. I fastställandet av riktlinjerna för de livslånga lärande målen för medlemsländernas utbildningspolitiska strävanden inför 2000-talet ansågs det viktigt att:

- Strengthening the foundations for learning throughout life, by improving access to early childhood education, particularly for disadvantaged children, revitalising schools and supporting the growth of other formal and non-formal learning arrangements;
- promote coherent links between learning and work, by establishing more flexible movement between education and training and work, aimed in particular at smoothing the initial transition between the two, and by improving the mechanisms for assessing and recognising the skills and competencies of individuals—whether they are acquired through formal or non-formal learning;
- rethink the roles and responsibilities of all partners—including governments—who provide opportunities for learning;
- create incentives for individuals, employers and those who provide education and training to invest more in lifelong learning and to deliver value for moment. (OECD, 1996, sid. 21.)

Utifrån dessa övergripande hållpunkter, som i allt understryker utbildningssystemets expansion och sammantvinning med samhällslivet i stort, har OECD också blivit en pådrivande aktör för att uttolka det livslånga lärandets konsekvenser. I ett dokument av något senare datum heter det om detta att:

- An underlying issue will be whether expansion involves more of the same (e.g. more people in initial tertiary education) or new patterns of lifelong learning (e.g. greater growth in part-time adult learning than full-time

initial studies through the first years of tertiary education. (OECD 1999, sid. 11.)

Mycket tyder på att OECD och andra internationella och nationella uttolkningar av livslångt lärande förespråkar det andra alternativet, dvs. nya mönster för livslångt lärande. I Sverige (och annorstädes) implementeras dessa idag via (primärt värdebaserade) målstyrnings- och redovisningsprinciper och, mer direkt, via nedskärningar i statliga anslag och ett därpå följande krav på ökad extern finansiering.

Med detta har de ekonomiska incitamenten för det livslånga lärandets aktualitet och implementering kommit i förgrunden. Det har också inneburit att det livslånga lärandets *livsvida* dimension blivit allt väsentligare och även vertikala förändringar (av lärosätenas utbud, inflytande- och styrstrukturer) förväntas i dagens sammanhang ske via horisontella integrationssträvan där utökade samordnings- och koordineringsarrangemang står i centrum för intresset. Dagens livslångt lärande följer därmed en implementeringsmodell som sätter sin tilltro till de möjligheter som etablerandet av nya samarrangemang mellan skiftande aktörer kan komma att få. Utifrån premissen att behovet av innovationer inom kunskaps- och kompetensutvecklingens område nu omfattar såväl enskilda individer som den privata och offentliga arbetsmarknadens parter framträder livslångt lärande hädanefter som ett för alla parter lika angeläget som nödvändigt omställningstvång.

Universalism och individcentrering

Det livslånga lärandet begreppsliga innebörd har på senare tid fått en alltmer individualistisk framtoning där "lärandet" kommit att betraktas som ett mänskligt attribut och inte som tidigare som en artefakt relaterad och beroende av kapaciteten i utbildningssystemet självt (OECD, 2000). I dagens sammanhang vilar därför det livslånga lärandet på fyra hörnpelare som omfattar den enskilda individens hela livssituation:

- learning to be
- learning to know
- learning to do
- learning to live together (UNESCO 1996, sid. 85-110).

Det är med denna *universella* och *individualistiska* utgångspunkt som det livslånga lärandet sedan 1980-talets mitt kommit att formuleras som ett utbildningspolitiskt mål både på de nationella och internationella arenorna och förändrat synen på samtliga utbildningssystemers funktion och samhällliga placering. Om det å ena sidan har inneburit något av en renässans för tilltron till utbildningens och den vetenskapliga kunskapsproduktionens samhällliga betydelse, så har det också inneburit ett lika kraftfullt ifrågasättande av dessa

systems monopolställning och den linjära uppfattningen om såväl teknologiska innovationer, kunskapsproduktion och policyarenornas planeringsideologi. Därmed har också mycket av den tidigare utvecklingsoptimismen brutits och ersatts av ett mer tvingande sammanhang av riskfyllda osäkerhets- och instabilitetsfaktorer som premierat mer flexibla organisations- och beslutsformer.

Med en sådan inramning har det livslånga lärandet sprängt utbildningspolitikens traditionella marker och lika mycket blivit en arbetsmarknads- och samhällspolitisk fråga. I sig är detta inget nytt fenomen, men där utbildning tidigare sågs som ett *redskap* för tillväxt kommer den nu alltmer att betraktas som dess *förutsättning*. Denna nyansskillnad tränger igenom det livslånga lärandets policysammanhang på både nationell och övernationell nivå och ger upphov till en situation där det är djupt problematiskt att, som Griffin (1999, sid. 331) påpekat, analysera det livslånga lärandet som om det endast är ett nytt namn för att förstå utbildningspolitik i ett sammanhang av teknologisk förändring och global konkurrens. Sedd inom och utifrån de utbildningspolitiska arenorna måste en förståelse av det livslånga lärandet rymma en förståelse också av dessa areners förändrade uttrycksformer och villkor.

Där det livslånga lärandet å ena sidan uttrycker ett nytt förhållningsätt till vad kunskap är och hur kompetens utvecklas och vidmakthålls, innebär det å andra sidan en förändrad syn på undervisning (från undervisning till lärande) där nya principer för urval och strukturering av kunskap prövas – något som brukar betecknas som en problemorienterad och mång- eller tvärvetenskapligt baserad kunskap. Med sin tyngdpunkt i lärandets mänskliga dimensioner har begreppet fått en dynamisk karaktär som anger en tyngdpunktsförskjutning från etablerade utbildningsanordnare till lärandets subjekt där varje form av givna yrkes- eller arbetsplatsdefinierade kunskaper och kompetenser ifrågasätts. På en epistemologisk nivå, slutligen, svarar förändringarna mot en förskjutning från ett mer statiskt ”objektivistiskt” kunskapsbegrepp till ett mer situations- och handlingsbetonat (relativistiskt) sådant som också undergräver eller destabiliserar tidigare uppfattningar om den högre utbildningens vetenskapliga legitimitetsgrund.

Det som gett det livslånga lärandet styrkraft på de utbildningspolitiska arenorna är emellertid ett annat scenario där förståelsen av *tillståndet i världen* framträder som det bestämmande *sammanhanget* för hur de livslånga lärandets policymål skall formuleras och hanteras. Det livslånga lärandet har därmed en extern referensram av samhällsekonomiska och samhällspolitiska förändringar som, alltsedan 1980-talets mitt, knutits till globaliseringens och den nya informationsteknologin nutida och framtida effekter för samhällsutvecklingen. Den stärkning som begreppet anger för lärandets vidgade territorier och innebär förutsätter ett såväl diversifierat som flexibelt *utbildningsutbud* och *utbildningsnyttjande* och ett öppet system i fråga om *tillträde* och *tillgång* till den högre utbildningen.

Det är med detta som grund som det livslånga lärandet i många avseenden föreskriver en radikal förändring av den högre utbildningens verksamheter och sätt att verka. En sådan förändring innebär att utbildningspolitiken nya ledord, som flexibilitet, mobilitet, effektivitet, kvalitet etc., omsätts i konkret handlande. Nya *samarbetsformer* och samarbetsmönster mellan utbildningsarenans alla aktörer måste växa fram och den administrativa hanteringen av såväl *kontroll- som servicefunktioner* måste inte bara öka i betydelse utan också konstitueras institutionellt. Utifrån detta blir det livslånga lärandet svårigen skönjbart som en i sig enskild policy, utan tvinnas i stället samman med de utbildningspolitiska direktiven om vikten av internationalisering, den tredje uppgiften, kvalitetsarbete, informationsspridning och en utbyggd informations- och datateknologisk kapacitet.

OECD har i sin "Education Policy Analysis 1999" även väckt frågan om vilka *resurser* som kan tänkas finnas och vilka som behövs för att en satsning på livslångt lärande skall vara möjlig (OECD 1999). Den högre utbildningen har expanderat kraftigt i många länder. Man kan tala om en massutbildning som ersatt den tidigare elitutbildningen. Utfästelser om livslångt lärande för alla kommer att medföra en ytterligare expansion. Vad kommer denna expansion att kosta och vem skall betala den? Enligt OECD är finansieringen av livslångt lärande fortfarande ett olöst problem, men mycket talar för att inslaget av privatfinansiering måste komma att öka samtidigt som regeringarna måste överväga hur nuvarande resurser bäst skall kunna brukas.

Utifrån detta vore det ett stort misstag att hantera det livslånga lärandets problem och utmaningar som likriktade och likartade fenomen och därmed underkänna utbildningssystemens interna differentiering och dess samhälls-politiska och kulturella infattning. Frågan som den ovan citerade OECD rapporten ställde angående det livslånga lärandets konsekvenser, en utbildnings-expansion som rymmer mer av samma sak (dvs. det som vi vanligen talar om som massutbildning) eller en framväxt av nya mönster för det livslånga lärandet, kan tolkas också som ett uttryck för en tveksamhet inför utbildningspolitikens styrningskapacitet och ett erkännande, likaväl som ett ställningstagande, för dess nationella, regionala likaväl som lokala inbäddning och förankring.

Livslångt lärande som normativt begrepp – några röster

Som normativt och värdeladdat begrepp utgår det livslånga lärandet från antagandet att varje individ är kapabel att lära, att alla är motiverade att lära och därför bör bli aktivt stimulerade att lära under hela sin livstid, både i formella institutionaliserade former för undervisning och informella situationer. Dess nuvarande vidgade framtoning, där "lärandet" som vi tidigare påpekade har blivit ett mänskligt attribut, har också inneburit att det livslånga lärandets *livsvida* dimension stärkts. Som Rubenson (1999) påpekat ligger de

mest långtgående utbildningspolitiska konsekvenserna i den lyhördhet som nu visas denna dimension (snarare än den livslånga) och han menar att följderna av denna omsvängning är att:

- utbildningssystemets servicefunktioner omprövas,
- ett större hänsynstagande till och ett större värdesättande av lärandet utanför det formella utbildningssystemet måste tas i beaktande,
- samordning blir ett allt allvarigare och viktigare fenomen och
- utbildningsutbudets kognitiva dimensioner kan också komma att omprövas då det blir allt väsentligare att relatera detta till ”världen utanför” (Rubensson 1999, sid. 110.)

Utifrån liknande utgångspunkter ser Knapper och Copley (1991) det livslånga lärandet som en reaktion mot många traditionella inslag i den etablerade utbildningspraktiken. De livslånga lärandet uttrycker ett avståndstagande till skolan som en auktoritet och den dominerande institutionen för all inläring. Begreppet lifelong learning kan utifrån deras resonemang fungera som en samlande rubrik för förnyelse och förändring av rådande praktik.

I Sverige har Lärarförbundet och Skolverket från helt andra utgångspunkter givit röst åt detta. Lärarförbundet tecknar i sin kampanj ”Lärarna lyfter Sverige” (tillsammans med en rad andra intressenter) en bild där inte bara skolan är ett samhälle i sig (progressivismens vision) utan själva samhället är en skola – en allomfattande, oändlig ”miljö” för livslångt lärande (Lärarförbundet, 1995, Pedagogiska Magasinet nr 1, 1996).

Samma positiva respons inför det livslånga lärandet kan också skönjas i relation till den högre utbildningen. Så har exempelvis Teichler (1999) kommit att polemisera mot det annars ofta framförda argumentet att den traditionella ungdomsinriktade elitutbildningen ligger mycket långt från idéerna om livslångt lärande. Tvärtom, menar Teichler, kan man hävda att:

Higher education is the educational sector most genuinely embedded in lifelong learning. /.../higher education fosters questioning, critical and reflective thinking, and provides primarily the foundations of knowledge for future professional tasks. (Teichler 1999, sid. 38.)

Men det finns även mer kritiska, eller skeptiska, tolkningar. Griffin (1999a, 1999b) identifierar två olika ansatser i livslångt lärande som ofta blandas samman, men som i själva verket är motstridiga. Genom att göra en åtskillnad mellan ”form” som en dimension (from teaching to learning) och ”syfte” som den andra dimensionen (från social politik till sociala funktioner) menar Griffin att den förändrade betydelsen i begreppet under 1990-talet inte bara reflekterar en förskjutning från undervisning till lärande utan även en förskjutning från en progressiv socialdemokratisk ansats till en neoliberal välfärdsideologi där statens roll blir att utveckla strategier för mer marknadsorienterade och

marknadskänsliga aktioner. Härmed förändras också rollen för utbildningsinstitutionerna, liksom för de enskilda individerna som klienter/konsumenter.

Hultqvist och Petterson (2000) ser i likhet med Griffin livslångt lärande som ett uttryck för en förändring av den politiska rationaliteten – från en socialliberal till en neoliberal där den politiska styrningen sker genom fria och självständiga individers, egna, självreglerande val på en öppen kunskapsmarknad (t.ex. Rose, 1995). I en analys av Lärarförbundets kampanj finner de att sådana individer som nu skall konstrueras genom att skollärdare och lärare såväl de studerande och deras föräldrar som inbjuds till rundabordsamtal ”där det är vi själva och vår egen framtid” som skall behandlas.

Andra har häftigt kriserat det livslånga lärandet för att vara ett redskap för social kontroll och endast tjäna den fria marknaden Barnett (1997), Elliot (1999), Tight (1980) och Watson och Taylor (1998) pekar på de tydliga teoretiska problem som det livslånga lärandet erbjuder när det skall tillämpas inom universitetsutbildning, ja för universitetens status som självständiga institutioner. (Kokosalakis och Koniordos 2000.) Med ambitionen att låta ”alla” omfattas av det livslånga lärandet, med betoningen på det livslånga *och* livsvida dimension, så är det tveksamt om den högre utbildningen har kapacitet som räcker. Dessutom finns det farhågor om att grundläggande föreställningar om det högre utbildningens autonomi och samtidiga monopol på kunskapsproduktion och kunskapsförmedling hotas. (Scott 1995.)

Sammanfattningsvis kan vi säga att begreppet livslångt lärande kan betraktas som ett cluster av i många avseenden välbekanta och allmänt accepterade normativa idéer och påståenden, som var och en är relaterad till någon viss del av utbildning och samhälle. I resonemangen om konsekvenserna av högskolesektorns anpassning till livslångt lärande kan vi identifiera följande problem:

- Kan vi även fortsättningsvis anta att ett generöst tillträde till högre utbildning och ett generöst studiemedelsystem är hållbara och tillräckliga grunder för att bidra till att utjämna sociala, regionala och ekonomiska ojämlikhet?
- Hur skall arvet från progressivismens pedagogiska normativa föreställningar om ett aktivt förhållningssätt till lärande (from teaching to learning) förvaltas i framtiden? Vilka är i framtiden de ”förfördelade” parterna och hur skall de egalitära utbildningsmålen förvaltas?
- Hur skall högskolesektorns kunskapsmässiga legitimitetsgrund bevaras bland en alltmer mångfassenterad skara av utbildningsanordnare och kunskapsproducenter?

HÖGSKOLANS PLATS OCH FUNKTION I UTBILDNINGSSYSTEMET

Tilltron till utbildningens betydelse för samhällsutvecklingen och för den ekonomiska tillväxten har varit en drivfjäder för den svenska utbildningspolitiken i många årtionden. Denna tilltro har präglat de två stora reformeringarna av den högre utbildningen, 1977 och 1993, dock med olika politiska förtecken och med helt skilda strukturella och organisatoriska lösningar. Även i budgetpropositionen för år 2000 uttrycks denna tilltro på följande sätt:

Kunskap är en central faktor för tillväxt, utveckling och modernisering och Sverige skall konkurrera med kompetens och välutbildad arbetskraft. Regeringen ser utbildning som nyckel till hög sysselsättning och jämnt fördelad tillväxt. (Regeringens prop. 1999/2000:1, sid. 31.)

Ett utmärkande drag i resonemangen om livslångt lärande är att lärandet är både livslångt och livsvitt och att det avser ett brett spektrum av lärande för att utveckla såväl social och kulturell kompetens som allmänbildning och mer specifik yrkesmässig kompetens. Det är mot denna vida definition av livslångt lärande som den svenska högskolans beredskap att svara mot olika avnämares behov och efterfrågan på utbildning och individuell kompetensutveckling bör inventeras och diskuteras.

Lärande och utbildning – från vaggan till graven

Det svenska utbildningssystemet är idag mycket omfattande och komplext. Dess kärna utgörs av grundskolan, gymnasieskolan och högskolan vilka, tillsammans med den numera läroplansreglerade barnomsorgen, utvecklats till att bli delar i ett väl sammanhållet system av på varandra byggda utbildningsformer som skall kunna erbjuda den enskilda individen möjligheter till utbildning utifrån intresse och studieförmåga. Under de senaste årtiondena har flexibiliteten och variationsrikedomen inom systemet ökat betydligt. Utöver det formella utbildningssystemet finns en rad vuxenutbildningar med både merit- och kompetensmässigt kompletterande uppgifter – framför allt kommunal och statlig vuxenutbildning, folkhögskola, studieförbund och arbetsmarknadsutbildning som alla ökat i omfattning. (Se tabell 3:1.) I mer eller mindre nära anslutning till detta system av utbildningar finns en omfattande verksamhet med kortare, kompletterande kurser organiserade inom folkhögskolor och studieförbund eller genomförda som personalutbildning i arbetsgivarens egen regi.

Sammantaget omfattar utbildningssystemet ett mycket stort antal människor – *en dryg fjärdedel av befolkningen* har sin huvudsakliga sysselsättning i utbildning antingen som studerande eller som personal (jfr tabell 3:2). En grov uppskattning visar att ca 1,5 miljoner individer deltar i sammanlagt ca 340 000 studiecirkel¹. En individ kan delta i flera studiecirkel under ett och samma år. Det totala antalet studiecirkeldeltagare uppskattades 1997 vara 2, 8 miljoner. Läggjs därtill utbildningen av föräldrar i mödra- och barnavård å ena sidan och utbildningen av pensionärer i pensionärskap å den andra framträder ett tydligt system för utbildning från vaggan till graven – ett i huvudsak statligt reglerat system för livslångt lärande.

Tabell 3:1. Icke-reguljär utbildning. Antal studerande och studiernas omfattning år 1997.

Utbildningsform	Studerande	Genomsnittlig utbildningstid
Folkhögskola; korta kurser	73 300	3,4 dgr
Studieförbund	2 780 000	4,3 tim.
Personalutbildning	1 513 000	6,4 dgr

Källa: SCB Utbildningsstatistisk årsbok 1998.

Tabell 3:2. Studerande i det formella utbildningssystemet år 1997.

Utbildningsform	Studerande	Personal
Förskola/daghem	363 000	105 000
Grundskola	959 000	84 500
Gymnasium	310 000	27 300
Kommunal vuxenutbildning	254 000	8 300
Statlig vuxenutbildning	14 700	50
Specialskola	800	340
Särskola	14 000	3 500
Särskola för vuxna (Särvux)	4 000	220
Svenska för invandrare	41 000	1 800
Högskola (inkl forskarutb.)	284 000	51 100
Arbetsmarknadsutbildning	48 000	2 000
Folkhögskola; långa kurser	36 700	36 700
Totalt (approximerat)	2 290 000	300 000

Källa: SCB Utbildningsstatistisk årsbok 1998.

Anm. Uppgifternas precision varierar då sättet att räkna och redovisa studerande och personal varierar. Lärare vid folkhögskolor har ofta annan anställning varför uppgifter saknas.

Systemet har vuxit till denna omfattning på historiskt sett relativt kort tid. Från införandet 1842 växte folkskolan långsamt men stadigt i omfattning. Det tog emellertid nästan hundra år innan alla barn i en årskull gick de lagstadgade sex åren (t.ex. Gerger, 1972, Marklund & Söderberg, 1964). Därefter har systemet som helhet expanderat med närmast exponentiell kraft (t.ex. Richardson, 1994). Den snabba utvecklingstakten återspeglas i variationen i befolkningens

¹ Uppgifterna är hämtade från Folkbildningsrådet.

utbildningsnivå eller tid i formell utbildning vid olika tidpunkter (tabell 3:3). Variationen i utbildningsnivå kan tolkas som en klar orättvisa mellan olika generationer. Konstruktionen med återkommande utbildningen kan ses som en reaktion på denna orättvisa. Det är först i anslutning till andra världskriget som man egentligen kan tala om massutbildning – ett utbildningssystem för massorna. Det är också först därefter som utbildning vilken tidigare (spec. folkskolan) huvudsakligen utgjort en plikt eller *skyldighet*, från början ihärdigt bekämpad av arbetarpartierna, blir en *rättighet* som nu i livslångt lärande blir en *självklarhet*.

Utbildningssystemets kärna är den sammanhållna grundskolan till vilken övriga delar på olika sätt är relaterade. Med den utformning systemet har i dag kan det i flera avseenden sägas vara inriktat mot livslångt lärande i form av återkommande utbildning som kan vara kompensatorisk, kompletterande eller påbyggande relativt den sammanhållna skolans olika stadier. Men därmed kompliceras den obligatoriska skolans roll och konstruktion när den skall utgöra ett första steg till fortsatt utbildning eftersom den obligatoriska skolan, liksom gymnasieskolan, i grunden är en ungdomsskola medan återkommande utbildning är vuxenutbildning.

Tabell 3:3. Antal år i formell utbildning (folkskola, grundskola, gymnasium och s.k. eftergymnasial utbildning) i befolkningen vid olika tidpunkter. Fördelning i procent.²

Antal år	1930	1970	1997
2–6	85	47	10
7–9	5	15	17
10–11	7	22	32
12–13	1	9	16
14–15	1	3	14
16–	1	4	11
Totalt	100	100	100

Källa: SCB 1998, bearbetning.

Den högre utbildningen

Aktuella funktioner och uppdrag

Målen för högskoleutbildningen ingår i högskolelagen från 1992. Den grundläggande högskoleutbildningen

...skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa

² Dessa demografiska data kan inte tas för bokstavligt. Människor med kort utbildning tenderar att dö tidigare varför data kan sägas överskatta förekomsten av lång.

kunskapsutvecklingen, allt inom det område utbildningen avser. Utbildningen bör också utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå. (SFS 1992:1434 kap. 1 §9.)

Men utöver högskolelagens målformuleringar specificeras universitetens och högskolornas uppdrag i s.k. effektmål och verksamhetsmål, i utbildningsuppdrag och i olika nya mål (se SOU 2000:82). I budgetpropositionen för år 2000 anger regeringen sina förväntningar på högskolans bidrag till det lärande samhället och livslångt lärande på följande sätt:

Högre utbildning och forskning spelar en central roll i ett lärande samhälle genom att utgöra själva grunden för att ta fram, sprida och fördjupa kunskaper. Högre utbildning och forskning är därför prioriterade områden.

.

Högskolan skall bidra till det livslånga lärandet och ge goda kunskaper och färdigheter för ett föränderligt arbetsliv. De pågående strukturförändringarna i samhället ställer krav på nya former och kombinationer av kompetens och leder till ökade krav på högre utbildning. Högskolan måste kunna erbjuda såväl utbildning för olika yrkesområden som utbildning vilken inte styrs av specifika yrkeskrav. Högskolans kvalitet, effektivitet och kapacitet är avgörande för möjligheterna att minska arbetslösheten, öka sysselsättningen och förhindra social utslagning. (Regeringens prop. 1999/2000: 1, sid. 89.)

I budgetpropositionen anges även att varje högskola skall bidra till en regionalt balanserad utveckling och bidra med ny väsentlig kunskap till förmån för hälsa, kultur, välfärd, miljö, ekonomisk utveckling och sysselsättning. Högskolorna skall dessutom aktivt verka för sin egen förnyelse, t.ex. genom kvalitetsarbete, pedagogisk utbildning av egna lärare etc. liksom sin egen reproduktion (en icke oväsentlig funktion för forskarutbildningen).

Från att ha gett akademisk ämnesutbildning och kvalificerad yrkesutbildning för en begränsad andel av en ålderskohort ger högskolan i dag ett stort och varierat utbud av utbildningar till nästan hälften av en ålderskohort. En akademisk grundexamen som för inte så länge sedan i det närmaste utgjorde en garanti för en position i den samhälleliga eliten utgör idag kanske inte ens en garanti för att få arbete. Från att ha bedrivit en huvudsakligen inomvetenskaplig forskning, finansierad genom fakultetsanslag, bedrivs inom den högre utbildningen i dag en stor volym externfinansierad grundforskning och tillämpad forskning, ofta i nära samverkan med industri och näringsliv. Samtidigt som den högre utbildningen är ny i sin massutbildande uppgift råder osäkerhet om på vilket sätt den högre utbildningens relation till forskning skall kunna vidmakthållas och vidareutvecklas.

Högskolans övergång till massutbildning är inte bara en förändring i kvantitativ mening, ”a crowded traditional system” (Watson och Taylor 1998, sid. 3), utan också i kvalitativ mening. Å ena sidan är högskolan en central

faktor i förhållande till i ungdomsskolan genom att ta emot en betydande del av ungdomskullen men kanske tydligast genom att utgöra systemets interna mål och därigenom explicit bidra till dess legitimitet. Å andra sidan är högskolan en betydelsefull del i återkommande utbildning genom att på olika sätt och för olika kategorier bygga på, komplettera och numera också kompensera tidigare utbildning. Att den kompletterande och kompenserande funktionen är viktig ger tillträdesystemets utformning, som ju gynnar äldre studerande på ungdomsstudenternas bekostnad, ett konkret tryck för. Högskolans betydelse för regional och lokalutveckling betonas också kraftfullt, såväl med avseende på grundutbildningens betydelse för enskilda individer och den lokala arbetsmarknaden som med avseende på den forsknings- och utvecklingsresurs som en högskolan i sin helhet kan erbjuda.

Högskolans position i utbildningssystemet har alltså förändrats både vad gäller utbildningens och forskningens betydelse. Den förändring som den svenska högskolan står mitt uppe i och som kan bli ytterligare accentuerad genom livslångt lärande är av allt att döma djupgående och relaterad till sammanhang som politiskt och ekonomiskt framstår som alltmer komplexa.

Det finns i dag en rad varierande förväntningar på högskolan utifrån vilka högskolans funktioner och uppdrag måste förstås. Läger vi därtill de innehållsliga aspekterna i så väl manifest som latent form (kunskaper, färdigheter och värderingar respektive ideologi) så har vi en milt sagt komplex samhällsinstitution för högre utbildning.

Högskolans uppgifter

massutbildning – elitutbildning – forskning
intern- och externkompetensinriktad utbildning
sammanhållen utbildning – återkommande utbildning
ungdomsskola – vuxenutbildning
kompenserande – kompletterande – påbyggande utbildning

Den högre utbildningen och vuxenutbildningen

Under 1960-talet blev näringslivets behov av utbildad arbetskraft allt tydligare. De fackliga organisationerna engagerade sig hårt i utformandet av program för vuxenutbildning. Genom 1967 års vuxenutbildningsreform markerades att även vuxenutbildningen blivit en central fråga i svensk utbildningspolitik. Resonemangen om den s.k. utbildningsreserven och principen om återkommande utbildning spelade här en viktig roll. Det rådde stor enighet om behovet att bygga ut den kompetensinriktade vuxenutbildningen. Beträffande organisation gick meningarna dock isär. Skulle man bygga vidare på den långa folkbildningstraditionen med dess variation av huvudmän, finansieringsformer och utbud eller skulle en ny organisation byggas upp? Den senare linjen segrade. Kommunerna gjordes till huvudmän för den kommu-

nala vuxenutbildningen som hade att verka vid sidan om de två andra vuxenutbildningsområdena: folkbildningen och arbetsmarknadsutbildningen, liksom vid sidan om den högre utbildningen. Utredning efter utredning har sedan efterlyst en närmare koppling mellan de olika delarna av den efterobligatoriska utbildningen. (SOU 1999:141.)

Med det starka inslag av argument för återkommande utbildning, som präglade 1960- och 1970-talens reformarbete inom den högre utbildningens område, är det naturligt att gränsdragningen mellan vad som klassificeras som vuxenutbildning och vad som skall betraktas som högskoleutbildning blir oklar. Genom att konstruera stegvisa utbildningsgångar med gymnasieskola som det första steget skulle det, menade man, vara möjligt att efter ett par års yrkesverksamhet kunna återkomma till högskolan för mer kvalificerad grundutbildning och för vidareutbildning. Härigenom aktualiserades sådana konkreta frågor som vilken målsättning och inriktning högskolestudierna bör ha (allmänbildning – yrkesinriktning – medborgerlig och yrkesmässig orientering), hur de skall planeras och struktureras (generell introduktion och gradvis specialisering eller växling mellan bredd och djup). Många av de särskilda åtaganden (se kap. 8) som lärosätena fått under 1990-talet har inneburit att högskolan aktivt utnyttjats som en resurs för vuxenutbildningen.

Samverkan med samhället

Sedan 1977 har högskolornas uppgift att informera om sin forskning varit inskriven i högskolelagen. (Som kommer att framgå av kapitel 4 så har dock upplysnings- och spridningsuppgiften haft sin plats i de dåvarande universitetens värld långt tidigare, t.ex. genom Folkuniversitetet som startade på 1930-talet). Högskolelagen ändrades 1996 så att högskolorna skulle ”samverka med det omgivande samhället och informera om sin verksamhet”. I regleringsbrevet för 1997 betonades högskolornas uppgift att ”i ökad utsträckning samverka med det omgivande samhället, t.ex. näringsliv, organisationer, kulturliv och folkbildning”. Regleringsbrevet föreskrev också att lärosätena i sina årsredovisningarna för 1997 skulle ange sina handlingsplaner för samverkan med det omgivande samhället. Som Talerud påpekat i Högskoleverkets belysning av högskolornas samverkansuppgift så var regeringens krav på samverkan inte helt oproblemiskt, eftersom det skulle realiseras inom ramen för högskolans ordinarie resurser samtidigt som högskolorna skall hantera ett ökat intag av studenter, öka rekryteringen av studenter från studieovana miljöer samt svara mot kraven på pedagogisk förnyelse m.m. (Talerud 1999, Talerud 2000.)

Från att ha haft en ganska snäv informerande funktion med fokus på forskning och forskningsinformationens avnämare utanför högskolan har den s.k. ” tredje uppgiften ” alltså vidgats till avse ett spektrum av insatser riktade mot ett brett fält av samverkanspartner utanför högskolan. Det är intressant att konstatera att när utredningen Forskning 2000 (SOU 1998:128) föreslog att denna samverkansparagraf skulle tas bort ur högskolelagen mötte detta en

kraftig motreaktion från många av de remissvarande universiteten och högskolorna, som framhöll värdet av denna uppgift inte bara för det omgivande samhället utan för lärosätena själva.

