

INTERNATIONELL JÄMFÖRBARHET *S* NATIONELL STYRNING

– aktuella perspektiv på högskolans examensordning

Högskoleverkets rapportserie 2001:10 R

INTERNATIONELL JÄMFÖRBARHET *S* NATIONELL STYRNING

– aktuella perspektiv på högskolans examensordning

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

**Internationell jämförbarhet & nationell styrning
– aktuella perspektiv på högskolans examensordning**

Producerad av Högskoleverket i mars 2001

Högskoleverkets rapportserie 2001:10 R

ISSN 1400-948X

ISRN HSV-R--01/10--SE

Innehåll: Högskoleverket, utredningsavdelningen, **Torsten Kälvemark**

Grafisk form: Högskoleverkets informationsavdelning

Tryck: Elanders Gotab, Stockholm, mars 2001



Innehållsförteckning

Förord	5
Sammanfattning	7
Summary	11
Internationell jämförbarhet och nationell styrning	13
Från Sorbonne till Bologna – och sedan?	17
Sorbonnedeklarationen	17
Bolognadeklarationen	19
Hur skall Bolognadeklarationen tolkas?	22
Vad händer efter Bologna?	25
Konventioner och EG-rätt	33
Lissabonkonventionen	33
EU:s regelverk för erkännande av utbildningar	36
Regleringar i andra länder	39
EG-direktiv och utbildningsinnehåll	41
EU:s övervakning	43
Globalisering och ackreditering	45
Inledning	45
Icke-statlig ackreditering – exemplet USA	45
Statlig ackreditering – europeiska exempel	51
Aktuell europeisk diskussion om ackreditering	54
Marknadens lösningar – några tendenser	57
Transnationell utbildning och ackreditering – exemplet MBA	60
Ackreditering av ingenjörsutbildningar	67
Den internationella utvecklingen och den svenska examensordningen	71
Svensk utbildning och internationell jämförbarhet	71
Bolognaprocessen och den svenska examensordningen	73
EG-rätten och den svenska examensordningen	74
Ackreditering i Sverige?	76
Examensordningen som utbildningspolitiskt instrument	79
Examensordningens syften	79
Synpunkter på examensordningen	79
Legitimationsyrken/reglerade yrken?	80

Examensordningen i ett decentraliserat högskolesystem	82
Anomalier i examensordningen	84
Examensordningen som utvecklingshinder	85
Utbildningsmål och kvalitetsgranskning	89
Frågor kring magisterexamen	95
Magisterexamen – alternativ inriktning och nivåbeteckning	95
En internationell magister/masterexamen	97
Bilaga 1	
Den svenska examensordningens framväxt	101
Bilaga 2	
Examensordningar i några andra länder	109
Bilaga 3	
Några synpunkter från remissvaren på Högskoleverkets förslag om ny inriktning inom magisterexamen	117

Förord


Hur förhåller sig den svenska högskolans examensordning till motsvarande system i andra länder? Kan man jämföra utbildningskvalifikationer över nationella gränser? Vad kräver en internationaliserad arbetsmarknad när det gäller information om examensinnehåll och kunskapsnivåer?

Det är några av de frågor som ofta diskuteras idag, både i Sverige och i andra länder. Inte minst i Europa har strävanden mot harmonisering och jämförbarhet mellan högskolesystem intensifierats de allra senaste åren, bl.a. genom den utveckling som brukar kallas för Bolognaprocessen.

Den här rapporten syftar till att underlätta diskussionen om den svenska examensordningen genom att sätta in den i ett internationellt sammanhang. Den orienterar om den pågående europeiska diskussionen på området, den beskriver de erkännandedirektiv som finns inom EU:s ram och den utreder olika aspekter på det alltmer aktuella begreppet ackreditering.

Bakom rapporten står en arbetsgrupp inom Högskoleverket med Torsten Kälvemark som samordnare. De som i övrigt deltagit i arbetet har varit Brita Bergseth, Karin Dahl Bergendorff, Ingemar Ingemarsson, Eivor Johansson, Nina Kowalewska, Åsa Kullgren, Tuula Kuosmanen och Inger Rydén Bergendahl.

Det är Högskoleverkets förhoppning att rapporten skall kunna räta ut en del frågetecken och samtidigt stimulera till fortsatt diskussion.



Sigbrit Franke
Universitetskansler

Sammanfattning

Hur uttrycker man på bästa möjliga sätt utbildningens nivå, omfattning och inriktning vid universitet och högskolor? Hur garanterar man i en internationaliserad och marknadsorienterad utbildningsvärld kvaliteten på examina och kvalifikationsbevis? Och hur kan man göra de nationella högskolesystemen mer begripliga och jämförbara på en alltmer globaliserad arbetsmarknad?

Det är några av de frågor som sysselsätter utbildningspolitiker, akademiska ledare och planerare runt om i världen. Det är samtidigt frågor som fått en allt högre aktualitet för varje år som gått under det senaste decenniet. De står högt på dagordningen i det europeiska samarbetet och de tillhör de självklara diskussionspunkterna vid möten mellan rektorskonferenser och universitetsorganisationer från skilda kontinenter.

I den här rapporten ges en bakgrund till en del av de aktuella diskussionerna. Med utgångspunkt i den internationella utvecklingen tar den också upp olika aspekter på den svenska examensordningen. Från det som berörts i de olika avsnitten kan följande sammanfattande slutsatser dras:

- Den snabba framväxten av en globaliserad arbets- och utbildningsmarknad gör att också den nationella regleringen av utbildningssystemen måste ske i ett internationellt perspektiv.
- En översyn av den svenska examensordningen måste beakta såväl behovet av nationell styrning som möjligheterna till internationell jämförbarhet.
- Strävanden mot europeisk konvergens på utbildningsområdet, bl.a. genom den s.k. Bolognaprocessen, måste vara en viktig bakgrund till fortsatta diskussioner om den svenska examensstrukturen, bl a i fråga om nivåbestämningen på magisterexamen.
- Internationella konventioner om erkännande liksom EG-rätten är viktiga instrument för bedömning av examensbevis och behörighet och måste beaktas i en svensk examensordning.

- Det formellt rättsliga erkännandets komplexitet svarar inte alltid mot den internationella arbetsmarknadens behov av snabba och flexibla lösningar. Detta har gett frågor kring internationell ackreditering en allt högre aktualitet.
- Spridningen av amerikanska mönster för ackreditering har gett upphov till bl.a. diskussioner på europeiskt plan kring gemensamma normer för kvalitetssäkring och utvärdering. Ett europeiskt ackrediteringssystem bör kunna utvecklas genom ömsesidigt erkännande av nationella kvalitetssäkringssystem.
- Internationell ackreditering i olika former löser en del problem när det gäller internationell jämförbarhet men den ger samtidigt upphov till nya problem i form av fristående aktörer med oklara ansvarsförhållanden.
- Den nya svenska ordningen för kvalitetssäkring svarar i allt väsentligt mot internationella normer för ackreditering.
- Vid en revision av examensordningen måste man beakta sambandet mellan examinas målformuleringar och de nya formerna för regelbunden kvalitetskontroll.
- Frågan om en ny utformning av magisterexamen måste snabbt lösas. Mot bakgrund av reaktionerna på Högskoleverkets tidigare förslag och förslagen i betänkandet "Advantage Sweden" bör, utöver den föreslagna nya magisterexamen, en ny examen benämnd "Internationell magisterexamen/International Master" inrättas.
- Den nya examen bör i internationella termer betecknas som en "master by course work". Den uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt minst 40 poäng.
- Den europeiska mobiliteten inom grundutbildningen har genomgått en explosionsartad utveckling under det senaste decenniet, bl.a. genom Erasmus-programmet. Nästa steg bör vara en ökad mobilitet på masternivån. En internationellt inriktad masterexamen kan också förenas med diskussionerna inom EU kring införandet av en "European master's degree".

- Den svenska magisterexamen definieras i lagstiftningen (av bl.a. anslagstekniska skäl) som grundutbildning. Detta innebär en fara för en undervärdering av denna examen i internationella sammanhang. Det är viktigt att Sverige i en internationellt inriktad information, bl.a. genom ”diploma supplement” betonar magisterexamens verkliga nivå av fördjupad utbildning.

Summary

In 1993 the Swedish Government decided on a new qualifications framework for Swedish higher education by establishing a document called *The Degree Ordinance*. The framework consists of three general degrees (among them *kandidatexamen* and *magisterexamen*) and 47 professional degrees covering a wide range of professional areas from nursing to civil engineering.

The Degree Ordinance was part of reform, which aimed at giving institutions of higher education a large degree of autonomy. Government regulation with regard to curricula and educational goals was reduced to a minimum.

The degree structure has functioned fairly well over the years since the reform was launched. International developments have, however, contributed to discussions about the need to reform or amend the Ordinance.

The debate has in particular been prompted by the globalisation of educational markets and the considerable expansion of European exchange programmes in the 1990's. It has further been given a new dimension by the European convergence process started by the Bologna Declaration of 1999.

The present report is intended to highlight some of the factors which have to be taken into account when establishing a qualifications framework which should on the one hand facilitate international comparability and on the other hand serve the national interest of regulating certain aspects of professional education.

International comparability is a fundamental prerequisite for creating a common European labour market. A number of instruments are used in order to achieve this comparability. International conventions for academic recognition have for many years been important tools. The EC directives have been created for the same purpose. Accreditation schemes are increasingly being discussed also on the European level.

Against this background some of the following conclusions have been drawn in this report:

- Due to the rapid growth of a global labour and education market a review of the Swedish qualifications framework must take into account questions of international comparability as well as national administrative needs.
- The European convergence process as expressed in the Bologna declaration and the follow-up work must be given a prominent place in any future review of the Swedish degree system.
- Due consideration must also be given to international conventions of academic recognition as well as the legal instruments of the common European legislation.
- The complexities of formal recognition sometimes leave the door open for market-oriented solutions like professional accreditation. The influence of the US system can be noticed in this area. European schemes are emerging and such schemes could be further developed by mutual recognition of national systems for quality control.
- International accreditation can solve some of the problems of comparability but there may be a risk that complex system of degrees are replaced by complex systems of accreditation with little transparency with regard to accountability.
- The current system of quality assurance of higher education in Sweden, introduced from January 2001, bears all the international hallmarks of accreditation
- The master's degree level will be important for the future of international student mobility. A new "International Master's degree" as well as a "European Master's degree" would be valuable additions to the Swedish system of academic qualifications.

Internationell jämförbarhet och nationell styrning

NATIONELL UTBILDNINGSGREGLERING OCH DEN GLOBALA UTBILDNINGSMARKNADEN

1990-talet kom att präglas av en snabb internationalisering av högskolesystemen i olika delar av världen. Rörligheten bland lärare och studenter ökade starkt både inom Europa och mellan olika kontinenter. Den diskussion kring högskolesystemens dimensionering, struktur och utbyggnad, som präglade det sena 70-talet och 80-talet kom att få en ny dimension av jämförelser med förhållanden och utvecklingstrender i andra länder.

Också Sverige påverkades i hög grad av denna utveckling. Den fick en markerad startpunkt i början av 1990-talet när vårt nationella högskolesystem förändrades i decentraliserad riktning. Styrningen av utbildningens innehåll och omfattning genom centrala program eller utbildningsplaner kom att ersättas med en examensordning som gav universitet och högskolor en ny frihet när det gällde utbildningens uppläggning och genomförande. I viss utsträckning motiverades dessa reformer av jämförelser med strukturer i andra länder.

Redan i slutet på 80-talet kom emellertid förslag om en internationell anpassning av bl.a. examenssystemet från dåvarande UHÄ. Förslagen vidarefördes genom reformbesluten under 1992/93. Ungefär samtidigt kom Sverige genom EES-avtalet med i det europeiska arbetet på en gemensam arbetsmarknad och kom därigenom också att omfattas av bl.a. de olika EG-direktiven för erkännande av utbildningar. Hösten 1992 kom Sverige vidare med i de europeiska utbildningsprogrammen Erasmus, Comett och Tempus. Från en blygsam början kom de att innebära något av en revolution i det internationella studentutbytet. Frågan om tillgodoräknande av utbildningsprestationer vid universitet och högskolor i andra länder blev därmed akut och aktualiserade en rad problem kring examenssystemens jämförbarhet.

Under hela 90-talet ökade svenska studenters utlandsstudier kraftigt. Efter studiemedelsreformen 1989 steg antalet utlandsstuderande svenskar från några hundra till närmare 25 000 årligen. Också detta var en bidragande orsak till aktualiseringen av examensfrågorna. Den svenska mobiliteten var samtidigt en spegling av en kraftigt ökad internationell rörlighet som

bidragit till det som numera ofta kallas ”den internationella utbildningsmarknaden”.

Denna marknad är som alla marknader en plats för konkurrens, dels mellan de anglosaxiska länder som här är de främsta aktörerna men på senare år också i ökande grad mellan Europa och USA. Den amerikanska dominansen vetenskapligt och kulturellt leder till att amerikanska normer och system lätt tas över av andra länder. För centrala aktörer på den europeiska kontinenten, framför allt Frankrike och Tyskland, har framväxten av europeiska alternativ setts som en väg att slå vakt om en europeisk universitetstradition präglad av kulturell och språklig mångfald. En europeisk rörelse för en större harmonisering av utbildningssystemen har kraftfullt manifesterats under de senaste tre åren och i hög grad kommit att beröra frågor kring examensbenämningar och kvalifikationsnivåer.

Denna europeiska process berör främst det som i svensk terminologi kallas generella examina (kandidat-, magister- och doktorsexamina). Den svenska examensordningen innehåller därutöver en rad yrkesexamina som samtidigt kommit att beröras av en annan internationell utveckling, nämligen frågor om ackreditering och professionellt erkännande. Svensk läkarutbildning och ingenjörsutbildning är t.ex. två fall som har varit aktuella i erkännandediskussioner mellan USA och Sverige. Andra yrkesutbildningar är mer eller mindre berörda av olika EG-direktiv om erkännande för yrkesverksamhet.

Det är inte minst amerikanska ackrediteringsordningar med internationell spridning som fört upp frågan om ackreditering också på den europeiska dagordningen. Kommissionen i Bryssel har t.ex. gett de europeiska universitetens samarbetsorganisation CRE i uppdrag att genomföra ett projekt kring europeiska ackrediteringsordningar. Nationella ackrediterings-system växer också fram i flera europeiska länder, t.ex. i Tyskland. Under tiden pågår en utveckling, delvis styrd av marknadskrafter, som innebär att privata ackrediteringsorganisationer erbjuder sin medverkan i högskolornas kvalitetskontroll.

I skärningspunkten mellan den svenska ordningens generella examina och internationell ackreditering uppträder så fenomen som t.ex. det internationella examensbegreppet MBA (Master of Business Administration). Den är exempel på en ”transnationell examensordning” som fått en omfattande spridning och som i vissa avseenden lever ett liv utanför alla nationella examenssystem.

Överhuvudtaget har masternivån kommit att bli intressant på en internationell utbildningsmarknad. Kvalificerade påbyggnadsutbildningar är en intressant nisch för länder med mer utvecklade högskolesystem och det är

en intressant nivå också i ett utökat europeiskt samarbete. Samtidigt har Sverige akuta problem med den rättsliga regleringen av denna internationella examen.

Detta problem togs upp av Högskoleverket i rapporten *Ny inriktning inom magisterexamen* (1999:16 R) och kravet på en snar lösning har inte minst understrukits av de högskoleinstanser till vilka Utbildningsdepartementet remitterat rapporten. Fortfarande är dock problemet inte löst och det har på nytt aktualiserats i betänkandet *Advantage Sweden* (SOU 2000:92) där förslag om en internationell masterexamen lagts fram.

Sammantaget pekar den aktuella utvecklingen starkt på behovet av en genomgripande översyn av examensordningen. Detta är en nationell politisk uppgift som bör genomföras inom regeringskansliet. Syftet med denna rapport är framför allt att peka på de omvärldsfaktorer som bör beaktas i en sådan översyn. Det rör sig framför allt om följande:

- Framväxten av en alltmer internationaliserad utbildningsmarknad
- En lika markant framväxt av en internationaliserad arbetsmarknad
- Den internationella konkurrensen på utbildningsområdet som denna utveckling innebär
- Den fria rörligheten inom EU och kraven på mer lättförståeliga system
- Det vidare europeiska harmoniseringsarbetet
- Internationella och nationella system för ackreditering och kvalitets-säkring

Till detta kommer naturligtvis de rent nationella aspekter som kan läggas på behovet av en reviderad examensordning. Det rör sig t.ex. om följande punkter:

- Behovet av styrning av t.ex. legitimationsutbildningar
- Frågan om antalet yrkesexamina
- Harmonisering av generella målformuleringar
- Frågan om examensbegreppets generella roll i ett system där många tycks studera utan någon ambition att ta en examen

Med dessa utgångspunkter tar den här rapporten först upp den internationella utvecklingen. Att dessa avsnitt är ganska utförliga beror främst på att förhållandevis lite material hittills funnits på svenska när det gäller t.ex. Bologna-processen och olika ackrediteringsordningar.

I en andra del behandlas en del principiella frågor kring examensordningen. Denna del är mer kortfattad eftersom flera av de aktuella frågorna delvis redan behandlats i Högskoleverkets rapport om en ny inriktning inom magisterexamen.

I de sammanfattande slutsatserna görs ett försök att koppla ihop den internationella utvecklingens krav med de mer nationella synpunkterna på en svensk examensordning.

Från Sorbonne till Bologna – och sedan?

SORBONNEDEKLARATIONEN

I samband med firandet av Paris-universitetet Sorbonnes 800-årsjubileum den 25 maj 1998 undertecknades en högtidlig deklARATION av Frankrikes, Italiens, Storbritanniens och Tysklands ministrar för högre utbildning. I denna deklARATION slog ministrarna bland annat fast följande:

The international recognition and attractive potential of our systems are directly related to their external and internal readabilities. A system, in which two main cycles, undergraduate and graduate, should be recognized for international comparison and equivalence, seems to emerge.

Här lyfts uppenbarligen ett första motiv för en bättre europeisk samordning av utbildningssystemen fram: möjligheten för en vidare omvärld att attraheras av och att förstå hur den högre utbildningen i Europa är strukturerad och vilket värde den kan tänkas ha i en internationell jämförelse.

När ord som "attractiveness" används i europeiska texter kan man ofta utgå från att det handlar om en jämförelse med det utbildningssystem i världen som tycks vara det utan jämförelse mest attraktiva: det amerikanska. Det är också delvis i det ljuset som man måste se på en del inslag i den fortsatta utvecklingen.

Efter det nyss citerade konstaterandet pläderar Sorbonnedeklarationen för fördelarna med ett credit-system av den typ som ECTS (det europeiska poängsystemet, utvecklat inom Erasmus-programmet) utgör. Syftet är att möjliggöra såväl en mobilitet mellan de europeiska universiteterna som en återkommande utbildning.

De fyra ministrarna uttalade sig också för ett system som ger studenter på den grundläggande nivån "a diversity of programmes, including opportunities for multidisciplinary studies, development of a proficiency in languages and the ability to use new information technologies".

På den andra nivån, ”the graduate cycle” räknar Sorbonnedeklarationen med att det finns två skilda vägar:

In the graduate cycle, there would be a choice between a shorter master’s degree and a longer doctor’s degree, with possibilities to transfer from one to the other. In both graduate degrees, appropriate emphasis would be placed on research and autonomous work.

På båda nivåerna förutsätts att studenter och doktorander i största möjliga utsträckning deltar i den europeiska mobiliteten och på sikt tillbringar minst en termin vid ett universitet i ett annat land.

När Sorbonnedeklarationen presenterades hade det i stort sett bara gått ett år sedan Lissabonkonventionen om akademiskt erkännande undertecknades av ett stort antal stater (se nedan kap. 4). Man kan tycka att ett stort steg därmed redan hade tagits i det officiella närmandet mellan examina och kvalifikationssystem i de berörda länderna. Arbetet inom EU med direktiven för erkännande av utbildningar hade också pågått under en längre tid. De fyra ministrarna underkänner inte detta arbete men det framgår klart att deras avsikt är att gå fortare fram än på den gamla beprövade konventions- och direktivvägen.

A convention, recognising higher education qualifications in the academic field within Europe, was agreed on last year in Lisbon. The convention set a number of basic requirements and acknowledged that individual countries could engage in an even more constructive scheme. Standing by these conclusions, one can build on them and go further. There is already much common ground for the mutual recognition of higher education degrees for professional purposes through the respective directives of the European Union.

Our governments, nevertheless, continue to have a significant role to play to these ends, by encouraging ways in which acquired knowledge can be validated and respective degrees can be better recognised. We expect this to promote further inter-university agreements. Progressive harmonisation of the overall framework of our degrees and cycles can be achieved through strengthening of already existing experience, joint diplomas, pilot initiatives, and dialogue with all concerned.

Genom att i ett av styckena ovan introducera ordet ”harmonisering” lyckades ministrarna bryta ett veritabelt tabu i det europeiska utbildnings-samarbetets historia. I en analys av bl.a. Sorbonne- och Bolognadeklarationerna har Bernd Wächter, chef för Academic Cooperation Association (ACA) i Bryssel, understrukit vilken revolution som deklARATIONEN egentligen innebar:

What happened in Paris in the summer of 1998 was nothing short of a sensation, or a “big bang”. There and then, the ministers of education of France, Germany, the UK and Italy signed the “Sorbonne Declaration”. What was the content of this document? It did, first of all, ask for a lot that was already there, such as mobility, cooperation or recognition. In that, it was less than spectacular. It also put in a few mouthfuls of the rhetoric of the day, which was equally unthrilling. But: it asked for the “harmonisation” of the European degree structure, in the form of a differentiation into undergraduate and postgraduate studies. This was the sensation: the four ministers demanded exactly what they and their governments had hitherto declared to be the devil’s work. They threw over board the cherished rhetoric of the advantages of “diversity”, which so far had been the prime argument against more commonality in Europe. And they used, with a positive connotation, the word “harmonisation”, which had up to then been a four-letter word to them. To call this a surprise would be a grave understatement.

BOLOGNADEKLARATIONEN

Bara något år senare var det dags för ytterligare ett steg i denna uppseendeväckande europeiska process. Flera av de mindre europeiska länderna hade känt sig något förbispungna av de stora ländernas initiativ i Sorbonne och tog tillsammans med företrädare för de europeiska universiteten initiativet till ett möte i Bologna. Den 19 juni 1999 undertecknades BolognadeklARATIONEN som förde tanken på ett närmande vidare genom att plädера för upprättandet av *The European Space for Higher Education*. De 29 regeringsföreträdarna konstaterade där bland annat att det europeiska enhetsbygget måste gå vidare och också bygga på de intellektuella och vetenskapliga dimensionerna.

Också i Bologna fanns de vidare internationella aspekterna med i bilden. Här var en punkt där undertecknarna i Bologna faktiskt var mer konkreta än kollegorna ett år tidigare i Sorbonne. Nu talade man inte bara lite obestämt om vikten av det europeiska utbildningssystemets attraktivitet utan också mer specifikt om den internationella konkurrensen på utbildningsområdet och om vikten av att högre utbildning i Europa ”acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions”.

I ett senare avsnitt talar Bolognadeklarationen också om behovet av att det europeiska högskolesystemet finns med på den internationella arenan. När det gäller deklarationen i övrigt finns det dock en hel del kommentatorer som har betecknat den som en mer urvattnad variant av dokumentet från Sorbonne. Man ansluter sig förvisso till Sorbonne-principerna men ser processen som mer långsiktig: ”in any case within the first decade of the third millennium”. Det revolutionerande uttrycket ”harmonisering” lyser den här gången med sin frånvaro. De åtgärder som prioriteras är följande:

- Adoption of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate. Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies, lasting a minimum of three years. The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification. The second cycle should lead to the master and/or doctorate degree as in many European countries.
- Establishment of a system of credits - such as in the ECTS system - as a proper means of promoting the most widespread student mobility. Credits could also be acquired in non-higher education contexts, including lifelong learning, provided they are recognised by receiving Universities concerned.
- Promotion of mobility by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement with particular attention to:
 - for students, access to study and training opportunities and to related services
 - for teachers, researchers and administrative staff, recognition and valorisation of periods spent in a European context researching, teaching and training, without prejudicing their statutory rights.

- Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to develop comparable criteria and methodologies.
- Promotion of the necessary European dimensions in higher education, particularly with regards to curricular development, inter-institutional co-operation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research.

Det är värt att notera att dokumentet bara i inledningen talar om den roll som EU spelat eller förväntas spela i det europeiska närmandet på den högre utbildningens område. Detta har förmodligen flera orsaker. En är att dokumentet undertecknats av ett antal stater som inte under överskådlig tid kan förväntas bli medlemmar i unionen. Det kan också ses som en markering av att beslutsstrukturerna i Bryssel faktiskt är för långsamma eller för komplexa för denna typ av processer. Ett tredje skäl kan också vara att engagerandet av ytterligare en politisk nivå i detta konvergensarbete egentligen inte är förenligt med den traditionella högskoleautonomin.

Man kan ställa frågan varför Bolognadeklarationen kom just sommaren 1999. Innebar den att de europeiska länderna som enskilda stater ville ta kommandot över utvecklingsprocessen? Hade det med den förestående utvidgningen att göra eller var det andra faktorer som spelade den viktigaste rollen?

En förklaring som flera kommentatorer pekat på är att deklarationen måste ses i ljuset av de ekonomiska problemen för högre utbildning i några av de europeiska länderna, och då kanske särskilt i Tyskland. Med oförändrad finansiering och med krav på att expandera den högre utbildningen fordras det i åtskilliga länder en rationalisering och modernisering av högskolesystemen. De långa examenstiderna måste förkortas, yrkesinriktningen måste stärkas och övergången mellan olika studieformer måste underlättas.

En andra viktig förklaring (och här har både Frankrike och Tyskland viktiga intressen med i spelet) är att ledande europeiska länder känner sig alltför lite konkurrenskraftiga på den internationella marknaden. I den globala konkurrensen har Europa letts av andra snarare än att själv vara en ledande kraft. Och framför allt är det det kontinentala Europa som i förhållande till sin akademiska potential har hamnat på efterkälken.

Det handlar då inte bara om rädsla för att gå miste om de inkomster som inkommande studenter från andra länder innebär. Det rör sig också om en intellektuell konkurrens: skall också länder som inte är engelskspråkiga

kunna attrahera de bästa studenterna från länder utan egen tillräcklig utbildningskapacitet; studenter som i framtiden kan bli viktiga tillgångar för den egna forskningen och utbildningen.

Här har man i de stora europeiska länderna naturligtvis sneplat på USA där t.ex. närmare hälften av alla doktorsexamina på teknikområdet avläggs av utlänningar. Vare sig dessa doktorer stannar i Amerika eller återvänder till hemlandet ses de som strategiska tillgångar för amerikansk intressen på kulturens och handelns områden.

Problemet för Europa i sammanhanget har varit, som någon uttryckt det, att potentiella ”kunder” från andra kontinenter upplever vår världsdel som en rad skilda länder med olika utbildningssystem, inte som en ”single area of education”.

Vilka slutsatser kan man dra av detta? I sitt tidigare nämnda anförande pekade Bernd Wächter på tre viktiga punkter:

- a) Europe can successfully compete with other continents and countries only if it presents itself as one single higher education space.
- b) Europe can present itself in this way with any hope of success only if there will be a minimum of harmony between its different higher education systems. In other words, a common degree structure is a *conditio sine qua non* for success in global competition.
- c) Moreover, prospective students from other world regions will not have faith in this common degree structure if it is not “internationally compatible”, or, to put it differently, if it does not follow the Anglo-Saxon model of a differentiation into bachelor and master degrees.

Det är mot den här bakgrunden som Bolognadeklarationen och den fortsatta europeiska processen kring den bland annat måste förstås.

HUR SKALL BOLOGNADEKLARATIONEN TOLKAS?

