

Uddannelses Redegørelse 1999

Uddannelses redegørelse 1999

De videregående uddannelser

Indholdsfortegnelse

Indledning: De videregående uddannelser i det 21. århundrede	5
Uddannelse som personligt og samfundsmæssigt projekt	5
De videregående uddannelser som indsatsområde i 1999	6
Udfordringerne	6
Målene	7
Indsatsområderne	9
Den videre færd	18
Kapitel 1: De videregående uddannelser - mellem ungdomsuddannelser og arbejdsmarked	20
1.1 Målsætningen for de videregående uddannelser	20
1.2 Hvad er de videregående uddannelser	21
1.3 Frafaldsbekæmpelse	24
1.4 Fra ungdomsuddannelse til videregående uddannelse	26
1.5 De unges uddannelsesvalg	28
1.6 Vejledning	31
1.7 Målsætningen i komparativt lys	34
Kapitel 2: Nye udfordringer og muligheder for universiteterne	35
2.1 Universiteternes nye udfordringer	36
2.2 Kvalitet og styring på universitetsuddannelserne	36
2.3 Universiteterne og det øvrige uddannelsessystem	42
2.4 Universitetsuddannelsernes kvalifikationsprofil	45
2.5 Uddannelse og forskning	47
2.6 Universiteternes samfundsmæssige ansvar	50
Kapitel 3: Attraktive uddannelser i nye faglige miljøer - korte og mellemlange videregående uddannelser i bevægelse	57
3.1 Den professionsrettede videregående uddannelse	57
3.2 Nye udfordringer for den professionsrettede videregående uddannelsessektor	59
3.3 Barrierer for en stærk og selvstændig professionsrettet uddannelsessektor	62

3.4 Reform af institutionsstrukturen	63
3.5 De nye uddannelsesinstitutioner	66
3.6 Kvalitetsudvikling i uddannelserne	68
3.7 Sammenhæng, merit og videreuddannelsesmuligheder	72
3.8 Udvikling og samspil	72
Kapitel 4: Livslang læring på de videregående uddannelser	74
4.1 Hvorfor livslang læring på de videregående uddannelser	74
4.2 Efter- og videreuddannelse på de videregående uddannelser	75
4.3 Hvilke barrierer er der for at udbyde efter- og videreuddannelse på de videregående uddannelser	80
4.4 Politiske målsætninger for livslang læring på de videregående uddannelser: Hvilken fremtidig politik? Hvilke fremtidige indsatser?	82
Kapitel 5: De studerendes levevilkår	94
5.1 Uddannelse og levevilkår	94
5.2 Støtteordninger til uddannelse	95
5.3 Indkomstforhold	100
5.4 Levevilkår i øvrigt	102
5.5 De studerendes tilknytning til arbejdsmarkedet	106
5.6 De studerendes anvendelse af støtteordninger	108
5.7 Uddannelsespolitiske perspektiver	115
Kapitel 6: Videregående uddannelse i Europa - udvalgte temaer	116
6.1 Danmark og Europa	116
6.2 Europæiske erfaringer med omlægninger i institutionsstrukturen	121
6.3 Evalueringsstrategier i vesteuropæiske lande	124
6.4 Et europæisk rum for videregående uddannelse	
Bilag	
Bilag 1: Liste over de rådgivende organer for de videregående uddannelser	136
Bilag 2: Undervisningsministeriets påtænkte lovgivning vedrørende videregående uddannelser i folketingssamlingen 1999-2000.	138



Indledning:

De videregående uddannelser i det 21. århundrede

Uddannelse som personligt og samfundsmæssigt projekt

Ved siden af familien er uddannelsessystemet den samfundsinstitution, der formidler de grundlæggende værdier i det danske samfund. Værdier, som er afgørende for vort demokratis levedygtighed, og som er grundlag for vitale menneskelige dyder: Den gensidige respekt, det fælles ansvar og lysten til at virke sammen. Det gælder forståelse af egen identitet og evnen til at yde. Det gælder sans for tradition og lyst til fornyelse.

Det samfund, som fremtidens danskere skal virke i, betegnes ofte som vidensamfundet. Her er kundskabsproduktionen dominerende. Intellectet er vigtigt, det vil sige menneskets muligheder for at udvikle, forstå og sætte ny viden i arbejde. Det er naturligt, at de videregående uddannelser har en særlig rolle i dette vidensamfund og i uddannelsessystemet som sådan. Når de fungerer bedst, er de videregående uddannelser en dynamisk faktor, der kan forandre og forny skoleverdenen, arbejdslivet og samfundet i øvrigt.

De studerende, der i stigende omfang optages på de videregående uddannelser, er bærere af

Danmarks fremtid. De skal som et personligt projekt påtage sig at udvikle deres faglige kvalifikationer så langt, som det er dem muligt, samtidig med at de almene færdigheder som sproglig formuleringsevne og beherskelse af informationsteknologi er uundværlige, når de faglige kvalifikationer skal udnyttes i praksis.

Men det, der i høj grad giver det enkelte menneske mulighed for at bevæge sig rundt i en verden under stadig forandring, er de personlige kvalifikationer. Evnen til kommunikation, formidling, helhedstænkning og samarbejde er sammen med stærke kritiske metodiske og analytiske evner de kvalifikationer, der binder de faglige og almene færdigheder sammen til en brugbar helhed. De forskellige typer kvalifikationer kan dog ikke forstås adskilt og er ikke hinandens modsætninger. De skal tænkes sammen og udvikles sammen gennem hele uddannelsessystemet - fra folkeskole til videregående uddannelse.

Uddannelse er også et samfundsmæssigt projekt. For at kunne opretholde den danske demokratiske livsform, må det danske erhvervsliv kunne klare sig i den internationale konkurrence.

Det kræver en arbejdsstyrke med mindst samme uddannelsesniveau som vore partnerlandes. Uddannelse for den enkelte og uddannelse for samfundet er derfor to sider af samme projekt.

De videregående uddannelser som indsatsområde i 1999

Jeg har i 1999 ønsket at sætte særlig fokus på de videregående uddannelser. Jeg har derfor haft en lang række møder og konferencer med uddannelsesinstitutioner, studerende og aftagere om centrale uddannelsespolitiske idéer, initiativer og udviklingsveje.

Målet med initiativet har som udgangspunkt været

- dialog med institutionerne om reform af institutionsstrukturen og merit samt et udbygget samarbejde med studerende og aftagere
- dialog med de studerende om at tage medansvar for uddannelsernes kvalitetsudvikling
- dialog med aftagerne om at gå aktivt ind i den offentlige uddannelsesdebat som partnere for institutioner og studerende

En mangfoldighed af temaer med relevans for de videregående uddannelser er blevet behandlet. Det gælder bl.a. de videregående uddannelsers institutionelle struktur, merit og fleksibilitet i uddannelserne, indførelse af en ny professionsbachelor, studenterdemokrati, kvalifikationsprofiler og videreuddannelse.

I forhold til centrale uddannelsespolitiske emner er der nu bred enighed og interessesammenfald blandt aktørerne på de videregående uddannelser. Det giver et solidt udgangspunkt for at nå de overordnede politiske mål for de videregående uddannelser: *Højere kvalitet, større rummelighed, øget sammenhæng og stærkere forandringsevne.* De uddannelsespolitiske målsætninger er formuleret. Foran os står nu arbejdet med at håndtere omstillingsprocessen og omsætte de uddannelsespolitiske målsætninger til konkrete handlinger. I det følgende vil jeg redegøre for mit bud på, i hvilken retning vi bør gå.

Udfordringerne

Den mest markante samfundsmæssige ændring i relation til uddannelsessystemet er den hast, hvorved kompetencekravene ændrer sig. Jobprofiler, erhverv og professioner ændrer sig meget hastigt i disse år, nogle forsvinder helt, mens andre kommer til. Når kompetencebehovene i samfundet og erhvervene ændrer sig, er det nødvendigt, at uddannelsessystemet også ændrer sig i takt hermed.

Udfordringen består i at sikre kontinuitet og øge uddannelsernes evne til at udvikle og forny sig. Udviklingsorientering skal integreres i uddannelserne gennem tæt kontakt mellem uddannelsesinstitutionerne, det omgivende samfund og arbejdsmarkedet, så uddannelsesinstitutionerne kan udbygge deres rolle som afgørende medspillere i samfunds- og kompetenceudviklingen. Det giver

uddannelsesinstitutionerne en ny profil i forhold til det århundrede, vi har kendt, hvor erhverv, professioner og job lå fast i langt længere tid ad gangen. Det vil fortsat være en kerneopgave at sikre, at de studerende når uddannelsernes mål. Men det vil også være en vigtig opgave at sikre, at det samlede uddannelsesudbud og de enkelte uddannelsers indhold sammensættes i overensstemmelse med samfundsudviklingen.

Målene

De videregående uddannelser skal have en høj kvalitet. De skal både matche og selv spille aktivt med i udviklingen af nationale kompetencer, der kan understøtte en positiv samfundsudvikling, høj kvalitet i de offentlige serviceydelser samt et stærkt og konkurrencedygtigt erhvervsliv. De skal gro af nutiden, men skabe resultater i fremtiden. De skal være nationalt baserede, men skal også kunne klare sig i international sammenhæng. I dag består det videregående uddannelsessystem af et flerstrengt og differentieret udbud:

- *De korte videregående uddannelser (KVU)*, der primært er vokset frem som overbygningsuddannelser på de erhvervsfaglige uddannelser således, at flertallet af disse uddannelser i dag fortsat retter sig mod det private erhvervsliv
- *De mellemlange videregående uddannelser (MVU)*, der overvejende retter sig mod de professioner på det offentlige arbejdsmarked, som de er udsprunget af

- *De lange videregående uddannelser (LVU)*, der ikke alene sigter mod specifikke jobfunktioner, men retter sig bredt mod både det offentlige og det private arbejdsmarked

Vidensamfundet fordrer i sig selv en løbende udbygning af uddannelsessystemet. Her må de videregående uddannelser bidrage aktivt med at give os de bedste muligheder for at håndtere udfordringerne. Forudsætningen er, at en stadig større del af befolkningen får adgang til uddannelse hele livet igennem.

Under indtryk af vidensamfundets kompetencekrav har regeringen to tæt forbundne uddannelsespolitiske målsætninger:

- Alle unge bør have en ungdomsuddannelse
- Halvdelen af en ungdomsårgang bør have en videregående uddannelse

Ambitionsniveauet kan synes højt, når man ser på, at 83% af en ungdomsårgang i dag gennemfører en ungdomsuddannelse, mens 42% af en ungdomsårgang gennemfører en videregående uddannelse. Realisering af ambitionen er dog uomgængelig, hvis vi vil fastholde og udbygge den enkeltes og vores udviklingsmuligheder og velfærd. Ambitionsniveauet må også ses i lyset af den tiltagende internationale konkurrence om viden og arbejdspladser. En række lande, vi normalt sammenligner os med, opererer med endnu

højere måltal. Hertil kommer, at de kommende års demografiske udvikling i sig selv er en god begrundelse for, at de videregående uddannelser fortsat bør udbygges. Det kan anskueliggøres ved, at ungdomsårgangene efter et lavpunkt om 3-5 år vokser med næsten 40% frem mod år 2010.

Universiteterne har allerede givet plads til mange unge. Der er hverken kapacitetsmæssigt grundlag for eller beskæftigelsesmæssige perspektiver i en fortsat kraftig udbygning på universitetsområdet. Den største udbygning bør finde sted på de korte og mellemlange videregående uddannelser. Det kræver attraktive korte og mellemlange videregående uddannelser i attraktive studiemiljøer.

Universiteterne er en central medspiller i bestræbelserne på at løfte kvalitet og udbygge de korte og mellemlange videregående uddannelser. Universiteterne har et bredt ansvar som direkte eller indirekte leverandør af viden til næsten hele uddannelsessystemets lærerkorps. Det er afgørende for realiseringen af vores uddannelsespolitiske målsætninger, at universiteterne tager denne samfundsmæssige opgave på sig og tænker i samarbejde, tværfaglighed og sammenhæng.

Arbejdsmarkedet vil også i fremtiden have brug for medarbejdere med højt uddannelsesniveau. Viden og uddannelse er nøglen til vækst i viden-samfundet. Kunsten er at bevare mange forskel-

lige uddannelser og samtidig skabe forbindelse mellem dem, så målsætningen om høj kvalitet i uddannelsessystemet fra grundskole til universitet kan realiseres. Der skal derfor fortsat være både særligt teoritunge uddannelser og uddannelser, hvor teori og praksis går mere hånd i hånd. Det praksisnære, erhvervsrettede og professionsbase-rede uddannelsesudbud skal bevares, og der skal være tre selvstændige men sammenhængende niveauer i det videregående uddannelsesudbud. De korte og mellemlange videregående uddannelser skal ikke reduceres til forskole for universiteterne, men må på den anden side ikke udvikle sig til uddannelsesmæssige blindgyder.

De tre forskellige - men indbyrdes relaterede - uddannelsesstilbud af kort, mellemlang og lang karakter er ikke og skal ikke være ens. Men de skal være ligeværdige og gøres lige attraktive. Det kræver blandt andet

- et *uddannelsesudbud* med klart fastsatte afgangsniveauer og vidensgrundlag - herunder krav til de mellemlange videregående uddannelser fastsat i én lov i lighed med lov om korte videregående uddannelser og om universiteterne
- en *institutionsstruktur*, som fastholder forskellighederne, skaber bæredygtige og udviklingsorienterede institutioner og giver plads til samarbejdsmuligheder mellem korte, mellemlange og lange videregående uddannelser

- en *uddannelsesstruktur*, der sikrer en vej igennem til højeste niveau - bl.a. gennem etablering af et nyt selvstændigt videreuddannelsessystem for voksne understøttet af et tværinstitutionelt samarbejde om at nedbryde barrierer, der hæmmer merit og fleksibilitet
- et *støttesystem*, der giver plads til rimelige levevilkår under studierne og dermed de unge mulighed for at vælge uddannelse efter evner og interesser

Indsatsområderne

Sat på én formel er overskriften for dette års møderække om de videregående uddannelser *kvalitetsudvikling i uddannelserne og på institutionerne*. I mine øjne giver drøftelserne sammen med ministeriets øvrige uddannelsespolitiske arbejde anledning til at formulere 7 indsatsområder for de videregående uddannelser:

- Udbygning og kvalitetsløft af de korte og mellemlange videregående uddannelser
- Forskning i pædagogik og uddannelse
- Fornyelse og udvikling af uddannelserne
- Sammenhæng og kompetenceudvikling
- Merit og fleksibilitet i nationalt og internationalt perspektiv
- Studentermiljø og studenterindflydelse
- Integration af IT i uddannelserne

I det følgende vil jeg redegøre for, hvordan indsatsområderne vil blive udmøntet i form af hen-

holdsvis lovforslag (se bilag 2) og øvrige initiativer.

Udbygning og kvalitetsløft af de korte og mellemlange videregående uddannelser

En væsentlig forudsætning for, at 50% af en ungdomsårgang kan gennemføre en videregående uddannelse er, at uddannelserne og institutionerne - både kvalitativt og kvantitativt - er i stand til at tiltrække motiverede studerende samt gode undervisere og forskere.

Perspektivet i at lade de korte og mellemlange videregående uddannelsesinstitutioner være kerne om en reform af den institutionelle struktur er *først*, at vidensamfundets kompetencekrav langt hen ad vejen kan imødekommes med et styrket udbud af korte og mellemlange videregående uddannelser, der samtidig er understøttet af et tæt samarbejde med universiteterne.

Perspektivet er *dernæst*, at der sikres et regionalt udbud af videregående uddannelse. Det er nødvendigt for en langsigtet tilgang til de korte og mellemlange videregående uddannelser. I det aktuelle videregående uddannelsesbillede er universiteterne magnetterne. 50% af de videregående uddannelsesinstitutioner ligger i de 4 store universitetsbyer - København, Århus, Odense og Ålborg - ligesom 80% af søgningen går hertil. Udbygning af uddannelsesudbuddet i regioner med begrænset erhvervsudvikling og befolknings-

grundlag kan betyde et udviklingspotentialer i sig selv. Hertil kommer, at alle dele af landet skal have del i velfærdsstatens uddannelses-, social- og sundhedsydelse. Der er derfor ingen tvivl om, at vi også skal have videregående uddannelsesinstitutioner uden for de 4 store universitetsbyer.

Hvis dele af de unges stærke søgning mod storbyernes universitetsuddannelser skal vende sig til andre uddannelsesmiljøer, kræver det selvstændige og stærke praksisnære, erhvervsrettede og professionsbaserede korte og mellemlange videregående uddannelser af høj kvalitet. Det forudsætter igen uddannelsesinstitutioner, der har den nødvendige faglige tyngde og styrke til at skabe denne kvalitet - det vil sige stærke uddannelser i stærke institutioner. Det kræver samling af udbuddet af korte og mellemlange videregående uddannelser i større, bredere og stærkere juridiske enheder, som kan

- sikre sammenhængende faglig udvikling af grund-, efter- og videreuddannelser inden for beslægtede uddannelsesområder, der også giver plads til nyudvikling i relation til relevante erhvervs- og professionsmiljøer
- sikre videreudvikling af stærke uddannelsesmiljøer som videnscentre i forhold til regionernes erhvervsliv og offentlig virksomhed
- sikre videreførelse af stærke uddannelsesmiljøer uden for universitetsområdet, der kan

samarbejde med universiteterne og samtidig sikre, at de praksisnære, erhvervs- og professionsrettede uddannelser videreudvikler deres position

Engagerede lærere er forudsætning for gode uddannelser. Engagementet støttes af mulighed for udvikling af lærernes kvalifikationer. Omstillingen af uddannelsesinstitutionerne til videntcentre vil ændre på kravene til lærerkorpset, der skal sikres de nødvendige formelle og uformelle efter- og videreuddannelsesmuligheder for at kunne omsætte de nye udfordringer til hverdagens realitet.

Etablering af større og bredere institutioner skal også bæres frem af effektive ledelsesstrukturer på uddannelsesinstitutionerne. Mål- og rammestyring giver på den ene side større råderum og frihed, men kræver på den anden side større handlekraft og ansvarlighed af institutionsledelsen. En vigtig ledelsesopgave er f.eks. at sikre kompetenceudvikling af hele medarbejdergruppen.

Alle disse udfordringer skal tages op. Derfor fremsætter jeg *forslag til etablering af Centre for Videregående Uddannelse (CVU'er)* i denne folketingsamling.

Forskning i pædagogik og uddannelse

Hvis vi vil forandre og forny, må vi have et

fyldstgørende videns- og beslutningsgrundlag. Udviklingen af uddannelserne fra grundskole til universitet skal i højere grad end i dag baseres sig på forskning i resultater og konsekvenser af den anvendte pædagogik.

I denne folketingssamling fremsætter jeg *forslag til lov om Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU)*, der skal drive pædagogisk forskning og udbyde uddannelse på master-, kandidat- og ph.d.-niveau. Den nye institution skal oprettes ved en fusion af Danmarks Lærerhøjskole, Danmarks Pædagogiske Institut og Danmarks Pædagoghøjskole, hvis afdelingers virksomhed overgår til de kommende centre for videregående uddannelse på det pædagogiske område. Det betyder, at grund-, efter- og videreuddannelse indtil diplomniveau samles på den samme institution til gavn for kvaliteten af uddannelserne.

Oprettelsen af Danmarks Pædagogiske Universitet skal ses som en styrkelse af den samlede pædagogiske forskning i Danmark, og jeg vil understrege, at Danmarks Pædagogiske Universitet skal løfte sin fremtidige opgave i samarbejde med pædagogiske og faglige miljøer ved universiteter, sektorforskningsinstitutioner, Learning Lab Danmark (se nedenfor) og Center for Teknologistøttet Uddannelse.

Ud over samarbejdet med andre universiteter m.v. skal Danmarks Pædagogiske Universitet

indgå i tæt samarbejde med de kommende centre for videregående uddannelser på det pædagogiske område. På denne måde kan den pædagogiske forskning ved Danmarks Pædagogiske Universitet bidrage til en yderligere kvalificering af undervisningen og udviklingsarbejdet ved centrene. Dette samarbejde skal samtidig tjene som eksempel på, hvordan universiteter og centre for videregående uddannelser på helt andre uddannelsesområder kan samarbejde om relevant forskning og udvikling og gennem denne forskningstilknytning bidrage til kvaliteten på de mellemlange videregående uddannelser.

Det nye Danmarks Evalueringsinstitut har også en vigtig rolle i forbindelse med satsningen på forskning i pædagogik og uddannelse. Denne forskning skal bidrage til et generelt kvalitetsløft - både direkte gennem samarbejde med centre for videregående uddannelser om grund-, efter- og videreuddannelse af undervisere, og mere indirekte gennem forskning i evalueringsmetoder. Aktiviteterne på Danmarks Pædagogiske Universitet og på Danmarks Evalueringsinstitut skal således hver for sig ses i en større sammenhæng til gavn for kvalitetsudviklingen af de videregående uddannelser.

Informationsteknologi skal tænkes tæt sammen med behovet for en styrket indsats inden for pædagogisk forskning. En styrkelse af forskningsindsatsen inden for uddannelses- og under-

visningsmetoder generelt, herunder en særlig indsats inden for nye IT-baserede uddannelses- og undervisningsformer, står centralt på den uddannelsespolitiske dagsorden.

Vi har også brug for større indsigt i den type viden, der oparbejdes uden for uddannelsesinstitutionerne. Som en fremtidig samarbejdspartner for bl.a. Danmarks Pædagogiske Universitet har Undervisningsministeriet sammen med Erhvervsministeriet og Forskningsministeriet planer om at oprette et forskningscenter for læring, *Learning Lab Danmark (LLD)*. Centeret skal være et eksperimentarium, der på tværs af discipliner og på tværs af erhvervsliv og uddannelsessystemet skal frembringe ny helhedsorienteret viden om læring. Forskningen skal omfatte såvel alle dele af uddannelsessystemet som læring på virksomhederne. Det er tanken, at Learning Lab Danmarks aktiviteter, herunder konkrete udviklingsprojekter, forsøg og eksperimenter, skal udføres af en række konsortier med deltagelse af virksomheder, uddannelses- og forskningsinstitutioner og organisationer.

Fornyelse og udvikling af uddannelserne

Der er behov for fornyelse og udvikling af uddannelserne, så vi kan fremtidssikre de videregående uddannelsers kvalifikationsprofil. Det har mine drøftelser med interessenterne på de videregående uddannelser tydeliggjort. Såvel de specifikt faglige, de almene som de personlige

kvalifikationer skal tilgodeses i den fremtidige kvalifikationsprofil. Der er ingen tvivl om, at det faglige niveau i uddannelserne fortsat skal være højt, men uddannelserne må være så tilpas fleksible og rummelige, at udviklingen af personlige kvalifikationer også tilgodeses.

Den hastige ændring i jobprofiler og erhverv gør det helt nødvendigt at "gear" de tre videregående uddannelsesniveauer til at kunne udvikle nye uddannelser med forskellige fagprofiler. Nye uddannelser vil f.eks. sige

- uddannelser, som har en særlig fagprofil, der er efterspørgsel efter
- uddannelser, der udfylder "kompetencehuller" mellem eksisterende erhverv og professioner
- uddannelser, der sigter mod nye kompetence- og ansvars niveauer på arbejdsmarkedet
- uddannelser, der udvikles på områder, hvor vi ønsker at udvikle en national styrkeposition

Efter en række år med ubegrænset udbudsret og stor lokal indflydelse har loven om korte videregående uddannelser fra 1998 fastsat nye rammer for udbuddet, som skal skabe højere kvalitet og mere ensartet præg i det eksisterende udbud. Inden for den igangværende reform af de korte videregående uddannelser er der lagt op til et nyt uddannelsesbillede bestående af 12 behovsområder, der skal foldes ud til en række nye uddannelser. Det er hensigten, at de nye

uddannelser vil åbne for optag september 2000.

Processen er derfor allerede i gang på de korte videregående uddannelser. Nu skal vi rette blikket mod de mellemlange. Et første skridt på vejen vil være fastsættelsen af krav til mellemlange videregående uddannelser i én samlet lov. Det vil skabe en uddannelsesprofil som ramme for udvikling af nye uddannelser. Som på de korte videregående uddannelser vil en styrkelse af en udviklings- og forandringsevne på de mellemlange videregående uddannelser forudsætte,

- at institutioner for mellemlang videregående uddannelse frigøres fra bindingen til udbud af kun én bestemt professionsuddannelse og omdannes til Centre for Videregående Uddannelser
- at institutioner for mellemlang videregående uddannelse får den rette størrelse og faglige bredde til at kunne forestå udviklingsopgaven

I indeværende folketingssamling fremsætter jeg derfor *forslag til lov om mellemlange videregående uddannelser (MVU-loven)*, der skal give mulighed for at udvikle nye mellemlange videregående uddannelser og samtidig have tilsvarende brede udbuds- og kvalitetsbestemmelser som loven om de korte videregående uddannelser. En MVU-lov skal bl.a. give mulighed for at tildele de mellemlange videregående uddannelser en professionsbachelortitel.

Det kan være hensigtsmæssigt for CVU'erne at gå i dialog med universiteterne om nyudvikling af uddannelsesudbudet på centrene.

Universiteterne har den faglige bredde og det internationale kontaktnet, der kan bringe fornyelse i centeruddannelserne. At finde en form for forskningstilknytning af centrenes uddannelser vil være en ny opgave for universiteterne.

Også for universiteternes egne uddannelser må der findes former, der kan fremme fornyelsen. Især de teknisk-naturvidenskabelige uddannelser bør udformes, så de kan tiltrække langt flere unge. Vejen frem er måske at etablere "udviklingsenheder" eller "tænketanke", der tager bestik af fremtidens kompetencebehov og dermed sikrer, at uddannelsernes kvalifikationsprofiler er fremtidssikrede.

Sammenhæng og kompetenceudvikling

Nogle erhverv og professioner har etableret særskilte videreuddannelsesinstitutioner og udviklet efter- og videreuddannelsstilbud specifikt knyttet til deres fag. Andre sammenstykker efter- og videreuddannelsesforløb gennem kombination af forskellige private og offentlige tilbud. Andre igen bruger det ordinære videregående uddannelsessystem som et videreuddannelsessystem. Resultatet er en spredt og ukoordineret efter- og videreuddannelsesindsats, der ikke altid tager udgangspunkt i og byg-

ger videre på de kvalifikationer og kompetencer, der er opnået tidligere i det ordinære uddannelsessystem og den efterfølgende praksiserfaring.

Som udgangspunkt skal der ikke opbygges et videreuddannelsessystem, hvor det ene niveau er reduceret til forskole for det næste, og hvor de samme uddannelser udbydes på stigende niveau. Så mister vi netop muligheden for selvstændige og afrundede praksisnære, erhvervsrettede og professionsbaserede uddannelser på forskellige kompetenceniveauer. Hovedvejen i efter- og videreuddannelsesforløbet skal være et særligt tilrettelagt videreuddannelsessystem for voksne, der dels kan spille sammen med de kompetenceniveauer og fagprofiler, der er opbygget i det ordinære videregående uddannelsessystem, dels kan bygge videre på den professions-, erhvervs- og praksiserfaring, der opbygges på arbejdsmarkedet. Initiativet skal sikre lige muligheder for videreuddannelse, skabe ensartede efter- og videreuddannelsesniveauer og modvirke uddannelsesmæssige blindgyder og dobbeltuddannelse.

Jeg fremsætter derfor i denne folketingssamling et *lovforslag om et videreuddannelsessystem for voksne*. Der vil være tale om en rammelov for fire nye kompetenceniveauer - Grundlæggende Voksenuddannelse (GVU), videregående voksenuddannelse (VVU) samt diplom- og masteruddannelser. I tilknytning hertil fremsættes *forslag til lov om ændring af lov om åben uddan-*

nelse som opfølgning på voksen- og efteruddannelsesudvalgets rapport om arbejdsmarkedsuddannelserne og øvrige voksen- og efteruddannelser (VEU-udvalget) såvel som på ministeriets redegørelse om merit og fleksibilitet.

Jeg vil også se nærmere på, hvordan vi skaber bedre overgange mellem ungdoms- og videregående uddannelse med positiv afsmittende effekt på de uddannelsessøgendes studieegnethed. Både de niveauer, der afleverer og de niveauer, der modtager, har sammen med den enkelte studerende ansvar for et godt studieforløb af høj kvalitet uden unødigt ventetid, forlængelse og frafald, så vi undgår unødige menneskelige og samfundsmæssige omkostninger. Et vigtigt element er her det nye udviklingsprogram for ungdomsuddannelserne, som Folketinget har vedtaget dette forår med henblik på at styrke overgange og sammenhæng.

Merit og fleksibilitet i nationalt og internationalt perspektiv

Tidligere i år fremlagde jeg en redegørelse om merit og fleksibilitet i de videregående uddannelser. Vi skal finde en balance mellem uddannelsernes legitime interesse i at bevare den faglige progression og kvalitet i uddannelserne og den enkelte studerendes mulighed for at realisere sit individuelle uddannelsesprojekt. Dertil kommer samfundets interesse i at udbygge et fleksibelt og sammenhængende uddannelsessystem, der kan



uddanne gode dimittender, uden at det sker med uforholdsmæssigt stort ressourcespild undervejs.

Formålet er at skabe bedre forbindelse mellem de forløb, som i dag finder sted inden for og under henholdsvis ordinær uddannelse og efter- og videreuddannelse. Ministeriet vil derfor opstille nærmere rammer for supplerings- og brobygningsforløb. Arbejdet med at skabe øget institutionelt samarbejde om sammenhæng og merit vil blive inddraget i ministeriets drøftelser om udviklingskontrakter med universiteterne.

Gennemskuelighed, sammenhæng og merit skal konkret laves ved at indføre det fælleseuropæiske pointsystem *European Credit Transfer System* (ECTS) på alle videregående uddannelser - såvel ordinære uddannelser som diplom- og masteruddannelser. Systemet er allerede indført på nogle uddannelser. På det ordinære uddannelsesområde kan ECTS formentlig gennemføres ved fælles regler i en bekendtgørelse, mens videreuddannelsesområdet dækkes af den kommende lov om et videreuddannelsessystem for voksne.

På området for de mellemlange videregående uddannelser er det tanken, at institutionerne i forbindelse med formulering af kvalitetssikringsregler i den påtænkte lov om mellemlange videregående uddannelser og i relation til etablering af centre for videregående uddannelse forpligtes til at samarbejde i uddan-

nesnetværk. Tilsvarende er allerede sket i forbindelse med lov om korte videregående uddannelser.

Også den internationale sammenhæng skal tilgodeses. Studenter- og lærermobilitet er et vigtigt pejlemærke for kvaliteten i de videregående uddannelser. Ikke mindst af hensyn til den interkulturelle og mellemfolkelige forståelse. For at styrke internationaliseringen af de videregående uddannelser har jeg besluttet at etablere et *center for internationale uddannelsesaktiviteter* med virkning fra januar 2000 eller snarest derefter. Formålet er at etablere en samlet administration af EU's uddannelsesprogrammer for at styrke vejledningsindsatsen og rådgivningen overfor brugerne. Centret skal desuden varetage funktionen som referencecenter for udenlandske uddannelseskvalifikationer, det vil sige vurdere dokumenterede udenlandske uddannelseskvalifikationer og servicere uddannelsessøgende, uddannelsesinstitutioner, undervisere, erhvervsliv m.fl. med henblik på at tilgodese deres behov for information, vejledning og rådgivning.

Sideløbende hermed bør der arbejdes med udvikling af eksamensbeviser - både til nationalt og internationalt brug. De studerende skal have mulighed for at kunne dokumentere deres kvalifikationer fyldestgørende. Rektorkollegiet for universiteterne har taget udfordringen op og nedsat en arbejdsgruppe, der bl.a. arbejder med forslag til

international anvendelse af det såkaldte Diploma Supplement. Min hensigt er at gøre Diploma Supplement obligatorisk til internationalt brug.

Der bør dog også ske en højnelse af eksamensbevisernes informationsværdi til gavn for de uddannelsesinstitutioner og aftagere, der befinder sig indenfor landets grænser. På den hjemlige front mangler der mekanismer til at sikre et gennemskueligt uddannelsessystem. Udover en højnelse af eksamensbevisernes informationsværdi er der behov for sammenlignelige karakterniveauer uddannelserne imellem. Det må ikke være den enkelte dimittend, der står tilbage med et urimeligt forklaringsproblem overfor en potentiel arbejdsgiver. Derfor må institutionerne sammen med aftagerne gentænke dette problemkompleks, så barrierer kan brydes ned og eventuelle fordomme afmystificeres.

Studentermiljø og studenterindflydelse

Et godt studiemiljø understøtter de studerendes sociale, faglige og studenterpolitiske engagement. Det skaber også vilkår, så færre falder fra. Institutionernes ledelser bør derfor aktivt inddrage de studerende i relevante beslutninger og problemstillinger.

Med ændringen af Universitetsloven i sidste folketingssamling er der sikret en bedre indflydelse for universiteternes studerende.

I strukturreformen på området for de mellemlange videregående uddannelser bør også indgå en stærkere reel studenterdeltagelse. Der er behov for at kaste et blik på de formelle spilleregler på dette område med henblik på at sikre de studerende bedre indflydelse på deres uddannelser. De studerende skal være aktive medspillere - dels i deres eget personlige uddannelsesprojekt, dels i udviklingen af uddannelsen og uddannelsesinstitutionen.

Jeg vil derfor i forbindelse med efterårets lovgivning komme med forslag om, at de studerende på de mellemlange videregående uddannelser sikres samme rolle som kvalitetsudviklere og kvalitetskontrollanter som de studerende på de korte og lange videregående uddannelser.

Jeg vil endvidere fremsætte *forslag til lov om ændring af forskellige uddannelses- og skolelove (Elevdemokrati)* i denne folketingssamling. Som implementering af redegørelsen om det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet er det hensigten af skabe et mere ensartet niveau for det repræsentative demokrati i uddannelserne. Det skal ske ved, at elever og studerende i almindelighed sikres medlemskab af bestyrelser, råd og udvalg på den enkelte uddannelsesinstitution, og ved at demokratisk kompetence kommer til at indgå i formålet for visse uddannelser. Endelig indebærer forslaget, at der på landsplan oprettes overordnede råd inden for de enkelte uddan-

nellesområder - i det omfang der ikke allerede eksisterer sådanne råd - med repræsentation af elev- og studenterorganisationer.

Integration af IT i uddannelserne

Arbejdet med at skabe et løft i lærerkorpsets kvalifikationer skal også ses i sammenhæng med behovet for at fremtidssikre de videregående uddannelsers IT-profil. Ministeriet har i sin handlingsplan "Informations- og kommunikationsteknologi i uddannelsessystemet" fra 1998 udpeget 5 centrale områder, der skal være udgangspunktet for IT-indsatsen i 1998-2003. Et af disse indsatsområder er at skabe et IT-løft i lærerkorpsets kvalifikationer, hvor ministeriet i samarbejde med bl.a. Danmarks Edb-Center for Forskning og Uddannelse (UNI-C) og Danmarks Lærerhøjskole har udviklet et netbaseret efteruddannelsesstilbud til lærerne på landets lærerseminarier og grundskoler.

Det store behov for integration og udbygning af IT-anvendelse og IT-uddannelse har også banet vejen for etableringen af henholdsvis IT-højskolen i København og IT-Vest, der åbnede dørene september 1999. Uddannelsespladserne er blevet indtaget af velkvalificerede bachelorer eller personer med tilsvarende uddannelse. Der er en bedre balance mellem mænd og kvinder.

Overvejelserne over ny institutionsstruktur forudsætter også en solid IT-satsning på de videregående uddannelser. Realisering af tankerne

bag de to redegørelser om institutionsstruktur med hensyn til forskningstilknytning, udviklingsbaseret, virtuelt samarbejde, distance- og IT-understøttet undervisning er stærkt afhængig af en veludviklet IT-infrastruktur, ligesom lærerkorpset også skal kunne tage IT-udfordringen op.

Den videre færd

Der er nok opgaver at tage fat på. Hvis de ambitiøse mål skal nås, må vi alle - institutioner, studerende, aftagere og ministerium - tage ansvaret på os og gøre fælles sag. Alle parter skal medvirke i dialogen om den nødvendige strukturelle og indholdsmæssige differentiering af uddannelsessystemet, der følger af målsætningen om, at 50% af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse. Mine rådgivende organer for de videregående uddannelser (jf. bilag 1) vil også blive inddraget i disse overvejelser.

Regeringen står ikke alene med sine ønsker om større gennemsækelighed og sammenlignelighed i de studerendes uddannelseskvalifikationer, mere ensartede studiestrukturer, øget merit og fleksibilitet samt udvidet samarbejde om evaluering og kvalitetssikring. Den proces, vi allerede har sat i gang, bekræftes i international sammenhæng. Sorbonne-erklæringen, som undervisningsministrene fra Frankrig, Italien, Storbritannien og Tyskland underskrev maj 1998, og opfølgningen herpå - Bologna-erklæringen fra juni 1999 underskrevet af 29 europæiske undervisnings-

ministre - er eksempler på en øget opmærksomhed om disse uddannelsespolitiske spørgsmål.

I de følgende kapitler vil Undervisningsministeriets enheder give deres bud på, hvilke temaer, uddannelsesområder og opgaver der vil få en central placering på den uddannelsespolitiske dagsorden i de kommende år.

Dette års uddannelsespolitiske redegørelse udfoldes med følgende indhold:

- *Kapitel 1* beskæftiger sig med en generel analyse af de videregående uddannelser set under ét
- *Kapitel 2* koncentrerer sig om uddannelsespolitik på universitetsområdet
- *Kapitel 3* ser på strukturreformer og kvalitetsudvikling på de korte og mellemlange videregående uddannelser

- *Kapitel 4* befatter sig med videregående voksenuddannelse og livslang læring
- *Kapitel 5* beskriver de studerendes levevilkår med udgangspunkt i det økonomiske støttesystem
- *Kapitel 6* indfanger udviklingstendenser på de videregående uddannelser i andre europæiske lande set i forhold til danske målsætninger og udviklingsveje

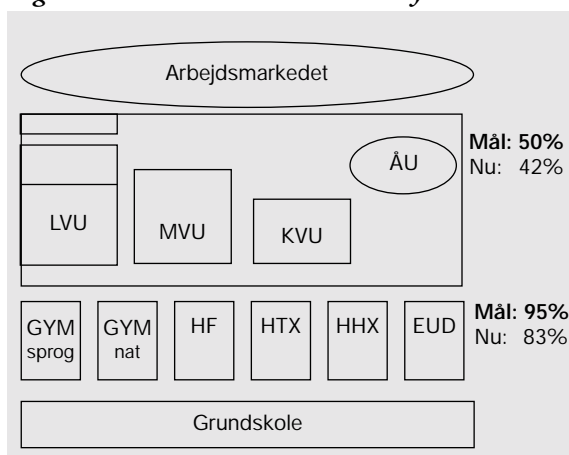
Uddannelsespolitik på de videregående uddannelser kan uomtvisteligt tage sit afsæt flere steder. Kapitlerne foregiver ikke at være udtømmende - og kan heller ikke være det, men lægger op til en række spændende debatter.