Men samverkan gäller numera inte bara det ömsesidiga utbudet av kunskap och erfarenhet utan även högskolans möjligheter att få extern finansiering som komplement till anslagsfinansieringen av både grundutbildning, forskarutbildning och forskning. Vilken omfattning och vilka organisatoriska former denna mer affärsmässiga del av samverkansuppgiften har är dock mycket svår att få någon egentlig bild av. (I föreliggande rapport behandlas *inte* dessa externa verksamheter.)

Några grundläggande utbildningspolitiska principer

Reformsträvandena under 1960- och 1970-talen avsåg inte primärt att modernisera innehåll och metodik i undervisningen utan utgjordes av omfattande strukturella förändringar med klar social syftning. (Dahllöf 1971.) I det omfattande utrednings- och utvecklingsarbete, som föregick de stora utbildningsreformerna inom grundskola, gymnasieskola och den högre utbildningen, kan vissa grundläggande principer identifieras som vägledande för arbetet:

- Varje individ har, utan hänsyn till etnisk och social bakgrund, lika rätt till utbildning,
- utbildningen skall främja social, kulturell och politisk delaktighet i samhället (social integration),
- den utbildning som ges skall ha nationell giltighet och betygen skall vara gångbara i hela landet,
- offentlig utbildning är i princip avgiftsfri,
- utbildningssystemet är utformat så att det skall vara möjligt att gå från en nivå till en annan (inga "dead-ends").

Dessa principer bär tydligt släktskap med flera av dagens tankegångar om livslångt lärande. Samtidigt är det tydligt att den organisatoriska lösning som valdes för att realisera principerna (ett enhetligt utbildningssystem med en centraliserad antagning till ett fixerat antal platser) utgick från förhållanden som knappast gäller i dag och som inte heller svarar mot den livsvida aspekten av livslångt lärande.

Antagandet om nationell likvärdighet utgick tidigare från att utbildningssystemet sågs som en samordnad, rationellt planerad, helhet som utformades och verkade genom förhållandevis stark statlig reglering. Avslutad grundutbildning ger en grund för gymnasiestudier, gymnasiestudier ger en grund för högskolestudier. Hela systemet med grundläggande behörighet och standardbehörigheter (som nu eventuellt är under omprövning) utgår från antagandet att det går att identifiera vilka förkunskaper som förvärvats i underliggande

utbildningsstadium. Följaktligen har det ej hittills funnits anledning att ha antagningstest som prövat förkunskapsnivån (högskoleprovet som urvalsinstrument avser primärt att prognostisera den allmänna studielämpligheten och inte att mäta innehavet av specifika förkunskaper). En sådan utformning av utbildningssystemet svarar väl mot grundidéerna om återkommande utbildning, ett välplanerat och stabilt system som det går att återkomma till. Tidsdimensionen i livslångt lärande var en framträdande planeringsprincip för utformningen av utbildningssystemet.

Sedan början av 1990-talet har den centrala regleringen minskat drastiskt. Utbildningssystemet förväntas dock fortfarande ge nationellt likvärdigt resultat, nu med hjälp av externa utvärderingar och uppföljningar och motsvarande interna kontrollerande (självreglerande) insatser av de lokalt myndighetsansvariga (universitets- och högskolestyrelser och -ledningar) samt de ”professionella”, dvs. högskolans egna forskare och lärare. Utrymmet för regional, lokal och individuell variation har ökat betydligt. Det formella handlingsutrymmet för att ge ett flexibelt utbud av utbildningsmöjligheter till alltmer varierande studerandegrupper har ökat. Högskolan framhålls som en resurs för personalutbildning samt för forsknings- och utvecklingsarbeten som finansieras av intressenter i näringsliv och samhället. Man kan säga att den rumsliga dimensionen i livslångt lärande under senare år har blivit alltmer framträdande när krav och förväntningar på högskolan formuleras.

En fortsatt expansion av antalet studenter i grundutbildningen kan dock inte göras utan att de ekonomiska konsekvenserna av en fortsatt utökning måste belysas (se t.ex. Brandell 2000). Diskussionen om hur kostnaderna för den nödvändiga kompetensutvecklingen skall fördelas mellan studenter, olika finansörer, såsom arbetsmarknaden, kommunerna och staten, har redan tagit fart. Ett konkret exempel är den statliga utredningen om finansieringen av det individuella kompetenssparandet. (SOU 2000:51, SOU 2000:119.) Med en sådan utveckling mot allt fler aktörer som avnämare, uppdragsgivare och finansörer rubbas förutsättningarna för flera av de grundläggande principer som hittillsvarande utveckling av den högre utbildningen vilar på (likvärdighet, avgiftsfrihet, den stegvisa utbildningsgången). Även statens monopol som utbildningsanordnare rubbas och därmed också statens möjligheter att utöva styrning och kontroll.

LIVSLÅNGT LÄRANDE I SVENSK HÖGRE UTBILDNING – ny eller nygammal företeelse ?

Utifrån den dubbla innebörden i livslångt lärande, livslångt och livsvitt, kan följande mål härledas för den högre utbildning:

- Målet att expandera den högre utbildningen på ett sätt som innebär att det högre utbildningssystemet skall kunna erbjuda nya, och idag missgynnande, grupper av människor en för dem relevant utbildningsmöjlighet (ett demokratiskt ideal kopplat till den livslånga dimensionen i livslångt lärande).
- Målet att såväl administrativt som ekonomiskt och organisatoriskt möjliggöra sådana kontakter mellan den högre utbildningen, näringsliv, andra utbildningsanordnare, myndigheter och enskilda individer så att den högre utbildningens samhällspolitiska och -ekonomiska relevans uppfylls (ett samhällspolitisk och nationalekonomiskt relevansideal kopplat till den livsvida dimensionen i livslångt lärande).

I våra inledande kapitel konstaterade vi att många av de argument om livslångt lärande som förs fram i internationella utbildningspolitiska sammanhang känns välbekanta. Likaså är flera av de strukturella och organisatoriska åtgärder som rekommenderas redan välbekanta inslag i det svenska högskole-systemet. Vad som i andra länder tycks vara fundamentala förändringar som måste komma till stånd om livslångt lärande skall bli en realitet i deras högre utbildning, förefaller att till en del redan vara genomförda inom det svenska högskolesystemet.

Kraven och föreställningarna kring en både demokratisk och samhällsrelevant organisering av den högre utbildningen har alltid varit fyllt av spänningar. Vi skall i detta kapitel försöka visa hur båda idealen vid olika tidpunkter, och med olika innebörder, framträtt i den svenska utbildningspolitiken och varit skönjbara i lärosätenas verksamheter. Kapitlet är, om än på ett mycket övergripande sätt, historiskt strukturerat utifrån universitetens förändringar från ”elit” till ”massinstitutioner”. Vi skall följa förelöparna till dagens idéer om livslångt lärande och visa på hur dessa tagits upp på politisk nivå och omsatts i konkret handlande inom det högre utbildningssystemet. Först genom utbildningspolitikens formering från 1950-talet och framåt kan man, menar vi, tala om att båda idealen på allvar får effekter på det högre utbildningssystemet som helhet.

Universiteten som "elitinstitutioner"

Den högre utbildningens engagemang i aktiviteter som kan ses som föregångare till dagens idéer om livslångt lärande har en mer än 100-årig historia. Ja, man kan med visst fog t.o.m. hävda att tillblivelsen av högskolorna i Stockholm och Göteborg i slutet av 1800-talet var manifesteringar av utbildningsideal som hade många tankegångar gemensamma med dagens livslångt lärande. Den högre utbildningens samhällsrelevans var vid denna tidpunkt i det närmaste given. De lärosäten som fanns och etablerades vid denna tid hade att ombesörja ett utbildningsbehov som svarade mot det framväxande moderna samhällsbyggets behov av nya kunskapsarenor och en arbetsmarknad för den vid denna tidpunkt allt starkare borgarklassen. Det var också inom denna samhällskategori som rekryteringen till universiteten skedde och där den första demokratiseringsfrågan kom att gälla kvinnors rätt till högre utbildning, något som i Sverige blev lagligt reglerat 1873 (då med undantag gjorda för teologi och juridik).

Tillträdet till den högre utbildningen var vid denna tidpunkt oerhört begränsad och ur denna synvinkel framstod lärosätena på intet sätt som "demokratiska" institutioner och självklart var det också ett fåtal som på annat sätt berördes, eller såg sig beröras, av den verksamhet som bedrevs. Men även inom "elituniversitetets" ram fanns plats för alternativ och det blev, nu som så många gånger senare, utbildningen för "den vuxna allmänheten" som visade väg.

Studiecirkelverksamheten kan ses som en sådan tidig markering av vikten att rikta utbildningsinsatserna utanför universitetets traditionella hemmarker och de första universitetscirkelarna hölls redan 1922 i nationalekonomi av professor Gösta Bagge, Stockholm. (Högskoleverket 1996b.) Redan på 1920-talet etablerades Folkuniversitetet som anordnare av universitetsbaserade studiecirkel och på 1930-talet kom så kursverksamheterna igång vid universiteten. Flera akademiker engagerades i denna folkbildande verksamhet som redan sedan länge var en väl etablerad företeelse inom folkhögskolorna och folkbildningsförbunden. Den bärande idéen i studiecirkeln ligger livslångt lärande nära: deltagarna studerar och diskuterar i grupp ett visst problemområde vilket gör att den enskilda individens eget lärande stimuleras. Det demokratiska syftet var tydligt: att genom eget lärande och med stöd i en utbildningssituation ta sitt ansvar som samhällsmedborgare.

Universiteten som institutioner för massutbildning.

Det verkliga genombrottet för sådana universitetskurser kom emellertid först 1963, då statsbidrag till studiecirkelarna utgick från samma anslag som bidraget till övrig cirkelverksamhet (tidigare gällde att bidraget utgick från särskilt reservationsanslag). Detta sammanföll i tiden också med den stora expansionen av den högre utbildningen. Regler skapades för att möjliggöra examination enligt samma ordning som gällde för universiteten. Det dåvarande

övergripande statliga styrorganet för universiteten, Universitetskanslersämbetet (UKÄ), utfärdade föreskrifter om hur studieresultaten på kurser i studieförbundens regi skulle dokumenteras och efterhand anpassades uppbyggnaden av universitetets egna reguljära studier till de studerandes faktiska förutsättningar genom att erbjuda halvfarts- och kvällskurser enligt den modell som studieförbunden framgångsrikt prövat (Karlsson 1987). Även decentraliserad utbildning i olika former till orter utanför universitetsorten genomfördes, ibland i samband med folkbildningsorganisationerna genom s.k. universitetscirklar³.

Torsten Husén beskriver hur han som nyutnämnd professor i pedagogik och pedagogisk psykologi vid Stockholms universitet (Husén 1973, 1999) blev ombedd att leda ett vuxenpedagogiskt seminarium vid dåvarande Stockholms högskola. Deltagarna utgjordes nästan uteslutande av ledande folk inom studieförbunden, dvs. i traditionell mening folkbildare. Uttrycket ”livslång utbildning” fanns ännu inte vare sig i Sverige eller på det internationella planet, helt enkelt, enligt Husén, därför att de företeelser det betecknar ännu inte var särskilt påtaglig eller framträdande.

Men det är värt att hålla i minnet att den kraftiga expansionen under 1960-talet inte enbart utgjordes av unga studenter som kom direkt från gymnasieskolan. Under hela 1950- och 1960-talen sökte sig en stor grupp redan yrkesetablerade vuxna till den högre utbildningen som led i en yrkesinriktad och/eller mer personligt motiverad fortbildning. (Dahllöf 1988, Willén 1981.) Det var personer med icke-akademiska yrkesutbildningar, t.ex. folkskollärare, som såg möjligheterna att med kompletterande akademisk utbildning växla över till annat yrke (t.ex. psykolog) eller till annan nivå inom skolväsendet (t.ex. läroverkslärare). Filosofiska fakultetens betygsdefinierade ämneskurser gav en möjlighet till kompletterande utbildning. I detta avseende spelade den högre utbildningen redan en roll som ett generationsöverbyggande instrument. (Dahllöf och Willén 1978.) Inte sällan var det, som Willén (1981) visat, den tidens distansundervisning som öppnade vägen för fortsatta studier.

Under 1960-talet visade examensstatistiken på en oroväckande låg genomströmning inom de fria fakulteterna. I en uppmärksamman reanalys av examensstatistiken konstaterade Dahllöf att många av studenterna inom humanistiska och samhällsvetenskapliga fakulteterna, framför allt vid Stockholms och Göteborgs universitet, var deltidsstudenter som kombinerade studier och arbete och antagligen aldrig avsett att bedriva studier till en fullständig examen. (Dahllöf 1968, 1971.)

Det var också under 1960-talet som internationella organ, såsom UNESCO, Europarådet och OECD, lanserade termen ”livslång utbildning” eller ”fortsatt utbildning” vid konferenser och seminarier. Husén påpekar att detta i tiden

³ Det kan noteras att 1983 beslöt riksdagen att statsbidrag inte längre skulle utgå till universitetscirklar eftersom folkbildningsverksamheten skulle vara skild från bl.a. samhällets lärostyrd utbildning. (Högskoleverket 1996b.)

sammanföll med att ekonomer som Theodore Schultz började publicera analyser av utbildningens betydelse för såväl nationell tillväxt som den individuella karriären. Särskilt OECD framhävde utbildningen, inte minst vuxenutbildningen, som en central ekonomisk utvecklingsfaktor och i slutet av 1960-talet presenterade samma organ strategin för utbildningspolicyn ”återkommande (recurrent) utbildning”. Policyn lanserades som ett sätt att komma tillrätta med svårigheterna att uppnå många av de politiska målen med den formella utbildningen – mål som jämlikhet, effektivitet och kostnadseffektivitet. (Husén, Tuijnman och Halls 1992.) Den centrala tanken i strategin med återkommande utbildning var att arbete och utbildning skulle varvas i den vuxnes liv. Mot bakgrund av den kraftiga satsning som gjorts på den grundläggande skolan så var det nu vuxnas möjligheter till utbildning som borde prioriteras. Systemet med återkommande utbildning borde kunna fungera jämlikhetsskapande såväl mellan olika grupper inom populationen som mellan olika generationer.

Sverige var, som många påtalat, något av ett föredöme för den återkommande utbildningens policymål. Uttrycket användes av Olof Palme i ett inledningsanförande vid ett ministermöte i Versailles 1969. Palme såg i återkommande utbildning en möjlighet att garantera demokrati och jämlikhet samt individens rätt att fritt välja att studera. Långt innan återkommande utbildning lanserades i den politiska retoriken som en vision och anammades som överordnad planeringsprincip hade den, framför allt i storstäderna och inom de filosofiska fakulteterna, redan blivit en realitet genom att många vuxna redan sökte sig till universiteten för fortbildning och vidareutbildning (Dahllöf 1988).

Återkommande utbildning som planeringsprincip (U 68)

I Sverige kom idéerna om livslångt lärande och framför allt återkommande utbildning i hög grad att inspirera 1968 års utbildningsutredning (U 68) där, som Husén uttrycker det, visionen av en ny högskola som en del av en livslång fortsättningsskola målades upp. (Husén 1999, sid. 35.)

De allmänna mål som stod i centrum för skolan borde, enligt U 68 utredningen, gälla även för högskolan (SOU 1973:2). Det innebar bl.a. att personlighetsutveckling, välfärdsutveckling, demokrati, internationalisering och social förändring borde främjas även vid utformningen av högskoleutbildningen (Regeringens prop. 1975:9). Det samtidiga kraftiga betonandet av grundutbildningens yrkesinriktning (bl.a. genom sektors- och linjeindelning) kom att ge upphov till en diskussion under de följande årtiondena om avvägningen mellan traditionell akademisk respektive praktikgrundad kunskap (Bergendal, 1983) och mellan allmänbildning och specialisering inom den högre utbildningens ram (Abrahamson, 1984, Dahllöf 1990). Utredningen kom också att inspirera till diskussion om vuxenstuderandes varierande bevekelsegrunder för att utnyttja möjligheterna till återkommande utbildning (Dahllöf, 1984).

En bärande tanke i U68:s förslag var att med etappavgångar främja återkommande utbildning. Mot denna idé uttrycktes dock redan på ett tidigt stadium tvivel och systemet med etappavgångar slog aldrig igenom som var tänkt. På initiativ av U68 startade också redan i början av 1970-talet försök med s.k. kombinationsutbildningar, som innebar 3-4 terminers studier i vilka moment från gymnasieskola och universitet vävdes samman till en utbildningsgång. Hit hörde sekreterarutbildning, utbildning inom utbildningsadministration, social- och personaladministration m.m. Även yrkesinriktade studiekurser infördes, de s.k. DYRK-kurserna, i bl.a. informationsteknik, miljövård, museiteknik samt U-landsfrågor med biståndsteknik (Dahllöf 1971).

U 68 tog ytterligare initiativ bland annat genom s.k. systematiskt decentraliserad utbildning och som en konsekvens av detta förlades hela program till vissa norrlandsstäder norr och söder om Umeå. Även försök med distansundervisning startade på U68:s initiativ hösten 1973 under UKÄ:s överinseende. I samtliga fall var syftet att erbjuda återkommande utbildning till vuxna med hjälp av nya organisations- och distributionsformer. Distansutbildningen sågs som en stor potential och i detta arbete fick de nya regionstyrelserna en viktig roll.

Högskolereformen 1977

Ett viktigt inslag i 1977 års högskolereform (som byggde på det utredningsarbete som U68 genomfört) var att i princip all postgymnasial utbildning skulle inrymmas i en gemensam organisation "Högskolan" och inordnas under ett gemensamt regelverk för resurstilldelning, tillträde, examination m.m. Härigenom valdes en integrerad modell, till skillnad från den binära modell som växte fram i många andra länder. Ett annat inslag var betoningen på högskolans samspel med arbetslivet (tydligt genom sektorsindelningen av hela högskolan samt struktureringen av grundutbildningarna i yrkesinriktade utbildningslinjer), något som i sin tur bottnade i en tilltro till möjligheterna att med god framförhållning kunna förutsäga arbetsmarknadens behov av utbildad arbetskraft.

Linjesystemet syftade också till att underlätta statsmakternas planering av utbildningsplatser och utbildningsresurser, samtidigt som det skulle skapa överskådlighet för de enskilda studenterna i deras studier. Under hela 1960-talet hade den dåliga genomströmningstakten utgjort ett problem. Konstruktionen med utbildningslinjer och spärrad antagning var influerad av de gynnsamma erfarenheterna från de spärrade s.k. professionsutbildningarna (dvs. läkarlinjen m.m.), vilka genomgående visade upp betydligt bättre genomströmningssiffror än vad de fria fakulteterna gjorde (SOU 1957:24).

Det måste dock framhållas att även om linjestrukturen dominerade i den politiska debatten, så hade U68 argumenterat för att s.k. enstaka kurser skulle finnas kvar för att kunna möta enskilda individers behov av kortare utbildning av fortbildnings- och vidareutbildningskaraktär, framför allt för dem som

redan var etablerade på arbetsmarknaden men som behövde återvända till högskolan för fortbildning eller vidareutbildning. Några år efter reformen svarare dessa enstaka kurser för ca 25 procent av den totala studieaktiviteten. För Stockholms universitet var ca 50 procent av studierna knutna till sådana kurser, vilket (som Dahllöfs studie ca tio år tidigare också visat) illustrerade ett storstadsuniversitets funktion som resurs för fortbildning och vidareutbildning för breda kategorier av studenter.

Ett annat signifikativt inslag i högskolereformen var att all högskoleutbildning totalspärrades och att antagningen för utbildningslinjerna centraliserades. Tillträdesreglerna, som trädde i kraft 1979, öppnade högskolan generellt för sökande utan gymnasieutbildning som fyllt 25 år och med fyra års yrkeserfarenhet. Olika kategorier av sökande grupperades i kvotgrupper och antagningen från varje kvotgrupp stod i proportion till det totala antalet sökande i varje kvotgrupp. Sedan 1969 hade den s.k. 25:5-regeln tillämpats vid antagningen till vissa kurser. Även i detta avseende innebar 1977 års reform knappast något radikalt nytt. Reformen var snarare en bekräftelse på att en redan påbörjad utvecklingskulle fullföljas, t.o.m. utan att någon utvärdering behövde inväntas. (Cerych och Sabatier 1986, Kim 1982.)

All grundutbildning delades in i poängsatta kurser. Härigenom infördes vad som senare kommit att kallas för modularisering av den grundläggande högskoleutbildningen och som medgav mer individualiserade studiegångar (samtidigt som dock linjesystemet motverkade en sådan individualisering).

Det uttalade målet att främja högskolans samspel med samhället och med arbetsmarknaden medförde bl.a. att den tredje uppgiften (då framför allt i termer av att ge forskningsinformation) skrevs in i högskolelagen.

Regionala högskolor etablerades (i många fall med de befintliga lärarhögskolorna som bas) för att ge en geografisk spridning av högskoleutbildningsmöjligheter. De nyinrättade regionstyrelserna fick ett speciellt ansvar för att arrangera extramurala kurser vid de regionala högskolorna med medverkan från lärare från "moderuniversitetet". Även samordningen av distansutbildningen förlades hit. Dessa typer av kurser, oftast förlagda till kvällstid, samlade oftast yrkesverksamma studenter, vars deltagande kan ses som individuellt initierade inslag i ett livslångt lärande.

Hela reformen 1977 andas en optimistisk syn på:

- möjligheterna att kunna förutsäga arbetsmarknadens behov med flera års framförhållning,
- förutsägbarheten i studenters studiebeteende, samt
- utbildningssystemets och dess regelverks beständighet över tid.

Många av U68:s förslag väckte starka motreaktioner inom den akademiska världen (Premfors 1980, af Trolle 1990). Framför allt inom universiteten gav förslaget om linjeindelningen (som ju innebar att den traditionella akademiska disciplinstrukturen fick underordnas en yrkesinriktad linjeindelning) upphov till starka reaktioner. Trots protesterna genomfördes reformen.

Tagna tillsammans kan U 68:s förslag och högskolereformen 1977 ses som kraftfulla insatser för att utforma högskolesystemet på ett sådant sätt att det utöver att ge utbildning till ungdomsstuderande som kom direkt från gymnasieskolan, även kunde erbjuda många och varierade möjligheter för äldre studenter och studenter från icke studievana miljöer att kunna utnyttja högskolan som en resurs för fortbildning och vidareutbildning. (Bladh 1999.) Anmärkningsvärt, och måhända en typisk svensk lösning, är att dessa *skilda* funktioner tillgodosågs inom den *reguljära* utbildningens ram och inom ramen för enhetliga föreskrifter om ”poäng”, ”student”, ”kurs” osv.

Reformarbetet stimulerade även till utredningar om hur undervisningen skulle kunna planeras och struktureras för att svara mot *olika* individers *olika* behov av högskolestudier. Förslagen till etappavgångar och det ökade inslaget av äldre studenter väckte frågor om hur yrkeserfarenhet skulle kunna nyttiggöras i högskolans undervisning. Behovsorienterade och projektorganiserade studier prövades. Den universitetspedagogiska utredningen (UPU) som startade 1970 är ett exempel på att behovet av inre förnyelse av undervisningen uppmärksammades. (Universitetskanslersämbetet 1968, 1970.)

Trots att nu snart trettio år gått sedan 1977 års högskolereform, och högskolan sedan dess genomgått ytterligare en genomgripande reform som i många avseenden sökte bryta upp den struktur som formades 1977, så kan många inslag i dagens högskola föras tillbaka till 1977 års reform. Hit hör den centralt styrda antagningen, indelningen i kurser (modulariseringen) samt en examination som är baserad på ackumuleringen av kursexamina och -poäng och med antaganden om nationell likvärdighet i de avslutande examensbevisen.

Högskolesystemets förändringar under 1990-talet

I slutet av 1980-talet riktades uppmärksamheten åter mot högskolesystemet och dess samhällsbetydelse, inte minst dess betydelse som resurs för ekonomisk tillväxt under allt större internationell konkurrens.

I argumenten för högskolereformen 1993 framhölls högskoleutbildningarnas betydelse för att stärka Sverige som kunskapsnation. (SOU 1992:1.) Landets internationella konkurrenskraft var beroende av att andelen högskoleutbildade (en lägre andel än i många andra länder) ökade. De mindre och medelstora högskolornas betydelse för att vitalisera näringsliv och kulturliv i regionerna betonades. Med mottot ”frihet för kvalitet” syftade reformen till att främja mångfald, flexibilitet och effektivitet. (Regeringens proposition 1992/93:1.)

Genom 1993 års högskolereform fick lärosätena ett betydande eget ansvar (en successiv avreglering hade dock påbörjats redan under 1980-talet). Den centrala regleringen av antagningen minskade. Högskoleenheterna fick eget myndighetsansvar. Man kan säga att de förväntades verka som självständiga aktörer med uppgift att realisera utbildningspolitiska intentioner och att svara mot olika avnämares förväntningar och behov. Med ett nytt resurstilldelningssystem skulle effektiviteten kunna höjas. Tilldelningen av medel för grundutbildningen anpassades efter antal registrerade studenter och deras prestationer. Den tidigare modellen med planeringstal lämnades. Rektors roll som ledare betonades.

Från 1994 har högskolornas roll att vara en resurs för arbetsmarknadspolitiska åtgärder åter framhållits. Vuxeninriktade utbildningsinsatser är, hävdades det, en nödvändighet för hela nationen om arbetskraften skall kunna möta arbetslivets tekniska utveckling med dess krav på flexibilitet och förändringsförmåga. Antagningen centraliserades åter.

I jämförelse med den anpassning till arbetsmarknaden som betonades i 1977 års högskolereform (och som bl.a. sektorsindelningen och linjesystemet gav uttryck för) uppfattas nu utbildningsbehoven vara mer individrelaterade och kompetensbehoven svårare att i förväg definiera. Sociala och ekonomiska motiv kopplas samman. Utbildningen ses ett medel för att skapa en demokratisk *och* effektiv kunskapsnation.

Livslångt lärande – ny eller nygammal företeelse?

Vi har i ovanstående översikt försökt ge en bild av såväl idéer som verksamheter som på olika sätt kan ses som uttryck för vad vi idag förknippar med livslångt lärande. I samma mån som vi förstår livslångt lärande som ett sätt att förhålla sig till den högre utbildningens samhällliga roll med dess element av krav både på samhällsrelevans och demokratiideal, så blir livslångt lärande i någon mening en självklar del av förståelsen av högskolesystemet självt. Detta anger också styrkan i begreppet vars betydelse av ett "lärande som pågår hela livet" uttrycker kunskapens, lärandets och utbildningens centrala roll i den mänskliga och samhällliga utvecklingen. I denna innebörd skulle också vår historiska exposé kunnat haft en helt annan startpunkt och, som så mycket annat i vårt västerländska samhälle, leda tillbaka till klassiska grekiska filosofer som Platon, Socrates m.fl.

Men, som vi redan tidigare noterat, är innebörden av livslångt lärande inte stabilt över tid. De innebörder som termens bokstavliga innebörd medger är långt ifrån densamma som policyn medger. Liksom synen på utbildningens funktion (som redskap respektive förutsättning för individer och samhällsutveckling) så måste policyn om livslångt lärande förstås i sitt kontextuella och tidsmässiga sammanhang. Under 1960-talet användes, både i Sverige och i internationella sammanhang, begreppen livslångt lärande och återkommande utbildning som två närmast synonyma begrepp, dvs. tidsdimensionen och det

vertikala integrationstänkandet var det dominerande synsättet. I dag, med en alltmer uttalad tveksamhet till de formella utbildningssystemens möjligheter att över huvud taget kunna fungera som resurser för ett flexibelt och mångfacetterat livslångt lärande för i stort sett alla individer, blir också den principiella spännvidden i begreppet allt tydligare.

Vad vi kan se är att när 1960-talets idéer om livslångt lärande omsattes i strukturella och organisatoriska lösningar så var det i termer av återkommande utbildning utifrån en närmast utbildningsteknologiskt inspirerad planeringsprincip. (Rubenson 1994, Tuijnman 1989.) I argumenteringen lyftes både sociala demokratimål, yrkes- och arbetsmarknadsinriktade behov samt nationalekonomiska skäl fram som riktningsgivare för reformeringen av den högre utbildningen. Högskolan gavs nya uppgifter för nya kategorier av studenter och fick en fast struktur och en enhetlig organisation för att kunna fullgöra sina nya funktioner. Det formella utbildningssystemet och dess huvudman, staten, tog på sig ansvaret för att idéerna skulle realiseras och systemet fungera. Både tillträde, tillgång, utbildningsutbud och utbildningsutnyttjande reglerades genom en kraftfull och enhetlig offentlig styrning av högskolesystemet som också tilläts en expansion både i intellektuellt avseende (nya discipliner etablerades) och genom att högskolan kom att rymma allt fler studenter, lärare, forskare och administratörer.

Men det är också värt att notera att den kraftiga expansion under 1960-talet, som utgjorde ett av incitamenten till att skapa ett mer enhetligt och överblickbart system för högskoleutbildningen, när den betraktas ur ett individperspektiv, visar att tankarna om återkommande utbildning redan var omsatta i handling av många individer och dessutom anammade av arbetsgivare på arbetsmarknaden.

Vad som också är värt att påminna om är att utvecklingen av den högre utbildningen mot massutbildning skedde samtidigt som forskningen stärkte sin ställning inom samma institutionella ram. Forskningen och utfästelserna om forskningsanknytning gav en *akademisk legitimitet åt massutbildningen* även om reformarbetet under 1960- och 1970-talen väckte en debatt, både inom och utanför högskolesystemet, om högskolans allmänbildande och yrkesinriktade mål och om forskningsanknytningens betydelse.

Idéerna om livslångt lärande har också präglat flera årtiondens satsningar på vuxenutbildning, folkbildning och arbetsmarknadsutbildning. Även här har de sociala och regionala jämlikhetsmålen (rättvisemålen) dominerat och principen om återkommande utbildning varit styrande vid utformningen.

Med en anknytning till rubriken för detta kapitel kan vi säga att livslångt lärande med tonvikt på den livslånga dimensionen är en idémässigt väl förankrad och i praktiken väl institutionaliserad företeelse i form av återkommande utbildning.