Det finns många sätt att se på slutdokumentet från Bologna. Skall man sammanfatta de fyra viktigaste punkterna i deklarationen är det framför allt följande:

- Införandet av ett ECTS-kompatibelt poängsystem
- Strävan mot en gemensam europeisk syn när det gäller kvalitetsfrågorna
- Nedbrytande av hinder för den europeiska mobiliteten
- Införandet av ett examenssystem i två nivåer

Så långt kan säkert alla vara överens om vad deklARATIONEN innebär. Däremot finns det en stor öppenhet för olika tolkningar när det gäller både vad som därutöver faktiskt står i dokumentet och vägen framåt.

För att underlätta tolkningarna kan man se på en del av det förberedande materialet. En av dem som deltog i diskussionerna före Bologna-mötet var Guy Haug från den europeiska rektorskonferensen (CRE) som tillsammans med Jette Kirstein från den danska rektorskonferensen skrev en rapport om europeiska utbildningssystem. Rapporten var beställd av CRE och The Confederation of EU Rectors' Conference.

I ett anförande några månader efter Bolognamötet gjorde Haug bl.a. följande beskrivning av deklARATIONENS bakgrund och innehåll:

The Bologna Declaration came in the wake of the Sorbonne Declaration which was issued one year earlier and with which it shares several important common features. First, the two documents have the same ultimate goal (the gradual setting up of a European space for higher education); a second common feature is their approach, based on a joint effort between ministers and higher education representatives; third, both documents focus on structure rather than on content, and deal with "qualifications" rather than with academic degrees; and fourth, they both, maybe for the first time, pay attention to the international competitiveness of European higher education. The Sorbonne Declaration was followed by a debate on compatibility and harmonisation in higher education, but in a climate of confusion (mainly related to the alleged existence, or emergence, of a pattern of degrees after 3, 5, and 8 years in higher education, which it did not formally recommend but was associated with it in the mind of a majority of commentators) and concern (mainly about the perceived attempt to impose a single model that would threaten diversity).

I kartläggning av läget i Europa som gjordes inför Bologna kunde bl.a. följande konstateras:

- En djungel av examina, nivåer och system förefaller vara det största hindret för en ökad rörlighet i Europa och för möjligheten att förstå systemet för den som kommer utifrån.
- Det finns ingen konvergens kring mönstret 3-5-8. Många länder har examina efter t.ex. två år och ett slags kandidatnivå på tre eller fyra år. Doktorsexamina tar olika lång tid. Möjligen finns det en viss samsyn när det gäller magisterexamen efter fem år men inte heller här är systemen lika.
- I många europeiska länder pågår en process där man försöker förkorta grundutbildningen och i vissa fall införa en första examensnivå i program som hittills varit fem år eller längre.

Ett av de länder som redan före Bologna arbetat med förkortning av sina utbildningar och med införandet av ett mer internationellt studiesystem är Tyskland. Från en ordning med traditionella examina och långa normalstudietider försöker man där successivt introducera nya bachelor- och masternivåer av s.k. anglosaxisk modell. Andra trender får betraktas som mer universella. Det gäller t. ex. införandet av system för kvalitetssäkring i många länder liksom ett nedrivande av gränser mellan de traditionella universiteten och det som på engelska brukar betecknas som "the non-university sector".

Vad kan då Bologna-processen tänkas innebära för de enskilda högskolorna under den närmaste framtiden? Guy Haug har lyft fram ett par punkter:

What can universities and other types of higher education do? The most important move they can take (and in my view ought to take) is certainly to shape and structure their own offering in the light of the new post-Bologna environment; there are two particularly important changes which institutions could implement to profile themselves for the emerging European space for higher education:

- the introduction of meaningful first (undergraduate) degrees in systems where they do not traditionally exist; these courses need to be shorter, more flexible (in particular through the adoption of credit systems), more relevant to professional life, more multidisciplinary, more European and international; they should

open access both to postgraduate studies and to the labour market;

- but maybe the newest aspect (and the one that would boost across-the-board reforms) in many countries would be the creation of new master's courses in environments where there were no short, or separate, programme at this level; if they are to meet the needs and expectations of mobile students from around the world, they should be relatively short (about 12 to 18 or no more than 24 months), and they should be clearly open to the participation of students who completed their undergraduate studies at a different institution or in a different country in Europe or elsewhere in the world. This is of course of absolutely crucial importance if reforms are to be successful: the aim is not simply to cut long curricula in two stages and to have the same students continue their studies in the same discipline, at the same institution in the same country, immediately after completing a bachelor's degree. There are real advantages for new master degrees to be offered by consortia of institutions rather than by just one university; the main benefit one could expect from the development of independent master's degrees would be to have a much wider redistribution of students entering the postgraduate level than we currently have.

Utvecklingen av masterexamina ses på många håll i Europa som en strategiskt viktig process både för den europeiska mobiliteten och för Europas attraktionskraft i förhållande till andra länder och kontinenter. Det som efterfrågas på en internationell marknad är många gånger den forskningsanknutna och specialiserade påbyggnadsutbildning som en masterexamen innebär. Mycket talar därför för att det är något som man kommer att se som en av de viktigaste utbildningspolitiska trenderna i Europa under de närmaste åren.

VAD HÄNDER EFTER BOLOGNA?

En intensiv aktivitet har brutit ut på många håll i Europa med Bolognadeklarationen som grund. Inför det uppföljningsmöte som skall hållas i Prag i maj 2001 vill många ha färdiga planer för revideringen av sina högskolesystem. Men mycket arbete sker också på en övergripande nivå, bland annat i regi av CRE eller inom olika EU-nätverk.

Intressant att notera är bland annat att ett seminarium om ackreditering har arrangerats av CRE och EU-kommissionen. Frågan om ackreditering nämndes inte i Bologna, men den har under tiden väckt ett ökat intresse som ett sätt att garantera "the transportability of degrees/qualifications" inom Europa.

Samtidigt kan man konstatera att det i den fortsatta diskussionen också finns en del kritiska synpunkter på projektet. Några tyska debattörer har t.ex. ifrågasatt om uppdelningen i de två nivåerna är nödvändig och meningsfull. De har också – liksom en del kritiker från fransk sida – hävdat att just olikheten i system är den europeiska högre utbildningens starka sida.

Det finns också olika sätt att tolka deklARATIONEN på. Tyskar kan ibland tala om den treåriga nivån som något som rör "die Fachhochschulen". Den franske utbildningsministern talade nyligen om mönstret 3-5-8 fastän just detta mönster egentligen inte finns explicit uttryckt i vare sig Sorbonne- eller BolognadeklARATIONERNA.

Inom den brittiska högskolevärlden fanns det inledningsvis en avvaktande hållning till Bolognaprocessen även om brittiska ministrar varit delaktiga i konvergensarbetet ända sedan SorbonnedeklARATIONEN. I december 2000 gjorde dock Quality Assurance Agency (QAA) en analys av Bolognaprinciperna där man samtidigt varnade för ett lättsinnigt eller självtillräckligt betraktelsesätt från brittisk sida.

Efter att först ha diskuterat de generella motiven bakom processen konstaterar man från QAA:s sida att den också har en rad praktiska implikationer: den handlar om en gemensam nomenklatur och en strävan mot jämförbarhet. DeklARATIONEN handlar vidare om en nivåindelning och den tar upp tanken på gemensamma examenstitlar, åtminstone på "the postgraduate stage". Ett tredje syfte handlar om "transfer of credit" och ytterligare ett syfte är att verka för en harmonisering av kvalitetssäkringssystemen. Men ytterst handlar det enligt QAA om jämförbarhet och konsekvens när det gäller examenstitlar:

In practical terms, the Declaration is about comparability of the level of qualifications and consistent use of qualification titles. All of the other objectives rest, to a greater or lesser extent, on the establishment of that common currency of qualifications.

Efter detta granskar man närmare vad BolognadeklARATIONEN kan betyda för det brittiska högskolesystemet. Det är här man varnar för en syn som innebär att den bara skulle vara en kontinental europeisk rörelse på väg mot de strukturer som redan finns i Storbritannien:

Such a view would be both naive and complacent. The introduction of qualifications at what are, for some countries, new levels is an opportunity for them to define afresh the levels of attainment that should be associated with awards for the successful completion of the first and second cycles of study. There can be no automatic presumption that UK standards will be adopted as a European benchmark.

There is also a view, held by some, that the Bologna Declaration is primarily about introducing a framework that will allow countries where seven or eight years study in higher education is the norm to introduce exit points after three or four years. That may have been one factor in the minds of those who signed the Sorbonne Declaration. It is certainly not the motive that led 29 countries to subscribe to the Bologna Declaration. For some, the higher level aspirations outlined earlier in this paper were a prime motive; for others, European harmonisation is an important end in its own right.

It is important for the United Kingdom to recognise that the Bologna Declaration is a part of a process that the UK must seek to influence to protect and advance its own interests.

QAA konstaterar vidare i sin analys att Bologna-arbetet inte är en centralstyrd process. Den drivs av länderna själva och den kommer att ske med olika hastighet i olika europeiska stater. Den innehåller inte heller några legala mekanismer kring erkännande av olika strukturer. Den påminner om ett EU-direktiv men den saknar den rättsliga ram som är en del av direktiven.

Det är vidare, enligt QAA:s bedömning, viktigt att notera den betydelse som det europeiska konvergensarbetet har för framför allt länderna i Öst- och Centraleuropa. De har förhoppningar om ett EU-medlemskap och Bologna-deklarationen ger dem en möjlighet att anpassa sig till EU-normer vilket samtidigt innebär att deras kunskapsbaserade industriella sektorer närmar sig en gemensam europeisk standard.

Och eftersom Öst- och Centraleuropa kan vara en viktig potentiell marknad för brittisk högre utbildning ligger det enligt QAA också i briterernas intresse att finnas med i samma system. Det är t. ex. viktigt att examenskraven i Storbritannien inte upplevs som lägre än motsvarande examina i dessa länder.

Det finns runt om i Europa lite olika synsätt när det gäller att ange krav och villkor för olika examina. De kan enligt QAA sammanfattas i formeln ”time served versus outcomes achieved”. I takt med en allt mer diversifierad grupp av studenter vid universiteten har fokus i Storbritannien förskjutits

mot det senare ledet. Det är resultaten och inte tiden som är det viktigaste. Samma tendens kan noteras i en del kontinentala länder.

I Bologna-deklarationen finns ”time served”-aspekten fortfarande med, men den enda gång man nämner något om tidsfaktorer handlar det om den första examensnivåns längd. Ändå kan man inte bortse från denna aspekt. Om det kontinentala mönstret för en masterexamen bli fem år blir det verkligen en utmaning för det brittiska universitetssystemet att visa att man också med en fyraårig masterutbildning kan nå lika långt i kunskaper i färdigheter.

De enda examenstitlar som nämns uttryckligen i Bolognadeklarationen är master- och doktorsgraderna. Här finns det enligt QAA:s analys anledning till reflexion från brittisk sida:

The only qualification titles mentioned by name in the Declaration are the Masters and Doctorate degrees, as titles for qualifications awarded after the second (postgraduate) cycle of study. This makes it important that these titles are used in the UK in a manner that is as far as possible consistent with the practice envisaged in the Declaration. Differences in lengths of time spent in study can be justified, if appropriate outcomes are achieved. Use of the Masters title, in particular, in respect of achievement at lower qualification levels, would run the risk that the generality of UK Masters degrees might be perceived as not being second cycle qualifications.

If such a view were to become widely held within Europe, and acted upon, that could disadvantage the holders of those UK Masters degrees that genuinely represent a postgraduate level of achievement. It could also make UK Masters degrees generally, less attractive to students from elsewhere in Europe and the wider world.

Observationen om vikten av att den egna masternivån inte underskattas i ett internationellt sammanhang är en punkt av vikt att notera också från svensk sida. Det är viktigt, fortsätter QAA, att beakta detta i all synnerhet som det inte finns några rättsliga mekanismer för den enskilde som vill klaga om hans eller hennes examenskvalifikation blivit underskattade i ett internationellt sammanhang. Det bästa försvaret för de nationella examina är därför helt enkelt att tydligt visa att de ligger i linje med den struktur och den terminologi som är utgångspunkten för Bolognadeklarationen.

Bologna och ingenjörstudier

Bolognadeklarationen har framför allt diskuterats i termer av generella examina. Men som framgått av det tidigare gör deklarationen egentligen ingen skillnad mellan dessa examina och dem som i det svenska systemet kallas yrkesexamina.

I den europeiska debatten har frågan ställts hur principerna från Bologna påverkar en klassisk yrkesinriktad högskoleutbildning som ingenjörstudier. Bland de dokument som European Association of Universities (CRE) presenterat kring Bolognaprocessen på sin hemsida finns också ett som rör just ingenjörstudier. Det är författat av Denis McGrath från Institution of Engineers of Ireland.

Efter ett inledande konstaterande av att deklarationen talar om en "first cycle degree" på tre år eller mera och att denna första nivå skall vara relevant för arbetsmarknaden och dessutom vara en förutsättning för fortsatta studier på nivå två drar han följande slutsatser:

A reasonable interpretation of this objective would be that Bachelor Degrees in Engineering should be three or four years in duration. Successful completion of this degree should be a requirement for admission to a one or two-year *taught* (for those who completed a 3 year Bachelor degree) or *research* (for those who completed 4 year Bachelor degree) Master Degree as appropriate. Furthermore the three or four year Bachelor Degree should be "relevant to European labour market" as an appropriate level of qualification. This means that it must contain as much current appropriate technology as is necessary for the graduate to be a productive employee in an engineering company. It is true to state that this can be achieved in different ways and at different levels in both three and four year programmes. However, the three year Bachelor degree cannot be simply an "intermediate" degree consisting of basic mathematics and scientific studies if it is to be "relevant" to the European labour market.

Frågan är dock enligt författaren om ett treårigt ingenjörstudieprogram kan innehålla tillräckligt med matematik och tillämpad ingenjörsvetenskap för att en studerande skall kunna gå vidare till forskning eller självständigt arbete, vare sig det sker på master- eller doktornivå. Det skulle däremot ett fyraårigt inledande program kunna göra. Det är ungefär den modell som tillämpas i Irland.

Bolognadeklarationen ger en möjlighet att på nytt närma sig frågan om den europeiska ingenjörutbildningens jämförbarhet och dess erkännande i ett vidare internationellt sammanhang. Enligt McGrath skulle följande punkter kring den framtida strukturen vara värda att begrundas:

- (a) A “first cycle” and “second cycle” degree structure can be accommodated.
- (b) Engineering education in European universities might consist of a three/ four year Bachelor of Engineering Degree, followed by one/ two year Master of Engineering Degrees, i.e. a *taught* Master degree and a *research* Master degree.
- (c) Admission to the Bachelor Degree should require successful completion of secondary education, with a high level of performance in mathematics and physics/ chemistry.
- (d) Each degree should contain mathematics, pure science and engineering science to an appropriate level.
- (e) Each degree should contain relevant applied, technological studies to an appropriate level.
- (f) Industrial placement, if included, should take place after the fourth semester of the Bachelor Degree programme.
- (g) Graduates who receive the bachelor degree should be employable at production/ “middle” level engineering in industry.
- (h) Only those graduates (normally about one third) who achieve a high level of success in three- year Bachelor Degree examinations, should be admitted to the *taught* Master Degree programme.
- (i) Graduates, who receive a *taught* Master Degree, should have achieved the highest standards of engineering education, as apply in long-cycle engineering degrees at present.

- (j) Only those graduates (normally about one third) who achieve a high level of success in a four- year Bachelor Degree programme or a *taught* Master degree programme should proceed to Master/ Doctorate *research* degrees.

Det är uppenbart att McGrath diskuterar ingenjörsutbildningen mot bakgrund av en mer anglosaxisk modell. Diskussionen pågår också på ett bredare europeiskt plan inom den europeiska ingenjörsutbildningsorganisationen SEFI. Uppenbart är i varje fall att Bologna-deklarationen i många europeiska länder ses som relevant också när det gäller utformningen av utbildningar som i Sverige motsvaras av längre yrkesexamina.

Konventioner och EG-rätt

Det finns i dag åtminstone tre dimensioner på det område som handlar om det internationella erkännandet av högskoleutbildning och av yrkeskvalifikationer:

- 1 Det akademiska erkännandet av utbildning i form av internationella konventioner
- 2 Det rättsliga regelverket inom EU för erkännande av yrkeskompetens
- 3 Lösningar utanför ett av stater eller internationella organisationer fastställt regelverk (oftast i form av ackrediteringar)

En fjärde dimension som ännu inte är särskilt märkbar men som eventuellt kan växa i omfattning under de närmaste åren är blandlösningar, t.ex. i form av ackrediteringar som är internationellt sanktionerade av såväl statliga organ som enskilda organisationer.

Det här avsnittet kommer främst att beröra de båda första dimensionerna: de internationella konventionerna och EG-rätten. De frågor som hänger samman med olika former av internationell ackreditering behandlas närmare i ett följande kapitel.

LISSABONKONVENTIONEN

Det viktigaste dokumentet när det gäller det akademiska erkännandet är det som på engelska har den officiella titeln *The Council of Europe/UNESCO Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*. (Det bör observeras att även USA hör till ”The European Region”). Konventionen antogs och undertecknades av 27 stater i Lissabon i april 1997 och har sedan undertecknats av ytterligare ett drygt tiotal länder. Det var den första konvention som någonsin utarbetats gemensamt av de båda nämnda organisationerna och syftet är att den skall ersätta tidigare överenskommelser, av vilka de tidigaste kom till i början av 1950-talet.

I Europarådets egen presentation av konventionens betydelse lyfter man bland annat fram följande huvudpunkter:

The Convention:

- clearly states that applicants are entitled to a fair recognition of their qualifications;
- require that applications be considered within a reasonable time limit;
- states the need for transparent, coherent and reliable recognition procedures;
- require the competent recognition authorities to state the reasons in cases where recognition is refused;
- gives applicants the right to appeal a recognition decision, within the procedures set up by the Party concerned;
- takes as its point of departure that recognition should be granted unless the competent recognition authority can show that there is a substantial difference between the qualification for which recognition is sought and the corresponding qualification of the host country.

Ett arbete som är nära knutet till de organisationer som står bakom Lissabonkonventionen är det som gäller ett mer generellt införande av *Diploma Supplements*. Diploma Supplement (DS) är en bilaga till examensbeviset som på ett enhetligt och överskådligt sätt skall beskriva den aktuella utbildningen och placera in den i det nationella utbildningssystemet. Diploma Supplement används på försök av några universitet och högskolor i Sverige. I en del länder i Europa har man redan infört Diploma Supplement i förordningen för universitet och högskolor.

I Sverige har Högskoleverket fått regeringens uppdrag att arbeta med denna fråga. Arbetet innebär att verket i samråd med universitet och högskolor utarbetar ett förslag till en gemensam svensk mall för bilagan till examensbeviset. Bilagan skall kunna användas nationellt och internationellt i olika syften. Informationen skall vara tillräcklig, överskådlig och trovärdig. Mallen skall vara enhetlig och okomplicerad och medföra så lite arbete som möjligt och innehålla praktiska rekommendationer om hur bilagan skall utarbetas och användas.

Högskoleverket skall enligt uppdraget föreslå lämpliga tekniska lösningar för att ta fram bilagan och redovisa kostnader för dessa förslag.

Uppdraget skall bl.a. utreda hur Diploma Supplement kan kopplas till befintliga studiedokumentationssystem. En rapportering av arbetet kommer att göras senast 1 april 2001.

Lissabonkonventionen är naturligtvis viktig, framför allt genom att den omfattar en lång rad länder med skilda högskolesystem och genom att den också bidrar till att skapa en ökad rörlighet t.ex. mellan länderna i Väst-europa och de före detta ”östblocksländerna”. Den innebär också att ett nätverk av informationscentra (ENIC) har upprättats i de berörda länderna för att underlätta en samlad nationell bedömning av förhållanden i andra berörda länder.

Konventionen ger också studenterna betydligt större rättigheter än vad tidigare konventioner kunnat garantera. Bl.a. innebär den att beslut som innebär att erkännande nekats kan överklagas.

I Lissabon i april 1997 framhöll konventionsstaterna bland annat följande när det gäller Europas mångfald av högskolesystem och examensordningar:

The great diversity of education systems in the European region reflects its cultural, social, political, philosophical, religious and economic diversity, an exceptional asset which should be fully respected.

Ett år senare skulle fyra av de största europeiska länderna konstatera att just denna mångfald faktiskt innebär ett problem och man talade om Lissabondokumentet som utgångspunkten för ”an even more constructive scheme”. Man kan därför möjligen konstatera att utvecklingen kom att ske mycket snabbt efter mötet i Lissabon.

Konventionsvägen till erkännande har alltså fördelen av att vara ett rättsligt reglerat system. Samtidigt kan den ha sina begränsningar. Även om USA tillhört Lissabonkonventionens undertecknare visar det sig i praktiken att amerikansk lagstiftning inte utan vidare erkänner utbildningssystem i den Unesco-region som man tillhör. Krav på olika former av ackrediteringar eller separata godkännanden har införts t.ex. i bestämmelser som reglerar användningen av federala lånesystem för studenter.

Grundläggande för arbetet med konventionerna har också varit att de bygger på en samverkan där den juridiska prövningen av efterlevnaden är överlämnad till varje enskild stat. Här finns en grundläggande olikhet i jämförelse med de regelverk som har etablerats för erkännandet inom Europeiska Unionen.

EU:S REGELVERK FÖR ERKÄNNANDE AV UTBILDNINGAR

En av grundtankarna med EU är som bekant medborgarnas rätt att arbeta inom hela unionen. Nationella bestämmelser som innebär att bara det egna eller vissa länders erkännande av utbildningar gäller är ett av hindren för detta. Instrumentet för ett erkännande av utbildningar och kvalifikationer är de s.k. EG-direktiven.

Sedan 1994 omfattas Sverige liksom övriga EU-länder samt Island, Norge och Liechtenstein av EG-direktiv som rör erkännande av sådan utbildning och yrkeskompetens som ger behörighet till ett visst yrke.

Det finns för det första s.k. sektorsdirektiv som gäller för vissa specifika yrken. De aktuella yrkena är följande:

- läkare (allmänpraktiserande och specialist)
- sjuksköterska i allmänvården
- tandläkare
- barnmorska
- veterinär
- apotekare/farmaceut
- arkitekt

Det finns också ett system av generella direktiv för övriga reglerade yrken. Grundprincipen enligt direktiven är att den som är kvalificerad att utöva ett yrke i sitt hemland också är kvalificerad att utöva yrket i alla EU/EES-länder.

Ett viktigt syfte är att underlätta för den som vill arbeta i ett medlemsland i ett reglerat yrke. Ett reglerat yrke definieras som ett yrke som enligt en lag eller en förordning kräver auktorisation, legitimation eller motsvarande. Oftast är auktorisationen eller legitimationen förknippad med krav på en viss specificerad utbildning. Hur många och vilka yrken som är reglerade skiljer sig mellan olika länder. Sverige har få reglerade yrken jämfört med andra EU/EES-länder. Ofta är yrken som ingenjör och ekonom reglerade i andra länder medan de i Sverige står utanför sådana regelsystem.

Det första generella direktivet för erkännande av yrkesinriktad högre utbildning (89/48/EEG) gäller

om det reglerade yrket i värdlandet kräver en högskoleutbildning som omfattar minst tre års studier.

De yrken som i Sverige berörs av det första generella direktivet är för närvarande:

- advokat
- arbetsterapeut
- audionom
- biomedicinsk analytiker
- dietist
- logoped
- lärare
- optiker
- ortopedingenjör
- psykolog
- psykoterapeut
- revisor
- räddningschef
- röntgensjuksköterska
- sjukgymnast
- sjukhusfysiker
- sjöingenjör
- sjökaptän

Det andra generella direktivet (92/51/EEG) kompletterar det första generella direktivet och gäller om det reglerade yrket i värdlandet kräver:

högskoleutbildning som är kortare än tre år,
eller särskild yrkesutbildning som inte är på högskolenivå
(t.ex. gymnasieutbildning),
eller yrkesutbildning på annan lägre nivå

De yrken som i Sverige berörs av det andra generella direktivet är för närvarande yrken som t. ex. brandman, fastighetsmäklare, flygtekniker, receptarie, skorstensfejarmästare, tandhygienist, tandsköterska och trafiklärare. Det är enbart en del av dessa utbildningarna som ligger på högskolenivå.

Direktiven gäller för medborgare i de femton EU-länderna samt för medborgare i Island, Norge och Liechtenstein. Yrkesutbildningen måste ha fullföljts i något av dessa länder och avslutats med ett nationellt examensbevis. Examina avlagda utanför det nationella högskolesystemet t.ex. amerikansk Bachelor's eller Master's Degree omfattas inte automatiskt av EG-direktiven. Direktiven gäller endast för den som vill utöva sitt yrke i ett annat EU/EES-land än det där yrkeskompetensen erhöles. De gäller vidare både för anställda och egenföretagare.

Utgångspunkten för de generella direktiven är att alla ska ha rätt att utöva sitt yrke i samtliga EU/EES-länder. Det finns dock vissa villkor:

1. Om yrket är reglerat i det mottagande landet men inte i hemlandet kan det krävas att man har utövat yrket under två år under den närmast föregående tioårsperioden.
2. Om utbildningen är mer än ett år kortare än motsvarande utbildning i det mottagande landet får myndigheten kräva yrkeserfarenhet under högst dubbelt så lång tid som skillnaden i utbildningstid, dock högst fyra år.
3. Om det finns stora skillnader i utbildningarnas innehåll kan det krävas ett lämplighetsprov eller handledd praktik om högst tre år.

Många yrken som är reglerade i andra länder, som civilingenjör och ekonom, saknar reglering i Sverige. För att undvika krav på bevis över yrkesverksamhet i två år (jfr p. 1 ovan) kan den svenske sökanden åberopa att utbildningen är reglerad enligt examensordningen dvs. leder till en yrkesexamen. Den internationella rörligheten bidrar till behovet av yrkesexamina för icke reglerade yrken. Begreppet ”reglerad utbildning” som exempel på yrkesreglering förväntas inom kort bli infört i det första generella direktivet. Reglerad utbildning är redan infört som begrepp i det andra generella direktivet.

Eftersom man inte får diskriminera en person på grund av medborgarskap är det inte tillåtet att förbehålla vissa yrken åt landets egna medborgare. Undantag från denna regel är offentliga tjänster som innebär viss maktutövning, t.ex. inom polisen, rättsväsendet och vissa högre tjänster inom offentlig förvaltning.

I varje EU/EES-land finns en myndighet/organisation som ansvarar för den övergripande informationen om det första och andra generella direktivet; en s.k. ”contact point”. Där ges information om vart man ska vända sig för att få rätt att utöva sitt yrke i landet. Rätten att utöva ett yrke avgörs i varje enskilt fall av en behörig myndighet (competent authority) som fattar beslut inom sitt ansvarsområde. I Sverige har Högskoleverket utsetts att vara ”contact point”. Dit kan svenska medborgare som vill arbeta i andra EU/EES-länder vända sig för att få hänvisning till ”contact point” i respektive land. Medborgare från andra EU/EES-länder som vill arbeta i Sverige kan vända sig till Högskoleverket för att få information om vilken behörig myndighet de ska kontakta för att få rätt att utöva sitt yrke.

Förutom Högskoleverket är följande utsedda som ”behöriga myndigheter” i Sverige: Advokatsamfundet, Fastighetsmäklarnämnden, Luftfartsverket, Revisorsnämnden, Sjöfartsverket, Socialstyrelsen, Räddningsverket och Vägverket.

Ett viktigt beslut om EG-direktiven har fattat strax innan denna rapport går i tryck. Det är Europa-parlamentet som nu fattat beslut om ett "förenklingsdirektiv" som enligt rubriken rör ändringar i tidigare direktiv "om yrkena sjuksköterska med ansvar för allmän hälso- och sjukvård, tandläkare, veterinär, barnmorska, arkitekt, farmaceut och läkare". Syftet är att förenkla och påskynda medlemsländernas behandling av ärenden som rör just dessa yrken. Se vidare information på nätet: http://europa.eu.int/comm/internal_market/en/people/qualif/diplomaslim.htm

REGLERINGAR I ANDRA LÄNDER

Som framgått av det som sagts tidigare kan ordningen för reglerade yrken skilja sig ganska mycket mellan olika medlemsländer.