MARGRETHE VESTAGER

Kapitel 1:

De videregående uddannelser - mellem ungdomsuddannelserne og arbejdsmarkedet

Figur 1.1: Det danske uddannelsessystem



1.1 Målsætningen for de videregående uddannelser

Målsætningen for uddannelsespolitikken på de videregående uddannelser er dels kvalitativ dels kvantitativ.

Kvalitativt er det helt overordnede mål at sikre et differentieret og relevant udbud af videregående uddannelser med et højt fagligt niveau.

Kvantitativt er målet for de videregående uddannelser, at 50% af en ungdomsårgang skal kunne

forlade uddannelsessystemet med en afsluttet videregående uddannelse, den være sig kort, mellemlang eller lang. Den tilsvarende kvantitative målsætning for ungdomsuddannelserne sigter på, at 95% af en ungdomsårgang skal have afsluttet en studieforberegende eller erhvervskompetencegivende ungdomsuddannelse.

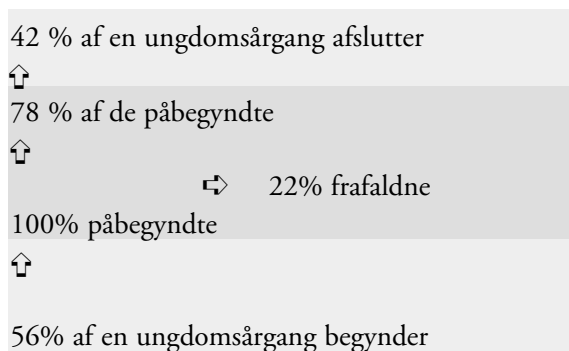
Hvor langt er vi så fra at realisere 50%-målsætningen? I dag afslutter omkring 42% af en ungdomsårgang en videregående uddannelse, så målsætningen er ambitiøs, men overkommelig.

Det er ikke alle, der starter på en videregående uddannelse, som gennemfører denne. Ser man på systemet som helhed, er der ca. 22% af dem, der begynder på en videregående uddannelse, som forlader uddannelsessystemet uden at have fuldført nogen som helst videregående uddannelse (totalfrafaldet). Dette medfører, at der er langt flere end 50%, der skulle optages på de videregående uddannelser, hvis målsætningen skal gennemføres.

Med et uændret frafaldsniveau på 22% ville det kræve, at 65% af en ungdomsårgang skulle starte

på en videregående uddannelse i stedet for de 56%, der begynder i dag. En så høj tilgang ville dog svække tilstrømningen til de erhvervsfaglige uddannelser til et uacceptabelt niveau.

Figur 1.2; Gennemstrøminig i de videregående uddannelser



En anden måde at nå 50 %-målsætningen på er at begrænse frafaldet. I så fald skal dette reduceres til ca. 1/3 af det nuværende niveau. Dette er heller næppe muligt.

En realistisk politik må derfor være at kombinere udvidelse af optaget med bekæmpelse af frafaldet. Hvis det herefter skal være en overkommelig opgave at løfte volumenet i det samlede videregående uddannelsessystem, må opmærksomhe-

den rettes mod tre overordnede problemområder for de videregående uddannelser som helhed:

- Totalfrafaldet ved de videregående uddannelser
- Overgangsmønstret til de videregående uddannelser
- Vilkkårene for det rigtige studievalg

Disse emner vil blive drøftet i de følgende afsnit i kapitlet.

Men først skal der tegnes et samlet billede af de videregående uddannelser.

1.2 Hvad er de videregående uddannelser?

Videregående uddannelse i Danmark er et broget og mangfoldigt område. Den er videregående i forhold til ungdomsuddannelserne og forudsætter derfor normalt en afsluttet gymnasial eller erhvervsfaglig uddannelse.

Videregående uddannelse udbydes inden for alle fagområder af institutioner som universiteter og højere læreanstalter (universitetslovsinstitutioner¹), mellemuddannelsesinstitutioner som lærerseminarier, sociale højskoler og sygeplejeskoler og endelig af erhvervsskolernes særlige

¹ Med universiteter menes de 11 højere uddannelsesinstitutioner: Københavns Universitet, Aarhus Universitet, Syddansk Universitet (fusion i 1998 mellem Odense Universitet, Handelshøjskole Syd/Ingeniørhøjskole Syd og Sydjysk Universitetscenter), Roskilde Universitetscenter, Aalborg Universitet, Danmarks Tekniske Universitet, Den Kgl. Veterinær- og Landbohøjskole, Danmarks Farmaceutiske Højskole,

afdelinger for videregående uddannelse, erhvervsakademierne.

Videregående uddannelser er således universiteternes uddannelser inden for humaniora (for eksempel sprog, litteratur og historie), naturvidenskab (for eksempel matematik, fysik, biologi, jordbrugsvidenskab), samfundsvidenskab (for eksempel jura, økonomi, statskundskab, sociologi, psykologi, erhvervsøkonomi), ingeniørfag og sundhedsvidenskab (medicin, odontologi, farmaci). På mellemuddannelsesinstitutionerne udbydes videregående uddannelser til lærer, pædagog, journalist, socialrådgiver, diplomingeniør, sygeplejerske, fysioterapeut, ergoterapeut, hospitalslaborant og jordemoder. På erhvervsakademierne uddannes markedsøkonomer, datamatikere og en lang række teknikere som for eksempel mejeritekniker.

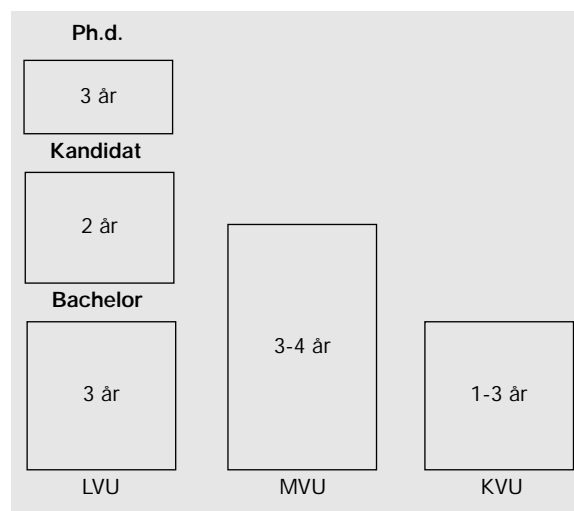
Endvidere udbyder Kulturministeriets skoler uddannelser til blandt andet arkitekt og bibliotekar samt designer, kunsthåndværker, filminstruktør, scenograf og skuespiller.

Forsvarsministeriets skoler uddanner til officer, ligesom de store etater har deres egne uddannelser.

Endelig udbyder de nævnte institutioner også uddannelser til voksne i erhverv, det drejer sig om de såkaldte Diplom- og Masteruddannelser. Det danske uddannelsesbillede inden for det

videregående uddannelsesområde tegnes ofte i form af tre uddannelsessøjler: De lange videregående uddannelser (LVU) på universiteterne, de mellemlange videregående uddannelser (MVU) på mellemuddannelsesinstitutionerne og de korte videregående uddannelser (KVU) på erhvervsskolerne. Uddannelsernes indbyrdes længde fremgår af diagrammet:

Figur 1.3: Struktur for de videregående uddannelser i Danmark



De videregående uddannelser har et betydeligt omfang, hvad angår antallet af institutioner, af optagne studerende, af samlet studentertal, af personaleindsats og samlede omkostninger.

Under Forskningsministeriet er der således 10

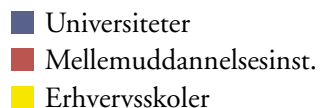
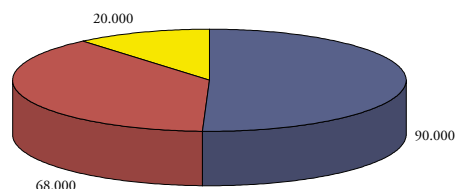
universiteter (hvis uddannelser hører under Undervisningsministeriet) og under Undervisningsministeriet 1 højere læreanstalt, 112 mellemuddannelsesinstitutioner og 70 erhvervsskoler med videregående uddannelser. Under Kulturministeriet er der 21 skoler.

på ca. 52.000 og en samlet bestand på 178.000 studerende. Der er ca. 28.000, der forlader uddannelsessystemet med en afsluttende videregående uddannelse. Tallene for tilgang og afgang kan selvsagt ikke sammenlignes, da de vedrører forskellige årgange. Fordelingen på de enkelte områder er denne:

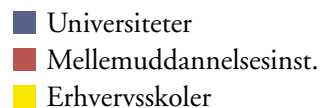
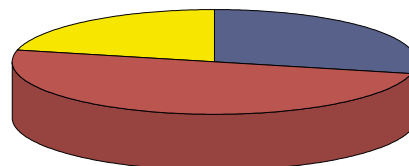
Der er en årlig tilgang til uddannelserne under et

Figur 1.4: Bestand, tilgang og fuldførte for de videregående uddannelser, 1997

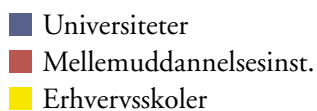
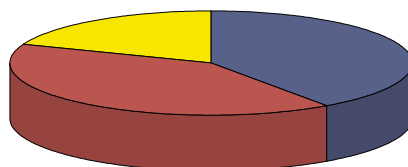
Bestand



Fuldførte



Tilgang



Figurene viser, at over halvdelen af den samlede bestand findes på universiteterne, at universiteterne og mellemuddannelsesinstitutionerne har omtrent samme optag, og at mellemuddannelserne tegner sig for halvdelen af dimittenderne.

På universiteterne omfattede personalet i 1998 ca. 50.000 ansatte, hvoraf de 9.000 var heltidsansatte forskere og undervisere og 23.000 var deltids- og timelærere, mens 18.000 var teknisk-administrativt personale. Omregnet til årsværk svarer det til ca. 17.000 årsværk for det samlede personale.

På tilsvarende måde kan personalet på mellemuddannelsesinstitutionerne angives til 25.000 ansatte, heraf ca. 3.000 fastansatte undervisere, ca. 17.000 deltids- og timelærere og 5.000 som teknisk-administrativt personale, samlet svarende til 5.000 årsværk.

Der findes ingen tilsvarende opgørelser for erhvervsskolernes videregående uddannelser, men undervisningsindsatsen kan beregnes til ca. 1200 lærerårsværk.

Alt i alt udgør de offentlige bevillinger i 1999 11.7

mia. kr. til drift af videregående uddannelsesinstitutioner, hvortil kommer 5.3 mia. kr. i SU-udgifter til de studerende, i alt 17.0 mia. kr.² Disse udgifter afholdes af en række ministerier, herunder Kulturministeriet, Forskningsministeriet og Undervisningsministeriet, samt amtskommunerne og omfatter også universiteternes basisforskning.

Undervisningsministeriets udgifter i 1999 til videregående uddannelse omfatter 6.5 mia. kr. ekskl. SU. Heraf anvendes 3.7 mia. kr. til drift af mellemuddannelsesinstitutioner og erhvervsakademier, mens 2.8 mia. kr. går til uddannelse på universiteterne³. SU-udgifterne på 5.3 mia. kr. afholdes fuldt ud af Undervisningsministeriet.

1.3 Frafaldsbekæmpelse⁴

Vil man i forbindelse med 50%-målsætningen sætte ind over for frafaldet på de videregående uddannelser, er det vigtigt at skelne mellem studieskifttere og totalfrafaldne. Studieskifttere afbryder en uddannelse, men fuldfører den næste eller næste igen. Totalfrafaldne omfatter personer, der falder helt ud af systemet af videregående uddannelser uden at have fået bevis på en eksamen fra en videregående uddannelse.

²Budgettal 1999 fra Forslag til Finanslov for 2000, §§ 19, 20 og 21; amtskommunernes udgifter er skønnet til 0.3 mia. kr.

³Budgettal 1999 fra Forslag til Finanslov for 2000, §§ 19 og 20. Universiteternes samlede udgifter er på 9.2 mia. kr.; heraf dækker tilskudsfinansieret forskning og indtægtsdækket virksomhed 2.2 mia. kr., mens Forskningsministeriets og Undervisningsministeriets bevillinger beløber sig til henholdsvis 4.2 og 2.8 mia. kr.

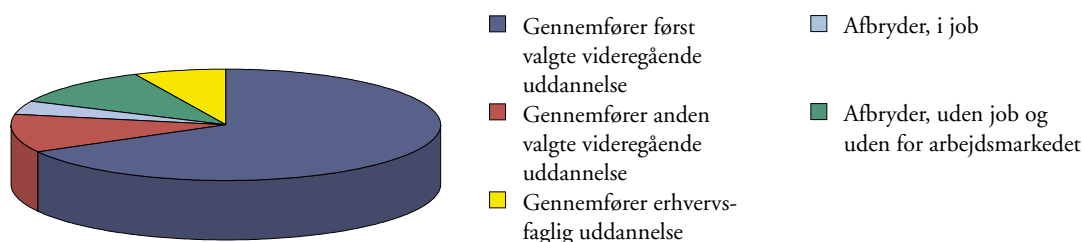
⁴Uddannelsesredegørelse 1998; Udviklingsprogram for fremtidens ungdomsuddannelser, Undervisningsministeriet 1999; Carsten Zangenberg og Hans E. Zeuthen: Den hvide hue, 1997

Sandsynligheden for at en person, der påbegynder en videregående uddannelse, også afslutter en videregående uddannelse (omend ikke nødvendigvis den først påbegyndte), kan beregnes til 78% ("totalgennemførelser"). 67% gennemfører den først påbegyndte uddannelse, mens 11 % gennemfører en anden videregående uddannelse.

Hvad bliver der af de 22% af studiestartere, der ikke afslutter en videregående uddannelse og således ikke bidrager til 50%-målsætningen? Omkring 4% vender tilbage til ungdomsuddannelserne og afslutter med en erhvervsfaglig uddannelse. Ca. 11% går ud på arbejdsmarkedet og får et job til trods for manglende eksamensbevis, mens 7% tilsyneladende tilhører en egentlig restgruppe, som vi ikke ved meget om.

Det samlede resultat for studiestarterne er vist i figur 1.5

Figur 1.5 Gennemførelsesmønstre for studiestartere, 1995



Frafaldet rejser en række spørgsmål:

- Kunne de, der afbryder den første videregående uddannelse, men fuldfører en senere, være hjulpet tidligere "på plads" med en mere intensiv vejledning? Dette spørgsmål vil blive belyst i næste afsnit.
- Hvorfor er 22% af studiestarterne selv efter flere forsøg ikke i stand til at finde en videregående uddannelse, som de kan afslutte med et eksamensbevis? Skyldes det de studerende, uddannelsessystemet eller støttesystemet? Dette spørgsmål behandles nedenfor samt i kapitel 5 om støttesystemet.

Der er i Uddannelsesredegørelse 1998⁵ peget på, at især studerende med en erhvervsfaglig baggrund har markant sværere ved at komme i gang med en ny uddannelse, når de først er faldet fra. Iagttagelserne stammer fra før reformerne af disse uddannelser, hvoraf den sidste først træder i kraft ved årsskiftet 00/01. Det må derfor følges nøje i de kommende år, om reformen vil

⁵Uddannelsesredegørelse 1998, side 50

give erhvervsstuderenterne og unge med en erhvervsfaglig uddannelse bedre gennemførelsesmuligheder.

Studerende med anden baggrund end en gymnasial eller en erhvervsfaglig har lignende problemer med at komme i gang igen efter frafald. Institutionerne må derfor ofre en særlig opmærksomhed på denne gruppe, især i forbindelse med optagelsen.

En forklaring på det store totalfrafald, der som anført ikke må forveksles med frafald på den enkelte uddannelse (studieskiftere), kan være, at det danske system af videregående uddannelser er temmeligt ufleksibelt, idet det fortrinsvis består af enkeltstående, relativt bundne uddannelser, hvor der ikke er meget merit ved studieskift.

Der skal derfor gøres en indsats såvel for en bedre meritgivning ved studieskift som for en opblødning af studiestrukturen.

For at gøre studieskift mere overkommelige må man øge gennemsigtigheden i uddannelsessystemet. Gennemførelse af et ensartet målesystem for uddannelseselementer (det såkaldte ECTS) og klarere kriterier for vurdering af uddannelsesniveau og relevans vil formentlig fremme meritgivningen i de danske uddannelser.

Men også selve uddannelsesstrukturen bør modificeres. Der eksisterer således ikke "frie kombination-

suddannelser" i Danmark som et alternativ og supplement til de bundne forløb, som det findes i nogle andre lande. Sådanne frie forløb vil aldrig skulle erstatte de tilrettelagte uddannelser, men de vil kunne opfange og dokumentere utraditionelle studieforløb. De utraditionelle studieforløb kan meget vel give mening for den enkelte studerende, selv om det ikke har været muligt for en studieplanlægger på forhånd at se forløbets indre logik. Et eksempel kunne være en studerende, der ønsker at kombinere elementer af musik med økonomi for at blive orkester- eller musik-husadministrator.

Sådanne individuelle forløb kan sammensættes ved at kombinere elementer fra eksisterende uddannelser. Et udgangspunkt for kommende overvejelser kunne tages i forslaget om fleksible forløb i voksenuddannelsessystemet.

Hertil kommer behovet for dokumentation af mere spredte forløb. Dette kunne imødekommes ved at institutionen udstedte et "diplom" for gennemført uddannelse, når blot de enkelte gennemførte elementer havde et samlet mindsteomfang målt i ECTS-points. En sådan enkel ordning bør overvejes indført.

1.4 Fra ungdomsuddannelse til videregående uddannelse⁶

Det indgår i forståelsen af de gymnasiale uddan-

⁶Udviklingsprogram for fremtidens ungdomsuddannelser, Undervisningsministeriet 1999

nelser, at de på den ene side skal være studieforberedende, men på den anden side også skal være rammen om en almindelig uddannelse, som giver studenterne fra de forskellige gymnasiale uddannelser brede valgmuligheder med hensyn til videregående uddannelse.

Ser man nærmere på, hvordan de forskellige typer af studenter fordeler sig på de videregående uddannelser, synes der at tegne sig et bestemt mønster.

Tabel 1.1: Påbegyndt videregående uddannelse opdelt på uddannelsens varighed.

	gym.mat	gym. spr.	hf	hhx	htx
LVU	45,8	31,3	14,6	6,6	21,1
MVU	26,2	34,7	41,3	17,2	30,6
KVU	4,8	3,4	6,2	6,5	16,0
Ialt	76,8	69,4	62,1	30,3	67,7

Tværsnitberegning af uddannelsesadfærd i 1995.

Ovenstående tabel viser, hvordan dimittender fra de gymnasiale uddannelser fordeler sig på de store hovedgrupper af videregående uddannelser: universitetsuddannelser (LVU), mellemlange (MVU) og korte videregående uddannelser (KVU) i det omfang, de overhovedet søger videregående uddannelse.

Nedenstående tabel viser, hvorledes de samme

dimittender fordeler sig på faglige hovedområder uanset uddannelsernes længde.

Tabel 1.2: Overgang til videregående uddannelse opdelt på fagligt hovedområde

	gym.mat	gym. spr.	hf	hhx	htx
Samfundsvidenskab	16,6	8,6	7,2	17,3	6,2
Humaniora	10,6	29,8	9,5	4,8	0,6
Teknik	13,8	2,8	5,3	1,7	45,5
Sundhed	13,7	10,8	12,9	1,6	3,4
Pædagogik	9,1	16,7	25,4	4,4	3,8
Naturvidenskab	13,3	0,7	1,8	0,5	8,2
Ialt	76,8	69,4	62,1	30,3	67,7

Tværsnitberegning af uddannelsesadfærd i 1995

Tilsammen viser de to tabeller følgende: De matematiske studenter søger først og fremmest de lange universitetsuddannelser. De sproglige studenter, hvor flertallet er kvinder, søger fortrinsvis til de mellemlange uddannelser såsom lærer, pædagog eller sygeplejerske eller til de humanistiske universitetsuddannelser. Hf'erne foretrækker de mellemlange uddannelser (lærer, pædagog etc.). I det omfang erhvervs-gymnasiale studenter søger videregående uddannelser, vælger hhx'erne samfundsvidenskabelige (erhvervsøkonomiske) uddannelser, mens htx'erne vælger en mellemlang ingeniøruddannelse og i stigende

⁷57% påbegyndte en merkantil erhvervsuddannelse; en ukendt andel af disse påbegyndte HD-studiet.

grad også en lang teknisk-naturvidenskabelig uddannelse.

Betyder dette, at skoleeleven allerede har truffet sine første valg om videregående uddannelse, når valget af ungdomsuddannelse finder sted i 9.-10. klasse? At nogle muligheder er åbne, mens andre lukker sig? Hvis dette er tilfældet, må man spørge, om vejledningen til ungdomsuddannelserne er indrettet på denne opgave?

Man kunne også spørge, om det forholder sig sådan, at eleven socialiseres ind i bestemte kulturer med forskellig grad af boglighed. Disse kulturer leder eleven hen imod de videregående uddannelser, der ligger i naturlig forlængelse af den gymnasiale uddannelse.

For at belyse dette må vi se på de faktorer, der har indflydelse på studievalget.

1.5 De unges uddannelsesvalg⁸

Unge uddannelsesvalg påvirkes af en række faktorer, hvor forskellige grader af rationalitet krydses med normer og værdier af meget forskellig art. På vej fra ungdom til voksenverden stilles de unge over for en lang række uddannelsesvalg, der har afgørende betydning for deres livs udformning. Selv om mange "valg" træffes igennem det samlede

uddannelsesforløb, kan man inddele valgprocessen i 4 afgørende trin, hvor de unge skal tage stilling til deres uddannelses- eller erhvervsvej. Og på hvert enkelt af disse trin er det interessant at se, hvilke faktorer der påvirker de unges valg.

Figur 1.6 De unges valgproces

```
graph TD; A[Valg af ungdomsuddannelse] --> B[Valg af fag i ungdomsuddannelsen]; B --> C[Valg af videregående uddannelse]; C --> D[Valg af erhvervsfunktion];
```

Valg af ungdomsuddannelse ⇨
Valg af fag i ungdomsuddannelsen ⇨
Valg af videregående uddannelse ⇨
Valg af erhvervsfunktion

Valg af ungdomsuddannelse og fag i ungdomsuddannelsen

Der er foretaget forskellige undersøgelser af disse valgprocesser. En undersøgelse fra Socialforskningsinstituttet peger på, at valget af ungdomsuddannelse i betydeligt omfang er styret af forældrenes sociale baggrund og uddannelsernes boglighed. Uddannelserne synes at indgå i et uskrevet hierarki efter graden af bogligt indhold i den enkelte uddannelse. Det vil sige, at de unge, der har boglig selvtillid, i højere grad vælger de gymnasiale uddannelser. De bogligt stærkes valg bygger på en interesse for de gymnasiale fag, men samtidig lægger de også vægt på, at deres ungdomsuddannelse tilbyder et interessant socialt miljø.

⁸ Lilli Zeuner & Peter C. Linde: Livsstrategier og uddannelsesvalg, SFI 1997; Carsten Zangenberg og Hans E. Zeuthen: Den hvide hue, Danmarks Statistik 1997; Dines Andersen: Uddannelsesvalg efter 9.klasse, SFI 1997.



De skoletrætte og ikke så bogligt mindede vælger i højere grad teknisk skole eller handelsskole. Her er det den praktiske orientering i ungdomsuddannelsen og kontakten til erhvervslivet, der trækker, men vigtigst er dog elevens interesse for det pågældende fag. Samtidig lægger især gruppen af unge, der vælger hhx, vægt på de fremtidige beskæftigelses- og karrieremuligheder samt muligheden for at tjene en god løn.

Det er i høj grad ved valget af ungdomsuddannelse, at den sociale ballast har betydning. Den sociale arv kommer statistisk til udtryk i, at børn af højere funktionærer langt hyppigere vil søge ind på gymnasiet/hf. Jo højere status, jo større er sandsynligheden for det alment orienterede gymnasium fremfor en mere teknisk orienteret ungdomsuddannelse som htx. Dette kan blandt andet skyldes, at børn fra uddannelsesvante hjem generelt fagligt klarer sig bedre i grundskoleforløbet end børn fra hjem uden tradition for uddannelse. Og en meget vigtig forklaring på, at unge vælger en gymnasial uddannelse, er trods alt, at de klarer sig godt i skolen. Også mere direkte spiller forældrene en rolle i beslutningsprocessen, idet mange unge angiver især moderen som en central figur i forbindelse med uddannelsesvalg.

Køn spiller også en vis rolle for, hvilken hovedretning af uddannelse der vælges. Inden for hovedsporene er det tydeligt, at piger vælger sprogligt (og matematisk) gymnasium, drenge primært

matematisk; piger vælger især handelsskole, drenge især teknisk skole (og handelsskole).

Det er på denne baggrund, det skal ses, at vejledningen er blevet forbedret i grundskolen. I forbindelse med egnethedserklæringens bortfald (ved ansøgning om optagelse på de gymnasiale uddannelser) skal eleverne fremover vejledes betydeligt grundigere. Der indføres obligatoriske samtaler mellem skolevejleder og den enkelte elev, og eleverne skal føre en uddannelsesplan, hvor de fra sjette klasse skaber sig oversigt over deres præferencer og de nødvendige uddannelsesskridt, der skal tages for at realisere dem. Eleverne får på denne måde selv et større ansvar for deres valg af ungdomsuddannelse. Kun i situationer, hvor den enkelte elev vil vælge en gymnasial uddannelse på et urealistisk eller uigenomtænkt grundlag, skal folkeskolen indstille eleven til en optagelsesprøve på den ønskede gymnasiale ungdomsuddannelse.

Valg af videregående uddannelse

For de valg, der peger fra ungdomsuddannelse til de videregående uddannelser, slår de unges livsplaner og deres personlige forudsætninger igennem. De unge skal forholde sig til to afgørende valg, nemlig uddannelsens indhold og uddannelsens længde. De unge stiller samtidigt i stigende grad krav til uddannelsessystemet om, at den valgte uddannelse skal have personlig betydning og være spændende i sig selv.

Som vi så i forrige afsnit, aftegner der sig en tendens, hvor valget af ungdomsuddannelse og valget af fag i ungdomsuddannelsen allerede har ført den unge ind på et spor for valget af videregående uddannelse. Samtidig ser vi et mønster mellem valget af uddannelsens længde og de unges eksamen-skarakterer fra gymnasiet eller hf-eksamen. Undersøgelsen fra Danmarks Statistik, "Den hvide hue"⁹ viser, at for dimittender med lave gennemsnit er det i slutningen af perioden 1975-93 langt over halvdelen, der starter på en erhvervsuddannelse. Samtidig er søgningen til de mellemlange videregående uddannelser størst for dimittender med mellemhøje gennemsnit. Studenter eller hf'ere med høje gennemsnit påbegynder kun i begrænset omfang på disse uddannelser. For den andel, der påbegynder en lang videregående uddannelse, er der relativt langt flere med høje end med lave gennemsnit. Så også inden for de videregående uddannelser ser vi et uskrevet hierarki.

Set lidt "fra oven" forekommer hver periode at have sine trends, der tilsyneladende skifter med samme intervaller som de økonomiske konjunkturer. Uddannelsestrends kan derfor ikke kun forklares ud fra den enkeltes eget valg. Nogle uddannelser er særligt udsat for svingninger med ingeniøruddannelsen som den mest ekstreme, vi hidtil har set. Et lignende konjunkturafhængigt

mønster for uddannelsesvalg har vi set inden for sygeplejerskeuddannelsen og læreruddannelsen.

Omfanget af dansk forskning af unges uddannelsesvalg og uddannelsesincitamenters mønstre i danskernes uddannelsesvalg er imidlertid beskeden. Der sker i Danmark ikke en systematisk forskning i uddannelsesmønstre og de samfundsøkonomiske forhold i samme grad, som det f.eks. er tilfældet med social- eller arbejdsmarkedspolitikken. Der er derfor stadig et udækket behov for at undersøge den brede vifte af forhold, der påvirker den enkelte dansker, når han/hun skal vælge i hvilket omfang, og i hvilken retning, han/hun ønsker at uddanne sig samt et behov for systematisk at udbygge denne viden.

Med en dybere forståelse for baggrunden for de unges valg kan vi bedre planlægge og vejlede de unge i deres uddannelsesforløb og indrette uddannelsessystemet bedre, så der er klare incitamenters til at uddanne sig og få afsluttet den påbegyndte uddannelse. Men samtidigt også få en bedre funderet forklaring på, hvorfor de unge finder nogle uddannelsesområder mere attraktive end andre.

1.6 Vejledning¹⁰

Med det stigende udbud af valgmuligheder i

⁹side 26-28

¹⁰Uddannelsesredegørelse 1998; Udviklingsprogram for fremtidens ungdomsuddannelser, Undervisningsministeriet, 1999; Dines Andersen: De unges valg af ungdomsuddannelse, Porten til fremtiden (1999); Sammenhæng i Uddannelsessystemet. Fire konferencer om overgangene.

uddannelsessystemer er valget af det videre uddannelsesforløb en svær beslutning for de unge, idet det kan være vanskeligt at overskue de mange valgmuligheder. Med de mange indgange til uddannelsessystemet kan det være vanskeligt at gennemskue, hvor valget fører hen, og hvilke kompetencer man får, når man har taget den pågældende uddannelse. Men også efter optagelse på studiet når de unge skal mestre forvandlingen fra at være skoleelev til at være studerende på en videregående uddannelse.

En alt for stor del af de unge falder fra på deres uddannelse. Frafaldet på de videregående uddannelser er for stort, set fra en samfundsøkonomisk side, fra uddannelsens side, men også fra den enkelte frafaldne studerendes perspektiv. Størstedelen af de unge, der falder fra en videregående uddannelse, afbryder deres uddannelse i løbet af de første 12 måneder. Det er derfor især i perioden før og lige efter optagelsen, at indsatsen for at mindske frafald skal styrkes.

Af de årsager, der ofte angives som baggrund for frafald, er de centrale

- Dårlig og utilstrækkelig information om uddannelsen
- Den optagne har i løbet af studietiden fået andre interesser
- Uddannelsen har tjent som "pointsamlingssted"
- Dårlig start/manglende social integration i studiestarten

- Manglende evne til at leve op til de reelle krav på uddannelsen
- Erkendelse af at valget ikke er det rette

Vejledning om valg af videregående uddannelser

For de fleste af grundene til frafald spiller vejledningsindsatsen før valget af videregående uddannelse en stor rolle. Samtidig er det dog klart, at selv en 100% vejledningsindsats ikke vil kunne hindre, at man vælger forkert, bruger første uddannelse som pointsamlingssted eller skifter interesseområde. De studerende har også et selvstændigt ansvar.

Men god information forbedrer chancerne for at vælge rigtigt, og derfor er det væsentligt, at de unge har let adgang til viden og information om de videregående uddannelser på det rette tidspunkt. Den viden og vejledning, de unge får på ungdomsuddannelserne hos deres studievejleder og fra besøgsdage på eller fra institutionerne i løbet af ungdomsuddannelsen, er et væsentligt grundlag for beslutningen. Samtidig har uddannelsesmønstrene ændret sig, sådan at der ofte kan være gået et eller flere sabbatar, før de unge er midt i den endelige beslutningsproces. Derfor har de nye ivu*^C, centre for information om videregående uddannelser, hvor unge efter endt ungdomsuddannelse kan få vejledning og information, i dag en vigtig funktion.

Vejledningen skal også formidle, hvordan virkeligheden og dagligdagen ser ud på en

videregående uddannelse, og om forskellen mellem at være »elev« og at være »studerende«. Denne viden kan være svær at videregive for en vejleder på ungdomsuddannelse eller informationscenter. Derfor spiller eksempelvis "åbent hus arrangementerne" på institutionerne og de studieorienterede møder på ungdomsuddannelserne, hvor de unge taler direkte med en "rigtig" studerende, en vigtig rolle.

Vejledning på uddannelsesinstitutionerne

Det at være studerende stiller en masse nye krav til de unge, som kan være svære at klare. Samtidig med at de unge starter på en videregående uddannelse, skal de ofte også vænne sig til en ny by, lære at bo hjemmefra, skaffe sig nye kammerater m.m. Et andet kulturchok er dog ofte det faglige. De unge skal lære nye arbejdsmetoder og teoretisk stof på et højt niveau. Det er vigtigt, at uddannelsen ruste de studerende i de første semestre til at klare de nye faglige og de nye sociale udfordringer. En dårlig studiestart og manglende integration er katastrofal for de unge. Det er ofte på rus-turen og i introduktionsforløbet, at man får de studiekammerater, der skal være med til at bære en igennem studiet. Her spiller de ældre studerende en stor rolle. De har viden og kompetencer, som uddannelsesinstitutionerne bør udnytte, så de nye studerende får en god start og integreres i studiemiljøet. Gennem mentor-ordninger og brugen af studerende som faglige

vejledere kan ældre studerende give deres erfaringer videre og hjælpe de nye studerende med at klare de første år.

Der er et stort behov for frafaldsanalyser på de enkelte uddannelser. Uddannelsesinstitutionerne må undersøge årsagerne til det faktiske frafald dels for at kunne undgå fremtidigt frafald, og dels for at kunne bruge denne viden som kvalitetsredskab til at udvikle uddannelsen. Da frafaldet også kan skyldes manglende forudsætninger for at leve op til uddannelsens krav, vil en analyse også kunne afklare oplevede faglige overgangsproblemer mellem ungdoms- og videregående uddannelse.

Hvor fører uddannelsen hen?

Vejledningen kan med fordel også udstrækkes til jobsøgningen. Internationalt er der almindelig praksis for karrierecentre på uddannelsesstederne, hvor information om uddannelsesstedet og vejledning for deres egne studerende om eventuelle jobmarkeder er samlet. Karrierecentre har typisk biblioteker og opslagsværker, herunder edb-baserede værktøjer med informationer om forskellige arbejdspladser, og har ofte indsamlet viden om, hvilke profiler arbejdspladserne søger i forhold til de dimittendprofiler institutionerne selv udsender. Samtidig tilbyder disse vejledningscentre ofte ansøgningskurser, hvor dimittenderne lærer at skrive ansøgninger og gå til samtale. Karrierecentre kan også have job og

dimittendbanker, hvor job og jobansøger matches eller de studerende bliver orienteret om, hvilke arbejdsområder/pladser der matcher deres kompetence. De studerende bliver i højere grad bevidste om, hvilke kompetencer og kvalifikationer de har opnået igennem studiet, hvilket giver dem mere selvtillid til den videre jobsøgning.

Karrierecentre har også en afsmittende funktion på uddannelserne, idet det ofte øger selvforståelsen blandt de studerende og på faget om, hvad erhvervsområdet for uddannelsen er. Således kan det være et redskab til at sikre, at en større andel af de unge gennemfører studiet.

1.7 Målsætningen i komparativt lys

Der er i dette kapitel peget på, at hvis vi i Danmark skal opfylde målsætningen om, at 50% af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse, er løsningen ikke alene at udvide antallet af optagelsespladser. Der må sættes massivt ind over for frafaldet i de videregående uddannelser. Uddannelsernes struktur må tilpasses et mere varieret publikum. Og uddannelsesvejledningen må tilpasses de mange afgørende valg, der træffes gennem ungdomsårene.

Bliver det danske samfund herved mere konkurrencedygtigt over for andre lande?

Også i andre europæiske lande arbejdes der bevidst på at hæve andelen af dem, der gennemfører en videregående uddannelse, og i de fleste lande er uddannelsesfrekvenserne stigende.

En OECD-sammenligning¹¹ af ændringer 1990-1996 af summariske tilgangsrater (antal tilgæede divideret med antal personer i typiske tilgangsaldr) viser således, at Danmark med en stigning på 23 procent ikke hører til landene med de højeste stigninger. En aktuel analyse viser, at uddannelsesfrekvensen i Danmark er gennemsnitlig for de nordvesteuropæiske lande - højere end i bl.a. Storbritannien og Tyskland, og lavere end i bl.a. Finland og Frankrig. Med de nuværende uddannelsesfrekvenser er Danmark således ikke blandt de lande i Europa, der får de højeste uddannelsesniveauer.

Derfor er den målrettede indsats nødvendig for at regeringens målsætning skal kunne opfyldes inden for de næste 10 år.

Denne indsats er imidlertid ikke gratis. Opfyldes målsætningen i 2010, vil udgifterne til videregående uddannelse overstige dagens niveau på 11.7 mia. kr. til drift af institutioner og 5.3 mia. kr. til SU. Så vidt det er muligt at skønne¹² for 2010, vil udgiften til drift alene for de taxameterbundne udgifter stige med 2.5 mia. kr. og udgiften til SU med 1.4 mia. kr. En mindre del

¹¹OECD: ikke udgivet materiale; Higher Education Policy Studies no. 318, University of Twente, Holland

¹²Senarieanalyse fra Undervisningsministeriets Statistik- og informationskontor.

af denne stigning skyldes den demografiske udvikling, mens størsteparten skyldes en bevidst indsats for at udvide kapaciteten, højne kvaliteten og sikre en højere gennemførelse i uddannelserne.

Litteraturliste:

- Andersen, Dines (1997): *Uddannelsesvalg efter 9. klasse*. Socialforskningsinstituttet 97:3
- L.B. Andreasen m.fl. (1998), *Veje til forbedring og fornyelse af ungdomsuddannelserne*, AKF
- Andreasen, L.B. m.fl. (1997): *Unge uden uddannelse*, AKF
- Andreasen, L.B. m.fl. (1997): *Unge i uddannelse*, DEL m.fl.
- Boezeroy, P. (1999) »Higher education along the lines. Trends in selected higher education statistics in nine Western European countries«, Trend report CHEPS Higher Education Monitor, Enschede.
- Jensen, Mogens Kjær (1997): *Valg af ungdomsuddannelse efter 10.klasse*, 97:14
- Jensen, T.P. m.fl. (1997): *Valg og veje i ungdomsuddannelserne*, AKF
- Porten til fremtiden (1999) *Sammenhang i Uddannelsessystemet. Fire konferencer om overgangene*.
- Rådet for uddannelses- og erhvervsvejledning (1998) *Vejledning ved de korte og mellemlange videregående uddannelser*
- Skov, Poul (1998): *Unge fremtid - meget afgøres tidligt*, DPI
- Skov, Poul (1995): *Fremtid for unge - ud af folkeskolen og hvad så?* DPI
- Undervisningsministeriet (1998) *Uddannelsesredegørelse 1998*
- Undervisningsministeriet (1999) *Udviklingsprogram for fremtidens ungdomsuddannelser*
- Zangenberg, Carsten og Hans E. Zeuthen (1997): *Den hvide hue*, Danmarks Statistik
- Zeuner, Lilli og Linde, Peter Christian (1997) *Livsstrategier og uddannelsesvalg*, Socialforskningsinstituttet

Kapitel 2:

Nye udfordringer og muligheder for universiteterne

2.1 Universiteternes nye udfordringer

Før og nu

Nationaltidende skrev i 1889 om tilstrømningen til universitetet: “Denne umaadelige Tilstrømning til Universitetet, denne forbausende Higen efter akademisk Uddannelse er et af Tidernes Tegn, som vistnok de fleste ere enige om ikke er af det gode.” Denne overproduktion på det åndelige område skulle efter sigende føre til “det fordærligste Slags Proletariat af alle, Aandsproletariatet.” Det chokerende tal for Nationaltidende var årets produktion af studenter - godt 400.