Om vi däremot vill ta fasta på de universella, individualistiska, livsvida och icke-formaliserade och icke-institutionaliserade aspekterna av livslångt lärande vågar vi påstå att dagens resonemang om livslångt lärande, så som de förs

av bl.a. OECD, är en *ny* företeelse som det svenska högskolesystemet kan tänkas stå ganska oförberett och främmande inför. Begreppets livslånga dimension av demokratisträvanden och dess livsvida dimension av samhälls-ekonomisk relevans, i förening med en trolig ökad dimensionering och diversifiering, ger radikalt annorlunda spänningsförhållanden än de som uppträdde under den fas av hårt kontrollerad massutbildning som vi så starkt förknippar med den expanderande svenska välfärdsstatens era.

Livslångt lärande i högskolan – några frågor

En fråga som man måste ställa sig inför dagens referenser till livslångt lärande är: Har dagens svenska högskolesystem en utformning som är funktionell i förhållande till både de livslånga och de livsvida aspekterna i livslångt lärande?

För att belysa denna fråga har vi, utifrån de resonemang som fördes i kapitel 1 och 2 om livslångt lärande, operationaliserat policyn om livslångt lärande i termer av några strukturella, organisatoriska och innehållsliga karaktäristika. Speciellt ser vi:

- tillträdet till högre utbildning,
- utbudet av utbildningsmöjligheter,
- urval och strukturering av kunskap,
- distributionsformer,
- undervisningsformerna,
- validering av studenternas studieresultat och uppnådda kompetens

som viktiga konkreta inslag i ett utbildningssystem om tankegångarna om livslångt lärande skall kunna realiseras.

I del II skall vi granska den svenska högskolan med avseende på några av dessa företeelser. Inom de ramverk som högskolelag, högskoleförordning och regleringsbrev ger, inriktar vi vår granskning på hur lärosäten och studenter, som två kategorier av aktörer, utnyttjar det handlingsutrymme som står dem till buds. Avsikten är att få en bild av i vad mån den svenska högskolan med avseende på strukturella och organisatoriska karaktäristika och i sin innehållsliga verksamhet redan svarar mot kriterierna för livslångt lärande och i vad mån det finns strukturella, organisatoriska och attitydmässiga hinder för högskolan att vara en resurs för livslångt lärande.

DEL II
LIVSLÅNGT LÄRANDE
I HÖGSKOLAN
– NÅGRA NEDSLAG
I PRAKTIKEN

ETT BRETT MEN SAMTIDIGT BEGRÄNSAT TILLTRÄDET TILL HÖGRE UTBILDNING

Vi inleder granskningen med att ge en översiktlig bild av högskolans grundutbildningsstudenter. Syftet är att söka få en uppfattning om vilka individer som i dag sökt sig till den högre utbildningen och blivit antagna.

Den officiella högskolestatistiken innehåller varje år uppgifter om variablerna ålder, kön och social bakgrund. Vi har dessutom granskat utbildningsbakgrunden hos de antagna.

Om registreringen av studenter

Varje student som skall delta i utbildning och/eller examination på en kurs vid ett universitet eller högskola måste vara registrerad. Ett mått som används vid sidan om antal registrerade är antal helårsstudenter. Då räknas antalet registrerade studenter och de poäng de registretats för om till fiktiva ”studenter” som är registrerade på kurser motsvarande precis 40 poäng. Detta mått används som underlag vid resurstilldelningen och uttrycker den totala registrerade studievolymen. Att studentvolymen regelmässigt är större än studievolymen indikerar att en betydande grupp studenter studerar med lägre studietakt än 40 poäng per läsår. I anslutning till antal helårsstudenter används begreppet helårsprestationer som mått på antalet godkända studiepoäng under ett år dividerat med 40.

Högskolans studenter registreras alltså med avseende på:

- hur många *nybörjare* som påbörjat högskoleutbildning,
- hur många som *registrerat* sig på någon kurs,
- vilken poängvolym som studenterna registrerat sig för, uttryckt i *helårsstudenter*,
- vilken poängproduktion, uttryckt i *helårsprestationer* som de, tagna tillsammans, bidragit med, samt
- hur många *examensbevis* som utfärdats.

Merparten av registreringen i de ovannämnda kategorierna görs på basnivån i högskolesystemet, dvs. på institutionerna. Institutionernas uppgifter ställs sedan i regel samman av fakultetsnämndskanslierna (eller motsv.) innan de når lärosätets gemensamma förvaltning, där de sammanställs och rapporteras vidare. Alla jämförelser mellan ämnen, fakulteter och lärosäten förutsätter att

data är jämförbara, dvs. att den grundläggande registreringen och klassificeringen görs på ett enhanda sätt. Detta är dock inte alltid fallet.

Sökande och antagna

Mellan 1990 och 1999 har antalet högskolestudenter i grundutbildningen ökat med 55 procent (Högskoleverket 2000a). Antalet erbjudna studieplatser bestäms av de statliga anslagens storlek samt av de enskilda lärosätenas beredvillighet att erbjuda utbildning till fler studenter än vad ersättningen medger (dvs. att överskrida det s.k. takbeloppet).

Utbudet av utbildning svarar inte mot den efterfrågan som finns bland potentiella studenter, varken med avseende på lokalisering (efterfrågan på utbildningsplats är större i Stockholm än i många andra delar av landet) eller inriktning (efterfrågan på studieplats i IT-utbildningarna är också större än efterfrågan på lärar- och ingenjörstudier). Samtliga lärosäten har betydligt fler sökande än de har utbildningsplatser att erbjuda (skillnaderna är dock betydande lärosätena emellan liksom mellan olika utbildningsalternativ inom ett lärosäte). När hela antagningsproceduren är klar har ungefär hälften av de sökande erbjudits en utbildningsplats.

Läsåret 1997/98 fanns 305 600 studenter registrerade i grundläggande högskoleutbildning. Omräknat till helårsstudenter motsvarade de studerande individerna 251 000 helårsstudenter. Det innebär att många studerar på mindre än heltid (Högskoleverket 1999a). Antalet registrerade högskolenybjörjare var 64 510.

Studentpopulationens sammansättning (med avseende på ålder, kön m.m.) påverkas i hög grad av hur tillträdesreglerna är utformade, hur studiefinansieringen är ordnad samt hur utbudet av utbildning är lokaliserat och arrangerat.

Studenternas ålder

I förhållande till många andra länders högskolestudenter är de svenska studenterna äldre. Under 1990-talet har antalet äldre studenter ökat avsevärt mer än antalet yngre. Ökningen av antalet studieplatser under 1990-talet har alltså framför allt gynnat de något äldre studenterna och skapat en kö situation för de ungdomar som gått ut gymnasieskolan och varit formellt behöriga för högskolestudier. (Se Kim 1998.) För 1999 gäller att 30 procent av de manliga och 35 procent av de kvinnliga studenterna är 25 år eller äldre. (Högskoleverket 2000a.)

De viktigaste förklaringarna till åldersfördelningen är antagningssystemets utformning och det kraftiga söktrycket, dvs. det faktum att antalet nybjörjareplatser är lägre än antalet sökande. Antagningssystemet är utformat så att det skall ge varje individ flera olika möjligheter att få en plats i högskolan. Det har därmed en inbyggd ålderseffekt. Ju äldre man är desto fler olika kvalificerings-

grunder har man kunnat tillägna sig, t.ex. arbetslivserfarenhet, att göra högskoleprovet flera gånger, att konkurrenskomplettera efter gymnasieskolan, dvs. att höja sin betygspoäng genom att läsa upp eller tentera av en kurs osv. Många av dem som söker men som inte kommer in ett visst år återkommer som sökande vid senare tillfälle. Förhållandet avspeglar den medvetna strävan till kompensatoriska insatser i den svenska utbildningspolitiken. Den som missat chansen till utbildning i ungdomsåren skall ha möjlighet att ta igen detta senare i livet. (Satsningen på den kommunala vuxenutbildningen är ett exempel, högskolans antagningsregler är som synes ett annat.) Men på grund av att antalet platser är klart lägre än antalet sökande, i förening med att de sökande är uthålliga och envisa i sitt sökande, får åldersfaktorn stor betydelse.

Expansionen under 1990-talet har dock medfört att bland 19-24 åringarna är i dag en större andel av åldersgruppen högskolestudenter än tidigare. Nära 24 procent av befolkningen i åldersgruppen 19-24 år är högskolestudenter. Detta är en märkbar ökning sedan 1990.

Åldersfördelningen varierar med arten av utbildning. Studenter som är registrerade på kurs som leder till yrkesexamen är något yngre än studenter som är registrerade på kurs som leder till generell högskoleexamen. Se tabell 5:1.

Tabell 5:1. Åldersfördelning. Studenter registrerade på kurs som leder till yrkesexamen respektive generell högskoleexamen, hösten 1999.

Studier för	Totalt	-21 år	22-24 år	25-34 år	34 år-
generell examen	157 245	17 %	26 %	34 %	23 %
yrkesexamen	118 563	23 %	31 %	33 %	13 %
Totalt	275 808	20 %	28 %	34 %	18 %

Källor: SCB 2000. Högskoleregistret för 1999.

Åldersstrukturen varierar också mellan olika typer av högskoleenheter. En tydlig skillnad finns mellan universiteten och de mindre och medelstora högskolorna å ena sidan och specialhögskolorna å andra sidan. Den senare gruppen har fler yngre studenter. Trots dominansen för yngre studenter, så bör det dock noteras att det faktiskt är en betydande spridning i ålder även vid specialhögskolorna. Även inom gruppen universitet och högskolor finns märkbara skillnader. Lund och Uppsala har en större andel yngre studenter än Göteborg och Stockholm. Även bland de mindre och medelstora högskolorna varierar andelen yngre respektive äldre studenter.

En förklaring till skillnaderna mellan lärosäten är förekomsten av mer eller mindre typiska manliga respektive kvinnliga utbildningar. Ålderssammansättningen varierar t.ex. bland nybörjare på olika yrkesprogram (SCB, 1999b). De regionala förhållanden spelar också in. De lärosäten som kan sägas ha ett slags monopol på postgymnasiala fortbildning och vidare-utbildningsmöjligheter i sina respektive regioner får naturligtvis också en större andel äldre studenter.

Reglerna för urval (som måste tillgripas när antalet sökande är större än antalet tillgängliga studieplatser) påverkar studentpopulationens sammansättning även i ett annat avseende än ålder. T.ex. kan akademiska poäng tillgodoräknas för antagning till fristående kurser, vilket medför att flera studenter läser en viss kurs i syfte att kvalificera sig till en annan (mer önskad) kurs. Eftersom numera ca 60 procent av alla studenter läser på utbildningar som kan leda fram till en generell examen (dvs. de följer ej ett visst program) så kan kösystemet innebära att studenterna läser fler kurser än de ”behöver” för att få ut sin examen. Den genomsnittliga studietiden förlängts. (Se t.ex. Brandell och Kim 2000, Kim 1998.)

Kvinnor och män

Bland högskolenybjörjarna är andelen kvinnor 57 procent (Högskoleverket 2000a). Andelen kvinnor i högskolan har varit tämligen konstant under hela 1990-talet. Det är fler kvinnor än män som är registrerade på kurser som ingår i program, 55 procent kvinnor jämfört med 45 procent män (se tabell 5:2). Den större andelen kvinnor speglar till viss del högskolans traditionella funktion som yrkesförberedande (genom utbildningar som åtminstone indirekt är behörighetsgivande) för anställning inom den kvinnodominerade offentliga sektorn.

Tabell 5:2. Kvinnor och män registrerade i kurser som leder till generell examen respektive yrkesexamen, höstterminen 1999.

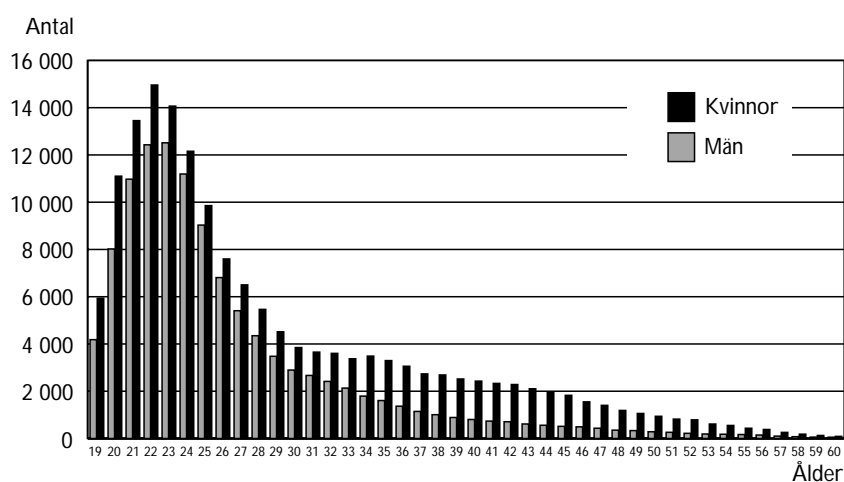
Studier för	Totalt	KVINNOR		MÄN	
		Antal	Andel	Antal	Andel
generell examen	157 245	96 622	61 %	60 623	39 %
yrkesexamen	118 563	65 125	55 %	53 438	45 %
Totalt	275 808	161 747	59 %	114 061	41 %

Källor: SCB 2000. Högskoleregistret för 1999.

I en omfattande studie, genomförd under ledning av Lars Brandell, Högskoleverket, har studentpopulationen året 1995 studerats ingående. Syftet har varit att ge en fylligare bild av högskolestudenterna, vilka studenterna ”är”, vad de har för mål och planer för sina studier, deras privata situation och andra faktorer som påverkar studierna. (Brandell och Petri 1996.)

Av diagrammet (figur 5:1) kan utläsas att åldersstrukturen varierar mellan män och kvinnor. Diagrammet visar att unga respektive äldre kvinnor är mer benägna än män att bedriva högskolestudier. (Diagrammet ger också underlag för att fundera över hur väl högskolans utbud svarar mot mäns och kvinnors behov av utbildning – och vilken typ av utbildningsbehov som tillgodoses av andra utbildningsanordnare än högskolan.)

Figur 5:1. Högskolestuderande i grundutbildningen i olika åldrar. 1999. Kvinnor och män.



Källa: Högskoleverket – bearbetning av data från högskoleregistret.

Social bakgrund

SCB ger vartannat år ut en analys av den sociala bakgrunden hos nybörjarstudenterna i vissa åldersgrupper. Det mått på social bakgrund som används är föräldrarnas sociala ställning, mätt med utgångspunkt i föräldrarnas yrken som klassificeras enligt folk- och bostadsberäkningarnas s.k. SEI-kod.

Andelen studenter med akademisk utbildningsnivå i föräldrahemmet ligger mellan 50 och 60 procent i åldrarna upp till 30 år. Bland de äldre studenterna är andelen betydligt lägre. Universiteten och högskolor med fasta forskningsresurser har ofta ett utbud av utbildningar där den sociala snedrekryteringen är tydlig. Den sociala snedrekryteringen är mindre uttalad vid de mindre och medelstora högskolorna. Under perioden 1990/91–1996/97 har en viss förändring skett i den sociala bakgrund. I början av 1990-talet kom 32 procent av nybörjarna från högre tjänstemannahem och 20 procent från arbetarhem. Läsåret 1996/97 var dessa andelar 28 respektive 23 procent. Förändringen i sammansättning har varit större bland de högskolenybörjare som påbörjat kurser som leder till generell examen än för dem som började ett program mot yrkesexamen. (Högskoleverket 2000a.)

Det finns stora skillnader mellan olika typer av utbildningar med avseende på social bakgrund. Andelen nybörjare från högre tjänstemannahem är högst och andelen från arbetarhem lägst på de långa programmen som leder till traditionella akademikerutbildningar. Valet till olika yrkesprogram och ämnesområden följer väl de traditionella könsmönstren (SCB 1999b). Graden och riktningen på den sociala snedrekryteringen varierar t.ex. mellan olika yrkesprogram med läkarprogrammet i ena extreman med närmare 60 procent

från högre tjänstemannahem (18 procent i föräldrapopulationen) och yrkes-teknisk högskoleexamen med närmare 50 procent från arbetarhem (36 procent i föräldrapopulationen). (SCB 1998, sid. 111.)

Bland kvinnliga studenter är fördelningen efter social bakgrund mindre sned än bland de manliga studenterna. Detta beror främst på att kvinnor i större utsträckning än män söker sig till de stora utbildningsområdena för vård och undervisning, där den sociala rekryteringen är mer jämn både för män och kvinnor.

StudS-projektet (se ovan) visade att studenter som tillhör social bakgrundsgrupp III tenderar att börja högskolestudier vid högre ålder än studenter som tillhör bakgrundsgrupp II, vilka i sin tur tenderar att börja senare än studenter från grupp I. Den sociala bakgrunden tycks ha betydelse inte bara för *om* en viss person kommer att gå vidare till högre utbildning utan också *när* detta i så fall sker. (Petri 1999.)

Utbildningsbakgrund

Studenterna utgör ingen enhetlig grupp när det gäller utbildningsbakgrund. Både skolform, högskoleprovsresultat och betygsnivå varierar betydligt som effekt av urvalssystemets utformning (med olika kvotgrupper för sökande med olika utbildningsbakgrund), de behörighetskrav som ställts upp, det aktuella söktrycket till de olika utbildningarna samt "tillgången" på sökande med viss utbildningsbakgrund (något som i sin tur påverkas av gymnasieskolans utformning och de strategiska val som gymnasisterna eventuellt gör där). (Se t.ex. Brandell 2000, Johansson m.fl. 1999, Johansson och Strandberg 1999.)

Högskoleverket anger i sin årsrapport för 1999 att hälften av årets högskolenybjörjare kom från naturvetenskaplig eller samhällsvetenskapligt program eller de tidigare motsvarande studieförberedande linjerna. Omkring 20 procent av nybjörjarna kom från två- eller treåriga program/linjer med yrkesinriktning. Cirka 5 procent kom från tvååriga teoretiska linjer eller specialutformade program. Under 1990-talet har rekryteringsbasen till högskolan breddats: andelen nybjörjare från studieförberedande gymnasieutbildning minskat med cirka 10 procentenheter medan andelen från tre-åriga program med yrkesämnen ökat med ungefär lika mycket. (Högskoleverket 2000a).

Tillträdesfrågorna har blivit en "teknisk" komplicerad fråga om standardbehörigheter, kvotgrupper och gymnasieskolans utformning. De enskilda lärosätena och deras utbildningsansvariga har, utöver att vara remissinstanser vid fastställandet av standardbehörigheter och särskilda behörigheter (frågor som huvudsakligen beslutas på nationell politisk nivå), föga att säga till om när det gäller de egna studenternas utbildningsmässiga bakgrund. I officiella uppföljningar, t.ex. Högskoleverkets årsrapporter och SCB:s sammanställningar av högskolestatistiken, får uppgifterna om utbildningsbakgrund regelmässigt mindre utrymme än t.ex. sådana variabler som kön, ålder och social bakgrund.

Hur studenter med olika utbildningsbakgrund klarar sig i högskolan vet vi inte speciellt mycket om. Härnqvist konstaterar dock efter en granskning av kvaliteten i C-uppsatser i ämnena historia och nationalekonomi att ingångsnivån hos studenterna med avseende på tidigare skolprestationer (grundskole- och gymnasiebetyg) slår igenom även i högskolelärarnas bedömningar av prestationerna på C-nivå. De första åren inom högskolan tycks inte rå på de initialskillnader som studenterna förde med sig från skolan. Studenter med olika studiemässiga förutsättningar (mätt i tidigare skolprestationer) blir sorterade och sorterar sig själva till status- och prestigemässigt skilda delar av högskolan.

”Såväl högskolornas urvalsförfarande som en högst betydande självselektion leder till att högskolor och ämnen med olika anseende erhåller studerande med olika kvalifikationer vid inträdet”. (Härnqvist 1999.)

Alla högskolestudenter är reguljära studenter

I många andra länders högskolesystem görs ofta tydlig åtskillnad mellan reguljära studenter och icke-reguljära studenter. Till kategorin icke-reguljära studenter förs då t.ex. samtliga studenter som påbörjar sin utbildning vid 25 års ålder eller senare, som är 30 år och äldre, som bedriver deltidsstudier, som följer speciella fortbildning eller vidareutbildningsprogram eller -kurser. Med en sådan klassificering skulle ungefär hälften av de svenska högskolestudenterna rubriceras som icke-reguljära studenter. (Vi återkommen till detta tema i kapitel 7.)

Högskolesystemet är utformat så att det förväntas fungera som ett redskap för demokratiseringen av samhället – detta huvudsakligen genom att bygga på principen om *återkommande utbildning* och att inom en *enhetlig struktur*. Äldre sökande och sökande med varierande utbildningsbakgrund får sina utbildningsbehov tillgodosedda på yngre sökandes bekostnad.

Det går också att skilja ut vissa utbildningar och vissa lärosäten som mer homogena än andra med avseende på studenternas utbildningsbakgrund och studieinriktning, fördelningen av män/kvinnor, äldre/yngre och den sociala bakgrunder. På systemnivå döljs dessa skillnader av den enhetliga utformningen av systemet, på individnivå (både bland studenter och lärare) framstår antagligen det enhetliga högskolesystemet som ett tydligt stratifierat system som erbjuder olika utbildningstraditioner, olika kravnivå, olika lärarkvalifikationer samt olika kunskaps- och kompetensområden i sina olika delar (lärosäten, utbildningsprogram, kurser m.m.) och där även studenternas studieförutsättningar varierar på motsvarande sätt.

Studenterna själva visar allt tydligare att de knappast är någon enhetlig grupp. Ett konkret exempel är att studentkårerna vid landets lärosäten är splittrade i flera olika grupperingar, det aktiva deltagandet är lågt och flera lokala kårer har valt att ställa sig utanför Sveriges förenade studentkårer (SFS).

De hävdar sin egen rätt att föra sin egen talan och att nominera sina egna representanter till olika organ.

I den svenska högskolan är alla studenter aktörer i samma övergripande struktur. I följande kapitel skall vi granska "elasticiteten" i strukturerna, dvs. i vad mån individuella studenter kan få utrymme för att utnyttja högskolan för sina egna syften och på sina egna villkor (viktiga möjligheter i ett livslångt lärande-perspektiv).

ETT INNEHÅLLSLIGT VARIERAT UTBUD AV HÖGSKOLEUTBILDNING

Ökad frihet för högskolorna att bestämma utbudet

En strävan i den nationella utbildningspolitiken sedan slutet av 1980-talet har varit att låta högskolorna kunna erbjuda större flexibilitet i utbildningsutbudet och större individuella möjligheter för studenterna att kombinera egna studieprogram. Högskolereformen 1993 syftade bl.a. till att öka friheten för universitet och högskolor att själva besluta om sin verksamhet. Ett nytt resurstilldelningssystem infördes som skulle göra högskolornas planering av utbudet mer känsligt för studenternas efterfrågan. Studenternas efterfrågan skulle i sin tur påverkas av hur attraktivt utbudet var och vilken kvalitet undervisningen höll. Både lärosäten och studenter har därmed inbjudits att bli mer aktiva aktörer i förandet av högskolornas utbud av utbildning på grundutbildningsnivå.

En principiell förändring infördes 1997 då utbildningsuppdragen till lärosätena talar om en anpassning av grundutbildningsutbudet till områden där behovet av välutbildad arbetskraft bedöms öka. Omprioriteringar skulle behöva göras mellan ämnesområden utifrån arbetsmarknadens efterfrågan på högskoleutbildare. (Prop 1996/97:1, vol. 6, sid. 94.) I budgetpropositionen för år 2000 uppmanas varje högskola dessutom att beakta behovet av fortbildning och vidareutbildning när utbildningsutbudet fastställs. Uppmaningen från regeringen var att utbildningsutbudet i dessa avseenden borde vara minst lika stort som föregående år.

I kataloger och informationsmaterial från högskolan talas vanligen om tre typer av utbildningar: kurser, påbyggnadsutbildningar och program. Program betecknar då utbildningar som sammantaget leder till en yrkesexamen. Dessa kan idag variera i omfattning från 40 p. till över 200 p. Samtliga dessa yrkesprogram har en förhållandevis fast uppbyggnad och en tydlig relationen till arbetsmarknaden.

För att möjliggöra den eftersträvade ökade flexibiliteten i studierna infördes 1993 en generell högskoleexamen som alternativ till den yrkesinriktade högskoleexamen. Därmed öppnades också för ett mer frekvent bruk av fristående kurser som alternativ till programutbildningarna för en grundläggande högskoleexamen. Individernas valmöjligheter skulle därigenom öka. Högskolestudier kan också leda till kandidatexamen och till magisterexamen. Högskoleexamen omfattar minst 80 p. varav 40 p. (sammanslagda kurser) i ett huvudämne. Kandidatexamen omfattar minst 120 p. varav 60 p. (sammanslagda kurser) i ett huvudämne inkluderande ett självständigt arbete om minst 10 poäng. Magisterexamen omfattar minst 160 p. varav 80 p. (sammanslagda kurser) i ett huvudämne inkluderande ett självständigt arbete om minst 20 p. (alt 10+10 p.). Denna examenskonstruktion har antagligen en

styrande effekt på utbudet av fristående kurser. Även de generella högskoleexamina är alltså organiserad utifrån en programliknande princip med en stegring mot ett självständigt arbete i huvudämnet.

Många studenter avslutar sina studier med en examen. Några studenter tar ut både en yrkesexamen och en generell högskoleexamen för de studier de genomfört. Uppgifterna om antalet examina under en viss period blir därmed något överskattade, Högskoleverket anger överskattningen till ca 4 procent. (Högskoleverket 2000a). Andra studenter avslutar eller avbryter sin utbildning utan att ta någon examen.

Alla studier är organiserade i kurser och kurserna är poängsatta. Kursutbudet utgörs av tre olika kategorier av kurser. Den första kategorin är kurser som enbart ges som fristående kurser. Den andra kategorin är kurser som endast ges inom ramen för program. Den tredje kategorin är kurser som antingen kan läsas fristående eller ingå i ett program. Lärosätet avgör vilken typ av utbildningsgångar som skall erbjudas genom att fastställa vilka utbildningsprogram (nationella och lokala) respektive fristående kurser som skall erbjudas. Studenterna kan genom sin efterfrågan av den ena eller andra typen av utbildningsmöjligheter i viss mån styra lärosätets överväganden och beslut om utbud. Antalet yrkesexamina dominerar fortfarande i förhållande till de generella examina – 22 000 yrkesexamina och 15 000 generella examina. (Högskoleverket 2000a.)

Kurser används alltså som ”byggstenar” för utbildningsgångar som kan vara mer eller mindre hårt strukturerade och planerade av lärosätet (och dess fakultets- eller utbildningsnämnder) i nationella eller lokala utbildningsprogram (och leda fram till yrkesexamen) eller av studenten själv (som kan komponera ett eget utbildningsprogram av fristående kurser eller begära att få utrymme för en alternativ uppläggning i ett utbildningsprogram). Även inom programmen finns stora möjligheter att välja mellan alternativa inriktningar och kurser. Samma kurs kan alltså läsas av olika kategorier av studenter som kan ha olika syften med sina studier. Detta gäller i synnerhet för fristående kurser men även åtskilliga programutbildningarna kan antingen fungera som grundutbildning, som påbyggnadsutbildning eller som vidareutbildning.

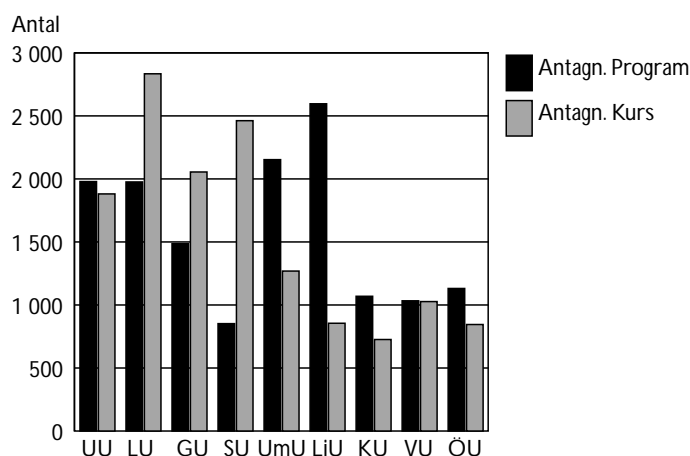
Program och fristående kurser

Under hela 1990-talet har balansen mellan programkurser och fristående kurser förskjutits i riktning mot fler fristående kurser. Läsåret 1996/97 var ungefär hälften av helårsstudenterna vid universiteten registrerade på program. Ungefär en tredjedel av det totala kursutbudet utgjordes 1997 av kurser som enbart ges inom ramen för ett program. (Högskoleverket 1998a.)

Att universiteten skiljer sig åt med avseende på hur de fördelar sina nybörjarplatser mellan program respektive fristående kurser framgår tydligt av figur 6:1. (Detsamma gäller för de mindre och medelstora högskolorna även om det finns en generell övervikt för programutbildningar bland dem.) Bland

universiteten framstår Stockholms universitet som ett typiskt kursuniversitet (förhållandena var likadana redan på 1960-talet, se kapitel 4). Linköping och Umeå erbjuder rakt motsatt utbud för nybörjarstudenter att söka till. Där dominerar programmen över kurserna. Uppsala har ungefär lika många nybörjarsökande till kurser respektive program.

Figur 6:1. Antal nybörjarstudenter antagna till program och kurser, universiteten, 1998.



Källa: SCB 1999. Utbildningsstatistisk årsbok för 1998, tabell 8.1.

Göteborg och Lund har en viss övervikt för antagna till fristående kursplatser. Bland de nya universiteten har Växjö ungefär samma balans som Uppsala, medan Karlstad och Örebro har viss övervikt för nybörjare på programutbildningar. På specialhögskolorna, liksom vårdhögskolorna, dominerar programutbudet fullständigt för nybörjarna. Vid de mindre och medelstora högskolorna varierar proportionerna. Genomsnittligt finns ca 60 procent av nybörjarstudenterna på program.