Om man skall förstå skillnaden mellan Sverige och en del andra EU-länder måste man ha i minnet att Sverige har en uttalat strikt lagstiftning när det gäller t.ex. föreningsfriheten. Den är skyddad i svensk grundlag. Det innebär att man är fri att bilda en förening och vara medlem i den, men också tvärtom. Man är fri att stå utanför t.ex. yrkesorganisationer. Begränsningar får endast införas för att skydda angelägna intressen och aldrig i syfte att enbart gynna ett visst företag eller en viss profession.

Detta är ett av skälen till att vi har mycket få reglerade yrken i Sverige medan andra europeiska länder kan ha mångdubbelt fler professioner som är definierade genom lag eller förordning. Fortfarande finns det förhållanden, t.o.m. i ett EU-land som Storbritannien, som kan påminna om en gången tids skråväsende.

Skillnaden i tradition och lagstiftning mellan länderna är något som kan behöva beaktas vid regleringen av examenssystemet i ett visst land eftersom en yrkesexamen i det land där yrket i övrigt inte är reglerat kan innebära att det är lättare att få behörighet i det land där yrket finns med på listan. Som exempel på yrken som omfattas av de generella direktiven i vissa länder men inte i Sverige kan man ta följande från ett par av de stora medlemsländerna:

Tyskland

jurist,
skatteexpert,
bandagist,
ingenjör,
patentombud

Frankrike

domstolssekreterare,
registrator vid handelsdomstol,
notarius publicus,
konkursförvaltare,
auktionsförrättare/värderingsman
vårdbiträde,
lantmätare,
taxiförare,
ambulansförare,
danslärare,
socialarbetare

Italien

marknadsföringsexpert,
ingenjör,
biolog,
jägmästare,
aktiemäklare,
socialarbetare,
turistguider osv.

Storbritannien

aktuarie,
protesmakare,
konstterapeut,
musikterapeut,
ingenjör,
kemist,
fysiker,
geolog,
hortonom,
statligt erkänd socialarbetare

Som framgår av förteckningarna finns det flera länder som t.ex. har socialarbetare som ett reglerat yrke. Detta skulle möjligtvis kunna sägas ha betydelse för utformningen av en svensk examensordning eller för andra former av svenska regleringar. Å andra sidan finns det på dessa listor yrken som knappast är professioner i egentlig mening, t. ex. fysiker eller kemist.

Det finns därför inga helt entydiga slutsatser att dra när det gäller förhållandet mellan regleringen av examina och yrken i Sverige och andra EES-länder.

EG-DIREKTIV OCH UTBILDNINGSSINNEHÅLL

EG-direktivens grund är ett generellt förtroende mellan medlemsländernas utbildningssystem. Man förutsätter att utbildningen har en nivå och standard som gör den utbyttbar i de olika nationella systemen. Någon kvalitetskontroll har aldrig funnits med som en del av överenskommelserna eftersom direktiven tillkom vid en tidpunkt då frågan om en eventuell harmonisering överhuvudtaget aldrig ställdes.

Självfallet finns det dock vissa minimistandards i fråga om t.ex. utbildningens längd och uppläggning som medlemsländerna måste följa. Man kan som ett konkret exempel ha det direktiv som reglerar läkarutbildningen (med den officiella beteckningen *Rådets direktiv 93/16/EEG av den 5 april 1993 om underlättande av läkares fria rörlighet och ömsesidigt erkännande av deras utbildnings-, examens- och andra behörighetsbevis*). Det innehåller en mängd bestämmelser av administrativ natur men de regler som har med det faktiska utbildningsinnehållet att göra finns i direktivets artikel 23:

- I. Medlemsstaterna skall av de personer som vill påbörja och utöva läkaryrket kräva att de innehar något av de utbildnings-, examens- eller andra behörighetsbevis för läkare som avses i artikel 3 och som garanterar att personen i fråga under den samlade utbildningstiden har förvärvat
 - a) nöjaktiga kunskaper om de vetenskaper som medicinen bygger på och god insikt i vetenskapliga metoder inklusive principerna för värdering av biologiska funktioner, utvärdering av vetenskapligt vedertagna fakta och analys av data,
 - b) nöjaktiga kunskaper om friska och sjuka människors anatomi, funktioner och beteende samt sambandet mellan människans hälsotillstånd och hennes fysiska och sociala miljö,
 - c) nöjaktiga kunskaper om kliniska ämnen och behandlingar, som ger en sammanhängande bild av de psykiska och fysiska sjukdomarna, medicinen sedd ur förebyggande, diagnostisk och terapeutisk synvinkel samt människans fortplantning,

- d) lämplig klinisk erfarenhet på sjukhus under lämplig handledning.
2. Den samlade medicinska utbildningen skall omfatta minst sex års studier eller 5 500 timmars teoretisk och praktisk undervisning vid ett universitet eller under tillsyn av ett universitet.

Det är alltså inga mer detaljerade föreskrifter som på europeisk nivå reglerar utbildningens omfattning och innehåll. Det kan för svenskt vidkommande noteras att föreskriften om sex års studier uppfylls genom att man räknar in den handledda AT-tjänstgöringen som en del av utbildningstiden.

Lägger man till dessa grundläggande bestämmelser den text om läkarutbildningens mål som finns i den svenska examensordningen kan man konstatera att den medicinska utbildningen i Sverige när det gäller innehållet i mycket hög utsträckning styrs av utbildningsanordnarna själva, dvs. berörda universitet och högskolor. De mest detaljerade kunskapsmålen fastställs i själva verket av Socialstyrelsen i bestämmelserna för vad som fordras för godkända AT-prov, men det kan vara värt att notera att detta är en reglering som ligger utanför utbildningsmyndigheternas jurisdiktion.

I flera EU-länder är utbildningarna för legitimationsyrken inom vården betydligt mer detaljreglerade än i Sverige. Frankrike och Storbritannien är exempel på medlemsstater där man kan hitta avsevärt mer omfattande dokument på statlig nivå kring innehåll och uppläggning av de beröra utbildningsprogrammen.

Det skall dock noteras att de olika direktiven kan ligga på olika detaljeringsnivå. Om man som jämförelse tar arkitektdirektivet (85/384/EEG) så innehåller det fler anvisningar om vad utbildningen skall leda till, dock fortfarande på en ganska generell nivå:

Den utbildning som leder till utbildnings-, examens- och andra behörighetsbevis nämnda i artikel 2 skall ges i form av studier på universitetsnivå, som främst omfattar arkitektur. Sådana studier skall i lämpligt mått bestå av teoretisk och praktisk arkitektutbildning och skall säkerställa att de studerande tillägnar sig

1. förmåga att utforma arkitektoniska projekt som uppfyller både estetiska och tekniska krav,
2. en nöjaktig kunskap om arkitekturens historia och teorier och de besläktade konstarterna, teknologierna och humaniora,
3. kunskap om de sköna konsternas inflytande på arkitektonisk formgivning,

4. nöjaktig kunskap om stadsplanering, planläggning och den teknik som används i planlägningsprocessen,
5. förståelse för förhållandet mellan människor och byggnader och mellan byggnader och deras omgivning, och för behovet av att anpassa byggnaderna och ytorna mellan dem efter mänskliga behov och ge dem rätta proportioner,
6. förståelse för arkitekturketen och arkitektens uppgift i samhället, i synnerhet vid utarbetandet av projektunderlag, som tar hänsyn till sociala faktorer,
7. förståelse för utrednings- och förberedelsemetoderna för underlagen i ett konstruktionssprojekt,
8. förståelse för de strukturella och byggnadstekniska problem som är förbundna med byggnadskonstruktion,
9. nöjaktig kunskap om fysiska problem och teknologi och byggnaders funktion, så att dessa inomhus blir bekväma och ger skydd mot klimatet,
10. de färdigheter i byggnadsutformning som behövs för att uppfylla de boendes krav inom ramen för begränsningar på grund av kostnadsfaktorer och byggnormer,
11. nöjaktig kunskap om de industrier, organisationer, bestämmelser och metoder som är förbundna med att omvandla ritningar till byggnader och att detaljplanera hela projektet.

Tillsammans med examensordningens målformuleringar är detta den gemensamma offentliga reglering som finns för arkitekturketen i Sverige. Det kan för övrigt noteras att det i Sverige är Högskoleverket som är s.k. behörig myndighet för just detta direktiv, dvs. den myndighet som har tilldelats ett speciellt ansvar för information om direktivet och för dess tillämpning i Sverige.

I sammanhanget kan det påpekas att EG-direktiven definitionsmässigt är en del av den svenska lagstiftningen även om detta inte alltid hålls i minnet.

EU:S ÖVERVAKNING

En faktor som är viktig att notera är också att EG-direktiven har en rättslig karaktär. Det är därför möjligt att inleda rättsligt förfarande mot medlemsländer som inte följer direktiven. Det sker också ofta påpekanden från Kommissionens sida mot länder som underlåtit att vidta vissa åtgärder som

förutsätts i dessa direktiv. På Kommissionens hemsida kan man t.ex. hitta en lång rad skrivelser som riktats till olika medlemsstater för att man i enskilda fall brutit mot direktiven eller inte i tid implementerat bestämmelser som unionen beslutat om.

Globalisering och ackreditering

INLEDNING

Ackreditering är ett begrepp som blivit allt mer frekvent i den utbildningspolitiska debatten. Det används i delvis olika betydelser och det ses ibland som ett universalmedel för att stärka utbildningens kvalitet eller göra den mer internationellt jämförbar.

Begreppet har på utbildningsområdet framför allt sin bakgrund i den amerikanska situationen och det kan egentligen inte förstås utan en elementär kunskap om utbildningens relation till statsmakt och arbetsmarknad i USA. Man bör dock observera att olika typer av ackreditering historiskt sett också förekommit på sina håll i Europa, t.ex. på ingenjörsområdet i Frankrike (mer om detta nedan) och att det finns motsvarande praxis i Storbritannien på flera yrkesområden.

Det är ändå de amerikanska ackrediteringsordningarna som många hänvisar till i den aktuella debatten och det kan därför vara skäl att uppehålla sig speciellt vid dem. Om man kortfattat skulle sammanfatta skälet till ackrediteringens framväxt och starka ställning i Amerika skulle man kunna göra det i följande påstående:

- En gemensam arbetsmarknad utan ett gemensamt utbildningssystem förutsätter någon form av ackreditering.

I denna sats har man då formulerat både den amerikanska situationen och det dilemma som EU (som gemensam arbetsmarknad) står inför och som säkert kommer att bidra till att ackrediteringsfrågorna kommer att stå högt på dagordningen också i många EU-länder – detta trots att systemet med erkännandedirektiv på utbildningsområdet egentligen är till för att lösa motsvarande europeiska problem.

ICKE-STATLIG ACKREDITERING – EXEMPLET USA

Som bekant har USA inget ”utbildningssystem” i europeisk mening. Den federala regeringen har vissa utbildningspolitiska styrmedel (oftast i form av ekonomisk stimulans) men i grunden ingen jurisdiktion över utbildningen på olika nivåer. På den högre utbildningens område finns det både delstat-

liga och privata institutioner och deras verksamhet (liksom deras examina) är inte reglerade på nationell nivå. I stället har ett regleringssystem vuxit fram genom frivillig samverkan mellan sektorns olika nivåer. Detta system har i en bredare omfattning existerat sedan mellankrigstiden och är nu en omfattande organisatorisk apparat.

Ett skäl till denna självreglering är uppenbar: en gemensam arbetsmarknad för ett par hundra miljoner människor kan inte fungera utan någon form av kvalitetsgarantier och gemensamma normer för olika typer av yrkesutbildningar.

När det amerikanska *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) skall beskriva varför ackreditering är viktigt gör man det på följande sätt:

American higher education has emerged over its 350-year history as a diverse, competitive, decentralized “system,” with vibrant private and public sectors in which colleges and universities enjoy comparatively high autonomy. As a result, American higher education has become the envy of the world, leading in both the production of new knowledge and the proportion of its population that goes to college. Students from nations the world over come to American colleges and universities as to no other.

Accreditation is one of the major factors behind this global leadership. Accreditation reflects the comparative advantages of American higher education (such as its numerous and diverse institutions and its method of graduate education) and respects its core values of autonomy, self-governance, scholarship, and the assurance of academic quality through peer review.

In nearly every other country, higher education is controlled and monitored by the national government, which promulgates higher education policy. As free markets, democracy, and individualism spread around the world, however, many nations are adapting their higher education systems to the more competitive U.S. model, of which accreditation is a central part.

Enligt den amerikanska uppfattning som här redovisas är ackrediteringen en viktig del av ett konkurrensinriktat system som inte är styrt av statlig reglering. Implicit i det ovanstående finns föreställningen att den fortsatta utvecklingen mot liberalisering och avreglering kommer att leda till att det amerikanska systemet snart kommer att dominera också i andra länder.

På ett sätt kan man säga att det håller på att göra det, också i länder som fortfarande har betydande statligt inflytande på sitt högskolesystem. Om man ser hur CHEA definierar ackrediteringens former så känns proceduren inte obekant:

Accreditation in higher education is a collegial process based on self- and peer-assessment for improvement of academic quality and public accountability. This quality control process occurs on a continuing basis, usually every 5 to 10 years. Typically, it involves three major activities:

- The faculty, administrators, and staff of the institution or academic program conduct a self-study using the accrediting association's set of expectations about quality (standards, criteria) as their guide.
- A team of peers selected by the accrediting association reviews the evidence, visits the campus to interview faculty and staff, and writes a report of its assessment including a recommendation to the commission (a group of peer faculty and professionals) of the accrediting association.
- Guided by a set of expectations about quality and integrity, the accreditation organization reviews the evidence and recommendation, makes a judgment, and communicates the decision to the institution and other constituencies as appropriate.

I USA skiljer man på vad som kallas "institutional accreditation" och "programmatic or specialized accreditation". (Det finns också en "national accreditation" för vissa typer av utbildningar, men den kan lämnas därhän i detta sammanhang). I officiellt amerikanskt material förklaras skillnaden på följande sätt:

Institutional accreditation is the approval of an entire academic institution, including all of its academic and administrative aspects, but not the specific approval of any single course of study.

Programmatic or specialized accreditation is the approval of a specific academic or professional program of study, or a set of closely related programs, that are offered by an academic institution. If the institution offering the program specializes in only that subject, then programmatic accreditation may be considered accreditation of the institution.

För den institutionella ackrediteringen av den högre utbildningen i USA finns sex regionala organisationer. De är sammansatta av företrädare för universitet och högskolor. För programackrediteringen eller, som den också ibland kallas, den ”professionella ackrediteringen” finns det en rad organisationer som är förankrade i respektive yrkessektor.

Som exempel på några av dessa professionella ackrediteringsorganisationer kan man ta följande urval ur en lång lista som omfattar ett drygt fyrtiotal organisationer:

American Assembly of Collegiate Schools of Business (AACSB) approves programs in business administration and related management fields offered at the bachelor's, master's (MBA, MA/MS), and doctoral levels.

Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) accredits associate and bachelor's degree programs in the engineering technology fields, and bachelor's and higher degree programs in the engineering and engineering-related fields.

Accrediting Bureau of Health Education Schools (ABHES) accredits associate degree programs in the allied health professions, including medical assistants and medical laboratory technicians.

Commission on Accreditation of Allied Health Education Programs (CAAHEP) accredits certificate, diploma, associate, bachelor's, and higher degree programs preparing anesthesia assistants, athletic trainers, cardiovascular technicians, cytotechnologists, diagnostic medical sonographers, electroneurodiagnostic technicians, emergency medical technicians, health information technologists, health administration assistants and technicians, medical assistants, medical illustrators, ophthalmic medical technicians, orthotists and prosthetists, perfusionists, physicians assistants, respiratory therapists, respiratory therapy technicians, blood bank technicians and technologists, and surgical technicians.

National Accrediting Agency for Clinical Laboratory Sciences (NAACLS) accredits certificate, diploma, and degree programs and institutions preparing medical technologists, medical laboratory technologists, clinical laboratory technologists, histologic technologists, and pathology assistants.

American Medical Association (AMA), Liaison Committee on Medical Education (LCME) accredits programs and institutions preparing allopathic medical physicians and surgeons (Doctor of Medicine-MD) as well as medical residency and advanced research programs.

Accreditation Council on Education in Journalism and Mass Communications (ACEJMC) accredits bachelor's and master's degree programs in journalism (print and broadcast) and mass communications.

American Bar Association (ABA), Section on Legal Education and Admission to the Bar accredits programs and institutions at the graduate level offering the first-professional degree in law (Juris Doctor-JD) and master's and research doctoral programs in law.

National Association of Schools of Dance (NASD) accredits degree and nondegree programs at all levels in the various dance disciplines and dance studies.

American Board of Funeral Service Education (ABFSE) accredits associate and bachelor's degree programs in funeral services administration and mortuary science.

Som nämnts är detta bara ett urval av organisationer som sysslar med professionell ackreditering. Det framgår av förteckningen att de spänner över de flesta av yrkeslivets områden, från teknik till dans, från barnmorskeutbildning till utbildning för begravningsentreprenörer.

Det är uppenbart att det finns både för- och nackdelar med det amerikanska ackrediteringssystemet. Till fördelarna hör att den institutionella ackrediteringen garanterar att de godkända universiteten och högskolorna har en godtagbar minsta standard när det gäller den institutionella ramen. Den programinriktade ackrediteringen ger på motsvarande sätt information om att utbildningen ligger på en professionellt acceptabel nivå. (Precis som i många andra länder måste dock den professionella kompetensen inom t.ex. vårddyrken garanteras genom ett legitimationsförfarande i andra former).

Ett viktigt drag i det amerikanska systemet är den regelbundna uppföljningen av ackrediteringen. Under en period på mellan fem och tio år skall den förnyas och de berörda högskolorna och institutionerna genomgår då samma process på nytt.

Det problem som man omedelbart kan se med den programinriktade ackrediteringen är att den i vissa fall styrs av ganska snäva branschintressen. Det finns en risk för att en yrkeskonservatism kan verka hämmande på utbildningsinstitutionernas förmåga till förnyelse och utveckling. Hur stor denna risk i praktiken är kan vara svårt att säga. Förmodligen varierar den från område till område. De utbildningar som har en stark vetenskaplig bas har säkert förmågan till en inre förnyelse. Svårare kan det däremot vara för de mer yrkesinriktade utbildningar som helt eller delvis saknar forskningsanknytning.

Man bör dock i sammanhanget notera att det är en sanning med modifikation att det amerikanska systemet inte är statligt. De olika ackrediteringsorganisationerna är visserligen fristående men de måste godkännas av den federala regeringen om de institutioner de ackrediterar skall få federala bidrag av olika slag. Det gör att regeringen i Washington i slutändan har en påtryckningsmöjlighet och också kan utestänga ackrediterare som missköter sig. I själva verket kan man säga att det finns en regelbunden och löpande ackreditering av ackrediteringsorganisationerna.

Under år 2000 noterades det i amerikansk press att den mäktiga American Bar Association (A.B.A.), som ackrediterar all juridisk utbildning i USA, hade råkat i blåsväder. Bakgrunden var kritik från såväl utbildningsdepartementet som de enskilda juridiska fakulteterna om att organisationen ställde krav som bidrog till att öka universitetens kostnader och därmed också kostnaden för studenternas utbildning.

Enligt uppgifter i The Chronicle of Higher Education föregicks departementets beslut om förnyat förtroende för A.B.A. av en lång debatt, där en dekan från en av de juridiska fakulteterna hävdade att han behövde ha en heltidsanställd person bara för att fylla i alla årliga formulär från A.B.A. Diskussionen slutade dock med att organisationen med sex röster mot två gavs befogenhet att också i fortsättningen svara för ackrediteringen av juristutbildningar i USA.

Den amerikanska ackrediteringen omfattar inte bara de utbildningar som finns inom USA:s gränser. Ackrediteringsorganisationerna granskar också på begäran de filialer eller campuses som finns i andra länder. Den amerikanska ackrediteringen får därmed en internationell räckvidd. Denna internationella dimension stärks naturligtvis av den allmänt framskjutna

ställning som amerikanskt näringsliv har och som gör att examina och ackrediteringar enligt amerikanska mönster får en snabb spridningseffekt.

STATLIG ACKREDITERING – EUROPEISKA EXEMPEL

Frankrike

Som tidigare nämnts finns det ett mycket framträdande exempel på en ackrediteringsorganisation i Frankrike. Den heter *Commission des Titres d'Ingénieur* och har en historia som är ungefär lika lång som vissa av de amerikanska organisationernas. Den tillkom genom en lag som trädde i kraft i juli 1934 och dess uppgift är att granska kvalitet och övriga förhållanden hos de utbildningsanordnare som har fått rätten att utdela den skyddade examenstiteln *Ingénieur diplômé*, normalt en titel som utdelas efter en studietid om cirka fem år. Kommissionen är knuten till det franska utbildningsdepartementet och den skall enligt de senaste statuterna (från 1984):

- studera alla frågor kring ingenjörutbildningarna, oavsett område
- granska framställningar om ackreditering (*habilitation*) för utdelande av titeln *ingénieur diplômé*
- ingripa, om så är nödvändigt, för att garantera ingenjörutbildningens kvalitet.

Kommissionen består av 32 ledamöter, av vilka hälften kommer från högskolorna och den andra hälften från olika områden av det tekniska arbetslivet. Till kommissionen finns också knutna 32 experter med samma fördelning när det gäller bakgrund. De skall medverka i det regelbundna utvärderingsarbetet. Kommissionen kan ackreditera såväl franska som utländska utbildningar och ackrediteringen gäller för en sexårsperiod.

Intressant att notera är att kommissionen på senare år varit alltmer aktiv i ett internationellt samarbete, inte minst inom EU. Diskussioner om ett ömsesidigt erkännande har också förts med den tidigare nämnda amerikanska organisationen ABET och med dess kanadensiska motsvarighet BCAP.

Det är kanske därför inte förvånande att man från fransk sida också tagit initiativ till ett projekt inom ramen för EU:s Leonardo-program som går ut på att man skall diskutera frågor om gemensamma kvalitetsnormer för ingenjörutbildningarna i Europa i form av en European Charter for Quality in Engineering Education. Utgångspunkten är här utbildningarnas relevans och kvalitet i relation till den europeiska industrins behov.

Tyskland

I Tyskland har en ackrediteringsordning införts i samband med etablerandet av den nya parallella examensordningen med "anglosaxiska" examina. Dessa nya examina skall genomgå en kvalitetsgranskning som i vissa avseenden har inspirerats av den amerikanska modellen. För ändamålet har ett särskilt centralt *Akkreditierungsrat* inrättats.

Det tyska ackrediteringsrådet inrättades genom ett beslut i december 1998 av *Der Kultusministerkonferenz*, alltså sammanslutningen av de olika delstaternas utbildningsministrar. Det är därmed en i grunden statlig organisation. Dess syfte är i första hand att fastställa kvalitetskriterier och metodik för evalueringen och att därutöver ackreditera ackrediteringsorganisationer för de nya internationellt inriktade examina *Master* och *Bachelor*. Det kan också i undantagsfall, på uppdrag av en enskild delstat, ackreditera enstaka studieprogram.

Der Akkreditierungsrat består av 14 ledamöter som representerar förbunds-länderna, högskolorna, studenterna och yrkeslivet (i form av arbetsgivar- och arbetstagarorganisationer).

I de regler som rådet utfärdat för godkännande av de olika ackrediterings-agenturerna finns bland annat följande punkter (i fri översättning och sammandrag):

- Ackrediteringsagenturerna måste vara institutionellt oavhängiga av högskolor liksom näringslivs- och yrkesorganisationer och de måste genomföra ackrediteringen i denna anda. De måste dock vid beslut om ackreditering se till att högskolornas och yrkeslivets deltagande sker i rimlig omfattning.
- De måste försäkra sig om nationell och internationell kompetens på en högskoleövergripande nivå.
- De måste arbeta på ett dokumenterat och öppet sätt. De måste ha interna kvalitetssäkringsmekanismer och en lämplig form för dokumentation och information.
- De har rapporteringsskyldighet till ackrediteringsrådet. Beslut om ackrediteringar måste omedelbart meddelas och en sammanfattande rapport skall årligen avges.

Agenturerna arbetar med sedvanlig metodik, dvs. de begär in underlag från högskolorna, gör platsbesök och utvärderar därefter materialet i form av ett beslut.

Hittills har tre ackrediteringsagenturer fått sitt godkännande. Det är dels en central agentur för delstaten Niedersachsen, dels två ämnesinriktade agenturer, en för ekonomutbildningar och en för området teknik och informatik. Den förra har fått ett engelskt namn: *Foundation for International Business Administration Accreditation* (FIBAA) och den senare heter *Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften und der Informatik* (ASII).

Det kan vara intressant att se hur beslutsorganen för dessa agenturer är sammansatta. Den niedersachsiska styrelsen har fyra företrädare för universiteten, två för fackhögskolorna, två för yrkeslivet och två studerande. FIBAA har tio företrädare för näringslivet, en för de fackliga organisationerna, fem för högskolorna och två för de studerande. ASII:s styrelse består till en tredjedel av företrädare för universiteten (dvs. akademiska lärare), en tredjedel för fackhögskolorna, en tredjedel för näringslivet. Till detta kommer några företrädare för arbetstagare och studerande vid högskolorna.

Det är kanske ingen tillfällighet att det är ekonomer och tekniker som är först ute på plan med specialiserade ackrediteringsorganisationer för de nya bachelor- och masterutbildningarna. Det speglar en generell europeisk trend som berörs i ett senare sammanhang.

Det speglar också det som nämnts inledningsvis, nämligen att framväxandet av ackreditering har ett nära samband med utbildningssystemens och arbetsmarknadens internationalisering. Det är i perspektivet av den gemensamma arbetsmarknad som EU utgör som frågan om en övernationell ackreditering blir både påträngande och intressant.

Nederländerna

Det nederländska högskolesystemet genomgår under de närmaste åren en del förändringar, som delvis kan sägas ha samband med Bolognaprocessen. Från läsåret 2002-2003 kommer bachelor- och masterexamina att införas. Ett bachelor-program skall omfatta minst tre år och efter avslutade studier skall man kunna gå vidare till ett specialiserat master-program. Studenter skall kunna välja mellan de nya examenstitlarna eller de mer traditionella holländska. Universiteten skall vidare uppmuntras att inrätta "elitprogram" för särskilt framgångsrika studenter.

Ett ackrediteringssystem kommer också att införas från samma tidpunkt. Alla högskoleprogram skall ackrediteras och ett nytt organ skall inrättas för uppgiften. Det kommer att arbeta med två separata ackrediteringsråd, ett för universitet och ett för övriga högskolor.

AKTUELL EUROPEISK DISKUSSION OM ACKREDITERING

Frågor kring ackreditering av högskoleutbildningar står alltmer i fokus för den europeiska debatten. Fenomenet kan bland annat ses mot bakgrund av den ökade globaliseringen och konkurrensen, inte minst mellan Europa och USA. Det hänger också samman med strävandena till en större konvergens mellan de europeiska högskolesystemen. För närvarande driver The European Association of Universities (CRE) ett projekt kring ämnet på uppdrag av EU-kommissionen i Bryssel. Resultatet av projektet skall bl.a. presenteras vid ett stort europeiskt möte i Salamanca i mars och slutrapporten skall vara klar inför det möte i Prag i maj då utbildningsministrar från de flesta europeiska länder samlas för att diskutera fortsättningen på Bologna-processen.

Ett viktigt led i CRE:s arbete har varit att diskutera ackrediteringsfrågorna på bred bas med företrädare för europeiska universitet och högskolor. Ett möte i Paris i september 2000 följdes av en bredare konsultation i Wien i november. Ett ytterligare utvidgat möte i Lissabon i februari 2001 har fört diskussionen vidare.