Med dette in mente er det ikke svært at tro på, at den samfundsmæssige udvikling på tærsklen til det 21. århundrede har vidtrækkende konsekvenser for universiteternes selvforståelse og opgavevaretagelse.

Universiteterne har allerede bevist deres omstillingsparathed. Navnlig i løbet af de sidste 30 år har universiteterne været en del af den generelle udvikling i den vestlige verden, hvor en stadigt

større andel af en ungdomsårgang har fået en lang videregående uddannelse (LVU). Universiteterne bliver derfor af mange beskrevet som “*masseuddannelsesinstitutioner*”. Betegnelsen rummer nogle negative associationer, som kan være hæmmende for en konstruktiv diskussion af fremtidens universitetsuddannelser. Måske er betegnelsen “universel uddannelse” mere naturlig og mindre forstyrrende.¹ Udviklingen er dog langt fra uheldig, når samfundets krav om vedvarende videns- og kompetenceudvikling tages i betragtning.

Skal universiteterne fortsat forene egaliteten med kvaliteten, må de revurdere deres rolle og betydning. Udfordringen består derfor i at forene krav om dels relevans, effektivitet og anvendelighed, dels visionær grundforskning og alment dannende uddannelse indtil højeste niveau - baseret på de nyeste forskningsresultater.

2.2 Kvalitet og styring på universitetsuddannelserne

Det faglige selvstyre og taxametersystemet

Styringen af universiteterne har været præget af

¹“Universal education” er eksempelvis en anerkendt betegnelse i OECD-regi.

en balancegang mellem på den ene side respekten for universiteternes faglige selvstyre og på den anden de politiske og bevillingsansvarlige myndigheders ansvar for at håndhæve regeringens og Folketingets politik på området. En afvejning af disse hensyn ligger bag tilblivelsen af Universitetsloven, som udgør universiteternes overordnede faglige og økonomiske styringsramme.

Karakteristisk for udviklingen af de *økonomiske* styringsredskaber gennem firserne og halvfemserne har været det nye resultatorienterede bevillingssystem på uddannelsesområdet - taxametersystemet. Taxametersystemet respekterer den decentrale økonomistyring samtidig med, at bevillingsgrundlaget er gennemsigtigt og appellerer til institutionernes økonomisering med ressourcerne. Systemet sikrer samtidig en klar ansvarsfordeling mellem ministerium og institutionerne ved, at ministeriet udstikker de politiske fastsatte mål og rammer. Institutionerne kan til gengæld vælge de løsningsveje til at opfylde de mål, som er økonomisk og politisk mulige på den pågældende institution.

Kritikere har peget på, at taxametersystemet forringer kvaliteten i uddannelserne, fordi der er et incitament til at øge antallet af studerende, som består eksaminer. Flere argumenter kan bringes på banen som svar på kritikken.

Først må kritikken ses i relation til den autonomi,

som universiteterne med hjemmel i universitetsloven har, og som giver dem en udstrakt frihed i prioriteringen af de økonomiske ressourcer. Til denne dispositionsfrihed hører et *ledelsesansvar*.

Manglende ledelse på de studerendes, uddannelsernes og forskningens bekostning kan på kort sigt afføde en økonomisk gevinst. På længere sigt vil det til gengæld koste universiteterne dyrt i form af prestigetab, udhuling af forskningen, sænkning af uddannelsernes kvalitet - og dermed et manglende rekrutteringsgrundlag, der kan honorere de krav, der stilles på såvel arbejdsmarkedet som inden for universiteternes egne rækker. Taxameterstyringen - bakket op af en nødvendig ansvarlig og professionel ledelse - bør have en positiv indvirkning på institutionernes incitamenter til bedre studietilrettelæggelse - til fordel for uddannelsernes kvalitet.

Taxametersystemet må naturligvis løbende justeres. Senest har ministeriet iværksat et *takstefter-syn*, som forventes afsluttet i 1999. Eftersynet omfatter hele ministeriets område og altså også universitetsuddannelserne. Taksteftersynet har ikke fokus på de overordnede taxameterprincipper, men har til formål at undersøge, om der er sket ændringer i forudsætningerne for uddannelsernes oprindelige takstindplaceringer, og om der bør ske takstjusteringer. Det afgørende er her, hvordan ressourcerne bruges, og hvad vi kan gøre anderledes for at få et endnu bedre resultat.

Ministeriet er imidlertid opmærksomt på, at taxametersystemet ikke automatisk sikrer den faglige kvalitet. Derfor er der parallelt med de politisk fastsatte mål fastlagt en *overordnet faglig styring* i form af love og bekendtgørelser, ligesom kvalitetssikring finder sted via de faglige censorkorps, uddannelsesrådene, turnusevalueringer, ministeriets politiske udspil i form af rapporter o.lign. - og ikke mindst den løbende dialog med universiteterne.

Det nye Danmarks Evalueringsinstitut vil fremover indgå som en væsentlig del af den overordnede kvalitetssikring og kvalitetsudvikling på universitetsområdet.² Siden 1992, hvor det daværende Evalueringscenter³ blev oprettet, er der gennemført omkring 60 systematiske turnusevalueringer af de videregående uddannelser i Danmark. Heraf retter ca. 2/3 af turnusevalueringerne sig mod universitetsuddannelserne.

Turnusevalueringerne har afdækket en række betydningsfulde forhold om uddannelsernes indhold og kvalitet. Flere forskellige kriterier for kvalitet har været lagt til grund. Som udgangspunkt kan der identificeres 14 kvalitetskriterier, der tematisk har været lagt til grund for konklusioner

og anbefalinger i evalueringsrapporterne.⁴ Af disse kvalitetskriterier udgør 3 næsten halvdelen af de anbefalinger, som turnusevalueringerne har rettet mod de pågældende videregående uddannelserne som centrale indsatsområder:

- Undervisere/pædagogik, d.v.s. spørgsmålet om, hvorvidt der er et højt fagligt og pædagogisk niveau i undervisningen
- Indhold, d.v.s. spørgsmålet om, hvorvidt indholdet er hensigtsmæssigt prioriteret i forhold til målsætninger og faglige kerneområder
- Kvalitetssikringsmekanismer, d.v.s. spørgsmålet om, hvorvidt der er etableret vel fungerende kvalitetssikringsmekanismer på institutionerne

Alle 14 indsatsområder vil indgå i det nye Evalueringsinstituts arbejde med at kvalitetssikre og kvalitetsudvikle de videregående uddannelser, herunder universitetsuddannelserne.

Hvilken effekt har turnusevalueringer haft? Sidste år satte ministeriet en undersøgelse af det danske evalueringssystem i gang. Der blev set på evalueringssystemets effekter og forandringspotentiale -

²Evalueringsinstrumentet bliver centralt placeret i samspil med ministeriets øvrige kvalitets- og tilsynsopgaver, herunder "Kvalitet der kan ses"-projektet, hvis formål er at opstille en kvalitetssystematik til brug for det samlede uddannelsessystem i den fortsatte udvikling af kvaliteten.

³Evalueringscenteret er pr. 1. juni 1999 integreret i Danmarks Evalueringsinstitut.

⁴Kriterierne er målsætninger, ledelse, organisation og ressourcer, struktur, indhold, praktik, undervisningsformer, undervisere/pædagogik, eksamensforhold/prøveformer, fysiske rammer, de studerendes forudsætninger og studieførløb, servicering af de studerende, internationalisering, samarbejdsrelationer og kvalitetssikringsmekanismer.

både fra internationalt hold, fra institutionernes side, fra ministerens rådgivende organer og fra Evalueringscenteret selv.

Blandt kredsen af interessenter - institutioner, studerende, aftagere, uddannelsesråd og ministerium - var der enighed om, at evalueringskonceptet har en betydelig positiv afsmitning på uddannelsernes kvalitet. Særligt selvevalueringerne blev fremhævet af universiteterne som værdifulde.

Således forholder langt de fleste institutioner sig til evalueringernes anbefalinger og foretager opfølgning, ligesom hovedparten af uddannelserne har gennemført ændringer efter en evaluering afslutning. Der skal dog ikke lægges skjul på, at den positive vurdering af evalueringssystemet og den konkrete forandringsvilje har været større på korte og mellemlange videregående uddannelser.

Spørgsmålet om effekten af evalueringer må ses i sammenhæng med ministeriets muligheder for opfølgning. Ifølge undersøgelsen af evalueringssystemet har institutionerne vurderet, at den eksterne opfølgning har haft stor betydning for iværksættelse af ændringer. Denne vurdering deles af ministeriet.

I henhold til lov om Danmarks Evalueringsinstitut har ministeriet i dag kompetence til opfølgning i forhold til evalueringer af korte og mel-

lemlange videregående uddannelser, mens de samme formelle muligheder ikke findes på universitetsområdet. Fortløbende og systematisk kvalitetssikring og kvalitetsudvikling på universitetsuddannelserne forudsætter derfor stor forandringsvilje og stort ansvar på universiteterne.

Nye styreformer: Udviklingskontrakter

For at styrke rammerne for udvikling, udadventt samarbejde og prioritering har regeringen besluttet at give universiteterne et tilbud om at indgå *udviklingskontrakter*.

Formålet med kontrakterne er at styrke forskning og uddannelse i sig selv såvel som universiteternes relationer til andre dele af samfundets sektorer. Det skal ske i et samarbejde om de centrale mål og midler mellem Undervisningsministeriet, Forskningsministeriet og universiteterne.

Hovedtanken er, at hvis det skal lykkes universiteterne at inkorporere nye mål, må der samtidig åbnes for nye og mere fleksible styreformer. De skal hvile på et fundament af selvstyre, hvor et universitet sætter sit eget ambitionsniveau i en udviklingskontrakt.

Undervisningsministeriet har 3 overordnede målsætninger for universitetsuddannelserne, der konkretiseres i en række indikatorer. *Den første målsætning* er, at undervisningen skal være på et højt fagligt niveau og understøttet af fagligt og

pædagogisk kvalificerede og motiverede undervisere. *Den anden målsætning* er, at ressourcerne bør udnyttes så effektivt som muligt og bidrage til at tilfredsstille arbejdsmarkedets behov for højtuddannet arbejdskraft. *Den tredje målsætning* er, at universitetsuddannelserne skal være i stadig udvikling og tilpasse sig nye behov og muligheder.

Udover disse 3 målsætninger bør udviklingskontrakterne også sigte på en særlig indsats dels for at konsolidere og udbygge universiteternes tekniske og naturvidenskabelige uddannelser, dels for at styrke arbejdet med at udvikle nye diplom- og masteruddannelser.

Udviklingskontrakterne skal opfattes som et supplement til Undervisningsministeriets eksisterende styringsredskaber. Det vil dog være naturligt at tænke udviklingskontrakterne sammen med problemer, der f.eks. påpeges i evalueringsrapporter eller af censorformandskaber og uddannelsesråd.

Parallelt med udviklingskontrakter kan der via taxametersystemet indarbejdes incitamenter, der styrker uddannelsernes kvalitet. Lange studietider påpeges ofte i evalueringsrapporter som en privatøkonomisk belastning for den enkelte stu-

derende såvel som et samfundsøkonomisk problem.⁵ For at nedbringe studietiderne kan det overvejes at indføre et såkaldt *afslutningsstuderårsværk* (afslutnings-STÅ).⁶

Universiteterne kan herved "belønnes" for de studerende, der afslutter specialeafhandling eller afgangseksamen inden for normeret studietid og en nærmere fastsat overtidsgrænse. Afslutnings-STÅ, som bør finansieres inden for ministeriets nuværende bevillingsramme, kan betyde omfordeling mellem kandidatproduktive institutioner og mindre kandidatproduktive institutioner.

Afslutnings-STÅ kan hermed bidrage til en positiv adfærdsregulering - f.eks. ved at etablere bedre studiemiljøer og en mere intensiv specialevejledning. Det vil samtidig støtte institutionernes bestræbelser på at mindske studenterfrafaldet.

Udviklingskontrakterne giver også – som hidtil – mulighed for at tilvejebringe *kvalitetsudviklingspuljer* til fremme af nye initiativer. Eksempelvis kan universitetsledelsen inden for de bevillingsmæssige rammer tilbageholde og fordele 1% af universitetets taxameterbevilling til fakulteter, institutter og studienævn.

⁵I forbindelse med Samfundsuddannelsesrådets hvidbogsarbejde, der skal kortlægge de videregående samfundsuddannelser, er det dokumenteret, at studietidsforlængelse på de samfundsvidenskabelige uddannelser (der er det største hovedområde på de videregående uddannelser) typisk finder sted på kandidatniveau. Kandidatuddannelsen gennemføres som oftest på deltid, d.v.s. på 4 år. Ifølge en studieundersøgelse blandt landets samfundsvidenskabelige studerende gennemført af DJØF's Stud.Samf.Forening er årsagerne hertil primært studierelevant erhvervsarbejde og en langstrakt specialeskrivningsproces.

⁶Eksempelvis gav de tidligere studietrinstilvækster universiteterne incitament til at sikre de daværende bifags-, hovedfags- og konferensek-



Helt uafhængigt af udviklingskontrakterne kunne man også forestille sig en pulje med relevante kvalitets- og fornyelseskriterier administreret af ministeriet. Universiteternes selvstyre giver et betydeligt rum for nytænkning og fremme af uddannelsernes kvalitet. Der er mange muligheder, og ministeriet vil gå ind i nærmere overvejelser over, hvorledes en hensigtsmæssig udbudsstyring fremover kan tilrettelægges med henblik på at sikre uddannelserne et bæredygtigt fagligt miljø i stærke institutioner med den fornødne kritiske masse på underviser- og studentside.

2.3 Universiteterne og det øvrige uddannelsessystem

Samarbejdsmuligheder i nye strukturer

Selvom ministeriets nuværende overvejelser om en fremtidig institutionsstruktur på de videregående uddannelser tager afsæt i de korte og mellemlange videregående uddannelser (KVU og MVU) for at opbygge regionale centre for videregående uddannelse (CVU'er), er universiteterne af den grund ikke "glemt". Tværtimod. Universiteterne er en afgørende forudsætning for udviklingen af et uddannelsessystem af høj kvalitet.

Universiteterne har en historisk chance for og en forpligtelse til at udbygge samarbejdsrelationerne til de korte og mellemlange videregående uddannelser for at skabe grobund for det nødvendige

fremtidige kompetenceløft. Videre- og efteruddannelse, uddannelsesfamilier, forskningstilknytning, forskningsformidling og vidensdeling er blot få eksempler på nødvendige samarbejdsområder, som parterne kan samles om og dyrke i fællesskab.

Universiteterne har som følge af skiftende regeringers uddannelsespolitik åbnet sig for et stadigt stigende antal unge. Da den siddende regerings målsætning om, at halvdelen af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse - enten en kort, en mellemlang eller en lang - endnu ikke er realiseret, skal de videregående uddannelsesinstitutioner set under ét skabe rammer for et relativt meroptag.

Vidensamfundets kompetencekrav vil omfatte alle tre niveauer i det videregående uddannelsessystem, men som nævnt i ministerens indledning tager den igangværende debat om strukturreformer på de videregående uddannelser sit udgangspunkt i, at der skal skabes stærke og attraktive miljøer på de korte og mellemlange videregående uddannelser. Udbygning af de lange videregående uddannelser er dog af den grund ikke udelukket - især ikke med hensyn til den fortsatte sikring og udvikling af den faglige kvalitet på forsknings- og uddannelsessiden.

Som en naturlig følge af ministeriets politik på området for de videregående uddannelsers institutionelle struktur bør universiteterne påtage sig

en helt ny og nødvendig rolle ved at satse endnu stærkere på

- at etablere nye kandidatoverbygninger og andre efter- og videreuddannelser for dimitterende fra de andre videregående uddannelser
- at udvikle nye tværfaglige uddannelser, der tilgodeser nye kompetencebehov på arbejdsmarkedet
- at udmønte bachelorreformen, således at de 3-årige bacheloruddannelser bliver en attraktiv kompetencegivende afstigningsmulighed til beskæftigelse
- at udvikle de tekniske og naturvidenskabelige uddannelsers indhold og form med henblik på at udbygge tilgangen
- at mindske frafaldet, så en større andel af optaget gennemfører en universitetsuddannelse

Hele reformen på området for de korte og mellemlange videregående uddannelser såvel som arbejdet med at skabe et mere sammenhængende uddannelsessystem kan ikke gennemføres, hvis de 11 universiteter ikke forstår disse nye udfordringer og tager de nye opgaver på sig. De mellemlange videregående uddannelser kan ikke forskningstilknyttes, hvis universiteterne ikke bidrager. Samtidig er forudsætningen for, at der skabes "hul igennem" for de korte og mellemlange videregående uddannelser, at universiteterne er parate til at udvikle og tilbyde dem relevante brobygningsforløb samt diplom-,

master- og kandidatuddannelser. Universiteterne er i høj grad nøglen til de kommende års omstilling på alle de videregående uddannelser.

Styrkede overgange mellem ungdomsuddannelse og universitetsstudium

De seneste års støt stigende optag har ændret universitetsuddannelsernes traditionelle studenterprofil. I dag har de studerende vidt forskellige kvalifikationer med sig fra ungdomsuddannelserne - ligesom de unges forestillinger om og hensigter med universitetsuddannelse er højst forskellige.

Udgangspunktet for at skabe større overensstemmelse mellem uddannelsessystemets leverandør- og aftagerside må være, at både de uddannelsessøgende og institutionerne skal være studieegne. De studerendes *studieegnhed* - samspillet mellem almene, specifikke og personlige kvalifikationer - eksisterer jo ikke i et tomrum. Også institutionernes studieegnhed - de faglige og pædagogiske kvalifikationer i lærer-korpset, uddannelsernes tilrettelæggelse samt de fysiske rammer - må løbende udvikles. For at styrke overgange og skabe sammenhæng kan der sættes ind overfor både ungdomsuddannelserne og universitetsuddannelserne.

For det første kan der tilvejebringes *større gennemsigthed* i de krav, som universiteterne stiller til ungdomsuddannelserne, så gymnasieeleverne

bliver bedre i stand til at vælge “de rigtige” A- og B-niveauer. Den indbyrdes fagbundethed bør herudover styrkes ved at “bundte” indbyrdes beslægtede fag i tværfaglige pakker. *Fagpakker* har den fordel, at eleverne får større helhedsforståelse og perspektiv, der kan stimulere den faglige interesse og motivation, bl.a. for de klassiske naturvidenskabelige fag.

Studieegnheden vil også blive næret af en stærk vægt på ny og mere *selvstændighedsfremmende arbejdsformer* såsom projekter og større skriftlige opgaver. Disse elementer indgår i det nye udviklingsprogram for ungdomsuddannelserne, som Folketinget har vedtaget dette forår med henblik på at styrke overgange og sammenhæng.

For det andet kan universiteternes specifikke adgangskrav målt i *A- og B-niveauer hæves*. Når et universitetsfag findes som højniveaufag i de gymnasiale uddannelser, er det ikke urimeligt, at dette niveau kan være adgangskravet for universitetsuddannelser.

Differentiering af universitetsuddannelsernes specifikke adgangskrav kan yderligere kombineres med egentlige optagelsesprøver og -samtaler for at få et mere fyldstgørende billede af ansøgenes studieegnhed. Uddannelsessøgende, der ikke umiddelbart opfylder adgangskravene, kan dels supplere via de gymnasiale suppleringskurser (GSK), enkeltfag og under åben uddannelse - dels

på “summer schools” og de eksisterende “turboforløb”. Suppleringsforløbene øger ikke den reelle ventetid, fordi de erstatter de(t) sabbatår, som uddannelsessøgende i dag typisk holder.

Universiteterne har allerede sat initiativer i gang, der kan gennemføres som forsøg eller få direkte plads i adgangsbekendtgørelsen. Både ud fra et fagligt og institutionsøkonomisk synspunkt vil mere målrettede og relevante adgangsniveauer fra ungdomsuddannelserne være fordelagtigt. Det vil betyde bedre studieegnhed – og dermed øget gennemførselsprocent og mindre frafald.

Ved at lægge større vægt på differentierede kvalifikationer i adgangskravene kunne man opnå et mere reelt bud på evnen til at gennemføre en universitetsuddannelse, hvilket alle parter - studerende, universiteter og gymnasier - vil have gavn af. En realisering heraf hviler ikke mindst på en udbygget dialog mellem ungdomsuddannelserne og universitetsuddannelserne. Dialogen kan eksempelvis finde sted i mere eller mindre formaliserede *netværk*, hvor fagudvikling og afstemning af afgang- og indgangsniveau er på dagsordenen. Disse netværk kan med fordel suppleres med relevante offentlige og private aftagerrepræsentanter. Dels fordi aftagersiden har en legitim interesse i uddannelsernes indhold og kompetenceprofil, dels fordi aftagersiden herved får et større indblik og derigennem bedre forudsætninger for at synliggøre og udtrykke sine behov.

Der må også sættes ind, når de unge er blevet optaget på universitetet. Universiteterne må møde de unge dér, hvor de er nået til. Her er et af nøgleordene *studiemodtagelse*. Et andet nøgleord er *levende studentermiljøer*, der giver de bedst mulige rammer for studielivet - både før, under og efter undervisningen - så de studerende får mulighed for at engagere sig fagligt, socialt og studenterspolitisk. Der skal gøres op med, at mange universitetsstuderende i dag opfatter sig mere som "elever", der har "lektier" for, end som studerende, der forbereder sig.

Universiteternes bevidsthed om behovet for at sætte de studerende i centrum er da også skærpet. Flere universiteter har tilkendegivet, at de studerende er de primære "kunder", og at der skal arbejdes målrettet på at skabe et godt studiemiljø for alle. En styrket *informations- og vejledningsindsats* over for de studerende vil mindske uønskede ventetider, studieskift og frafald til fordel for et mere udbytterigt og sammenhængende uddannelsesforløb. I kapitel 1 behandles dette mere udførligt.

2.4 Universitetsuddannelsernes kvalifikationsprofil

Treenigheden af kvalifikationer: Almene, specifikke og personlige

Den forhenværende norske undervisningsminis-

ter Gudmund Hernes har udtrykt, at "universiteternes rolle i det kommende århundrede er at forene tankekraft og handlekraft, dømmekraft og drømmekraft".⁷ Som udgangspunkt skal uddannelse udvikle hele treenigheden af kvalifikationer - de almene, specifikke og personlige kvalifikationer. Ikke mindst for at styrke den studerendes evne til at forstå sig selv i et samfund uden faste holdepunkter og universelle værdifællesskaber.

Universiteterne må konstant overveje, hvad fremtiden forventes at bringe. Nye teknologiske udviklinger øger globaliseringen og mindsker bindingen af tid og sted. Anvendelse af ny informationsteknologi har gjort nye typer af læring muligt. Honorering af disse *skiftende og komplekse kvalifikationskrav* hviler i høj grad på, at individet kan overføre og tilpasse sine faglige og almene kvalifikationer til forskellige arbejdsmæssige og sociale sammenhænge. Det kræver veludviklede personlige kvalifikationer - f.eks. i form af stærke metodiske og analytiske evner samt kommunikations-, samarbejds- og formidlings-evner.

Det stadigt stigende optag stiller på den ene side universiteterne over for studerende med mindre klart formulerede uddannelsesmål. På den anden side beriges universiteterne af en stor gruppe ansvarsbevidste studerende, der har et særligt medejerskab for deres personlige, individuelle uddan-

⁷Oplæg på Undervisningsministeriets universitetspolitiske konference den 28. oktober 1996 i København.

ningsprojekt, fordi de i højere grad skal skabe sammenhæng mellem de personligt tilpassede videnspakker. De studerendes uddannelsesprojekter stiller på samme måde som videnssamfundets kompetencebehov universiteterne over for et ufravigeligt krav om fleksibilitet og relevans.

Fleksible og rummelige uddannelser

Hvordan kan universitetsuddannelserne leve op til disse krav? Et bud er øget *modulisering, rummelig meritpraksis og styrket studenterindflydelse*. Uddannelsesprogrammerne må opbygges på en måde, der i højere grad giver den enkelte studerende mulighed for at skræddersy efter egne personlige værdier og behov. Valgfriheden kan og vil dog variere - f.eks. ved, at valgmulighederne står mellem fagpakker, som er kombineret på forhånd, så den faglige relevans, sammenhæng og progression sikres. Parallelt hermed skal uddannelsesprogrammerne være så rummelige, at der også er plads til tværfaglighed. Et godt og illustrativt eksempel er den nye IT-højskole i København. Her efterfølges en almen og bred indgang på bachelorniveau - der ikke nødvendigvis har en IT-profil - af specialisering på kandidat- eller masterniveau. Fleksible uddannelsesprogrammer med mulighed for individuel tilpasning og tværfaglig tilrettelæggelse kan også fremmes via øget satsning på distance- og IT-understøttet undervisning.

Ministeriets meritredegørelse fra dette forår

lancerer en række forslag til, hvordan der kan skabes større fleksibilitet i uddannelserne og større sammenhæng i uddannelsessystemet som sådan. Af eksempler kan nævnes

- udbygning af udbuddet af diplom- og masteruddannelser
- etablering af uddannelsesnetværk og uddannelsesfamilier mellem institutioner, der udbyder korte, mellemlange og lange videregående uddannelser som ramme for samarbejde om bl.a. uddannelsesudbud og meritgivning
- smidige overgangsmuligheder mellem uddannelsesniveauer så én type bacheloruddannelse ikke nødvendigvis kun efterfølges af samme type kandidatuddannelse
- sikring af mere smidige overgangsmuligheder ved etablering af supplerings- og brobygningsforløb
- indførelse af det fælleseuropæiske pointsystem (ECTS) på alle videregående uddannelser

Præmissen må være, at valgfrihed - både fagligt og institutionelt - tager afsæt i en solid faglig basisviden og samtidig understøtter en faglig progression. Her er der fodslag mellem de studerende og aftagerne. Undervisningsministerens møderække i dette forår - det såkaldte Tema 99 om de videregående uddannelser - afdækkede sammenfaldende opfattelser af, hvilke kvalifikationer et universitetsstudium skal bibringe dimittenderne. På trods af, at de specifikt fag-lige kval-

ifikationer ikke må udvandes, var de personlige kvalifikationer i aftagernes øjne i høj kurs. Og det uanset at grænsen mellem de personlige og specifikke kvalifikationer er flydende, fordi kvalifikationsdimensionerne netop understøtter hinanden.

Styrket studenterindflydelse

Ligesom andre moderne organisationer er universiteternes udvikling bl.a. betinget af, hvordan de menneskelige ressourcer udnyttes. En ting er, at lærerkvalifikationerne løbende skal styrkes gennem faglig og pædagogisk efter- og videreuddannelse. En anden ting er, at de studerendes entusiasme skal frisættes, så deres evner, potentialer og ressourcer udnyttes til fulde. Med dette for øje ønsker Undervisningsministeriet at ændre en række love, der skal bidrage til at udvikle elever og studerendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund.

Forskningsministeren fik i samarbejde med undervisningsministeren for nylig en ændring af Universitetsloven igennem Folketinget. De studerende er nu sikret en næstformandspost i studienævnet, en plads i institutbestyrelsen og medvirken i alle evalueringer via studienævnet. Lovændringen skaber således bedre rammer for studenterindflydelse, der kan bidrage til den nødvendige fornyelse og udvikling på uddannelserne.

De studerendes styrkede adgang til den demo-

kratiske beslutningsproces bør få en positivt afsmittende effekt på udviklingen af såvel de specifikke som personlige kvalifikationer. *For det første* i forhold til behovet for fleksibel studietilrettelæggelse, idet universiteterne i højere grad bør eksperimentere med større variation i de eksisterende undervisnings- og eksamensformer. Differentierede studie- og prøveformer giver de studerende mulighed for at prøve sig selv af i forskellige sammenhænge, der samtidig ruste dem til de mangeartede udfordringer, som arbejdslivet venter med. *For det andet* i forhold til at ruste de studerende til dialog og deltagelse i et demokratisk samfund.

Universiteterne har et ansvar for - med forskellig intensitet - at tilgodese hele kvalifikationsviften. Sammensætningen af uddannelsernes kvalifikationsprofil er derimod et fælles projekt mellem institutioner, studerende, dimittender, censorer og aftagere.

2.5 Uddannelse og forskning

Forskningsbaseret uddannelse i individualiserede universelle uddannelser

I dag er undervisning på et universitet i princippet forskningsbaseret, d.v.s. at underviserne som udgangspunkt er ansat til både at forske og undervise. Uddannelse og forskning er universiteternes komplementære kerneopgaver. Kombinationen heraf - forskningsbaseret uddan-

nelse - er universiteternes særkende.

Det kan imidlertid være vanskeligt at definere, hvad forskningsbaseret uddannelse egentlig er. Mulige definitioner kan f.eks. være, at

- en forsker underviser i sin egen forskning
- en forsker underviser i andet end sin egen forskning
- en forsker fører tilsyn med den undervisning, der foregår
- de studerende undervises i et forskningsmiljø, men ikke nødvendigvis af en forsker
- pensum bygger på forskningsresultater, mens undervisningen forstås af en ikke-forsker

Under indtryk af, at universitetsuddannelse ikke længere er forbeholdt de få, men tilbydes en stadig større befolkningsgruppe, har den traditionelle forståelse af forskningsbaseringen - at forskere forestår al undervisning - ændret karakter. En del af undervisningen varetages i dag af deltidslærere uden forskningspligt.

Spørgsmålet er derfor, om der er basis for at opretholde forestillingen om fuld og aktiv forskningsdækning af undervisningen på alle universitetsuddannelser, eller om der i det mindste er behov for at finde en mere realistisk afgrænsning og definition af begrebet forskningsbaseret uddannelse inden for rammerne af en 3+2+3-studiestruktur. Eller sagt på en anden måde: Skal

vi benytte lejligheden til at kalde "en spade for en spade" og fastslå, at undervisningen på nogle områder ikke nødvendigvis er - og ej heller behøver at være - forskningsbaseret i traditionel forstand?

Strukturelle barrierer

Debatten er allerede i gang. Man kunne forestille sig, at ansættelsesforholdene for det videnskabelige personale blev ændret, så universitetsledelserne fik mulighed for at tilrettelægge den konkrete varetagelse af de mangesidede opgaver og funktioner mere fleksibelt. Det kunne bl.a. indebære, at undervisningen også blev opgraderet ved, at nogle ansatte i perioder fik tid til koncentreret at stå for primært undervisning, fag- og uddannelsesudvikling på samme måde som VIP'ere i dag fritages for undervisning i en periode, der giver dem sammenhængende forskningstid.

Videre er det fremført, at dele af undervisningen i støtte- og redskabsfag på bachelorniveau kan varetages af timelønnede undervisere og/eller semi-heltidsundervisere, mens undervisningen i kernefag kan forestås af aktive forskere. En mulig overordnet sondring kunne være, at kandidatuddannelse *skal* være forskningsbaseret - i en eller flere af de fire ovennævnte betydninger - mens bacheloruddannelse *kan* være det. Sådanne forhold er det sig i realiteten ofte i dag.



Universiteternes løstansatte undervisere skal til gengæld integreres bedre i det faglige og pædagogiske miljø, så de sikres adgang til de nyeste forskningsresultater og øvrig relevant viden. Det gælder især ikke-forskningsaktive løstansatte, hvis primære ansættelse er på et universitet. Nærmere afklaring af disse spørgsmål beror bl.a. på institutionernes anvendelse af stillingsstrukturen. Forskningsministeren har således nedsat en tværministeriel arbejdsgruppe, der arbejder på en revision af den nuværende stillingsstruktur på universitetsområdet.

Holdningsbarrierer

Hvis balancen mellem uddannelse og forskning skal ændres, må regel- og strukturændringerne også kombineres med egentlige holdningsændringer på universiteterne. *For det første* må termer som *forskningsret*, *undervisningspligt* og *konfrontationstimer* gentænkes. Sproget skaber i sig selv holdninger og mentale barrierer. *For det andet* bør undervisnings- og fag-didaktiske kvalifikationer være meriterende for et universitært karriereforløb (særligt i forbindelse med ansættelse).

Ansættelsesbekendtgørelsen for universitetsundervisere fra sidste år understreger, at universiteternes ledelse i højere grad reelt kan inddrage undervisningskvalifikationer ved nyansættelser. Flere universiteter er allerede i gang med at gen-

tænke forholdet mellem uddannelse og forskning. Denne form for nytænkning er afgørende, når der skal sættes fokus på “den gode undervisning”.

Der er imidlertid uoverensstemmelse mellem dels de studerendes, borgernes og politikernes forventninger om, at universiteterne bruger en væsentlig del af deres tid og energi på højt kvalificeret undervisning, dels forskernes ønske om at koncentrere en betydelig andel af de samme ressourcer på meriterende forskning. Ovenfor er der taget hul på debatten. Spørgsmålet er nu, hvordan universiteter og studerende fortolker forskningsbaseret uddannelse i de såkaldte individualiserede “masseuddannelser”.

2.6 Universiteternes samfundsmæssige ansvar

Nye roller og opgaver

Med en årlig samfundsinvestering på 9 milliarder⁸ til uddannelse og forskning på universiteterne er det naturligt, at der stilles særlige forventninger og krav til universiteterne. Overordnet skal universiteterne udfylde en *kultur- og værdibærende rolle*, der bidrager til den enkeltes livskvalitet og skaber et fundament for, at de færdiguddannede kan deltage aktivt som engagerede borgere i et demokratisk samfund. En delmæng-

⁸Opgjort på baggrund af uddannelses- og forskningsbevillinger til universiteterne for finansåret 1999 på finanslovsforslaget for 2000. Af universiteternes samlede udgifter på 9,2 mia. kr udgør tilskudsfinansieret forskning og indtægtsdækket virksomhed 2,2 mia. kr.

de heraf er varetagelsen af universiteternes *samfundsmæssige ansvar* som producent af viden til uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet, der kan fastholde og videreudvikle velfærden i samfundet.

En vigtig samfundsopgave er universiteternes "systemansvar" som direkte eller indirekte *vidensproducent* for lærerkorpset i folke-, erhvervs- og gymnasieskolen samt på de videregående uddannelsesinstitutioner. Især når talen falder på spredning og formidling af viden om forskningsresultater, metodiske principper m.v. til den øvrige del af uddannelsessystemet. 3 eksempler på vidensdeling i krydsfeltet mellem universiteter og den øvrige del af det videregående uddannelsesområde springer i øjnene (idet eksemplerne uddybes i kapitel 3):

- Forslaget om *regionale centre for videregående uddannelse* (CVU'er), hvis udviklingsbasering og videnscenterfunktion hviler på en betydelig forskningstilknytning til universitetsuddannelserne
- Det påtænkte *Danmarks Pædagogiske Universitet*, der inden for sine fagområder skal drive forskning og give videregående uddannelse indtil det højeste videnskabelige niveau i samarbejde med pædagogiske forskningsmiljøer ved universiteter, sektorforskningsinstitutioner, Learning Lab Danmark og de kommende centre for videregående uddannelse
- Det planlagte *Learning Lab Danmark*, der sigter mod at styrke forskning og formidling i

krydsfeltet mellem uddannelsesinstitutioner og virksomheder. Realiseringen af disse initiativer er i høj grad afhængig af et aktivt medspil fra universiteterne

En anden opgave er at skabe et relevant og konstruktivt *samspil* mellem universiteterne på den ene side og det offentlige og private arbejdsmarked, organisationer og sektorforskningsinstitutioner i ind- og udland på den anden. Samspillet skal fastholde universiteternes forandringssevne, så de kan navigere i videnssamfundet og dermed fremtidssikre uddannelsesudbuddet. Der er mange måder at organisere samvirket på. I flæng kan nævnes praktikophold, vidensbutikker, samfinansierede forskerstillinger, jobrotationsordninger, samarbejde om forsknings- og udviklingsprojekter m.v. og det tværministerielle initiativ Ledelse, Organisation og Kompetence (LOK).

Samarbejdsrelationerne skal ikke varetages efter en standardiseret masterplan, men må afhænge af konkrete behov og karakteristika. Der er fortsat plads til en intensiv indsats og nytænkning til gavn for den faglige og pædagogiske udvikling - også uden, at der gives køb på faglig identitet samt på forsknings- og metodefriheden.

Øget forpligtende og systematiseret netværksamarbejde mellem relevante institutioner med korte, mellemlange og lange videregående uddannelser med henblik på *forskningsformidling* til og forsk-

ningstilknytning af de underliggende videnssystemer er en tredje opgave. Heri indgår opbygningen af *uddannelsesfamilier* på langs og på tværs i det videregående uddannelsessystem, der kan skabe bedre sammenhæng mellem fagretninger. Mere gnidningsfrie meritssystemer skal give den enkelte studerende mulighed for et mere fleksibelt uddannelsesforløb, hvor individuelle behov og talenter får større spillerum.

Endelig bør universiteterne styrke deres *IT-beredskab*. Set i forhold til det øvrige uddannelsessystem har universiteterne et udviklingspotentialer på IT-området. Øget inddragelse af IT i undervisningen aktualiserer yderligere behovet for vedvarende kvalifikations-opbygning i lærerkorpset.

Forudsætninger for forandring

Hvis disse mange og store opgaver skal løftes, må universiteterne være bevidste om, hvordan der frembringes de bedst mulige rammer for udviklingen af ny viden på højeste niveau. Her er det afgørende, at universiteterne etablerer og vedligeholder *interne kvalitetssikrings- og kvalitets-udviklingsmekanismer*, der understøtter den løbende udvikling i uddannelsernes indhold.

Yderligere betingelse for universiteternes mulighed for at frembringe god uddannelse er *prioriteringen af vidensressourcer*. Den globale sam-

menhæng, som uddannelsesinstitutioner indgår i på godt og ondt, fordrer i høj grad, at de danske universiteter tænker i kernekompetencer.