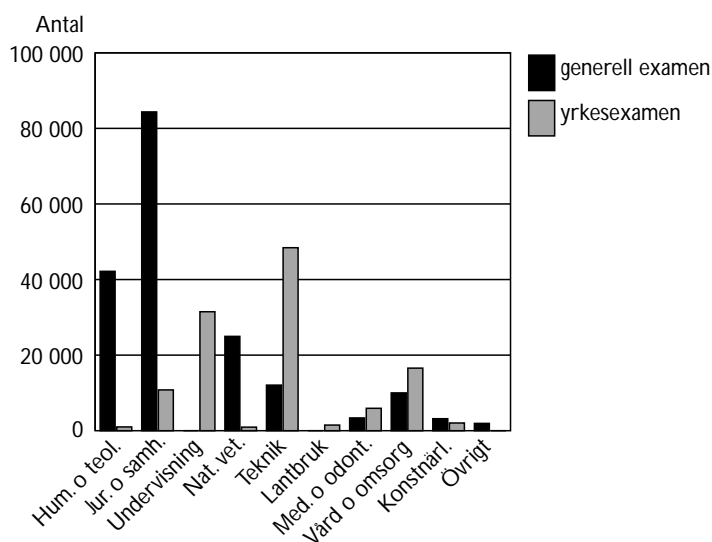
Flera lärosäten har i sina årsredovisningar för 1996/97 angett att de tänker *öka* antalet helårsstudenter som läser kurser som endast ges på program. Detta motiverades dels av besparingskäl, dels av lärosätenas strävanden att minska det överintag som följde på högskolereformen 1993, som framför allt gjordes på de fristående kurserna. Även i senare årsredovisningar återkommer besparingskålet som argument för en ökning av programutbildningarna.

Uppsala universitet säger i sin årsrapport för 1998 att utbildningen inom fristående kurser minskade under 1998. Programutbildningarnas andel fortsatte att öka. Detta var en följd av universitetets medvetna nysatsning på ett flertal programutbildningar samt ökade dimensionering och förlängning av befintliga program. På grund av budgetläget måste detta ske på bekostnad av fristående kurser. Av årsredovisningen för Göteborgs universitet för 1999 framgår att utbudet av fristående kurser, satt i relation till det totala utbildningsutbudet, minskat från 51 procent under 1998 till 49 procent under 1999. Att utbudet minskat beror, enligt årsredovisningen, i första hand på att det är

denna del av det totala utbudet som är mest rörligt och som enklast kan reduceras då fakultetsnämnderna anpassar sin produktion till uppdragen från universitetsstyrelsen. Karlstad anger i sin årsrapport för 1998 att övergången till det nya resurstilldelningssystemet gav ett expansionsutrymme som öppnade vägen för en kraftfull satsning på högskolans programutbud. Flera program förlängdes.

Inom de olika utbildningsområdena är proportionerna mellan utbudet av fristående kurser och programutbudet högst varierande och därmed också studenternas möjligheter att själva forma en mer individuellt utformad utbildningsgång. (Se figur 6:2.) De humanistiska och teologiska utbildningsområdena har, tillsammans med det samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga områdena, en stor andel av sina utbud i form av fristående kurser. Motsatt förhållande råder inom undervisningsområdet (dvs. lärarutbildningarna) och teknik.

Figur 6:2. Antal registrerade studenter på kurser för generell examen respektive yrkesexamen, höstterminen 1999.



Källa: SCB 2000. Högskoleregistret för 1999.

Vid Göteborgs universitet genomfördes i slutet av 1998 en enkätundersökning av de studerande på fristående kurser inom humanistiska ämnen. Undersökningen visade att de fristående kurserna inom humanistiska fakulteten ofta användes som komplement till utbildning inom andra områden. Det råder stor rörlighet bland studenterna på fristående kurser, både mellan ämnen och mellan utbildningsområden. Av de som svarade på enkäten hade 76 procent tidigare högskoleutbildning bakom sig, en majoritet av dessa inom andra områden än humaniora. Den humanistiska fakultet fungerar alltså som en kompletteringsmöjlighet för universitetets egna studenter inom andra fakul-

teter (liksom för Chalmers studenter). (Källa: Göteborgs universitet, årsredovisningen för 1999.)

Fördelning av utbudet på utbildningsområden

Det har sedan länge varit en uttalad princip att den högre utbildningens utbud av grundutbildning skall planeras med utgångspunkt i arbetsmarknadens behov och studenternas efterfrågan. Avvägningen mellan dessa två utgångspunkter har dock varierat över tid.

Under 1990-talets senare år har genom statsmakternas försorg *andelen* studenter ökat inom utbildningsområdena naturvetenskap, teknik, farmaci och medicin. Samtidigt har samtliga övriga utbildningsområden sedan 1993/94 antingen ökat mindre än genomsnittligt eller minskat andelarna av den totala utbildningsvolymen. (Högskoleverket 2000a.) (Se tabell 6:1.) I några fall har detta inneburit ganska kraftiga förändringar av lärosätenas utbildningsprofil.

Tabell 6:1. Helårsstudenter per utbildningsområde 1999. Ökning 1993/94–1999 och andel av total volym 1993/94–1999.

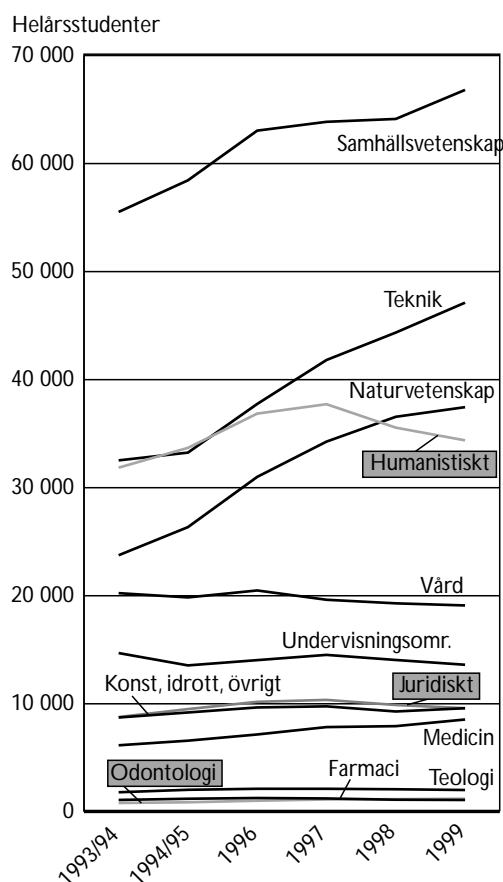
Ämnesområde	Antal helårsstudenter 1999	Ändring i % 93/94–1999	Andel av utb. 1993/94	Andel av utb. 1999
Samhällsvet.	66 818	20,3	27,0	26,7
Teknik	47 127	44,9	15,8	18,8
Naturvet.	37 454	57,7	11,5	14,9
Humanistik	34 381	7,9	15,5	13,7
Vård	19 102	-5,6	9,8	7,6
Undervisning	13 613	-7,4	7,1	5,4
Juridiskt	9 591	9,3	4,3	3,8
Konst, idrott, övrigt	9 589	9,8	4,2	3,8
Medicin	8 545	38,7	3,0	3,4
Teologi	2 020	11,5	0,9	0,8
Farmaci	1 217	48,6	0,4	0,5
Odontologi	1 098	-0,2	0,5	0,4
Totalt	250 555	21,6	100,0	100,0

Källa: Högskoleverket 2000a, figur 29.

Ser man till *antalet* studenter i de olika ämnesområdena blir bilden delvis en annan. Under perioden 1993/94–1995/96 skedde den största ökningen av antalet registrerade studenter inom områdena humaniora, samhällsvetenskap och juridik. Samhällsvetenskap utgör alltså det enskilt största utbildningsområdet och har lika stor andel av den totala utbildningsvolymen 1999 som det hade 1993/94. Se figur 6:3. De satsningar som gjorts för att öka antalet platser inom naturvetenskap och teknik har bemötts ganska kallsinnigt av blivande studenter. Det svarade inte mot deras studieintressen. (Huruvida detta studieintresse i sin tur är ett resultat av hur undervisningen fungerat i underliggande skolformer är svårt att uttala sig om.)

Vi kan konstatera att utbudet fortfarande återspeglar den ämnesstruktur som växte fram under expansionen på 1960- och 1970-talen och som så att säga byggdes in i högskolans nuvarande personalstruktur. (Dahl 1997a och 1997b). Samhällsvetenskapliga ämnesområdet är fortfarande ett dominerande område. Det volymmässigt största ämnet är företagsekonomi (som på flera lärosäten är en samlingsterm för flera olika ämnen). (Högskoleverket 1998a.)

Figur 6:3. Antal helårsstudenter per utbildningsområde 1993/94–1999



Källa: Högskoleverket 2000a, figur 28.

För vem formas egentligen utbudet?

1993 års högskolereform gav lärosätena ett större ansvar för att utveckla och förnya utbildningen och ett vidgat handlingsutrymme för att själva kunna realisera detta och därmed kunna erbjuda större valfrihet för den enskilda studenten. Från 1997 har en del av det ökade utrymmet för lärosätena att forma utbudet och för studenterna att genom sin efterfråga (söktrycket) påverka utbudet tagits tillbaka. Industrins och näringslivets behov av kvalificerade tekniker och naturvetare har mötts med en ökning av antalet studie-

platser inom de naturvetenskapliga och tekniska utbildningsområdena. Inom dessa områden har dock sökandetrycket varit lågt. (Budgetprop. 1999/2000:1.)

Med ett begränsat antal studieplatser att konkurrera om, med statsmakternas styrning av resurser till vissa prioriterade ämnesområden, med högskolornas behov att kunna hålla sig inom de tilldelade resursramarna och att få sysselsättning för sin redan anställda personal, så finns det många krafter i systemet som lägger beslag på det handlingsutrymme som studenterna skulle få tillgång till för att genom sina studieval kunna påverka utbudet.

Även om huvudintrycket av granskningen är att de olika högskoleenheterna erbjuder ett innehållsligt varierat utbud av program och fristående kurser på grundutbildningsnivå, dessutom i många fall förnyat under 1990-talet genom olika typer av gränsöverskridande konstruktioner (t.ex. tvärvetenskapliga kurser och program), så är ändå statsmakternas styrning av utbudet i en annan riktning än var som svarar mot studenternas preferenser tydlig.

HUR HÖGSKOLAN "ANVÄNDS" AV STUDENTERNA

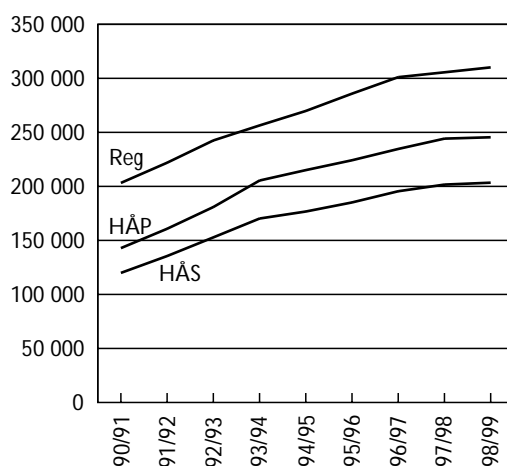
En av de "kritiska" frågorna i diskussionerna om livslångt lärande och dess konsekvenser för den högre utbildningen gäller möjligheterna att kunna utnyttja högskolans utbud på ett sådant sätt att det svarar mot individuella utbildningsbehov och individuella förutsättningar att kombinera studier med arbete eller med vård av barn.

Studietakt och prestationsgrad

Antal registrerade studenter ger en uppfattning om hur många individer som blivit antagna till högskolestudier och som vid en viss tidpunkt är registrerade som aktiva studenter. En sådan uppgift ger däremot inte en rättvisande bild av hur omfattande de studier är som bedrivs inom högskolan. Vissa studenter producerar färre än 40 poäng per läsår, andra studenter producerar fler. Som underlag för en prestationskänslig tilldelning av resurser för grundläggande högskoleutbildning infördes 1993 begreppen helårsstudent och helårsprestation. (Resurserna baseras ju på dels antalet helårsstudenter, dels på dessa studenters prestationer.)

Diskrepansen mellan antal registrerade studenter, helårsstudenter och helårsprestationer ger ett mått på produktiviteten i högskolan. (Se figur 7:1.)

Figur 7:1. Antal registrerade studenter, helårsstudenter och helårsprestationer 1990/91–1998/99.



Källor: Högskoleverket 2000a, tabellerna 2 och 3, SCB 2000.

Riksdagens revisorer har i en nyligen publicerad rapport och med hänvisning till Högskoleverkets årsrapport för 1998 pekat på att 83 procent av studenterna tog poäng under 1998, men att 17 procent inte presterade några poäng alls, vilket enligt revisorerna motsvarar 42 000 helårsstudieplatser (Riksdagens revisorer 2000).

Ur statens/finansiärens perspektiv kan diagrammet tolkas så att produktiviteten är alarmerande låg. Ur ett livslångt lärande-perspektiv kan samma diagram tolkas som uttryck för att en betydande grupp studenter efterfrågar högre utbildning men inte för heltidsstudier och inte för att ta ut poäng. De försöker i stället utnyttja studiemöjligheten på sina egna villkor.

Det kan finnas flera olika skäl till att prestationsgraden varierar så mycket. Vissa studenter klarar ej av att bedriva sina studier i den förväntade takten (kursen är för svår, förkunskaperna för dåliga, motivationen alltför låg, distraherande faktorer i privatlivet etc.) Att prestationsgraden varierar mellan ämnesområden (som ju också skiljer sig åt med avseende på andelen program respektive fristående kurser) visar tabell 7:1. (Det bör observeras att tabellen jämför helårsstudenter och helårsprestationer. Om jämförelsen i stället baserats på antal registrerade studenter skulle prestationsgraden blivit lägre, speciellt inom de fakulteter som har en stor andel fristående kurser, se figur 6:2.)

Tabell 7:1. Helårsstudenter och helårsprestationer vid universitet och högskolor budgetåret 1998, per utbildningsområde (exkl. uppdragsutbildning).

Utbildningsområde	Helårsstud.	Helårsprest.	Prest.grad i procent
Humanistiskt	35 558	26 954	76 %
Teologiskt	2 094	1 653	79 %
Juridiskt	9 890	8 353	84 %
Samhällsvetenskapligt	64 129	50 802	79 %
Naturvetenskapligt	36 563	29 497	81 %
Tekniskt	44 357	37 203	84 %
Farmaceutiskt	1 172	1 070	91 %
Vård	19 309	17 261	89 %
Odontologi	1 122	1 078	96 %
Medicinskt	7 931	7 404	93 %
Undervisningsområdet	14 055	13 424	96 %
Konstnärliga	4 001	3 599	90 %
Idrott	553	541	98 %
Övrigt	4 735	4 495	95 %
Totalt	245 468	203 268	83 %

Källa: Högskoleverket 1999a, tabellbilaga tabell 3.

Examina och examinationsbenägenhet

De studenter som, ofta i hård konkurrens, kommer in på en högskoleutbildning förväntas inte bara fullfölja sina kurser och ”producera” poäng. De förväntas också ta ut sin examen. Avlagd examen kan utnyttjas som indikator på att studierna varit framgångsrika. Andelen av en viss kull nybörjare som ett

antal år senare tar ut examen ger en uppfattning om den s.k. genomströmningen (en företeelse som även spelade stor roll i 1960- och 1970-talens reformarbete).

Under senare år har ca 34 000 studenter examinerats årligen, vilket är ungefär lika många som i början av 1980-talet. Högskoleverket visar i sin Årsrapport för 1999 att benägenheten att ta ut examen procentuellt sett stadigt sjunker. I dag utgör de examinerade studenterna endast 11 procent av samtliga registrerade studenter, mot att i början av 1980-talet ha utgjort ca 19 procent. Expansionen under 1990-talet har inte följts av någon motsvarande ökning av antalet examinerade. Fler och fler studenter lämnar högskolan utan en examen. Skillnaden i prestationsgrad är mycket stor mellan studenter på program och studenter som följer fristående kurser. Av högskolenybörjarna hösten 1987 på program hade 78 procent tagit examen efter elva år, men bara 27 procent av studenterna på fristående kurser.

Vad denna lägre examinationsfrekvens beror på är svårt att säga. Prestationsgraden kan ses som ett mått på hur angeläget det är för studenterna att underkasta sig en kursexamen för att få ut poäng som "bevis" på att man fullgjort sina studier. Den kan också ses som ett uttryck för att svårighetsgraden i studierna underskattats eller, uttryckt på ett annat sätt, att de egna förkunskaperna överskattats.

Studenterna i dag tycks alltså vara mer benägna att lämna högskolan, tillfälligt eller för gott. Flera orsaker kan tänkas: Högskolesystemet är efter 1993 års reform betydligt mer flexibelt än tidigare, då de fasta studiegångarna dominerade (även om det som redan påpekats redan då fanns ett utrymme för enstaka kurser). Studiemönstret kan ha förändrats. Benägenheten att göra studieuppehåll kan ha ökat. Det kan också vara så att fler studenter i dag över huvud taget ej siktar på att ta någon examen. En del studenter får arbete redan innan grundutbildningen är klar. De ekonomiska incitamentet för studenten att ta ut sin examen ter sig alltför litet.

Det finns också andra tänkbara orsaker. Flera utbildningsprogram har förlängts under senare år, t.ex. inom vård- och undervisningsområdet. Dessutom är det inte ovanligt att studenter som följer ett program kompletterar sin programutbildning med någon eller några fristående kurser. De resurser som statsmakterna sköt till under 1990-talet, som ofta uttrycktes som en utbyggnad av högskolan med ett visst antal platser, har fått finansiera inte enbart utbildning av nya studenter utan även förlängning av utbildningar för studenter som redan befunnit sig i systemet.

Deltidsstudier

Majoriteten av de kurser som ges är helfartskurser. Men det finns också kurser som uttryckligen ges som halv- och kvartsfartskurser (ibland med ännu långsammare studietakt) för att ge möjlighet för studenter som vill läsa i en långsammare takt. Flera av dessa kurser ges också på kvällstid. I reglerings-

brevet för 2000 uppmanades lärosätena att beakta behovet av fortbildning och vidareutbildning när utbildningsutbudet fastställdes. Andelen borde vara minst lika stor som föregående år. Även tillgängligheten, dvs. andelen studiekurser som ges med lägre studietakt än helfart (kvarts- och halvfartskurser), skulle beaktas.

1993 utgjorde heltidskurserna 76 procent av antalet kurser. Endast 4 procent av kurserna gavs i långsammare takt än halvfart. (Högskoleverket 1995, Faktablad 2.) Sedan 1993/94 har andelen helårsstudenter som varit registrerade på kurser med lägre studietakt ökat med ca 1 procent per år.

I det tidigare nämnda StudS-projektet diskuteras begreppet deltidstudenter. (Brandell 1998.) Hur skall begreppet deltidstuderande definieras, frågar man sig, och ger tre olika möjliga definitioner:

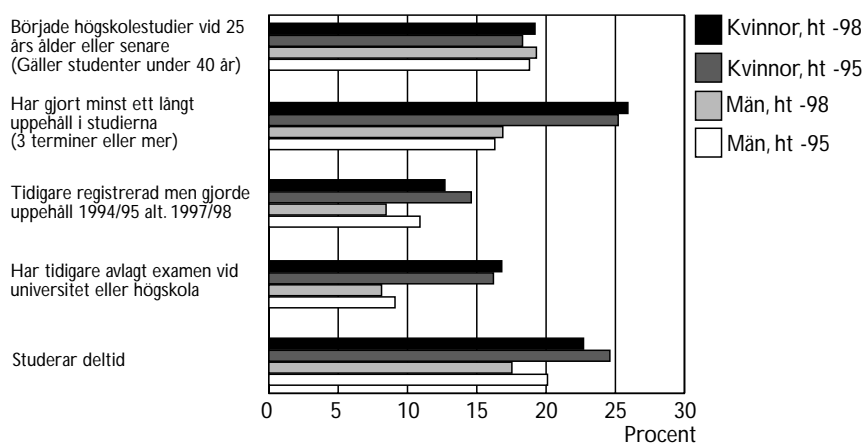
- En *deltidstuderande* är en person som inte ägnar sig åt studier under en hel arbetsvecka.
- En *deltidstudent* är en student som under en termin läser mindre än 20 poäng.
- En *deltidskurs* är en kurs där utbildningen är upplagd så att studenterna förväntas klara kursen genom studier under bara en del av en arbetsvecka. En deltidstudent är en student som är registrerad på deltidskurs. (Brandell 1998, sid. 73.)

Brandell konstaterar att dessa tre definitioner ger olika resultat. En student som läser flera deltidskurser (t.ex. två halvfartskurser) på en termin blir därmed en heltidsstudent. En student som under en termin endast läser en 5 poängskurs på helfart och inget mer under terminen kan inte betraktas som heltidsstuderande.

För StudS-projektet definierades en deltidstudent som den som har en studietakt som är 0,74 eller mindre. Deltidstuderande är den som läser högst 14 poäng per termin. För studenterna höstterminen 1995 (som ju var StudS-projektets undersökningsgrupp) varierade andelen deltidstuderande mellan 39 procent vid högskolan i Borås och 6 procent för Idrottshögskolan i Stockholm. (I NU-databasen däremot definieras en deltidstudent som en student registrerad för studier omfattande mindre än 20 poäng under en viss termin. I genomsnitt har ungefär 25 procent av studenterna registrerat sig på detta sätt.)

Några av de indikatorer för studiemönster som användes i StudS-projektets studie från 1995 har även tagits fram för de studenter som studerade hösten 1998. Skillnaden mellan de två årgångarna är mycket små, vilket tyder på att studenterna som grupp inte förändrats i något större avseende (Högskoleverket, 2000a). Värt att notera är att just "studera deltid" *minskat* några procent från 1995 till 1998. (Se figur 7:2.)

Figur 7:2. Studenter höstterminerna 1995 och 1998. Några indikatorer för studiemönster.



Källa: Högskoleverket 2000a, sid. 34.

Återvändande studenter och studenter som gör en sen högskolestart

För många studenter är högskolestudierna inte begränsade till en viss period av livet. Åtskilliga av högskolans studenter har återvänt till högskolan efter ett längre uppehåll, antingen för att fullborda en tidigare påbörjad utbildning eller för att komplettera denna med någon sorts fortbildning eller vidareutbildning. För vissa studenter är syftet med återkomsten till högskolan att påbörja en helt annan utbildning. Som student kan man ha flera olika högskolestarter. Högskolestudierna kan för en och samma student ha högst olika funktion under olika perioder i livet.

Begreppet högskolenybörjare ger ett mått på ny tillströmningen till den högre utbildningen. De studenter som en viss termin eller ett visst läsår registreras för sin första termin på någon högskoleutbildning är högskolenybörjare. Bland övriga registrerade studenter, dvs. de som ej registreras som högskolenybörjare, finns alltså högst varierande kategorier av studenter med avseende på tidigare erfarenhet av högskolestudier och med avseende på syftet med deras studier: grundutbildning, fortbildning, vidareutbildning eller rent allmänorienterande och allmänbildande studier.

StudS-projektets studie av studenterna som var registrerade 1995 visade att för ca 20 procent av de registrerade studenterna var höstterminen 1995 den första terminen i en högskoleutbildning. Knappt hälften av studenterna hade börjat sina studier under de tre senaste åren. Ca 20 procent av studenterna hade påbörjat sina högskolestudier mellan fyra och tio år tillbaka i tiden. Nästan en student av åtta hade påbörjat sina högskolestudier för första gången för mer än tio år sedan. Detta var betydligt vanligare bland kvinnorna än bland männen. (Brandell 1998.)

I StudS-projektet gjordes även en gruppering av studenterna i ”traditionella” respektive ”icke-traditionella” studenter. (Brandell 1998.) Med traditionell student menade man en student som:

- inte gjort något långt uppehåll i studierna (dvs. inte varit frånvarande under en sammanhängande period på tre terminer eller mer),
- började sina högskolestudier för första gången senast vid 24 års ålder,
- inte läste på deltid.

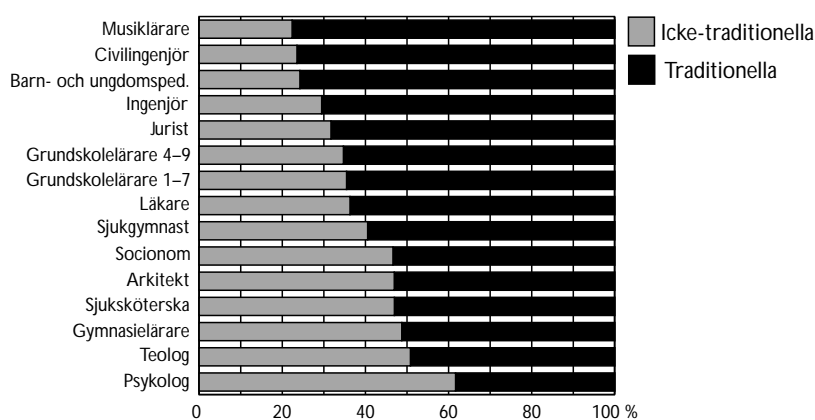
En icke-traditionell student är den som inte kan klassificeras som traditionell. Det innebär att en icke-traditionell student uppfyller *minst* ett av följande kriterier:

- har gjort minst ett långt uppehåll i studierna,
- började studierna vid 25 års ålder eller senare,
- läser på deltid.

Med en sådan klassifikation fann Brandell att bland 1995 års studenter kunde ca 47 procent föras till gruppen av studenter som påbörjar sina studier efter 25 års ålder, som läser deltid eller som gjort minst ett långt uppehåll i studierna. Tre av fem inom denna grupp var kvinnor (fördelningen 60/40). Bland de studenter som börjat före 25 års ålder, som inte gjort uppehåll och som inte läst på deltid, är könsfördelningen betydligt jämnare (fördelningen 53/47). Av de kriterier som tagna tillsammans användes för klassificeringen icke-traditionell student (dvs. har gjort minst ett långt uppehåll, börjat högskolestudier vid 25 års ålder eller senare, studerar på deltid) så är det andra kriteriet det vanligast förekommande. En knapp fjärdedel av alla studenter som läste på något program hade börjat sina studier vid 25 års ålder eller senare. Omkring 13 procent hade gjort minst ett långt uppehåll i studierna. (Brandell 1998.)

I en senare rapport redovisar Petri en fördjupad analys av de traditionella och icke-traditionella studenterna, men då begränsat till studenterna på programutbildningar. (Petri 1999.) Mellan programmen finns betydande skillnader med avseende på studentgruppens sammansättning. (Se figur 7:3.)

Figur 7:3. Andel traditionella/icke-traditionella studenter på några utbildningar, höstterminen 1995.



Källa: Högskoleverket 1999a.

Utbildningsprogrammen för musiklärare, civilingenjörer och barn- och ungdomspedagoger toppar listan av program med stor andel s.k. traditionella studenter (knappt 80 procent av studenterna), medan utbildningsprogrammet för psykologer har en förhållandevis stor andel (drygt 60 procent) av icke-traditionella studenter, följt av utbildningsprogrammen för teologer, gymnasie-lärare, sjuksköterska, arkitekt och socionom (med ungefär lika många studenter av båda kategorierna).

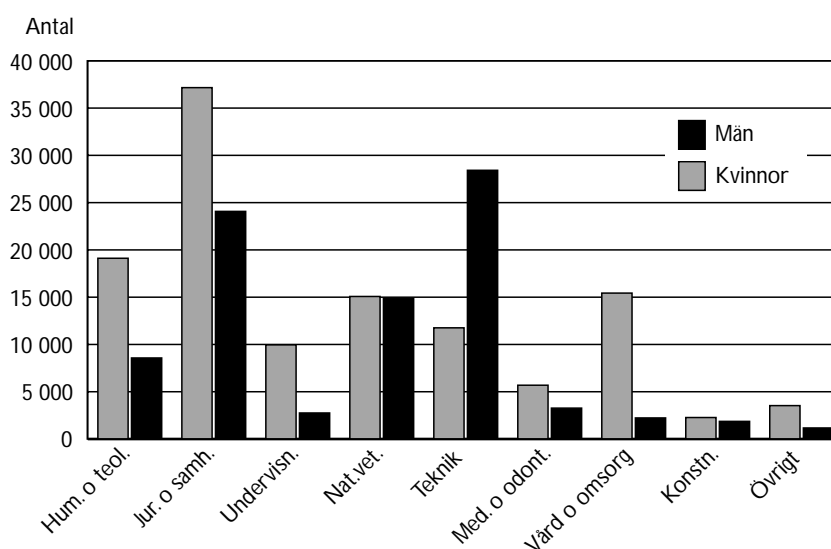
Det bör påpekas att Petris studie över traditionella och icke-traditionella studenter begränsades till programutbildningarna. Det troliga är att om undersökningen även omfattat studenter på fristående kurser så skulle de icke-traditionella studenternas andel blivit ännu större.

Män och kvinnor i högskolan

Högskolan är fortfarande en könsuppdelad utbildning. (Se figur 7:4.) Kvinnor dominerar inom humaniora, samhällsvetenskap, undervisning och vård, den manliga dominansen är stor inom det tekniska utbildningsområdet.

Det görs inom enskilda lärosäten stora ansträngningar att locka kvinnliga studenter till de tekniska utbildningarna. Grundutbildningsrådets finansiering av utveckling av nya utbildningsprogram har pekat på möjligheterna att lägga upp tekniska utbildningar så att de tilltalar kvinnliga studenter. Erfarenheterna är dock blandade.

Figur 7:4. Kvinnor och män (uttryckt i helårsprestationer) inom olika utbildningsområden, 1998.



Källa: Höskoleverket 1999a, tabellbilaga tabell 6.

Högskolestudier som del i ett livslopp

Figur 7:2 visar, utöver omfattningen av deltidsstudier, även några andra uppgifter om studiemönstret hos studenterna 1995 och 1998. Knappt 20 procent av studenterna började sina studier vid 25 års ålder eller senare. Bland studenterna 1998 hade ca 25 procent gjort minst ett långt studieuppehåll (detta var vanligare bland 1998 års studenter än bland studenterna 1995). Vanligare 1998 var också att studenterna redan avlagt en examen vid universitet eller högskola.

Med undantag för StudS-projektet bygger de ”bilder” av högskolan och dess studenter, som den officiella statistiken erbjuder, på tvärsnittsdata som samlats in vid en viss tidpunkt och som visar förhållandena vid just denna tidpunkt. (StudS-projektet utnyttjade registerdata, som kompletterades med enkät- och intervjudata från ett urval av de studenter som var registrerade 1995.)

Vad vi kan se, även om informationen är grov, är att den svenska högskolan utnyttjas på flera *olika sätt* av sina studenter. Det finns många olika studiemönster och rimligtvis många olika funktioner för högskolan sett ur studenternas perspektiv. Från Elgqvist-Saltzman's studier över kvinnors livslopp (Elgqvist-Saltzman 1976, 1988), Willéns studie av distansstudier (1981) Kims studier av val och urval till högre utbildning (1998) samt Brandells och Kims analys av antagningen till högskolan (2000) vet vi dock att högskolesystemet (framför allt antagningssystemet) och själva högskolestudierna fått både avsiktliga och oavsiktliga konsekvenser i de individuella livsloppen.