CRE har i de förberedande dokumenten betonat att Bologna-processen varit en viktig utgångspunkt också för arbetet med ackrediteringsfrågorna:

The Bologna Declaration has served as a catalyst for the growing awareness that national quality assurance systems need to have concrete European and international outcomes in terms of the legibility and comparability of degrees. Indeed, the multiplicity of programmes and institutions in Europe and the diversity of evaluation procedures constitute two obstacles to student mobility. There is a felt need in some quarters for a mechanism to ensure the legibility and comparability of degrees. Currently, this need is being met through a variety of ways including bilateral and multilateral agreements of European institutions that recognise one another's study programmes and non-European accreditation organisations of the professions (mainly business and engineering). It is likely that if no action is taken now, there will be a mushrooming of uncoordinated initiatives in this area.

On an international level, higher education providers are crossing national borders and are beginning to constitute a perturbing element, if not a threat, to national higher education systems. There is a need for mechanisms that would protect students interested in non-official higher education institutions and transnational education. In addition,

there are growing pressures to put higher education on the World Trade Organisation agenda, in the framework of negotiations on the extension of GATS to new sectors (GATS principles forbid discrimination and trade barriers among trading partners).

Mot den bakgrunden behövs det enligt CRE mekanismer som kan fungera i relation till följande fyra frågeställningar:

- Hur skall den fortsatta kvalitetssäkringen främjas?
- Hur skall examenssystemet kunnat göras begripligt så att studentmobiliteten främjas och att ”Det europeiska utbildningsområdet” verkligen kan realiseras?
- Hur skall man kunna öka de europeiska högskolornas internationella attraktionskraft och därmed främja internationellt utbyte?
- Hur kan man bevara högskolornas autonomi inom ramen för en europeisk ordning för erkännande och kvalitetssäkring?

I samband med de nämnda konferenserna diskuterades olika scenarier för en möjlig framtida europeisk ackreditering. De utarbetades mot bakgrund av en definition av ackrediteringen som deltagarna kunde enas om:

Accreditation is a formal, public recognition of an institution or a programme, following a cyclical evaluation based on agreed standards.

De olika scenarierna gick från att å ena sidan inte göra någonting till att å andra sidan införa en europeisk ackrediteringsmyndighet med befogenhet att avgöra frågor på ett för medlemsländerna bindande sätt.

Nackdelarna med de mer passiva varianterna är naturligtvis att de inte löser problem som ”transparency, consumer protection and comparability” på det europeiska planet. De lämnar också ett vakuum där olika icke-europeiska ackrediteringsorganisationer kommer in i bilden. Avigsidorna med mer tvingande system är på motsatt sätt att de inte respekterar den nationella autonomin och att det kan vara svårt eller omöjligt att hitta en konsensus med utgångspunkt i vitt skilda kvalitetssäkringssystem.

De nu berörda frågorna diskuterades senast på europeisk bas vid den tidigare nämnda konferensen i Lissabon i februari 2001 med titeln ”Towards

Accreditation Schemes for Higher Education in Europe”. Konferensen anordnades av CRE i samarbete med Europeiska kommissionen och samlade närmare 200 deltagare. En rapport av Andrée Sursocks med titeln ”Towards Accreditation Schemes for Higher Education in Europe” var en av utgångspunkterna

Förutom ett par kortare beskrivningar av några europeiska ackrediteringsorganisationers arbete och en summering av Bolognaprocessen ägnades en stor del av mötet åt gruppdiskussioner kring ackreditering. Konferensdeltagarna var ense om att ackreditering i ett europeiskt perspektiv skall ha sin utgångspunkt i de nationella ramverken och att man för de fortsatta diskussionerna bör använda existerande organisationer såsom CRE, kvalitetsnätverket ENQA, NARICs m. fl. Konferensen ledde fram till en rekommendation som kommer att vidarebefordras till Salamancamötet 29–30 mars.

(Bakgrundsdokument för konferensen finns för övrigt på adressen http://www.unige.ch/cre/activities/accreditation/accreditation_home.htm)

I den rapport som förbereddes inför Lissabonmötet fanns också förslag på ett uttalande riktat till de europeiska utbildningsministrarna inför deras möte i Prag i maj 2001. I detta utkast framhölls bland annat följande:

The search for a viable accreditation scheme and the implementation of this has to start with a range of pilot projects, which would serve to:

- raise awareness of the need for accreditation in Europe,
- promote the notion of a European platform which would lead to a European label of quality,
- develop and test the required procedures,
- promote the ‘new degrees’ (which have been developed within the framework of the Bologna Declaration).

The pilot projects could involve each of the 29 signatory countries and could consist of three types:

- accreditation of two new degree programmes in each of the countries;

- validation of 10 existing national or discipline-based accreditation procedures;
- operational support to 2 or 3 labour market disciplines in Europe (e.g. engineering education, business education) for the design of credible accreditation schemes based on self-regulation with an external review, using existing initiatives and experiences as much as possible.

Enligt förslaget skulle de ovan nämnda projekten kunna ledas av ett europeiskt konsortium där företrädare för högskolor och nationella eller ämnesinriktade ackrediteringsorganisationer samarbetar. Finansieringen skulle också ske genom samverkan mellan bl.a. EU-kommissionen och nationella regeringar. Omkring 1 miljon euro (ca 9 miljoner SEK) beräknas för de angivna projekten.

MARKNADENS LÖSNINGAR – NÅGRA TENDENSER

Det var på ett tidigt stadium i EG:s och senare EU:s utveckling uppenbart att den fria rörligheten för personer och tjänster kräver någon form av klarläggande när det gäller kompetens och behörighet för vissa yrken. Detta problem kom att lösas genom framväxten av de olika EG-direktiven om erkännande av utbildningar. Grunden för direktiven var ett ömsesidigt förtroende mellan länderna när det gäller de nationella utbildningssystemens förmåga att skapa något så när likvärdighet i fråga om utbildningens kvalitet.

Utarbetandet av direktiven har dock varit en mycket långsam och mödosam process. De specifika yrkesdirektiven täcker ett begränsat antal reglerade yrken medan de generella direktiven har en vidare syftning.

Helt uppenbart växer det dock i Europa fram behov av andra former av unionella regleringar. Det beror inte minst på yrkeslivets snabba förändring. Man kan därför iaktta en snabb utveckling där olika former av mer eller mindre privata initiativ tas för att skapa behörighetsnormer för en arbetsmarknad som snart kommer att omfatta ett tjugotal länder.

Mest markant är detta kanske på de kortare yrkesutbildningarnas område. Ett mycket konkret exempel är svetsningsområdet, en del av den bygg- och konstruktionsbransch som sysselsätter allt fler över nationsgränserna. I en annons i Stockholms morgontidningar i juni 2000 kunde man bland annat läsa följande:

Kraven på högre kompetens hos svetsare kommer att öka till följd av marknadens krav på kvalitetsstyrning och den inom Europa pågående harmoniseringen av nya standarder för svetsning.

Det ställer högre krav på den svetsande personalen som måste vara certifierade enligt den nya standarden EWF-European Welding Federation for Welding Joining and Cutting.

Skillnaden mellan en vanlig svetsutbildning och en EWF utbildning är mycket stor eftersom den är styrd av en Guideline (läroplan) som är lika över hela Europa, vilket öppnar en arbetsmarknad som är mycket stor.

Utbildningsmålet enligt EWF:s riktlinjer är att svetsaren ska:

- Vara direkt lämpad att börja arbeta som svetsare i produktionen
- Ha både teoretiska och praktiska svetskunskaper
- Kunna avlägga svetsarprov enligt SS-EN 287

Om utbildningens fullföljs med godkända examina resulterar det i ett svetscertifikat enligt EN-287 och ett Europasvetsardiplom utfärdat av Svetskommissionen.

Det kan i sammanhanget nämnas att European Welding Federation är en medlemsorganisation med en medlem från varje europeiskt land. Från svensk sida ingår Svetskommissionen, ett "samarbetsorgan för företag, institutioner och myndigheter med syfte att bidra till fogningsteknikens utveckling i Sverige".

Andra områden där det pågår ett intensivt arbete med europeiska normer är transportsektorn och servicesektorer som t.ex. frisörbranschen. Transportsektorn är kanske ett av de mest internationaliserade yrkesområdena men det finns fortfarande mycket att göra på utbildningsområdet för att i bokstavlig bemärkelse öka den europeiska rörligheten.

De ackrediteringar och certifieringar som växer fram på den kortare yrkesutbildningens nivå är dock inte oproblematiske. I en rapport i anslutning till en konferens, arrangerad av EU:s specialorgan på yrkesutbildningsområdet (CEDEFOP) i maj 2000 med titeln *Internationalising vocational education and training in Europe - Prelude to an overdue debate* (April 2000), skriver Tim Oates från *The Qualifications and Curriculum Authority* i London om en "potential narrowness of market-led qualifications":

Being driven by immediate industrial needs, these qualifications may not engage with important issues of breadth, preparation for future roles, social education, etc which feature in curriculum development for initial training in labour markets in specific nation states. The concerns of government to develop a curriculum with such features reflects the social purpose of education and training; its role in social structures, in ensuring that individuals have portable qualifications, and develop 'good habits' in life-long learning.

These qualifications are not developed by organisations which have elaborated public accountability mechanisms, By contrast, the development of qualifications in EU nations typically includes consultation and approval processes which can involve:

- a variety of government agencies
- social partners
- employer organisations and employers
- professional bodies
- other interested public and independent bodies (e.g. consumer organisations)
- learners
- training providers

These processes are necessary for supporting coherent qualifications systems which avoid problems of duplication, overlap, quality access and coverage.

Frågan om vem som svarar för certifiering och ackreditering är alltså inte bara teoretisk. Den handlar om mekanismer som kan ha avgörande betydelse för såväl näringslivets utveckling som den enskildes möjligheter på en vidgad arbetsmarknad. I det perspektivet förefaller det finnas behov av en nära samverkan mellan nationell utbildningspolitik och andra berörda parter, både branschorganisationer och övriga sammanslutningar på yrkesutbildningens område.

TRANSNATIONELL UTBILDNING OCH ACKREDITERING – EXEMPLET MBA

MBA – Master of Business Administration – är en examensförkortning som under loppet av ett decennium utvecklats till den kanske mest transnationella av alla högskoleexamina. Den har utvecklats till ett välkänt begrepp, trots att kraven för denna examen kan var högst divergerande, och den erbjuds av många högskolor genom stora annonser i internationella media som Financial Times, Wall Street Journal och The Economist.

MBA har blivit både en erkänd yrkeskvalifikation och en nisch för affärsverksamhet. Att de olika utbildningarna runt om i världen lockar till sig många sökande tyder på att det är en examen som också för innehavaren måste betraktas som långsiktigt lönsam, trots att det ofta kostar betydande belopp att ta del i undervisningen.

En artikel i den brittiska tidningen The Independent (24 okt. 2000) speglar både kostnader och förväntningar kring denna näringslivets kvalifikationsnivå:

MBA's don't come cheap. The Rolls Royce job – the two-year full-time MBA at London Business School – costs £31,500 in tuition fees alone. Then there's the lost income, which is considerable, because MBA students are usually already doing quite senior managerial jobs. At most other business schools, you complete your MBA in one year, but even for that, tuition at Ashridge will set you back £27,000 (though that is the highest in Britain, and does include full board).

If two years is too long, but one year too short, your only full-time option in Britain is the 18-month programme at Manchester Business School, which costs £22,000 for European students and £25,000 for those from overseas.

A part-time MBA is a little cheaper. You can stay at work, though you will lose most of your evenings and weekends, and tuition fees are slightly lower: £18,000 for the three-year part-time executive MBA at Manchester, for example. The cheapest option is a distance-learning MBA, and the market leaders for that are the Open University Management School, where tuition fees are £9,000, and Henley Management College (£10,500).

De flesta MBA-studenter i Storbritannien måste enligt The Independent själva finansiera sina studier även om det också förekommer stipendier och bidrag från arbetsgivaren. Trots detta är det alltså en betydande efterfrågan

på dessa förhållandevis dyra utbildningar. Skälet är enligt tidningen att man helt enkelt tjänar mer efteråt. En 50-procentig löneökning efter några år uppges inte vara någon ovanlighet.

Det finns en hel del litteratur om MBA och dess historia och det pågår också i Sverige (vid företagsekonomiska institutionen i Uppsala) forskning kring denna examen och dess ackreditering. I det här sammanhanget skall det inte göras någon fördjupad studie av denna verkligt internationella examen men det finns anledning att ta den som ett intressant exempel på den internationalisering av utbildningssystemen som delvis följt i spåren av näringslivets globalisering.

Bakgrunden till denna utbildningsform är som väntat amerikansk men den har snabbt blivit en lika europeisk företeelse. Det kan vara intressant att se på några av de utbildningar som erbjuds också i Sverige.

Exempel på några MBA-utbildningar i Sverige

Det finns ett tiotal olika MBA-utbildningar som ges i Sverige, i vissa fall av eller i samarbete med utländska institutioner. De största universiteten, liksom Handelshögskolan i Stockholm erbjuder t.ex. egna MBA-program. Som framgår av annat sammanhang i denna rapport är dock problemen med universitetens och de statliga högskolornas MBA-utbildningar den formella examenstiteln.

En förteckning och sammanställning över dessa utbildningar görs av Civilekonomerna som ger ut en katalog i tryckt form men som också håller uppgifterna tillgänglig på sin hemsida (<http://www.civilekonomerna.se>). Där finns en standardiserad faktaredovisning som gör att man lätt kan göra en jämförelse mellan de olika alternativ som marknaden erbjuder.

I de fall som svenska högskolor samarbetar med högskolor i andra länder är den formella examensfrågan normalt inget problem. Det intressanta med några av dessa utbildningsalternativ är att de erbjuder de kanske tydligaste exemplen på transnationell utbildning i Sverige och det kan därför vara värt att något närmare presentera ett par av dem:

The Warwick MBA

Företagsekonomiska Institutet i Stockholm (FEI) – en privat utbildningsorganisation – erbjuder i samarbete med University of Warwick i Storbritannien en MBA som kan tas på deltid i Sverige. Warwick står för den teoretiska delen av *The Warwick MBA in Sweden*. Deltagarna är inskrivna som studenter vid University of Warwick och examen är en fullvärdig akademisk examen från Warwick. FEI ansvarar för administration och marknadsföring i Sverige.

Enligt FEI:s marknadsföring har examen följande uppläggning:

Part A består av en första del benämnd The Warwick International Management Programme in Sweden, med 5 delkurser som efter godkända studier ger examensbeviset CertBA-Postgraduate Certificate in Business Administration. Den som önskar fortsätta sina studier till en komplett MBA-examen garanteras plats på *part B–D*. Deltagarna binder sig för en del i taget.

Man har 3 sökande per studieplats. De sökande har i genomsnitt 8 års arbetslivserfarenhet och akademisk bakgrund är: Civilekonomer 60%, Civilekonomer 30%, Andra examina 10%

Programmet pågår i fyra år med normal studietakt, dvs. kvartstids studier med en insats av ca 10 timmar per vecka. Möjligheter finns att förkorta utbildningen genom att växla studietakt. Maxtid är åtta år. Kostnaden är £5 910 för Part A. Då inkluderas böcker och annat kursmaterial samt resor till England och uppehälle under ett seminarium. £7 480 för Part B–D tillsammans kostar £7 480. Totalkostnaden för hela utbildningen kan således uppskattas till £13 390 (exklusive resor till England i Part B och C), dvs. cirka 187 000 SEK

The Henley MBA

IHM Business School finns i Stockholm, Göteborg och Malmö och de erbjuder i samarbete med brittiska Henley Management College en MBA-utbildning som i marknadsföringen beskrivs på följande sätt:

The Henley MBA is a practitioner-oriented academic programme with focus on real-world situations. During the programme you will develop skills with immediate practical relevance to your work.

The Henley MBA in Sweden is dedicated primarily to persons based in Sweden. The three year part time programme is conducted in English and designed to meet a managers increasing demand to study flexibly while continuing the career.

Inträdeskravet är att man har en akademisk examen eller motsvarande yrkeslivserfarenhet, att man är 27 år och har minst tre års relevant erfarenhet från arbetslivet. Programmet är treårigt och omfattar totalt cirka 300 undervisningstimmar. Den totala kostnaden för utbildningen uppgår enligt Henley's egen information till 205 000 SEK.

När det gäller utbildningens formella status i form av erkännande och ackreditering gäller följande:

The quality of the MBA degree programmes awarded at Henley is monitored by the UK Government's Quality Assurance Agency for Higher Education. Henley Management College has the power to award its own degrees, authorised by the UK Government through the College's Royal Charter. The Henley MBA is accredited by the demanding Association of MBAs (AMBA). Of all the institutions seeking AMBA accreditation, less than 50 % pass their rigorous assessment.

Några ackrediteringsorganisationer:

Av Civilekonomernas sammanställning över MBA-utbildningar i Sverige och Norden framgår att en del av dem är ackrediterade av internationella organisationer. Att denna typ av utbildningar gärna vill söka internationell ackreditering är inte oväntat med tanke på att de ofta står utanför nationella regelsystem och dessutom riktar sig till en internationaliserad publik

Nedanstående är de mest kända ackrediteringsorganisationerna på managementutbildningarnas område:

International Association for Management Education (AACSB)

Association of Collegiate Business Schools and Programs (ACBSP)

Association of MBAs in the UK (AMBA)

European Quality Improvement System (EQUIS)

Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA)

Som en illustration till den internationella ackrediteringsverksamhetens framväxande betydelse ges här nedan en närmare presentation av dels en amerikansk, dels en brittisk organisation på området:

AACSB

AACSB är den dominerande amerikanska organisationen. Den beskriver sig själv på följande sätt:

AACSB – The International Association for Management Education is a not-for-profit corporation of educational institutions, corporations and other organizations devoted to the promotion and improvement of higher education in business administration and management.

Organized in 1916, AACSB is the premier accrediting agency for bachelor's, master's and doctoral degree programs in business administration and accounting. Its founding members include Columbia University, Cornell University, Dartmouth College, Harvard University, New York University, Northwestern University, The Ohio State University, Tulane University, the University of California at Berkeley, the University of Chicago, the University of Illinois, the University of Nebraska, the University of Pennsylvania, the University of Pittsburgh, the University of Texas, the University of Wisconsin-Madison and Yale University.

I oktober 2000 hade AACSB godkänt 391 olika program inom området, varav 379 i Nordamerika (370 i USA, sju i Kanada and två i Mexico). I andra delar av världen hade man ackrediterat 12 utbildningar, varav sex i Europa, tre i Asien, en i Centralamerika och två i Sydamerika.

Medlemmar i AACSB är mer än 650 amerikanska högskolor men också 160 högskolor i andra länder. Det gör att den globalt sett måste anses som den mest betydelsefulla organisationen inom området för utbildning i företagsekonomi och management.

Den ackreditering som AACSB svarar för är selektiv. Den ligger på en nivå ovanför den grundackreditering som många universitet och högskolor i USA redan har. Enligt organisationens egna uppgifter finns det omkring 2 000 olika institutioner som erbjuder "degree programs in business". Av dessa är knappt 18 procent ackrediterade av AACSB.

Organisationens regler för ackreditering finns väl beskrivna på nätet (adress <http://www.aacsb.edu/busaccred.html>). Som exempel på ett av de kriterier som man använder i sin utvärdering av de granskade högskolorna kan nämnas begreppet "demographic diversity". Det utvecklas i en kommentar på följande sätt:

Demographic diversity of personnel is mentioned three places in the standards. The Preconditions state (P.1.d) "The institution should demonstrate continuous efforts to achieve demographic diversity among students, faculty and staff." The Faculty Composition and Development standard states (FD.2.c.) "The school should demonstrate continuous efforts to achieve demographic diversity in its faculty." The Students standard states (S.1.b.) "The school should demonstrate continuous efforts to achieve demographic diversity in its student enrollment."

These are examples of standards that must be interpreted with consideration for the circumstances of the particular institution and school under review. Both mission and context will effect the interpretation. For example, the phrase “efforts to achieve demographic diversity” takes on different meanings in historically black colleges and universities, an institution with an all female student body, a school serving part-time students from a geographically restricted region, an “international” school, a flagship public university and a college with strong ties to a religious tradition. In each case, mission and context will influence professional judgment about the behaviors to be expected from the institution and the school.

AACSB har inte ackrediterat några skolor i Norden men bland de europeiska högskolor som man godkänt finns bl.a. London Business School och Warwick University i Storbritannien, Universitetet i Mannheim i Tyskland och HEC i Frankrike.

Den amerikanska ackrediteringens inträngande på den europeiska marknaden är ett av skälen till att aktiviteten på senare tid tilltagit bland de europeiska organisationerna. Det gäller t. ex. det brittiska konsortiet AMBA.

AMBA

AMBA står för The Association of MBAs och den är den ledande brittiska (och europeiska) ackrediteringsorganisationen. Den är fristående och består av både individuella och korporativa medlemmar, bl.a. utbildningsinstitutioner och företag. I dess ”advisory council” ingår en rad kända företrädare för brittiskt näringsliv och statlig förvaltning. Organisationen ackrediterar brittiska utbildningar i första hand men har på senare år utvidgat sina aktiviteter. På dess lista finns numera även ledande franska högskolor som INSEAD liksom holländska, spanska och belgiska MBA-utbildningar. Även finska handelshögskolan i Helsingfors är ackrediterad av AMBA.

I sin egen marknadsföring betonar AMBA att man inte minst ser sig som ett skydd för legitima konsumentintressen:

The Association of MBAs' accreditation system has been established for over twenty-five years and is unique in focusing on each institution's MBA programme(s). The Association acts in the interests of the consumer in order to ensure that the expansion in business school

provision is matched by an equal concern for the quality of the MBA degree. MBA programme accreditation lies at the heart of the Association's commitment to management education.

Accreditation assesses the school's characteristics and its programmes against specific criteria. These criteria have been progressively refined over the years and both corporate employers and business schools contribute to the process. MBA programme accreditation is independent, voluntary and market driven.

AMBA:s ackrediteringsprocess och kriterier finns beskrivna i ett dokument på organisationens hemsida (<http://www.mba.org.uk>). Den följer det traditionella mönstret med självvärdering och platsbesök och skiljer sig inte i någon nämnvärd grad från t. ex. den process som Högskoleverket tillämpar i Sverige eller Evalueringscentret i Danmark.

Vid platsbesöken består granskningsgruppen av två akademiska företrädare för högskolor som ger MBA-program liksom en företrädare för arbetslivet. Dessutom deltar AMBA:s generaldirektör och organisationens ackrediteringsansvariga i besöken. Om den besökta högskolan slutligen ackrediteras gäller denna ackreditering för en femårsperiod.

Det är uppenbart att en ackrediteringsprocedur med hjälp av internationella sakkunniga medför betydande kostnader i form av resor, arvoden m.m. AMBA räknar i sitt officiella informationsmaterial med följande kostnader:

Assessment of initial self-audit document:

£500

Accreditation Visit:

£5 000

3.2 Additional costs include:

- (i) travel, over-night accommodation and subsistence will be charged at cost;
- (ii) cost of room hire for the pre-visit meeting of the panel which usually takes place the day before the accreditation visit;
- (iii) accreditation certification.

3.3 The school will be invoiced for the above costs on completion of the visit and before submission of the final report.

3.4 Once a recommendation of accreditation has been endorsed by the Association's national Committee, the school pays an annual subscription of £500 throughout the accreditation cycle.

Totalt sett får man räkna med att en ackreditering genom AMBA kostar den enskilda institutionen från 200 000 kronor och uppåt i direkta utlägg. Då är inte de kostnader medräknade som bärs internt i form av arbete med självvärdering m.m.

ACKREDITERING AV INGENJÖRSUTBILDNINGAR

Ett annat område med betydande internationell rörlighet är ingenjörssområdet. Yrket som ingenjör har blivit alltmer globaliserat. Stora multinationella företag dominerar marknaden och konkurrensen inom teknik och därmed forskningsintensiva branscher är stenhård. Detta ställer i sin tur krav på utbildningens flexibilitet både vad gäller kvalitet och innehåll. Ingenjörer måste få bestående, breda kunskaper och färdigheter samt förmåga att arbeta på en global arbetsmarknad.

Det finns olika nationella ackrediteringssystem där de amerikanska, franska och tyska tidigare har beskrivits. Det äldsta systemet inom ingenjörssyrket i Europa är dock det brittiska. Här är The Engineering Council den samlande organisationen på området (<http://www.engc.org.uk>):

With over a quarter of a million professional engineers and technicians on its national register, the Engineering Council and its 35 partner engineering Institutions promotes and regulates the profession to maintain a world-class engineering work force in the UK and a standard against which overseas professional engineers are judged...

High standards are vital to ensure the integrity of the profession and the health of the economy. At the heart of professional standards is the UK Register of qualified engineers and technicians which the Engineering Council maintains. There are currently over 260,000 Chartered Engineers (CEng), Incorporated Engineers (IEng) and Technicians (EngTech) on the Register. This year sees the launch of a major campaign aimed at engineering employers and individuals to promote the many benefits of professional registration.

Det är The Engineering Council som sätter standarden för professionen i Storbritannien. Den formuleras i ett dokument som heter *Standards and Routes to Registration* och som senast publicerades 1997. Det är sedan de olika samverkande medlemsinstitutionerna på olika specialområden som på grundval av denna standard står för ackrediteringen av den akademiska utbildningen.

Rådet svarar också för en ”individuell ackreditering” genom att godkänna utbildningen för enskilda personer som har icke ackrediterade examina men som vill utöva ingenjörsyrket i Storbritannien.

De 35-tal samverkande ingenjörorganisationer som svarar för ackrediteringen motsvarar olika yrkesområden och kallas ”Chartered Institutions” (har fått ”Royal Charter”). IEE, Institution of Electrical Engineers, tillhör de större (132 000 medlemmar). Skillnaden mellan de yrken som organisationerna representerar är ibland mycket liten. Ackrediteringskriterierna, som kan variera, utvecklas mycket långsamt då många intressen måste tillgodoses. IEE granskar för egen del 58 (!) olika aspekter av ett utbildningsprogram. Eftersom titeln ”Chartered Engineer” som följer medlemskapet i någon av organisationerna ger konkreta fördelar är ackrediteringen nödvändig för varje utbildningsanordnare.

Den finfördelade gränsdragningen mellan olika delar av ingenjörsyrket leder tanken till skråväsendet och kan i vissa avseenden verka konserverande för utbildningarna. Vissa försök till bredare ackreditering har gjorts med DABCE (Degree Accreditation Board for Chartered Engineers), en samverkansorganisation mellan olika ”chartered bodies” som ackrediterar ”general engineering programs”.

Den amerikanska ABET (*Accreditation Board for Engineering and Technology*) består av 29 professionella sammanslutningar och är den största ackrediteringsorganisationen inom teknik i världen. Den ackrediterar totalt 570 teoretiska och 733 tillämpade ingenjörprogram. ABET har nyligen infört nya kriterier, *Criteria 2000*, som är resultatorienterade i syfte att främja större mångfald bland utbildningsprogrammen. I *Criteria 2000* finns även mjuka mål som skall uppnås, kommunikativa färdigheter och social kompetens tillhör denna grupp. De mål som skall uppnås i den svenska civilingenjörsexamen finns även bland ABETs kriterier.

Att få ett program ackrediterat av ABET är i USA mycket viktigt. Många amerikanska företag anställer endast ingenjörer från ackrediterade program. Dessutom måste den enskilde för att få yrkesbehörighet (*licence*) ha en godkänd utbildning (plus bl.a. vidare prov vid den behöriga myndigheten).

Det finns klara trender mot internationell ackreditering på ingenjörsområdet. ABET är den största partnern i ett ömsesidigt erkännande av ackrediteringssystem mellan engelskspråkiga länder inom ramen för det s.k. *Washington Accord*. Många europeiska ingenjörorganisationer sneglar avundsjukt på detta avtal som öppnar vägen till den amerikanska arbetsmarknaden.