Selvom der i Danmark er etableret en række nye universiteter i det 20. århundrede for at imødekomme befolkningens behov for vedvarende kompetenceløft, har den dertil hørende større institutionelle konkurrence om studerende og forskningsmidler - i modsætning til visse andre lande - ikke resulteret i egentlig funktionel og institutionel arbejdsdeling mellem universiteterne. Det er ikke nødvendigvis et problem. Universiteterne bør dog koncentrere deres vidensressourcer på det, de er relativt bedst til for at kunne udbyde uddannelse af høj kvalitet.

De faglige miljøer må ikke undermineres ved, at universiteterne kopierer hinandens grunduddannelser eller søger at opbygge parallelle kompetencer, der i forvejen er knaphed af. Dét, hvor universiteterne med fordel - og i fællesskab - kan fokusere ressourceindsatsen, er *nytænkning på videreuddannelsesområdet*. Videreuddannelse for voksne i erhverv på diplom- og masterniveau er et forholdsvis uopdyrket landskab, der ligger og venter på universiteterne. Kapitel 4 ser nærmere dette spørgsmål.

Den institutionelle forskellighed skal bruges konstruktivt. Universiteterne skal vise respekt for hinanden og lære af hinandens stærke sider - uden

at sætte forskelligheden over styr. Opfordringen går ikke på, at universiteterne skal ensrettes og harmoniseres. Tværtimod. Der er plads til øget differentiering af de respektive fagprofiler uden, at det enkelte universitets identitet udviskes.

Skeptikere vil hævde, at øget arbejdsdeling fører til A- og B-universiteter, der fokuserer på henholdsvis forskning og uddannelse. Det er langt fra hensigten. Alle universiteter skal bevare forskningsretten, men der er ingen naturlov om, at de 11 universiteters uddannelses- og forskningsprofiler nødvendigvis skal være sammenfaldende. I et land som Danmark er der god mening i at optimere den videnskabsressourcenednyttelse på uddannelser af høj kvalitet forankret i stærke institutioner.

Endelig er der ingen entydig sammenhæng mellem uddannelse og forskning; ligesom god uddannelse kan være forskningsbaseret, kan god forskning være uddannelsesbaseret.

Hvilke opgaver bør næste årtusinds universiteter løfte? I forskellig rækkefølge og med varierende intensitet kan 10 bud være at styrke rammerne for:

1. Gennemførelse af differentierede undervisnings- og eksamensformer, der tilgodeser de studerendes almene, specifikke og personlige kompetencer gennem god uddannelse og forskning
2. Samarbejde med universiteter i ind- og udland samt korte og mellemlange videregående uddannelsesinstitutioner med henblik på vidensdeling, forskningsformidling og forskningstilknytning
3. Etablering af uddannelsesnetværk og -familier med de øvrige videregående uddannelsesinstitutioner for at skabe større sammenhæng og fleksibilitet i uddannelsessystemet, der tilgodeser vertikal, horisontal og international merit
4. Opbygning af frugtbare studiemiljøer, der stimulerer og aktiverer de studerende fagligt, socialt og studentpolitisk
5. Opprioritering af studie- og erhvervsvejledning, herunder visitation af og kontaktskabelse til den offentlige og private sektor
6. Udvikling af interne kvalitetssikrings- og kvalitetsudviklingsmekanismer, der understøtter den løbende udvikling i uddannelsernes indhold
7. Fleksible uddannelsesprogrammer med mulighed for individuel tilpasning og tværfaglig tilrettelæggelse, bl.a. med hensyn til modulisering, distance- og IT-understøttet undervisning samt merit

8. Udvikling af nye diplom- og masteruddannelser på videreuddannelsesområdet til dimittender og undervisere for at styrke de fag-didaktiske undervisningskvalifikationer
9. Iværksættelse af formaliseret samarbejde med den offentlige og private sektor om vidensdeling og vidensspredning
10. Skabelse af flydende overgange og styrkede samarbejdsstrukturer mellem gymnasium, universitet og arbejdsmarked

Baggrundslitteratur

Arbejds-, Erhvervs-, Forsknings- og Undervisningsministerierne (1997): *Ledelse, Organisation og Kompetence - mod bedre produktivitet, velfærd og innovation i danske virksomheder i det 21. århundrede*

Askling, Berit, Lars Nordskov Nielsen & Bjørn Stensaker (1998): *Mellom fag og politikk: En granskning af Evalueringscenteret og det danske evalueringsystemet for høgere uddanning*, Undervisningsministeriet

Evalueringscenteret (1998a): *Selvevalueringsrapport* [i forbindelse med Undervisningsministeriets undersøgelse af evalueringsystemet]

Evalueringscenteret (1998b): *Hvor er forskerne? Erfaringer med forskningsbaseret undervisning og faglig udvikling i forbindelse med Evalueringscenterets turnusevalueringer*

Evalueringscenteret (1997): *Kriterier for kvalitet: Status over Evalueringscenterets evalueringer af de videregående uddannelser*

Evalueringscenteret (1995): *Responsum om taxametersystemets mulige indvirkninger på kvaliteten af de videregående uddannelser*

Folketingets Uddannelsesudvalg (1999): *Folketingets høring om forskningsbaseret undervisning* (Alm. del - bilag 266)

Forskningsministeriet (1998): *Universitets- og forskningspolitisk redegørelse 1998*

Forskningsministeriet og Undervisningsministeriet (1999): *Udviklingskontrakter for universiteterne - stærkere selvstyre, stærkere universiteter*

Gibbons, Michael (1998): *Higher Education Relevance in the 21st Century*, Human Development Network, The World Bank

Gornitzka, Å. & P. Maassen (1998): "Governmental policies and organisational change in higher education", *CHEPS working paper* for the 11th CHER Annual Conference, Kassel, Germany

Harvey, Lee (1997): "Breaking the Mould: From Extrapolation to Lateral Thinking about the Future of Higher Education", *CRQ paper* for the 19th Annual EAIR Forum, University of Warwick, Coventry, 26-30 August 1997

Kerr, Clark (1987): "A Critical Age in the University World: Accumulated Heritage Versus Modern Imperatives", *European Journal of Education* 22 (2), s. 183-193

- PLS Consult (1998): *Undersøgelse af effekterne af uddannelsesevalueringer*
- Samfundsuddannelsesrådet (1999): *Hvidbog om de korte, mellemlange og lange samfundsuddannelser* (udkast)
- Scott, Peter (1995): *The Meanings of Mass Higher Education*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham
- Stud.Samf.Foreningen (1999): *Socialundersøgelsen 1998-99*
- Teichler, Ulrich (1997): "Massification - A Challenge for Institutions of Higher Education", *CRHEW paper for the 19th Annual EAIR Forum*, University of Warwick, Coventry, 26-30 August 1997
- Uddannelsesrådenes Formandskollegium (1998): *Kvalitet og ansvar: Fremtidens kvalitetsopgaver inden for de videregående uddannelser*, Undervisningsministeriet
- Undervisningsministeriet (1999a): *Redegørelse om merit og fleksibilitet i de videregående uddannelser*
- Undervisningsministeriet (1999b): *Redegørelse om de videregående uddannelsers institutionelle struktur*
- Undervisningsministeriet (1998a): *Uddannelsesredogørelse 1998*
- Undervisningsministeriet (1998b): *Uddannelse og Erhvervsliv: Handlingsprogram for national kompetenceudvikling*
- Undervisningsministeriet (1997a): *National kompetenceudvikling: Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*
- Undervisningsministeriet (1997b): *Erhvervsliv og uddannelsesinstitutioner: En rapport om samspillet mellem erhvervslivet og de videregående uddannelsesinstitutioner*

Kapitel 3:

Attraktive uddannelser i nye faglige miljøer - korte og mellemlange videregående uddannelser i bevægelse

3.1 Den professionsrettede videregående uddannelsessektor

De professionsrettede og praksisnære videregående uddannelser har en anden profil end de lange forskningsbaserede uddannelser. De er via bestyrelser for skolerne og uddannelsernes praktik udviklet i tæt tilknytning til det arbejdsmarked, de uddanner til.

Uddannelsernes målretning gør dem til et attraktivt tilbud for unge, hvor et konkret jobønske spiller den afgørende rolle for uddannelsesvalget, og for unge som lægger vægt på en bredere indlæringsform end blot den teoretiske.

Uddannelsernes institutionsstruktur spiller en afgørende rolle for tilstedeværelsen af et geografisk spredt uddannelsesudbud. Universiteternes koncentration omkring de 4 store universitetsbyer brydes af de professionsrettede videregående uddannelser, der udbydes over hele landet. Det giver en sund og værdifuld spredning ikke blot af de videregående uddannelsesstilbud, men også af borgere med en videregående uddannelse.

Denne uddannelsessektors betydning for et varieret videregående uddannelsesudbud, for kvaliteten og udviklingen af de offentlige og private virksomheder og for tilstedeværelsen af et regionalt udbud af videregående uddannelser hæver det over enhver tvivl, at sektoren skal bevares. At bevare den i sin nuværende form vil imidlertid ikke være tilstrækkeligt til at fremtidssikre den.

De mellemlange (MVU) og de korte videregående uddannelser (KVU) har fællestræk, men også hver deres selvstændige profil og udgangspunkt for den målrettede politiske indsats.

KVU-sektoren

KVU omfatter i dag et bredt spektrum af 75 uddannelser inden for tekniske, naturfaglige, merkantile og agrare områder. De eksisterende uddannelser har typisk 1½-2 års varighed efter endt ungdomsuddannelse, og en lang række af de merkantile uddannelser har en lokal forankring.

Med KVU-reformen samtænkes alle uddannelserne på en gang i 12 behovsområder, som fremover skal tilgodeses med langt færre og

brede uddannelser. Behovsområderne består af

- tekstil, beklædning og design
- forsyning og energi
- bygge og anlæg
- jordbrug
- produktion
- laboratorie
- levnedsmiddel og proces
- logistik og transport
- IKT
- finans
- handel og markedsføring
- service, hotel og turisme

Ministeriet har i forlængelse heraf nedsat en række arbejdsgrupper, der skal forestå arbejdet med udviklingen af nye korte videregående uddannelser med henblik på at igangsætte de nye uddannelser fra september 2000.

Hovedsigtet med reformen er:

- at der etableres en attraktiv vifte af korte videregående uddannelser, der matcher de unges uddannelsesønsker om uddannelse og behovsudviklingen på arbejdsmarkedet
- at skabe grundlag for et kvalitetsløft på uddannelsesfeltet
- at sikre landsdækkende kompetence i den enkelte KVU
- at placere KVU tydeligt i det samlede uddan-

nessystem

- at give KVU-uddannede reelle muligheder for at fortsætte i længerevarende uddannelser

Med loven er der etableret en overordnet fælles ramme for KVU med hensyn til adgang, varighed (2-årige), formål, afgangsniveau, udbud, rådgivning og kvalitetssikring.

Hovedbudskabet er, at fremtidige KVU henvender sig til både gymnasialt uddannede og personer med en relevant erhvervsuddannelse/landbrugsuddannelse suppleret med en vis studiekompetence, jf. de nye muligheder med erhvervsuddannelsesreformen. Studiestarten skal tilrettelægges med respekt af de to gruppers forskellige indgangsforudsætninger. Enkelte KVU vil dog stadig kunne have den ene af disse adgangsveje og andre den anden.

Loven fastlægger, at den enkelte institution for fremtiden først kan udbyde en uddannelse efter konkret godkendelse. Der vil blive udarbejdet kvalitetskriterier for godkendelse af nye KVU'er og for en fortsat kvalitetssikring, som udmøntes i en kvalitetssikringsbekendtgørelse.

Kvalitetsreglerne skal medvirke til, at institutioner, der udbyder KVU'er, skal opbygge og anvende et kvalitetssystem, som kan fremme løbende kvalitetsudvikling af uddannelserne. Kvalitetssikringssystemet skal sikre en procedure for løbende selvaluering og kvalitetsudvikling af den enkelte

uddannelse, og de studerende og aftagerne skal inddrages i arbejdet med kvalitetssikring.

MVU-sektoren

De mellemlange videregående uddannelser under Undervisningsministeriet omfatter uddannelserne nedenfor, hvor også uddannelsernes varighed og udbudssteder er angivet:

Fig. 1. Mellemlange videregående uddannelser og uddannelsesinstitutioner under Undervisningsministeriet pr. aug. 1999

Det pædagogiske område	Det sundhedsfaglige uddannelsesområde
Folkeskoledere (udbydes på 18 lærerseminarier) 4 år	Sygeplejerske (udbydes på de 22 amtslige sygeplejeskoler) 3½ år
Pædagog (udbydes på 32 pædagogseminarier) 3½ år	Jordemoder (udbydes på Danmarks Jordemoderskole i København og Ålborg) 3 år
Ernærings og husholdningsøkonom (udbydes på 2 husholdningsseminarier) 3½ år	Ergoterapeut 3 år Fysioterapeut 3 år (Udbydes på 8 Ergoterapeut- og Fysioterapeutskoler)
Håndarbejdslerer (udbydes på 8 håndarbejdsseminarier) 3 år	Radiograf (udbydes på 3 radiografskoler) 3 år
Det socialfaglige uddannelsesområde	Hospitalslaborant (udbydes på hospitallaborantskolen) 3½ år
Socialrådgiver (udbydes på 4 sociale højskoler og AAU) 3 år	
Det tekniske uddannelsesområde	Det merkantile uddannelsesområde
Diplomingeniør (udbydes på 5 ingeniørhøjskoler, AAU, DTU og SDU) 3½ år	Erhvervsøkonomisk bachelor (udbydes på 3 handelsskoleafdelinger og handelshøjskoler)
Eksportingeniør (udbydes på ingeniørhøjskolerne og SDU) 4½ år	Erhvervsproglig bachelor (udbydes på 3 handelshøjskoleafdelinger og handelshøjskoler)
Kommunikations og Medieuddannelsesområdet	
Journalist (udbydes på Danmarks Journalisthøjskole) 4 år	Grafonom (udbydes på Den Grafiske Højskole) 3 år

MVU-uddannelserne er ikke samlet i én lovgivning, som det er tilfældet på KVU-sektoren og på universitetssiden. Det har været med til at fastholde billedet af en atomiseret sektor, selv om samarbejdet *inden for* de enkelte uddannelsesområder har været stigende inden for de seneste år.

Uddannelsesinstitutionernes type, størrelse, ledelsesform og personaleforhold varierer i modsætning til KVU- og LVU-området - fra uddannelse til uddannelse. MVU-uddannelserne er hjemlet i hver deres lovgivning, og institutionerne er oprettet med udgangspunkt i denne specifikke uddannelseslovgivning. Det bidrager til det atomiserede indtryk, men også til en meget sårbar dimensioneringssituation. Antallet af udbudssteder ligger fast, mens ansøgertallet svinger, og den enkelte institution har kun dette ene udbud som sit kernegrundlag. Det har gjort de enkelte MVU-institutioner meget sårbare over for svingninger i søgningen til de enkelte uddannelser, og især sat institutionerne uden for universitetsbyerne i en svær situation.

3.2 Nye udfordringer for den professionsbaserede videregående uddannelsessektor

Målet er at bevare en stærk videregående uddannelsessektor uden for universiteterne med en attraktiv vifte af uddannelser, der imødekommer de unges uddannelsesønsker og samtidig dækker behovsudviklingen på arbejdsmarkedet:

- Flere uddannelsesniveauer - til at matche kompetenceniveauerne og arbejdsdelingen i samfundet
- Forskellige uddannelsesprofiler - til at matche de uddannelsessøgendes og aftagernes ønsker om variation i graden af målrettethed i kompetenceopbygningen
- Bredde i fagområderne - til at uddannelsesdække alle faggrupperes behov
- Spredning af udbuddet - til at dække alle regioners behov

At bevare den praksisnære og professionsrettede videregående uddannelsessektor i sin nuværende form vil imidlertid ikke være tilstrækkeligt til at fremtidssikre den. Den uddannelsespolitiske ambition rækker derfor videre.

Ambitionen er at skabe et samlet nationalt kompetenceløft og give bedre vilkår og muligheder for den enkelte borger, for arbejdsmarkedet og for samfundet generelt. Det er derfor, der er opstillet en målsætning om, at 50% af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse. Hensigten er, at unge, der har gennemført en ungdomsuddannelse, skal afslutte med erhvervskompetence på et af de tre videregående niveauer, og at unge, der har opnået erhvervskompetence, skal kunne videreuddanne sig. Men udbygningen skal ske på områder, hvor det giver et positivt beskæftigelsesmæssigt sigte og tilfører vækst og kvalitet til det private og

offentlige arbejdsmarked. Samtidig er det vigtigt, at udbygningen gennemføres på uddannelsesområder, hvor det praktisk kan lade sig gøre.

Inden for navnlig de sidste 10 år er universiteternes kapacitet blevet væsentlig forøget på en række fagområder. Denne kapacitet bør fastholdes, og for visse områder er det ønskeligt at styrke optaget, nemlig inden for de naturvidenskabelige og tekniske uddannelser.

For at få en generel kapacitetsforøgelse vil det være naturligt nu at satse på den øvrige sektor af videregående uddannelser. De færdiguddannede herfra vil hurtigere kunne komme ud på arbejdsmarkedet, som i en årrække fremover vil mangle veluddannet arbejdskraft, og størstedelen af denne del af uddannelsessektoren har et potentiale med hensyn til kapacitetsudbygning, lærerkræfter, uddannelsesfaciliteter m.m.. Til gengæld er det lige så vigtigt, at udbygning af efter- og videreuddannelserne følger med. En sådan satsning ligger i tråd med den internationale udvikling.

Det regionale aspekt spiller også en rolle for denne satsning. Disse uddannelser er karakteriseret ved en institutionsstruktur, som dækker hele landet og ikke kun de store universitetsbyer. Det spiller godt sammen med strukturen på både det offentlige og det private arbejdsmarked. Hovedparten af den offentlige service leveres uden for de fire store universitetsbyer. Danmarks



erhvervsstruktur er domineret af små og mellemstore virksomheder, som ligeledes ligger spredt over hele landet. Virksomheder anvender og udvikler viden, der løbende omsættes i nye produkter, ydelser eller processer inden for en kort tidshorizont. Små og mellemstore virksomheder anvender ikke forskningsinstitutioner som den *primære* kilde til at få ny viden. Et tæt samspil mellem virksomhederne og de praksisnære uddannelser kan derfor være et stærkt udgangspunkt for høj kvalitet begge steder.

En udbygning vil imidlertid ikke kunne gennemføres inden for sektorens nuværende rammer, og det er derfor ambitionen rækker ud over at bevare sektoren. Udbygningen kræver styrkede institutionelle rammer til at øge uddannelsernes kvalitet og en klar profilering af sektorens uddannelsesstilbud, så den kan fremstå som et selvstændigt, attraktivt og konkurrencedygtigt alternativ til universitetssektoren.

Udgangspunktet for indsatsen på de to sektorer er forskellig, men målet er det samme: At sikre og styrke de faglige miljøers størrelse og kvalitet.

3.3 Barrierer for en stærk og selvstændig professionsrettet uddannelsessektor.

Den største barriere for målsætningen er de

unges studievalg. De unge tiltrækkes af magnerne i det videregående uddannelsesbillede: Universiteterne og universitetsbyerne. Knap 50% af alle videregående uddannelsesinstitutioner, herunder samtlige universiteter¹, er i dag placeret i eller omkring universitetsbyerne, København, Århus, Odense og Aalborg. De øvrige 50% af de videregående uddannelsesinstitutioner ligger spredt over resten af Danmark. 25% af alle videregående uddannelsesinstitutioner er placeret i hovedstadsregionen. KVU-reformen kan dog ændre dette billede.

80% af de studerende læser i de 4 store universitetsbyer. Uddannelsesinstitutionerne uden for de 4 universitetsbyer har i udgangspositionen kun en "markedsandel" på 20% af de studerende. 60% af de uddannelsessøgende optages ved institutioner i enten Københavns- eller Århusområdet.

Halvdelen af de videregående uddannelsesinstitutioner (de regionalt placerede) optager således ca. 20% af det samlede antal studerende. Det betyder, at de regionale uddannelsesmiljøer er meget små. Langt de fleste institutioner med en samlet bestand på under 100 ligger uden for de 4 store universitetsbyer.

For at kunne bryde denne selvforstærkende ten-

¹Etableringen af Syddansk Universitetet har dog skabt en regional spredning på universitetsområdet, der rækker ud over de 4 traditionelle universitetsbyer: København, Århus, Odense og Aalborg.

dens i de unges uddannelsesvalg, som på længere sigt vil kunne true selve eksistensgrundlaget under uddannelsessektoren uden for universiteterne, men også vækstmulighederne for virksomhederne, skal sektoren gøres til et attraktivt og overbevisende alternativ til universitetssektorens uddannelser.

Det kan kun gøres på én måde: Ved at sikre en konkurrencedygtig kvalitet i sektorens uddannelser. Fra centralt hold kræver det initiativer, der sikrer, at uddannelsesinstitutionerne har de rigtige rammer til *selv* at skabe den nødvendige kvalitet og til at synliggøre den på "uddannelsesmarkedet". På decentralt niveau kræver det lederne, lærernes og de studerendes vilje, evne og engagement til at gennemføre en målrettet omstilling og opkvalificering.

3.4 Reform af institutionsstrukturen

Folketinget drøftede den 4. februar 1999 redegørelsen om de videregående uddannelsers institutionelle struktur og tilsluttede sig, at en udvikling af institutionsstrukturen er vigtig for at sikre de mål, der blev opstillet for den videregående uddannelsessektor. Målene var navnlig kvalitative: Vi skal opretholde, udbygge og udvikle de professionsrettede videregående uddannelser. Men der indgår også det aspekt, at vi skal bevare et geografisk bredt udbud af uddannelserne.

De erhvervsrettede uddannelser kan bidrage positivt til udviklingen af det omgivende samfund og fremme regional økonomisk vækst. Uddannelsernes særlige profil sikrer en hurtig og direkte formidling af forædlet viden til samfundet i sin helhed. Etableres der samtidig gode og tætte forbindelser mellem dem og de forskningsbaserede institutioner, kommer den nyeste forskning også hurtigere ud i både private og offentlige virksomheder.

Det fremgik af redegørelsen og debatten, at målet ikke skulle være at nedlægge uddannelsessteder. Tværtimod. Strukturreformen skulle sikre, at uddannelsesstederne kan opretholdes også under svingninger i søgningsmønsteret.

Der var enighed om, at hvis uddannelsesinstitutionerne skulle slutte sig sammen, skulle det være frivilligt og baseres på institutionernes egen interesse og engagement.

Inden for MVU-niveauet pegede redegørelsen på dannelse af Centre for Videregående Uddannelse (CVU'er) med skabelse af større og bredere faglige miljøer som det centrale redskab i en strukturreform. På KVU-området blev den tilsvarende centerform kaldt "Erhvervsakademier". Men det var tanken, at der skulle skabes grobund for, at det bliver nemmere og mere oplagt for de to sektorer at etablere nye samarbejdsstrukturer. En sammenkobling af de to typer centre, hvor dette

er relevant og muligt, var en ambition yderligere.

Centerdannelserne skulle føre til udvikling af attraktive uddannelses- og vidensmiljøer gennem

- fastholdelse af landsdækkende uddannelsesudbud, men udvikling af større uddannelsesmiljøer
- fastholdelse af kvaliteten i professionsforankringen, men øget samspil med forskningsmiljøerne
- fastholdelse af undervisningen som kernefunktion, men udvikling af videncenterfunktion i forhold til profession, regionen og de internationale fagmiljøer.

Centre for Videregående Uddannelser (CVU'er)

I løbet af foråret blev CVU-konstruktionen konkretiseret gennem dialogen med sektoren og andre interessenter. For at give dialogen en retning lagde ministeren ud med, at hun anså det for centralt, at CVU-betegnelsen blev forbeholdt institutioner med fælles ledelse og med personalefællesskab, hvis CVU'er skulle være et centralt element i en omdannelse af institutionsstrukturen. Men det blev samtidig slået fast, at den enkelte institution skulle kunne videreføres som uddannelsessted på egen lokalitet og med egen identitet under den fælles ledelse.

I dialogen mellem ministeriet og sektoren stod det klart, at et helt centralt uddannelsespolitisk

perspektiv i centerdannelsen ville være at skabe en ny institutionsform, som ville være tilstrækkelig stærk til at kunne bære ansvaret for en sammenhængende faglig udvikling af grund-, efter- og videreuddannelse inden for beslægtede uddannelsesområder. Der blev lagt vægt på, at sammenhængende faglig udvikling af grund-, efter- og videreuddannelser også indebar et samarbejde om beslægtede grunduddannelser. Et tættere samarbejde og samspil mellem læreruddannelsen og pædagoguddannelsen ansås derfor som helt centralt i processen på det pædagogiske uddannelsesområde.

På baggrund af disse konkretiseringer bad Undervisningsministeren det pædagogiske uddannelsesområde om at afprøve mulighederne i en sådan CVU-konstruktion gennem regionale drøftelser. Institutionerne tog opgaven på sig og gennemførte over sommeren sådanne afprøvende CVU-drøftelser, hvor muligheder, betingelser og barrierer for CVU-dannelser blev gennemgået.

I de tilbagemeldinger, ministeren modtog efter sommeren står tre vurderinger centralt:

- Der viste sig på landsplan en ny interesse for et tættere samarbejde inden for det pædagogiske uddannelsesområde mellem læreruddannelsen og pædagoguddannelsen, hvis mulighederne for et samtidigt tættere samar-

bejde om efter- og videreuddannelserne realiseres samtidig.

- Der viste sig ligeledes på landsplan en positiv vilje til at medvirke til en ændring af institutionsstrukturen i retning af centerdannelser.
- Endelig viste der sig på landsplan en vilje til at arbejde videre med CVU-konstruktionen, hvis de nye centre kan overtage efter- og videreuddannelsesopgaverne til og med diplomniveau, og hvis CVU-konstruktionen kan udformes, så partnerinstitutionerne som uddannelsessted på egen lokalitet og med egen identitet under den fælles ledelse kan videreføres.

Det er på den baggrund, der nu arbejdes videre med at konkretisere CVU-konstruktionen med henblik på fremsættelse af lovforslag herom i slutningen af året, hvis høringsrunden over lovforslaget giver et tilstrækkeligt perspektiv.

Dannelsen af de nye centre vil i givet fald skulle ske frivilligt ved at inddrage de eksisterende MVU-monoinstitutioner i CVU'er. Det er tanken, at CVU'erne skal ledes af bestyrelser, sammensat med udgangspunkt i brede aftagerinteresser og solide personlige egenskaber. I det lovforberedende arbejde indgår overvejelser over, hvilke ledelsesmodeller der kan sikre den rette balance mellem en dynamisk CVU-ledelse og sikring af partnerinstitutionernes identitet og handlerum. Der vil desuden blive lagt vægt på at sikre de studerende og medarbejderne indflydelse

gennem råd og udvalg, f.eks. som i de eksisterende seminariers styreform.

CVU'er skal være selvejende institutioner for at sikre den nye institutionsform den rette dynamiske ledelsesform, den selvstændighed og det økonomiske råderum, som er nødvendig for en moderne og kompleks uddannelsesinstitution.

Erhvervsakademier

Akademi som institutionsbegreb blev introduceret i Institutionsredegørelsen fra januar 1998. Et akademi er tænkt som et videns- og udviklingscenter, som udbyder korte videregående uddannelser med landsdækkende kompetence.

Akademier skal understøtte KVVU-reformens intentioner om kvalitetsløft og koncentration af uddannelserne, men også danne rammen for, at uddannelsesinstitutionerne kan udgøre en væsentlig stærkere dynamisk faktor i forhold til (den regionale) kompetenceudvikling.

Formålet med et akademi er:

- at fungere som regionalt udviklings- og videnscenter, som bl.a kan indgå i et samarbejde med teknologiske udviklingsmiljøer og lignende miljøer,
- at bidrage til et tættere samspil mellem uddannelsesinstitutioner og erhvervsliv, herunder det regionale erhvervsliv.

Akademier kan indgå i et samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner, herunder MVU-institutioner og dermed CVU'er.

Tilsvarende et CVU indeholder et akademi noget nyt og noget gammelt, men i modsætning til et CVU er det ikke nødvendigt at basere et akademi på en fusion mellem en række institutioner. Akademiet er tænkt som en afdeling ved en erhvervsskole og under dennes bestyrelse, daglige ledelse og med fælles personale. Det er tanken at sikre et tæt samspil mellem kvalitetssikringsreglerne på KVU og akademiets funktion som udviklings- og videnscenter.

3.5 De nye uddannelsesinstitutioner

Professionsbasering

Det centrale kendetegn ved de nye centre skal være deres tætte tilknytning til det arbejdsmarked, de uddanner til. De nye centre adskiller sig ikke fra de gamle uddannelsesinstitutioner på dette område, udover at centeret vil have et stærkere udgangspunkt for og større overskud til at sikre dette samspil.

Udviklingsbasering

De nye centre vil få en selvstændig forpligtelse til udvikling både af uddannelserne, af institutionens vidensressourcer og af selve institutionen og dens samspil med det omgivende samfund. Cen-

terdannelsen vil ændre profilen fra en ren uddannelsesinstitution med undervisning som den centrale ydelse til et lokalt/regionalt viden-center, hvor undervisning fortsat indgår som kerneydelsen, men sammen med nye typer af opgaver, der løses i samspil med andre uddannelsesinstitutioner, private og offentlige virksomheder og relevante organisationer.

Som *lokalt/regionalt videnscenter* skal centeret tage aktiv del i den regionale erhvervspolitiske udvikling og løfte konkrete uddannelses- og vidensudviklingsopgaver i forhold til behovene i regionens offentlige og private virksomheder. Det vil være helt centralt for kvaliteten i undervisningen, at også de studerende inddrages i aktiviteter af den type. Centrene kan dermed også bygge bro mellem virksomhederne og uddannelserne, således at virksomhedernes erfaringer og kompetencebehov kanaliseres ind i uddannelserne og dermed sikrer den løbende udvikling af uddannelserne.

Forskningstilknytning

Mens professions- og udviklingsbasering vil være fælles karakteristika for centerdannelserne på KVU- og MVU-områder, vil forskningstilknytning være et særligt kendetegn ved Centre for Videregående Uddannelser, CVU'erne.

CVU'ernes ændrede opgavegrundlag og aktive rolle vil gøre dem til en central aktør over for forskningssektoren. Dermed skabes et bedre

udgangspunkt for et ligeværdigt samarbejde med universitets- og sektorforskningsinstitutionerne og de professionsbaserede institutioner, så den praktisk-erfaringsbaserede viden og teoretisk-videnskabelige viden kan mødes i konkret samarbejde og aktiv dialog og øge kvaliteten begge steder.

CVU'ernes forskningstilknytning kan opbygges via forpligtende partnerskaber med alle universitetslovsinstitutioner og relevante sektorforskningsinstitutioner. CVU'ernes forskningstilknytning kan understøttes ved, at

- undervisere ved CVU'er får mulighed for at videreudanne sig indtil ph.d.-niveau,
- universiteter deltager i CVU'ernes udviklingsprojekter,
- ansatte ved CVU'ere deltager i relevante forsknings- og udviklingsprojekter ved forskningsinstitutionerne,
- der på CVU'er kan etableres et udviklingsråd med deltagelse af universiteter og sektorforskningsinstitutioner

Sikring af CVU'ernes forskningstilknytning kan ske ved etablering af økonomiske rammer herfor, f.eks. med henblik på at sikre, at CVU'erne kan købe "ydelse" i universitetssektoren (ressourcpersoner til udviklingsprojekter, finansiering af forskeruddannelse, faglig sparring, undervisere m.m. ved universiteter og andre forskningsinstitutioner).

På det pædagogiske uddannelsesområde kan CVU'ers forskningstilknytning varetages gennem samarbejde med det nye påtænkte universitet, Danmarks Pædagogiske Universitet og de øvrige pædagogiske nationale og internationale forskningsmiljøer. DPU skal drive forskning og give forskningsbaseret videregående uddannelse indtil det højeste videnskabelige niveau på ph.d.-, kandidat- og masterniveau inden for pædagogik, læring og omsorg. I samarbejdet med andre universiteter og sektorforskningsinstitutioner skal DPU bidrage til et kvalitetsløft af den samlede forskning og uddannelse i pædagogik og læring til gavn for den enkelte og samfundet i sin helhed.

CVU'erne på det pædagogiske uddannelsesområde vil også få mulighed for at understøtte deres forskningstilknytning og udviklingsforpligtelse i forhold til et nyt forsknings- og udviklingscenter med titlen *Learning Lab Danmark* (arbejdsgrupperapport, juni 1999). Learning Lab Danmark (LLD) skal udføre forskning og udvikling i konsortier på tværs af erhvervs-, forsknings- og uddannelsessektoren med deltagelse af konkrete virksomheder, organisationer og uddannelsesinstitutioner og er tænkt som en central partnerskabsinstitution for DPU.

Institutionskvalitet

Gode institutionelle og ledelsesmæssige rammebetingelser og ressourcer er en forudsætning for, at disse nye muligheder faktisk også kan udnyttes i

sektoren, så CVU'erne og Akademierne er i stand til på kvalificeret grundlag at få fuldt udbytte af udviklingsbaseringen og - for CVU'ernes vedkommende - forskningstilknytningen.

CVU-konstruktionen vil stille nye og øgede krav til ledelsen på CVU'er og erhvervsakademier og dermed fortsætte den historiske udvikling mod en øget lokal selvbestemmelse, som har været det særlige kendetegn ved de sidste 10 års decentralisering.

Internt i institutionen skal lederne have overblik over institutionens pædagogiske, økonomiske og administrative opgaver. I en overgangsfase vil evnen til at kunne integrere forskellige institutionskulturer og undervisningskulturer være meget central. Samtidig skal lederne kunne markere institutionen udadtil i forhold til de mange interessenter og ikke mindst i forhold til de uddannelsessøgende. De skal også kunne håndtere flere samarbejdsformer, der involverer forskellige finansieringsformer og -kilder og have forudsætninger til at indgå i flere typer af kontakter og netværk. Videncenter- og brobygningsfunktionen skal være en fast bestanddel af den måde, hele institutionen arbejder på.

“Institutionskvalitet” vil derfor blive et centralt begreb. Lederne af de nye centre vil blive vurderet på deres evne til at få både centret og de lokale uddannelsessteder til at leve og spille sam-

men. Udfordringen vil være at bevare og udvikle partnerinstitutionerne, så den geografiske spredning fastholdes gennem bevarelsen af regionale uddannelsessteder med et stærkere fundament. Det kræver en ubureaukratisk organisation og en dynamisk ledelsesstruktur, hvor CVU-ledelsens klart markerede beslutningskompetence ikke må kvæle initiativet, dynamikken og identiteten på de øvrige niveauer i organisationen.

Institutionskvalitet vil således også være evnen til at realisere “partnerinstitutions”-begrebet. De lokale uddannelsessteder i centrene - CVU'ernes “partnerinstitutioner” - skal ikke overleve på CVU'ernes nåde. De skal overleve på deres faglige kvalitet, og på deres og CVU-ledelsens evne til i samspil at prioritere og bruge de muligheder, der ligger i centerkonstruktionen.

3.6 Kvalitetsudvikling i uddannelserne

På de korte videregående uddannelser er der sideløbende med uddannelsesreformen sat en proces i gang, der skal sikre fortsat kvalitetsudvikling. Det samme vil ske på MVU-området parallelt med reformen af institutionsstrukturen.

MVU-lov

På MVU-uddannelsesområdet startes nu en lovgivningsproces, som sigter mod en samling af alle de mellemlange videregående uddannelser i én lovgivningsmæssig ramme og mod indførelsen af



en ny titel, professionsbachelortitlen. Målet med uddannelseslovgivningen er dobbelt: Dels at skabe grundlag for et samlet kvalitetsløft for de eksisterende MVU-uddannelser, dels at skabe en ramme for udvikling af nye MVU-uddannelser.

MVU-uddannelserne spænder over store indbyrdes forskelle, og det er ikke tanken, at en MVU-lov skal "harmonisere" de eksisterende uddannelser gennem en udligning af disse forskelle. Men loven skal angive en fælles ramme for de variationsmuligheder, uddannelserne fortsat skal have. Loven forventes derfor at skulle indeholde bestemmelser om

- formål
- uddannelsernes indhold
- uddannelsernes længde
- uddannelsernes tilrettelæggelse
- adgangsniveau
- udbudsplacering,
- de studerendes indsats/studiernes tilrettelæggelse
- forholdet mellem praktik og teori, praktikens indhold og tilrettelæggelse og aflønning af praktikperioderne
- lærer kvalifikationer

Professionsbachelortitlen

MVU-loven skal desuden fastslå, hvorledes bachelortitlen opnås. Professionsbachelortitlen skal indikere, at de uddannelser, der opnår den,

er på niveau med universiteternes bacheloruddannelser, men samtidig adskiller sig fra disse med deres større grad af professions- og praksisorientering.

Professionsbachelorniveauet skal fastlægges med udgangspunkt i beskrivelsen af MVU-uddannelsernes ramme, men i kravene til professionsbachelorniveauet vil det desuden blive fastslået, at *undervisningens vidensgrundlag* skal være på et højt niveau karakteriseret ved

- nem og hurtig adgang til viden om centrale tendenser i professionen (professionsbaseringen),
- undervisning baseret på egne forsøgs- og udviklingsprojekter (udviklingsbaseret),
- nem og hurtig adgang til viden om forskning og forskningsresultater inden for uddannelsens fagområde.

Disse tre karakteristika spiller sammen med de krav, der vil blive stillet til sektorens nye institutionsform, Centre for Videregående Uddannelse, men titlen vil ikke blive forbeholdt MVU-uddannelser, der bliver udbudt på et CVU. Det ville ikke harmonere med den frivillighed, som er et styrende princip i CVU-processen, og det ville desuden føre til, at samme uddannelser ville få forskellige titler. Omvendt vil udbud af en MVU-uddannelse, der fører frem til en professionsbachelortitel stille krav om, at institutionen

honorerer de krav til uddannelsens vidensgrundlag, der fremgår af den enkelte uddannelsesbekendtgørelse.

I kravene til professionsbachelortitlen skal desuden indgå, at *praktikkens indhold og tilrettelæggelse* skal

- sikre reflekteret kobling mellem erfaringsdannelse og teordannelse.
- sikre udveksling af viden, færdigheder og værdier mellem uddannelse og profession.