Den högre utbildningen erbjuder möjligheter för den enskilde individen till både utbildning och personlig och yrkesmässig vidareutveckling. Hur och när i livet dessa möjligheter utnyttjas och vilken effekt de får beror dock på ett komplext samspel av strukturella, kontextuella och individuella faktorer. (Våra egna försök att med hjälp av befintliga registerdata få en bild av hur ett representativt sampel av individer utnyttjar högskolan som inslag i sina egna livslopp, stötte på stora svårigheter. Se bilaga 1.)

Ett enhetligt system som utnyttjas på ett varierat sätt

I det svenska högskolesystemet är alla studenter som antagits till högskoleutbildning reguljära studenter och har samma status. Någon skillnad görs ej mellan yngre och äldre studenter, mellan studenter som läser på program respektive på fristående kurs eller mellan studenter som läser helfart, halvfart eller mindre än halvfart. Ej heller görs någon åtskillnad mellan studenter som studerar med avsikt att ta en yrkesinriktad högskoleexamen eller en allmän högskoleexamen och de studenter som enbart avser att ta speciella kurspoäng eller att enbart följa undervisningen och inte alls bryr sig om att ta ut kurspoäng. I denna senare kategori finns grundutbildningsstudenter som breddar sin grundutbildning, men även studenter som fortbildar, vidareutbildar eller som läser i rent allmänbildande syfte. Ur registrerings- och resurstilldelningssynpunkt m.m. görs ingen åtskillnad mellan olika kategorier av studenter.

Den statistiska bilden av svenska högskolestudenter, uttryckt i HÅS, döljer alltså att studenterna utgör en mycket *heterogen* grupp. Det går inte att ur ett systemperspektiv tala om den ”typiske” eller den ”genomsnittlige studenten” och inte heller att lokalisera vederbörande till en viss typ av lärosäte eller en viss typ av utbildning. Att döma av den totala studentpopulationens sammansättning är det svenska högskolesystemet redan öppet för *olika* kategorier av studenter som kan få *olika* utbildningsbehov tillgodosedda. Detta gäller såväl med avseende på ålder och kön som social bakgrund.

Med ett begränsat antal studieplatser, och en fast reglerad antagning, så är det naturligt att högskolornas utbud av utbildning är *mer utbudsstyrt än behovsstyrt*. Studenterna får välja bland det utbud som ges. Uppskattningarna av examensfrekvensen låter dock ana att studenterna utnyttjar högskoleutbudet för andra syften än att skaffa sig en fullständig högskoleutbildning. En stor andel studenter tar ej ut sin examen. Denna andel tycks öka. Mycket tyder på att flera studenter över huvud taget ej avser att ta ut någon examen. De utnyttjar högskolans utbud på ett sätt som inte är effektivt sett ur ett utbildningsadministrativt perspektiv (och som är direkt olönsamt för lärosätena) men som kanske är högst effektivt sett ur studenternas perspektiv.

Vad som *ej* kan utläsas ur högskolestatistiken är med vilka avsikter och förväntningar studenterna registrerar sig som högskolestudenter, vilka eventu-

ella hinder de fått övervinna för att kunna börja studera och under vilka förutsättningar de bedriver sina studier. Inte heller ger oss högskolestatistiken någon information om vilken roll högskolestudierna faktiskt spelar i den enskilde studentens livslopp

Vi vet i dag inte heller vad studenterna gör med sina utbildningar, till vilka yrken och arbetsmarknader de går. Vi kan ur statistiken gissa oss till att många studenter utnyttjar högskolan som en resurs i återkommande utbildning. Vi vet dock inte från vilken typ av utbildning de återkommer eller vart de går efter utbildningen.

Med tanke på heterogeniteten i studentpopulationen är andelen registrerade deltidstudier (i genomsnitt 25 procent) inte speciellt hög. En förklaring kan vara att lärosätenas utbud av deltidskurser är begränsat. Den begränsade antagningen, i förening med det prestationskänsliga resurstilldelningssystemet, gör att lärosätena erbjuder vad som ter sig mest ”kostnadseffektivt” ur deras perspektiv. Man kan också fråga sig om det från studenternas sida kan ligga taktiska skäl bakom en så pass försiktig registrering av deltidspaner. Kursregistrering och poängproduktion är ju direkt kopplade till studiemedelssystemet.

Slutintrycket när utbildningsutbudet granskas ur ett livslångt lärandeperspektiv är att den heterogena studentpopulationen tycks erbjudas att utnyttja högskolans utbud på ett förhållandevis *enahanda* sätt. Informationen om utbudets innehåll är dock bristfälligt. Det är svårt att genomskåda vad som döljer sig bakom klassificeringen av kurser i fråga om inriktning och innehåll, svårighetsgrad och kravnivå. (Se bilaga 1.)

När tillgänglig information om studenterna inventeras, som skett i kapitlen 5–7, går det att få god information om sk bakgrundsvariabler (dvs. ålder, kön, utbildningsbakgrund och social bakgrund), medan informationen om de mer process- och produktinriktade variablerna är mer ofullständig. (Till detta återkommer vi i kapitel 10.)

DET ICKE-REGULJÄRA UTBILDNINGSBUDDET

Även om den absolut största delen av högskolans verksamhet genomförs i form av reguljära kurser så finns också ett utbud av utbildningar som till sin karaktär är mer tillfälliga och/eller okonventionella och som därför kan vara av intresse att studera lite närmare med avseende på högskolans beredskap att erbjuda ett flexibelt utbud i ett livslångt lärande-perspektiv. Till denna kategori av utbildningar hör distansutbildningen och några av de särskilda satsningarna under 1990-talet. Även uppdragsutbildningen kan räknas hit, även om den skiljer sig från de tidigare nämnda genom att dess studenter ej är registrerade som högskolestudenter.

I senare års regleringsbrev har dessa typer av icke-reguljära utbildningar markerats som angelägna att bibehålla på hittillsvarande nivå, t.o.m. så angelägna att de i vissa fall skall särredovisas av lärosätena.

Distansutbildning

Redan U68 initierade en försöksverksamhet med distansundervisning. Distansutbildningen sågs som ett sätt att kunna nå ut till nya studerandegrupper (både socialt och regionalt) och erbjuda möjligheter att studera vid högskola i långsammare studietakt, på kvällstid etc. Verksamheten inleddes 1973 under överinseende av UKÄ. Uppenbarligen lyckades man nå de målgrupper som åsyftats. Willén (1981) visade i en utvärdering av försöksverksamheten att många kursdeltagare aldrig skulle ha sökt sig till den högre utbildningen om undervisningen inte hade erbjudits på distans. Dock kunde Willén samtidigt notera att distansutbildningskurserna i flera avseenden liknade den reguljära universitetsundervisningen. Även arvet från korrespondensundervisningens dagar var tydligt.

Det var en småskalig modell som valdes för distansutbildningen i Sverige. Utbildningen gjordes till en integrerad del av den reguljära högskoleutbildningen i stället för att göras till ett eget system, i likhet med Open University. Distansutbildningen framhölls också som ett sätt att yrkesanknyta högskolans utbildningsutbud. Distansutbildningens stora potential låg i dess förmåga att undanröja de fysiska och praktiska studiehindren som försvårade för yrkesverksamma vuxna att läsa på vanligt sätt vid universitet och högskolor. (SOU 1998:57.) Fördelen med den integrerade modellen var att planeringen av distansutbudet kunde ske nära det reguljära utbudet. Just detta har samtidigt uppfattats vara den integrerade modellens svaghet. Skillnaderna mellan distansutbildningen och den reguljära utbildningen gjordes inte tydlig. Dahllöf och

Willén pekade, med hänvisning bl.a. till erfarenheter från Australien, på risken för att de etablerade utbildningsinstitutionernas interna personalsituation och sysselsättningsbehov i praktiken kan bli styrande för utbudet och att distansutbudet i realiteten blir låst till ett mycket begränsat antal ämnen. (Dahllöf och Willén 1978.) Erfarenheterna från försöksverksamheten visade att de speciella möjligheter som den moderna informationstekniken erbjöd inte alltid blev tillräckligt kraftfullt utnyttjad. (SOU 1992:1.)

I samband med högskolereformen 1977 flyttades resurser och huvudansvaret för uppläggning över till den regionala nivån (regionstyrelserna). Inom högskolorna lades ansvaret på de enskilda institutionerna, som i regel utsåg en särskild huvudlärare för distansundervisningen. I slutet av 1970-talet ökade antalet kurser snabbt. Distansutbildningen betraktades dock ofta som en sekundär angelägenhet inom högskolan och allt eftersom de ekonomiska ramarna krympte vid 1990-talets början stagnerade verksamheten eller rent av minskade. (Brännström, Eklund och Hemlin 1992.)

I en kritisk granskning av distansutbildningen inom högskoleområdet pekade Brännström m.fl. på det begränsade inslaget av tvärvetenskapliga eller forskningsorienterade kurser som tecken på att incitamenten till nytänkande inom distansutbildningen varit alltför svaga. Traditionella ämneskurser dominerade. Samordningen mellan högskolorna var också bristfällig vilket medförde att vissa kurser var kraftigt överdimensionerade, andra tydligt underdimensionerade. Ett nationellt samordningsorgan förordades. (Brännström m.fl. 1992, bilaga 1.)

Så småningom har den nationella samordningen för en pedagogisk och metodisk utvecklingen av distansundervisningen stärkts. Under början av 1990-talet tillsatte utbildningsdepartementet inte mindre än tre olika utredningar med uppgifter i anknytning till distansutbildningen. Distansutbildningen sågs som ett medel för att kunna bidra till att utjämna regionala och sociala skillnader, effektivisera vuxenutbildningen och över huvud taget bidra till att stärka enskildas och landets ekonomiska konkurrenskraft. (SOU 1998:57.) Distansutbildningskommittén (DUKOM) som bildades 1995 fick som sin huvuduppgift att föreslå en strategi som långsiktigt skulle främja utvecklingen i hela landet av de möjligheter till distansutbildning som den moderna informationsteknologin erbjuder. Till skillnad från de två tidigare utredningarna "Utredningen om distansutbildning" och "Utredningen om effektivare vuxenutbildning" så skulle DUKOM i första hand uppmärksamma de tekniska hjälpmedlen i distansutbildningen.

Genom avtal mellan tre universitet och två högskolor bildades 1993 det första nationella distanskonsortiet. Senare har ytterligare lärosäten anslutit sig till konsortiet. Huvuduppgiften för konsortiet var att utveckla och pröva pedagogiska modeller och tekniska metoder för distansutbildning, att utveckla nationella distanskurser och att eftersträva nationell och internationell samverkan. Ungefär samtidigt bildades även Svenska Distanshögskolan med några högskolor, TBV och Utbildningsradion, liksom Västsvenska konsortiet med

Göteborgs universitet och västsvenska högskolor. 1999 inrättades så den statliga myndigheten Distansutbildningsmyndigheten (DISTUM) med uppdrag att verka för en utveckling av IKT-stödd distansutbildning i Sverige.

I Högskoleverkets årsredovisning för 1997 anges att distansutbildningen ökat, dock inte vid alla lärosäten. Det är framför allt vid de mindre och medelstora högskolorna samt Umeå universitet, som verksamheten har ökat. Ett av lärosätena själva identifierat problem är den låga genomströmningen, i regel under 50 procent. (Rydberg m.fl. 1997.) Kursintäkterna blir därmed lägre för distansutbildningen än för den vanliga heltidsutbildningen. Samtidigt är kostnaderna ibland höga för att utveckla utbildningen så att den verkligen är anpassad för distansförmedling och ej bara en modifiering av det reguljära utbudet. Distansutbildningen är därför inte lönsam för lärosätena.

Särskilda satsningar

Våren 1995 föreslog regeringen att relativt stora resurser skulle överföras från arbetsmarknadspolitiska åtgärder till det reguljära utbildningssystemet. Resurserna skulle användas för satsningar i gymnasieskolan, den kommunala vuxenutbildningen, folkhögskolorna och högskolan. Det s.k. kunskapslyftet var en stor del i denna satsning.

De satsningar som avsåg högskolan innefattade en rad åtgärder för att temporärt öka omfattningen av den grundläggande högskoleutbildningen. Satsningarna har gemensamt att de initierades och styrdes förhållandevis detaljerat av statsmakterna. I detta avseende innebar satsningarna ett undantag från nuvarande ordning som ju präglas av principen att utbildningsutbudet bestäms lokalt av de enskilda lärosätena inom de ramar som statsmakterna ger.

Det teknisk-naturvetenskapliga basåret

Basåret infördes i stor skala 1992/93 efter framgångsrika lokala försök. Rekryteringen, särskilt av kvinnor, till högskolestudier inom naturvetenskap och teknik ökade. Läsåret 1995/96 utökades basåret kraftigt. Basåret framstår som en lyckad satsning. Det har fungerat som en viktig rekryteringskälla för naturvetenskapliga och tekniska utbildningar och har därmed haft direkt betydelse för lärosätenas reguljära utbildningar. De allra flesta lärosätena har fortsatt basårsverksamheten, i några fall dock med viss volymminskning.

Sommarkurser

De särskilda resurserna till sommarkurser i början av 1990-talet innebar en kraftig utveckling av sommarkursverksamheten, som dessförinnan enbart getts vid vissa lärosäten och i mer blygsam skala. Sommaren 1995 gavs ca 450 kurser och sommaren därpå ca 700. Ca 37 300 studenter registrerades på sommarkurser. Erfarenheterna var överlag positiva. Rekryteringen av studenter var god. Framför allt var det studenter som redan befann sig i högskoleutbildning som utnyttjade uppehållet mellan terminerna för att effektivisera sina

studier. Även sommarkurserna framstår som en lyckad satsning. (Högskoleverket 1998b.)

Sedan 1997 är sommarkurserna en lokal fråga. På vissa lärosäten uppgav man att man avsåg att fortsättningsvis göra sommarkurserna till en permanent del av kursutbudet. Möjligheterna att fortsätta verksamheten i oförändrad skala var dock avhängig vilka ekonomiska resurser som kunde mobiliseras. (Högskoleverket 1998a.)

Aspirantutbildningen

Aspirantutbildningen som genomfördes under läsåret 1995/96 och 1996/97 med särskilda medel var en utbildning för arbetslösa akademiker med företrädesvis utländsk examen. Under dessa två läsår gavs ca 2 370 arbetslösa akademiker möjlighet att gå utbildningen. Av olika skäl hoppade flera studenter av och ca 740 deltog i utbildningen. Genomströmningen var lägre än i den reguljära utbildningen.

Uppdragsutbildning

I formell mening är uppdragsutbildningen inte högskoleutbildning. De studerande i uppdragsutbildningen är inte studenter i högskolan och högskoleförfattningarna är inte tillämpliga på denna typ av utbildning. Finansieringen och sättet att utse deltagarna karakteriserar uppdragsutbildningen.

Deltagarna i uppdragsutbildningen kan få betyg eller utbildningsbevis men ej högskolepoäng. En fråga som vållat viss oklarhet och som lett till olika uttolkningar gäller tillgodoräkandet, dvs. möjligheterna för en kursdeltagare att utan att vara antagen vid högskolan ändå få delta i examen och få examensresultatet tillgodoräknat som högskolepoäng. Praxis tycks vara att studiedeltagare som har allmän och särskild behörighet för att bli antagen till motsvarande högskoleutbildning kan registreras som reguljär student och få sina studieresultat från uppdragsutbildning överskrivna. Sådana poäng räknas dock inte in som grund för högskolans medelstilledningen.

Uppdragsutbildningen omnämns redan i U68 som en angelägen uppgift för högskolan. Högskolans resurser bör utnyttjas effektivt. Uppdragsutbildningen reglerades i en förordning från 1985 som trädde i kraft januari 1986 och som i stora drag gäller än i dag. Där begränsades uppdragsutbildningen tydligt till att gälla utbildning som betalas av någon kommun, organisation m.m. Deltagarna i uppdragsutbildningen utses av uppdragsgivaren, dvs. de anmäler sig ej själva. De betalar ej heller själva sin utbildning. Statliga, kommunala och landstingskommunala myndigheter kan vara uppdragsgivare i fråga om personalutbildning och utbildning som betingas av arbetsmarknadsskäl. Enskilda företag och organisationer kan vara uppdragsgivare i fråga om personalutbildning. I fråga om art och nivå skall uppdragsutbildningen ha anknytning till den reguljära utbildningen. Den får dock inte motsvara någon allmän utbildningslinje. (Förordning 1985:1037.) Förordningen upphävdes 1993. I stället

infördes i regleringsbrevet att utbildning inom högskolan skall vara avgiftsfri. Därefter reglerades uppdragsutbildningen genom regleringsbreven.

Högskoleverket genomförde 1997 en kartläggning av högskolornas poänggivande uppdragsutbildning (Högskoleverket 1997b.) Kartläggningen visade att det finns ett regelmässigt samarbete mellan flera universitet och högskolor å ena sida och studieförbunden å andra sidan. Speciellt gäller detta Kursverksamheten vid de stora universiteten (sektioner av Studieförbundet Folkuniversitetet). Samarbetet har bl.a. gällt överskrivning av betyg till högskolepoäng. Högskoleverket föreslog att uppdragsutbildningen skulle regleras genom högskoleförordningen och ej i regleringsbrevet. En ny förordning avseende uppdragsutbildningen trädde i kraft 1997. Högskoleverket fick 1998 regeringens uppdrag att utreda och analysera konsekvenserna och tillämpningen av förordningen från 1997. Verket redovisade sitt uppdrag 1999. (Högskoleverket 1999b.)

I sin tillsynsrapport anger verket att högskolorna har olika bedömningar av vilka delar av verksamheten som betraktas som uppdragsutbildning. Det var därför svårt för verket att summera högskolornas uppgifter om uppdragsutbildningen och att beskriva omfattningen av denna verksamhet. Huvudintrycket från granskningen är dock att uppdragsutbildningen varken i omfattning eller inriktning förändrats nämnvärt efter förordningens införande.

En del högskolor redovisade att de minskat sin uppdragsutbildning. Det tidigare regelverket uppfattades som oklart och efter den nya förordningens införande valde man att vara försiktig i sina åtaganden i uppdragsutbildningen. Ett annat skäl till minskningen var den samtidiga expansionen av den reguljära utbildningen. Lärarresurserna räckte helt enkelt inte till för både en ökning av antalet grundutbildningsstudenter och ett ökat engagemang i uppdragsutbildningen. Andra högskolor redovisade en ökning av uppdragsutbildningen. En väsentlig faktor för denna ökning var, enligt Högskoleverket, att dessa högskolor satsat på en tydlig organisation för uppdragsutbildningen.

Den offentliga sektorn är fortfarande den största uppdragsgivaren och det är främst inom vård- och läraryrkena som uppdragsutbildningen beställs. I de fall då högskolorna aktivt samverkar med det omgivande samhället, t.ex. genom olika typer av centrumbildningar, finns emellertid en ökad efterfrågan även från näringslivet.

Sveriges förenade studentkårer (SFS) har länge hävdade att uppdragsutbildning bara skall få ges i form av skräddarsydda kurser för fort- och vidareutbildning. Högskoleverket menar i sin tillsynsrapport att studenternas oro för att uppdragsutbildningen inverkar negativt på den reguljära utbildningen i vissa fall kunde bekräftas. Studenternas oro gällde framför allt om de bästa lärarna "säljs ut" till externfinansierade uppdrag. Huvudintrycket var dock att högskolorna anser det som självklart att den reguljära utbildningen skall komma i första hand. Studenternas oro tycks ha sin främsta orsak i deras bristande möjligheter att få insyn i och information om högskolornas uppdragsutbildningar. Detta hänger i sin tur ihop med att högskolorna själva

oftast inte har någon överblick och enhetlig hantering av sina uppdragsutbildningar.

Högskoleverkets tillsynsrapport 1999 utmynnade i rekommendationer om:

- enhetlig hantering av uppdragsutbildningen inom varje lärosäte,
- en fastställd policy för uppdragsutbildningen,
- skriftliga avtal,
- en sammanhållande funktion på varje högskola med överblick över all uppdragsutbildning.

Dessutom behövs en enhetlig struktur för redovisningen av uppdragsutbildningen, då det tydligen finns osäkerhet om hur begreppen grundläggande högskoleutbildning, uppdragsutbildning, behörighetsgivande förutbildning, KY-utbildningar m.m. skall definieras och hur de skall redovisas.

Uttryckt i helårsprestationer svarar uppdragsutbildningen för 1-2 procent vid universiteten, vid de mindre och medelstora högskolorna 2-6 procent. Det finns dock stora variationer mellan enheterna. Linköping får ca 10 procent av sina intäkter från uppdragsutbildningen, Göteborgs universitet och Lunds universitet redovisar ca 3 procent, övriga universitet ca 4-5 procent. Bland högskolorna redovisade Karlskrona-Ronneby den största andelen intäkter från uppdragsutbildningen, ca 17 procent av intäkterna för grundutbildningen. Vid Karlstads universitet svarade intäkterna från uppdragsutbildningen under 1998 för 2 procent av högskolans totala omsättning. Bland uppdragsgivarna utgör kommuner och landsting den största gruppen (ca 60 procent av intäkterna kommer därifrån). I samband med Högskoleverkets kartläggning av uppdragsutbildningen gjordes inom Göteborgs universitet en sammanställning av uppdragsverksamheten under vårterminen 1998. Totalt gavs 80 kurser (sammanlagda poängsumman 1 066 poäng). Samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden svarade för 30 kurser, Utbildningsvetenskapliga för 21, Medicinska fakulteten och Vårdhögskolan för 16.

Det icke-reguljära utbudet – grus i maskineriet

Sådana verksamheter inom högskolan som distansutbildning, uppdragsutbildning och sommarkurser bör ha en viktig roll för att erbjuda flexibla studiemöjligheter till olika kategorier av studenter. De kan ses som effektiva ”instrument” för ett livslångt lärande och kan därmed exemplifiera former för ett utbildningsutbud som rimligtvis bör öka om högskolorna skall möta de specifika kraven på utbud som är anpassat till idéerna om livslångt lärande.

Utifrån en granskning av lärosätenas och Högskoleverkets årsredogörelser förefaller just dessa verksamheter ha en mer begränsad omfattning än vad man skulle kunna vänta med tanke på studentpopulationens sammansättning och även mot bakgrund av de ofta mycket positiva erfarenheter av just dessa typer

av icke-reguljära utbildningsinsatser bland både studenter och lärare. Även Linds tidigare nämnda utredning om vissa frågor som rör högskolans styrning (SOU 2000:82) ger underlag för samma slutsats.

Såväl i svaren på vår enkät till universitet och högskolor som vid våra möten med företrädare för lärosätena har framhållits att vissa former av utbildning, t.ex. halvfartskurser på kvällstid eller sommarkurser ger orimligt lågt ekonomiskt utbyte i form av resurstilldelning i relation till lärosätets kostnader. Anledningen till detta är att studenterna på sådana kurser som regel inte producerar tillräckligt många poäng. Genomströmningen är klart lägre än för heltidsstudenterna. Orsakerna till den lägre poängproduktionen är flera. Studieavbrott med studietidsförlängning är vanligare bland deltidsstudenter. Tentamensbenägenheten är lägre. Anledningen till detta sammanhänger sannolikt med att studenterna saknar ekonomiska incitament att tentera. För studenter som uppbär studiemedel påverkar studiemedelssystemet tentamensbenägenheten. (SOU 2000:82, sid. 65.)

Många lärosäten har skurit ner på det utbud man tidigare hade och som kunde sägas vara indirekt inriktat mot och anpassat till personer som sökte fortbildning eller vidareutbildning inom högskolans ram. Men det finns också lärosäten som faktiskt har ökat just dessa verksamheter. Deras egen förklaring är ofta att de gett dessa verksamheter en tydlig intern struktur och en tydlig ledning, något som talar emot att denna typ av aktiviteter måste stödjas med särskilda resurser. Med en kraftfull ledning och en genomtänkt effektiv organisation kan ett lärosäte klara av att öka denna typ av verksamheter.

Beträffande uppdragsutbildningen präglas verksamheten av viss ambivalens. Å ena sidan finns det en villighet och beredskap att engagera sig i sådana aktiviteter, dels av ekonomiska skäl (att dra in medel till lärosätet), dels av ideologiska skäl (en förpliktelse gentemot samhället). Dessutom menar många högskolelärare att uppdragsutbildningen ger dem möjlighet att pröva nytt kursinnehåll och nya arbetsformer. De kan därför fungera som en form av kompetensutveckling. Å andra sidan finns det en tydlig tveksamhet till att engagera sig för mycket, antagligen därför att det finns en rad dubbla budskap kring uppdragsutbildningen: Tjäna pengar, men inte för mycket. Vidga kontaktytorna till samhälle och näringsliv, men glöm inte att sätta den reguljära verksamheten och de reguljära studenterna i centrum. Det är tydligt att uppdragsutbildningen utmanar grundläggande principer för den högre utbildningen – att vara avgiftsfri och att endast erbjudas studenter som antagits i det reguljära antagningssystemet. Inför denna konflikt har flertalet högskoleenheter reagerat defensivt.

För den enskilde läraren/forskaren saknas ofta incitament för att engagera sig i olika typer icke-reguljär undervisning. För att kunna göra en fullgod insats krävs ordentliga förberedelser, studenterna är ofta högmotiverade men samtidigt krävande, förkunskaperna kanske inte ”passar” till den planerade utbildningen osv. Om det inte finns en klart uttalad policy och goda villkor för

ersättning så uppvägs den extra anspänningen och de extra förberedelserna inte av den positiva utmaningen som ligger i att möta annorlunda studerandegrupper.

Uppdragstagarna representerar ofta delar av den offentliga sektorn. En förklaring kan vara att högskolan har ett slags tolkningsföretråde och ”monopol” på utbildningsinsatser eftersom grund- och fortbildningarna fungerar som ett av statens få kvarvarande styrinstrument för verksamheterna i frågan. En annan förklaring kan ligga i de förvaltningstraditionerna inom den offentliga sektorn. Verksamhetsplanering och ekonomihantering utformad på likartat sätt inom det offentliga skolväsendet, sjukvården, socialvården eller den högre utbildningen. Inom den privata sektorn finns det andra, mer marknadsmässiga, sätt att arbeta med kompetensutvecklingsfrågor och därmed också andra former för att eventuellt nyttiggöra sig högskolan som kunskaps- och forskningsresurs.

De s.k. särskilda satsningarna (t.ex. sommaruniversitet) har lägre verkningsgrad än de skulle behöva ha. När dessa startade fanns det i regel inte någon beredskap för lärosätena att ge verksamheterna ordentliga organisatoriska förutsättningar vid starten och för intresserade studenter att i god tid bli informerade om förekomsten av dem. Flera av satsningarna genomfördes med ingen eller mycket kort tid för förberedelser och blev därför dyra att administrera för högskolorna. När de riktade resurserna efter några år upphörde och satsningarna i stället skulle ingå i den reguljära verksamheten så framstod de nödvändiga extra administrativa kostnaderna som alltför betungande.

Vår genomgång visar att det svenska högskolesystemet under många årtionden bearbetat (politiskt, organisatoriskt som attitydmässigt) frågor som rör vad vi i dag kan rubricera som inslag i livslångt lärande. Fortfarande är dock denna typ av inslag av blygsam omfattning (rent av mer marginella i dag än tidigare).

OM IDEAL OCH VERKLIGHET FÖR UNDERVISNING OCH LÄRANDE

Som framgick i rapportens inledande kapitel är tankarna om livslångt lärande intimt sammankopplade med föreställningar om kunskapssamhällets framväxt och kunskapens samt kunskapsutvecklingens betydelse för samhälle och individ.

Idéerna om livslångt lärande rör därmed inte bara utbildningsutbudets övergripande strukturering och hur distributionen av möjligheterna att utnyttja utbudet är fördelade. I föreställningarna om livslångt lärande ingår också tankar om det aktiva kunskapssökandets betydelse för att främja kreativitet, nyfikenhet och ett självständigt tänkande. Livslångt lärande får genom den direkta kopplingen till kunskap och lärande också direkt bäring på högskolans inre verksamhet och sättet att organisera ramarna för denna verksamhet.

Hittills har vi belyst högskolan med avseende på brukare och anordnare ur ett systemperspektiv och huvudsakligen med hjälp av kvantitativa officiella registerdata. I detta kapitel skall vi försöka ge en bild av hur de normativa idéerna om undervisning och lärande anammats i den svenska högskolan. Vi är här hänvisade till egna och andras intryck när vi skall försöka tolka tendenser. Vår empiriska grund är alltså ytterst bräcklig.

Stöd för pedagogisk förnyelse

Det pedagogiska förnyelsearbetet har på olika sätt och i skilda sammanhang lyfts fram som en väsentlig angelägenhet för högskolorna. Lärosätena har uppmanats att redovisa sina kvalitetsutvecklingsprogram, liksom sina insatser för att stödja pedagogiskt utvecklingsarbete och vilka resultat som har uppnåtts. Även lärarnas deltagande i olika typer av pedagogisk kompetensutveckling för högskolelärare m.m. har redovisats. Det nya arbetstidsavtalet och det nya beföringssystemet innebär att pedagogiska insatser skall dokumenteras och meritvärderas. Studenternas synpunkter på utbildning och undervisning skall också tillmätas stor betydelse i det fortlöpande kvalitetsarbetet.

Det finns alltså i dag i den svenska högskolan tydliga officiella markeringar av att undervisningens kvalitet är en viktig fråga och att lärosätena har skyldigheter att vidta olika åtgärder som syftar till att utveckla undervisningen. Vissa åtgärder för att förbättra kvaliteten är också reglerade som tvingande inslag vid tjänstetillsättningar (t.ex. lika vikt för vetenskapliga och pedagogiska meriter) och vid institutionernas planering av lärarnas arbetsuppgifter (t.ex.

kompetensutveckling för högskolelärare, stöd för utvecklingsarbete). Hur dessa föreskrifter formaliserats i arbetsrutiner inom varje lärosäte är det däremot för tidigt att uttala sig om.

”From teaching to learning”

I olika typer av officiella texter finns ett starkt stöd för idéer som har som gemensam nämnare att de betonar det aktiva nyfikna individuella lärandet, där lärarens roll är mentor snarare än instruktörens eller förmedlarens. Utifrån en sådan idégrund lade Högskoleutredningen (Grundbulten) för snart 10 år sedan fram flera olika förslag som hade som gemensamt syfte att stärka grundutbildningens ställning inom högskolan. (SOU 1992:1.)