Nationella organisationer från följande länder har undertecknat detta viktiga internationella erkännandeaftal: Storbritannien, USA, Kanada, Sydafrika, Australien, Irland och Nya Zeeland. Dessutom omfattas ingenjörsutbildningarna i Hong Kong av avtalet.

Till detta kan läggas *The Sydney Accord* (som kommer att undertecknas i juni 2001) och som innebär att de åtta länderna som skrivit under The Washington Accord också erkänner varandras ”technology diplomas”.

Sommaren 2001 räknar man också med beslut kring ett *Engineers Mobility Forum Agreement* som innebär att ett *International Register of Professional Engineers* upprättas. Undertecknare är på nytt de åtta tidigare nämnda länderna samt Japan, Korea and Malaysia. Alla ackrediterade ingenjörer i dessa länder som har sju års ”post-qualification experience” har möjlighet att föras upp i detta register.

Det har sedan många år funnits ett europeiskt samarbete inom ramen för FEANI (*Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs*). FEANI har en lista – FEANI:s register – över godkända högskolor vars utbildning kan (tillsammans med yrkeserfarenhet) ge rätt till titeln ”EurIng”. De skolor som finns med på listan har i princip granskats av FEANI:s bedömare. *De facto* är dock alla långa utbildningar i Väst- och Centraleuropa erkända. Betydelsen av FEANI-titeln har av olika skäl inte fått den betydelse som från början avsågs. FEANI fungerar som en representant för civilingenjörer mot Europeiska Kommissionen bl.a. då det gäller ett separat ingenjördirektiv.

Det finns även andra europeiska initiativ. Högskolorna själva genom sina organisationer SEFI (*European Society for Engineering Education*) och CEASAR (*Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research*) tillsammans med BEST (*Board of European Students of Technology*) diskuterar och bearbetar frågan om europeisk ackreditering bl.a. inom ramen för ett numera avslutat EU-projekt *Thematic Network H3E* (*Higher Engineering Education in Europe*), med fortsättning inom det nya tematiska nätverket *E4* (*Enhancing Engineering Education in Europe*). Den generella ståndpunkten är att ett eventuellt europeiskt ackrediteringssystem bör bygga på existerande system i berörda länder, i första hand Storbritannien, Tyskland och Frankrike, och få formen av ett nätverk mellan samverkande organ. Washington Accord skulle kunna vara en modell.

Den internationella utvecklingen och den svenska examensordningen

SVENSK UTBILDNING OCH INTERNATIONELL JÄMFÖRBARHET

Även om harmoniseringsträvanden och annan utveckling inom Europa lett till ett betydligt närmande av examenssystem till varandra och också underlättat erkännandefrågor kan man tala om en "transatlantisk klyfta" som i vissa avseenden fördjupats (eller åtminstone blivit tydligare) under senare år.

Det finns bl.a. en bristande överensstämmelse mellan amerikanska myndigheters anslutning till bl.a. Lissabonkonventionen å ena sidan och deras faktiska hantering av en del aktuella frågor å den andra. Som exempel på detta kan man ta förhållanden kring läkar- och ingenjörsutbildningarna.

Den svenska läkarutbildningen är i och för sig erkänd som grund för legitimering m.m. i USA. Härom året uppstod dock problem relaterade till de amerikanska bestämmelserna om federalt studiestöd. För att undvika att sådant stöd utgår till studenter vid s.k. "diploma mills" beslutade kongressen för några år sedan att ett villkor för mottagande av federala stipendier skulle vara att de länder där amerikanska medborgare bedriver medicinska studier har kvalitetssäkringssystem jämförbara med de amerikanska.

En särskild kommitté inom det amerikanska utbildningsdepartementet har i uppdrag att pröva frågan och denna kommitté ansåg vid en prövning 1997 att det svenska systemet inte motsvarade de amerikanska ackrediteringskraven. Amerikanska studenter kunde därför inte komma till svenska medicinska utbildningar med sina studiemedel.

Det handlade här inte i sak om en bristande kvalitet i den svenska utbildningen. Samtliga inblandade amerikanska experter var medvetna om att Sverige är ett framstående land när det gäller såväl medicinsk forskning som utbildning. Den springande punkten var själva formen för kvalitetssäkring. Trots att den svenska läkarutbildningen 1997 genomgått en utvärdering i en omfattning som låg långt över amerikansk praxis anförde man från amerikansk sida som ett hinder för full "comparability" att tidsperioden för en förnyad granskning inte var fastställd.

Denna brist i det svenska systemet åtgärdades dock genom bestämmelserna i prop 1999/2000:28 om en återkommande 6-årig utvärdering av alla utbildningsprogram i den svenska högskolan. Efter fortsatta diskussioner med Högskoleverket sommaren 2000 kunde så den amerikanska kommittén (efter mer än tre år av skriftväxling) fatta sitt beslut som innebar att det var fritt fram för amerikanska studenter att genomgå medicinstudier i Sverige.

Detta fall har sitt intresse som ett exempel på den vikt man internationellt kan fästa vid själva ackrediteringsformen. Det är samtidigt en illustration till det faktum att amerikanska ackrediteringsnormer tenderar att sprida sig i Europa. De medicinska högskolorna i Polen och Tjeckien var t.ex. godkända långt före de svenska. Det beror på att man i dessa postkommunistiska länder varit så angelägen om framför allt ett amerikanskt erkännande (också för att möjliggöra att ta emot betalande amerikanska studenter) att man snabbt genomfört kvalitetssäkring enligt amerikansk modell.

Ett annat område där man kan se exempel på den transatlantiska klyftan är ingenjörsumrådet. En amerikansk organisation för bedömning av utländska utbildningskvalifikationer har t.ex. nyligen meddelat en svensk student följande:

In the United States, a bachelor's degree represents completion of a four-year or five-year program of full-time university study. We have no bachelor's degree programs shorter than four years.

In the United States, a master's degree represents completion of a one-year, two-year, three-year, or four-year program of full-time university study beyond a bachelor's degree or a six-year program of full-time university study beyond secondary school. We have no master's degree programs that represent less than five years of full-time university study.

In the United States, a program in engineering must require completion of calculus-based physics prior to the first technical course (e.g., statics, dynamics, electrical circuits, strength of materials, etc.). Programs that admit students to technical courses without the prior requirement of calculus-based physics are considered to be engineering technology programs, not engineering programs.

Therefore we consider the Swedish civilingenjör to be the equivalent of a bachelor's degree in engineering in the United States.

I det här fallet gör den amerikanska bedömaren en ren tidsmässig kalkyl utan hänsyn till de faktiska omständigheterna. Den amerikanska högskoleutbildningen börjar ju oftast på en lägre nivå än den svenska och kunskaperna från "high school" kan sällan anses svara mot en svensk gymnasieexamen på t.ex. naturvetenskapligt program. En rimligare bedömning är att en svensk civilingenjörsutbildning på 4,5 år verkligen motsvarar en amerikansk master inom området engineering.

Exemplet visar att medan konvergensen på examensområdet ökar i Europa finns det tendenser som tyder på att åtskilliga problem fortfarande finns i jämförelser med USA. De beror sällan på kvalitetskillnader utan förvånansvärt ofta på en byråkratiskt formell bedömning från amerikansk sida.

Det bör dock tilläggas i sammanhanget att det som enskilda bedömare uttalar i och för sig inte är giltigt för hela den amerikanska högskolevärlden. I många fall har man på universitet och högskolor en på erfarenhet grundad kunskap om svenska studenters prestationer som gör att man bedömer svenska examina på olika nivåer på ett mer rättvisande sätt.

BOLOGNAPROCESSEN OCH DEN SVENSKA EXAMENSORDNINGEN

Utbildningsdepartementet i Sverige har i en uppföljning av Bologna-deklarationen (daterad den 25 september 2000) konstaterat att det svenska utbildningssystemet väl svarar mot deklarationens anda. Departementet konstaterar bl.a. följande.

The Ministry is also of the opinion that the legal instruments of the European Community within the area of free movement of persons (especially the general directive on mutual recognition of diplomas and certificates), the Lisbon convention, the recommendation of the Council of the European Union on European co-operation as regards quality assurance in higher education etc. provide important means for implementing the intentions of the Declaration.

Det framhålls vidare att det svenska utbildningssystemet består av två nivåer, undergraduate och graduate och att det under den första nivån finns tre generella examina (högskoleexamen, kandidatexamen och magisterexamen) samt ett 50-tal yrkesexamina. Vidare noteras att det svenska utbildnings-

systemet har två examina för nivån graduate level, nämligen licentiatexamen och doktorsexamen. Behörighet för tillträde till denna nivå kräver minst en kandidatexamen.

Man skulle mot denna bakgrund kunna dra slutsatsen att Sverige inte skulle behöva göra något för att det svenska systemet skulle vara i full samklang med Bolognadeklarationen.

Problemet med den svenska examensordningen i relation till Bolognadeklarationen är dock att det finns en viss tvetydighet mellan nivåbestämningen av masternivån i de två dokumenten. Som tidigare framhållits talar Bologna-deklarationen om "two cycles" där den andra "should lead to the master and/or doctorate degree as in many European countries".

Deklarationen talar alltså inte uttryckligen om att en masterexamen ligger på den andra nivån. Här var Sorbonnedeklarationen tydligare. Den diskussion som pågår i Europa tolkar dock oftast deklarationen som om masternivån hör den till andra nivån.

I Sverige tillhör magisterexamen enligt högskoleförordningens bilaga 2 den grundläggande högskoleutbildningen. Detta skapar ett informationsproblem (se mer om detta nedan).

En omdefiniering av examensnivåerna i Sverige skulle dock medföra omfattande ändringar i såväl högskolelag som högskoleförordning. Den nuvarande nivåbestämningen är bl.a. en följd av anslagssystemets konstruktion och en radikal ändring skulle också kräva en relativt omfattande reformering av högskolesystemet.

Ett alternativ till en förändrad lagstiftning är en omfattande information riktad mot utlandet om den faktiska nivån. Frågan är dock som alltid i vilken utsträckning mer formalistiska bedömare i andra länder ser till förklarande dokument och hur noga de läser de faktiska grundläggande bestämmelserna i Sverige. Det kan därför finnas anledning från svensk sida att mer noggrant överväga hur man skall komma tillrätta med detta problem.

EG-RÄTTEN OCH DEN SVENSKA EXAMENSORDNINGEN

Som framgått av kapitel 4 ovan har EG-direktiven en relation till de olika ländernas formella reglering av utbildningar. För sektorsdirektiven (läkare, barnmorska, arkitekt m.m.) finns ett självklart samband mellan yrkesexamen och erkännande.

För de generella direktiven är läget delvis annorlunda. Som framgått av det tidigare finns vissa villkor förknippade med erkännande enligt de generella direktiven. Ett sådant gäller yrken som är reglerade i ett land men inte i den enskilde medborgarens hemland. I så fall kan man i det mottagande landet ställa krav på att den som vill utöva sitt yrke i det nya landet skall ha arbetat inom det aktuella yrket i sitt hemland minst två år under den närmast föregående tioårsperioden.

För att undvika krav på bevis över yrkesverksamhet i två år kan t.ex. en svensk sökande åberopa att utbildningen är reglerad enligt examensordningen, dvs. leder till en yrkesexamen. Det kan t.ex. gälla civilingenjörer och socionomer, utbildningar för yrken som i vissa länder är reglerade. Ekonomer är å andra sidan ett exempel på en yrkesgrupp som i Sverige inte motsvaras av en yrkesexamen men som i vissa andra länder kan tillhöra ett reglerat yrke.

Det kan också finnas exempel på yrkesutbildningar som i andra länder inte är formellt reglerade men som ändå har något slags officiell status. I Frankrike finns t.ex. en *Commission de la carte d'identité des journalistes professionnels* som prövar vilka som är berättigade till en journalistlegitimation. Den arbetar under de franska arbetsmarknadslagarna och består av åtta företrädare vardera för arbetsgivar- respektive arbetstagsidan. I Sverige avslutas inte journalistutbildningen med en formell yrkesexamen men man skulle möjligtvis kunna hävda att en yrkesexamen för journalister skulle kunna underlätta en framtida yrkesverksamhet i Frankrike. Å andra sidan åter är journalister i Sverige utbildade på olika nivåer i utbildningssystemet, inte minst vid folkhögskolorna.

Det kan alltså finnas skäl som talar för ett utökat antal yrkesexamina. Mot en sådan ökning talar samtidigt att ju mer reglerat ett högskolesystem är i form av examenstitlar, desto mer begränsningar kan den enskilde uppleva i sitt faktiska val av yrke efter avslutad utbildning.

En aspekt som kan komma att påverka diskussionen om antalet yrkesexamina är också i vilken mån de kan ses som ett hinder för den svenska utbildningens internationella jämförbarhet, framför allt i relation till utvecklingen inom Bologna-processen. Internationella iakttagare har i varje fall ställt frågan om det stora antalet specifika examina i Sverige i längden är förenligt med den ”rationalisering” som det europeiska konvergensarbetet åtminstone delvis syftar till.

ACKREDITERING I SVERIGE?

Frågor om ackreditering av utbildning har i Sverige inte diskuterats särskilt utförligt på officiell nivå. De har i och för sig tagits upp internt både inom Utbildningsdepartementet och Högskoleverket men det är först genom ordförandeskapet i EU under våren 2001 och i anslutning till den pågående europeiska diskussionen som de på allvar kommit upp på dagordningen.

Däremot har fackliga organisationer varit rätt aktiva i debatten. Det har ibland skett med utgångspunkt i intresset av att avgränsa yrkesgrupper med specifik kompetens gentemot andra grupper och andra utbildningsvägar men det har säkert också motiverats av omsorg om kvaliteten i utbildningen för de egna yrkesgrupperna. En del av dessa organisationer, t.ex. Civilekonomerna, har övervägt att starta en egen ackrediteringsverksamhet.

I den diskussion som tidvis förts i media har ett argument för en fristående svensk ackrediteringsordning varit att den är just fristående och utanför statlig kontroll. Man har då pekat på bland annat amerikanska förebilder där (som ovan visats) professionella organisationer spelar en framträdande roll i ackrediteringen. Ett argument mot statliga former av ackreditering har varit att staten inte samtidigt kan vara utbildningsanordnare och kvalitetsgranskare.

Den internationella översikten tidigare i denna rapport har visat att ackrediteringen finns i många olika former. Att den amerikanska ackrediteringen skulle vara helt fristående från federal statlig kontroll är bara en halvsanning. I praktiken måste ackrediteringsorganisationerna vara godkända av utbildningsdepartementet i Washington och det fall som tidigare relaterats kring kvalitetsgranskningen av juristutbildningen i USA visar att staten har möjlighet att ingripa om man anser att de granskande organisationerna agerar utifrån snävt fackliga intressen eller kräver alltför höga ersättningar från de granskade högskolorna.

Den nya tyska ackrediteringsordningen har, som tidigare visats, en klar reglering av den roll som näringslivs- och yrkesorganisationer får spela i ackrediteringsprocessen. Utgångspunkten är att den i princip skall vara så fristående som möjligt från snäva partsintressen.

Genom den nya ordning för kvalitetsgranskning som genomförs i Sverige från och med den 1 januari 2001 – framför allt genom dess periodicitet – kan man med fog hävda att Sverige fått en form av ackreditering som står sig väl vid internationella jämförelser (en ackreditering i form av examensrättsprövningar har i och för sig redan funnits sedan 1993). Den metodik som bl.a. presenterats i rapporten *Nationella ämnes- och programutvärderingar* (Högskoleverkets rapportserie 2001:2 R) bygger på

tidigare praxis där man har en avvägning mellan företrädare för såväl den akademiska kompetensen som för det berörda yrkeslivet. Ser man den svenska ordningen i ett internationellt perspektiv kan man kanske säga att den metodiskt ligger någonstans mitt emellan de amerikanska och de tyska systemen. Reaktionen från en del amerikanska bedömare av den svenska kvalitetsgranskningen har också varit att den i många avseenden är bättre än t.ex. en del modeller i USA.

En klar fördel med den svenska modellen framför den amerikanska anses vara processens offentliga karaktär. Medan resultaten av den amerikanska ackrediteringen ofta meddelas i form av ett slutresultat garanterar den svenska offentlighetsprincipen att granskningens olika stadier kan följas. Granskningsrapporternas spridning gör också att de kan diskuteras i efterhand av alla berörda intressenter.

Det sätt på vilket kvalitetsarbetet i Sverige också är knutet till examensrätten är ett viktigt led i en internationellt erkänd ackreditering. Hittillsvarande praxis har visat att de oberoende experter som granskar utbildningarnas kvalitet i den svenska högskolan inte dragit sig för att kritisera brister i utbildningarna, något som i en rad uppmärksammade fall lett till indragning av examensrätten.

Sammanfattningsvis kan man alltså säga att den systematiska kvalitetsgranskning som Högskoleverket fått i uppdrag att bedriva från den 1 januari 2001 i allt väsentligt överensstämmer med rimliga internationella definitioner av en ackrediteringsordning. Om det vid sidan av detta kommer att växa fram andra former av ackreditering i Sverige, i privat eller korporativ regi, är svårt att säga. Det är också svårt att förutspå i vilken utsträckning svenska utbildningsanordnare kan vilja få olika former av internationell ackreditering.

Det enda man i det avseendet med säkerhet kan säga är att ackreditering av utomstående intressenter inte sker utan betydande kostnader för den som vill skaffa sig de extra kvalitetsetiketter som i det avseendet erbjuds på en nationell eller internationell marknad.

Examensordningen som utbildningspolitiskt instrument

EXAMENSORDNINGENS SYFTEN

Med avskaffandet av det gamla linjesystemet och införandet av en ny examensordning ville regering och riksdag minska den centrala styrningen när det gäller den högre utbildningens organisation och innehåll. Detta skulle vara en uppgift som i större utsträckning skulle avgöras lokalt av universitet och högskolor. Med ett sådant system hoppades man bl.a. uppnå variationer mellan olika utbildningsområden.

Det är regering och riksdag som skall ha det bestämmande inflytandet över examen när det gäller bl.a. mål och antalet examina. Därför regleras också detta genom examensordningen med en examensbeskrivning. I de beslut som etablerat den gällande ordningen har betonats att antalet examina bör begränsas.

Examensordningen fyller en rad syften, bl.a. följande:

- den ger information om innebörden av en examen vilket är av vikt för såväl arbetsgivare som för studenter i deras fortsatta studier,
- den är ett instrument för att kontrollera kvaliteten,
- den är ett sätt för staten att garantera att vissa utbildningar ges.

SYNPUNKTER PÅ EXAMENSORDNINGEN

Som tidigare nämnts har såväl Högskoleverket som universitet och högskolor under senare år framfört synpunkter på olika delar av examensordningen. Till dem som också granskat dess funktion i ett mer övergripande perspektiv hör Riksdagens revisorer.

I rapporten *Högskoleutbildning i samhällsekonomisk belysning* (Rapport 1999/2000:9 Riksdagens revisorer) diskuteras hur framför allt regeringen, men även Högskoleverket, styr och följer upp effekterna av satsningarna på högskolan. Revisorerna pekar i sin sammanfattande bedömning på vissa brister, framför allt när det gäller statsmaktens utnyttjande av tillgängliga utbildningspolitiska styrinstrument.

Som exempel på ett sådant styrinstrument nämns examensordningen. Denna skulle, konstaterar revisorerna, ge riksdagen och regeringen bättre information om studiernas omfattning och resultat på olika nivåer. Examensordningen var avsedd att vara ett viktigt instrument för kvalitetskontroll och lokalisering av olika utbildningar och för internationella jämförelser av utbildning.

Utvecklingen har enligt revisorerna emellertid inte blivit sådan. Man konstaterar att som styrinstrument av den högre utbildningen har examensordningen kommit att urholkas. Cirka 60 procent av alla studenter studerar idag utbildningar som kan leda till generell examen och studenternas intresse att ta ut examen har minskat. Riksdagens revisorer menar till och med att examensordningen i sin nuvarande form inte förefaller särskilt ändamålsenlig som styrinstrument.

Revisorerna fäster även uppmärksamheten på examensordningen som verktyg för att kontrollera utbildningens kvalitet och dess roll som grund för internationella jämförelser av utbildning, särskilt i skenet av att utbildningsmarknaden nu snabbt blir alltmer internationell. De framhåller att en central fråga som behöver belysas är examensordningens eventuellt minskade betydelse i grundutbildningen: ”Vad betyder en sådan förändring för redovisningen av utbildningens resultat, för arbetet med kvalitetskontroll och för internationella jämförelser?”

Att examen (och därmed examensordningen) spelar en allt mindre roll inom högskolesystemet har även uppmärksamats av utredningen Högskolans styrning (SOU 2000:82). ”Enligt lärosätenas svar på vår enkät och kommentarer vid utredningens besök finns uppenbarligen en tendens att studenterna inte längre är intresserade av att ta ut examen.” Utredningen konstaterar att högskoleförordningens föreskrifter om examina primärt inte är tänkta som instrument för styrning av utbildningsutbudets dimensionering utan för att ange vissa standardkrav. Utredningen menar vidare att det finns uppenbara begränsningar i att använda examina som kvantitativt mål. Sådana mål bör kompletteras med andra kvantitativa mål t.ex. mål för genomströmning.

LEGITIMATIONSYRKEN/REGLERADE YRKEN?

Yrkesexamen för legitimationsyrken

Det finns numera en direkt koppling mellan 1993 års högskolelag och högskoleförordning/examensordning och Socialstyrelsens rätt att utfärda legitimation och skyddad yrkestitel. I den lag om yrkesverksamhet på hälso-

och sjukvårdens område (1998:531) som trädde i kraft 1 januari 1999 regleras villkoren. Dessa innebär i princip att det krävs en yrkesexamen som grund för Socialstyrelsens rätt att utfärda en legitimation. Undantag från regeln om yrkesexamen som grund för legitimation är dock kiropraktor- respektive naprapatutbildningarna som inte är reguljära högskoleutbildningar och för vilka det heller inte finns någon yrkesexamen. Vilka motsvarande utbildningar, svenska eller utländska, som berättigar till legitimation och skydd för yrkestitel avgör Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen baserar således sina beslut om legitimation i huvudsak på grundval av utbildning och de mål för utbildningen som i examensordningen föreskrivs för yrkesexamina uttryckt i kunskaper och färdigheter. Som myndighet gör man med andra ord inga egna kunskapsprövningar utan förlitar sig på kvaliteten i högskolans utbildningar. Å andra sidan tvingas högskolan under alla förhållanden utbilda för de kunskaper och färdigheter som hälso- och sjukvården kräver. Om inte så riskeras att legitimationer dras in.

Det ömsesidiga beroendet mellan utbildning och legitimation borde i och för sig garantera att högskolorna ger likvärdiga utbildningar för ett visst legitimationsyrke utan att utbildningen fördenskull behöver regleras i en yrkesexamen. I realiteten är det dock så att ytterst få legitimationer dras in. Sanktioner av det här slaget skulle därför knappast kunna fungera som ensamt styrinstrument i syfte att nå likvärdiga utbildningar. Ett sådant styrsystem skulle heller aldrig vinna någon acceptans vare sig nationellt eller internationellt.

Yrkesexamen för andra reglerade yrken

En yrkesexamen kan också utgöra villkor för rätt att utöva visst yrke, exempelvis för behörighet som lärare av olika kategorier etc. Högskolorna har ett uppdrag att ge nationellt likvärdiga utbildningar för sådana yrken. För läraryrket ställs särskilda behörighetskrav bl.a. för att skapa förutsättningar för den politiska ambitionen att alla elever i landet, oavsett bostadsort, skall få lika god kvalitet i sin utbildning.

Yrkesexamina för icke reglerade yrken

Bland de för närvarande 47 yrkesexamina finns också utbildningar som inte utgör villkor vare sig som grund för legitimation, skyddad yrkestitel eller yrkesbehörighet. Civilingenjörsexamen och socionomexamen är sådana exempel. Men också när det gäller utbildningar för icke reglerade yrken har det successivt vuxit fram nationellt och internationellt vedertagna koncept.

Här har det ibland utvecklats ett slags konsensus om vad en utbildning står för och har för värde. Det kan handla om en viss kunskaps- eller kompetensnivå som ger förmåga att lösa problem och hantera vissa typer av uppgifter, civilingenjörskompetens, socionomkompetens etc. Men nya utbildningskoncept växer också fram. Civilekonomutbildningen exempelvis förefaller närma sig en brett accepterad vedertagen profil och skulle i konsekvens med det här resonemanget också kunna ges som ett nationellt program för en yrkesexamen.

EXAMENSORDNINGEN I ETT DECENTRALISERAT HÖGSKOLESYSTEM

Program för yrkesexamina innebär risker för likriktning liksom även konservering av utbildningar för verksamheter som på sikt kan bli inaktuella på arbetsmarknaden. Likriktning kan dessutom bli till hinder för utvecklingen av nya utbildningar. Sett ur andra aspekter framstår tydligt fördelarna med nationella program som garanterar utbildningar med viss likvärdighet ifråga om innehåll, nivå och kvalitet. Yrkesexamen som nationellt instrument för att garantera likvärdiga utbildningar underlättar under alla förhållanden acceptansen och i sin förlängning också rörligheten på arbetsmarknaden både nationellt och internationellt. Ett erkännande av utbildningar länder emellan med utgångspunkt i program blir givetvis allt väsentligare för att underlätta rörligheten över nationsgränser inte enbart i fråga om arbetsmarknad utan också vad gäller grund- och forskarutbildning.

Vad bör då föreskrivas för generella examina och yrkesexamina för att man skall vinna fördelarna och undvika nackdelarna?

Kunskapsutvecklingen avgör utbildningens innehåll.

Långsiktigheten i högskolans uppdrag är unik. Högskolan skall lägga grunden till ett livslångt lärande. Studenten skall med andra ord tränas i förmågan att ta till sig ny kunskap – en förmåga att bära med sig under ett helt yrkesverksamt liv. Det nära samband mellan grundutbildning och forskning som högskolelagen föreskriver förutsätter givetvis att kunskapsutvecklingen styr innehållet i utbildningen.

Generella examina – fördjupningsnivåer i huvudämnen

I de generella examina för magister- och kandidatexamen uttrycker högskoleförordningen kvalitetskraven i fördjupningsnivåer i ett huvudämne.

Det skall noteras att förordningen inte låser högskolan vid någon definition av huvudämnen. Istället överläts åt högskolan att definiera och fastställa de huvudämnen som kan ingå i grundutbildningen i takt med kunskapsutvecklingen i det internationella forskarsamhället.

Stödämnena till ett huvudämne förutsätts ingå i en examen, men inte heller här låser förordningen upp högskolan i några preciseringar av i vilken omfattning ett stödämne eller biämne till ett huvudämne skall ingå i en examen. Enligt förarbetena till förordningen sägs att den ämnesmässiga bredden i examina inte behöver regleras centralt utöver bestämmelsen att den skall omfatta minst två ämnen. Kraven på djup varierar mellan olika ämnen och ämnesområden. Inom de flesta områden får man dock räkna med att studierna i ett annat huvudämne som omfattar minst 20 poäng för studenterna skall nå fram till ett rimligt djup i specifika teori- och metodfrågor.

Yrkesexamina för specifika kompetenser

Liksom för generella examina är det kunskapsutvecklingen som skall avgöra innehållet i utbildningen när det gäller yrkesexamina för specifika kompetenser. Men här tillkommer också kravet på att särskilda mål skall vara uppfyllda i syfte att förbereda studenten för särskilda arbetsuppgifter eller för ett specifikt yrke. Här uppstår ofta en konflikt mellan långsiktigheten i högskolans utbildningsuppdrag och det mer eller mindre kortsiktiga uppdraget att utbilda för dagens aktuella arbetsuppgifter som med större tydlighet går att definiera.

Utbildningsmålen för en yrkesexamen uttrycks normalt i termer av kunskap och färdighet/förmåga.

I den utsträckning som förordningen begränsas till att gälla föreskrifter om utbildningsmålen syns balansen mellan det långsiktiga och kortsiktiga uppdraget kunna hållas även om det här alltid finns brytningar.