Fleere uddannelsesevalueringer har fremhævet problemer i tilrettelæggelsen af MVU-uddannelsernes praktik: *at sammenhængen mellem teori og praksis i visse tilfælde har været for ringe; at de studerendes erfaringer fra praktikken ikke inddrages i undervisningen; at praktikken enten er for generel eller for specialiseret; at praktikstederne, som har det reelle ansvar for at gennemføre praktikken, mangler forudsætningerne for at gennemføre praktikken som en egentlig integreret del af uddannelserne. Nye praktikformer skal derfor udvikles som justering af, supplement til eller erstatning af de eksisterende.*

De eksisterende MVU-uddannelser vil blive inddraget under den ny MVU-lov², men professionsbachelorniveauet vil blive fastsat som et niveau, de enkelte MVU-uddannelser skal have

som udviklingsmål. Det giver mulighed for, at de enkelte MVU-uddannelser med udgangspunkt i de nuværende studietidsrammer selv fastlægger en strategi for, hvordan de kan medvirke til at bevæge uddannelsen fra det nuværende MVU-niveau til professionsbachelorniveauet.

- Institutioner og ministerium vil skulle drøfte fastlæggelsen af en proces, hvor de eksisterende MVU-uddannelser vurderes i forhold til professionsbachelorniveauet og enten tildeles graden eller får angivelser på, hvad der skal til at opnå tildeling af graden.
- Nye MVU-uddannelser skal udvikles på professionsbachelorniveau med udgangspunkt i kriterierne herfor. Specielt CVU'ernes får en opgave i løbende at vurdere behovet for udvikling af nye uddannelser inden for kendte og nye fagområder og nye kombinationsmuligheder/kombinationsuddannelser.

Samlet set er det ambitionen, at indførelsen af professionsbachelortitlen skal

- klargøre niveauet for de mellemlange videregående uddannelser og fungere som et kvalitetsstempel for uddannelserne. Det vil dels give bedre vejledning til omgivelserne om de mellemlange videregående uddannelsers

²De eksisterende uddannelseslove på MVU-området opretholdes indtil videre. Indholdet af en MVU-lov komplementerer indholdet af de eksisterende love.

niveau, dels lette mulighederne for det mindretal, der ønsker at videreuddanne sig på relevante kandidatuddannelser.

- klargøre de mellemlange videregående uddannelsers placering i den samlede uddannelsesstruktur.
- bidrage til at fjerne barrierer for dimittendernes videreuddannelse og beskæftigelse i udlandet.

3.7 Sammenhæng, merit og videreuddannelsesmuligheder

Et stort og fælles problem for KVVU-området og MVU-området har været at sikre "vej igennem" til relevante efter- og videreuddannelsesmuligheder. Uddannelserne skal være selvstændige uddannelser, men må på den anden side ikke være blindgyder med de store personlige og samfundsmæssige omkostninger, det har til følge.

Derfor skal vi sikre gode meritmuligheder og fastlægge hensigtsmæssige adgangsveje i forhold til relevante videreuddannelser, som kan medvirke til personlig og professionsmæssig udvikling.

I det ordinære videregående uddannelsessystem vil de lange forskningsbaserede uddannelser spille en vis rolle som videreuddannelsesmulighed for de korte og mellemlange videregående uddan-

nelser. Personer med en kort eller mellemlang videregående uddannelse skal dog generelt ikke videreuddannes *ud af* deres profession, men videreuddannes *inden for* deres profession, så tidligere kompetenceopbygning ikke spildes, og så videreuddannelsesindsatsen kommer professionerne til gode.

Hovedvejen skal derfor være videreuddannelsessystemet for voksne (jf. kap. 4), mens adgang til universiteternes ordinære uddannelser skal forbeholdes som en mulighed primært for personer, der ønsker at justere eller ændre deres faglige profil. Samspillet med universitetssektoren på dette område vil derfor primært skulle koncentreres om at udvikle relevante masteruddannelser og i enkelte tilfælde særligt tilrettelagte tværfaglige kandidatuddannelser, som kan give en samlet overbygning for et helt uddannelsesområde (jf. f.eks. de nye tværfaglige kandidatuddannelser inden for det sundhedsfaglige område).

3.8 Udvikling og samspil

Der synes historisk set at være vokset en arbejdsdeling frem mellem den korte og den mellemlange videregående uddannelsessektor, hvor den korte primært sigter mod at dække kompetencebehovene på det private arbejdsmarked, mens den mellemlange primært sigter mod at dække kompetencebehovene på det offentlige arbejdsmarked.

Det indgår derfor også som en målsætning for reformindsatsen på det professionsrettede videregående uddannelsesområde at vurdere, om denne arbejdsdeling er fornuftig eller kun historisk, ligesom det indgår i opgaven at tage stilling til, hvordan de to uddannelsesniveauer og - koncepter kan spille sammen i fremtiden, når der opstår behov for at udvikle uddannelser på

nye områder. Opgaven indgår i fastlæggelsen af nye rammer for tilrettelæggelse af udviklingsopgaven på det videregående uddannelsesområde, hvor der både skal være et aktivt samarbejde mellem centralt og lokalt niveau og indbyrdes mellem institutionerne på de tre uddannelsesniveauer.

Kapitel 4:

Livslang læring på de videregående uddannelser

4.1 Hvorfor livslang læring på de videregående uddannelser?

Begrebet *livslang læring* er blevet udviklet og tematiseret igennem de sidste 25 år. Begrebet, der har sit udspring i UNESCO, indgår også i OECD's og EU's uddannelsespolitiske målsætninger og i en lang række af de europæiske landes kompetenceudviklingspolitik. Livslang læring indebærer, at vi alle skal lære livet igennem og have mulighed for løbende at få opdateret vores kvalifikationer og erhverve nye. Begrebet livslang læring omfatter hele paletten af kvalifikationer, både almene, faglige og personlige kvalifikationer.

Ordet læring bruges bl.a. for at signalere, at der med livslang læring ikke blot er tale om et mere traditionelt, formelt uddannelsesforløb, der primært finder sted på uddannelsesinstitutionerne, men at der også tages forskellige former for uformel læring med i betragtning. Livslang læring omfatter på den måde mere end begreber som tilbagevendende uddannelse eller livslang uddannelse, der er udtryk for formelle uddannelsesforløb tilrettelagt og afviklet på en uddannelsesinstitution.

Idéen om livslang læring forudsætter bl.a. et samarbejde mellem den private og den offentlige sektor om voksnes løbende kompetenceudvikling. Formålet er at støtte de voksnes bestræbelser på at lære det, de finder relevant og har brug for, og som giver dem mulighed for at udfolde deres potentialer i livet og på arbejdsmarkedet.

Livslang læring kan imidlertid ikke finde sted, hvis de voksne ikke har et solidt fundament fra deres tidligere skolegang at bygge videre på. Det betyder, at grundskolen og ungdomsuddannelserne skal skabe grundlaget for livslang læring, både når det drejer sig om kvalifikationer og motivation for kompetenceudvikling livet igennem.

I dansk sammenhæng er livslang læring karakteriseret ved:

- At livslang læring fortrinsvis forbindes med voksen- og efteruddannelsessystemet.
- At der anlægges et bredt perspektiv, hvor der indgår økonomiske og arbejdsmarkedspolitiske målsætninger, målsætninger om

demokratisk dannelse og deltagelse, målsætninger om det enkelte menneskes selvværd og livskvalitet.

- At læring omfatter både formel kompetence og realkompetence.
- At læring på arbejdspladsen kræver en mere bevidst indsats fra både arbejdsgiver- og institutionsside.

De videregående uddannelsers rolle i forbindelse med livslang læring er i løbet af de sidste par år blevet debatteret i forskellige internationale fora, f.eks. UNESCO's Verdenskonference om voksenuddannelse i Hamburg 1997, UNESCO's Verdenskonference om videregående uddannelse i Paris 1998, OECD's årlige konference om videregående uddannelse, der i 1998 havde livslang læring som tema, Europarådets projekt om livslang læring og videregående uddannelse, der løber fra 1997-2000.¹

Der hersker ingen tvivl om, at der er behov for, at de videregående uddannelser involverer sig i livslang læring, og at de videregående uddannelser har en stor rolle at spille for voksnes løbende kompetenceudvikling. Den teknologiske udvikling, udviklingen på arbejdsmarkedet og det enkelte menneskes og erhvervslivets behov for løbende faglig og personlig kompetenceud-

vikling er med til at forandre den rolle, de videregående uddannelser skal spille i samfundet. Det betyder bl.a., at der på de videregående uddannelsesinstitutioner skal udvikles nye og relevante uddannelsesforløb for voksne med erhvervs erfaring, og at der f.eks. etableres nye samarbejdsflader med erhvervslivet i forbindelse med udviklingen af videreuddannelsesforløbene.

Livslang læring på de videregående uddannelser kan være med til at sikre sammenhæng i uddannelsessystemet, både mellem de forskellige videregående uddannelsesniveauer og mellem de videregående uddannelsesniveauer og niveauerne under. Voksen- og efteruddannelsessystemet skal derfor tilrettelægges og udbygges, så f.eks. voksne med de rette adgangsforudsætninger kan tage en relevant videreuddannelse, og så det undgås, at personer med en videregående uddannelse havner i uddannelsesmæssige blindgyder.

4.2 Efter- og videreuddannelse på de videregående uddannelser

Den efter- og videreuddannelse, der i dag udbydes på de videregående uddannelser, finder primært sted inden for rammerne af Lov om åben uddannelse. Den første Lov om åben

¹ *Fifth International Conference on Adult Education*, Paris: UNESCO, 1997, *World Conference on Higher Education*, Paris: UNESCO, 1998, *Fourteenth General Conference of IMHE Member Institutions*, Paris: OECD, 1998, *Lifelong learning for Social Cohesion: a New Challenge to Higher Education*, Strasbourg: Council of Europe, 1998.

uddannelse blev vedtaget i 1989 med det formål at fremme udbuddet af erhvervsrettet uddannelse til den voksne befolkning. Loven er siden blevet revideret i 1993 og 1998.

Før Lov om åben uddannelse blev der primært udbudt efter- og videreuddannelse på handelshøjskolerne, Danmarks Lærerhøjskole samt særlige efter- og videreuddannelsesinstitutioner inden for de forskellige fagområder. Med Lov om åben uddannelse er efter- og videreuddannelsesindsatsen blevet udbudt bredt på de videregående uddannelsesinstitutioner. Formålet med de igangværende overvejelser om sammenlægninger af videregående uddannelsesinstitutioner er bl.a. at samle grund-, efter- og videreuddannelse, så de kan styrke hinanden gensidigt.

Der er i løbet af 1990'erne blevet formuleret politiske målsætninger om at fremme livslang læring på bl.a. de videregående uddannelsesinstitutioner i en række af Undervisningsministeriets debatoplæg, f.eks. "10-punkts plan om tilbagevendende uddannelse" fra 1995, "Debatoplæg om et nyt parallelt kompetencesystem for voksenuddannelser" fra 1996, "Videreuddannelsessystemet for voksne" fra 1997 og senest "Redegørelse om merit og fleksibilitet i de videregående uddannelser" fra 1999. Dertil kommer regeringens »Styrkelse af voksen- og efteruddannelserne« fra 1995.

I regeringens rapport fra det tværministerielle voksen- og efteruddannelsesudvalg, »Mål og midler i offentligt finansieret voksen- og efteruddannelse«, der er kommet på gaden i august i år, understreges bl.a. vigtigheden af at sikre, at voksen- og efteruddannelsesaktiviteten fører til formelle og anerkendte kompetencer, som kan bruges på arbejdsmarkedet og sikre de voksne et solidt kvalifikationsmæssigt grundlag, så de ikke senere havner i uddannelsesmæssige blindgyder.

Der har i løbet af 1990'erne været en stigende aktivitet i efter- og videreuddannelsen på videregående uddannelsesniveauer, dvs. uddannelsesniveauerne over ungdomsuddannelses- og erhvervsuddannelsesniveauer. I 1998 var aktiviteten følgende:

Tabel 4.1. Åben uddannelsesaktivitet på de videregående uddannelser i 1998:

	Institution	Årselever
Diplomuddannelser		5.648
Erhvervsøkonomisk diplomuddannelse (HD)	Handelshøjskoler	3.567
Erhvervsproglig diplomuddannelse (ED)	Handelshøjskoler	374
Pædagogiske diplomuddannelser*	Danmarks Lærerhøjskole, Danmarks Pædagoghøjskole og seminarier	1.107
Sociale diplomuddannelser**	Sociale højskoler	536
Diplomuddannelse for hospitalslaboranter	Hospitalslaborantskoler	64
Masteruddannelser		270
Master of Public Health	Københavns Universitet og Aarhus Universitet	72
Master of Multimedia Arts	Aarhus Universitet	12
Master of Multimedia Science	Aarhus Universitet	3
Master of Public Management	Syddansk Universitet	32
Master of Business Administration	Handelshøjskoler	32
Master of Information Technology	Aalborg Universitet	19
Master in Management of Technology	Aalborg Universitet og Danmarks Tekniske Universitet	24
Master of Public Policy	Roskilde Universitetscenter	13
Master of Public Administration	Handelshøjskolerne i København og i Århus	43
Master of Technology Management	Aalborg Universitet	20
Øvrige videregående voksenuddannelser		2.063
Voksenunderviseruddannelsen***	Danmarks Lærerhøjskole, Københavns Universitet, Roskilde Universitetscenter, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse og seminarier	1.054
Almen uddannelse i sløjd	Sløjdskolerne	53
Tekniske videreuddannelser****	Ingeniørhøjskoler	536
Uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog for voksne	Københavns Universitet, Syddansk Universitet, Danmarks Lærerhøjskole	350
Uddannelsen til statsprøvet tolk	Handelshøjskoler	53
Den teoretiske del af uddannelsen til registreret revisor	Handelshøjskoler	17
Ordinære uddannelser og enkeltfag		4.598
Korte kurser		1.411
I alt		13.990
*) Inkl. Diplomuddannelse i Pædagogisk arbejde		
***) Inkl. Voksenvejlederuddannelsen		
****) Ingeniørenes Lederuddannelse, Teknologilederuddannelsen m.m.		

Tabel 4.2. Åben uddannelsesaktivitet på erhvervsskolernes videreuddannelser på videregående uddannelsesniveau i 1998

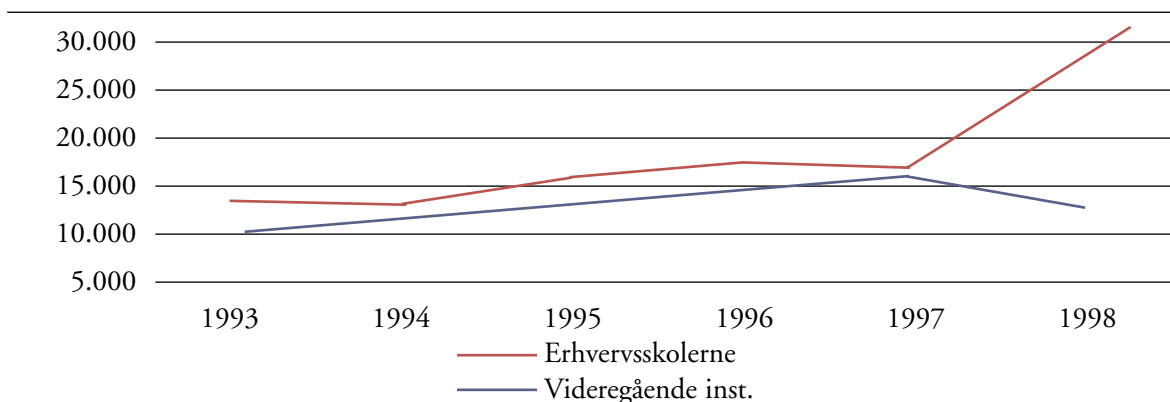
Finansiell videreuddannelse	607
Ejendomsmægleruddannelsen	328
Markedsøkonom	86
Datamatiker	755
Datanom	326
Merkonom	4.168
Teknom	261
Erhvervsskolernes diplomuddannelser	242
I alt	6.773

Aktiviteten fordeler sig imellem særligt udviklede videreuddannelser, der udbydes med grundlag i en egen bekendtgørelse udstedt i henhold til Lov om åben uddannelse, og udbud af uddannelser

og enkeltfag, der også udbydes i det ordinære uddannelsessystem. Forholdet mellem de særligt udviklede videreuddannelser og udbuddet af ordinære uddannelser er ca. 60 pct. uddannelser udbudt i henhold til Lov om åben uddannelse og ca. 40 pct. udbud af ordinære uddannelser under åben uddannelse. HD-uddannelsen udgør som enkelt uddannelse en meget stor del af de 60 pct. »fødte« åbne uddannelser.

Siden 1994 er der blevet udviklet flere nye kompetencegivende videreuddannelser, først og fremmest diplom- og masteruddannelser, og især i de sidste par år har der været vækst i udviklingen af diplom- og masteruddannelser. Der er blevet nyudviklet 12 diplomuddannelser og 15 masteruddannelser, og der er stadig flere nye diplom- og masteruddannelser på vej.

Figur 4.1. Udviklingen i årselever ved åben uddannelse 1993-1998



Note: Efteruddannelse af lærere og pædagoger blev lagt ind under Lov om Åben Uddannelse pr. 1/1 1997. I figuren optræder denne aktivitet dog under de videregående uddannelsesinstitutioner i hele perioden.



Det er således generelt en meget positiv udviklingstendens, der har været i løbet af 1990'erne, og der er yderligere planer om etablering af nye, relevante voksen- og efteruddannelser på de videregående uddannelser.

Aktiviteten på *erhvervsskolernes* åben uddannelse voksede betydeligt det seneste år, hvilket overvejende skyldes en kraftig vækst i de korte kurser her. I 1998 udgjorde de korte kurser sammen med PC-bruger uddannelsen knap 60 pct. af aktiviteten. Der er dog også sket en vækst i aktiviteten på datamatikeruddannelsen, mens merkonomuddannelsen, der traditionelt har været kerneydelsen gennem en årrække, har oplevet faldende tilgang.

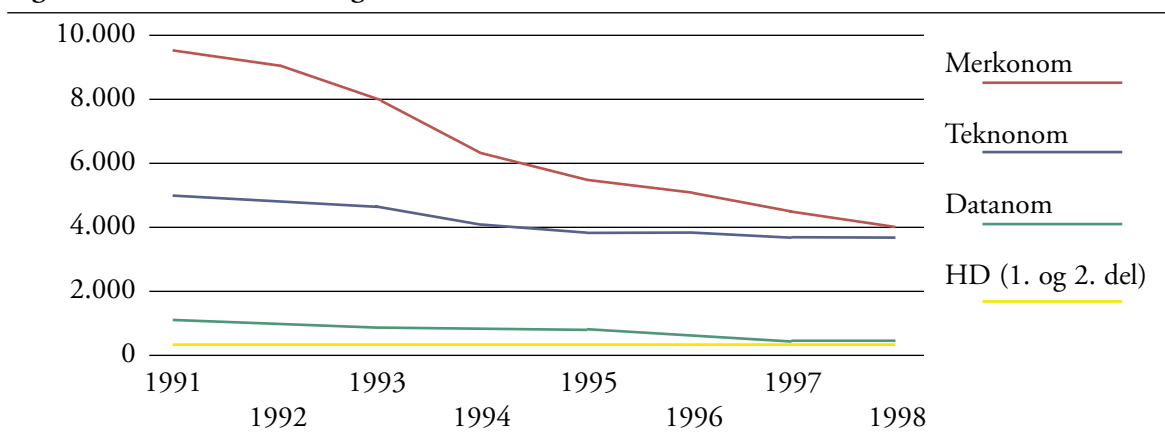
Fra 1997 til 1998 oplevede *de videregående*

uddannelsesinstitutioner et fald i aktiviteten på ca. 15 pct., når man regner efteruddannelse med. Selv om aktiviteten har været faldende på HD-uddannelsen, udgør den fortsat omkring 25 pct. af åben uddannelse på de videregående uddannelsesinstitutioner. Korte kurser udgjorde på de videregående uddannelser kun ca. 10 pct. af aktiviteten.

4.3 Hvilke barrierer er der for at udbyde efter- og videreuddannelse på de videregående uddannelser?

Udbuddet af voksen- og efteruddannelse på de videregående uddannelsesinstitutioner er meget svingende fra ca. 25 pct. af institutionens uddannelsesaktivitet til stort set ingen aktivitet.

Figur 4.2. Årselever ved udvalgte uddannelser 1993-1998



Tabel 4.3. Oversigt over årsstuderende ved de lange videregående uddannelser 1998

Institution	Årsstuderende i alt	Heraf årsstuderende på åben uddannelse	Åben uddannelse i pct. af årsstuderende i alt
KU	16.842	1.173	7,0
AU	11.230	775	6,9
SDU/OU	5.445	770	14,1
RUC	3.629	246	6,8
AAU	6.228	608	9,8
HHK	7.841	1.983	25,3
HHÅ	1.835	512	27,9
SDU/HHS	1.673	581	34,7
DTU	3.913	121	3,1
DFH	746	5	0,7
KVL	1.840	23	1,3
Ingeniørhøjskoler*	4.329	490	11,3
Handelshøjskolecentre*	710	428	60,3
	66.261	7.715	11,6

Kilde: Regnskabstal 1998 undtagen *, der er TB-tal 1998 (Handels- og Ingeniørhøjskolen i Herning er inkluderet i kategorien ingeniørhøjskoler)

I november 1998 offentliggjorde Evalueringscentret en undersøgelse af barrierer for udbud af åben uddannelse på de lange videregående uddannelser udarbejdet for Undervisningsministeriet, Rådet om Åben Uddannelse og Akademikernes Centralorganisation².

I undersøgelsen peges der på barrierer for udbuddet af åben uddannelse og faktorer, der kan fremme udbuddet. Den principielt positive ind-

stilling, som uddannelsesinstitutionerne generelt giver udtryk for, afspejler sig faktisk ikke i omfanget af aktiviteter under åben uddannelse. Det er karakteristisk, at initiativer til at igangsætte nye aktiviteter ofte beror på enkeltpersoners engagement eller eksterne faktorer, og det er sjældent direkte resultat af en ledelsesbeslutning.

Institutionerne fremhæver selv de økonomiske vilkår for udbuddet af åben uddannelse som en væsentlig barriere. For det første kritiseres uddannelsesstatemetrets størrelse i forhold til taxametret til ordinære uddannelser. - Hertil er at sige, at uddannelsesstatemetrene er fastsat i forhold til finansieringsstrukturen på åben uddannelse, som er en kombination af deltagerbetaling og taxameterfinansiering. Hensigten hermed er at sikre et relevant uddannelsesudbud, der afspejler behovene for efter- og videreuddannelse. Derfor er finansieringsprincippet efterspørgselsstyring via deltagerbetaling og et taxameter, der er lavere end for de ordinære uddannelser.

For det andet giver institutionerne udtryk for usikkerhed om den økonomiske rentabilitet for voksen- og efteruddannelsesudbuddene på åben uddannelse. Dels finder institutionerne det vanskeligt at fastlægge, hvor stor efterspørgslen er. Dels kan der selv ved umiddelbart stor efterspørgsel ske frafald mv. undervejs, hvilket øger risikoen for, at forløb gennemføres med under-

²Barrierer for udbud af åben uddannelse ved de lange videregående uddannelser. København: Evalueringscentret, november 1998.)

skud. For det tredje kan der være store omkostninger forbundet med udvikling af nye uddannelsesudbud, og dette kombineret med usikkerheden om den økonomiske rentabilitet kan betyde, at planer om udvikling af nye videreuddannelser bliver skrinlagt. - Der er imidlertid en årlig pulje på finansloven til udvikling af nye uddannelser under åben uddannelse, hvorfra institutionerne kan søge om støtte.

Det bliver fremhævet som en stærkt fremmede faktor, at institutionen har et sekretariat, der udelukkende tager sig af voksen- og efteruddannelse. Det er af væsentlig betydning, at institutionsledelsen opfatter voksen- og efteruddannelse som et særligt indsatsområde, der skal prioriteres og synliggøres ved bl.a. etablering af et sekretariat. På den måde påtager uddannelsesinstitutionen sig også den rolle, den har for at give sine dimittender og andre kvalificerede mulighed for faglig ajourføring og opkvalificering og sikre relevant voksen- og efteruddannelse.

Barriereundersøgelsen vil indgå i de videre overvejelser om initiativer i forbindelse med voksen- og efteruddannelse. Forslaget om et videreuddannelsessystem for voksne kan eksempelvis bidrage til at skabe klarere rammer for institutionernes udbud.

Der er også lagt op til, at åben uddannelse kan inddrages i de udviklingskontrakter, der skal forhandles og indgås med universiteterne.

4.4 Politiske målsætninger for livslang læring på de videregående uddannelser: Hvilken fremtidig politik? Hvilke fremtidige indsatser?

De politiske målsætninger for livslang læring på de videregående uddannelsesinstitutioner er:

- Et relevant udbud af efter- og videreuddannelse på videregående niveau med henblik på faglig opgradering, erhvervelse af nye kvalifikationer på et højere kompetenceniveau m.m.
- En gennemskuelig uddannelsesstruktur med klare, anerkendte kompetenceniveauer og -profiler.
- Et sammenhængende grund-, efter- og videreuddannelsessystem uden uddannelsesmæssige blindgyder.
- En ramme for fleksibel tilrettelæggelse af efter- og videreuddannelsesudbuddet, så deltagernes uddannelsesmæssige behov kan tilgodeses, samtidig med at behov af beskæftigelsesmæssig og af mere hverdagslivsagtig karakter også tilgodeses.

Livslang læring på de videregående uddannelsesinstitutioner henvender sig til

- beskæftigede eller ledige personer uden en videregående uddannelse, men med de rette adgangsforudsætninger for en videregående uddannelse,

- beskæftigede eller ledige personer med en henholdsvis kort, mellemlang eller lang videregående uddannelse, og
- “trediealder-studerende” med de rette adgangsforudsætninger.

Det betyder, at videreuddannelserne skal modsvare de behov for faglig og personlig kompetenceudvikling, målgrupperne har for at kunne løse opgaver på arbejdsmarkedet bedre og mere effektivt, og for at kunne betrede en ny stilling eller påtage sig nyt arbejde.

Et nyt videreuddannelsessystem for voksne

De politiske målsætninger for livslang læring på de videregående uddannelser skal ses i lyset af det kvalitetsløft, de korte videregående uddannelser skal have i forbindelse med KVVU-reformen og regeringens målsætning om, at 50 pct. af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse, hvor det især er på KVVU- og MVU-området, at væksten skal finde sted. KVVU’eres og MVU’eres muligheder for relevant, praksisorienteret videreuddannelse er derfor vigtig, for at uddannelserne er attraktive for de unge studiesøgende.

Størstedelen af den efter- og videreuddannelse, der hidtil har fundet sted på de videregående uddannelsesinstitutioner, er enkeltfag eller uddannelsesforløb under åben uddannelse, der også udbydes i det ordinære uddannelsessystem. Der er indholdsmæssig identitet, men forskel på den målgruppe, fagene og uddannelserne udby-

des til, tidspunkterne for undervisningens afholdelse og måden, undervisningen afholdes på.

En mindre del af efter- og videreuddannelsen er indholdsmæssigt og pædagogisk tilrettelagt for målgruppen af voksne, der både har en eller anden videregående uddannelse i forvejen og flere års erhvervs erfaring, og samtidig har behov for kompetenceudvikling, tilegnelse af ny viden, faglig opgradering og/eller specialisering. Det er især udbygning af den type efter- og videreuddannelse, der er brug for i de kommende år for at sikre relevante muligheder for den voksne befolknings kompetenceudvikling.

Men udbygningen bør finde sted inden for veldefinerede rammer, der synliggør videreuddannelsernes kompetencer og angiver en klar kompetencestruktur med forskellige kompetenceniveauer. Derved sikres der sammenhæng i videreuddannelserne, og deltagerne får formelle og anerkendte kompetencer og undgår uddannelsesmæssige blindgyder.

Undervisningsministeren påregner i Folketings-samlingen 1999/2000 at fremsætte et forslag til Lov om et videreuddannelsessystem for voksne, der

- skaber en klar kompetencestruktur og sammenhæng i de videreuddannelser, der gennemføres af voksne, og

- giver mulighed for kompetenceudvikling og videreuddannelse tilrettelagt med udgangspunkt i voksnes erhvervs- og livserfaring.

Overvejelserne om et videreuddannelsessystem for voksne er et element i overvejelserne om en forenkling af voksen- og efteruddannelsessystemet for voksne og vil afhænge af resultaterne på dette område.

Det laveste niveau i videreuddannelsessystemet for voksne er GVU (Grundlæggende voksenuddannelse), der tænkes etableret som en generel ordning for voksne, der dækker flere erhvervskompetencegivende uddannelsesordninger på ungdomsuddannelsesniveaut.

Videreuddannelsessystemets tre næste kompetenceniveauer er på videregående niveau, og det er de tre kompetenceniveauer, der vil blive behandlet i resten af kapitlet. De tre kompetenceniveauer er: VVU (Videregående voksenuddannelse), Diplom og Master. Det skal være muligt at nå disse kompetenceniveauer inden for en i forvejen defineret uddannelse fastlagt i en uddannelsesbekendtgørelse (regulerede forløb) eller ved en individuelt tilrettelagt uddannelse sammensat af kompetencegivende fag (fleksible forløb).

Uddannelserne i Videreuddannelsessystemet har

i højere grad end uddannelserne i det ordinære system et praksisorienteret sigte; de har i højere grad en erhvervmæssig progression som sigte end de ordinære uddannelsers overvejende studiemæssige progression. Kompetenceniveauer i Videreuddannelsessystemet defineres dog samtidig ud fra en sammenlignelighed med KVU, MVU og LVU for at sikre sammenhæng i uddannelsessystemet og kvalitet i uddannelserne.

Uddannelserne kan enten have karakter af videreuddannelse i dybden, dvs. faglig specialisering inden for det fagområde, hvor deltagerne i forvejen har en videregående uddannelse, eller i bredden, dvs. faglig supplerings uden for deltagerens eget fagområde. I forhold til uddannelserne i det ordinære system er videreuddannelserne enten snævrere specialiseringer eller bredere tværfaglige forløb.

Den kompetenceudvikling, der finder sted i løbet af en videreuddannelse, skal være relevant i forhold til deltagerens livs- og arbejdsmarkedssituation og kunne bringes i anvendelse af deltagerne. Derfor skal de voksnes erhvervs- og livserfaring spille en væsentlig rolle for den indholdsmæssige og pædagogiske tilrettelæggelse af videreuddannelserne. Adgangsforudsætningerne til en videreuddannelse er mindst 2 års erhvervs-erfaring, og videreuddannelserne skal med udgangspunkt i deltagerens erhvervs-erfaring danne rammerne for et tæt samspil mellem teori og

Tabel 4.4. Kompetenceniveauer i fremtidens videreuddannelsessystem

	VVU (Videregående Voksenuddannelse)	Diplomuddannelse	Masteruddannelse
Formål	Formålet med VVU er at styrke gymnasialt eller erhvervsfagligt uddannede voksnes muligheder for løbende professions- og praksisorienteret kompetenceudvikling.	Formålet med diplomuddannelsen er at styrke mulighederne for at voksne med en kort eller mellem-lang videregående uddannelse løbende kan udvikle deres kompetencer i dybden eller i bredden.	Formålet med masteruddannelsen er at styrke mulighederne for at voksne med en mellemlang eller lang videregående uddannelse løbende kan udvikle deres kompetencer i dybden eller i bredden.
Adgangskriterier	Adgangskriterier Mindst 2 års relevant erhvervs erfaring efter en gennemført ungdomsuddannelse.	Mindst 2 års relevant erhvervs erfaring efter en gennemført KVVU eller VVU.	Mindst 2 års relevant erhvervs erfaring efter en gennemført MVU, bachelor- eller diplomuddannelse.
Uddannelseselementer	VVU sammensættes af fag på KVVU-niveau.1)	Diplomuddannelsen sammensættes af fag på MVU- eller bachelorniveau.	Masteruddannelsen sammensættes af fag på kandidatniveau
Udbydende institutioner	VVU udbydes af erhvervsskoler og MVU-institutioner herunder også CVV. Undtagelsesvis også universiteter.	Diplomuddannelsen udbydes af erhvervs- skoler, MVU-institutioner og universiteter (herunder centre for videregående uddannelse etableret af både MVU- og KVVU-institutioner).	Masteruddannelsen udbydes af universiteter
Afgangsniveau	VVU består af 40 ugers uddannelse taget inden for maks. 6 år, inkl. et afgangprojekt på mindst 4 uger. En VVU omregnes til 60 ECTS-point.	Diplomuddannelsen består af 40 ugers uddannelse taget inden for maks. 6 år, inkl. et afgangprojekt på mindst 8 uger. En diplomuddannelse omregnes til 60 ECTS-point.	Masteruddannelsen består af 40-60 ugers uddannelse taget inden for maks. 6 år, inkl. et afgangprojekt på mindst 8 uger. En masteruddannelse omregnes til 60-90 ECTS-point.

1) 1. del indgår ikke i videreuddannelsessystemet for voksne praksis. Det skal f.eks. være muligt at inddrage og perspektivere relevant erfaring i løbet af en videreuddannelse og især i forbindelse med en videreuddannelses afgangprojekt. Det er derfor også vigtigt, at videreuddannelserne tilrettelægges, så deltagerne har mulighed for at fastholde deres tilknytning til arbejdsmarkedet, mens de er under videreuddannelse.

Uddannelserne i Videreuddannelsessystemet på VVU-, Diplom- og Masterniveau skal point-sættes

i forhold til ECTS (European Credit Transfer System), så videreuddannelserne er normeret ud fra anerkendte standarder. Ét årsværk sættes i ECTS til 60 point. Desuden skal videreuddannelsernes eksamensbeviser indeholde tilstrækkelig megen information om uddannelsernes fag og faglige indhold til, at videreuddannelserne ud over deres erhvervsmæssige sigte kan danne grundlag for optagelse på andre videreuddannelser på højere kompetenceniveauer i Danmark eller i udlandet inden for samme eller tilgrænsende fagområde.

Fleksible forløb

Forslaget om et videreuddannelsessystem for voksne indeholder 2 principielt forskellige måder at sammensætte videreuddannelse på. Uddannelser kan som nævnt enten være *regulerede* forløb, hvor uddannelsens mål og indhold er fastlagt i en uddannelsesbekendtgørelse, eller *fleksible* forløb, hvor uddannelsens mål og indhold sammensættes af den voksne selv inden for Videreuddannelsessystemets nærmere fastlagte rammer. Videreuddannelsessystemet for voksne skal med udgangspunkt i den enkelte voksne og hendes eller hans uddannelsesbehov udvikles i et tæt samspil med samfundets og virksomhedernes behov.

Muligheden for fleksible forløb gives ud fra en overbevisning om, at voksne med mindst 2 års erhvervs erfaring, livserfaring og en forudgående uddannelse - en ungdomsuddannelse, en erhvervsuddannelse eller en videregående uddannelse - med vejledning fra en videregående uddannelsesinstitution selv er i stand til at vælge og tilrettelægge sit eget uddannelsesforløb inden for nærmere fastlagte rammer. Denne form for "modulopbygning" af et uddannelsesforløb er desuden velkendt fra den måde, nogle videregående uddannelser i f.eks. Sverige og Storbritannien er opbygget på.

Der skal imidlertid også stilles krav til sammensætningen og tilrettelæggelsen af de fleksible forløb for at give uddannelserne en klar faglig profil,

et sikkert kompetenceniveau, indre sammenhæng og faglig progression:

- Dels skal uddannelserne sammensættes af enkeltfag på et tilstrækkeligt kompetenceniveau, og sammensætningen skal være udtryk for en indholdsmæssig progression i uddannelsen.
- Dels skal uddannelsens mål, sammensætning og faglige profil eller hovedfaglighed godkendes på forhånd af den uddannelsesinstitution, der også skal godkende og bedømme uddannelsens afsluttende eksamensprojekt inden uddannelsens påbegyndelse.

Kravene skal være med til at sikre de fleksible uddannelsesforløbs kvalitet

De eksisterende videreuddannelser, der ikke giver henholdsvis en VVU-, diplom- eller masterkompetence, skal have lov til at fortsætte uden for videreuddannelsessystemet, men det skal samtidig også være muligt at etablere særlige brobygningsforløb, så de når ét af de tre kompetenceniveauer. I så fald skal brobygningsforløbet etableres af de institutioner, der udbyder kompetencegivende uddannelse på det pågældende afgangsniveau, som brobygningsforløbet skal munde ud i.

LIVA - Fremtidens læringslandskab

Videreuddannelsessystemets betoning af, at videreuddannelser for voksne skal medtænke og



tilrettelægges efter deltagernes erhvervs- og livserfaring, er et udslag af den erkendelse, at læring livet igennem finder sted i flere forskellige »rum« og på flere forskellige måder.

For at sikre fleksible videreuddannelsesmuligheder for voksne og tilpasse videreuddannelsen til voksnes behov er det vigtigt, at der etableres et samspil mellem de forskellige lærings-«rum» og former, og at der i forbindelse med uddannelsesplanlægningen tages højde for de forskellige »rum« og samspillet mellem dem. Videreuddannelsessystemet er et eksempel på, at den læring, der har fundet og finder sted på *arbejdspladsen* og i *livet* i fritiden, og *den virtuelle læring* spiller en rolle for uddannelsestænkningen i forbindelse med videreuddannelse på *institutionerne* (LIVA).

Informationsteknologien rækker naturligvis også ind over de andre tre læringsområder, hvis man betragter det som en *metode* frem for en del af læringslandskabet. Men betydningen af det virtuelle bør understreges som én af flere indfaldsvinkler til læring. Udviklingen inden for informationsteknologien overhaler den måde, vi hidtil har tænkt voksenuddannelse på.

Informations- og kommunikationsteknologien kommer således til at spille en stor rolle i samspillet mellem livet og læringen i fritiden, voksenuddannelserne på uddannelsesinstitutionerne og læringen på arbejdspladsen.

Det rejser spørgsmålet om og i givet fald hvilken læring på f.eks. en arbejdsplads, der kan godskrives i et formelt videreuddannelsesforløb. Og hvordan der kan godskrives: Hvornår har arbejdspladslæring karakter af uddannelse? Arbejdspladslæring er den læring, der finder sted på arbejdspladsen via arbejde, intern undervisning m.m. Arbejdspladslæring kan defineres som de arbejdsprocesser, hvor igennem det enkelte menneske omsætter information til viden, tilegner sig ny viden, opnår indsigt og færdigheder, danner holdninger og værdier og derved opbygger kompetencer til at handle.

Arbejdspladslæringen kan have vidt forskellig karakter, f.eks. selvlæring, sidemandsoplæring, sjakoplæring, konkret problemløsning individuelt eller i fællesskab, læring ved brug af informations- og kommunikationsteknologi, erfaringsudveksling, hjælp fra en overordnet, læsning af manualer, intern undervisning m.m.