En inspirationskälla för pedagogiskt utvecklingsarbete har läkarutbildningen vid Hälsouniversitetet i Linköping varit. Med idéer hämtade från försök med förnyelse av läkarutbildnings inriktning och uppläggning i Kanada och Nya Zeeland har man där utvecklat den problembaserade inläring (PBI). Försöken inom Hälsouniversitet har sedan lockat andra utbildningar, både i Linköping och på andra lärosäten, att följa efter. Hit hör övriga vårdutbildningar och flera tekniska utbildningar (se t.ex. Ingemarsson 1995). De positiva kommentarer som studenterna gett i samband med den nationella utvärderingen av läkarutbildningen i Linköping har naturligtvis också förstärkt intrycket av relevans i dessa försök. (Högskoleverket 1997c.) Även Grundutbildningsrådet, numera Rådet för högskoleutbildning, har genom sina utlysningar av projektmedel gett stöd till förnyelsearbete med denna inriktning. Även om PBI-försöken framstår som nya och innovativa, så är det inte unika i svensk högskoleutbildning. Redan på 1970-talet, inspirerat bl.a. av Barnstugeutredningen, prövades projektorganiserade och behovsorienterade studier inom bl a lärarutbildningarna. (Askeland 1979.)

Tankegångarna bakom arbetstidsavtalet och beföringssystemet ger också anledning att anta förekomsten av en officiellt uttryckt och även officiellt anammat värdegemenskap om betydelsen av att undervisningen utvecklas från ”teaching” mot ”learning” och att anknytningen mellan undervisning och forskning vidareutvecklas.

Organisatoriska förändringar

Ur årsrapporter och andra redovisningar framgår att det inom samtliga lärosäten och inom alla utbildningsområden tycks ske en omfattande nykonstruktion av program och kurser. (Se Bauer m.fl. 1999.)

Anmärkningsvärt mycket av det dokumenterade förnyelsearbetet avser någon form av integration av stoff från olika ämnen och olika fakultetsområden. I presentationen av nya program är den tvärvetenskapliga ansatsen framträdande och beskrivs som disciplin- och ibland även fakultetsöverskridande, inte sällan med referenser till Gibbons Mode 2-modell. (Gibbons 1994.) Med

den generella högskoleexamen, liksom kandidatexamen och magisterexamen, har det dessutom sedan 1993 blivit enklare för den enskilda studenten att kombinera ett eget utbildningsprogram. Tyvärr är dock möjligheterna små att med hjälp av officiella registerdata få någon tydlig bild av hur omfattande – och hur radikalt – detta förnyelsearbete är med avseende på sättet att organisera kunskapsstoffet på annat sätt i enlighet med de traditionella ämnes- och disciplinstrukturerna.

Det sker även andra typer av omstrukturering inom den högre utbildningen. Vid flera lärosäten har ämnesinstitutioner slagits samman till större enheter. I stället för discipliner kan man tala om kunskapsdomäner som en organisatorisk indelningsgrund. Även om skälen som framförs ofta är rent ekonomiska kan konsekvenserna på sikt bli betydande för kunskapslandskapets utformning. I tillägg till sådan omstrukturering har även olika typer av centrumbildningar etablerats. Sådana centrumbildningar kan hållas samman av ett gemensamt kunskapsområde, ett gemensamt kunskapsintresse, en identifiering av angelägna målgrupper eller en gemensam uppgift och funktion.

På flera universitet har speciella enheter inrättats med syfte att förstärka och effektivisera det pedagogiska utvecklingsarbetet, t.ex. universitetspedagogiska centrum.

Besparingar och lärarpersonalens åldersstruktur

Samtidigt som flera officiella markeringar gjorts av betydelsen av pedagogiskt utvecklingsarbete och förnyelse, med argument som klingar välbekant ur ett livslångt lärandeperspektiv, så finns det tydliga tendenser som talar ett annat språk. Den kraftiga expansionen av antalet studenter i förening med en påtaglig reell resursminskning, har skapat en situation där de goda idéerna om aktivt kunskapssökande stödd av en stimulerande undervisning av en lärare som mentor, knappast har några förutsättningar att präglade vardagen för merparten av studenterna och deras lärare. Lärarpersonalens ålderssammansättning är också sådan att det är en allt äldre lärarkår som skall ta hand om allt fler studenter och medverka i allt mer varierad utbildning och samtidigt utveckla undervisningen ”from teaching to learning”.

DEL III
KONSEKVENSER FÖR
DEN HÖGRE UTBILDNINGEN
AV LIVSLÅNGT LÄRANDE

LIVSLÅNGT LÄRANDE I HÖGSKOLAN – ett försök till summering

Det är nu dags att summera intrycken från vår granskning av den svenska högskolan som en resurs för livslångt lärande och diskutera om högskolan i sina reguljära verksamheter redan i dag uppvisar de karaktäristika som vi använt för att operationalisera policyn för livslångt och livsvitt lärande.

Vi skall inleda med att summera våra erfarenheter för att över huvud taget kunna få ett underlag för en sådan diskussion.

Informationen om högskolan

I del II kunde vi notera att befintlig statistik ger lättillgänglig information om hur många studenter som antagits och hur många som examineras, dvs. den högre utbildningens ”input” och ”output”. De variabler som används speglar den human capital-teori som den svenska (även den internationella) utbildningspolitiken vilar på. Utbildning skall producera något och antal utexaminerade blir då ett lämpligt mått på effektivitet. För att kunna eliminera ”felkällor” på grund av att vissa studenter inte läser heltid används begreppen helårsstudenter och helårsprestationer. Även informationen om studentpopulationens sammansättning med avseende på vissa bakgrundsvariabler är lättåtkomlig. Variablerna har gemensamt att de tillåter uppföljningar av politiskt beslutade jämlikhetsbefrämjande åtgärder på systemnivå. Båda typerna av variabler, dvs. produktmått och bakgrundsvariabler, återfinns också som indikatorer i internationella sammanhang, t.ex. i OECD:s Education at a Glance.

Men vad vet vi egentligen om högskolan och dess eventuella roll för livslångt lärande?

Trots de senaste årens expansion av den högre utbildningen (och därmed också ökade samhällliga och personliga investeringar) är kunskapen om hur högskolan faktiskt fungerar fortfarande bristfällig. Detta gäller såväl enklare beskrivande information om förutsättningar och utfall men också djupare analyser av orsakssammanhang och konsekvenser. Många frågor om resultat och effekter av gjorda satsningar är också fortfarande obesvarade. (Se Riksdagens revisorers rapport om högskoleutbildning i samhällsekonomisk belysning 2000.)

Sättet att klassificera studenterna som helårsstudenter försvårar sådana översikter som i första hand syftar till att studera enskilda individer. Helårsprestationer, helårsstudenter och prestationsgrad ger information i aggregerad form, men ger inte någon information om vilken utbildning som har genomförts av vilka individer på vilka nivåer och inom vilka ämnesområden. Det är t.ex. svårt att få svar på frågan vad som kan tänkas ligga bakom att examinations-

frekvensen sjunker. Är det fråga om studiemisslyckanden? Är det ointressant för studenterna att ta ut examen, därför att arbetsmarknaden är sådan att jobben finns där ändå? Har en examen i dag inte samma "värde" på arbetsmarknaden som tidigare? Har det aldrig varit studenternas avsikt att läsa fram till en examen? Är systemets förväntningar på att alla studenter skall ta ut examen en kvarleva från ett tidigare, mer statiskt sätt, att organisera utbildning (dvs. 1977 års högskolereform)?

Det saknas individbaserade uppgifter som medger att man kan följa studenters väg genom nivåer och ämnen och kan relatera studieprestationer till förkunskaper, mått på studielämplighet (betyg och högskoleprov), studie-villkor mm., dvs. att inte bara vara hänvisad till kvantitativa data om poängproduktion. (Högskoleverkets StudS-projekt är ett undantag.) LADOK-systemet ackumulerar uppgifter om de individuella studenternas poängproduktion (som underlag för tilldelningen av studiemedel) men kodningen av information är så pass osystematisk (vilket vi påpekat i kapitel 7 och exemplifierat i bilaga 1) att de uppgifter som finns knappast ger underlag för den typ av analyser vi åsyftar här.

Att studera kursutbudet vid landets universitet och högskolor för att t.ex. kunna se eventuella förändringar över tid i fråga om ämnesval, inriktning, etc. är därför också i det närmaste omöjligt. Även inom ett bestämt lärosäte är sådana analyser svåra att göra. Högskoleverket anger t.ex. i sin tillsynsrapport över uppdragsutbildningen (Högskoleverket 1999b) att högskolorna gjort olika bedömningar av vilka delar av verksamheten som skall betraktas som uppdragsutbildning. Det var därmed, enligt verket, förenat med betydande osäkerhet att summera högskolornas uppgifter om uppdragsutbildningen. Inte heller var det möjligt att entydigt beskriva omfattningen av uppdragsutbildningen.

Även Ingemar Lind efterlyser i sin utredning om vissa frågor rörande högskolans styrning underlag för att kunna göra fördjupade analyser. (SOU 2000:82.) Utbudet av utbildade och arbetsmarknadens behov av högskoleutbildare behöver fortlöpande bli kartlagt och analyserat och systematiska uppföljningar av arbetsmarknadssituationen för dem som lämnar högskolan bör genomföras. Det faktum att det finns flera olika indelningsgrunder för att beskriva omfattningen av högskolans verksamhet (registrerade studenter, helårsstudenter, helårsprestationer) och att högskolorna i sina interna redovisningar ibland väljer olika indelningsgrund försvårar också jämförande studier. Det förslag till nyckeltal som lagts fram av Lind är därför väl värt att stödja.

Återkommande utbildning eller livslångt lärande

När det gäller livslångt lärande i dess tidigare betydelse av återkommande utbildning inom det reguljära utbildningssystemets ram så kunde vi redan inledningsvis konstaterat att flera av denna typ av livslångt lärande-karaktäris-

tika redan är väl etablerade. De är både institutionaliserade och värdemässigt accepterade i det svenska högskolesystemet. Hit hör att:

- olika kategorier av studenter med olika utbildningsbakgrund och olika syften med sina studier har tillträde till högre utbildning,
- studieplatserna fördelas mellan olika kategorier av studenter,
- flera olika utbildningsmöjligheter (utbildningsvägar och studieupplägg) erbjuds inom den reguljära högskolans ram,
- studenter kan återkomma till högskolan för fortsatta studier,
- intresset för förnyelse av undervisningsformer och innehåll är påtagligt.

Utifrån olika typer av registerdata har vi också dragit slutsatsen att många studenter tycks utnyttja högskolans grundutbildningar, framför allt då fristående kurser och särskilda åtaganden, som led i egna livslånga lärandeprojekt.

Vårt intryck är dock att i lärosätenas konkreta planeringsarbete relateras dessa karaktäristika sällan specifikt till en policy för livslångt lärande eller ses som uttryck för en pågående implementering av denna policy. De ses ofta som (samtidiga och till synes harmoniskt förenliga) uttryck för de demokratiseringssträvanden som präglat den svenska utbildningspolitiken under flera årtionden, som en anpassning till de krav som globaliseringen, kunskapssamhällets och IT-samhällets utveckling aktualiserat under senare år, och dessutom som tillämpningar inom den högre utbildningen av progressivismens idéer om vikten av att stimulera individens aktiva lärande.

Dagens tankar om livslångt lärande skiljer sig emellertid, som vi poängterat tidigare, från föreställningarna om återkommande utbildning i väsentliga avseenden. De ställer individens egna utbildningsönskningar och intresse i centrum samtidigt som arbetsmarknadens och näringslivets behov av kompetensutveckling också betonas. Till skillnad från förhållandena under 1970-talet då det var den inhemska arbetsmarknadens och den inhemska offentliga sektorns tillväxt som skulle mötas, relateras utbildningsbehoven i dag till utvecklingskrafter som genereras av den internationella kunskapsutvecklingen och den globala ekonomin. Utbildningsbehoven relateras till kunskap som kan utvecklas (och legitimeras) såväl utanför som innanför högskolans ram. Härigenom flyttas tyngdpunkten från staten och det offentliga utbildningssystemet till individen och till hans/hennes arbetsgivare.

En sådan tyngdpunktsförskjutning utmanar, som vi också diskuterat, flera grundläggande principer och institutionaliserade former inom högskolesystemet. Om högskolan över huvud taget skall kunna vara en aktiv part i en livslång och livsvid utvecklings- och lärandeprocess måste den vara lyhörd för intressenters och avnämares behov och kunna agera på ett flexibelt sätt i samverkan med andra. Högskolan måste växla över från att vara utbudsstyrd till att bli behovsstyrd. Livslångt lärande svarar mot dagens föreställningar om självreglering och autonomi på nivåer under statlig, och andra offentliga,

nivåer. Det måste då inom högskolan finnas ett stort mått av beredskap hos lärosätena att utnyttja den självständighet de numera har på ett kraftfullt och konstruktivt sätt.

Vi skall i det följande avsnittet diskutera några speciella förhållanden som vi menar verkar *begränsande* för att såväl utbud som utnyttjande skall få den variationsrikedom som livslångt lärande inbegriper.

Högskolor och studenter – aktörer med begränsat handlingsutrymme

Sedan högskolereformen 1993 beslutar lärosätena själva om utbildningsutbudet vad gäller inriktning, dimensionering och lokalisering. Redan tidigare har innehåll och pedagogisk uppläggning varit en lokal angelägenhet. Både lärosäten och studenter förefaller dock att stöta på förhållanden som begränsar deras formella handlingsutrymme. Lärosätenas faktiska utbud av utbildningsmöjligheter är resultatet av överväganden där flera förhållanden samverkar:

- Resurstilldelningssystemets utformning och ”prislapparna” (vissa utbildningar är mindre ”lönsamma” att ge än andra),
- direkta propåer från statsmakternas sida (t.ex. de särskilda satsningar med öronmärkta medel),
- krav på redovisning till statsmakterna av vilka insatser som gjorts och hur utfallet blivit,
- det aktuella söktrycket,
- uppskattningar av rekryteringsunderlagets storlek i en viss region eller för en viss typ av utbildning,
- en medveten policy att rekrytera en viss kategori av studenter,
- interna avvägningar inom ett lärosäte mellan olika fakultetsområden,
- tillgången på kvalificerade lärare,
- eventuella egna intressen av att profilera sig i något avseende,
- externa regionala och lokala krafter (regional och lokal efterfrågan från näringsliv).

I rapportens del II konstaterade vi att studentpopulationen med avseende på sammansättning (i första hand ålder men även utbildningsbakgrund och social bakgrund) är ett resultat av tillträdesreglernas och antagningssystemets utformning. Detta system kan ses som redskap för samhällspolitiska demokrati-strävanden. När antalet studieplatser är begränsat får tillträdesystemet stor betydelse för studenternas val och därmed också för studentsammansättningen. För de nationella utbildningsprogrammets del gäller att urvalet och antagningen av studenter, och därmed också studentgruppernas sammansättning, ligger utanför de enskilda lärosätenas möjligheter att utöva inflytande.

Basen för studiemedelssystemet är den kursbundna poängproduktionen. Den direkta kopplingen mellan studiemedel och poängproduktion är säkerligen en bidragande faktor till den ringa förekomsten av terminslånga kurser och den rikliga förekomsten av korta kurser (ca 5 poäng), vilka dessutom i många fall är indelade i kortare delkurser. Studiemedelssystemets direkta koppling till poängproduktionen öppnade för den s.k. modularisering av hela grundutbildningsutbudet och inbjöd därmed också till ett flexibelt utnyttjande av utbudet. Samtidigt har emellertid studiemedelssystemets regelverk säkerligen också bidragit till att många studenter känner sig pressade att bedriva heltidsstudier i stället för deltidstudier i kombination med deltidarbete.

Resurstilldelningssystemet för grundläggande högskoleutbildning, som trädde i kraft 1993, innebär att lärosätena får ersättning för antalet helårsstudenter ("studentpeng") och antalet helårsprestationer upp till ett visst takbelopp, som anges för varje lärosäte i regleringsbrevet. Ersättningarna är olika för olika utbildningsområden. Inom utbildningsområdena är ersättningen densamma för alla lärosäten. Även för resurstilldelningen är poängproduktionen en viktig komponent. Via studiemedelssystemet och resurstilldelningssystemet regleras, med uppgifterna om poängproduktionen som underlag, transfereringen av statliga medel till studenter och till lärosäten. Det kan inte uteslutas att både lärosäten och studenter drivs till viss "överproduktion" respektive "överkonsumtion" av utbildning som anpassningsstrategier till systemen.

I årsrapporter och likande dokumentation har lärosätena lyft fram resurstilldelningssystemet som en viktig orsak till varför de i den konkreta utbudsplaneringen inte alltid följt sina egna policydeklarationer och målsättningar, t.ex. beträffande fördelningen mellan fristående kurser och program. Även andelen av s.k. icke-reguljära utbildningsutbud (t.ex. distanskurser, uppdragsutbildning, sommaruniversitet, deltidstudier, etc.) hålls på en förhållandevis låg nivå med hänvisning till de negativa effekter som resurstilldelningssystemet ofta ger för just dessa typer av utbildningar. Jämfört med det reguljära utbudet uppfattas kostnaderna för att driva de icke-reguljära verksamheterna (när de initiala särskilda statliga medlen upphört) vara alltför höga för att det skall vara meningsfullt att utveckla och driva dessa verksamheter i någon större skala. Många av de aktiviteter som, med den karaktäristik vi använt, kan rubriceras som särskilda livslångt lärande-satsningar innebär ekonomiskt risktagande för lärosätet. Studenterna som registrerar sig för dessa aktiviteter har i regel lägre genomströmningstakt och aktiviteterna uppfattas generera extra administrativa kostnader inom lärosätet.

Hur högskolans utbud utformas och hur det utnyttjas är alltså resultat av ömsesidiga anpassnings- och samordningsprocesser vars utfall påverkas av hur statsmakterna (via tillträdessystemet, resurstilldelningssystemet och studiemedelssystemet), lärosätena (i interna målsättnings-, planerings- och budgetarbeten)

samt studenterna (genom ansökningar och studieprestationer) agerar. Trots decentralisering och avreglering finns systemförhållanden som, enligt vår mening, visar att staten fortfarande utövar en stark styrning av både lärosäten och studenter – men på ett mer indirekt sätt än tidigare. I praktiken tycks systemen motverka den flexibilitet som samtidigt förespråkas.

Enligt vår mening *saknas* viktiga komponenter i högskolesystemets konstruktion och funktion för att man skall kunna säga att det svarar mot kriterierna för livslångt lärande. Sådana aktiviteter, som direkt tillgodoser enskilda individers egna utbildningsbehov eller som avser att möta arbetsmarknadens behov av kompetensutveckling (utanför den offentliga sektorn) tycks ha en blygsam omfattning. De har ett retoriskt stöd från statsmakterna men knappast ett fullgott operationellt stöd. De tycks utmana den vedertagna enhetligheten i systemet.

Resurser och incitament

Till de ovan nämnda effekterna av resurstilldelningssystemet skall fogas de senaste årens reella resursminskningar. Nivån på studentpengen beräknades ursprungligen av Högskoleutredningen i början av 1990-talet som den minsta acceptabla nivån för att akademisk undervisning med godtagbar kvalitet skulle kunna garanteras. Sedan dess har anslagen urholkats och den undervisning en student får i dag ligger långt under den nivå som Högskoleutredningen rekommenderade. (Högskoleverket 2000b, SOU 2000:82, Westling m.fl. 1999.) Nominellt har ersättningen per student minskat med ett par procent från 1994/95. Lokalkostnader har tillkommit och lärarlönerna har ökat. Till detta kommer så effekterna av det nya arbetstidsavtalet (som innebär att lärarnas rätt till utvecklingsarbete och forskning nu är en specificerad del av arbetstiden) samt nya ofinansierade uppdrag (ofta uttryckta i regleringsbrev som nya verksamhetsmål). Riksdagens revisorer anger i sin granskning av resursanvändningen inom högskolan att grundutbildningens resurser ökade med 8 procent under perioden 1994/95–1998. Under samma period ökade antalet helårsstudenter med 14 procent. Högskolans kostnader ökade med 17 procent. (Riksdagens revisorer 2000.) Kim har beräknat den reela minskningen i resurstilldelningen per student till ca 15-20 procent under perioden 1994/95–1997. (Kim 1999.)

Många högskolor har dessutom själva valt att subventionera sina utbud av kurser på C- och D-nivåerna med hjälp av medel för A- och B-nivåerna. Härigenom kan de skapa bättre förutsättningar både för sig själva och för studenterna att pröva/prövas med avseende på studielämplighet m.m. inför den numera hårt spärrade forskarutbildningen. (Forskarutbildningens karaktär av att vara ett inslag i ett livslångt lärande, högst påtagligt inom humanistiska och samhällsvetenskapliga fakulteterna, har genom forskarutbildningsreformen i stort sett eliminerats.)

Ett sätt för lärosätena att söka bemästra eller åtminstone reducera de negativa effekterna av den stadiga reella resursminskningen är som vi sett i del II att, ibland tvärt emot egna policyuttalanden, satsa på programutbildningar på bekostnad av bl.a. fristående kurser. Det tycks inte finnas tillräckliga ekonomiska *incitament* för lärosätena att etablera, utveckla och expandera de mer flexibla utbudsformerna, varken med avseende på det reguljära utbudet av fristående kurser eller den typ av icke-reguljära verksamheter som vi behandlade i kapitel 8. Tilläggas kan att regelsystemet kring den uppdragsfinanserade verksamheten fortfarande uppfattas som oklart, varför även denna typ av verksamhet har en förhållandevis begränsad omfattning.

Ledningens och den interna organisationens betydelse

Även den interna ansvars- och arbetsfördelningen är numera en lokal angelägenhet.

Från många håll redovisas iakttagelsen att lärosätena har svårt att ta ett samlat institutionellt grepp på policydrivande aktiviteter och särskilda åtaganden som tillkommit utöver de reguljära basuppgifterna grundutbildning, forskarutbildning och forskning. Ofta får ansvaret för dessa tillkommande aktiviteter följa den reguljära delegationsordningen (från fakultetsnämnder till institutioner), ibland med tillägg av en samordnande specialistfunktion på universitets- eller högskoleledningsnivå.

Lärosätenas sätt att hantera den s.k. tredje uppgiften illustrerar svårigheterna att få till stånd en tydlig intern organisation. Många högskolor har reagerat på signalerna om ökad samverkan med samhället och om behovet att skaffa externa resurser med att etablera olika former av centrumbildningar, kontaktsekretariat, informationscentraler m.m. Dessa är ofta avknoppningar av enheter inom den gemensamma förvaltningen (t.ex. från informationsavdelningen), eller av något fakultetskansli (t.ex. fortbildningsavdelning för skolsamverkan), eller någon institution (t.ex. en grupp lärare och forskare som tillsammans bildar en ny avdelning). På flera universitet och högskolor vilar mycket av de särskilda satsningarna, speciella åtagandena och den konkreta samverkan med det omgivande samhället på vissa eldsjälar som funnit sin egen ”nisch” att verka inom. Insatserna blir därmed beroende av enskildas eller grupperns engagemang och dessa individers uppbyggda kanaler och kontaktnät samt de incitament som dessa personer upplever att de får. Dessa speciella enheter har sällan sådan position och sådan ledning att de kan agera som kraftfullt policydrivande för lärosätet som helhet.

Riksrevisionsverket (1996) fann t.ex. i sin utvärdering av olika samverkansformer mellan högskola och näringsliv att högskolornas ledning tycks ha en mycket begränsad överblick över de olika samverkansformer som fanns företrädna inom lärosätet, vilka funktioner de hade, vilket utfall de gav och vilken effektivitet de uppvisade. Axelsson och Tydén (1998) som på uppdrag

av Landstingsförbundet granskat högskoleenheternas inlämnade årsredovisningar med avseende på ”den tredje uppgiften” pekar också på den oklara ansvarsfördelningen inom lärosätena för denna uppgift.

Några högskolor har tillsatt en centralt ansvarig för området, några har valt att inrymma frågorna inom informationsavdelningarnas ansvarsområde, några har byggt upp speciella samverkansorganisationer och några har inte angett någon speciellt ansvarig. Det är dock ingen som anger en övergripande ansvarsfördelning som sträcker sig över hela högskolans område från central nivå, ner mot institutionsnivå och till den enskilde medarbetaren. (Axelsson och Tydén 1998, sid. 17.)

Även Högskoleverkets genomgång av lärosätenas kontakter med övriga samhället visar att den interna organisationen knappast underlättar samverkan för vare sig lärosätet självt eller för omgivningen. På vissa lärosäten finns en hel rad särskilda enheter, var och en med uppgift att främja viss typ av samverkan med viss typ av samverkanspartners. Klar struktur saknas och organisationerna är ofta av ad hoc-karaktär. Kopplingen till den reguljära beslutsstrukturen (universitetsstyrelser, fakultetsnämnder etc.) och den reguljära förvaltningsapparaten är också ganska oklar. En samlad överblick över vad som faktiskt görs inom lärosätet i fråga om uppdrag, engagemang och kontakter med olika avnämare och intressenter tycks också ofta saknas. (Talerud 2000.) Detta gäller speciellt för de särskilda satsningar som gjorts under senare år av regeringen och som ofta initialt åtföljs av särskilda medel för vilka en särskild lokal organisation skapas. Ofta har förberedelsestiden varit alltför kort för att den organisation som byggts upp haft förutsättningar att bli effektiv. En sådan organisation är också förhållandevis dyrbar vilket spär på argumenten att det är av resursskäl som samverkansarbetet inte kan bli mer omfattande än vad det redan är.

Bilden är dock inte alldeles entydig. Det finns exempel på att resurstilldelningssystemets negativa effekter, åtminstone delvis, kan bemästras. För att detta skall ske måste dock den interna beslutsordningen utformas på ett sådant sätt att det finns ett manöverutrymme för universitetsledningen att göra omDispositioner av resurserna samt att stärka vissa centrala policydrivande och administrativa organ. Talerud nämner Linköpings universitet som exempel på ett lärosäte som kunnat öka både uppdragsverksamhet och distansutbildning genom att satsa på en tydlig och för universitetet gemensam organisation för dessa verksamheter. (Talerud 2000.)

Erfarenheterna tyder på att de lärosäten som låtit decentraliseringssträvandena (som ju i början av 1990-talet gällde relationen mellan statsmakterna och lärosätena) gälla fullt ut inom lärosätet haft svårt att få en eventuell lärosäte-sövergripande policy att bli styrande i den interna verksamhetsplaneringen. Så länge det fanns ”friska” pengar att bifoga utgjorde en långt driven intern decentralisering inga problem, men om hela ansvaret för det reguljära utbildningsutbudet och olika typer av speciella insatser (som ju innebär ställnings-

taganden av policykaraktär) förts ner till fakultetsnivån och/eller institutionsnivån, ja ibland till enskilda eller grupper av lärare, så har ledningen för lärosätet svårt att kunna få gehör för gemensamma strävanden. Så blir t.ex. kurser som riktar sig till studenter som inte studerar på helfart och som erfarenhetsmässigt har låg examensfrekvens ofta bortprioriterade i det interna budgetarbetet trots ett uttalat intresse från både universitetsstyrelse och presumtiva studenter för just sådana kurser. Med en intern delegering av både policy- och budgetarbete (inkl. beslut om prioriteringar och besparingar) till fakulteter och institutioner tycks det också vara svårt att få till stånd en effektiv hantering av internationalisering, jämställdhet, kvalitetsarbete, uppdragsutbildning, sommaruniversitet och tredje uppgiften. I stället för en samordnad mobilisering av resurser sker i stället ofta en fragmentering av det policydrivande arbetet och de särskilda åtagandena. Ansvar för policyutveckling och genomförande läggs långt ner i organisationen. När ”olönsamma” verksamheter skall bedrivas i konkurrens med andra verksamheter inom allt snävare ekonomiska ramar så framstår dessutom de extra administrativa arrangemangen (som dessutom blir kostsamma om de inte samordnas utan byggs upp för en typ av verksamhet i taget) som en alltför stor pålaga.

När signalerna om livslångt lärande når universiteten och högskolorna finns därför en risk att även denna policy blir omvandlad till en speciell uppgift för en speciellt ansvarig och att det värdeladdade och för hela lärosätet uppfordrande helhetsperspektivet går förlorat.

Om decentralisering och akademisk frihet

Genom högskolereformen 1993 skulle högskolorna få ökad ”autonomi” i förhållande till statsmakterna. Studenterna skulle få ökade möjligheter att påverka utbudet som ”kunder”.

På en retoriska nivå andas reformen, 1993, en strävan att underlätta för både lärosäten och studenter att låta den högre utbildningen vara en resurs för ett livslångt och livsvitt lärande (även om termernas internationella hårdlansering då ännu ej börjat). I den konkreta uttolkningen på systemnivå, och inte minst genom det kärvare ekonomiska läget några år senare, tyder vår genomgång på att det reella handlingsutrymmet för de båda huvudaktörerna att realisera sådana intentioner har blivit mer begränsat av tillkommande förhållanden på systemnivå än man hade anledning förvänta.

I sina interna fördelningar av ansvar och befogenheter har lärosätena dessutom i många fall underskattat betydelsen av att skilja mellan den policyformulerande funktionen (som ej utan vidare kan delegeras iväg från lärosätets ledning) och den verkställande (som mycket väl kan delegeras om den kopplas till ett krav på redovisning). Till detta bidrar säkert det faktum att innebörden i begreppet decentralisering förändrats. 1970-talets decentraliseringssträvanden avsåg i första hand medinflytande och medbestämmande för olika grupper av intressenter inom ett förhållandevis detaljerat regelverk och med

förhållandevis generösa ekonomiska ramar, medan 1990-talets decentralisering avser en effektivisering i enlighet med ett mål-medel-tänkande och med betydligt knappare ekonomiska resurser. (Askling och Almén 1997.) Frågorna om varför en decentralisering förespråkats, till vem och avseende vilka företeelser ansvar och befogenheter decentraliserats får andra svar i dag än under 1970-talet. Den traditionella linjeorganisationen inom ett lärosäte, från universitets- eller högskolestyrelse till fakultetsnämnder till institutionsstyrelser eller uttryckt på ett annat sätt, från rektor till dekaner till prefekter, tycks vara mer lämpad för hantering av frågor som rör den reguljära grund- och forskarutbildningen än för att ge en optimal fördelning av inflytande respektive koncentration av beslutskraft när policy och genomförande av icke-reguljära och externfinansierade verksamheter skall behandlas.