Arbetsmarknadens krav på kompetenser skiftar över tid. Så exempelvis förändras hälso- och sjukvårdens organisation, ansvaret för olika offentliga uppgifter byter huvudmän och skolsystem skiftar. På den privata arbetsmarknaden är rörlighet och omställbarhet till nya arbetsuppgifter och nya funktioner viktiga egenskaper.

Detta utesluter inte att det finns ett behov av vissa formella kompetens- och behörighetskrav som baserar sig på vissa grundläggande kunskaper och färdigheter. Men detta bör vara en uppgift för andra myndigheter än högskolan att tillgodose. Socialstyrelsen och Skolverket är exempel på myndigheter som har uppgiften att fastställa behörighets- och kompetens-

krav för skilda yrken och arbetsuppgifter. Eftersom dessa krav måste vara anpassade till aktuella verksamheter och organisationsstrukturer är det helt naturligt att de ganska snabbt både kan och skall förändras. Vilka olika utbildningar som anses kunna leda till behörighet bör givetvis också kunna skifta över tid.

ANOMALIER I EXAMENSORDNINGEN

Det har i diskussionen kring examensordningen framhållits att den innehåller en del anomalier, t.ex. när det gäller målformuleringar. En sådan formuleringen är den som införts på senare år i flera yrkesexamina och som säger att den studerande skall ha ”förvärvar kunskaper om hur fysiskt och psykiskt våld påverkar kvinnor och män”.

Kompletteringen av examensordningen med mål om kunskap om mäns våld mot kvinnor för vissa yrkesexamina diskuterades i Kvinnofridspropositionen (prop. 1997/98:55). De examina som var aktuella för denna komplettering var följande: barnmorskeexamen, barn- och ungdoms-pedagogisk examen, grundskolläraryrkesexamen, gymnasieläraryrkesexamen, juris kandidatexamen, läkarexamen, psykologexamen, psykoterapeutexamen, sjuksköterskeexamen, social omsorgsexamen, socionomexamen, tandläkarexamen samt teologie kandidatexamen.

I propositionen hade regeringen också ett resonemang angående intressekonflikten mellan att lokalt utforma utbildningen och att från centralt håll styra utbildningens innehåll.

En viktig kvalitetsaspekt att värna om är universitetens och högskolornas frihet att med utgångspunkt i de i examensordningen angivna målen utforma utbildningarna så att dessa på de olika högskoleorterna har i viss mån skilda profiler. Regeringens mening är dock, att när det gäller våld mot kvinnor är vissa yrkesgrupper centrala för bemötandet av kvinnor som har utsatts för våld och för att aktivt arbeta med att motverka våld. För att dessa nyckelgrupper skall ha förutsättningar att klara uppgiften på ett tillfredsställande sätt kan inte dessa frågor vara endast ett valfritt moment eller beroende av enskilda lärares engagemang i frågan.

Yrkesutbildningar som leder till yrken vars utövare kommer i kontakt med misshandlade kvinnor och kvinnor som har utsatts för könsrelaterat våld skall därför enligt regeringens resonemang förbereda studenterna för att kunna hantera även denna fråga i sin

yrkesverksamhet. De har därför också ansetts böra innehålla åtminstone något obligatoriskt moment som behandlar kvinnors och mäns skilda villkor i samhälle och familj och förhållanden som kan påverka utvecklingen mot jämställdhet. Eftersom mäns våld mot kvinnor är ett allvarligt uttryck för bristande jämställdhet i samhället generellt såväl som mellan enskilda kvinnor och män, är det enligt regeringen angeläget att utbildningarna tar upp också dessa frågor.

Det fanns naturligtvis starka skäl för den ståndpunkt som ovan redovisats. Möjligen kan man säga att urvalet av utbildningar blivit något godtyckligt. Sjukgymnastexamen är exempel på en utbildning som mycket väl skulle ha kunnat omfattas av kravet på kunskaper om det könsrelaterade våldet.

Det nu anförda exemplet pekar på ett problem som examensordningen förmodligen alltid kommer att beröras av, nämligen avvägningen mellan behovet av central styrning av högskolans utbildningar i relation till högskolornas frihet. Det pekar också på ett problem om formerna för angivande av generella mål. Skall de införas i examensordningens målbeskrivningar eller i andra typer av dokument?

Frågorna om målbeskrivningarnas relation till uppföljning och kvalitetskontroll tas närmare upp i ett följande kapitel.

EXAMENSORDNINGEN SOM UTVECKLINGSHINDER

Ett generellt och stort problem i högskolan är att en magisterexamen med tvärvetenskaplig inriktning inte kan ges. Examensordningen medger inte något alternativ till kravet på fördjupning i ett huvudämne på nivån 80 poäng och ett självständigt arbete om 20 poäng i samma ämne.

Högskolorna erbjuder dock ett stort utbud av tvärvetenskapliga utbildningar antingen som en fördjupning efter en grundläggande examen eller som specialisering för yrkesverksamma med längre erfarenhet inom olika professioner. Utbudet växer i takt med efterfrågan.

MBA-utbildningarna som belysts i det tidigare är ett exempel på magisterutbildningar med tvärvetenskaplig inriktning. Men exemplen kan mångfaldigas.

Svenska institutet marknadsför nära ett hundratal kurser med tvärvetenskaplig inriktning på magisternivå. Kurserna, som alla är på engelska, uppges leda till *Master*/magisterexamen

Tvärvetenskapliga specialistutbildningar på magisternivå föreslås också i ett par aktuella utredningar i syfte att driva kompetensutvecklingen inom

vissa samhällssektorer, t.ex. Socialstyrelsens rapport *Nationellt stöd för kunskapsutvecklingen inom socialtjänsten* (2000:12) och Narkotikakommissionens slutbetänkande *Vägvalet* (SOU 2000:126). Men initiativtagare till nya utbildningar med tvärvetenskaplig inriktning är framför allt högskolorna själva.

Utvecklingen illustrerar hur högskolan på olika sätt svarar både på studenternas önskemål och arbetsmarknadens behov av utbildningar med nya profiler. Den visar också att det både finns kompetens och kapacitet att ge de kvalificerade utbildningar som efterfrågas.

Problemet är att tvärvetenskapliga utbildningar, trots att de uppges ligga på magisternivå, formellt inte kan leda till någon magisterexamen.

Masterexamen finns inte i det svenska regelverket. Trots detta fortsätter många universitet och högskolor att ge internationella s.k. masterutbildningar som leder till en s.k. masterexamen. Universitet och högskolor med offentlig huvudman har inte rätt att utfärda sådan examen i sin grundläggande högskoleutbildning, eftersom denna inte finns i examensordningen. Benämningen masterexamen är oreglerad och alltså oskyddad i Sverige. En enskild utbildningsanordnare kan kalla en examen för Master utan att vare sig utbildningen eller lärosätet uppfyller några särskilda krav på kvalitet. En enskild utbildningsanordnare kan däremot aldrig utfärda en magisterexamen utan regeringens tillstånd. Magisterexamen får dock översättas till Master of...

I sin tillsynsverksamhet har Högskoleverket kommit i kontakt med fall där det kan ifrågasättas om universiteten och högskolorna utfärdar examina som inte har stöd i examensordningen eller i varje fall i sin marknadsföring vilseleder utländska studerande.

Ett exempel är en tysk student som blivit lovad en "LLM-examen" (Master of...law) efter slutfört program och därvid fått en magisterexamen som översatts till LLM-examen. Han vill använda examensbenämningen LLM i Tyskland men de tyska myndigheterna godtar endast den svenska originalbenämning, dvs. magister. Detta ställer till stora problem för den tyske studenten som känner sig lurad av universitetet.

Vissa universitet och högskolor utfärdar i sin grundläggande högskoleutbildning examensbevis med benämningen Master utan att ange att benämningen är en översättning av den svenska magisterexamen. Dessa examina har inte stöd i examensordningen och ställer till med stora problem för de utländska studenterna. När utländska myndigheter ska göra en bedömning av den svenska s.k. masterexamen framkommer att denna examen inte finns i den svenska examensordningen.

Eftersom utbildningarna inte leder till magisterexamen i något huvudämne har de hittills inte granskats inom ramen för Högskoleverkets kvalitetsprövningar. Inte heller ingår i de i verkets nationella utvärderingar av ämnen och program i högskolan.

Enligt Högskoleverkets bedömning är behovet av att inordna dessa utbildningar i examensordningen akut. För att den fortsatta utvecklingen inte skall hindras måste regelverket anpassas till dagens förhållanden. Behovet av en reformering av examensordningen är överhängande framför allt med hänsyn till studenterna.

Utbildningsmål och kvalitetsgranskning

Målen för högre utbildning är påtagligt öppet hållna och ordknäppt beskrivna i lag och förordning. Villkoren och förutsättningarna för att bedriva högre utbildning är däremot på många områden regelstyrda i detalj. Regelverket har också det största utrymmet i lag- och förordningstexter.

Högskoleverkets kvalitetsgranskningar utgår därför dels från målen för högskolans utbildningar, dels utifrån de villkor och förutsättningar som måste vara uppfyllda för att målen ska nås. Bland de överordnade villkoren för högskolornas verksamhet knyts bedömningarna framför allt till 1 kap. högskolelagen där det bl.a. föreskrivs

- att all utbildning skall vila på vetenskaplig eller konstnärlig grund och på beprövad erfarenhet och
- att det skall finnas ett nära samband mellan forskning och utbildning.

Allmänna och specifika utbildningsmål

De allmänna målen för den grundläggande högskoleutbildningen skall enligt 1 kap. 9§ högskolelagen utöver kunskaper och färdigheter ge studenterna

- förmåga till självständig och kritisk bedömning
- förmåga att självständigt lösa problem
- förmåga att följa kunskapsutvecklingen
- förmåga att delta i informationsutbyte på vetenskaplig nivå.

Intressant att notera är att dessa allmänna utbildningsmål är de enda som centralt föreskrivs beträffande de generella examina *magister-, kandidat- och högskoleexamen*.

För *yrkesexamen* gäller samma allmänna mål som för generella examina. Därutöver preciseras särskilda mål för den specifika yrkesförberedelsen.

Kvalitetsgranskningar

En examensrätt är inte en gång för alla given. Om det bedöms att en utbildning inte uppfyller kvalitetskraven kan examensrätten dras in.

Kvalitetsgranskningar görs av en grupp bedömare som utses av Högskoleverket. Bedömarnas uppgift är att granska utbildningarnas kvalitet ifråga om förutsättningar, genomförande och resultat utifrån följande aspekter:

Förutsättningar

Studeraende, rekrytering och sammansättning, lärarkompetens och kompetensutveckling, utbildningens mål, innehåll och organisation, bibliotek och övrig informationsförsörjning, lokaler och utrustning.

Genomförande

De studerandes arbetssituation, lärarnas arbetssituation, utbildningens uppläggning, examinationsformer, kritisk och kreativ miljö.

Resultat

Utvärdering och kvalitetsarbete, uppföljning, genomströmning.

Det bör särskilt påpekas att aspekterna inte kan betraktas isolerat var för sig. Utbildningens kvalitativa nivå avgörs sammantaget av alla faktorer i ett inbördes samspel.

Erfarenheter av kvalitetsgranskningar

Erfarenheten av de ca 500 kvalitetsbedömningar Högskoleverket hittills har genomfört utifrån motsvarande aspekter är att utbildningsmålen har en effektiv styrfunktion. De har visat sig ge en god grund för sakkunniga att utgå från vid bedömningen av utbildningar både i ämnen för generell examen och för yrkesexamina. Till förutsättningarna hör givetvis att de bedömare verket utser att medverka i granskningarna både har högt anseende i sin vetenskapliga kompetens och är djupt förtrogna med det ämne eller den yrkesutbildning som ska granskas.

De allmänna målen är så öppna att de ger utrymme för tolkningar i takt med kunskapsutvecklingen och en förändrad omvärld. De kan med andra ord inte anses vare sig konserverande eller likriktande. Lag och förordning bidrar också till att göra tydligt vad som konstituerar högskolebegreppet och nivån på den högre utbildningen. Sakkunniga som i sin tur skall tolka målen i konkreta bedömningsituationer har den både ansvarsfulla och maktpåliggande uppgiften att granska utbildningarna med samma öppenhet utan att fördenskill ge avkall på kvalitetskraven.

Kompetensbeskrivningar för specifika befattningar

– ett kortsiktigt perspektiv

Målen för yrkesexamina måste alltid vägas mot högskolans långsiktiga uppgift att ge utbildningar som lägger grunden till ett helt yrkesverksamt liv. Studenterna måste således tränas i förmågan att följa kunskapsutvecklingen för att själva sedan bidra till utveckling och förändring. Samtidigt skall högskolan stå som garant för att innehållet både i de teoretiska och rent yrkesinriktade momenten också förbereder studenten för att direkt kunna gå ut i ett yrkesliv.

För att åstadkomma denna balans är det viktigt att föreskrifterna främst anger på vilken nivå utbildningen skall ligga och vilket yrkesfält den skall förbereda för. Återkopplingen till arbetslivet ingår i högskolans uppdrag att samverka med omvärlden.

Vad som bör undvikas är alltså att det i förordningen, utöver utbildningsmålen, föreskrivs hur eller i vilket sammanhang kunskaperna skall tillämpas. En utbildning kan snart bli inaktuell om det i målen också anges vilken typ av befattning i en viss organisation som utbildningen skall leda till.

De problem som kan uppstå illustreras av ett par aktuella exempel.

Specialistsjuksköterskeexamen kontra lärarexamen

Specialistsjuksköterskeexamen

Utbildningen för specialistsjuksköterskeexamen leder till skyddad yrkestitel men är inte legitimationsgrundande. Inte heller är denna examen något villkor för behörighet att arbeta som sjuksköterska inom hälso- och sjukvårdens skilda specialiteter.

Trots det är utbildningen för specialistsjuksköterskeexamen med sammantaget elva skilda specialiteter/inriktningar avsevärt mer detaljreglerad än någon annan yrkesexamen som nu ingår i högskoleförordningen. Till detta skall läggas att utbildningen endast omfattar 40 poäng och därmed tillhör de kortaste yrkesexamina i förordningen. Som jämförelse kan nämnas att utbildningsmålen i förordningstexten för specialistsjuksköterskeexamen är drygt *sju gånger längre* än för läkarexamen som omfattar 220 poäng.

Uttryckt i utbildningstermer beskriver förordningen i huvudsak olika kompetenser för de specifika funktioner en sjuksköterska i dag kan ha inom hälso- och sjukvården.

Att så i detalj anpassa föreskrifterna för utbildningen till de villkor och rutiner som gäller i dagens verksamheter innebär dock stor en risk för att föreskrifterna mycket snart blir inaktuella. I synnerhet som verksamhet och befattningar inom hälso- och sjukvårdens organisation så snabbt förändras bl.a. till följd av den medicintekniska utvecklingen.

Vilka funktioner och eventuella behörigheter som en utbildning skall leda till inom hälso- och sjukvården bör istället bestämmas av Socialstyrelsen på motsvarande sätt som för andra vårddyrken.

Samtidigt som specialiteterna riskerar att förlora i aktualitet kan kunskapsutvecklingen leda till nya specialiteter som saknar förankring i förordningen. Genom detaljregleringen av utbildningen hålls utvecklingen för yrkesgruppen tillbaka.

De föreslagna föreskrifterna för specialistsjuksköterskeexamen avviker markant från målbeskrivningarna för övriga yrkesexamina i förordningen. Frågan måste ställas varför innehållet i den högre utbildningen för just denna kvinnodominerade yrkesgrupp regleras så i detalj. Regleringen innebär dessutom ett avsteg från den princip som för övrigt är helt accepterad, nämligen att högskolans lärare själva är kompetenta att avgöra vilket innehåll utbildningen skall ges med hänsyn till forskningens framsteg och omvärldens krav.

Sett ur ett jämställdhetsperspektiv måste detta i varje fall betecknas som anmärkningsvärt.

Lärarexamen

Ifråga om lärarutbildningen har utvecklingen gått i rakt motsatt riktning. Samtidigt med specialistsjuksköterskeexamen har inrättats en ny lärarexamen av en helt annan karaktär.

En sammanhållen lärarexamen ersätter nu åtta tidigare yrkesexamina. All utbildning till lärare i såväl förskola, fritidshem, grundskola, gymnasium som vuxenutbildning leder till en enda lärarexamen.

Syftet med den nya lärarutbildningen är att studenten skall få större möjlighet att själv utforma sin utbildning. Olika valalternativ ges under utbildningens gång. Utbildningen är uppbyggd så att studenterna efter en allmän gemensam utbildning erbjuds alternativa inriktningar och specialiseringar. Senare kan de välja att bredda sin lärarkompetens utan att som hittills behöva söka sig till en helt ny utbildning.

Högskolorna har också stor frihet att utforma lärarutbildningen. Jämfört med övriga yrkesexamina är flexibiliteten i lärarutbildningen unik vad gäller såväl utbildningens mål som omfattning. Samtidigt betyder det att

lärarutbildningen relativt lätt bör kunna anpassas till eventuella framtida omorganisationer inom skolväsendet.

Frågor kring magisterexamen

MAGISTEREXAMEN

– ALTERNATIV INRIKTNING OCH NIVÅBETECKNING

Som nämnts i det tidigare har frågor om magister/master-examen kommit att få en alltmer framskjuten plats i den internationella debatten och på den globala utbildningsmarknaden. Den internationella efterfrågan på kvalificerad utbildning har ofta fokuserats på just denna nivå.

Sedan 1993 har magisterexamen också fått en framskjuten roll i det svenska examenssystemet. Genom de kvalitetskrav som ställts (bl.a. markerade av en central ackrediteringsprocess för högskolor utan fast forskningsorganisation) har dess ställning som en fördjupningsutbildning markerats.

Samtidigt har dock behovet av en alternativ utbildning på kvalificerad nivå understrukits. Detta ledde bland annat till att Högskoleverket i rapporten *Ny inriktning inom magisterexamen* (Högskoleverkets rapportserie 1999:16 R) föreslog att regeringen skall inrätta en ny inriktning inom magisterexamen som komplement till dagens magisterexamen. Tanken är att den nya inriktningen skall ge studenterna yrkesmässig eller ämnesbred specialkompetens på hög nivå, till skillnad från nuvarande magisterexamen, som ger ett ämnesdjup och förberedelse för forskarutbildning.

Enligt förslaget uppnås den nya formen av magisterexamen efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt minst 40 poäng med viss inriktning enligt respektive högskolas närmare bestämmande. Därtill ställs krav på avlagd kandidatexamen om minst 120 poäng eller motsvarande svensk eller utländsk examen. Studenten skall också ha fullgjort ett självständigt arbete om minst 20 poäng eller två om vardera minst 10 poäng. Självständigt arbete kan ha fullgjorts inom ramen för avlagt kandidatexamen (motsvarande) och/eller inom ramen för kursfordringar om minst 40 poäng. Ett självständigt arbete om minst 10 poäng skall dock alltid vara fullgjort inom ramen för kursfordringar om minst 40 poäng.

Rapporten remitterades av Utbildningsdepartementet till universitet och högskolor m.fl. under våren 2000. En sammanställning av remissvaren återfinns i *bilaga 3*. Remissinstanserna tillstyrkte i många fall Högskoleverkets förslag men flera av dem betonade samtidigt att det inte löste en annan akut fråga nämligen behovet av en internationellt inriktad magister/master-examen inom ramen för den svenska examensordningen.

I rapporten tog Högskoleverket också upp frågan om nivåbestämningen när det gäller magisterexamen. Det konstaterades i det sammanhanget att nuvarande tillämpning av termerna *undergraduate* och *postgraduate* för att beskriva det svenska högre utbildningssystemet innebär att flera svenska examinas karaktär och innehåll kan missförstås i utlandet, på olika vis beroende på om betraktaren kommer från t.ex. Australien, England eller USA. Enligt rapporten skulle man kunna diskutera om man vid information på engelska om svensk högskoleutbildning borde placera magisterexamen under *postgraduate education* eller införa ytterligare en övergripande nivåbenämning (t.ex. *graduate education*), för att särskilja magisterexamens nivå för en utländsk betraktare. Att i översättning till engelska placera magisterexamen på nivån *undergraduate* är detsamma som att döma denna examen till jämförelse med ett annat lands *undergraduate education*. Detta kan bidra till att magisterexamen undervärderas i bl.a. de ovan uppräknade länderna.

De problem – med risk för undervärdering av vissa svenska examina – som redovisats ovan skulle enligt verkets rapport bättre undvikas genom att informationen på engelska om aktuella examina uttrycks på ett klart och tydligt vis. Man kan inte nog framhålla de krav som måste uppfyllas för att erhålla kandidat- respektive magisterexamen. Detta bl.a. mot bakgrund av att en ”vanlig” *Degree of Bachelor* från t.ex. USA ytterst sällan har den grad av fördjupning i ett ämne som vår svenska kandidatexamen har. Ännu ovanligare är det med ett självständigt examensarbete på denna nivå i USA. Om självständigt arbete ingår i en Honors-utbildning från USA kan denna i sällsynta fall uppfylla kraven som ställs för en svensk kandidatexamen. *Degree of Bachelor/Degree of Bachelor (Honours)* från t.ex. Australien och England kan i vissa fall jämföras med de svenska kandidatexamenskraven vad gäller ämnesfördjupning. *Honours* innebär ofta, men inte alltid, fördjupning i ett ämne samt ett självständigt arbete.

Från svensk sida kan man också trycka på att kandidatexamen uppfyller de allmänna behörighetskraven för forskarutbildningsstudier i Sverige. I de ovan nämnda länderna krävs för PhD-studier normalt en *Degree of Master* eller *Degree of Bachelor (Honours)*.

Det är viktigt att hålla i minnet att det finns en rad olika typer av masterutbildningar i bl.a. de engelskspråkiga länderna. När det gäller t.ex. Australien, England och USA kan det vara fråga om en yrkesförberedande s.k. professional degree eller annan akademisk utbildning som innefattar kurser och ett mindre examensarbete samt i vissa fall slutprov. I Australien och England kan det också innebära en utbildning med enbart forskning

och examensarbete. Ett självständigt examensarbete är alltså inte alltid ett krav i dessa länder ens vid studier på den nivå som benämns (post)graduate level. I t.ex. USA finns nästan alltid en s.k. non-thesis option inom master-programmen.

Enligt verkets rapport skulle det kunna diskuteras om nedanstående terminologi kan användas för att beskriva de svenska nivåerna – grund-, ”påbyggnads-” och forskarutbildning – inom det svenska högskolesystemet. Terminologin är ett slags blandning, avpassad för det svenska högre utbildningssystemet, av ovan beskrivna amerikanska och engelska benämningar.

- *Undergraduate education*: Benämning för grundutbildning upp till och med kandidatnivån.
- *Graduate education*: Benämning för påbyggnadsutbildning, men ej forskarutbildning, som bygger på kandidatnivån upp till och med magisternivån.
- *Postgraduate education/research*: Benämning för forskarutbildning (som leder till licentiat- eller doktorsexamen).

EN INTERNATIONELL MAGISTER/MASTER-EXAMEN

I betänkandet *Advantage Sweden – Insatser för ökad rekrytering av utländska studerande till den svenska högskolan* (SOU 2000:92) föreslogs att en särskild examen – *Internationell magisterexamen/Internationell Master* - bör införas för studenter med en utländsk treårig grundexamen. Den skulle enligt förslaget omfatta minst två terminer.

Högskoleverket har i sitt remissvar i huvudsak stött utredarens förslag. Verket har dock framhållit att det behöver samordnas med nuvarande examina i högskolan. Likaså bör det samordnas med Högskoleverkets tidigare förslag om en alternativ magisterexamen. De olika alternativen behöver dessutom förtydligas ytterligare.

Den unika profilen för den föreslagna internationella magisterexamen är att studenten skall ha bedrivit sina studier i minst två länder. Erfarenheter av en längre tids studier i annat land ger i sig en specifik kompetens. Högskoleverket framhöll därför i sitt yttrande att det därför finns goda skäl att inrätta en särskild examen som bekräftar denna internationella utbildningsprofil.

Förslaget i betänkandet bör kunna stimulera den internationella rörligheten inom utbildning och forskning. Att göra tydligt vilken examen en utbildning leder till i Sverige bör väsentligt förbättra möjligheterna till

internationell rekrytering. Omvänt bör förslaget också stimulera svenska studenter till högskolestudier utomlands. Det måste därför också göras helt klart att en ”internationell” magisterexamen inte uteslutande erbjuds gäststudenter. Svenska studenter vars utbildning uppfyller samma villkor skall givetvis ha rätt till samma examen.

Gemensamt för utredningens och Högskoleverkets tidigare förslag till magisterexamen är att utbildningen skall kunna ges med en tvärvetenskaplig inriktning. Förslagen skiljer sig alltså från nuvarande magisterexamen såtillvida att det inte krävs någon fördjupning inom ett specifikt huvudämne på nivån 61–80 poäng dvs. den nivå som framför allt är forskningsförberedande.

Med hänsyn till att villkoren för en grundläggande högskoleexamen internationellt sett varierar så kraftigt har dock Högskoleverket i sitt remissvar anslutit sig till utredarens uppfattning att några sådana krav inte kan ställas på en internationellt inriktad masterexamen. I och för sig innefattar utländska utbildningar ofta fördjupningsstudier i olika akademiska ämnen och likaså självständigt arbeten. De villkor som gäller för svensk magister- och kandidatexamen är däremot mer ovanliga. Här ställs krav både på kunskapsdjup i ett huvudämne och ett självständigt arbete med viss omfattning i detta ämne. Därmed är det inte sagt att utländska utbildningar skulle vara mindre kvalificerade. Men skillnaderna i utbildningssystem försvårar jämförelserna.

Som en slags ersättning för kravet på ett självständigt arbete om minst 20 poäng enligt nuvarande magisterexamen föreslår utredaren ett *skriftligt arbete om minst 5 poäng*. Detta skriftliga arbete skall ingå i fordringarna för den kurs om minst 40 poäng som krävs utöver utländsk grundläggande högskoleexamen.

Något krav av denna karaktär bör dock knappast ställas i en examensordning. Det är snarast något som skall regleras genom kursplanen. I vilken utsträckning skriftliga arbeten ingår i kurskraven redovisas i kurs- eller examensbeviset.

Uttryckt i internationella termer kan en internationell magisterexamen enligt förslaget benämnas *Master by course work*. Motsvarande benämning på nuvarande magisterexamen med krav på ett självständigt arbete skulle då vara *Master by thesis*. Samma benämning skulle gälla Högskoleverkets förslag till ny inriktning inom magisterexamen.

I sitt remissvar på betänkandet *Advantage Sweden* har Högskoleverket vidare påpekat att man i vissa länder, t.ex. i Tyskland inte översätter en utländsk examensbeteckning. Även om en person är verksam i ett annat land

måste i dessa fall den svenska originalbeteckningen bibehållas.

Ett sätt att lösa detta problem är att översättningen av den internationella magisterexamen också står översatt till *International Master* i högskoleförordningen. I Högskoleverkets rapport ”Ny inriktning inom magisterexamen” har verket avfärdat en ny examen med benämningen *Master* bland annat av skälet att den svenska magisterexamen liksom flera av de långa yrkesutbildningarna (t.ex. civilingenjörsutbildningen och juristutbildningen) översatts till *Master of...* vilket skulle leda till förvirring om en ny examen med beteckningen *master* infördes.

Genom att benämna examen internationell magister/*International Master* skiljer man utbildningen från andra utbildningar översatta till *Master*.

Under det franska ordförandeskapet i EU under hösten 2000 lanserades tanken på en särskild europeisk examen med benämningen *European Master*. Den skulle bestå i ett grundutbildningsstudium på minst tre år i ett EU-land och sedan ett års master-studier i ett annat. Den nya examen skulle enligt förslaget vara en gemensamt erkänd grad i samtliga medlemsländer.

Om detta förslag kommer att vidareföras under det svenska ordförandeskapet är för närvarande oklart men uppenbart ligger en sådan examen väl i linje med de förslag till en reformerad magister/master-struktur som ovan framförts.