Arbejdspladslæringen er intern og giver typisk branche- eller virksomhedsspecifikke kvalifikationer, mens uddannelsesinstitutionerne typisk giver kvalifikationer af mere generel karakter gennem ekstern undervisning. Det er derfor væsentligt i denne sammenhæng at præcisere samspillet mellem uddannelsesinstitutioner og virksomheder og disses forskellige roller i forbindelse med arbejdspladslæringen for at sikre sammenhæng i læringen. På den måde forbedres muligheden også for, at erhvervs erfaring kommer til at spille

Tabel 4.5. Sammenligning af »akademisk« læring og arbejdspladslæring

»Akademisk« læring	Arbejdspladslæring
• fokuserer på at vide »hvad«	• fokuserer på at vide »hvordan«
• vægt på undervisning	• vægt på vejledning og oplæring
• vægt på kognitive færdigheder	• vægt på »transfer«-færdigheder
• giver de studerende vidensteorier, begreber og relevante redskaber til at forstå og ordne begreberne	• giver de studerende den nødvendige erfaring til at udføre rutineopgaver effektivt, løse konkrete problemer og identificere situationer uden rutiner • får de studerende til at udvikle reflektive færdigheder, reflektere deres handlinger og forstå konsekvenserne af dem

en rolle som adgangsforudsætning og som anvendelig praktisk viden i forbindelse med mere formaliserede undervisningsforløb, og evt. for godskrivning af arbejdspladslæring.

I England er der sat flere udviklingsprojekter om »Work Based Learning« i gang mellem universiteter og virksomheder. I den forbindelse er der bl.a. blevet konstateret en forskel mellem læringsformerne på henholdsvis institutioner og i virksomheder:

Herhjemme arbejdes der på at styrke forskningen i læring og læreprocesser bl.a. med forslagene om etablering af et Danmarks Pædagogiske Universitet og et Learning Lab Denmark. Det skulle give os et bedre vidensgrundlag om eksempelvis læring på arbejdspladsen, og hvordan den læring kan håndteres i uddannelsessystemet.

Samspillet mellem uddannelsesinstitutioner og virksomheder i forbindelse med arbejdspladslæring kan have forskellig karakter. Ud over erhvervs-

faringens rolle i Videreuddannelsessystemet er de mest velkendte former

- *vekseluddannelsen*, hvor der i et formelt uddannelsesforløb indgår praktikperioder reguleret af uddannelsesinstitutionen, og
- uddannelsesinstitutionens *forflyttelse af undervisning til virksomheden*, så undervisningen finder sted i velkendte rammer, hvilket kan være med til at nedbryde de barrierer, uddannelsesuvante kan have mod at modtage undervisning.

Ét er imidlertid institutionernes håndtering af erhvervs- og livserfaring i forbindelse med formelle videreuddannelsesforløb, noget andet er den rolle, de videregående uddannelsesinstitutioner kan spille som vidensressource for omgivelserne, f.eks. foreninger, virksomheder og organisationer, i forbindelse med formelle og uformelle læreprocesser. Det er væsentligt, at uddannelsesinstitutionerne kommer til at spille en mere aktiv og central rolle som vidensres-

source, »fødselshjælper« og konsulent i forbindelse med læreprocesser i fritiden og på arbejdspladsen.

Informations- og kommunikationsteknologien kommer til at spille en stor rolle i samspillet mellem voksnes liv i fritiden og på arbejdspladsen og institutionernes involvering i forskellige former for livslang læring. Med muligheder for virtuel læring, f.eks. fjernundervisning, kan voksnes videreuddannelse samtidig tilrettelægges endnu mere fleksibelt og tilpasses de voksnes behov for uddannelse i forhold til gøremål i fritiden og på arbejdet. Desuden giver informations- og kommunikationsteknologien brugerne en helt anden metodisk kompetence som supplement til de kvalifikationer, man opnår gennem et formaliseret uddannelsesforløb.

Videreuddannelsessystemet i fremtiden - livslang læring på de videregående uddannelser

Det er den politiske målsætning, at de videregående uddannelsesinstitutioner i højere grad end i dag involverer sig i voksen- og efteruddannelse og spiller en aktiv rolle for opkvalificeringen og kompetenceudviklingen af den voksne befolkning. Det skal samtidig sikres, at den voksen- og efteruddannelse, der tages, giver anerkendte kompetencer og ikke fører dem, der har fulgt et videreuddannelsesforløb, ud i en uddannelsesmæssig blindgyde. Der skal

være sammenhæng i uddannelsessystemet mellem de forskellige videregående uddannelsesniveauer i det ordinære uddannelsessystem og i videreuddannelsessystemet for voksne.

Derfor skal videreuddannelsessystemet udbygges, og der skal etableres nye diplom- og masteruddannelser samt brobygningsforløb for f.eks. MVU-dimittender, der efter et par år på arbejdsmarkedet ønsker en relevant videreuddannelse, men mangler en faglig suppleringsforløb for at opfylde adgangsforsætningerne. Der er allerede, som skitseret ovenfor, etableret nye diplom- og masteruddannelser, og der er tendenser til en stigende vækst i udbuddet. Det er vigtigt at lægge endnu fastere rammer end hidtil for at undgå, at et nyt videreuddannelsessystem ender som et »vildnis« af voksen- og efteruddannelser.

I forhold til de eksisterende diplom- og masteruddannelser kunne der ske en forenkling med udstedelse af én bekendtgørelse for hvert af de følgende områder:

På det grundlag kan den positive udviklingstendens fortsætte inden for velordnede rammer, og der kan skabes et overskueligt system for kompetenceudvikling af den voksne befolkning på et videregående uddannelsesniveau.

Tabel 4.6. Diplom- og masteruddannelser opdelt efter hovedfaglighed

<i>Diplomuddannelser:</i>
• Sundhedsfaglig diplomuddannelse med speciale i bl.a. ledelse og forskellige faglige specialer for f.eks. sygeplejersker, jordemødre, ergo- og fysioterapeuter og hospitalslaboranter,
• Social diplomuddannelse med specialer i bl.a. socialt arbejde og familierapi,
• Pædagogisk diplomuddannelse med forskellige faglige specialer for f.eks. pædagoger og lærere,
• Teknologisk diplomuddannelse,
• Erhvervsøkonomisk diplomuddannelse,
• Erhvervsproglig diplomuddannelse, og
• Journalistisk diplomuddannelse
<i>Masteruddannelser:</i>
• Master i folkesundhed,
• Master i teknologiledelse, bl.a. med speciale i teknisk miljøledelse,
• Master i offentlig forvaltning,
• Master i informationsteknologi, bl.a. med speciale i softwareudvikling og multimedier, og
• Master i virksomhedsledelse.

Bilag til kapitel 4

Tabel 4.7. Eksisterende diplom-, master- og andre videregående videreuddannelser under åben uddannelse

Uddannelse	Ikrafttrædelsesdato for gældende bekendtgørelse	Udbydende institution(er)
<i>Diplomuddannelser</i>		
Erhvervsøkonomisk Diplomuddannelse (HD)	September 1999	Handelshøjskoler, handelshøjskoleafdelinger, Aalborg Universitet og Syddansk Universitet
Erhvervs sproglig Diplomuddannelse (ED)	September 1998	Handelshøjskolerne i København og i Århus, Handels- og Ingeniørhøjskolen i Herning og Syddansk Universitet
Sygeplejefaglige diplomstudier	September 1994	Danmarks Sygeplejerskehøjskole
Diplomuddannelse for ergoterapeuter og fysioterapeuter	September 1994	Videreuddannelsen for Ergoterapeuter og Fysioterapeuter
Jordemoderfaglige diplomstudier	September 1994	Danmarks Sygeplejerskehøjskole
Diplomuddannelse i konkurrence- og eliteidræt	Juli 1997	Syddansk Universitet
Pædagogisk diplomuddannelse	August 1997	Danmarks Lærerhøjskole og lærerseminarierne
Den sociale diplomuddannelse	September 1997	Aalborg Universitet
Diplomuddannelse i socialt arbejde	September 1997	De sociale højskoler i København, Esbjerg og Aarhus
Diplomuddannelse i familierapi	September 1997	De sociale højskoler i København og Odense
Diplomuddannelse for hospitalslaboranter	Oktober 1997	Hospitalslaborantskolerne
Diplomuddannelse i pædagogisk arbejde	Januar 1998	Danmarks Pædagoghøjskole
Sundhedsvæsenets Diplomlederuddannelse	Forsøgsordning: August 1998 - juni 2001	Handels- og Ingeniørhøjskolen i Herning, Storstrøms Handelshøjskolecenter
Teknologisk diplomuddannelse	September 1999	Syddansk Universitet, Handels- og Ingeniørhøjskolen i Herning
Diplomuddannelse i journalistik	September 1999	Danmarks Journalisthøjskole
<i>Masteruddannelser</i>		
Master of Public Health (MPH)	September 1996	Københavns Universitet og Aarhus Universitet
Master of Technology Management (MTM)	September 1996	Aalborg Universitet
Master of Public Policy (MPP)	September 1996	Roskilde Universitetscenter
Master i teknisk miljøledelse	September 1996	Danmarks Tekniske Universitet
Master of Public Management (MPM)	Februar 1997	Syddansk Universitet
Master of Multimedia Arts (MMA)	September 1997	Aarhus Universitet
Master of Multimedia Science (MMS)	September 1997	Aarhus Universitet

Master in Management of Technology (MMT)	September 1997	Aalborg Universitet og Danmarks Tekniske Universitet
Master of Information Technology (MI)	Marts 1998	Aalborg Universitet
Master of Business Administration (MBA)	August 1998	Syddansk Universitet, Handelshøjskolerne i Århus og i København
Master of Public Administration (MPA)	August 1998	Handelshøjskolen i København
Master i informations teknologi, softwareudvikling (MITS)	September 1999	IT-højskole Vest
Master of Information Technology: - Linie i softwareudvikling (MIS) - Linie i multimedier (MIM)	September 1999	IT-højskolen Vest
Master i brandsikkerhed (MFS)	Januar 2000	Danmarks Tekniske Universitet
Master of Language Administration (MLA)	Februar 2000	Handelshøjskolen i København og Syddansk Universitet
<i>Kandidatuddannelser</i>		
Kandidatuddannelsen i sygepleje (cand. cur.)	September 1994	Danmarks Sygeplejerskehøjskole
Pædagogisk kandidatuddannelse (cand. pæd.)	September 1997	Danmarks Lærerhøjskole
Den sociale kandidatuddannelse (cand. scient. soc.)	April 1998	Aalborg Universitet
<i>Andre</i>		
Voksenunderviseruddannelsen	September 1995	Seminarier, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, Danmarks Lærerhøjskole, Københavns Universitet og Roskilde Universitetscenter.
Teknologilederuddannelsen	September 1997	Ingeniørhøjskolen Københavns Teknikum
Uddannelse til statsprøvet tolk	Februar 1997	Handelshøjskolerne i Århus og i København
Udviklings- og projektingeniørernes efteruddannelse	September 1997	Ingeniørhøjskolen i Horsens
Ingeniørernes Lederuddannelse	September 1997	Ingeniørhøjskolen Københavns Teknikum og Ingeniørhøjskolen i Horsens
Voksenvejleder	December 1997	Danmarks Lærerhøjskole, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse og seminarier
Almen uddannelse i Sløjd	Juni 1998	Sløjdhøjskolen i Esbjerg, Dansk Sløjdlærerskole
Friluftsvjlederuddannelsen	Juni 1998	Københavns Universitet
Den teoretiske del af uddannelsen til registret revisor	Juni 1998	Handelshøjskolerne i Århus og i København og Syddansk Universitet
Uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog for voksne	August 1998	Københavns Universitet, Danmarks Lærerhøjskole og Syddansk Universitet

Kapitel 5:

De studerendes levevilkår

5.1 Uddannelse og levevilkår

Levevilkårene under uddannelse spiller en væsentlig rolle for, om de unge vælger at uddanne sig og for deres muligheder for at fuldføre uddannelsesforløbet.

Studerendes levevilkår kan kort beskrives som samspillet mellem:

- de studerendes udgiftsbehov og deres muligheder for at finansiere dem
- den tid de studerende har til rådighed til deres studier henholdsvis erhvervsarbejde og familieliv

En af forudsætningerne for et vellykket uddannelsesforløb er således, at de studerendes hverdag hænger sammen under et fuldtidsstudium.

Det primære tilbud om uddannelsesstøtte i fuldtidsuddannelserne er SU-systemet.

Det danske støttesystem til studerende under videregående uddannelse må i internationalt perspektiv betegnes som enestående. Selvom sam-

menligninger på tværs af landene er vanskelige, i og med at mange forskellige faktorer, herunder direkte uddannelsesafgifter, boligforhold, beskæftigelsesforhold, indgår i vurderingsgrundlaget, er der ingen tvivl om, at danske studerendes støttemuligheder er meget fordelagtige i en international målestok. Det gælder også en ren nordisk sammenligning. Samlet set er støtten ganske vist på samme niveau inden for Norden, men den danske stipendieandel er større.

Støttesystemerne i Norden afspejler, at de unge flytter hjemmefra i en forholdsvis tidlig alder. I de sydeuropæiske lande er der tradition for, at man er hjemmeboende væsentligt længere, hvorfor en del af støtten i flere lande gives i form af eksempelvis skattefradrag til faderen.

Den første lov om statens uddannelsesstøtte kom i 1970. Loven byggede blandt andet på "Von Eyben"-udvalgets betænkning fra 1968, som anbefalede at øge støtten til de studerende, således at der i højere grad blev skabt socialt lige muligheder for at tage en videregående uddannelse.

Ved siden af SU-systemet er der en række uddan-

nellesstøtteordninger, som primært sigter mod personer, der ellers ikke ville have uddannet sig. De alternative uddannelsesstøtteordninger er blandt andet revalideringsydelse, uddannelsesgodtgørelse, aktiveringsydelse og uddannelsesorlovsydelse. Disse ordninger er typisk fastsat ud fra social- og arbejdsmarkedspolitiske - og ikke uddannelsespolitiske - hensyn.

Der er stor forskel på uddannelsesvilkårene, afhængig af hvilken støtteordning de unge uddanner sig på. Hvordan fungerer støtteordningerne og deres samspil set i forhold til de unges behov for støtte til uddannelse? Hvordan påvirker ordningerne de unges uddannelsesvalg og deres muligheder for at fuldføre uddannelsesforløbet?

5.2 Støtteordninger til uddannelse

SU-systemet

Hensigten med SU-støtten er:

- at det ikke er økonomien, men de unges interesser og evner, der bør være afgørende for, hvorvidt de uddanner sig
- at de studerendes erhvervsarbejde begrænses til et omfang, som ikke går væsentligt ud over studierne

SU-støtten består af stipendier og studielån. SU-støtten til videregående uddannelse tildeles

efter et klippekort, der som udgangspunkt er 6-årigt. Til den enkelte uddannelse gives SU til normeret studietid plus 12 måneder. Er de studerende mere end 1 år forsinket i deres uddannelse i forhold til deres forbrug af klip stoppes støtten (studieaktivitetskravet).

Støttemodtageren tildeles et fribeløb for hver måned i støtteåret. Det sammenlagte årlige fribeløb angiver den maksimale indkomst, støttemodtageren kan have ved siden af stipendiestøtten. Er indkomsten højere, må støttemodtageren fravælge en eller flere måneders støtte eller tilbagebetale noget af støtten.

SU-systemet forudsætter dermed, at de studerende er med til at finansiere deres studier ved hjælp af lån og/eller erhvervsarbejde.

Støttesystemet er således et uddannelsespolitisk instrument, som dels skal sikre en optimal uddannelsesfrekvens hos de unge, dels en god og hurtig gennemførelse af studierne.

Anden offentlig uddannelsesstøtte

Ved siden af statens uddannelsesstøtte findes der som nævnt en række alternative offentlige ydelser, som kan bevilges til studerende i SU-støtteberettigende uddannelser. Ydelsernes størrelse er afhængig af, om de studerende er under henholdsvis over 25 år (tabel 5.1).

Tabel 5.1 Støtte inden for SU-berettigede uddannelser og videre- og efteruddannelse samt passive offentlige ydelser i 1997, fordelt på alderskategorier

Støtteordninger	Støtte og fribeløbssatser	
	18-24 år	≥25 år
	kr. pr. år	
SU-berettigede uddannelser¹⁾		
SU-stipendium (udeboende)	42.876	42.876
SU-stipendium og lån	65.160	65.160
SU-fribeløbn	55.392	55.392
SU-tillæg til fribeløb pr. barn	16.672	16.672
Aktiveringsydelse	68.256	136.500
Uddannelsesorlovsydelse	•	136.500
Uddannelsesgodtgørelse ²⁾	•	136.500
Revalideringsydelse	68.256	136.500
VUS ³⁾	•	136.500
Videre- og efteruddannelse		
VUS ³⁾	•	136.500
Uddannelsesgodtgørelse	68.256	136.500
Uddannelsesorlovsydelse	•	136.500
Aktiveringsydelse	68.256	136.500
AMU	136.500	136.500
Passive offentlige ydelser		
Kontanthjælp enlige	52.500	81.900
Kontanthjælp enlige forsørgere	109.200	109.200
Dagpenge	68.256	136.500

1) Ulønnede fuldtidsuddannelser.

2) Ledige under 25 år kan ikke få uddannelsesgodtgørelse i SU-berettigede uddannelser.

3) Voksenuddannelsesstøtte tildeles i max. 80 uger til kortuddannede, der uddannes i arbejdstiden. Inden for de SU-berettigede uddannelser tildeles støtten næsten udelukkende til ungdomsuddannelser.

Revalideringsydelse bevilges efter skøn af kommunerne til personer med begrænsninger i arbejdsevnen for at fastholde dem på eller hjælpe dem til at komme ind på arbejdsmarkedet. Ydelsen kan gives til alle uddannelser og normalt højst i 5 år.

Aktiveringsydelse bevilges efter skøn af kommunerne til ledige, der er berettiget til kontanthjælp, med det formål at sætte modtageren i stand til at klare sig selv. Ydelsen gives typisk i højst 18 måneder til ungdomsuddannelser, korte og mellemlange videregående uddannelser.

Uddannelsesgodtgørelse bevilges af Arbejdsformidlingen til ledige, dagpengeberettigede med det sigte at forbedre deres muligheder for at få varig beskæftigelse på arbejdsmarkedet. Godtgørelsen gives i maksimalt 3 år til ungdomsuddannelser og til korte videregående uddannelser efter positivlisten, og efter konkret skøn til mellemlange og lange videregående uddannelser.

Uddannelsesorlovsydelse bevilges af Arbejdsformidlingen til personer med tilknytning til arbejdsmarkedet (personer, der har været beskæftiget i mindst 3 år inden for de seneste 5 år). Formålet med ydelsen er at skabe økonomisk grundlag for, at man kan opnå orlov til uddannelse. Ydelsen gives i højst 1 år til uddannelsessø-

gende i ungdomsuddannelser og korte videregående uddannelser efter positivlisten.

SU-satserne er ikke aldersafhængige. SU-modtagernes rådighedsbeløb afhænger i praksis af, hvorvidt de unge tør tage studielån¹ og af deres muligheder for at udnytte fribeløbet. Undersøgelser viser, at de fleste støttemodtagere foretrækker erhvervsarbejde frem for studielån.

Fælles for de alternative ydelser er, at de ikke indeholder et låneelement, og at de er væsentligt højere end SU-støtten. Til gengæld kan unge på de alternative ydelser ikke have supplerende indtægter fra erhvervsarbejde, uden at beløbet modregnes i ydelsen. Hermed opnår disse studerende - i modsætning til SU-modtagerne - ikke en tilknytning til arbejdsmarkedet i uddannelses-tiden. De alternative ordninger tilbyder således typisk fuld forsørgelse på dagpengeniveau med de unges alder som et behovskriterium.

De højere ydelser, deres begrænsninger og kriterierne for at opnå dem, indebærer et vist incitament for nogle unge til at indrette sig herefter, dvs. om de skal uddanne sig, i givet fald hvornår og hvilken uddannelse, det kan blive. Der er således en vis risiko for, at de unge udsætter at uddanne sig og vælger andre veje i uddannelsessystemet, end de egentlig ønsker. Det er

¹ Ca. 46 % af SU-modtagerne er negativt indstillet overfor at tage studielån. Bysted A/S: "Brugertilfredshedsundersøgelse om SU 1999". Undersøgelsen er udført for SUstyrelsen i samarbejde med Gallup A/S.

som udgangspunkt ikke optimalt hverken for den enkelte eller for samfundet. Det er derfor væsentligt at se på, hvornår og til hvilke uddannelser de unge anvender disse ordninger.

Størrelsen af og reglerne for at modtage de passive ydelser (kontanthjælp og dagpenge) spiller også en rolle for de unges uddannelsesadfærd. Fra

1995 kunne unge på orlov fra uddannelsen ikke længere få kontanthjælp, hvis de ikke havde opbrugt deres støttemuligheder i SU-systemet. Unge under uddannelse på barselsorlov fik herefter støtte i SU-systemet. Pr. 1. januar 1996 blev kontanthjælps- og dagpengesatserne halveret for unge under 25 år, og det indebærer at flere unge kom under uddannelse på SU.

Tabel 5.2 Støtte i SU-berettigede uddannelser i 1997, fordelt på støtteordninger

Støtteordning	Personer antal	Beløb mill. kr.	Støttefordeling	
			Personer %	Beløb %
Stipendiemodtagere < 25 år	195.100	4.500	63,4	49,1
Stipendiemodtagere ≥ 25 år	77.200	1.970	25,1	21,5
Stipendier	273.300	6.470	88,5	70,6
Revalidering	16.200	1.200	5,3	13,1
Uddannelsesgodtgørelse og aktivering	15.800	645	5,1	7,0
Uddannelsesorlov	6.300	235	2,0	2,6
Væsentlige alternative ydelser i alt ¹⁾	38.300	2.080	12,4	22,7
Øvrige alternative ydelser	•	620	•	6,8
Alternative ydelser i alt	41.100	2.700	13,4	29,4
Uddannelsesstøtte i alt	307.700	9.170	100,0	100,0

Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriet.

Anm.: På baggrund af indkomstoplysninger fra Danmarks Statistik for de studerende, som i 1997 var under uddannelse hele året, er de samlede udgifter skønsmæssigt beregnet. De alternative ydelser: revalidering, uddannelsesgodtgørelse, aktiveringsydelse, uddannelsesorlov, kontanthjælp, arbejdsløshedsdagpenge, sygedagpenge og offentlig pension.

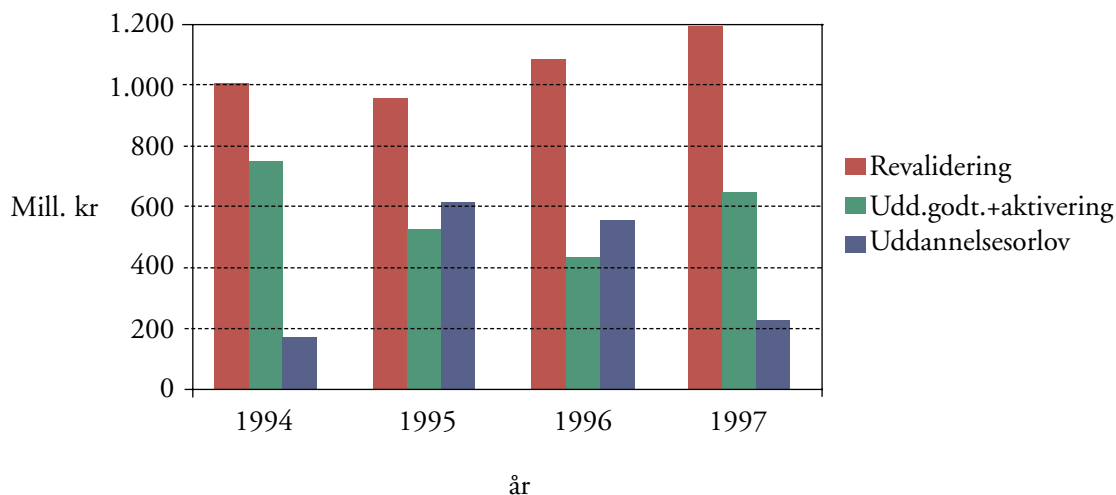
1) Der kan være personer, som har modtaget mere end en type ydelse i årets løb.

Det fremgår af tabel 5.1, at forskellen mellem de passive ydelser og SU-støtten nu er uvæsentlig for unge under 25 år, dog ikke når de er forsørgere på kontanthjælp. Er de over 25 år er forskellen derimod stor og indebærer således en uhen-sigtsmæssig incitamentstruktur.

Tabel 5.2 viser, at der i 1997 blev udbetalt alternative ydelser for ca. 2,7 mia. kr. til ca. 41.000 personer. Ydelserne udgjorde ca. 29 % af de samlede udgifter til uddannelsesstøtte, og modtagerne udgjorde ca. 13 % af alle støttemodtagere.

De ydelser, som var af væsentlig varighed og omfang, udgjorde ca. 2,1 mia. kr. Revalidering alene udgjorde ca. 1,2 mia. kr. svarende til ca. 13% af de samlede udgifter til uddannelsesstøtte og ca. 57% af de væsentlige alternative ydelser. Antallet af revalidender udgjorde ca. 16.000 personer (heraf 82% i videregående uddannelser), svarende til ca. 5% af alle støttemodtagere og 42 % af dem, som modtog de væsentlige alternative ydelser. Stipendiemodtagere over 25 år udgjorde til sammenligning ca. 25% af alle støttemodtagere.

Figur 5.1 *Udviklingen 1994 - 1997 i de væsentlige alternative ydelser i SU-berettigende uddannelser i 1997-priser*



Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriet.

På baggrund af den høje arbejdsløshed i begyndelsen af 1990'erne blev der indført uddannelsesorlovsydelse i 1994. Beskæftigede kunne få støtte i indtil 1 år og i den periode frigøre arbejdspladser til ledige. Ledige kunne få orlov til uddannelse i indtil 2 år. Figur 5.1 viser udgifterne (i faste priser) ved ordningens start i 1994 og 1995. Faldet i 1996 og 1997 skyldes formentlig - udover de bedre konjunkturer - at den maksimale orlovsperiode for ledige blev begrænset fra 2 til 1 år pr. 1. januar 1996. Siden er lediges adgang til orlov helt bortfaldet.

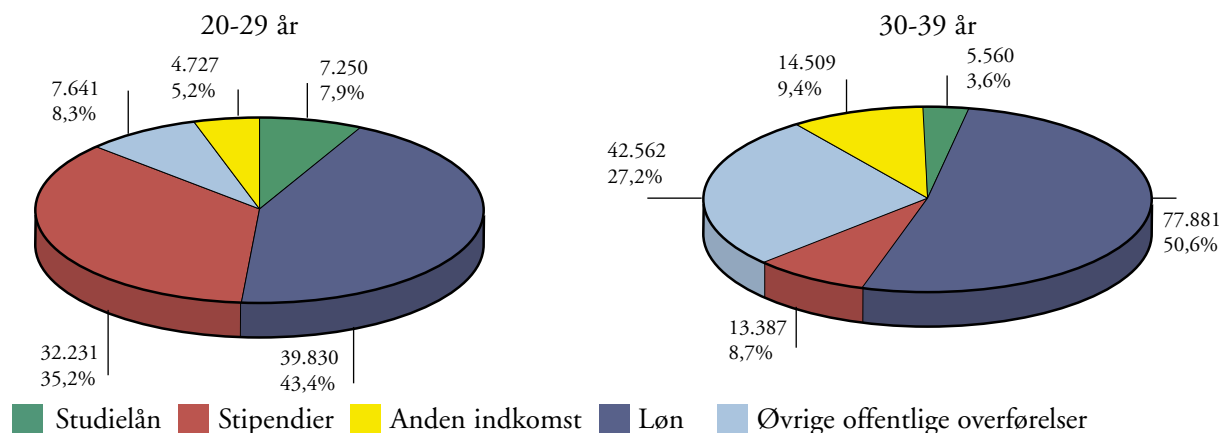
Trods de gode konjunkturer og de strammere

regler for at modtage uddannelsesorlovsydelse har der i 1997 været en betydelig stigning i søgningen til de alternative uddannelsesydelser. Udgifterne til revalidering, uddannelsesgodtgørelse og aktiveringsydelse under ét steg med ca. 309 mill. kr. (20 %).

5.3 Indkomstforhold

For at få et dækkende billede af de studerendes indkomstforhold vises sammensætningen af de studerendes indkomster (figur 5.2), og hvordan deres indkomstniveau er i forhold til unge på samme alder, som ikke er under uddannelse (figur 5.3).

Figur 5.2 Det gennemsnitlige rådighedsbeløbs sammensætning¹⁾ for skat opgjort for 20 - 29 årige og 30 - 39 årige ved ulønnede uddannelser i 1996



Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriets egne beregninger samt "De studerendes indtjening - en analyse af indkomster 1993-1996".

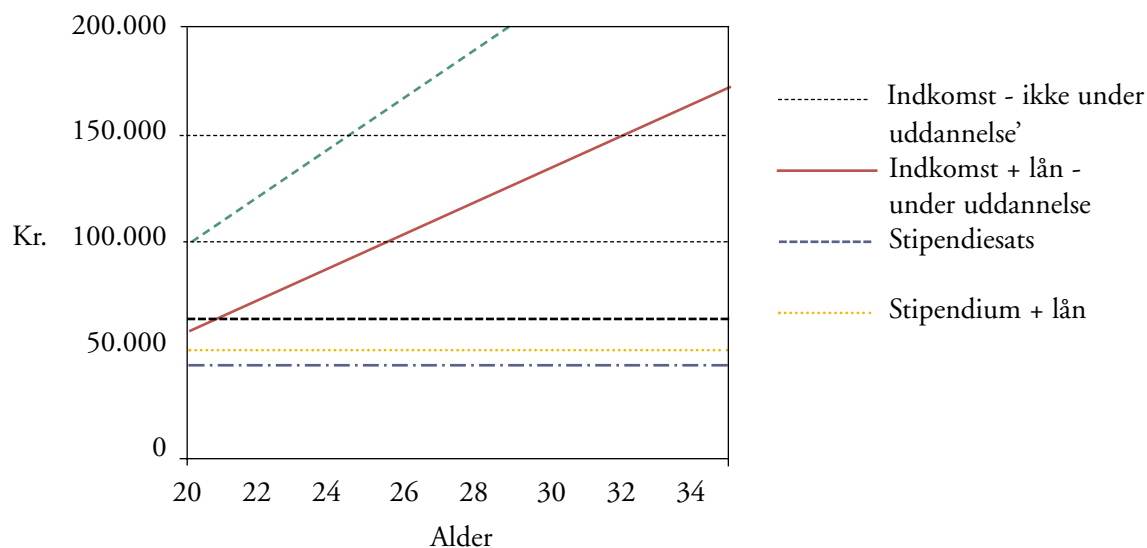
¹⁾Gennemsnitlig indkomst (før skat) og studielån for dem, som var under uddannelse hele året i en ulønnet fuldtidsuddannelse. Indkomstens samlede størrelse udgjorde for 20-29 årige 91.679 kr. og 153.899 kr. for 30-39 årige.

For de 20-29 årige udgjorde den gennemsnitlige indkomst i form af SU-støtte (stipendier og lån), øvrige offentlige overførsler og løn henholdsvis 43 %, 8 % og 43 %. For de 30-39 årige var tallene 12 %, 28 % og 51 %. De 30-39 årige baserer sig således kun i ringe omfang på SU og

tilsvarende mere på øvrige offentlige overførsler og løn.

De unges gennemsnitlige levestandard kan man få et indtryk af ved at se på figur 5.3:

Figur 5.3 Gennemsnitlig indkomst under uddannelse¹⁾ og ikke under uddannelse²⁾ fordelt på alder samt stipendiesatsen i 1996



Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriet.

1) Gennemsnitlig indkomst (før skat og inkl. studielån) for 20-35 årige, som var under uddannelse hele året i en ulønnet fuldtidsuddannelse.

2) Gennemsnitlig indkomst (før skat) for 20 - 35 årige, som ikke var under uddannelse.

Figuren viser den gennemsnitlige indkomst for unge, som er under uddannelse hele året og for unge, som ikke på noget tidspunkt i året er under uddannelse. Den gennemsnitlige indkomst viser således normen for de unges levestandard, når de uddanner sig henholdsvis ikke uddanner sig.

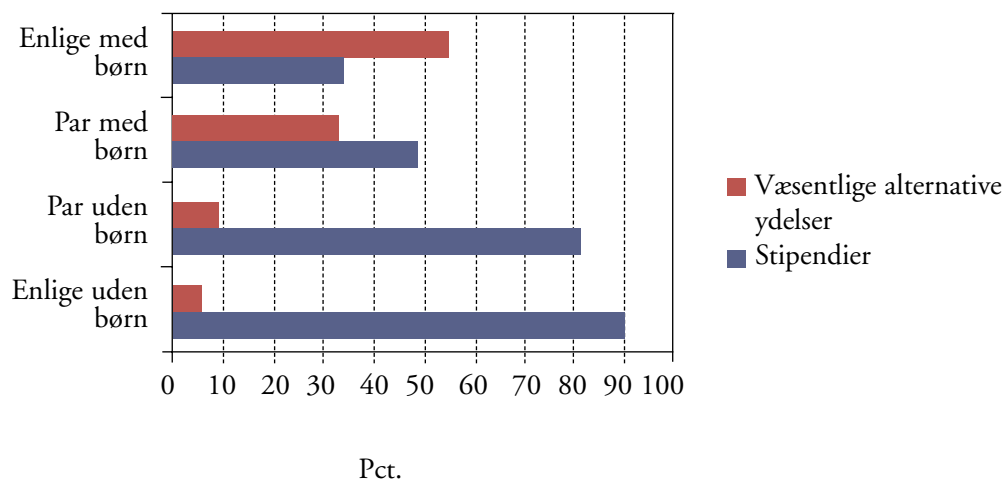
Indkomsten for unge, som er under uddannelse, er væsentligt lavere end for unge på samme alder, der ikke er under uddannelse. Afstanden mellem stipendiesatsen og de studerendes levestandard stiger betydeligt med alderen og dermed de studerendes

behov for egenfinansiering. For de 20-årige udgør den samlede gennemsnitlige indkomst godt 59.000 kr., hvilket er ca. 17.000 kr. mere end stipendiesatsen. For de 39-årige udgør indkomsten ca. 183.000 kr. Det er ca. 141.000 kr. mere end stipendiesatsen og ca. 118.000 kr. mere end SU-støtten inklusive studielån.

5.4 Levevilkår i øvrigt

Hvordan finansierer de studerendes deres udgiftsbehov, når de lever som enlige/par henholdsvis med og uden børn?

Figur 5.4 Andelen af en familiekategori som fik en af de væsentlige alternative ydelser eller stipendier i 1997 i SU-berettigende uddannelser



Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriet.

Figur 5.4 viser, at knap halvdelen af par under uddannelse, som har børn, anvender SU-systemet, og blandt de enlige med børn kun 34 %. Ca. 55 % af de enlige med børn får én af de væsentlige alternative ydelser.

Finansieringsforholdene er meget forskellige for de aldersmæssigt forholdsvis sammenlignelige grupper: par med og par uden børn.

Hvilken rolle spiller de studerendes alder ?

Statistikken viser, at lånetilbøjeligheden stiger markant med SU-støttemodtagerens alder. Ca. 16 % tager studielån, når de er 20 år, og ca. 66 %, når de er over 30 år. SU-modtagerne søger således at dække det stigende behov ved at tage studielån. Har støttemodtagerne børn, har de også en stor lånetilbøjelighed, når de er yngre.

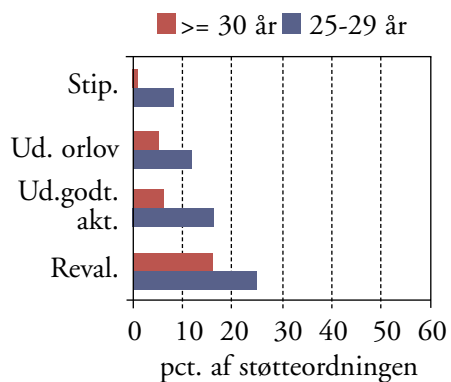
Der kan være flere grunde til, at de studerendes studiefinansieringsbehov stiger med alderen, eksempelvis:

- et ønske om at bo i en lejlighed fremfor på et lejet værelse eller kollegium
- har de haft et eller flere år med fuldtidsarbejde inden studiet påbegyndes, har de givetvis udgifter af en vis størrelse. Eksempelvis flytter de næppe til en mindre lejlighed/værelse
- de sammenligner sig med andre unge på samme alder
- de får børn/har børn

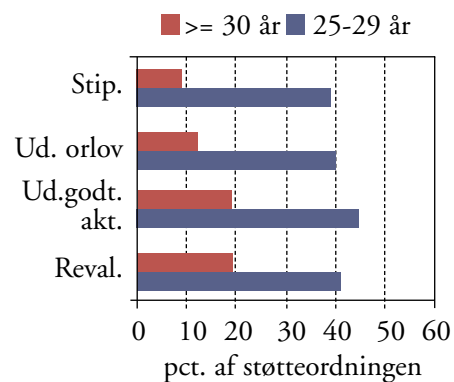
Figur 5.5 viser, hvor stor en andel af støtteordningerne, der anvendes af enlige/par med og uden børn, blandt henholdsvis de 25 - 29 årige og de 30- årige og derover.

Figur 5.5 Familiekategorier og deres udnyttelse af de forskellige støtteordninger i SU-berettigende uddannelser 1997

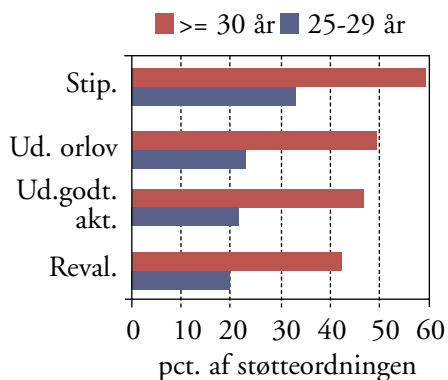
A: Enlige med børn



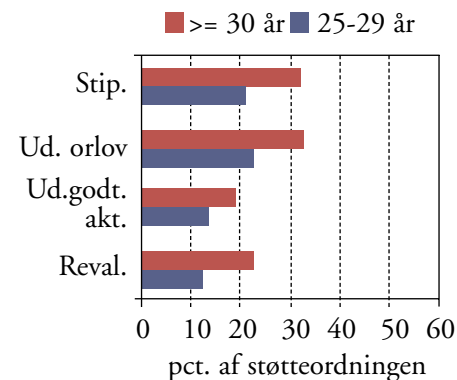
B: Par med børn



C: Enlige uden børn



D: Par uden børn



Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriet.