När det gäller det inre undervisningsnära förändringsarbetet är bilden delvis en annan. Nya program har utformats, nya kurser utvecklats, nya undervisningsformer prövats. Rådet för högskoleutbildning får ta emot många förslag till utvecklingsprojekt. Lokala utvecklingsprojekt får stöd och uppmuntran i de lokala kvalitetsarbetena. Den pedagogiska idégrunden i livslångt lärande tycks vara väl accepterad som en eftersträvansvärd modell – om än inte till alla delar implementerad. Det är svårt att få en riktig uppfattning om hur utbredd utvecklingsbenägenheten egentligen är och hur väl den också präglar verkligheten i undervisningen. De många signalerna om utbrändhet, långtids-sjukskrivningar, förtidiga pensionsavgångar ger signaler om att ambitionsnivån när det gäller förnyelse av innehåll och arbetsformer i många fall är betydligt högre än vad som kan realiseras med de alltmer begränsade ekonomiska och personella resurserna.

LIVSLÅNGT LÄRANDE I HÖGSKOLAN – vad kan underlätta?

Högskolans engagemang i livslångt lärande i betydelsen återkommande utbildning är som vi sett redan betydande. Samtidigt har vi identifierat några områden där vi menar att högskolesystemets utformning försvårar ett flexibelt utnyttjande av högskolan som en resurs för livslångt lärande. Om det nu aktuella förslaget till individuell kompetensförsäkring realiserar så kommer det statliga högskolesystemets och dess enskilda lärosätens utbildningsutbud att värderas och vägas mot andra utbildningsanordnares erbjudanden. Om högskolan skall ha någon roll i ett sådant sammanhang finns det anledning att se över nuvarande rutiner och ompröva etablerade principer och praxis.

Behov av beslutsunderlag och "konsumentupplysning"

Den tidigare principen om återkommande utbildning tillämpades i ett system där ansvaret för planering och samordning av utbildningar och utbildningsinsatser i huvudsak låg hos anordnaren. Med livslångt lärande tar den enskilde individen, liksom hans eller hennes arbetsgivare och intresseorganisation, ett större ansvar för utbildning och kompetensutveckling. De måste då också ha tillgång till underlag för att kunna planera lämpliga insatser och åtgärder, t.ex. om vilka utbildningsmöjligheter som står till buds, hur kvaliteten är i förhållande till andra erbjudanden, tillgänglighet samt kostnaderna i studietid och eventuella avgifter.

De interna informations-, uppföljnings- och utvärderingssystemen kan behöva ses över och dessutom samordnas så att informationen om lärosätena blir överskådlig och jämförbar. På sikt kommer antagligen utbildningarna att bli alltmer olika varandra och därigenom urholka antagandet om nationell likvärdighet. Även av detta skäl kommer högskolorna med all säkerhet att avkrävas tydligare "varudeklarationer", dvs. någon sorts indikeringar om kvaliteten i utbudet.

Men även resurserna för individuell studievägledning behöver förstärkas om den enskilde studenten skall kunna göra den typ av utbildningsplanering (i form av inriktning, urval och sekvensering av utbildningen och dess innehåll) som tidigare gjordes på central och regional nivå. (Se Dahllöf 1988, Dahllöf och Willén 1978.) En student måste kunna komponera en utbildningsgång som ger en optimal växling mellan specialisering och allmänna översikter och sekvensering från enklare till svårare moment. Det är då nödvändigt att utöver en överblick över utbildningsutbudet och dess tillgänglighet även kunna få hjälp att diskutera de egna bevekelsegrunderna för högskolestudierna. Är det en grundutbildning, en fortbildning, en vidareutbildning som

eftersträvas? Är det yrkesinriktade allmänbildande eller personlighetsutvecklande motiv som är de mest angelägna? Vilken svårighetsgrad är det rimligt att satsa på?

Information, överblick och tydlighet är inte bara en angelägenhet för blivande studenter och avnämare (arbetsgivare m.m.). Det gäller i hög grad även, ömsesidigt, mellan gymnasieskolan och högskolan. Om principerna för ett livslångt lärande kommer att påverka undervisningen såväl i gymnasieskolan som i högskolan måste förgivet tagna föreställningar om gymnasieskolans resultat respektive högskolans förkunskapskrav omprövas.

Från utbud till efterfrågan – om rekrytering av studenter och planering av utbud

Vi har kunnat konstatera att studentpopulation i den svenska högskolan är heterogen. Trots denna heterogenitet så tycks den stora majoriteten av studenter visa upp ett ganska enhanda studiemönster. Helfart på dagtid dominerar klart över deltid, kvällstid, distansutbildning, sommarkurser m.m. Högskolornas engagemang i uppdragsutbildning är också ytterst måttligt.

Högskolans utbud bestäms, som vi sett i tidigare kapitel, av statsmakterna och högskoleenheterna med lyhördhet för studenternas intresse. Söktrycket är ett förhandlingsargument i budgetdialogen mellan regeringen och lärosätena. Nuvarande antagningsförhållanden innebär att eftertraktade nybörjarplatser fördelas till både yngre och äldre studenter på ett sätt som uttrycker en politisk prioritering. (SOU 2000:82.) Lärosätena gör därefter sina egna prioriteringar t.ex. genom att bestämma hur stor andel av nybörjarplatserna som skall ges inom program respektive som fristående kurser och därmed i realiteten vara mer eller mindre attraktiva för yngre resp äldre studenter och mer eller mindre inriktade på att tillgodose grundutbildningsbehov respektive fortbildning och vidareutbildningsbehov. (Se kapitel 6.)

Med hänvisning till besluten om fortsatt utbyggnad av högskolan ställer Högskoleverket i sin årsrapport för 1999 frågan ”Hur många utbildningsplatser behövs i den svenska högskolan?”. Svaret som verket ger är att om platserna skall räcka både till fler ungdomsstudenter (för att uppfylla 50 procents målet) och vara en resurs för livslångt lärande (”utbildning och lärande bör i fortsättningen inte vara något som bara gäller barn och ungdom utan alla människor från vaggan till graven”⁴) så är det mycket som talar för att den planerade utbyggnaden av grundutbildningen fram till år 2002 inte är tillräcklig. (Brandell 2000, Högskoleverket 2000a.)

En sådan ambition för utbyggnadstakten kommer att väcka en rad nya prioriteringsfrågor i samband med tillträde och urval. Så länge antagningen i huvudsak är centraliserad och så länge det finns fler sökande än antal platser kan statsmakterna och högskolorna bestämma utbudet och till vilka det skall

⁴ Högskoleverket 2000a, sid. 44.

riktas. Vilka potentiella studenter skall rekryteras? Vilka förkunskaper skall krävas? Men om det inte finns tillräckligt med potentiella sökande blir frågorna annorlunda. Vilket utbud skall erbjudas om antalet sökande per nybörjarplats minskar? Hur skall utbudet fördelas mellan grundutbildning, fortbildning och vidareutbildning? Hur stort utrymme skall ges för att möta en eventuell efterfrågan på individuellt avpassade studiegångar och studietakt? Måste förkunskapskraven, och därmed också högskoleutbildningens uppläggning, sänkas? (Se t.ex. Johansson och Strandberg 1998.)

Vi menar att denna typ av prioriteringsfrågor bör få ett betydligt större utrymme både i den rikspolitiska debatten och i budgetdialogen mellan lärosäten och departement liksom i budgetarbetet inom varje lärosäte. För att kunna föra en sådan diskussion behövs mer information av det slag vi efterlyste i början av detta kapitel.

Förnyelse av undervisningens innehåll och form

Om högskolornas utbud skall framstå som attraktiva alternativ på en eventuellt alltmer växande marknad av utbildningar så krävs att högskolorna erbjuder en kvalificerad akademisk utbildning med anknytning till det aktuella forskningsläget och med arbetsformer som främjar ett kritiskt förhållningssätt.

Den aviserade fortsatta expansionen i förening med strävandena att öka den sociala och etniska mångfalden och i kombination med utökade åtaganden av uppdragsutbildningskaraktär innebär också att det pedagogiska utvecklingsarbetet måste intensifieras. Det nyligen ingångna arbetstidsavtalet ger utrymme för lokala satsningar och prioriteringar. Inom varje lärosäte måste stödet till utvecklingsarbete anpassas efter vilken typ av studenter (ung respektive äldre, studievana respektive studieovana) och vilken typ av utbildning (grundutbildning, yrkesutbildning, fortbildning, vidareutbildning, distansutbildning, deltids- eller kvällsundervisning) man väljer att prioritera. Att kombinera olika medier i utbildningen kommer säkerligen att bli nödvändigt.

Kvalificerade enheter för universitetspedagogiska utvecklingsfrågor har redan inrättats vid de flesta universitet. För att inte de mindre högskolorna, som knappast har råd att driva egna kvalificerade universitetspedagogiska centrumbildningar, skall lämnas utanför denna typ av utvecklingsarbete bör någon sorts nationell samordning etableras.

Kvalitetskontroll och validering av kompetens

Hittills har vi huvudsakligen diskuterat livslång lärande i termer av ökad variationsrikedom, ökad flexibilitet och därmed också ökade möjligheter för den enskilde studenten att få sina individuella kunskaps- och kompetensbehov tillgodosedda. I dessa avseenden innebär livslång lärande en plädering för variation och differentiering och följaktligen en utmaning av de föreställningar

om enhetligheten i struktur och likvärdigheten i resultat som präglat det svenska utbildningssystemet.

Det finns emellertid en annan infallsvinkel för resonemangen om flexibilitet kontra enhetlighet. En utgångspunkt för 1990-talets argumentering för livslångt lärande (så som det framträder i OECD, EU, UNESCO m.fl.) är framväxandet av kunskapssamhället, som i förening med globaliseringen och internationaliseringen ger ökat internationellt utbyte men också ökad internationell konkurrens. Med ett sådant synsätt upplöses de nationella gränserna för den högre utbildningens grundutbildningar (för forskningen är dessa gränser redan överskridna). Studenterna kommer att kunna välja utbildning över nationsgränserna. Den svenska högre utbildningen måste vara gångbar på en internationell arena, samtidigt som den även fortsättningsvis och kanske i ännu högre grad än hittills skall svara mot nationella, regionala och lokala behov. Detta ställer krav på nationellt och internationellt gångbara ”varudeklarationer” vilket rimligtvis måste leda till någon form av harmonisering samtidigt som mångfald och olikheter bör främjas.

En väl utbyggd och väl fungerande kvalitetskontroll fördes i 1993 års reformarbete fram som en viktig motvikt till avregleringen inom den svenska högskolan. I regeringens proposition om studentinflytande och kvalitetsutveckling (Regeringens prop. 1999/2000:28) har betydelsen av ett väl fungerande kvalitetssystem ytterligare betonats, nu med tydlig hänvisning till studenternas (både potentiella och redan antagna) rätt att låta kvaliteten vara avgörande när de väljer utbildning och utbildningsort. Antagande om nationell likvärdighet, som tidigare bars upp av nationellt fastställda studieplaner och utbildningsplaner, vilar nu på antaganden om likvärdighet i examenskraven. Hittills har emellertid mycket av kvalitetskontrollen byggt på granskningar av förutsättningarna för god kvalitet snarare än på värdering av uppnådd kvalitet. Bedömare har granskat befintlig lärarkompetens, biblioteksresurser, studieplaner, organisation av undervisningen, graden av internationellt inslag i litteraturlistor etc. Kontrollerade mätningar av vad studenterna producerat, t.ex. i examina, är sällsynta.

Basenheten för studierna är, som tidigare nämnts, kurser. Till skillnad från vad som gäller i många andra länder genomförs i Sverige den huvudsakliga kursexaminationen av den eller de lärare som medverkat i kursen. Någon insyn från andra lärosäten med motsvarande kurser eller från andra ämnen med liknande kurser förekommer inte. Kursexamination med medverkan av externa bedömare är ovanlig. Nationella prov m.m. är också ovanliga. Härnqvist fann i sin, tidigare nämnda, undersökning betydande skillnader i kravnivå för de granskade C-uppsatserna. (Härnqvist 1999.)

En viktig fråga kommer därför att gälla hur enskilda studieprestationer i högskolan, dvs. resultat på kurser, skall dokumenteras och valideras för att få ett informationsvärde även *utanför* den enskilda högskolan. Som direkt följd av Sorbonne-deklarationen 1998 och Bologna-deklarationen 1999 har ett europeiskt samarbete startat med syfte att bl.a. utarbeta ett system med över-

skådliga och jämförbara examen i de europeiska länderna, ett enhetligt creditsystem, ett effektivt informationssystem samt att etablera ett europeiskt samarbete när det gäller kvalitetssäkring. (ENIC-NARIC 2000.) Detta europeiska samordnings- och koordineringsarbete kommer att få konsekvenser även för examinationen och dokumentationen av studieresultat i den svenska högskolan.

Finansieringsfrågan

Inför de politiska utfästelserna om att 50 procent av en årskull skall gå vidare till högre utbildning samt den samtidiga uppmaningen till högskolorna att erbjuda fortbildnings- och vidareutbildningsmöjligheter aktualiseras naturligtvis finansieringsfrågan. (Se t.ex. Andersson 1998.) Förmår staten att finansiera en så kraftig volymökning och *dessutom* öppna högskolorna för ett systematiskt engagemang i livslångt lärande? Denna fråga har också, som vi sett i kapitel 2, ställts av OECD, som ifrågasätter att den högre utbildningen kan klara expansionskraven utan någon form av privatfinansiering. I några industriländer, där den högre utbildningen tidigare drivits enbart med anslagsmedel från statsmakterna har avgifter införts, i andra länder diskuteras frågan.

I Sverige har principen om en avgiftsfri högskoleutbildning betraktats som en viktig demokratifråga. I många andra länder tar lärosätena betalt för t.ex. distansutbildning och kurser som kan tänkas ingå i ett livslångt lärande. I det svenska högskolesystemet saknas sådana ekonomiska incitament för högskoleenheterna, vilket antagligen bidragit till att dämpa benägenheten att utveckla sådan utbildningar (Riksdagens revisorer 2000). Senare års reglering och granskning av uppdragsutbildningen har ju också visat hur ömtålig hela frågan om tillträde och finansiering är.

Om avgiftsfriheten skriver regeringen följande i budgetprop. 1996/97:

Den svenska högskolan erbjuder i dag avgiftsfri utbildning av en omfattning som knappast har sin motsvarighet i något annat land. Det är för kompetensutveckling i vårt land av avgörande betydelse att av samhället anordnad och finansierad högskoleutbildning är avgiftsfri även i framtiden. Ett avsteg från denna princip skulle innebära att den resursslösande sociala snedrekryteringen till högre utbildning ytterligare förstärktes. (Regeringens prop. 1996/97:1, sid. 47.)

För Sverige, som enligt OECD:s sammanställningar (t.ex. OECD 2000) har en ytters liten andel privatfinansierad utbildning och praktiskt taget ingen högre utbildning som är avgiftsbelagd, kan omställningen till en mer mångfacetterad finansiering bli stor. Även statsunderstödd enskild verksamhet, t.ex. studieförbunden, är av mer begränsad omfattning i Sverige än vad som gäller bl.a. i våra grannländer. (Karlsson 1987.)

Fokuseringen på livslångt lärande har emellertid inneburit att diskussionen om finansiering av högskolestudierna tagit fart. I delbetänkandet ”Individuellt

Kompetenssparande, IKS – en stimulans för livslångt lärande” framhölls att det reguljära utbildningsväsendet kommer att ställas inför krav på förändring om det skall kunna konkurrera med den snabbt växande privata utbildningsmarknaden. (SOU 2000:51.) I betänkandet skisseras också tänkbara förändringar som kan behöva vidtas inom utbildningsområdet för att den reguljära utbildningen skall kunna svara mot den nya efterfrågan:

- Regelverket kan behöva förändras, t.ex. möjligheterna för enskilda att köpa utbildning. Reglerna för uppdragsutbildningen kan behöva ses över för att stimulera högskolorna att vända sig till redan yrkesverksamma.
- Vägledning och information om utbildningsutbudet behöver utvecklas. Skapa ett IT-baserat register över all tillgänglig utbildning för att erbjuda överblick.
- Ett system för godkännande av utbildning/kompetensutveckling som inte står under statlig tillsyn.

I slutbetänkandet från utredningen om det individuella kompetenssparandet dras slutsatsen att det finns anledning att förändra resurstilldelningssystemet så att det kan löna sig för högskolorna att utveckla flexibla och korta kurser och därmed kunna möta yrkesverksamma individers behov. (SOU 2000:119.)

Tagna tillsammans ställer tankarna om livslångt lärande högskolesystemet och dess högskolor inför nya uppgifter och ger dem även nya positioner på en växande marknad av statliga och privatetablerade utbildningar. Kraven ökar på högskolorna att ha en beredskap att möta olika utbildningsbehov med ett flexibelt utbud. Behovet av samordning utbildningsanordnare emellan blir starkare. De ekonomiska konsekvenserna av en mer aktiv insats från universitetens och högskolornas sida i ett livslångt lärande måste då också inventeras.

Profilering och samordning – enhetlighet och differentiering

En konsekvens av livslångt lärande blir för högskolans del att tyngdpunkten i planeringen av utbudet bör förskjutas från att inventera tänkbart utbud till att analysera befintligt och tänkbart behov. Detta kräver en väl utvecklad lyhördhet för vad potentiella studenter *vill* studera och vad de och/eller deras arbetsgivare anser att de *behöver* studera. Valfrihet innebär dessutom att det måste finnas något att välja mellan. Kraven på tillgänglighet (geografisk, ekonomisk och tidsmässig) ökar. Om lyhördheten skall kunna omsättas i ett varierat utbud så måste det antagligen till specialisering och profilering men också samordning och samverkan mellan olika institutioner (och olika typer av utbildningsanordnare) för att utbudet skall erbjuda både mångsidighet och kvalitet.

Inte minst viktigt är att högskolorna kan säkerställa en god forskningsanknytning av utbildet. I stället för att diskutera om högskolan även fortsättningsvis skall vara uppdelad i forskningsuniversitet och högskolor utan fasta forskningsresurser så förefaller det rimligt att ge mindre och medelstora högskolor en begränsad rätt att driva forskarutbildning och ett begränsat utrymme för viss forskning, som givetvis måste underkastas samma kvalitetskontroll som universitetens och specialhögskolornas forskning utsätts för. Men inte bara de mindre och medelstora högskolorna bör fördela forskningsinsatserna mellan sig och samverka med de mer resursstarka forskningsenheterna, även inom och mellan universiteten bör en motsvarande profilering och samordning utvecklas.

Begreppet forskningsanknytning har under årens lopp fått olika uttolkning och också olika konkreta lösningar. Att förbereda för forskarutbildning har varit ett av grundutbildningens mål, mer eller mindre explicitgjort i grundutbildningens uppläggning. Med en större andel studenter som utnyttjar högskolor för fortbildning och vidareutbildning, så är det antagligen mindre angeläget att ha ambitionen att all grundutbildningen skall ge behörighet för forskarutbildning. Däremot bör ambitionsnivån fortfarande vara att den högre utbildningen, bland annat genom olika sorters anknytning till pågående forskning, kan främja ett kritiskt förhållningssätt hos studenterna. Även på grundutbildningsnivån bör både universiteten och högskolorna kunna utveckla egna profiler och bestämma sig för att inom vissa områden inrikta utbildet mot ungdomsutbildning, inom vissa områden mot fortbildning och vidareutbildning.

En sådan föreslagen profilering och samordning på lärosätetsnivå, i förening med ett intensivare samspel med potentiella studenter och uppdragsgivare, för naturligtvis in en ny sorts dynamik i högskolesystemet. Enhetligheten i systemet luckras upp och kompletteras med en tydligare differentiering. Olikheter mellan lärosäten och utbildningar bör inte "tuktas" med regleringar och påbud utan, i högre grad än vad som är fallet i dag, stödjas med ökad information och utvärdering.

För att avslutningsvis knyta an till vår diskussion i kapitel 4 om livslångt lärande som ny eller nygammal företeelse i det svenska högskolesystemet så menar vi, efter den genomgång som gjorts, att dagens resonemang om livslångt lärande får sådana konsekvenser för den högre utbildningen att grundläggande principer om relationen mellan staten och lärosätena avseende styrning, finansiering och kontroll måste diskuteras samt att organisation och beslutsstruktur inom varje lärosäte, liksom incitamentsstruktur och arbetsförhållanden för högskolelärarna, bör ses över.

FÖRSLAG TILL UPPFÖLJNINGAR OCH UTREDNINGAR

Vår granskning av den svenska högskolan som en resurs för livslångt lärande har visat att policyn aktualiserar flera principiella frågor om den högre utbildningens funktion i den pågående samhälls- och kunskapsutvecklingen och dess position relativt staten, andra utbildningsanordnare och presumtiva studenter. Avslutningsvis vill vi därför sätta in livslångt lärande i ett större sammanhang av pågående förändringar inom den högre utbildningen, både nationellt och internationellt, samt lyfta fram några företeelser avseende den högre utbildningen och policyn för livslångt lärande som, enligt vår mening, bör bli ytterligare belysta genom uppföljningar, utredningar och i forskningsprojekt.

Den högre utbildningen i förändring

Flera omfattande komparativa studier som genomförts under senare år har visat på en rad samtidiga förändringsprocesser i de västerländska ländernas högskolesystem. Allra tydligast framträder den kvantitativa förändringen, som ofta rubriceras som en massifiering av den högre utbildningen.

Men även andra förändringar är påtagliga: I system som tidigare varit hårt reglerade har mer eller mindre radikala decentraliseringsprocesser genomförts. Motsatt tendens är tydlig i länder där universitetet tidigare haft stor autonomi. Relationen till staten (uppdragsgivaren/ägaren) har förändrats. Systemens övergripande struktur har också förändrats. System som tidigare varit tydligt binära och uppdelade i en universitets- och en högskoledel utvecklas i riktning mot mer enhetliga system (åtminstone vad gäller övergripande ramverk). System som sedan länge haft en enhetlig utformning går mot större intern differentiering.

Förändringsprocessen har sammanfattats av Bargh m.fl. på följande sätt:

The diversification of higher education systems is now proceeding at such a pace that the very category "higher education" is in danger of becoming redundant and being replaced by an even more expansive category, such as "lifelong learning". Such an extension of higher education's scope is implied in the notion of a learning society. (Bargh m.fl. 2000, sid. 14.)

On the one hand there is a powerful push towards greater segregation, or diversity, within higher education systems and greater differentiation, or diversity, within higher education institutions.

... On the other hand the evolution of the social and knowledge systems is in a different direction – towards the erosion of the great categorizations of modernity, such as the state and the market, the economy and culture. If, in a knowledge society, knowledge systems become pervasive and transgressive (and, therefore, no longer clearly demarcated from other systems), the capacity of knowledge institutions like universities to occupy distinctive niches becomes problematic. (Bargh m.fl. 2000, sid. 16.)

Policyn för livslångt lärande sammanfattar många av de krav på anpassning och förnyelse av funktioner och verksamheter som riktas mot den högre utbildningen i dag både i Sverige och i andra länder av internationella organisationer som OECD, EU, UNESCO m.m. Livslångt lärande kan ses som en logisk följd av demokratiseringssträvanden, men även som ett svar på de nya krav kunskapssamhället ställer och dessutom som en mobilisering av inhemska utbildningsresurser inför en förväntad ökad internationell konkurrens. Livslångt lärande inbegriper också ett nytt förhållningssätt till kunskap och till lärande som leder tankarna till den progressiva pedagogiken.

På en retorisk nivå framstår såväl policyn för livslångt lärande som utvecklingen mot massutbildning som harmoniska och komplementära. Vad vi emellertid kunnat konstatera är att både policyn för livslångt lärande (som ett system av idéer, antaganden och föreställningar) och den högre utbildningen (som ett system av nya och gamla funktioner, strukturer och organisationer) inrymmer motsägelsefullheter och spänningar av olika slag.

Kravet på ökad internationalisering förankrar referenspunkten för kvalitet, effektivitet och relevans delvis utanför det egna landets gränser. Den samtidiga expansionen mot massutbildning gör varje lands högre utbildningssystem alltmer till ett redskap för (och samtidigt också beroende av) det egna landets samhällsutveckling. Enligt Scott måste den högre utbildningen samtidigt vara *mer* internationell, mer nationell, mer regional och mer lokal. (Scott 1995, 1998.)

En konsekvens av policyn för livslångt lärande är att statens ansvar som utbildningsanordnare delvis får träda tillbaka för de enskilda individerna som rationella brukare av utbildningssystemet för egeninitierade livsprojekt men också för starka ekonomiska intressenter som vill påverka och utnyttja utbildningssystemet för egna kompetensutvecklingsbehov. Bl.a. Griffin hävdar att de tidigare kopplingarna mellan utbildningspolitik och generella välfärdsreformer härigenom riskerar att urholkas (Griffin, 1999a, 1999b).

Trycket ökar på de statliga högskolesystemen att svara mot allt mer divergerande krav och förväntningar samtidigt som systemen är placerade i sammanhang där deras legitimitet inte längre är självklar utan tvärtom hotad. Som samhällsinstitution med samhällsligt väl förankrade mål skall högskolorna idag agera i helt andra kraftfält än tidigare. Universitet och högskolor uppmanas av sina huvudmän (staterna) att finna kompletterande finansiering, de måste då också vara öppna för andras uppfattningar om vad som är

önskvärda utbildningsmål och relevant kunskap. Kunskapssamhället kan ses som både ett hot och en utmaning för den högre utbildningen. Den högre utbildningens självklara samhälleliga roll som utbildningsinstitution är inte längre självklar och dess unika värden och resurser är varken unika eller speciellt starka.

Decentralisering och ökad autonomi gentemot staten har gjort universitet och högskolor till alltmer självstyrande enheter som med minskade statliga bidrag har att svara mot förväntningar på kvalitet och effektivitet genom nya modeller för ledning av lärosätenas verksamheter och nya former för undervisning. Clark (1998) poängterar, efter att ha jämfört några universitet som själva uppfattar sig vara innovativa och förändringsbenägna, betydelsen av en stark ledning och en väl utvecklad känsla av entreprenörskap. Dill och Sporn (1995) har i stället betonat en nätverksmodell som det bästa sättet att styra en så komplex verksamhet som ett stort universitet. Bargh m.fl. (2000) betonar ledningsfunktionernas och rektors roll. För både grundutbildning och forskning gäller att universitet och högskolor (anordnarna) utmanats av utomstående avnämare och intressenters (brukares) normsystem och krav både vad gäller att formulera mål och att bedöma kvaliteten i verksamheterna (Barnett 2000).

Det ökade omvärldsberoendet skapar nya fält för lärosätena att utföra sina uppgifter och välja sina styrformer och bidrar därmed till att påverka den institutionella identiteten, liksom de akademiska ledarnas, forskarnas och lärarnas professionella identitet. (Henkel 2000, Kogan m.fl. 2000, Sennett 1998.)

Två internationella översikter, genomförda under senare år av Enders (2001) och Altbach (2000) har visat att de akademiska lärarna och forskarna i många länder fått kraftigt ökade arbetsuppgifter och att den akademiska professionen går mot en specialisering. Den forskande läraren hinner i allt mindre grad att forska, den undervisande forskaren hinner i allt mindre grad att undervisa. För den akademiska ledaren är ledningsuppdragen så krävande att det är svårt att samtidigt hålla kvar kontakterna med den egna disciplinen. Varje funktion blir alltmer krävande och driver därmed fram en specialisering.

I den svenska utvecklingen under 1990-talet går det att urskilja två samtidiga och motstridiga förändringstendenser: *homogenisering* och *differentiering*. (Bauer m.fl. 1999.) Den förra hänförs till strävandena att via forsknings- och utbildningspolitiken realisera samhällspolitiska välfärds mål och att överbrygga uppdelningen mellan forskning och undervisning. Den senare hänförs till den specialisering och profilering som följt på anpassningen till ett alltmer marknadsberoende högskolesystem. Båda tendenser är med olika innebörder synliga på övergripande systemnivå, på lärosätes och fakultetsnivå, samt hos enskilda institutioner, lärare och forskare. De kan ses som institutionella och individuella reaktioner på den mångfald av kravfyllda förväntningar som den högre utbildningens lärosäten och dess personal exponeras för idag.

I det följande skall vi peka på några företeelser i det svenska högskolesystemet som vi menar behöver följas upp och analyseras liksom några mer principiella förhållanden och företeelser som vi tycker behöver bli ytterligare utredda och bearbetade.

Några angelägna uppföljnings- och utredningsuppgifter

Studenterna i högskolan

När den högre utbildningen expanderar så öppnar universitetet och högskolor sina dörrar för studenter som kan ha högst varierande motiv för sina studier. De har också alltmer varierande utbildningsbakgrund och studievana, intellektuella och personliga förutsättningar att bedriva högskolestudier, liksom förväntningar på studierna och framtida yrkesplaner. Vilka är studenterna? Varför läser de vid högskola? Hur upplever de sina studier? Hur upplever de sina studieår?

Studenterna bildar tillsammans en alltmer heterogen grupp, som dock ofta är mer eller mindre tydligt fördelade på längre respektive kortare utbildningsprogram, bundna respektive mer fria studier. Genomgången högskoleutbildning kan ”löna sig” och få större eller mindre betydelse i deras fortsatta liv. Vad händer när allt fler individer får möjlighet att läsa vid högskolan? Leder det till ökad integration (inclusion) eller till ökad uteslutning (exclusion) i samhället och i högskolesystemet?

Högskolans roll i ett livsloppsperspektiv

Högskolan utnyttjas på olika sätt. Flera studenter lämnar högskolan utan att ta ut en examen. Några av dem kommer troligen tillbaka vid ett senare tillfälle. Åtskilliga studenter bedriver högskolestudier trots att de redan har en examen. Vissa individer återkommer flera gånger till högskolestudier. Hur utnyttjas högskolan under ett livslopp? Vilka individer utnyttjar *inte* högskolan? Hur utnyttjar män och kvinnor högskolan under olika perioder av vuxenlivet – och för vilka syften utnyttjar de högskolan?

Studieavbrotten

Vi har kunnat konstatera (se del II) att långt ifrån alla studenter ”producerar” 40 poäng per termin och att långt ifrån alla studenter avslutar sin utbildning med examen. Flera högskolor har också rapporterat att ett oroväckande antal studenter avbryter sina studier redan i början av sin utbildning. Detta gäller några av lärarutbildningsprogrammen samt flera program inom naturvetenskap och teknikområdena. I flera fall har enskilda lärosäten (eller fakultetsnämnder eller institutioner inom lärosätet) gjort omfattande egna uppföljningar av studieavbrotten för att försöka få klarhet i om avbrotten beror på att studenterna upplevt att de ej klarat av studierna (att de ej svarat mot utbildningens krav) eller att studenterna valt annan utbildning eller arbete (i någon mening

därför att utbildningen ej svarat mot studenternas krav). Någon samlad bild av studieavbrotten och orsakerna till avbrotten finns dock inte. Är ett studieavbrott ett personligt misslyckande? Hur hanteras det i så fall och vad leder det till?