Bilaga I

Den svenska examensordningens framväxt

Detta avsnitt försöker kartlägga vad som sagts i förarbeten beträffande bl.a. syftet med att införa examensordning.

FÖRFATTNINGAR OCH FÖRESKRIFTER

Lärosäten med offentlig huvudman

Enligt 1 kap. 11 § högskolelagen (1992:1434) är det regeringen som föreskriver vilka examina inom grundläggande högskoleutbildning som får avläggas och det är Högskoleverket som beslutar vid vilka högskolor dessa examina får avläggas. Regeringen föreskriver dock vilka examina som får avläggas vid Sveriges lantbruksuniversitet.

I 6 kap. 4 § högskoleförordningen (1993:100) föreskrivs att inom grundläggande högskoleutbildning endast får avläggas de examina som anges i förordningens 2 bilaga. I denna anges *dels* vilka examina som får avläggas inom den grundläggande högskoleutbildningen vid lärosäten med offentlig huvudman, *dels* vilka krav som skall uppfyllas för respektive examen.

I HSVFS 2000:2 finns förteckning över vilka universitet och högskolor som har rätt att utfärda examina.

Regler beträffande examina vid Sveriges lantbruksuniversitet återfinns i förordning (1993:221) för Sveriges lantbruksuniversitet. Enligt 5 kap. 1 § denna förordning får endast de i bilaga till förordningen uppräknade examina avläggas vid lantbruksuniversitetet.

Enskilda utbildningsanordnare

I lagen (1993:792) om tillstånd att utfärda vissa examina och förordningen om tillstånd att utfärda vissa examina regleras vilken rätt enskilda utbildningsanordnare har att utfärda examina.

FÖRARBETEN

Kompletteringsproposition 1990/91:150 bil. II:7

I de riktlinjer för omställning och minskning av den statliga administration som redovisades i 1991 års kompletteringsproposition (1990/91:150 bil. II:7) och som godkändes av riksdagen, ingick bl.a. att det centralt fastställda linjesystemet skulle upphöra och ersättas med en examensordning. Styrning av högskolans grundläggande utbildning skulle avse inriktning, omfattning och lokalisering. Det uttalades bl.a. följande.

I en sådan ordning regleras mål för olika examina samt utbildningarnas längd, examenstitel etc. Omfattningen av kraven på en viss examen blir beroende av vilken typ av yrke utbildningen syftar till. Jag (departementschefen) förutser en relativt preciserad målbeskrivning för t.ex. vård- och lärarutbildningar å ena sidan medan kraven för t.ex. en filosofie examen kan uttryckas i antal poäng och fördjupningsgrad. Studiernas organisation blir därmed en fråga som omfattas av det lokala beslutsfattandet. Man kan förutse att det blir såväl lokala variationer som variationer mellan olika utbildningsområden från fasta linjer över rekommenderade studiegångar till av studenterna fritt valda studieprogram.

Regeringen ansåg att många skäl talade för att beslutanderätten beträffande vilka högskoleenheter som skall få avlägga examina borde förläggas så lokalt som möjligt. Emellertid ansåg man att effektivitets- och kostnadsskäl talade för att regering och riksdag skulle ha inflytande över lokaliseringen framför allt av utbildningar som medför stora investeringskostnader och som kräver stora årliga driftskostnader. Det framhölls även att det var rimligt att rätten att utdela examen kunde prövas med anledning av resultaten från det utvärderingsarbete som genomförs. Det konstaterades också att det fanns behov av att kunna garantera att vissa ämnen eller utbildningar åtminstone fanns vid någon högskoleenhet.

Ds 1992:1 Fria universitetet och högskolor

I promemorian kom man fram till att erfarenheterna från 1977 års studieorganisation hade visat att de 128 av riksdagen inrättade linjerna med yrkesinriktning inte lämpade sig för alla högskoleutbildningar och att kritiken framför allt gällde det förutvarande filosofiska området. Det ifrågasattes om det var nödvändigt att statsmakterna i så detalj reglerade utbildningsutbudet. Bland annat därför föreslogs det i promemorian att 1977 års linjesystem borde upphöra från och med budgetåret 1993/94.

Angående en ny studieordning uttalades bl.a. följande.

Hur den grundläggande utbildningen skall organiseras inom olika utbildningsområden bör beslutas av varje universitet eller högskola. Detta kommer sannolikt att leda till såväl skillnader mellan universitet och högskolor som variationer mellan olika utbildningsområden vad gäller studiernas uppläggning. Variationerna kan spänna från fasta utbildningsprogram över rekommenderade studiegångar till individuella studieprogram bestående av fritt valda kurser.

Den nya studieordningen skulle bestå av en central examensordning. Antalet examen som föreslogs uppgick till 26 stycken, varav tre generella. Den nya examensordningen skulle tjäna flera syften, nämligen

- att* informera om innebörden av olika högskoleexamina,
- att* genom examensbeskrivningar tillhandahålla ett instrument för kvalitetskontroll,
- att* fungera som instrument för lokalisering av vissa utbildningar.

I promemorian anförde man att den information om de studier som ligger till grund för examen behövs främst som grund för yrkeslivet men också för fortsatta studier. I detta sammanhang pekade man också på att möjligheterna till internationella jämförelser blir allt viktigare.

I likhet med det regeringen kom fram till i kompletteringspropositionen föreslog man i promemorian att rätten/skyldigheten att utdela examen främst av kvalitetsskäl skulle regleras närmare och därför anges i en examensordning. Möjligheten att ompröva denna rätt förbehölls också regeringen. De skäl som angavs för att regeringen skulle ha ett inflytande över lokaliseringen av olika utbildningar överensstämde med de som angavs i kompletteringspropositionen.

Om examensstrukturen uttalades allmänt bl.a. följande.

Den övergripande strukturen av examenssystemet bör innefatta dels generella examina, som svarar mot breda områden, dels yrkesexamina för mera specialiserade områden. För att hålla tillbaka omfattningen av den centrala regleringen bör antalet examina begränsas så långt som möjligt, vilket framför allt innebär att man bör undvika ett alltför stort antal specialiserade yrkesexamina. Samtidigt bör en del av statsmakternas beslut om olika utbildningsområdens dimensionering och

lokalisering kunna knytas till examensbegreppet; själva förekomsten av en examen är då en förutsättning för att en sådan beslutsordning skall kunna tillämpas. För ett antal utbildningar gäller vidare att de är inriktade mot yrken där det finns olika former av officiellt fastställd legitimation eller behörighetskrav. För dessa utbildningar är de centrala mål som återfinns i examensbeskrivningarna väsentliga. Avvägningen av antalet examina måste göras med hänsyn även till detta.

Det föreslogs också att de mål och övriga krav som statsmakterna hade anledning att ange för respektive examen skulle tas i en särskild examensbeskrivning. Det var dock viktigt att principiellt hålla fast vid att olika studieorganisatoriska och innehållsliga uppläggningar av utbildningen skulle leda till samma mål och att universitet och högskolor skulle ha både frihet och ansvar för valet av olika vägar till dessa mål. För vissa utbildningar som direkt förberedde för speciella yrken, särskilt sådana där legitimationskrav eller liknande förhållanden gäller, blev det naturligt med mer preciserade examensvillkor. Genom bl.a. de målformuleringar som ställs upp för varje examen skapas ett instrument för kvalitetskontroll.

De konsekvenser av den nya examensordningen som man i promemorian såg framför sig var bl.a. följande.

De föreslagna förändringarna av studieorganisationen innebär att universitet och högskolor får ta ett större ansvar för utbildningens uppläggning och genomförande, medan de centrala besluten från riksdag och regering inriktas på den övergripande planeringen, på att formulera målen samt på uppföljning och utvärdering av resultaten... Den nya studieorganisationen kommer att medföra större variation och mångfald i utbildningsutbudet vid universitet och högskolor. Även där mer eller mindre fasta utbildningsprogram utformas kan skillnader komma att råda beträffande studiernas uppläggning, ingångar till programmen, de särskilda förkunskaperna etc.

Regeringens proposition 1992/93:1 Frihet för kvalitet

Förslaget i promemorian att det gamla linjesystemet skulle ersättas med en ny examensordning togs upp i *regeringens proposition 1992/93:1 Frihet för kvalitet*. Resonemangen i promemorian angående syftet med en ny examensordning återfinns i propositionen. När det gäller syftet med den nya ordningen anförde man följande.

*att ange krav och inriktning för lika examina,
att genom målformulering i examensbeskrivningen tillhandahålla ett instrument för kvalitetskontroll,
att fungera som instrument för lokalisering av vissa utbildningar...*

Införandet av en examensordning ligger i linje med min (departementschefen) strävan att de beslut som regering och riksdag fattar i större utsträckning än vad som nu är fallet skall inriktas på resultaten – i kvalitativ och kvantitativ mening - av universitetens och högskolornas utbildningsverksamhet. Varje universitet och högskola får därmed ta fulla ansvaret för organisationen av sin utbildning.

I propositionen angav departementschefen att när den centrala regleringen i form av ett nationellt linjesystem avskaffas ges universiteten och högskolorna större frihet att organisera studierna och kurser kan då sammanföras i mer eller mindre fasta utbildningsprogram. Det väsentliga, menade departementschefen, var att universitet och högskolor ges rätt och skyldighet att ta ställning till i vilken grad ett sådant sammanförande var nödvändigt och önskvärt, och hur behovet av samordning skall avvägas gentemot önskemålen om ökad frihet för studenten att själv utforma sina studier. I propositionen föreslogs att rätten att utfärda examina skulle prövas av regeringen på förslag av ett nationellt utvärderingssekretariat.

I propositionen föreslogs också att särskilda yrkesexamina finns för utbildningar som syftar till vård samt omsorg om barn och äldre. Sammantaget med de 9 examina som föreslagits i propositionen Om lärarutbildning (prop. 1991/92:75) föreslogs 36 uppräknade examina att ingå i examensordningen. Därtill kom 5 yrkesexamina vid SLU.

Utbildningsutskottet hade inget särskilt att erinra mot förslagen angående att linjesystemet skulle ersättas av en ny examensordning (1992/93:UbU3).

Proposition 1992/93:169

Högre utbildning för ökad kompetens

Med denna proposition avsåg regeringen att fullfölja det första steget i reformstrategin på utbildningsområdet. Beträffande en ny examensordning kom propositionen främst att handla om tillstånd för enskilda utbildningsanordnare att utfärda examina. Det föreslogs att enskilda utbildningsanordnare endast efter tillstånd fick utfärda sådana examina som regeringen med stöd av högskolelagen meddelat föreskrifter om.

Proposition 1993/94:100 bil. 9

I propositionen beskrevs bl.a. förfarandet vid behandling av ansökningar om examensrätt. Det uttalades att beträffande beslut om nya examensrätter för yrkesexamina under pågående treårsperiod borde särskilda överväganden göras om examensrätten skulle medföra resursanspråk av avgörande omfattning. Erfarenheter borde ha vunnits av effekterna av den nya studieordningen och resurstilldelningssystemet innan beslut som eventuellt kunde medföra ökade permanenta kostnader fattades. Därutöver borde prövas om nya examensrätter skulle leda till omfördelning mellan utbildningsområden.

RUT:s delbetänkande Ett nytt högskoleverk (SOU 1994:153)

I utredningen tog man bl.a. upp frågan om examensrätt. Där uppgavs det att den nya myndigheten skulle medverka i frågor om utveckling och förnyelse av den nationella examensordningen, t.ex. om införande av en ny examen eller om förlängning av "normalstudietiden" för en befintlig. Frågor om ändringar i examensordningen skulle självfallet avgöras av statsmakterna. Däremot ansåg utredningen att det var fullt motiverat att låta ärenden om tillämpning av examensordningen avgöras av den centrala myndigheten med dess ansvar för utvärdering och kvalitetsbedömning.

Regeringens proposition 1994/95:165 Ett Högskoleverk

I propositionen bekräftades att verket normalt skulle medverka vid utredningar när det gällde beslut om nya examina i examensordningen. Detta sågs som en av Högskoleverkets kvalitetsprövningsuppgifter.

Yrkeshögskolan. Kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning (SOU 1995:3)

Utredningen förespråkade att utbildningen inom den i utredningen föreslagna yrkeshögskolan borde eftersträva en utformning av bestämmelserna, som nära ansluter till regelverket för universitet och högskolor. Detta gällde i princip även examensordningen.

Proposition 1997/98:1 utgiftsområde 16

I propositionen uppgavs att regeringen avsåg att genomföra en översyn av examensordningen under 1998.

**Proposition 1999/2000:28 om studentinflytande
och kvalitetsutveckling i högskolan**

Det bekräftades i propositionen att en översyn av examensordningen under 1998 har aviserats tidigare och därefter anfördes att det nu var ”angeläget att de mål som formuleras för högskoleutbildningen, såväl i högskolelagen som i högskoleförordningen och förordningen för Sveriges lantbruksuniversitet, ses över.”

Bilaga 2

Examensordningar i några andra länder

A) FRANKRIKE

Nedanstående dokument är publicerat (på engelska) av den franska organisationen EduFrance:

Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (DEUG, General university studies)

Students earn the DEUG in 2 years of university study, during which they focus on one major field (languages, sciences, social sciences ...) and a minor field (classics, earth sciences...). The curriculum is divided into required and elective (optional) units of instruction.

Diplôme Universitaire Scientifique et Technique (DEUST, University studies in science and technology)

The DEUST is a terminal professional degree granted after 2 years of study. The curriculum includes theoretical and practical studies as well as internships and practical training.

Diplôme Universitaire de Technologie (DUT, Technical studies)

The DUT is awarded to upper-level technical students. The goal of the curriculum is to train managers possessing a thorough knowledge of all aspects of their technical speciality and able to perform a wide range of functions in their field.

The DUT requires the bac plus 2 years of study in a university institute of technology (IUT). IUTs are public institutions affiliated with universities. In some cases a DUT may be earned in 1 year (called a "special year") designed for students who have already completed 2 years of postsecondary education.

Licence (Licence)

The licence (1 year of study after the DEUG) is the first stage in the second "cycle" in the French university system. It is an intermediate degree that gives graduates access to master's programs.

Many students enroll in a master's program after earning their licence. Some grandes écoles (engineering schools, institutes of political studies, and others) are open to holders of the licence.

Maîtrise (Master's)

Earned in 1 year of study following the licence, a master's allows the student to pursue his or her chosen specialization through course work and research toward a thesis.

Students holding a master's may enter the job market without further study.

Those who choose to continue their higher education enter the third level of university study or enroll in a grande école or other professional school (business, law, engineering).

Diplômes des Instituts Universitaires Professionnalisés (IUP, Graduate of a university professional institute)

IUPs train business managers in 3 years of postsecondary study leading to a national diploma at each stage of the curriculum (a DEUG after 2 years, a licence after 3 years, a master's after 4 years).

Admission is competitive and is based on the applicant's record. Continuation in the program sometimes depends on passing an exam after the first or second year.

The curriculum includes at least 6 months of practical training and leads to the terminal degree of Ingénieur Maître (master engineer).

Maîtrises de Sciences et Techniques (MST, Master of science and technology)

An MST is awarded to holders of the DEUG or equivalent following 2 years of further study. No intermediate degree (e.g., licence) is required. MSTs are purely professional degrees.

Admission to MST programs is very selective.

Maîtrise de Sciences de Gestion (MSG, Master of management sciences)

Like the MST, the MSG requires 2 years of study following the DEUG or equivalent and without an intermediate licence. MSG degrees are purely professional.

Admission is very selective.

Magistère (Master's)

The magistère is a university degree requiring 3 years of study after the DEUG or equivalent. Students may earn a joint DEA or DESS.

Admission is competitive and is based on the applicant's record, an interview, and, in some cases, an entrance examination.

Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS, Specialized advanced studies)

DESS degrees prepare students for professional practice in a large range of disciplines. A DESS requires at least 300 hours of course work and a 3-month internship. Earned after 1 year of study following the maîtrise, the DESS provides very solid professional preparation.

Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA, Advanced studies)

A 1-year introduction to an academic research career, DEA programs are open to students holding the maîtrise or equivalent. The DEA is the prerequisite for enrollment in a doctoral program.

Diplôme de Recherche Technologique (DRT, Technological research)

DRT programs are open to IUP graduates and to students in the last year of engineering studies at a grande école. The curriculum requires 18 months of applied research on a technical problem identified by a cooperating business or industry.

B) ITALIEN

Den 3 november 1999 fattades i Italien beslut om en omfattande universitetsreform och ett nytt studiesystem "ordinamenti didattici universitari". Det

ger universiteten fullständig autonomi att utforma sin egen utbildning efter de allmänna riktlinjer som MURST (Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica) med ansvar för högre utbildning och forskning dragit upp i sitt slutgiltiga ministerdecret.

Reformen tar hänsyn till de principer som fastställdes i Sorbonne- och Bologna-deklarationerna (från -98 respektive -99) och innebär en fullständig omstrukturering av utbildnings- och examenssystemet. Bl a införs ett creditsystem C.F.U. (Credito Formativo Universitario) som överensstämmer med ECTS (European Credit Transfer System). Reformen omfattar all universitetsutbildning men också den högre tekniska och konstnärliga utbildningen. De nya examensnivåerna är:

Primo livello

· Laurea, 3-årig yrkesinriktad utbildning, 180 credits

Secondo livello

· Laurea Specialistica, 5-årig (3+2år) sammanlagt 300 credits. För tillträde krävs Laurea.

Master Universitario

Master Universitario införs på två olika nivåer (Primo livello och Secondo livello), båda är 1-åriga (60 credits). För tillträde krävs Laurea respektive Laurea Specialistica

Terzo livello

· Diploma di Specializzazione (300 - 360 credits, längden ännu ej fastställd)
· Dottorato di Ricerca

C) NEDERLÄNDERNA

Nederländerna har ett binärt högskolesystem som består av universitetsutbildning, *Wetenschappelijk Onderwijs* (WO) och yrkesutbildning på högskolenivå, *Hoger Beroepsonderwijs* (HBO) Undervisningen bedrivs vid 59 yrkeshögskolor (*Hogescholen*) och 14 universitet. Ett av universiteten, Open University, erbjuder distansundervisning i tillägg till godkända universitets- och HBO-utbildningar. Utöver dessa finns även *International Onderwijs* som i första hand är för utländska studenter och ges på engelska.

Fram till 1991 styrdes högre utbildning av olika lagar beroende på om det var WO-utbildningar eller HBO-utbildningar. 1993 samlades all

lagstiftning rörande högre utbildning i *en* högskolelag: *Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek*, förkortad WHW (The Higher Education and and Research Act). I högskolelagen fastställs bl.a. ramarna för examina, omfattningen av olika studieprogram och vilka titlar som får utfärdas av statligt erkända och statsunderstödda universitet och hogescholen.

WHW separerar erkännande av lärosäten och erkännande/godkännande av enskilda studie/utbildningsprogram. WHW erkänner lärosäten och *The Central Register of Higher Education Study Programmes* (CRHO) registrerar de studieprogram som uppfyller kriterierna för kvalitetsbedömningarna. Lärosätena erhåller statsunderstöd endast för de studieprogram som är registrerade av CRHO. Det är möjligt för lärosätena att erbjuda utbildning som inte är registrerad/erkänd av CRHO och finansiera utbildningarna via avgifter. En sådan utbildning leder emellertid inte till en erkänd nederländsk titel.

WHW fastställer bl.a. att studieomfattningen skall uttryckas i termer av credits. Varje credit skall vara lika med 40 timmar. I WHW har man även fastställt att omfattningen på ett studieprogram skall omfatta maximalt 168 credits med undantag för vissa yrken inom vårdområdet som för medicine doktor, veterinär och apotekare skall omfatta 252 credits. Civilingenjörsoch agronom-utbildningarna är sedan 1995 förlängda från 168 credits till 210. De matematiskt-naturvetenskapliga utbildningarna förlängdes på samma sätt 1999.

WHW fastställer vilka titlar en utbildning får leda till.

Vid WO får ges:

Ingenieur, förkortad ir, inom agronomutbildningar och civilingenjörsoch teknologiska utbildningar.

Meestre inom juridik.

Psycholoog inom psykologi.

Doctorandus, förkortad drs, inom övriga ämnen/områden.

Även titeln *Doctor* är fastställd i WHW.

Vid HBO får ges:

Ingenieur (ing) inom agronomi och ingenjörsoch teknologiska utbildningar.

Baccalaureus, förkortad bc, inom övriga områden.

Samtliga titlar får endast användas av de som är behöriga eller auktoriserade via utbildningen. Titlarna skall placeras *före* innehavarens namn enligt WHW.

I WHW regleras även användandet av titlarna *Master* och *Bachelor*. Alla med titeln från ett universitet får istället för den ursprungliga titeln använda *Master*. Den som har titeln *Ingenieur* eller *Baccalaureus* från en yrkes-högskola får använda titeln *Bachelor* istället. Titlarna *Master* och *Bachelor* skall placeras *efter* innehavarens namn.

I WHW fastställs även att en person som har erhållit en titel utomlands via sin utbildning och i det landet har rätt att använda titeln även har samma rätt till att använda den aktuella titeln i Nederländerna.

D) STORBRIANNIEN

Nedanstående dokument är publicerat av Brittiska Quality Assurance Agency i november 2000:

A brief guide to academic qualifications

The higher education qualifications awarded by universities and colleges in England, Wales and Northern Ireland are at five levels. In ascending order, these are the Certificate, Intermediate, Honours, Masters and Doctoral levels.

Certificate level

The holder of a Certificate of Higher Education will have a sound knowledge of the basic concepts of a subject, and will have learned how to take different approaches to solving problems. He or she will be able to communicate accurately, and will have the qualities needed for employment requiring the exercise of some personal responsibility.

A Certificate may be a first step towards obtaining higher level qualifications.

Intermediate level

Holders of qualifications at this level will have developed a sound understanding of the principles in their field of study, and will have learned to apply those principles more widely. Through this, they will have learned to evaluate the appropriateness of different approaches to solving problems. Their studies may well have had a vocational orientation, enabling them to perform effectively in their chosen field.

They will have the qualities necessary for employment in situations requiring the exercise of personal responsibility and decision making.

The intermediate level includes higher diplomas, ordinary (non-honours) degrees, and the Foundation Degree.

Honours level

An honours graduate will have developed an understanding of a complex body of knowledge, some of it at the current boundaries of an academic discipline. Through this, the graduate will have developed analytical techniques and problem solving skills that can be applied in many types of employment. The graduate will be able to evaluate evidence, arguments and assumptions, to reach sound judgements, and to communicate effectively.

An honours graduate should have the qualities needed for employment in situations requiring the exercise of personal responsibility, and decision making in complex and unpredictable circumstances.

Honours degrees form the largest group of higher education qualifications. Typical courses last for three years (if taken full time) and lead to a Bachelors degree with honours, having a title such as Bachelor of Arts (BA) or Bachelor of Science (BSc). Also at this level are short courses and professional 'conversion' courses, based largely on undergraduate material, and taken usually by those who are already graduates in another discipline, leading to Graduate Certificates or Diplomas.

Masters level

Much of the study undertaken at Masters level will have been at, or informed by, the forefront of an academic or professional discipline. Students will have shown originality in the application of knowledge, and they will understand how the boundaries of knowledge are advanced through research. They will be able to deal with complex issues both systematically and creatively, and they will show originality in tackling and solving problems.

They will have the qualities needed for employment in circumstances requiring sound judgement, personal responsibility and initiative in complex and unpredictable professional environments.

Masters degrees are awarded after completion of taught courses, programmes of research, or a mixture of both. Longer, research based programmes often lead to the degree of MPhil. Most Masters courses are taken by honours graduates, but some Masters degrees in science and engineering are awarded after extended undergraduate programmes that last, typically, a year longer than honours

degree programmes. Also at this level are advanced short courses, often forming parts of Continuing Professional Development programmes, leading to Postgraduate Certificates and Diplomas. (NB The MAs granted by the Universities of Oxford and Cambridge are not academic qualifications.)

Doctoral level

Doctorates are awarded for the creation and interpretation of knowledge, which extends the forefront of a discipline, usually through original research. Holders of doctorates will be able to conceptualise, design and implement projects for the generation of significant new knowledge and/or understanding.

Holders of doctorates will have the qualities needed for employment requiring the ability to make informed judgements on complex issues in specialist fields, and innovation in tackling and solving problems.

The titles PhD and DPhil are commonly used for doctorates awarded on the basis of original research. Doctoral programmes with a substantial taught element lead usually to degrees that include the name of the discipline in their title (eg EdD for Doctor of Education).

Bilaga 3

Några synpunkter från remissvaren på Högskoleverkets förslag om ny inriktning inom magisterexamen

Nedanstående genomgång är inte någon rättvisande spegling av remissopinionen kring Högskoleverkets förslag kring en ny inriktning inom magisterexamen. De flesta remissinstanser tillstyrker i huvudsak detta förslag. I den här sammanställningen ligger tonvikten på de instanser som i olika avseenden problematiserat förslaget eller som kommer med generella synpunkter på frågan om den svenska examensordningen.

Forskningsrådsnämnden (FRN)

FRN stödjer uppfattningen att det kan behövas en översyn av den svenska examensordningen för en ökad internationell harmonisering. Det är emellertid viktigt att beakta att förändringar kan orsaka ännu större otydlighet än dagens situation. Sverige bör därför verka för samordnade förändringar på internationell nivå. Man skall dock inte blunda för riskerna med en alltför likriktad examensordning internationellt; finns ingen variation minskar möjligheten att identifiera alternativa examensordningar som bättre svarar mot framtidens behov.

Naturvetenskapliga forskningsrådet (NFR)

Rådet ställer sig tveksamt till förslaget och menar att detta ytterligare skulle öka risken för förväxling. Tveksamheten gäller inte uppdelningen av en grundexamen i två inriktningar utan mera att examens engelska beteckning är identisk. Master-utbildningar, så som de betraktas i andra länder, ligger ofta efter akademiska grundutbildningar och liknar mera den svenska licentiatutbildningen. De har stark forskningsinriktning, en fokuserad ämnesidentitet och en stark komponent av fördjupning.

Rådet anser att det svenska examenssystemet måste närma sig praxis i de länder med vilka det svenska utbildningssystemet har mest utbyte. Det är t.ex. mindre bra att den svenska magisterexamen är en grundexamen i

Sverige medan den i sin engelska översättning (Master) i många länder betecknar en fortsättningsexamen (graduate/postgraduate) i samma kategori som doktorsexamen.

Lunds universitet

Högskoleverkets rapport nämner också behovet av en bredare översyn av den svenska examensordningen. Detta vitsordas av ett par organ inom universitetet. Särskilt är det frågan om införande av en examensnivå mellan grundexamina och forskarexamina som man anser bör övervägas närmare, då främst ur ett internationaliseringsperspektiv.

Högskoleverket föreslår att den nya examen skall vara en inriktning inom den redan existerande magisterexamen. Man avvisar uttryckligen benämningen ”Master of...”. Att begreppet ”master” utmönstras som originalbeteckning på svenska examina välkomnas av Medicinska fakulteten medan några andra av de interna remissinstanserna uttrycker besvikelse över att detta begrepp inte skall få användas på ett originaldokument avseende magisterexamen. Det borde vara tillåtet, åtminstone i vissa fall, särskilt då utbildningen genomförts på engelska och de examinerade själva inte kan läsa eller förstå det originaldokument på svenska som de skall tilldelas.

Linköpings universitet

Att enbart ha den engelska översättningen ”Master of...” av en svensk magisterexamen är inte tillräckligt om svenska universitet och högskolor i framtiden skall kunna konkurrera med västerländska universitet på lika villkor om studenter utanför EU-området.

Linköpings universitet föreslår därför att även en ”International Master Degree in...” inrättas som en examen i examensordningen. Den utbildning som leder fram till denna examen skall omfatta minst 60 poäng (alternativt minst 40 poäng) och bygga på en grundexamen (svensk eller utländsk) om minst 120 poäng (motsvarande). Utbildningen skall vidare ges på annat språk än svenska och omfatta ett självständigt arbete om minst 20 poäng.