Anm.: For hver støtteordning er 100 % = summen af andelen i Figur A, B, C og D. Figur A viser således, hvor stor en andel af de respektive ordninger, der anvendes af enlige med børn.

Figur 5.5 A viser, at andelen af enlige med børn er langt højere blandt revalidenderne end blandt de øvrige støttemodtagere inden for begge alderskategorier.

Tilbøjeligheden til at anvende SU-systemet, når man har børn, er meget lille i forhold til de andre ordninger. Det gælder for begge alderskategorier og for både enlige og par. Figuren viser således, at SU-systemet har en stor andel af enlige og par uden børn, dvs. personer, som typisk har relativt færre økonomiske forpligtelser over for andre (børn/ægtefælle) .

Andelen af par med børn i SU-systemet er kun lidt mindre end på de øvrige ordninger, når de studerende er over 30 år. Det kunne tyde på, at de få, der søger SU i denne alderskategori, ofte har en medfinansierende ægtefælle, der ikke i samme udstrækning, som blandt de 25 - 29 årige, er under uddannelse.

Den sociale arv spiller stadig en rolle. For unge af forældre uden tradition for uddannelse, hvor motivationen for uddannelse måske først kommer senere, spiller støttesystemernes tilbud således en væsentlig rolle for mulighederne for at bryde den sociale arv. De unge børnefamiliers muligheder for at uddanne sig er også af betydning for næste

generations - deres børns - muligheder.

Boligforhold

Ingen undersøgelse giver et fuldstændigt billede af studerendes boligforhold. Partielle undersøgelser² viser dog, at unge under uddannelse har en meget differentieret boligsituation. Mere end halvdelen bor i lejlighed eller hus, op i mod hver femte bor i ungdomsbolig eller på kollegium, en lidt mindre andel bor på lejede værelser hos private eller i kollektiv, og kun ca. hver tiende - primært nyoptagne - bor hos forældrene.

Kendetegnende er det, at hovedparten af de uddannelsessøgende bruger det ordinære boligmarked, hvor der gennem de senere år har været en stigende efterspørgsel efter billige boliger pga. et generelt øget studenteroptag, og det forhold at flere mennesker vælger at bo alene. Samtidig falder antallet af billige boliger i takt med byfornyelse og boligforbedringer³. Til illustration af udviklingen kan nævnes, at antallet af boliger med installationsmangler (fx boliger uden bad, toilet eller centralvarme) fra 1990 til 1997 faldt med knap 30 %⁴.

Selvom flere ungdomsboliger og kollegier kunne reducere de unges boligproblem, vil mange studerende stadig være afhængige af det ordinære

² Ungdomsboligrådet (1998), "Unge boligsituation nu og i fremtiden. Et debatoplæg".

³ Herunder sammenlægning af boliger.

⁴ Ungdomsboligrådet (1998) s. 15.

boligmarked. Hertil kommer, at fx par og studerende med børn efterspørger en anden type bolig. Det indebærer således et behov for en stabil indkomst af en vis størrelse. Dette behov indgår, når de overvejer at påbegynde et uddannelsesforløb. Fortsætter priserne med at stige på de små boliger, kan det have indflydelse på støttesystemernes dækningsgrad, og forældrenes evne til at finansiere de unges boliger vil blive mere afgørende.

5.5 De studerendes tilknytning til arbejdsmarkedet

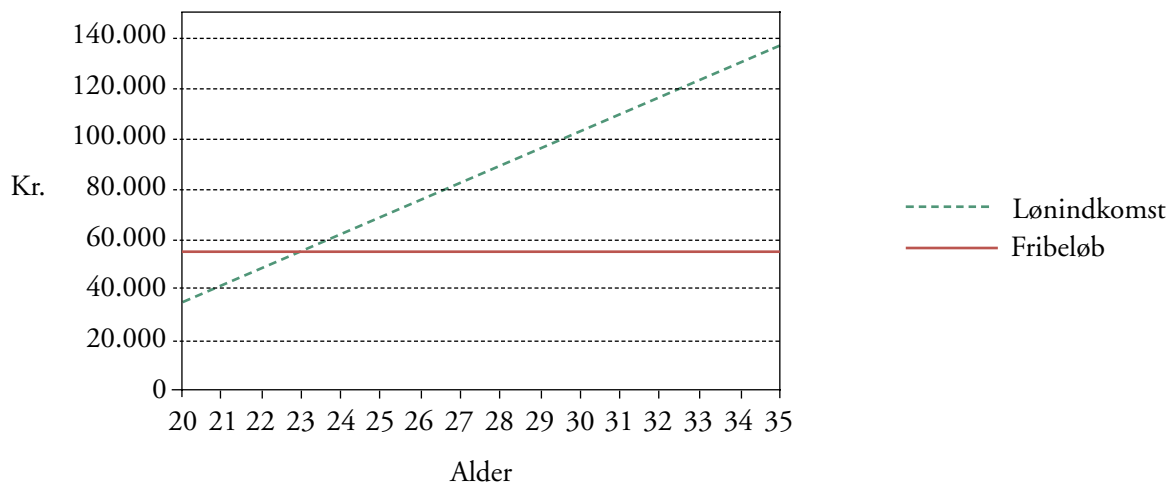
I 1997 havde ca. 3/4 af SU-modtagerne i de

videregående uddannelser erhvervsarbejde (indkomst >10.000 kr. ved siden af SU-støtten). Ca. halvdelen af alle støttemodtagere havde en indkomst mellem 10.000 og 50.000 kr., dvs. under det mindste fribeløb på 55.392 kr. Ca. 1/4 havde en indkomst på over 50.000 kr., dvs. hvor fribeløbsgrænsen formentlig har begrænset erhvervsarbejdet.

Figur 5.6 viser, hvordan den gennemsnitlige lønindkomst for studerende med erhvervsarbejde ved siden af studiet stiger markant med alderen.

Lønindkomsten stiger til langt over fribeløbssat-

Figur 5.6 Gennemsnitslønindkomst for studerende med erhvervsarbejde i SU-berettigende uddannelser og fribeløbssatsen 1996

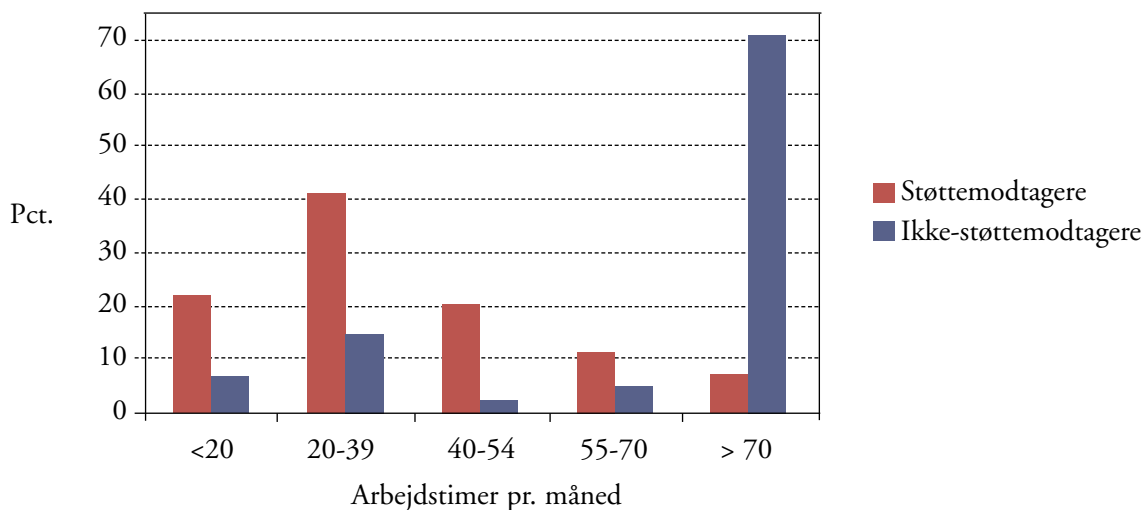


Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriet.

sen, når de studerende er over 26 år. Det skyldes blandt andet, at andelen, som finansierer studierne alene med erhvervsarbejde, stiger med alderen. De studerendes mulighed for at medfinansiere med erhvervsarbejde er ikke kun begrænset af fribeløbsgrænsen, men også antallet af skemalagte timer pr. uge og deres placering spiller en rolle for muligheden for at udnytte fribeløbet.

Figur 5.7 angiver resultatet af en undersøgelse blandt studerende på Københavns Universitet, som viser, at SU-modtagernes erhvervsarbejde har et forholdsvis beskeden omfang. Ca. 70 % af ikke-støttemodtagerne har derimod erhvervsarbejde i et omfang, som gør, at det kan være vanskeligt at gennemføre studierne på normeret tid, selvfølgelig afhængigt af arbejdets tilrettelæggelse over året.

Figur 5.7 Studerendes erhvervsarbejde i 1996 fordelt på SU-modtagere og ikke-SU-modtagere



Kilde: En postspørgeskemaundersøgelse blandt knap 800 studerende på KU, fra speciale ved KU 1997 af Susanne Anthony og Jan Elbrus "Statens Uddannelsesstøtte - et effektivt uddannelsespolitisk styringsinstrument?"

Fribeløbsgrænsen giver mulighed for knap 50 timers erhvervsarbejde pr. md. En højere grænse ville formentlig flytte en del af ikke-støttemodtagerne fra kategorien over 70 timer pr. md. til en kategori som støttemodtager med et lavere antal timer.

En del studenterjob forudsætter et højere timetal, end fribeløbet tillader. Studerende, som værdsætter at have en tilknytning til arbejdsmarkedet under studierne, kan således være nødt til at vælge mellem støtte og job.

5.6 De studerendes anvendelse af støtteordningerne

Hvordan kan de studerende finansiere deres udgiftsbehov? I SU-systemet er det ikke muligt at øge sin indkomst udover, hvad der svarer til summen af støtten og fribeløbet. Fravælger man klip, får man et højere fribeløb, men samlet set får man kun flere penge til rådighed, hvis man alene er vant til at modtage stipendier. Værdien af den fravalgte støtte (stipendium + lån) er større end det højere fribeløb.

Godt halvdelen af SU-støttemodtagerne i videregående uddannelser er tilfredse med stipendiets størrelse⁵. Ser man imidlertid på støttemodtagernes personlige udgifter, falder tilfredsheden proportionalt med stigende udgifter.

Andelen af tilfredse falder fra 76 pct. i den laveste beløbsramme (0 - 999 kr. pr. måned) til 25 pct. i den højeste beløbsramme (> 5000 kr. pr. måned).

Figur 5.8 viser, at mange studerende fravælger helt at søge støtte, når de er over 25 år. Fra de studerende er 20 år til de er 35 år stiger, andelen, som ikke modtager SU fra 4 % til 73 % (figur 5.8).

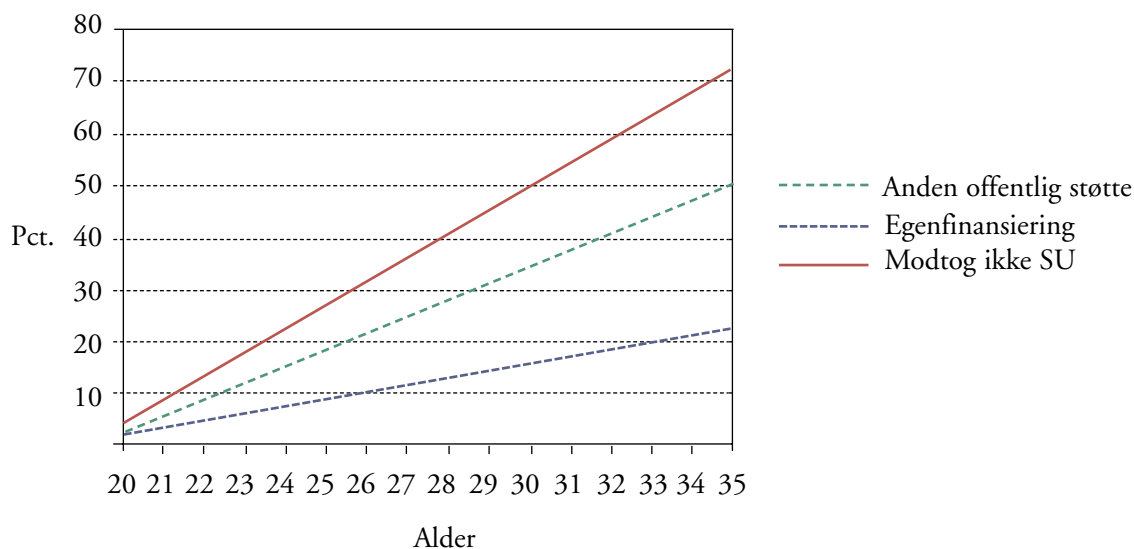
Gruppen af studerende, som enten har børn eller skal på barsel, har særlige vilkår i SU-systemet. I SU-systemet får mødre ekstra tildelt 12 fødselsklip á 3.775 kr.(1999-niveau). De 12 klip kan tages som dobbeltklip i 6 måneder for at kompensere de begrænsede muligheder for at udnytte fribeløbet, når man er på barsel. Til gengæld reduceres barselsperioden til 6 mdr.

Studerende med børn får tilbudt et højere fribeløb, men statistikken viser, at de ikke kan udnytte det. De har i gennemsnit en lavere erhvervsindkomst end deres medstuderende og dermed færre penge.

For de grupper af studerende, hvor SU-systemets levevilkår ikke opfattes som et realistisk tilbud, kan konsekvensen blive et fravalg af et ønske om uddannelse. Alternativet er at udskyde uddan-

⁵ Bysted A/S: "Brugertilfredshedsundersøgelse om SU 1999". Undersøgelsen er udført for SUstyrelsen i samarbejde med Gallup A/S.

Figur 5.8 Andel studerende, som ikke modtog SU, fordelt på om de fik anden offentlig støtte eller ej, i SU-berettigende uddannelser i 1996



Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriet.

Anm.: Tallene er vedrørende 1996, dvs. et tværsnit af studieforbud. Grupper, som har en relativ høj afbrudsprocent, er derfor underrepræsenteret.

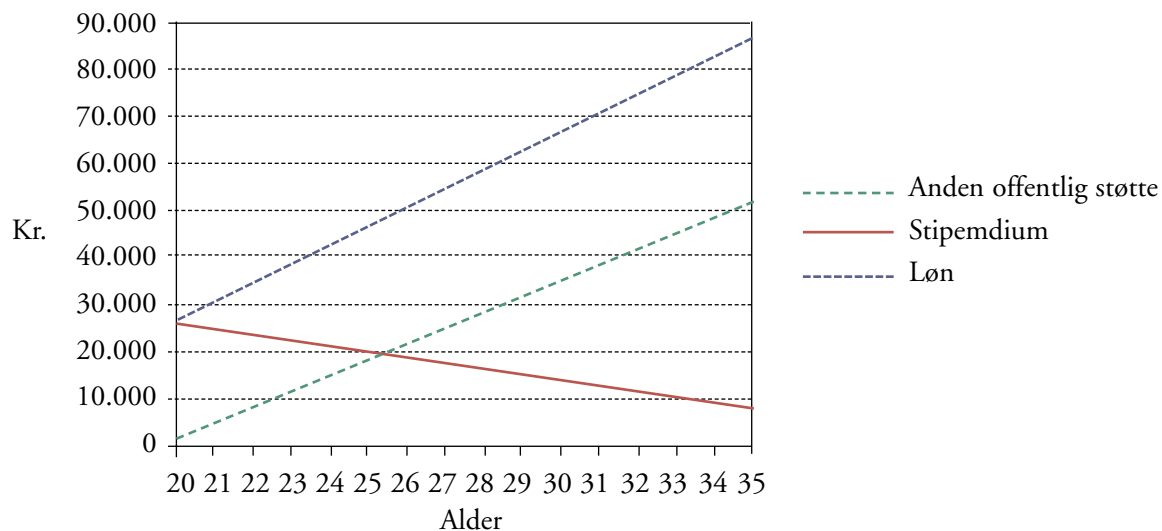
nensens start, til man eventuelt kan blive berettiget til en af de højere ydelser (jf. figur 5.10), eller at man selv må finansiere uddannelsen med et betydeligt omfang af erhvervsarbejde (jf. figur 5.11).

Figur 5.8 viser, hvornår de studerende får de alternative finansieringsformer. Den mest anvendte alternative ydelse er revalidering (jf.

tabel 5.2). Revalidering er som udgangspunkt forbeholdt de få med specielle problemer. Det er uheldigt, hvis nogle unge bliver gjort til sociale klienter, fordi de ønsker at uddanne sig.

Hvordan og hvor meget støttes de studerende, og hvor meget finansierer de selv? Figur 5.9 viser, hvorledes en gennemsnitsstuderende finansierer sit studium afhængigt af alderen.

Figur 5.9 En gennemsnitsstuderendes indkomst i form af løn, stipendium og anden offentlig støtte for alderstrinene 20 - 35 år i SU-berettigende uddannelser i 1996



Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriet.

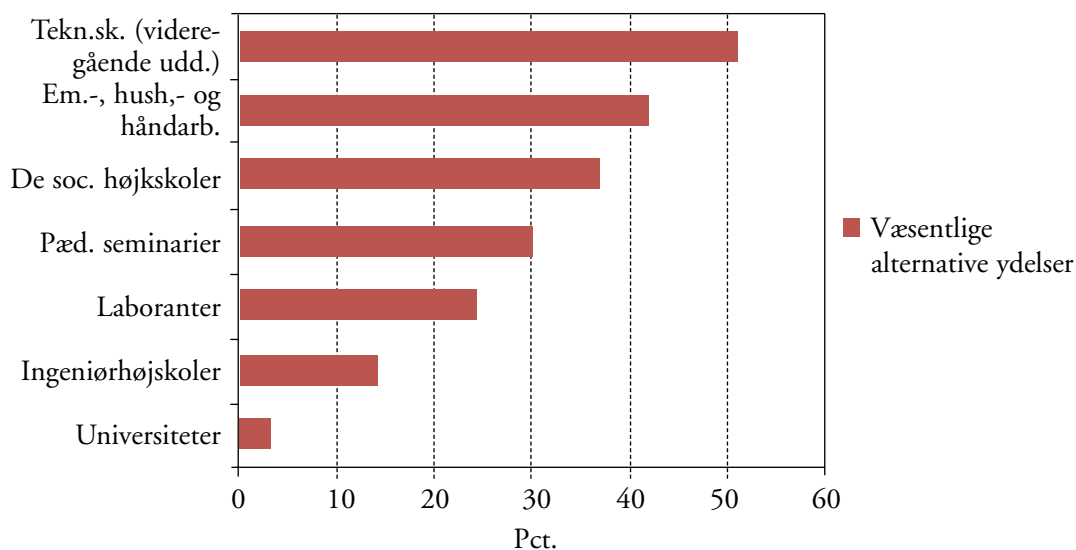
Figuren viser, at indtil de studerende er ca. 25 år, finansieres studierne i næsten samme omfang af stipendier som af erhvervsarbejde. Herefter stiger omfanget af erhvervsarbejde og indkomsten fra de højere ydelser markant. Fra 28 års alderen udgør de højere ydelser en større andel end stipendieindkomsten.

Figur 5.9 viser, hvordan den gennemsnitlige samlede offentlige støtte (stipendium + anden offentlig

støtte) for alle studerende er markant stigende med alderen. Støtten stiger til det dobbelte, fra de er 20 år, til de bliver 35 år (fra ca. 30.000 kr. til ca. 60.000 kr.), til trods for at andelen som helt egenfinansierer, stiger meget med alderen, og at SU-satserne er uafhængige af alderen. Hertil kommer ikke ubetydelige beløb til passiv forsørgelse til dem, som måske i første omgang har fravalgt en videregående uddannelse på SU-vilkår, men senere får mulighed for at gennemføre en videregående uddannelse, når



Figur 5.10 Andelen, som finansierer studiet med en af de væsentlige alternative ydelser, på udvalgte SU-berettigende uddannelser 1997



Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriet.

Anm.: Der kan være personer, som har modtaget mere end en type ydelse i årets løb.

de opfylder betingelserne for at få en af de højere ydelser.

Men det er gennemsnitstal. En del studerende får i dag de højere ydelser, uden at de nødvendigvis har et større behov for støtte end deres medstuderende. Det opleves af mange studerende som urimeligt. Figur 5.10 viser, hvor i uddannelsessystemet problemet er størst.

Andelen af studerende, der har én af de højere alternative ydelser, er ganske betydelig på mange

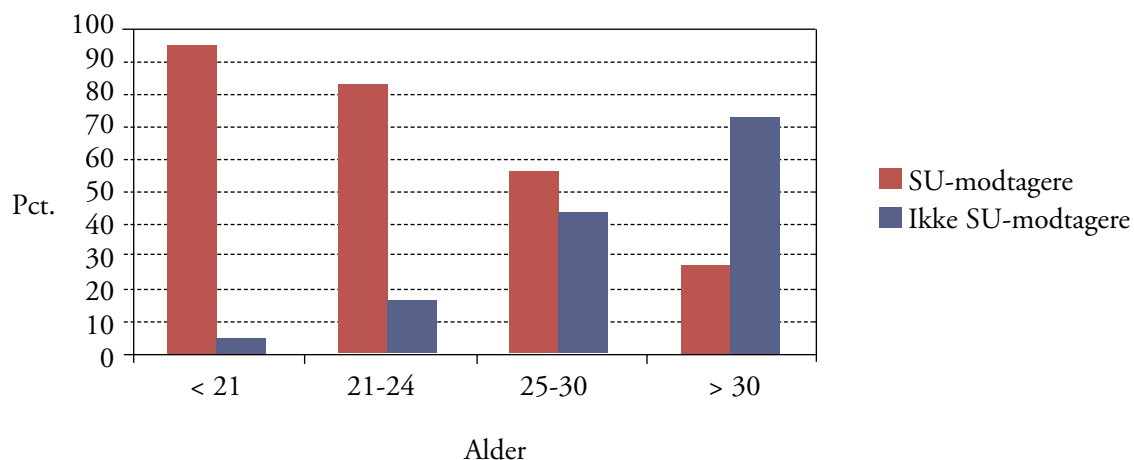
KVU- og MVU-uddannelser. Eksempelvis fra 14 % på ingeniørhøjskolerne til 51 % på de tekniske skolars videregående uddannelser. Der er tale om uddannelser, hvor studiestartsalderen er relativ høj, og antallet af skematimer er mange - med deraf følgende begrænset mulighed for erhvervsarbejde og dermed for at udnytte fribetløbet. De høje alternative ydelser er således af væsentlig betydning for søgningen til disse uddannelser, som mange unge således først søger, når de opfylder de alternative ydelsers særlige kriterier.

På universiteterne er andelen med de væsentlige alternative ydelser beskeden (3 %). Her er andelen, som selv finansierer studierne til gengæld høj, jf. blandt andet nedenstående figur 5.11.

Figur 5.11 viser, hvordan SU-systemets tilbud

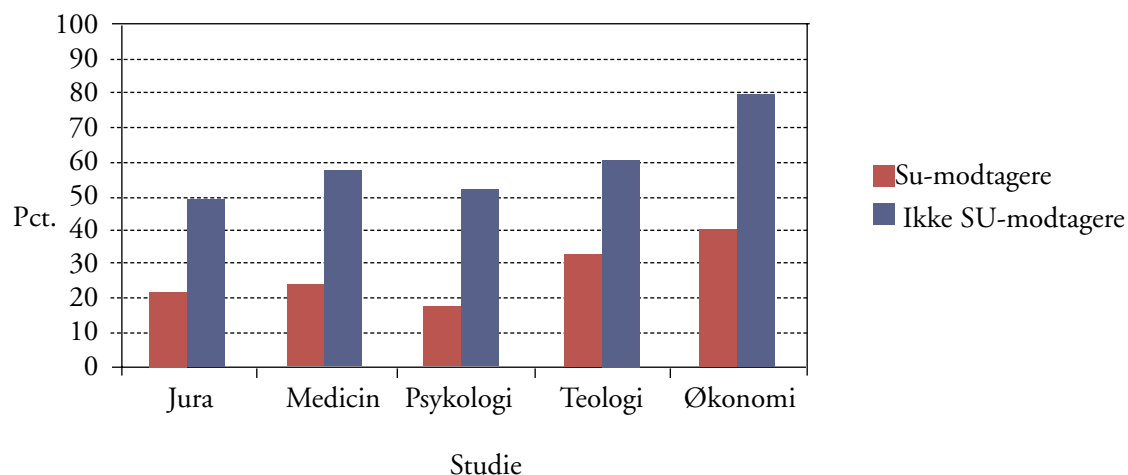
om studiefinansiering ikke opfattes som relevant, når alderen og dermed udgiftsbehovet stiger. Figur 5.12 viser eksempler på, hvordan det går de universitetsstuderende, når de modtager henholdsvis ikke modtager SU.

Figur 5.11 Andelen af SU-modtagere og ikke SU-modtagere i 1992 (4./5. semester) for årgang 1990 fordelt på alderskategorier



Kilde: Registerundersøgelse af studiefinansiering og studieforløb af 1.934 studerende fra årgang 1990 på udvalgte fag ved Københavns Universitet, baseret på data fra Danmarks Statistik, fra speciale ved KU 1997 af Susanne Anthony & Jan Elbrus "Statens uddannelsesstøtte - et effektivt uddannelsespolitisk styringsinstrument?"

Figur 5.12 Afbrudsprocenter for SU-modtagere og ikke SU-modtagere målt 7 år efter studiestart på udvalgte studier på Københavns Universitet og Århus Universitet



Kilde: Rigsrevisionens beretning fra 1996: 2/95 "Beretning om studieforløb og uddannelsesstøtte til studerende ved KU og ÅU".

SU-modtagerne klarer sig betydeligt bedre end de øvrige studerende. Afbrudsprocenterne blandt ikke SU-modtagerne er typisk dobbelt så store som SU-modtagernes. De ligger alle på niveauet 50 - 80 %.

Jf. figur 5.11 er ikke SU-modtagerne typisk over 25 år. De ville ikke nødvendigvis have de samme lave afbrudsprocenter som de helt unge, hvis de fik SU. Men de fleste har (jf. figur 5.7) et betydeligt omfang af erhvervsarbejde, som ville blive mindre, hvis de modtog SU. Det er således

blandt ikke SU-modtagerne, der er det største potentiale for en effektivisering af studierne.

Sammenfattende må man sige, at tallene viser, at uddannelsesstøtteordningerne er meget væsentlige for de unges (leve)vilkår og dermed for deres muligheder for at anvende uddannelsessystemets mange tilbud.

De unges anvendelse af støtteordningerne giver imidlertid anledning til at spørge, om ordningerne i praksis rammer deres målgrupper?

Bliver flere end nødvendigt sociale klienter? Er støtteniveauet optimalt, og kunne flere selv bidrage til finansieringen (erhvervsarbejde/lån)?

5.7 Uddannelsespolitiske perspektiver

Støttesystemet til personer under videregående uddannelser skal være med til at sikre regeringens målsætning om, at 50 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse. Det er meget væsentligt at se på, om de forskellige støtteordninger til de studerende anvendes optimalt i forhold til deres målsætning, eller om der er behov for nytænkning og ændringer.

Målet må være, inden for en given økonomisk ramme, at yde en støtte, som både giver den enkelte en frihed til og et ansvar for at udnytte sine evner.

De forskellige uddannelsesstøtteordninger og de studerendes anvendelse af dem tyder på, at der kan være behov for at se på samspillet mellem dem.

Overvejelser af ændringer bør ske med udgangspunkt i ønsket om:

- at sikre et bedre samspil mellem uddannelse, familieliv og arbejde
- at sikre en større uddannelsespolitisk målopfyldelse

Mere konkret kunne målsætningerne for en forenkling være:

- at mindske risikoen for at unge udsætter uddannelsens start, indtil de kan blive berettiget til en af de alternative ydelser, samt at reducere omfanget af unge på høje passive ydelser før uddannelsens start
- at mindske uligheder ved en bedre prioritering af de anvendte midler, dvs. en større social balance, der er mere i overensstemmelse med de studerendes behov
- at flere søger og fuldfører en uddannelse. Dvs. højere uddannelses- og gennemførelsesfrekvenser for de midler, der anvendes til uddannelsesstøtte, herunder en mere kvalificeret og motiveret søgning til uddannelserne
- større overskuelighed i tilbuddet om studiefinansiering til studerende

Kapitel 6: Videregående uddannelse i Europa - udvalgte temaer

6.1 Danmark og Europa

Selv om det bl.a. i EU-traktaten fastslås entydigt, at indretningen af videregående uddannelse er et rent nationalt anliggende, kan heller ikke dette område isoleres fra udviklingen i andre lande. Viden om udviklingen i andre lande, andre løsninger, best practice m.v. er vigtig og måske den stærkeste motor for forandring og forbedring af videregående uddannelse.

Med dette som udgangspunkt beskæftiger dette kapitel sig med 3 vigtige emner fra den aktuelle uddannelsespolitiske dagsorden. Det drejer sig om videregående uddannelsers institutionelle struktur; evaluering; og om en nyligt underskrevet "Bologna-erklæring" om etablering af et "europæisk rum" for videregående uddannelse.

På institutionsstrukturområdet er det i Danmark besluttet at etablere en sektor for Centre for Videregående Uddannelse (CVU). Det er interessant at se på, hvilke løsninger man har valgt i andre europæiske lande. På evalueringsområdet skal det nye Danmarks Evalueringsinstitut i gang med en ny "runde" evalueringer på det videre-

gående uddannelsesområde. I Europa er der eksempler på en række forskellige evalueringstrategier, som også kan overvejes i en dansk sammenhæng. Endelig vidner Bologna-erklæringen om, hvordan udenlandske erfaringer mere generelt inddrages i indretningen af nationale videregående uddannelsessystemer.

6.2 Europæiske erfaringer med omlægninger i institutionsstrukturen

Med redegørelserne *Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner* fra januar 1998 og *redegørelse om de videregående uddannelsers institutionelle struktur* fra november 1998 satte undervisningsministeren fokus på institutionsstrukturen for de videregående uddannelser i Danmark. Af redegørelserne fremgår det, at antallet af studerende pr. uddannelsesinstitution er langt lavere i Danmark end i lande, vi normalt sammenligner os med. Bl.a. på den baggrund rejstes spørgsmålet: Er der behov for en koncentration af indsatsen på det videregående uddannelsesområde, og hvordan skal en koncentration i givet fald tilrettelægges?

Det er siden besluttet, at der i Danmark skal op-

bygges en sektor for Centre for Videregående Uddannelse (CVU). I denne folketingssamling vil undervisningsministeren fremsætte et lovforslag om etablering af Centre for Videregående Uddannelse.

Andre europæiske lande har i de senere år gennemført større institutionelle ændringer på det videregående uddannelsesområde. Holland har i 80'erne gennemført en institutionel reform inden for landets HBO-sektor¹, der består af uddannelsesinstitutioner, som udbyder videregående professionsrettet uddannelse. Norge befinder sig i en tilsvarende proces. Storbritannien har indtil 1992 haft en institutionel struktur som bl.a. Holland, Norge og Danmark, hvor de videregående uddannelser er delt op i en universitetssektor og en sektor for professionsrettede uddannelser (binær institutionstruktur), men af forskellige grunde, der vil blive redegjort for senere, har landet været nødt til at forlade denne struktur. Udviklingen i Norge, Holland og Storbritannien rummer en række erfaringer med institutionelle omlægninger, som kan være relevante i en dansk sammenhæng.²

Omlægninger i den institutionelle struktur i Holland, Norge og Storbritannien.

I 1983 påbegyndte Holland en omfattende omlægning af landets HBO-sektor. Frem til 1987

fusionerede 359 institutioner til 78 institutioner. Baggrunden for fusionsprocessen var dels, at landets økonomi nødvendiggjorde en opbremsning i udgifterne til videregående uddannelse, dels et klart behov for at styrke en sektor, der var præget af et uoverskueligt antal institutioner med faglige små og sårbare miljøer. Endelig fremstod sektoren som uattraktiv for de uddannelsessøgende.

Fra en økonomisk vinkel forventede den hollandske regering, at større institutioner ville føre til en mere effektiv anvendelse af ressourcer bl.a. gennem en koncentration af administrative funktioner, dyrt udstyr og andre fælles faciliteter. Kvalitativt set håbede regeringen, at bl.a. en samling af udviklingsressourcer kunne føre til bedre uddannelser.

Tilsvarende forventninger lå til grund for en reform af Norges primært professionsrettede højskolesektor. Fra 1991-1993 fusionerede 98 højskoler til 26 højskolecentre. Formålet med reformen, som stadig er under gennemførelse, har været at opnå bedre undervisningsmiljøer, stærke administrative enheder og økonomiske rationaliseringer.

I både Holland og Norge opstillede regeringen kriterier for fusionerne. I Norge var det bl.a. et

¹HBO = Hoger Beroepsonderwijs

²Gennemgangen af landene er meget overordnet. En grundigere redegørelse gives i *Reformer erfaringer med reformer i udvalgte lande*, Evalueringscenteret 1999.

krav, at fusionerede institutioner skulle dække flere uddannelsesområder. I Holland fastsatte regeringen tre minimumskrav, som institutionerne skulle opfylde for fortsat at få bevillinger:

- En studenterbestand på mindst 600 studenter.
- En institution skulle udgøre én administrativ og uddannelsesmæssig enhed med én ledelse og én bestyrelse.
- Hvis en ny institution var sammensat af geografisk adskilte enheder/afdelinger, skulle disse enheder være placeret inden for en rimelig kort geografisk afstand.

Kravet om minimum 600 studerende pr. institution betød, at 63% af de daværende institutioner måtte fusionere. Samtidig betød kravene om én ledelse og én bestyrelse, at der skulle være tale om reelle fusioner og ikke blot fx forpligtende samarbejde mellem fortsat selvstændige institutioner.

Mens reformerne i Norge og Holland er udtryk for, at man aktivt har forsøgt at tilrettelægge en hensigtsmæssig institutionel struktur, er de seneste større ændringer af den institutionelle struktur i Storbritannien i højere grad udtryk for, at man har gjort en dyd af nødvendigheden. Storbritanniens institutionsstruktur bestod frem til 1992 i det væsentlige i en universitetssektor og en professionsrettet ikke-universitær sektor af

polytechnics. De fleste britiske polytechnics blev oprettet i efterkrigsårene for at lette presset på universitetssektoren. Men gradvis og efterhånden tydeligt i 80'erne stod det klart, at de britiske polytechnics var præget af stærk akademisk drift og ønsker om universitetsstatus. De fleste havde udviklet sig i en akademisk retning med personale og ressourcer til at kunne udbyde forskning og undervisning på universitetsniveau. I 1992 valgte regeringen at anerkende den udvikling, der var sket, og gav over en kam de britiske polytechnics universitetsstatus. Dermed fik Storbritannien en enstrengt institutionsstruktur.

Institutionelle omlægninger - succes eller fiasko?

De sidste par år er man i Storbritannien begyndt at overveje, om alle de tidligere polytechnics kan leve op til deres nye universitetsstatus. Det har medført en debat om, hvad et universitet er, og regeringen overvejer nu at opstille minimumsstandarder, som universiteterne skal leve op til for at sikre et universitært niveau i uddannelserne. Det vil muligvis blive sådan, at kun de universiteter, der kan leve op til de fastsatte minimumsstandarder, kan opretholde universitetsstatus.

Mens den britiske institutionsstruktur stadig slås med problemer, har de institutionelle omlægninger i Holland tilsyneladende været succesfulde.³

³Jf. *Reformer af institutionsstrukturer - internationale erfaringer*, Evalueringssenteret 1999.



Der er ikke lavet systematiske undersøgelser af, om fusionerne har medført en mere effektiv ressource-anvendelse og/eller forbedret faglig kvalitet. Men det kan konstateres ret entydigt, at omlægningen har givet HBO-sektoren ny vitalitet, så sektoren i dag nyder anelse på linje med universiteterne. Det understreges af, at den ekspansion, hollandsk videregående uddannelse har oplevet de senere år, primært er sket i HBO-sektoren, og af at HBO-dimittender efterspørges mere end universitetskandidater.

I Norge har Norges Forskningsråd netop gennemført en evaluering af högskolereformen. En overordnet konklusion er, at det endnu er for tidligt at angive langtidseffekterne af omlægningerne. Om reformen har nået målsætningerne om bedre undervisningsmiljøer, stærke administrative enheder og økonomiske rationaliseringer, kan først vurderes om nogle år, når omlægningerne er slået helt igennem.

Institutionel reform i Danmark

Et af de vigtigste formål med en institutionel reform i Danmark er en fremtidssikring af attraktive regionale uddannelsesmuligheder. Den nuværende geografiske spredning af videregående uddannelsesmuligheder er under pres - først og fremmest fordi de uddannelsessøgende søger til

institutioner i større byer, primært universiteterne i stedet for til mindre, lokale uddannelsesinstitutioner. Det har en række negative effekter, blandt andet fordi det kan være vanskeligt for små faglige miljøer med svigtende indtægter at sikre uddannelsernes kvalitet.⁴ Svigtende søgning og faldende kvalitet kan på sigt gøre det vanskeligt at opretholde relevante uddannelsesstilbud uden for de større byer, med mindre der gøres en aktiv indsats for at vende udviklingen.

Som modsætning til dette står den store søgning til universiteterne. Bestanden på landets universiteter er vokset fra ca. 60.000 i 1978 til ca. 90.000 i 1997. Hvis regeringens målsætning om, at 50 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse, skal nås, er det nødvendigt at satse på attraktive alternativer til universiteterne - fx ved at opbygge en stærk CVU-sektor.

Hollands, Norges og Storbritanniens erfaringer i et dansk perspektiv

Holland har haft succes med at opbygge en HBO-sektor, som Danmark på visse områder kan lære af. Men nationale løsninger må findes til nationale forhold. Fx har den danske regering modsat den hollandske ingen planer om at betinge fortsatte bevillinger af opfyldelse af

⁴En række evalueringsrapporter påpeger dette forhold, jf. bl.a. Evaluering af bygningsingeniøruddannelserne (1994), evaluering af maskin-, produktions- og skibsingeniøruddannelserne (1996), evaluering af de videregående teknikeruddannelser (1995), evaluering af HA-uddannelserne (1995), evaluering af HD-uddannelserne (1997) og evaluering af de erhvervsproglige uddannelser (1999).

bestemte kriterier. I forhold til valg af fusionspartner(e), vil der ikke, som i Norge, blive stillet krav om, at de fusionerede institutioner har forskellig faglig profil. Fusionerne vil typisk ske mellem institutioner fra samme "faglige familie", medmindre faglige eller regionale hensyn taler for en anden type fusion.

Frivilligheden præger allerede udviklingen. Undervisningsministeriet har allerede modtaget mange henvendelser fra institutioner, amter og kommuner, der ønsker at deltage i processen. Og allerede nu er det muligt at ane konturerne til et nyt institutionelt landkort i Danmark.