Kunskapslandskapets förändring

Högskolan är en resurs för bildning, för yrkesutbildning och för fortbildning och vidareutbildning. En kraftfull satsning under senare år har syftat till att bygga ut naturvetenskap och teknik. Hur har de relativa proportionerna mellan olika utbildningsområden (sambällsvetenskap, teknik osv.) inom grundutbildningen och inom forskningen förändrats under de senaste åren? Hur ser utbudet av kurser ut? Hur kombineras kurser till examina? Hur görs sekvenseringen av kurser? Hur vanligt är det att studenterna är fakultetsöverskridande i sina studier?

De akademiska arbetsuppgifterna och yrkesidentiteterna

I förarbetena till det nya arbetstidsavtalet och det nya befordringssystemet betonas respekten för den Humboldtiska traditionen. Undervisning och forskning skall hållas samman och båda uppgifterna skall värdesättas lika mycket. Men hur blir det i verkligheten? Arbetstidsavtalet och befordringssystemet förändrar de interna incitamentstrukturerna för de akademiska lärarna och forskarna. Går den akademiska lärarkåren mot en specialisering eller homogenisering? Hur påverkas normer och värderingar om den högre utbildningen och dess uppgifter hos lärare och forskare?

Den interna ledningen och organisationen

Decentralisering och avreglering har förändrat inflytandet över formulerandet och realiserandet av policy för olika kategorier av aktörer i högskolesystemet. Genom ökad externfinansiering har relationen mellan statsmakt och lärosäten förändrats men även inom lärosätena kan yttre marknadskrafter bryta sedvanliga akademiska skrivna och oskrivna regler för inflytande. Att den högre utbildningen är ställd inför många, ofta motstridiga, förväntningar blir tydliga när gränserna mellan institutionell autonomi, kollegial autonomi och den individuella autonomi skall preciseras och när det kollegiala beslutsfattandet skall balanseras mot ett mer exekutivt institutionellt ledarskap. Hur formar ett lärosäte en gemensam policy för sina verksamheter? Är det kollegiala och det managementinriktade ledarskapet förenliga eller oförenliga element i den akademiska ledningen?

Livslångt lärande och kunskapssamhället

Både policyn om livslångt lärande och metaforen kunskapssamhället ger utrymme för en rad olika uttolkningar som leder till mer eller mindre radikala förändringar av etablerade principer och strukturer och vedertagen praxis i den högre utbildningen. Den högre utbildningens relationer till andra nivåer i det

offentliga utbildningssystemet, liksom till andra aktörer inom utbildningsområdet påverkas också i varierande grad beroende på hur långt tolkningen av livslångt lärande respektive kunskapssamhället drivs.

Några slutord

Syftet med denna rapport har varit att ge en översiktlig bild av dagens svenska högskola med avseende på dess beredskap att vara en resurs för enskilda individer och för arbetsmarknadens parter och intressenter i ett livslångt lärande. Vi har utgått från några karaktäristika i policyn för livslångt lärande och sökt ge en översiktlig beskrivning av hur studenter och lärosäten, dvs. brukare och anordnare, agerar inom det handlingsutrymme som står dem till buds med avseende på just dessa policy-karaktäristika. Den bild vi gett är baserad på information som hämtats i offentlig statistik och andra officiella register och beskrivningar, och har därmed också gett en uppfattning om på vilket sätt den svenska högskolan i dag beskrivs i sådana dokument.

Vår översikt i kapitel 2 av hur livslångt lärande kan uttolkas och på vad sätt det skiljer sig från återkommande utbildning visade att livslångt lärande, i dagens tappning, inbegriper alla ”nivåer” i högskolesystemet (den vertikala dimensionen) och även ett spektrum av företeelser och relationer såväl inom som utanför högskolesystemet (den horisontella dimensionen).

Om högskolan skall ha en vital funktion som resurs för livslångt lärande så kommer det att påverka den högre utbildningen som samhällsinstitution och system, lärosätena som organisationer och kulturer, forskare och lärare som normbärande verkställare, studenterna som medaktörer samt konsumenter och externa intressenter som uppdragsgivare och betydelsefulla finansiärer. Var för sig och i samspel med varandra är de angelägna studieobjekt.

BILAGA I

OM LIVSLOPPSSTUDIER OCH KURSREGISTRERING – några erfarenheter

Som vi poängterat i denna rapport del II ger den samlade informationen om den högre utbildningen (Högskoleverkets och SCB:s registerdata) föga underlag för att mer i detalj granska högskolans utbud av program och kurser inom grundutbildningen för att få en nyanserad bild av de studerandes val och rörelser inom detta utbud. Både utifrån ett politiskt-administrativt behov att följa upp vad som sker i den högre utbildningen och ett rent allmänt vetenskapligt intresse att studera en samhällslig utbildningsinstitution i ett förändringskede är det angeläget att kunna gå bakom de årliga sammanställningarna av antal registrerade studenter, helårsstudenter och helårsprestationer samt lärosätenas ekonomiska omslutning m.m. och kunna analysera på vilket sätt studenter, presumtiva studenter och lärosäten agerar på de formella och reella handlingsutrymmen som står dem till buds. Speciellt intressant skulle det vara att kunna analysera i vilken utsträckning och på vilket sätt studenterna under en längre tidsperiod utnyttjar högskolans utbud, dvs. att kunna anlägga ett longitudinellt perspektiv som komplement till det momentana belysningar som årssammanställningarna ger.

Vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, finns de två omfattande databaserna UGU och UGU-R. UGU rymmer ett antal longitudinella databaser med kohortbaserat individurval för studium av utbildningskarriärer. UGU-R rymmer en stor uppsättning SCB-förd information för *hela* ålderskohorterna födda 1972–1979, i avidentifierad form. Bland annat finns huvuddelen av informationen kring högskolestudier t.o.m. 1996. Dessa dataregister öppnar stora möjligheter för longitudinella studier genom vilka uppgifter om högskolestudier kan relateras bakåt i tiden till tidigare uppgifter om samma individers studier. I UGU-R-databasen finns i övrigt uppgift om:

- bakgrundsdata,
- grundskoleutbildning inkl. betygsuppgifter,
- gymnasieutbildning,
- högskolestudier,
- högskoleprovsresultat,
- militära inskrivningsdata.

Ett av de ursprungliga syftena med den inventering vi gjort av högskolan som en resurs för livslångt lärande var att pröva om det var möjligt att utnyttja dessa

registerdata för att empiriskt kunna studera hur högskolans utbud utnyttjats av några ålderskohorter över ett längre tidsperspektiv.

Våra inledande undersökningar blev dock ganska nedslående. Den centralt förda registerinformationen tycks i första hand ha konstruerats för sitt omedelbara administrativa bruk (att genom registrering av poängproduktion ge underlag för utbetalning av studiemedel respektive fördelning av resurser till högskoleenheterna). De uppföljningar och utvärderingar som högskoleregistret ger möjlighet att genomföra är följaktligen begränsade till den typ av sammantällningar som Högskoleverkets årsrapporter och SCB:s högskolestatistik utgör exempel på.

Basdata i högskoleregistret utgörs av kurser som individerna sökt till, som de registretats på och som de tagit poäng på. Vi skall här i det följande diskutera några närmast tekniska aspekter av hur informationen om högskolestudierna är konstruerad och som begränsar möjligheterna att använda högskoleregistret för mer ingående analyser.

Kursen utgör en central företeelse i högskoleutbildningens uppbyggnad. Kombinationer av kurser utgör grunden för program och examina. Kurser anger innehållet i programmen och utgör själva utbudet inom området fristående kurser. Kursen utgör också basen för registreringen av studerande.

Kurser registerförs dels genom kursens titel, dels genom en särskild kod. Titeln är närmast identisk med kurskatalogernas formulering. För dessa finns varken standard eller praxis, inte ens på ämnes- eller institutionsnivå förefaller det finnas något helt standardiserat förfarande, och det informativa värdet i titeln kan följaktligen variera. Koderna för kurser rymmer kombinationer av bokstäver och siffror som i princip skall vara unika för varje typ av kurs. Någon allmän standard eller praxis för deras konstruktion finns inte heller. Kurskoderna skapas vanligen lokalt och de överväganden som ligger bakom kodens utformning varierar. I praktiken är koden därför bärare av information som är relevant endast i en mycket lokal kontext. Koderna i sig kan följaktligen inte användas för studier av kursutbudet. Möjligheten att nyttja titelinformationen begränsas av dess osäkra och varierande värde å ena sidan och å andra sidan av den oerhörda mängden kurser, drygt 350 000 st. enligt uppgift från SCB (maj 2000).

Kurser inom såväl program som det fristående utbudet är ofta uppbyggda av mindre delar s.k. delkurser. En kurs omfattar normalt inte mindre än 5 poäng men en delkurs kan omfatta också delar av poäng. Delkursen är den minsta enheten för kursers struktur som registerförs och alltså är ”enhet” av stor betydelse i allt från pedagogiska utvärderingar till kunskapssociologiska studier av den akademiska kunskapens struktur. Delkurser registerförs under beteckningen prov. Dess koder och titlar är skapade utan standardisering och utan någon given anknytning till den kurs som delkursen utgör del av. Antalet delkurser/prov är enormt och informationen kan följaktligen inte nyttjas för studier på denna nivå och inte utan relativt omfattande bearbetningar på aggregerad nivå.

Vad vi uppfattar som det stora problemet är alltså den brist på standardisering av koderna som vi redovisat ovan. Den stora potential för uppföljning och utvärdering som en konsekvent genomförd kursregistrering skulle kunna erbjuda kan inte utnyttjas. Med en standardisering kunde kurskoderna göras informationsbärande på ett sådant sätt att utvecklingen inom den högre utbildningen skulle kunna följas på ett djupare och mer nyansrikt sätt både nationellt, regionalt och lokalt. En standardisering av kursregistreringen skulle kunna gälla allt från ämne, inriktning, perspektiv, karaktär och orientering till former för undervisning och examination. Den skulle kunna utformas så att den kunde utgöra ett lika gott instrument för enskilda institutioner och lärosäten som för verk och departement samtidigt som den skulle kunna medge den typ av deskriptiva studier och sambandsanalyser som vi avsåg att genomföra.

REFERENSER

Abrahamsson, K. (red.) (1984) *Bildningssyn och utbildningsreformen*, Lund, Liber.

af Trolle, U. (1990) *Mot en internationellt konkurrenskraftig akademisk utbildning*, Lund, Studentlitteratur.

Altbach, P. (ed.) (2000) *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspective*, Boston, Center for International Higher Education, School of Education, Boston College. Även som specialnummer av *Higher Education* under 2001.

Andersson, J. (1998) *Livslångt lärande – ett försök till precisering*, PM utarbetat till SUHF:s konferens om Livslångt lärande, november 1998.

Askeland, K. (1979) *Pedagogiskt poem. Om projektorientering i pedagogiken*, Lund, Liber

Askling, B. och Almén, E. (1997) From Participation to Competition: Changes in notions of decentralization in Swedish higher education Policy. *Tertiary Education and Management*, Vol. 3, nr 3, sid. 199–211.

Askling, B. och Foss-Fridlitzius, R. (2000) Lifelong learning and higher education – the Swedish case. *European Journal of Education*, Vol. 35, Nr 3, sid. 257–270.

Axelsson, N. och Tydén, T. (1998) *Högskolorna och det omgivande samhället – den tredje uppgiften i högskolornas årsredovisningar*, Stockholm, Landstingsförbundet.

Bargh, C. m.fl. (2000) *University Leadership. The Role of the Chief Executive*, London, Open University Press.

Barnett, R. (1997) *Higher Education: A Critical Business*, London, Open University Press.

Barnett, R. (2000) *Realizing the University – in an age of supercomplexity*, London, Open University Press.

Bauer, M. m.fl. (1999) *Transforming Universities. Patterns of Governance, Structure and Learning in Swedish Higher Education at the Millennial Turn*, London, Jessica Kingsley.

Bladh, A. (1999) Lifelong learning in Swedish higher education. I Tuijnman, A. och Schuller T. (eds) (1999) *Lifelong Learning Policy and Research*, London, Portland Press.

Brandell, L. (1998) *Nittioalets studenter. Bakgrund och studiemönster*, StudS-rapport 2, Stockholm, Högskoleverket.

Brandell, L. (2000) *Hur många utbildningsplatser behövs i den svenska högskolan i framtiden?*, Arbetsrapport 2000:11 AR, Stockholm, Högskoleverket.

Brandell, L. och Kim, L. (2000) *Privilegium eller rättighet – en ESO-rapport om antagningen till högskolan*, Ds 2000:24, Stockholm, Regeringskansliet.

Brandell, L. och Petri, C. (1996) *Studenterna höstterminen 1995 – några basdata*, StudS-rapport nr 1, Stockholm, Högskoleverket.

Brännström, D., Eklund, P. och Hemlin, E. (1992) Distansutbildning – ett framtidsalternativ. Bilaga i Brännström D. (1992) *Distansutbildning – undervisningsform i tiden*, UHÄ-FOU, Projektrapport 1992:5, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

Ceryck, L. och Sabatier, P. (1986) *Great Expectations and Mixed Performance – the implementation of higher education reforms in Europe*, Stoke-on-Trent, Trentham books.

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

Clark, B. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, New York, Pergamon.

Cropley, A. J. (1981) Lifelong learning and systems of education: an overview. I Cropley, A. J. (eds), *Towards a System of Lifelong Education*, Oxford, Pergamon.

Dahl, S. (1997a) *Grundläggande högskoleutbildning – Former för politik och planering*, Utredning från riksdagen 1996/97, URD 4, Stockholm, Riksdagen

Dahl, S. (1997b) *Grundläggande högskoleutbildning – Politik och planering eller den osynliga handen i full verksamhet?*, Högskoleverkets skriftserie 1997:2 S, Stockholm, Högskoleverket.

Dahllöf, U. (1968) *Examensfrekvens, studentkategori och lärosäte. En omprövning av frågan om de fria fakulteternas effektivitet*, Rapport nr 31 från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, Göteborg.

Dahllöf, U. (1971) *Svensk utbildningsplanering under 25 år*, Lund, Studentlitteratur.

Dahllöf, U. (1984) An educational magpie: Student flow analysis and target group for higher education reform in Sweden. Premfors, R. (ed.) (1984) *Higher Education Organization. Conditions for Policy Implementation*, Stockholm, Almqvist and Wiksell International.

Dahllöf, U. (1988) Långt borta och mycket nära – distansundervisningen inför framtiden. Abrahamson, K. (red.) (1988) *Det stora kunskapslyftet. Svensk vuxenutbildning inför 2010*, Skolöverstyrelsen F 88:4, Vad säger forskningen?, Stockholm, Allmänna förlaget.

Dahllöf, U. (1990) Kunskapsbehov för samarbete och medbestämmande. FSOU 1990:66, *Det fina bildningsarbetet. Debattinlägg om folkbildningen och folkhögskolan i framtiden*, Stockholm, Allmänna förlaget.

Dahllöf, U. och Willén, B. (1978) *Högskolans distansundervisning och den återkommande utbildningen. En diskussion av planeringsinriktade slutsatser av ett utvärderingsprogram*, Pedagogiska Institutionen, Rapport 4, Uppsala universitet.

Dill, D. och Sporn, B. (eds) (1995) *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*, New York, Pergamon.

Elgqvist-Saltzman, I. (1976) *Vägen genom universitetet*, Uppsala Studien in Education, Uppsala, Almqvist and Wiksell International.

Elgqvist-Saltzman, I. (1988) Educational Reforms – Women's LifePatterns: A Swedish case study, *Higher Education*, Vol. 17, sid. 491–504.

Elliot, G. (1999) *Lifelong Learning. The Politics of the New Learning Environment*, London, Jessica Kingsley Publishers.

Enders, J. (2001) *Employment and Working Conditions of Academic Staff in Europe*, Westport, Greenwood Publishing Group.

ENIC-NARIC network (2000) Recognition issues in the Bologna process – draft report, Strasbourg, ENIC Bureau, NARIC Advisory Board.

European Commission (EU) (1995) *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Brussels, Eurydice.

European Journal of Education (2001) Theme issue – Lifelong Learning, Vol. 36, nr 3.

Gerger, T. (1972) *Skolans geografiska utveckling*, Stockholm, Norstedts.

Gibbons, M. m.fl., (eds) (1994) *The new production of knowledge*, London, Sage Publication.

Griffin, C. (1999a) Lifelong learning and social democracy, *International Journal of Lifelong Learning*, Vol. 18, nr 5, sid. 329–342.

Griffin, C. (1999b) Lifelong learning and welfare reform, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18, nr 6, sid. 431–452.

Hasan, A. (1999) Lifelong Learning: Implications for educational Policy. I Tuijnman, A. och Schuller, T. (eds) (1999) *Lifelong Learning Policy and Research*, London, Portland press

Henkel, M. (2000) *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*, London, Jessica Kingsley.

Hultqvist, K. & Petersson, K. (2000) Iscensättningen av samhället som skola. Konstruktionen av nya nordiska människotyper i det sena 1900-talet. I Bjerg, J. (red) *Pedagogik – en grundbok*, Stockholm, Liber

Husén, T. (1973) Lifelong Learning in the Educative Society. I Unesco (1973) *Lifelong Education and the School*, Paris, Unesco Institute for Education.

Husén, T. (1999) *Insikter och åsikter om utbildningssamhället*, Stockholm, Gothia.

Husén, T., Tuijnman, A. och Halls, W. D. (red.) (1992) *Schooling in Modern European Society*, A report for the Academia Europea, Oxford, Pergamon.

Härnqvist, K. (1999) *En akademisk fråga – en ESO-rapport om ranking av C-uppsatser*, Ds 1999:65, Stockholm, Finansdepartementet.

- Högskoleverket (1995) *Faktablad. Uppföljning*, nr 2, Stockholm, Högskoleverket.
- Högskoleverket (1996a) *Årsrapport för universitet och högskolor 1994/95*, Högskoleverkets rapportserie 1996:8 R, Stockholm, Högskoleverket.
- Högskoleverket (1996b) *Avgiftsbelagd utbildning i privat regi – en utredning*, Högskoleverkets rapportserie 1996:11 R, Stockholm, Högskoleverket.
- Högskoleverket (1997a) *Årsrapport för universitet och högskolor 1995/96*, Högskoleverkets rapportserie 1997:17 R, Stockholm, Högskoleverket.
- Högskoleverket (1997b) *Poänggivande uppdragsutbildning i högskolan – en tillsynsrapport*. Högskoleverkets rapportserie 1997:16 R, Stockholm, Högskoleverket.
- Högskoleverket (1997c) *Läkarutbildningen i Sverige – hur bra är den?*, Högskoleverkets rapportserie 1997:29 R, Stockholm, Högskoleverket.
- Högskoleverket (1998a) *Årsrapport för universitet och högskolor 1997*, Högskoleverkets rapportserie 1998:23 R, Stockholm, Högskoleverket.
- Högskoleverket (1998b) *Särskilda utbildningssatsningar – vad blev det av dem?*, Högskoleverkets rapportserie 1998: 4 R, Stockholm, Högskoleverket.
- Högskoleverket (1999a) *Årsrapport för universitet och högskolor 1998*, Högskoleverkets rapportserie 1999:11 R, Stockholm, Högskoleverket.
- Högskoleverket (1999b) *Högskolans uppdragsutbildning. Ett regeringsuppdrag*, Högskoleverkets rapportserie 1999:14 R, Stockholm, Högskoleverket.
- Högskoleverket (2000a) *Årsrapport för 1999*, Stockholm, Högskoleverket.
- Högskoleverket (2000b) *Är grundutbildningens kvalitet i farozonen?*, Högskoleverkets rapportserie 2000:12 AR, Stockholm, Högskoleverket.
- Ingemarsson, I. (1995) Problembaserad inlärning i teknisk utbildning, Linköping, Kvalitetsrådet vid Linköpings universitet.
- Johansson, E. m.fl. (1999) *Högskoleutbildare – tillgång och efterfrågan*, Högskoleverkets rapportserie 1999:9 AR, Stockholm, Högskoleverket.

Johansson, E. och Strandberg, L. (1999) *Kan gymnasieskolan förse högskolan med studenter?*, Högskoleverkets rapportserie 1999:5 AR, Stockholm, Högskoleverket.

Karlsson, J-S. (1987) *Folkbildning i utveckling*, Stockholm, Folkuniversitetet.

Kim, L. (1982) *Widened Admission to Higher Education in Sweden – the 25/5 scheme. A study of the implementation process*, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

Kim, L. (1998) *Val och urval till högre utbildning. En studie baserad på erfarenheterna av 1977 års tillträdesreform*, Uppsala, Uppsala Studies in Education 76.

Kim, L. (1999) Retorik och realiteter, *Om resurser och utbildningskapacitet i högskolan under nittiotalet*, Akademikerfakta 2/1999, Stockholm, SACO.

Knapper, C. och Cropley, A. (1991) *Lifelong Learning in Higher Education*, London, Kogan Page.

Kogan, M. m.fl. (eds) (2000) *Transforming Higher Education: A Comparative Study*, London, Jessica Kingsley Publisher.

Koskosalakis, N. och Koniordon, S. (2000) *Greece: National report*. Intern material från EU-projektet Lifelong Learning: the implications for the universities in the EU.

Lundgren, U. (1977) *Frame Factors and the Teaching Process*, Stockholm, Almqvist och Wiksell.

Läraryrket (1995) *Lärarna lyfter Sverige*, Stockholm, Förbundsstyrelsens förslag.

Marklund, S. (1985) Sweden: System of Education. I Husén, T. och Postlethwaite, T.N. (eds) *International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press.

Marklund, S. och Söderberg, P. (1964) *Grundskolan*, Stockholm, Prisma.

OECD (1973) *Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning*, Paris, OECD.

OECD (1996) *Lifelong Learning for All*, Paris, OECD.

OECD (1997) *Education Policy Analysis 1997*, Paris, OECD.

OECD (1999) *Education Policy Analysis 1999*, Paris, OECD.

OECD (2000) *Education at a Glance*, OECD Indicators, Education and Skills, Paris, OECD.

Pedagogiska Magasinet (1996) Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt, nr 1.

Petri, C. (1999) *Traditionella och icke-traditionella studenter*, StudS-rapport 8, Stockholm, Högskoleverket.

Premfors, R. (1980) *The Politics of Higher Education in a Comparative Perspective*, Stockholm, Stockholms universitet.

Regeringens proposition 1975:9 *Om reformering av högskoleutbildningen*, Stockholm.

Regeringens proposition 1992/93:1 *Universitet och högskolor – frihet för kvalitet*, Stockholm.

Regeringens proposition 1996/97:1 *Budgetpropositionen för år 1997*, Kap. 16, Utbildning och universitetsforskning, Stockholm.

Regeringens proposition 1999/2000:1 *Förslag till statsbudget för 2000*, Kap. 16, Utbildning och universitetsforskning, Stockholm.

Regeringens proposition 1999/2000:28 *Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan*, Stockholm.

Richardsson, G. (1994) *Svensk utbildningshistoria*, Lund, Studentlitteratur.

Riksdagens revisorer (2000) *Högskoleutbildning i samhällsekonomisk belysning*, Rapport 1999/2000:9, Stockholm, Riksdagen.

Riksrevisionsverket (1996) *Högskolans samverkan med näringslivet*, Rapport 1996:56, Stockholm, Riksrevisionsverket.

Rose, N. (1995) Styrning, auktoritet och expertis i avancerad liberalism. I Hultqvist, K. & Petterson, K. (red.) *Foucault – namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*, Stockholm, HLS Förlag.

Rubenson, K. (1979) *Högskolans anpassning till återkommande utbildning. Förutsättningar inom och utom systemet*, UHÄ-rapport 1979:1, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

Rubenson, K. (1994) *Lifelong learning: Ideology or Reality*, Inaugural speech at the UNESCO conference on Lifelong learning.

Rubenson, K. (1996) The role of popular adult education: reflections in connection to an analysis of surveys on living conditions, 1975 to 1993, *Parliamentary Commission on Popular Adult Education, Three Studies on Popular Adult Education*, Stockholm, Fritzes.

Rubenson, K. (1999) Supply of lifelong-learning opportunities: issues for research. I Tuijnman, A. och Schuller, T. (eds) *Lifelong Learning Policy and Research*, London, Portland press.

Rydberg, L., Kvarnström, L. och Cederholm, P. (1997) *Långt borta men ändå nära. Erfarenheter från distansutbildning vid Linköpings universitet*, rapport från Kvalitetsarbetet vid Linköpings universitet, Linköping.

Scott, P. (1995) *The Meanings of Mass Higher Education*, London, Open University Press.

Scott, P. (1997) The changing role of the university in the production on new knowledge, *Tertiary Education and Management*, Vol. 3, nr 1, sid. 5–14.

Scott, P. (ed.) (1998) *The Globalisation of Higher Education*, London, Open University Press.

Sennett, R. (1998) *The Corrosion of Character. The personal consequences of work in the new capitalism*, New York, Norton.

Schuller, T. (1999) A research agenda for lifelong learning: rapporteur's report. I Tuijnman, A. och Schuller, T. (eds) *Lifelong Learning Policy and Research*, London, Portland Press.

Schuller, T. och Megarry (eds) (1979) *Recurrent Education and Lifelong Learning. World Yearbook of Education*, London, Kogan Page.

SOU 1957:24 *Den akademiska undervisningen. Forskarrekryteringen*, 1955 års universitetsutredning I, Stockholm, Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1973:2 *U68, Högskolan, Betänkande från 1968 års utbildningsutredning*, Stockholm, Allmänna förslaget.

SOU 1992:1 *Frihet, Ansvar, Kompetens: Grundutbildningens villkor i högskolan*, Stockholm, Allmänna Förlaget.

SOU 1997:158 *Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus*. En antologi från Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna, Stockholm, Allmänna förlaget.

SOU 1998:57 *Utvärdering av distansutbildningsprojekt med IT-stöd*, (av Eva Åström), Stockholm, Fritzes.

SOU 1998:128 *Forskningspolitik*. Slutbetänkande av Kommittén för översyn av den svenska forskningspolitiken, Forskning 2000, Stockholm, Allmänna förlaget.

SOU 1999:141 *Från Kunskapslyftet till en strategi för Livslångt Lärande*, Stockholm, Allmänna förlaget.

SOU 2000:51 *Individuellt Kompetenssparande, IKS – en stimulans för det livslånga lärandet*, Stockholm, Allmänna förlaget.

SOU 2000: 82 *Högskolans styrning*, Stockholm, Allmänna förlaget.

SOU 2000:119 *Individuellt kompetenssparande*, Stockholm, Fritzes

Statistiska Centralbyrån (SCB) (1998) *Utbildningsstatistisk årsbok*, Stockholm, Statistiska Centralbyrån

Statistiska Centralbyrån (SCB) (1999a) *Statistiska meddelanden. Universitet och högskolor. Grundutbildning: Sökande till universitet och högskolor höstterminen 1999*, U 20, SM 9901, Stockholm, SCB.

Statistiska Centralbyrån (SCB) (1999b) *Statistiska meddelanden. Universitet och högskolor*, U 20, SM 9902, Stockholm, SCB.

Statistiska Centralbyrån (SCB) (1999c) *Utbildningsstatistisk årsbok*, Stockholm, SCB.

Statistiska Centralbyrån (SCB) (2000) *Utbildningsstatistisk årsbok, Tabeller*, Stockholm, SCB.

- Talerud, B. (1999) *Högskolans samverkan med det övriga samhället. En kortfattad historisk tillbakablick*, Omvärldsanalys för högskolan, Stockholm, Högskoleverket.
- Talerud, B. (2000) *Högskolans arbete med sin samverkansuppgift. Omvärldsanalys för högskolan*, Högskoleverkets arbetsrapporter 2000:2 AR, Stockholm, Högskoleverket
- Teichler, U. (1988) *Changing Patterns of the Higher Education System: The Experience of Three Decades*, London, Jessica Kingsley.
- Teichler, U. (1998) Massification: A challenge for institutions of higher education, *Tertiary Education and Management*, Vol. 4, nr 1, sid. 17–27.
- Teichler, U. (1999) Lifelong learning as Challenge for Higher Education: the State of Knowledge and Future Research Tasks, *Higher Education Management*, Vol. 11, nr 1, sid. 37–54.
- Tuijnman, A. (1989) *Recurrent Education, Earnings, and Well-being*, Stockholm, Almqvist and Wiksell International.
- Tuijnman, A. (1994) Recurrent Education. I *The International Encyclopaedia of Education*, Oxford, Pergamon Press.
- Tuijnman, A. (1999) Research agenda for lifelong learning: a report by the Task Force of the International Academy of Education. I Tuijnman, A. & Schuller, T. (eds) *Lifelong Learning Policy and Research*, London, Portland Press.
- Tuijnman, A. och Schuller, T. (eds) (1999) *Lifelong Learning Policy and Research*, London, Portland Press.
- UNESCO (1996) *Education for All: Achieving the Goal*, Paris, UNESCO.
- Universitetskanslersämbetet (1968) *Universitetspedagogik*, Stockholm, Universitetskanslersämbetet.
- Universitetskanslersämbetet (1970) *Den akademiska undervisningen. Principbetänkande avgivet av universitetspedagogiska utredningen (UPU) 1970*, Universitetskanslersämbetets skriftserie nr 10, Stockholm, Utbildningsförlaget.
- Watson, D. och Taylor, R. (1998) *Lifelong Learning and the University*, London, Falmer Press.

Westling, H. m.fl. (1999) 1989 års högskoleutredningen – vad blev det av den?, Rådet för högskoleutbildning (1999) *Börjar grundbulten rosta?*, Stockholm, Högskoleverket.

Willén, B. (1981) *Distance Education at Swedish Universities*, Uppsala Studies in Education, Uppsala, Almqvist och Wiksell International.

Högskoleverkets rapportserie 2001:1 R
ISSN: 1400-948X
ISRN: HSV-R--01/1--SE

Högskoleverket är en central myndighet för frågor som rör universitet och högskolor. Verket arbetar med kvalitetsbedömningar, uppföljningar, utveckling av högre utbildning, utredningar, tillsyn, internationella frågor och studieinformation.

 **HÖGSKOLEVERKET**
National Agency for Higher Education