Umeå universitet

Universitetet ställer sig tveksamt till att den föreslagna examen skall vara en inriktning inom den nuvarande magisterexamen. Universitetet hade helst sett att en ny examensbenämning införts för att inte oklarheter om den nuvarande magisterexamens innehåll och kvalitet ska ifrågasättas, där ämnesdjupet upplevs som en kvalitetsdeklaration. Man är medveten om

svårigheterna att finna en lämplig examensbenämning, men man saknar ett resonemang kring möjliga benämningar. Utan att närmare ha analyserat innebörden av den föreslagna benämningen föreslår universitetet som ett exempel benämningen kompletterande magisterexamen med den engelska översättningen ”Supplementary Master of...”.

Karolinska institutet

Namnfrågan: här finner KI att utredarna inte ger ett tydligt svar på vad den nya magisterexamen skall kallas. Vad blir man magister i? Enligt förslaget försvinner ämnesbegreppet men magisterexamen skall ändå ha en viss inriktning. Mot vad om inget ämnesbegrepp finns? På vilket sätt skall den presumtiva arbetsgivaren, såväl i Sverige som utomlands, kunna skilja de båda magisterexamina åt?

KI finner att namnfrågan är av fundamental betydelse för att inte en total begreppsförvirring skall uppstå. I synnerhet som det är upp till varje högskola att själv välja inriktning och ämneskombinationer för den nya magisterexamen.

Luleå Tekniska Universitet

Med tanke på ökad internationalisering och inte minst de idéer som finns att öka möjligheterna för universitet och högskolor att erbjuda utbildning mot avgift till studenter utanför EES-området så måste frågan om internationellt gångbara examina lösas. Det är högst troligt att det är just de utbildningar som internationellt kallas Master-utbildningar som kommer att vara intressanta för utländska studerande, och som också kommer att vara intressanta för svenska universitet och högskolor att erbjuda och marknadsföra, vid sidan av forskarutbildning. I den anglosaxiska världen räknas ju också master-utbildning till ”graduate level”. Ett minimikrav måste vara att, i de fall hela utbildningen ges på engelska, examen skall kunna utfärdas med såväl engelsk originalhandling som svensk.

Karlstads universitet

Motiveringen för inrättandet av denna examen är till största delen väl underbyggd. Men vi ställer oss frågan till varför Högskoleverket inte kunnat ge den ett adekvat namn. Namnfrågan är oerhört viktig med avseende på genomslagskraften och trovärdigheten för denna examen. Det vore en olycklig situation om den nya magisterexamen får en B-stämpel jämfört med den nuvarande magisterexamen. Vi föreslår att Högskoleverket arbetar vidare med namnfrågan, så att man erhåller en tydligare benämning på

denna examen som klargör nivå och inriktning i förhållande till den nuvarande och motsvarande internationella utbildningar.

Örebro universitet

En magisterexamen ligger idag på grundutbildningsnivå enligt det svenska systemet och undervärderas ibland av omvärlden. Den nyinrättade examen bör läggas som en ”post-kandidatexamen” som förslagsvis kallas graduate. Att införa en sådan ny nivå i det svenska systemet skulle bidra till att bättre harmonisera utbildningarnas benämningar med omvärldens.

För studentkategorierna som stannar i Sverige har knappast benämningen så stor betydelse men för de studenter som tänker söka arbete utomlands och för dem som planerar att återvända till sina hemländer ges ingen lösning i Högskoleverkets förslag. Tanken är alltså att det ska finnas två likvärdiga utbildningar inom magisterexamen men med skilda profiler. Vi ställer oss tveksamma till att båda har samma benämning och önskar föra fram förslaget att de båda riktningarna skall skiljas åt genom olika benämningar. Vidare att det noga övervägs vilka dessa benämningar blir.

Chalmers

Enligt Chalmers mening löser den föreslagna nya formen av magisterexamen inte på ett tillfredsställande sätt examensfrågan för de engelskspråkiga utbildningar om 60 poäng, som idag ges vid flera av de tekniska högskolorna och som nivåmässigt motsvarar de avslutande 60 poängen inom civilingenjörsutbildningarna. Dessa utbildningar ger den fördjupningsnivå, som krävs för dagens magister- alternativt civilingenjörsexamen.

Kärnfrågan för examensbenämningen för dessa utbildningar är att undervisningen helt ges på engelska och att därför inte svenska ingår i behörighetskraven. De studerande har alltså inte i formell mening grundläggande behörighet och bör därför enligt vår tolkning inte ges en examen med svensk examensbenämning där den absoluta majoriteten förvärvat denna examen genom studier, som förutsätter grundläggande behörighet inkluderande svenska. Det är vår bestämda uppfattning av den form av Masters-examen som fanns under perioden 1978-93 inrättad genom UHÅ:s provisoriska föreskrifter, var en bättre examen för just denna form av utbildning.

Socialstyrelsen

För närvarande finns inom högskolan 23 yrkesexamina av varierande längd (80-220 poäng/vidareutbildning 40-60 poäng) som förbereder för yrkesverksamhet inom hälso- och sjukvård och/eller socialtjänst. En betydande

andel av yrkena kan utövas endast av den som fått legitimation av Socialstyrelsen.

Från Socialstyrelsens utgångspunkter hade det varit önskvärt att Högskoleverkets utredning i rapporten belyst samband och skillnader mellan högskolans yrkesexamina och de generella examina. Vidare borde rapporten behandlat frågan hur en yrkesexamen kan byggas på med studier inom ramen för förslagets alternativa magisterexamen och då även beaktat äldre yrkesutbildningar. Rapporten lämnar dessa frågor öppna för högskolornas lokala tolkningar.

NUTEK

Skulle en examen utan krav på ämnesdjup införas krävs en tydlig revidering av examensbenämningarna i det svenska systemet. Det framlagda förslaget om ny examensordning är inte i tillräcklig utsträckning belyst, särskilt inte mot bakgrund av de övriga problem som Högskoleverket lyfter fram som allvarliga i sin rapport. NUTEK menar att det även är viktigt att beakta näringslivets behov på spetskompetens. Även en pågående utredning på NUTEK om ”kompetensparadoxen” visar att bristande tillgång till spetskompetens är ett reellt problem vid nyrekrytering för våra svenska företag.

Civilekonomerna

Vi håller med författarna till rapporten att Sverige behöver en internationellt gångbar påbyggnadsexamen med hög kvalitet. Men varför bygga in en begränsning i själva utformningen av den nya påbyggnadsexamen?

Sverige har officiellt endast två nivåer i den högre utbildningen nämligen grundutbildning och forskarutbildning. Därför hamnar den svenska magisterexamen på en alldeles för låg nivå vid internationella jämförelser då det stora flertalet andra länder har minst tre nivåer. För att Sverige inte ska halka efter internationellt vad gäller den högre utbildningen måste myndigheterna se till att vi även officiellt har en tredje nivå som motsvaras av ”graduate”. Samtliga våra nordiska grannländer samt Tyskland har erkänt eller är på väg att erkänna ”Masterbegreppet”.

Svenska Arbetsgivareföreningen (SAF)

I Sverige har vi en examensordning med två huvudnivåer – grundexamen och forskarexamen. Den internationella utvecklingen är på väg mot en anglo-amerikansk utbildningsmodell med tre huvudnivåer – Bachelor, Master och Doctorate (BMD). I Tyskland som traditionellt har en modell med två huvudnivåer i likhet med den svenska tar man nu ett steg mot en

BMD-modell genom att ge de universitet som så önskar möjlighet att frivilligt införa en modell med Bachelor- och Masterexamen vid sidan av den traditionella modellen.

Men Högskoleverket avstår från att diskutera en förändring mot en sådan internationellt sett alltmer gångbar modell. I stället håller man fast vid den svenska examensmodellen och betonar att det är viktigt att vi behåller en utbildningsmodell med vår svenska särprägel.

SAF anser att Högskoleverket här har ett föråldrat synsätt och borde tagit tillfället i akt och tagit ett steg mot en BMD-modell. Vi lever i en alltmer globaliserad utbildningsmarknad där svenska studenter allt oftare studerar i mer än ett land, där utländska studenter kommer till Sverige för att studera och där svenska företag har ett behov att rekrytera arbetskraft från flera länder etc. Det är då viktigt både för studenterna och företagen att det finns god transparens mellan utbildningssystemen och att man kan bedöma vad den svenska utbildningen är värd jämfört med den i andra länder.

I en internationell värld är det också så att det är viktigt för Sverige att vi har en utbildningsmodell som är konkurrenskraftig med andra länder. I många fall krävs i internationella sammanhang att en individ skall ha en utbildning på Masters-nivå för att komma ifråga till kvalificerade utbildningar.

Vi behöver också ha en spetsutbildningsnivå som är yrkesinriktad eller praktiskt inriktad (och inte forskningsförberedande) på 180-poängsnivå. Det är då otillräckligt med en magisterexamen av typen påbyggnad. Det bör vara en magisterexamen (Masterexamen) som är en spetsutbildning och en självständig examensnivå. Detta skulle stimulera kvaliteten hos det svenska utbildningssystemet.

Vi har idag en snabb framväxt av en marknad för MBA-utbildningar med varierande kvalitet. En del erbjuds av utländska universitet, andra av svenska universitet och högskolor och åter andra av fristående utbildningsanordnare. Dessa accepteras idag inte som magisterutbildningar eller högskoleutbildningar av Högskoleverket. SAF anser att tiden är mogen för att byta synsätt.

Högskoleverkets rapportserie

Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor

Bilagor:

- Bilaga 1: Vägledning för lärosäten vid bedömning av kvalitetsarbete
- Bilaga 2: Handledning för bedömare av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor

Högskoleverkets rapportserie 1995:1 R

Grundskollärautbildningen 1995

Högskoleverkets rapportserie 1996:1 R

Examensrättsprövning – Utbildning i biodynamisk odling

Högskoleverkets rapportserie 1996:2 R

Tillsynsrapport – Avgiftsfri utbildning

Högskoleverkets rapportserie 1996:3 R

Examensrättsprövning – Konstnärlig kandidat- och magisterexamen

Högskoleverkets rapportserie 1996:4 R

Examensrättsprövning – Kyrkomusikalisk utbildning vid Sköndalsinstitutet

Högskoleverkets rapportserie 1996:5 R

Kvalitetsarbete vid universitet och högskola

Högskoleverkets rapportserie 1996:6 R

Vårdutbildningar i högskolan – En utvärdering

Högskoleverkets rapportserie 1996:7 R

Årsrapport för universitet och högskolor 1994/95

Högskoleverkets rapportserie 1996:8 R

Forskarutbildningen inom det språkvetenskapliga området – En utvärdering

Högskoleverkets rapportserie 1996:9 R

The National Quality Audit of Higher Education in Sweden

Högskoleverkets rapportserie 1996:10 R

Avgiftsbelagd utbildning i privat regi – En utredning

Högskoleverkets rapportserie 1996:11 R

Kriterier för benämningen universitet – En utredning

Högskoleverkets rapportserie 1996:12 R

Kvinnor och män i högskolan. Från gymnasium till forskarutbildning

Högskoleverkets rapportserie 1996:13 R

Swedish Universities & University Colleges 1994/95

– Short Version of Annual Report

Högskoleverkets rapportserie 1996:14 R

Examensrättsprövning – Teologisk utbildning vid frikyrkliga seminarier och vid Umeå universitet

Högskoleverkets rapportserie 1996:15 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Borås

Högskoleverkets rapportserie 1996:16 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Uppsala universitet

Högskoleverkets rapportserie 1996:17 R

Examensrättsprövning – Uppföljning av teologisk utbildning

Högskoleverkets rapportserie 1996:18 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Jönköping

Högskoleverkets rapportserie 1996:19 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Karlstad

Högskoleverkets rapportserie 1996:20 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Lärarhögskolan i Stockholm

Högskoleverkets rapportserie 1996:21 R

Högskoleprovet – Genom elva forskares ögon

Högskoleverkets rapportserie 1996:22 R

Högskola på Gotland

Högskoleverkets rapportserie 1996:23 R

Rätt att inrätta professurer – Högskoleverkets prövning

av Högskolan i Kalmar, Karlstad, Växjö, Örebro samt

Mitthögskolan och Mälardalens högskola

Högskoleverkets rapportserie 1996:24 R

Årsrapport för universitet & högskolor 1994/95

– Kortversion

Högskoleverkets rapportserie 1996:25 R

Förslag till meritvärdering vid urval på betyg –

Högskoleverkets förslag till meritvärdering av nya och

gamla gymnasiebetyg m.m.

Högskoleverkets rapportserie 1996:26 R

Redovisning vid universitet och högskolor – Rapport till

regeringen

Högskoleverkets rapportserie 1996:27 R

Quality Audit of Uppsala University

Högskoleverkets rapportserie 1996:28 R

Tillsynsrapport – Förfarande med inaktiva doktorander

Högskoleverkets rapportserie 1996:29 R

Examensrättsprövning – Prövning av medieutbildningen

vid Mediehögskolan i Uppsala

Högskoleverkets rapportserie 1996:30 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid fem

lärosäten

Högskoleverkets rapportserie 1997:1 R

Högskoleutbildningar inom vård och omsorg – En

utredning

Högskoleverkets rapportserie 1997:2 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid

Högskolan Kristianstad

Högskoleverkets rapportserie 1997:3 R

Examensrättsprövning – Lärautbildning vid högskolorna

i Borås och Halmstad

Högskoleverkets rapportserie 1997:4 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid

Högskolan i Örebro

Högskoleverkets rapportserie 1997:5 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid

Högskolan Dalarna

Högskoleverkets rapportserie 1997:6 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid

Operahögskolan i Stockholm

Högskoleverkets rapportserie 1997:7 R

Kvalitet och förändring

Högskoleverkets rapportserie 1997:8 R

Rekryteringsmål för kvinnliga professorer – ett

regeringsuppdrag

Högskoleverkets rapportserie 1997:9 R

Examensrättsprövning – Utbildning vid Södertörns

högskola

Högskoleverkets rapportserie 1997:10 R

Examensrättsprövning – Grundskolläraexamen vid

Högskolan i Falun/Borlänge, Högskolan i Jönköping och

Högskolan i Kristianstad

Högskoleverkets rapportserie 1997:11 R

Examensrättsprövning – Utbildningar vid Företagsekon-

omiska Institutet, Stockholms Musikpedagogiska Institut

och Högskolan i Gävle/Sandviken

Högskoleverkets rapportserie 1997:12 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid

Högskolan i Karlskrona/Ronneby

Högskoleverkets rapportserie 1997:13 R

Examensrättsprövning – Utbildning i pedagogiskt drama

vid tre folkhögskolor

Högskoleverkets rapportserie 1997:14 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid

Högskolan i Gävle/Sandviken

Högskoleverkets rapportserie 1997:15 R

Poänggivande uppdragsutbildning i högskolan

Högskoleverkets rapportserie 1997:16 R

Årsrapport för universitet & högskolor 1995/96

Högskoleverkets rapportserie 1997:17 R

Swedish Universities & University Colleges 1995/96

– Short Version of Annual Report

Högskoleverkets rapportserie 1997:18 R

Årsrapport för universitet och högskolor 1995/96 –

Kortversion

Högskoleverkets rapportserie 1997:19 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid

Mälardalens högskola

Högskoleverkets rapportserie 1997:20 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid

Danshögskolan

Högskoleverkets rapportserie 1997:21 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid

Kungliga Musikhögskolan

Högskoleverkets rapportserie 1997:22 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Lunds

universitet

Högskoleverkets rapportserie 1997:23 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid

Högskolan i Halmstad

Högskoleverkets rapportserie 1997:24 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid

Högskolan i Kalmar

Högskoleverkets rapportserie 1997:25 R

Kandidat- och magisterexamen vid Kungliga Musik-

högskolan – Examensrättsprövning

Högskoleverkets rapportserie 1997:26 R

Uppföljning av resurstilddelningssystemet för

grundläggande högskoleutbildning – ett regeringsupp-

drag

Högskoleverkets rapportserie 1997:27 R

Bilateralt forskningsamarbete med Östeuropa

– ett regeringsuppdrag

Högskoleverkets rapportserie 1997:28 R

Läkarutbildningen i Sverige – hur bra är den?

Bilagor:

- Självvärderingar och extern bedömning
- Vad säger studenterna om läkarutbildningen?
- Vad säger AT-läkare, handledare och examinatore om läkarutbildningen?

Högskoleverkets rapportserie 1997:29 R

Apotekarutbildningen vid ytterligare en högskola? – Ett

regeringsuppdrag

Högskoleverkets rapportserie 1997:30 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid

Mitthögskolan

Högskoleverkets rapportserie 1997:31 R

Gymnasieläraexamen vid Högskolan Dalarna, Luleå

tekniska universitet och Mitthögskolan – Examensrätts-

prövning

Högskoleverkets rapportserie 1997:32 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid

universitet och högskolor

Bilagor:

- Vägledning för lärosäten vid bedömning av kvalitetsarbete
- Handledning för bedömare av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor

Högskoleverkets rapportserie 1997:33 R

Konstnärlig högskoleexamen i konst och design vid fem

hantverksskolor – Examensrättsprövning

Högskoleverkets rapportserie 1997:34 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Kungl.

Konsthögskolan

Högskoleverkets rapportserie 1997:35 R

Examensmål för lärarexamina

Högskoleverkets rapportserie 1997:36 R

Rätt att inrätta professurer – Högskoleverkets prövning

av Högskolan i Halmstad, Högskolan i Karlskrona/

Ronneby, Högskolan i Örebro, Idrottshögskolan samt

Mitthögskolan

Högskoleverkets rapportserie 1997:37 R

- Magisterexamensprövning vid elva högskolor – Examensrättsprövning
Högskoleverkets rapportserie 1997:38 R
- Examinationen i högskolan – Slutrapport från Högskoleverkets examinationsprojekt
Högskoleverkets rapportserie 1997:39 R
- Tillväxt och växtvärk – Uppföljning av magisterexamensrätt på medelstora högskolor
Högskoleverkets rapportserie 1997:40 R
- Kvalitetsarbete – ett sätt att förbättra verksamhetens kvalitet vid universitet och högskolor. Halvtidsrapport för granskningen av kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor
Högskoleverkets rapportserie 1997:41 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Kungl. Tekniska högskolan
Högskoleverkets rapportserie 1997:42 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Stockholms universitet
Högskoleverkets rapportserie 1997:43 R
- Kvinnor och män i högskolan – från gymnasium till forskartutbildning 1986/87–1995/96
Högskoleverkets rapportserie 1997:44 R
- Magisterexamen söker identitet
Högskoleverkets rapportserie 1997:45 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Skövde
Högskoleverkets rapportserie 1997:46 R
- Hur står det till med kvaliteten i högskolan?
Högskoleverkets rapportserie 1998:1 R
- De första 20 åren – utvecklingen vid de mindre och medelstora högskolorna sedan 1977
Högskoleverkets rapportserie 1998:2 R
- Quality Audit of Mid-Sweden University College
Högskoleverkets rapportserie 1998:3 R
- Särskilda utbildningsåtgärder – vad blev det av dem?
En uppföljningsstudie av vissa särskilda utbildningsåtgärder inom högskolan som finansierats med arbetsmarknadspolitiska medel, enligt regeringens uppdrag.
Högskoleverkets rapportserie 1998:4 R
- "En utmärkt möjlighet att byta karriär"
NT-SVUX-satsningen – vad blev det av den?
Högskoleverkets rapportserie 1998:5 R
- "Bara jag får chansen att få visa vad jag kan"
Satsningen på aspirantutbildningen – vad blev det av den?
Högskoleverkets rapportserie 1998:6 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Karolinska Institutet
Högskoleverkets rapportserie 1998:7 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Trollhättan/Uddevalla
Högskoleverkets rapportserie 1998:8 R
- Magister- och kandidatexamen i huvudämnen inom vård och omsorg
Högskoleverkets rapportserie 1998:9 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Konstfack
Högskoleverkets rapportserie 1998:10 R
- Högskola i dynamisk utveckling – fyra högskolors förutsättningar att bli universitet
Högskoleverkets rapportserie 1998:11 R
- Kan kiropraktor- och naprapatutbildningar inordnas i den statliga högskolan? En utredning
Högskoleverkets rapportserie 1998:12 R
- Women and men in higher education – from upper secondary to postgraduate training 1986/87–1995/96
Högskoleverkets rapportserie 1998:13 R
- Diakonivetenskap vid Ersta Sköndal högskola – Examensrättsprövning
Högskoleverkets rapportserie 1998:14 R
- Värdering & erkännande av utländsk högskoleutbildning, principer och metodik
Högskoleverkets rapportserie 1998:15 R
- Utbildning och forskning för strategisk internationalisering. Redovisning av ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1998:16 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid SLU
Högskoleverkets rapportserie 1998:17 R
- Sjöbefälsutbildningar i högskolan – En utvärdering
Högskoleverkets rapportserie 1998:18 R
- Sjöbefälsutbildning vid Comet AB – Examensrättsprövning
Högskoleverkets rapportserie 1998:19 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Chalmers tekniska högskola
Högskoleverkets rapportserie 1998:20 R
- Forsatt granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor – Utgångspunkter samt angreppss- och tillvägagångssätt för Högskoleverkets bedömningsarbete
Högskoleverkets rapportserie 1998:21 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Teaterhögskolan i Stockholm
Högskoleverkets rapportserie 1998:22 R
- Årsrapport för universitet & högskolor 1997
Högskoleverkets rapportserie 1998:23 R
- Swedish Universities & University Colleges 1997 – Short Version of Annual Report
Högskoleverkets rapportserie 1998:24 R
- Årsrapport för universitet och högskolor 1997 – Kortversion
Högskoleverkets rapportserie 1998:25 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Göteborgs universitet
Högskoleverkets rapportserie 1998:26 R
- Vetenskapsområden. Bedömning av tre högskolor
Högskoleverkets rapportserie 1998:27 R
- Ny yrkesexamen inom hälso- och sjukvård - ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1998:28 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Dramatiska institutet
Högskoleverkets rapportserie 1998:29 R
- Läranutbildning vid högskolorna i Karlskrona/Ronneby, Mälardalen, Kristianstad och Södertörn
Högskoleverkets rapportserie 1998:30 R
- Högskolans lokaler – ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1998:31 R
- Tillgodoräknande av kurs – Tillsynsrapport
Högskoleverkets rapportserie 1998:32 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Idrottshögskolan
Högskoleverkets rapportserie 1998:33 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Luleå tekniska universitet
Högskoleverkets rapportserie 1998:34 R
- Ett system för forskningsinformation på Internet (SAFARI) – Ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1998:35 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Växjö
Högskoleverkets rapportserie 1998:36 R
- En försvarshögskola på väg mot akademien – En bedömning av hur Försvarshögskolans stabsprogram, chefsprogram och totalförsvarsprogram förhåller sig till likartad utbildning inom högskolan vad avser nivå och kvalitet
Högskoleverkets rapportserie 1998:37 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Umeå universitet
Högskoleverkets rapportserie 1998:38 R
- Rättssäker examination – en tillsynsrapport
Högskoleverkets rapportserie 1998:39 R
- Doktorander från länder utanför Norden och Europeiska unionen
Högskoleverkets rapportserie 1998:40 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Handelshögskolan
Högskoleverkets rapportserie 1999:1 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Linköpings universitet
Högskoleverkets rapportserie 1999:2 R
- Magisterexamen söker identitet. Del II
Högskoleverkets rapportserie 1999:3 R
- Dimensionering av läranutbildning – analys inför samråd 1998
Högskoleverkets rapportserie 1999:4 R
- Högskolornas regler och delegeringssystem - Tillsynsrapport
Högskoleverkets rapportserie 1999:5 R
- Högskolans ansvar för studenthälsovården - Tillsynsrapport
Högskoleverkets rapportserie 1999:6 R
- Vad hände sedan? Avnämarna av gymnasieskolan och högskolans grundutbildning
Högskoleverkets rapportserie 1999:7 R
- Arkitektutbildningen – Högskoleverkets utredning och utvärdering
Högskoleverkets rapportserie 1999:8 R
- Psykoterapeutexamen – Examensrättsprövning för tio enskilda utbildningsanordnare
Högskoleverkets rapportserie 1999:9 R
- Utlandsstudier – till vilken nytta? En utvärdering av effekter av utlandsstudier
Högskoleverkets rapportserie 1999:10 R
- Årsrapport för universitet och högskolor 1998
Högskoleverkets rapportserie 1999:11 R
- Swedish Universities & University Colleges 1998 – Short Version of Annual Report
Högskoleverkets rapportserie 1999:12 R
- Årsrapport för universitet och högskolor 1998 – Kortversion
Högskoleverkets rapportserie 1999:13 R
- Högskolans uppdragsutbildning – Ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1999:14 R
- Antagning till forskartutbildning
Högskoleverkets rapportserie 1999:15 R
- Ny inriktning inom magisterexamen
Högskoleverkets rapportserie 1999:16 R
- Rätt juristutbildning? Utvärdering av juristutbildning
Högskoleverkets rapportserie 2000:1 R
- Forskarskolor – ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 2000:2 R
- Journalistutbildningarna i högskolan
Högskoleverkets rapportserie 2000:3 R
- Högskolestudier och funktionshinder
Högskoleverkets rapportserie 2000:4 R
- Utbildningar inom vård och omsorg – en uppföljande utvärdering
Högskoleverkets rapportserie 2000:5 R
- Utvärdering av Socionomutbildningar
Högskoleverkets rapportserie 2000:6 R
- Förnyad granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Jönköping
Högskoleverkets rapportserie 2000:7 R
- Lärosätenas arbete med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald
Högskoleverkets rapportserie 2000:8 R
- Goda exempel
Hur universitet och högskolor kan arbeta med jämställdhet, studentinflytande och social och etnisk mångfald
Högskoleverkets rapportserie 2000:9 R
- Tentamen: "Plusning" och begränsning av antalet tillfällen
Högskoleverkets rapportserie 2000:10 R
- Designutbildningar i Sverige. En utredning och utvärdering
Högskoleverkets rapportserie 2000:11 R

Högskoleprovet – Gårdagens mål och framtida inriktning
Högskoleverkets rapportserie 2000:12 R

Eldsjälar och institutionell utveckling
Högskoleverkets rapportserie 2000:13 R

Antagning till högskolan – erfarenheter och visioner
Högskoleverkets rapportserie 2000:14 R

Att leda universitet och högskolor. En uppföljning och
analys av styrelsereformen 1998
Högskoleverkets rapportserie 2000:15 R

Högskolornas tillämpning av EG-direktiv i sjuksköterske-
utbildningen och barnmorskeutbildningen
Högskoleverkets rapportserie 2000:16 R

Sexuella trakasserier mot studenter – högskolornas
åtgärder
Högskoleverkets rapportserie 2000:17 R

Livlågt lärande som i dé och praktik i högskolan
Högskoleverkets rapportserie 2001:1 R

Nationella ämnes- och programutvärderingar
Högskoleverkets rapportserie 2001:2 R

Vilken betydelse har utländsk bakgrund för resultatet på
högskoleprovet?
Högskoleverkets rapportserie 2001:3 R

Examensrättsprövning
– utgångspunkter och tillvägagångssätt för
Högskoleverkets examensrättsprövning
Högskoleverkets rapportserie 2001:4 R

Färdig granskning och bedömning av kvalitetsarbetet
vid Lunds universitet
Högskoleverkets rapportserie 2001:5 R

Färdig granskning och bedömning av kvalitetsarbetet
vid Uppsala universitet
Högskoleverkets rapportserie 2001:6 R

Karriär genom befordran och rekrytering
Högskoleverkets rapportserie 2001:7 R

Högskoleverkets utvärderingar – från bedömning
av kvalitetsarbete till bedömning av kvalitet
Högskoleverkets rapportserie 2001:8 R

From Quality Audit to Quality Assessment – The New
Evaluation Approach for Swedish Higher Education
Högskoleverkets rapportserie 2001:9 R

Högskoleverkets rapportserie 2001:10 R
ISSN 1400-948X
ISRN HSV-R--01/10--SE

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