Et særligt værdifuldt element i Norges højskole-reform, som kan overvejes i Danmark også, er den løbende evaluering af både den overordnede reform-proces og delelementer i reformen. Evalueringen har i Norge vist sig at være et godt instrument til tidligt at korrigere uhensigtsmæssigheder i reformen og til at vurdere og kvalitetssikre de nye fusionerede institutioners virksomhed.

Fra Storbritannien er en vigtig lære, at et strukturdesign ikke gør det alene. En ny institutionel struktur er afhængig af, at uddannelsesinstitutionerne støtter de politiske intentioner bag den. Det er Undervisningsministeriets opfattelse, at der i Danmark er bred enighed om behovet for et attraktivt alternativ til universiteterne.

Udfordringen ligger i selve udformningen af CVU- og akademisektoren, herunder afgrænsningen til og samspillet med universitetssektoren. De to sektorer skal være forskellige, men lige-værdige sektorer.

En forudsætning for attraktive uddannelser på CVU'er og akademier på et højt fagligt niveau er, at undervisningen foregår med afsæt i den nyeste faglige udvikling og de sidste forskningsresultater. Det kan bl.a. ske ved udbygning af mulighederne for gennemførelse af forsøgs- og udviklingsarbejde og for samarbejdsaftaler med relevante forskningsmiljøer på universiteterne.

6.2 Evalueringsstrategier i vesteuropæiske lande

6. maj 1999 vedtog Folketinget med lov om Danmarks Evalueringsinstitut, at Danmark, som det første land, skal have et evalueringsinstitut for hele uddannelsessektoren. Danmarks Evalueringsinstitut skal bidrage til at sikre og udvikle kvaliteten i uddannelserne bl.a. ved at undersøge, hvor godt uddannelsessektoren lever op til sine målsætninger. Evalueringerne skal foregå både på langs og på tværs af uddannelserne, og kan bestå af såvel undersøgelser af enkelte uddannelser som vurdering af sammenhænge mellem uddannelser. Derudover er det instituttets opgave at udvikle evalueringsmetoder samt fungere som statens videnscenter for evaluering og kvalitetsudvikling.

Siden 1992 er de videregående uddannelser i Danmark blevet evalueret af Evalueringscenteret, der nu er integreret i Danmarks Evalueringsinstitut. Den første systematiske evalueringrunde af de videregående uddannelser blev afsluttet medio 1999, og udover, at det nye institut skal finde ud af, hvordan evaluering af grundskole- og ungdomsuddannelsesområdet skal foregå, bliver en af de første opgaver at tage stilling til, hvordan de videregående uddannelser skal evalueres fremover. Det er derfor et godt tidspunkt både at gøre status og se frem. I den forbindelse kan andre vesteuropæiske landes erfaringer med evaluering af det videregående uddannelsesområde være nyttige.

Kvalitet på den uddannelsespolitiske dagsorden

Internationalt - og særligt i en række vesteuropæiske lande - kom kvalitet i de videregående uddannelser for alvor på den uddannelsespolitiske dagsorden i slutningen af 1980'erne og i begyndelsen af 1990'erne. Det er der ifølge evalueringsforskere en række forklaringer på.

For det første har pres på de offentlige udgifter i mange lande medført et behov for at prioritere anvendelsen af offentlige midler og for at vurdere, om midlerne anvendes optimalt både på uddannelsesområdet og på andre områder. For det andet har kvalitetssikringssystemer vundet indpas som en

ny form for styringsredskab i takt med en decentraliseringsproces, hvor uddannelsesinstitutioner har fået overdraget beslutningskompetence, der tidligere var placeret hos centrale myndigheder. En tredje faktor er, at det stigende optag på de videregående uddannelsesinstitutioner har øget behovet for at kunne vurdere institutionernes evne til at opretholde kvalitet i uddannelserne. Endelig har den øgede internationale studentermobilitet skabt behov for mere information om de forskellige landes uddannelser, deres niveau, grader m.v. - et behov, der ofte søges dækket ved hjælp af kvalitets-sikringssystemer.⁵

Organisering af evaluering

Den øgede fokus på kvalitetssikring har betydet, at en række vesteuropæiske lande har etableret nationale evalueringssystemer. Først kom Frankrig i 1986 og siden Holland i 1987. I 1992 fulgte både Storbritannien og Danmark, og i dag har de fleste vesteuropæiske lande etableret nationale evalueringssystemer.

Ansvar for at gennemføre evalueringsprojekter kan være placeret i uddannelsesinstitutionernes regi eller hos et nationalt evalueringsorgan. I bl.a. Finland, Frankrig, Norge, Storbritannien, Sverige og Danmark er der oprettet nationale, statsfinansierede evalueringsorganer. Organerne er dog uafhængige af de statslige ejere og fungerer typisk som selvstændi-

⁵For en mere detaljeret gennemgang, jf. fx *Inside Academia - New Challenges for the academic profession*, Peter A. M. Maassen og Frans van Vught CHEPS, 1996.

ge administrative enheder med en ansvarlig bestyrelse. Bortset fra i Danmark er uddannelsesinstitutionerne repræsenteret i bestyrelsen.

I den flamsk-talende del af Belgien, Holland, Portugal og Spanien er ansvaret for evalueringsprojekter placeret i uddannelsesinstitutionernes regi, og evalueringsaktiviteterne finansieres typisk af uddannelsesinstitutionerne selv.

I forhold til evalueringernes gennemførelse har landene valgt tilgange, der afspejler deres kulturelle, uddannelsespolitiske og institutionelle særpræg. I nogle lande evalueres udelukkende universiteterne. Det gælder f.eks. i Den flamsk-talende del af Belgien, Frankrig, Portugal og Spanien. I andre lande - bl.a. Storbritannien og Danmark - bliver både universiteternes uddannelser og andre videregående uddannelser evalueret og efter samme evalueringsmetode.

I Holland evalueres både universitetssektoren og den professionsrettede videregående sektor, men der er etableret organisatoriske rammer og evalueringsmetoder for hver af de to sektorer. I Irland har der været igangsat en række forsøg med evaluering af universitetsuddannelserne, og akkreditering af de professionsrettede videregående uddannelser har fundet sted gennem de sidste 25 år. Akkrediteringer af de

videregående professionsrettede uddannelser gennemføres ligeledes i Finland, hvor der desuden gennemføres både auditeringer og uddannelses-evalueringer i universitetssektoren.⁶

Evalueringstrategier

Der er en betydelig variation i landenes tilgang til systematisk evaluering af de videregående uddannelser. En grov opgørelse viser følgende strategier:

Uddannelsesevalueringer, hvor en uddannelse evalueres samtidig på alle de institutioner, der udbyder den.

Institutionsevalueringer, hvor kvaliteten af alle uddannelsesinstitutionernes aktiviteter evalueres: administration, økonomiske forhold, forskning, uddannelse, bibliotek m.v.

Auditeringer, hvor sigtet er at undersøge tilstedeværelsen af kvalitetsbevidsthed og nødvendige rammer og procedurer for kvalitetssikring og -udvikling. Et dansk eksempel herpå er den kommende kvalitetssikringsbekendtgørelse for de videregående uddannelser.

Akkrediteringer, hvor uddannelsers niveau vurderes i forhold til en given standard. Akkrediteringsstrategien anvendes primært i Nordamerika og i Østeuropa.

⁶En mere detaljeret gennemgang af de enkelte landes evalueringsprocedurer findes i *Evaluation of European Higher Education: a Status Report*, udarbejdet i 1998 for EU-Kommissionen af Comité National d'Evaluation og Evalueringscenteret.

I den første runde af evalueringer lagde Frankrig vægten på institutionsevalueringer, mens landet i den igangværende 2. evalueringsrunde både gennemfører institutionsevalueringer og uddannelsesevalueringer. Holland og Danmark har begge gennemført uddannelsesevalueringer, og mens Holland er igang med den 3. runde uddannelsesevalueringer, skal det nu i Danmark besluttes, hvordan 2. runde skal foregå.

I Storbritannien er der i perioden fra 1992-1998 gennemført både uddannelsesevalueringer og auditeringer, og p.t. er næste evalueringstiltag ved at blive planlagt. Sverige har taget hul på 2. auditeringsrunde. I Finland overvejes - efter en første evalueringsrunde af både uddannelsesevalueringer og en blanding af institutionsevalueringer og auditeringer i form af opfølgning på universiteternes resultatkontrakter - hvordan næste evalueringsrunde skal planlægges.

Evalueringsprocessen

Selvom landene har valgt forskellige organisationsformer og evalueringsstrategier, er de grundlæggende enige om, hvilke elementer evalueringsprocessen skal indeholde. Selvevaluering er i alle lande det centrale element i evalueringerne. Endvidere er det en gruppe af eksperter, der har ansvaret for evalueringerne, ligesom besøg på de involverede uddannelsesinstitutioner indgår i evalueringerne. Endelig afsluttes evalueringerne normalt med en offentlig rapport.

EU-samarbejde om evaluering

Også i EU-regi er evaluering af videregående uddannelse på dagsordenen. Siden 1991 er der i EU-regi gennemført komparative analyser af evalueringsmetoder og evalueringsmetodiske pilotprojekter og mere generelt etableret mekanismer til styrkelse af det europæiske samarbejde på evalueringsområdet. Senest har Ministerrådet i 1998 besluttet at etablere et formelt EU-netværk til udveksling af erfaringer med evaluering på det videregående uddannelsesområde.

Uddannelsesevaluering er et eksempel på et felt, hvor Danmark har været med helt i front, og hvor andre lande i vid udstrækning har skelet til danske metoder og erfaringer i indretningen af deres uddannelsessystemer. Danmark har således fra starten aktivt støttet og bidraget til et europæisk samarbejde om evaluering, herunder etableringen af det EU-netværk, der kan blive et vigtigt forum for bl.a. Danmarks Evalueringsinstitut - ikke blot i forhold til erfaringsudveksling og nationale evalueringsmetoder og -strategier, men også i forhold til instituttets centrale nye opgave - evaluering af hele det danske uddannelsessystem.

6.3 Et europæisk rum for videregående uddannelse

I forbindelse med Paris Universitets 800 års jubilæum afholdtes den 24.-25. maj 1998 på Sorbonne en konference om det europæiske univer-

sitets fremtid. Ved den lejlighed underskrev undervisningsministrene fra Frankrig, Italien, Storbritannien og Tyskland den såkaldte Sorbonne-erklæring.⁷

Som opfølgning på Sorbonne-erklæringen underskrev undervisningsministre fra 29 europæiske lande den 19. juni 1999 Bologna-erklæringen.⁸

Erklæringernes overordnede mål er skabelsen af et "åbent europæisk rum" for videregående uddannelse, hvor barrierer for mobilitet for studerende, undervisere og forskere og for samarbejde mere generelt er fjernet.

Er erklæringerne som disse udtryk for, at der finder en "europæisering" af videregående uddannelse sted? Og hvis de er, hvad betyder det så for de nationale videregående uddannelsessystemer?

Uden for uddannelsesområdet er der på væsentlige politik-områder tegn på, at der under indflydelse af bl.a. globaliseringen og den europæiske integrationsproces foregår en gensidig tilnærmelse af de europæiske landes - først og fremmest EU-landenes - politikker. Det gælder fx den økonomiske politik og arbejdsmarkedspolitikken.

Tilsvarende kan Sorbonne- og Bologna-erklæringerne ses som markeringer af en udvikling, hvor europæiske lande stillet over for identiske eller parallelle uddannelsespolitiske udfordringer inddrager europæiske erfaringer i indretningen af deres videregående uddannelsessystemer.

Sorbonne- og Bologna-erklæringerne rejser spørgsmålet: Tilnærmer de videregående uddannelsessystemer sig hinanden, således at der efterhånden etableres et fælles europæisk videregående uddannelsessystem (konvergens), eller går de videregående uddannelsessystemer fortsat hver deres veje, således at europæisk videregående uddannelse forbliver et udpræget nationalt fænomen (divergens)?

Den proces, som foreløbigt har ført til underskrivelsen af Bologna-erklæringen, indledtes i 1998 med udarbejdelsen af Sorbonne-erklæringen. En væsentlig drivkraft i udarbejdelsen af Sorbonne-erklæringen var bekymring i de 4 oprindeligt underskrivende lande for Europas rolle i fremtiden på det globale marked for vidensproduktion og -formidling. Opfattelsen var, at Europa mistede terræn i forhold til USA, og at etableringen af et mere overskueligt og sammenhængende europæisk videregående uddannelsessystem var nødvendig, hvis denne tendens skulle vendes. Midlerne skulle

⁷Joint declaration on harmonisation of the architecture of the european higher education system.

⁸The European Higher Education Area, joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999.

først og fremmest være tilnærmelse af landenes uddannelsesstrukturer og fjernelse af barrierer for mobilitet for studerende, undervisere og forskere og for samarbejde mere generelt.

Bologna-erklæringen bygger videre på og konkretiserer Sorbonne-erklæringen og gør Sorbonne-erklæringen til et primært historisk dokument. I den følgende undersøgelse af forskelle og ligheder i de europæiske videregående uddannelsessystemer tages derfor primært udgangspunkt i Bologna-erklæringen.

Med Bologna-erklæringen forpligter landene sig til at samordne deres uddannelsespolitikker for at opnå:

- Gennemskuelighed og sammenlignelighed i dokumentationen for gennemførte studier
- Mere ensartede uddannelsesstrukturer
- Etablering af et fælles meritoverførselssystem
- Fjernelse af øvrige (eksterne) barrierer for studerendes og underviseres frie bevægelighed
- Udvidet samarbejde om evaluering og kvalitetssikring
- Fremme af den europæiske dimension i uddannelserne

Målsætningerne forudsætter en indsats på forskellige områder. Med udgangspunkt i målsæt-

ningerne om tilnærmelse af landenes uddannelsesstrukturer; om etablering af et fælles meritoverførselssystem; og om udvidelse af samarbejdet om evaluering og kvalitetssikring, gives nedenfor et bud på, i hvilket omfang de europæiske lande "indretter sig" ens i uddannelsespolitikken. Dermed siges også noget om mulighederne for at opnå Bologna-erklæringens overordnede mål: Skabelsen af et åbent europæisk rum for videregående uddannelse.

Uddannelsesstrukturer

Bologna-erklæringens målsætning om tilnærmelse af landenes uddannelsesstrukturer har fået meget opmærksomhed.

Bologna-erklæringen anbefaler, at de videregående uddannelser i Europa organiseres på grundlag af to hovedniveauer - "undergraduate" og "graduate". Det første niveau - "undergraduate" - skal være af mindst 3 års varighed, hvorimod der ikke er nogen angivelse af graduate-niveauets varighed. Ikke desto mindre har der forud for Bologna-erklæringens underskrivelse været en debat om, hvorvidt Bologna-erklæringen er udtryk for, at der er ved at danne sig en europæisk model for videregående uddannelse baseret på en opdeling af uddannelser og grader efter en 3-5-8 års sekvens.⁹ En sådan model findes ikke i dag, og der er heller ikke i forarbejderne til Bologna-erklæringen

⁹ Med 3-5-8 års sekvens menes, at der er et afrundet første afgangsniveau (first degree) efter 3 års videregående uddannelse, et andet afgangsniveau på master-/kandidatniveau efter 5 års videregående uddannelse og et tredje og sidste afgangsniveau på Ph.D.-niveau efter yderligere 3 års, d.v.s. efter i alt 8 års videregående uddannelse og forskeruddannelse.

grundlag for at antage, at koncipisterne har sigtet mod en fast 3-5-8 model.¹⁰

I ingen europæiske lande er første afgangsniveau ("first degree") entydigt efter 3 år. Varigheden af "first degree" uddannelser varierer betydeligt afhængigt af uddannelsesområde.

Der er en betydelig samling i Europa omkring en master-/kandidatgrad efter 5 års videregående uddannelse, bortset fra i Storbritannien, hvor en mastergrad ofte opnås efter 4 års videregående uddannelse. Til gengæld er der stor forskel med hensyn til de forløb, der fører til master-/kandidatgraden. Master-/kandidatgraden opnås enten ved ét langt uddannelsesforløb uden mulighed for den studerende for at stige af med en bachelorgrad eller lignende kvalifikation (bl.a. Østrig og Schweiz, til dels Tyskland og indtil for nylig Italien, Sverige og Finland); eller ved forløb organiseret i forskellige sekvenser: 4 + 1 år (bl.a. Frankrig), 3 + 2 år (bl.a. Finland, Danmark og Belgien) eller undertiden 2 + 3 år (i franske *Grandes Ecoles*). Den altovervejende hovedregel er dog, at hvor master-/kandidatprogrammer er adskilt fra undergraduate programmer, er de af 1-2 års varighed.

En interessant iagttagelse er, at nationale uddannelsessystemer, som hidtil hovedsagelig eller udelukkende har haft lange videregående uddan-

nelser uden afstigningsniveau før masterniveau, nu efterhånden indfører bachelorgraden som et selvstændigt afgangsniveau. Denne tendens kan ses som en del af en udvikling i retning af reduktion af studietidslængderne. Ofte er begrundelserne for at bryde de lange videregående uddannelser op og indføre et bachelorafgangsniveau nogle af de samme, som lå bag indførelsen af bachelorgraden i Danmark i 1988, dvs.

- ønske om at reducere frafaldet
- ønske om at reducere dimittend-alderen og fremskynde overgangen fra studier til arbejdsmarked
- ønske om at skabe fleksibilitet i de videregående uddannelser

Bachelorgradens udbredelse er formentlig ikke i så høj grad udtryk for, at det kontinentale Europa importerer den angelsaksiske uddannelsesstruktur, sådan som nogen har tolket det. Udviklingen er snarere udtryk for, at man nu også i Europa etablerer en differentiering mellem "undergraduate"- og "graduate"-niveau. Den brede differentiering mellem "undergraduate"- og "graduate"-niveau er så grundlæggende på verdensplan, at dét at insistere på ikke også at have den i Europa efter alt at dømme ville isolere europæisk videregående uddannelse og gøre det endnu mere vanskeligt at få europæisk videregående uddannelse til at spille sammen

¹⁰ The Sorbonne Declaration of 25 May 1998: What it does say, what it doesn't, Guy Haug, 25 March 1999.

med den øvrige verdens videregående uddannelse. Selv efter den almindelige indførelse af bachelorgraden i Europa vil der dog nok fortsat være store forskelle med hensyn til de nationale bachelorgraders definition, organisering, indhold, funktion og udbredelse. De europæiske videregående uddannelsessystemer indrettes fortsat i forhold til egne behov.

Meget kan tyde på, at en fast, ensartet europæisk model - fx en 3-5-8 model - ikke har meget for sig. En sådan model er formentlig hverken ønskelig eller sandsynlig. Det er imidlertid heller ikke en sådan model, Bologna-erklæringen lægger op til. Med Bologna-erklæringen er det målet at etablere en fælles, men fleksibel ramme for kvalifikationer, som skal forbedre anerkendelsen af europæiske kvalifikationer og lette de studerendes mobilitet og dimittendernes adgang til arbejdsmarkedet. I forbindelse med forberedelsen af Sorbonne- og Bologna-erklæringerne er det klart tilkendegivet, at én fast model for den videregående uddannelsesstruktur i Europa er udelukket, og at erklæringerne ikke sigter på at begrænse kulturelle og uddannelsesmæssige forskelle landene imellem.¹¹

En anden vigtig pointe er, at en 3-5-8 model ikke kan tage højde for det store antal korte videregående uddannelser af typisk 1-2 års varighed. De korte videregående uddannelser har vigtige funktioner i de videregående uddan-

nelsessystemer - ikke mindst i et livslangt uddannelse-perspektiv.

Det billede, der danner sig, når man ser på de europæiske landes videregående uddannelsessystemer, er ikke billedet af en 3-5-8 års sekvens i uddannelsesstrukturen. Det er billedet af en uddannelsesstruktur bygget op omkring 4 trin, der svarer til forskellige tidspunkter for overgang til arbejdsmarkedet:

- 1 Sub-degree level: ca. 2 års videregående uddannelse
- 2 Degree level (bachelor): minimum 3 års, maksimalt 4 års videregående uddannelse
- 3 Master level: ca. 5 års videregående uddannelse
- 3 Doctoral level: Ca. 8 års videregående uddannelse og forskeruddannelse

Meritoverførselsystemer

I stadig flere europæiske lande (mere end 2/3) har man etableret, eller er man ved at etablere (Tyskland, Schweiz og Italien) pointsystemer til brug for meritgivning. Væsentlige undtagelser er Frankrig, Østrig, Belgien og Grækenland.

Alle de eksisterende meritgivningssystemer er forenelige med det fælleseuropæiske ECTS (European Credit Transfer System), der er udviklet i regi af EU's ERASMUS program med henblik på fremme af samarbejde og mobilitet i

¹¹ *The Sorbonne Declaration of 25 May 1998: What it does say, what it doesn't*, Guy Haug, 25 March 1999.

bygning 6

→ Enghavevej
→ Lungegaderne
→ Karmavejen



EU. Bologna-erklæringens målsætning om at fremme anvendelsen af ECTS eller lignende meritgivningssystem ser på den baggrund ud til at have gode muligheder for at blive realiseret. Det gør det muligt, at ECTS med tiden kan blive et pointoverførsels- og pointakkumulationssystem, der

- er anvendeligt på alle niveauer i det videregående uddannelsessystem;
- er anvendeligt i forhold til alle former for videregående uddannelse, hvad enten det drejer sig om fuldtids- eller deltidsstudier; om studier i regi af livslang uddannelse; praktik eller tidligere erhvervede kvalifikationer;
- er anvendeligt på nationalt niveau såvel som på europæisk niveau;
- kan underbygge en bredde i uddannelsesudbuddet med såvel meget strukturerede som mere individuelt sammensatte studieforløb;
- kan lette fleksibiliteten i uddannelserne og imødekomme individuelle behov og skiftende kompetenceprofiler på arbejdsmarkedet;
- er foreneligt med en tilnærmet europæisk uddannelsesstruktur; og
- respekterer uddannelsesinstitutionernes autonomi.

Som opfølgning på redegørelse om merit og fleksibilitet i de videregående uddannelser fra februar 1999 planlægger Undervisningsministeren at gennemføre ECTS-systemet på hele det

videregående uddannelsesområde.

Evaluering og kvalitetssikring

Kvalitet er i 80'erne og 90'erne blevet et nøgleord inden for videregående uddannelse - i Danmark såvel som i mange andre vesteuropæiske lande. I store dele af Europa er der i takt hermed udviklet procedurer for systematiske vurderinger af uddannelseskvalitet (evaluering), jf. afsnit 2.

Kvalitet som værdi har altid stået centralt inden for videregående uddannelse, og kvalitet har også tidligere været genstand for vurdering. Der er imidlertid tydelige forskelle mellem tidligere tiders kvalitetskontrol og de kvalitetsvurderingsmetoder, som er udviklet i Europa de sidste ca. 10 år.

Den måde, hvorpå kvalitetssikringen foregår i dag, skal ses bl.a. i sammenhæng med den omfattende decentralisering af beføjelser og udvidelse af de videregående uddannelsesinstitutioners autonomi, som har fundet sted i Europa i gennem de sidste ca. 20 år. Decentraliseringen er blevet modsvaret af nye, mere stringente og detaljerede kvalitetssikringsprocedurer, hvor institutionernes forvaltning af de forøgede kompetencer og den større grad af autonomi vurderes. I dag prioriteres efterfølgende evaluering frem for forudgående kontrol.

Bologna-erklæringen indeholder en målsætning om fremme af europæisk samarbejde om evaluering og kvalitetssikring - først og fremmest gennem udveksling af erfaringer og data. Bologna-erklæringen sigter ikke mod harmonisering af kvalitetssikringsprocedurerne. De nationale kvalitetssikringsystemer skal fortsat indrettes efter nationale behov, men det er samtidig klart, at målsætningen om at fremme den gensidige anerkendelse af kvalifikationer og mobiliteten på tværs af landene i Europa, bedre kan opfyldes, hvis der sker en vis tilnærmelse af standarden og procedurerne i landenes kvalitetssikringsystemer.

Generelt om ligheder og forskelle i europæisk uddannelsespolitik

De uddannelsespolitiske udfordringer, de europæiske lande har stået og står ove for, er i stadig større udstrækning sammenfaldende. De er gerne lidt forskudt i tid og omfang, men som regel får landene før eller siden de samme emner på den uddannelsespolitiske dagsorden. Det skyldes først og fremmest, at den uddannelsespolitiske dagsorden formes af nogle af de samme universelle grundvilkår. Det drejer sig om bl.a.:

- Teknologisk udvikling
- Internationalisering
- Prioritering af offentlige ressourcer
- Forandringer i erhvervs- og arbejdsmarkedsstrukturer
- Nye måder at organisere arbejdet på

- Demografiske forhold
- Individualisering
- Pluralisering af livstilsformer og værdier

De universelle grundvilkår og de sammenfaldende udfordringer har betydet, at de europæiske lande har haft mange uddannelsespolitiske målsætninger tilfælles. Fx: Ønsker om at reducere kostprisen pr. studerende i takt med den stigende efterspørgsel efter videregående uddannelse; ønsker om at øge uddannelsesinstitutionernes innovationsevne; ønsker om reformere de videregående uddannelsers institutionelle struktur, m.v.

Den konkrete udformning af de nationale uddannelsespolitikker er imidlertid ofte meget forskellig landene imellem. Udformningen er afhængig af bl.a. landenes økonomiske forhold og politiske og kulturelle traditioner. Derfor bliver resultaterne af de nationale uddannelsespolitikker, som de kommer til udtryk i uddannelsesstrukturer, indretningen af uddannelsessystemerne og udbytte af investeringerne også meget forskellige.

Når de resultater, man opnår, kan variere meget, afspejler det, at selvom uddannelsessystemerne overordnet har de samme problemstillinger på dagsordenen og bevæger sig i samme retning, så gør de det fra forskellige udgangspunkter, i forskelligt tempo og ikke mindst med forskellige

midler. Sagt på en anden måde: Forskellene mellem landenes uddannelsessystemer afspejler deres forskellige historiske udvikling og den effekt, som den historiske arv stadig har på uddannelsessystemet.

Det vil være rimeligt at antage, at europæisk videregående uddannelse i en årrække frem vil være et udpræget nationalt fænomen. Én ensartet

europæisk model er ikke realistisk, og under alle omstændigheder er det ikke meningsfuldt at forestille sig, at et fælleseuropæisk videregående uddannelsessystem vil kunne forenkle rammerne for videregående uddannelse i Europa. Et fælleseuropæisk videregående uddannelsessystem kan ikke blive mindre kompliceret end det mest komplicerede af de nationale uddannelsessystemer.

Baggrundslitteratur

Evalueringcenteret og Comité National d'Evaluation, 1998, *Evaluation of European Higher Education: a Status Report*.

Evalueringcenteret 1999, *Reformer af institutionsstrukturer - internationale erfaringer*.

Andy Green, Alison Wolf og Tom Loney, 1999, *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*.

Guy Haug, 1999, *The Sorbonne Declaration of 25 May 1998: What it does say, what it doesn't*.

Peter A. M. Maassen og Frans van Vught, CHEPS, 1996, *Inside Academia - New Challenges for the academic profession*.

Undervisningsministeriet, 1998, *Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner - redegørelse om de videregående uddannelsers institutionelle struktur*.

Undervisningsministeriet, 1998, *Redegørelse om de videregående uddannelsers institutionelle struktur*.

Bilag

Bilag 1 : Undervisningsministeriets rådgivende organer for de videregående uddannelser

Bilag 2: Undervisningsministeriets påtænkte lovgivning vedrørende videregående uddannelser i folketingssamlingen 1999-2000

Bilag 1

Undervisningsministeriets rådgivende organer for de videregående uddannelser

Humanistisk uddannelsesråd
Naturvidenskabeligt uddannelsesråd
Samfunds uddannelsesrådet
Sundheds uddannelsesrådet
Teknisk uddannelsesråd
Formandskollegiet for uddannelsesrådene for de videregående uddannelser

Rådernes opgave er:

- at rådgive ministeriet i overordnede uddannelsespolitiske spørgsmål
- at følge udviklingen nationalt og internationalt inden for uddannelsessystemet
- at følge udviklingen på arbejdsmarkedet
- at tage initiativer til analyser m.v., der kan indgå i den politiske beslutningsproces, herunder foreslå overordnede evalueringer af uddannelsesområder
- at råde ministeriet om uddannelsernes overordnede tilrettelæggelse og overordnede koordinering
- at bidrage til udviklingen i uddannelserne og undervisningens kvalitet
- at rådgive ministeriet om konkrete spørgsmål

Formændene for de fem uddannelsesråd udgør et formandskollegium som har til opgave :

- at koordinere rådernes opgaver og forestå større opgaver, der går på tværs heraf
- at bidrage til samarbejde der går på tværs af uddannelsesområderne

(Vedtægter af 29. november 1994)

Seminarierådet for læreruddannelsen
Seminarierådet for pædagoguddannelsen

Rådernes opgave :

- at være rådgivende for ministeren inden for lovens område
(Læreruddannelseslovens § 17,
Pædagoguddannelseslovens § 22)

Erhvervsakademirådet
“§ 7-udvalgene”

Rådet for de korte videregående uddannelser (Erhvervsakademirådet) rådgiver

Undervisningsministeren om uddannelserne.

Rådet afgiver indstilling om:

- spørgsmål i almindelighed om uddannelsernes udvikling

- uddannelsesdækningen i forhold til dokumenterede forhold for kvalifikationer i erhvervslivet og på arbejdsmarkedet
- konsekvenser for uddannelserne af nye eller ændrede kompetencebehov i erhvervslivet og på arbejdsmarkedet
- uddannelsernes overordnede formål, mål og strukturelle rammer
- adgangskrav i almindelighed
- sammenhæng til: andre videregående uddannelser, erhvervsuddannelserne, grundlæggende erhvervsrettede uddannelser i øvrigt, gymnasiale uddannelser og voksenuddannelser

- overordnede rammer for forsøgsvirksomhed (Lov om korte videregående uddannelser, § 6)

“§7-udvalgene rådgiver undervisningsministeren om de enkelte uddannelser. (Lov om korte videregående uddannelser §§7 og 8)

Yderligere information om ovenstående rådgivende organer kan findes på Undervisningsministeriets hjemmeside på adressen www.uvm.dk/videre/raad

Bilag 2

Undervisningsministeriets påtænkte lovgivning vedrørende videregående uddannelser i folketingssamlingen 1999-2000

Forslag til lov om ændring af forskellige uddannelses- og skolelove (Elevdemokrati)

Som implementering af redegørelsen om det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet (R 5) foreslås, at der skabes et mere ensartet niveau for det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet. Det skal ske ved, at elever og studerende i almindelighed sikres medlemskab af bestyrelser, råd og udvalg på den enkelte uddannelsesinstitution, og ved at demokratisk kompetence kommer til at indgå i formålet for visse uddannelser. Endelig indebærer forslaget, at der på landsplan oprettes overordnede råd inden for de enkelte uddannelsesområder - i det omfang der ikke allerede eksisterer sådanne råd - med repræsentation af elev- og studenterorganisationer. Rådene bliver rådgivende for ministeren.

Forslag til lov om ændring af lov om åben uddannelse

I Finanslovsforslaget for 2000 er det forudsat, at tilskuddet til korte kurser under åben uddannelse bortfalder med virkning fra 1. januar 2000, og

det er ligeledes forudsat, at tilskuddet til pc-brugerruddannelsen bortfalder med virkning fra samme dato. Dette kræver lovændring. Korte kurser og pc-brugerruddannelsen vil fortsat kunne udbydes som indtægtsdækket virksomhed.

Denne omlægning er primært begrundet i, at det er urealistisk at fortsætte med aktivitetsudvidelser inden for åben uddannelse ved uændret bevilling, uden at der foretages selektive tiltag, der kan skabe økonomisk råderum for prioriterede uddannelsesområder. Omlægningen er en omprioritering af uddannelsesindsatsen under åben uddannelse til fordel for de kompetencegivende forløb, herunder opprioritering af diplom- og masteruddannelser samt til brobygningsforløb mellem ordinære korte- og mellemlange videregående uddannelser samt mellem diplom- og masteruddannelser. Dette sker i lyset af, at målsætningen for åben uddannelse først og fremmest er at skabe et udbud af uddannelser, der kan bidrage til et kompetencegivende uddannelsessystem for voksne og medvirke til livslang læring.

Omlægningen er i øvrigt på linie med overvejelser i rapporten "Mål og midler i offentlig finansieret voksen- og efteruddannelse" udarbejdet af Arbejdsministeriet, Finansministeriet og Undervisningsministeriet, august 1999.

Endvidere kan det være nødvendigt med lovændringer, som følge af omlægningen af undervisningsudgifter i forbindelse med aktivering, så de fra og med år 2000 afholdes af rammen for den aktive arbejdsmarkedspolitik og af kommunerne for ikke-forsikrede ledige. Om der skal foretages lovændringer og omfanget heraf, vil afhænge af den endelige aftale om ordningens implementering.

Forslag til lov om ændring af lov om åben uddannelse (Opfølgning på voksen- og efteruddannelsesudvalget, meritregørelsen m.v.)

Som opfølgning på voksen- og efteruddannelsesudvalgets rapport om arbejdsmarkedsuddannelserne og øvrige voksen- og efteruddannelser fremsættes lovforslag om ændring af en række bestemmelser i lov om åben uddannelse.

Det af regeringen nedsatte tværministerielle udvalg under Finansministeriets formandskab om arbejdsmarkedsuddannelserne og øvrige voksen- og efteruddannelser (VEU-udvalget) har afsluttet kortlægnings- og analysefasen. Denne har bl.a. omfattet en af Socialforskningsinstituttet forestået

brugerundersøgelse af voksen- og efteruddannelsesområdet samt en undersøgelse af overlappning mellem uddannelsesudbud i to amter. En afklaring af VEU-reformen forventes at give anledning til ændring af lov om åben uddannelse.

Herunder kan koordinering i forhold til lovforslaget om et videreuddannelsesystem for voksne give anledning til ændring af loven.

Lovgivning om et videreuddannelsessystem for voksne

Der foreslås en rammelov for fire nye kompetenceniveauer (GVU, VVU, Diplom og Master). Titlerne kan opnås ved at gennemføre indholdsregulerede forløb eller fleksible uddannelser, som kan kombineres fra et bredt udvalg af voksenuddannelsesstilbud. Den endelige udformning af lovforslaget afventer en afklaring af VEU-reformen.

Forslag til lov om Danmarks Pædagogiske Universitet

Som en del af Undervisningsministeriets overvejelser om den fremtidige institutionsstruktur på det videregående uddannelsesområde - også som opfølgning på den del af Folketingets betænkning over læreruddannelsesloven, der drejede sig om folkeskolelærernes efter- og videreuddannelse, og institutionsevalueringen af Danmarks

Lærerhøjskole - fremsættes forslag om en lov om en ny højere uddannelsesinstitution for pædagogisk forskning og uddannelse på master, kandidat og ph.d.-niveau, Danmarks Pædagogiske Universitet. Den nye institution skal oprettes ved en fusion af Danmarks Lærerhøjskole, Danmarks Pædagogiske Institut og Danmarks Pædagoghøjskole. Lovforslaget vil derfor indeholde en bestemmelse om ophævelse af de to love om Danmarks Lærerhøjskole og Danmarks Pædagogiske Institut og af kapitlet om Danmarks Pædagoghøjskole i pædagoguddannelsesloven.

Forslag til lov om ændring af lov om selvejende institutioner for videregående uddannelser m.v. samt af forskellige andre love (Etablering af sektor for Centre for Videregående Uddannelse (CVU'er))

Som en del af Undervisningsministeriets overvejelser om den fremtidige institutionsstruktur på det videregående uddannelsesområde fremsættes forslag om ændring af lov om selvejende institutioner for videregående uddannelsesinstitutioner m.v. samt af anden institutionslovgivning.

I loven om selvejende institutioner indsættes et nyt kapitel om "Centre for Videregående Uddannelse" (CVU'er), hvori der fastsættes betingelser for og virkninger af, at eksisterende institutioner, evt. gennem sammenlægninger, gives status af CVU.

I enkelte uddannelseslove, nemlig lovene om uddannelse af lærere til folkeskolen, pædagoger, ernærings- og husholdningsøkonomer og håndarbejds lærere, revideres bestemmelser om uddannelsesudbud, sådan at der ikke er lovmæssige hindringer for, at udbud på eksisterende institutioner kan videreføres af CVU'er dannet af de tidligere selvstændige institutioner.

Lov om teknika og lov om statens overtagelse af de sociale højskoler i København, Århus, Odense og Esbjerg ophæves, ligesom lov om handelshøjskoler og handelshøjskoleafdelinger skal ændres. Institutioner godkendt efter de pågældende love forudsættes godkendt efter loven om selvejende institutioner, evt. efter det nye CVU-kapitel, hvis de alene eller ved sammenlægning opfylder betingelserne herfor. Uddannelseshjælp for de pågældende institutioner forudsættes at skulle findes i en kommende lov om mellemlange uddannelser.

Forslag til lov om mellemlange videregående uddannelser

Der sigtes mod en uddannelseslov for de mellemlange videregående uddannelser, som skal give mulighed for at udvikle nye uddannelser på MVU-niveau, og som skal have tilsvarende bred udbudsbestemmelse samt kvalitetsbestemmelser som lov om korte videregående uddannelser (KVU-loven). Loven vil endvidere konstituere

professionsbachelorbegrebet. Lovinitiativet skal ses på baggrund af Institutionsredegørelsen (R 6) og i sammenhæng med lovforslaget om etablering af sektor for CVU'er.

Forslag til lov om ændring af forskellige love om selvejende uddannelsesinstitutioner
(Selvejekrav og habilitet)

Med udgangspunkt i beretning af 20. maj 1999 fra Folketingets Uddannelsesudvalg over L 145 om forslag til lov om ændring af forskellige love om selvejende uddannelsesinstitutioner vil der på ny blive fremsat et lovforslag om selvejende uddannelsesinstitutioners uafhængighed og selvstændighed.

Forslag til lov om ændring af lov om befordringsrabat for studerende ved videregående uddannelser (Rabat til transport i den svenske side af Øresundsregionen)

Lovforslaget er en opfølgning på den dansk-svenske regeringsrapport "Øresund - en region bliver til". Den danske regering har forpligtet sig til at udvide den eksisterende rabatordning for studerende i videregående uddannelser til også at omfatte transport til uddannelsesinstitutioner på den svenske side af Øresund.

I forbindelse med ændringen overvejes det endvidere at formulere loven mere generel, sådan at fremtidige udvidelser eller ændringer af ordningen fx af det geografiske område kan ske administrativt.