

Dagordning för förbundsårsamlingen – förslag

Tid: Onsdagen den 22 oktober 2025 kl 8:30 – 15:00

Plats: SLU. Lokal: Loftet, Campus Ultuna. Adress: Duhrevägen 8, Uppsala.

	Ärende / Föredragande	Åtgärd	Bilagor
1.	Mötets öppnande	Ordförande hälsar välkommen	
2.	Programmet för förbundsårsamlingen samt anmälan av övriga frågor	Information	
3.	Formalia a. Upprop (nya ordinarie ledamöter hälsas välkomna) b. Beloppsgränser och röstetal (information) c. Adjungeringar d. Justeringsperson e. Godkännande av dagordningen f. Protokoll från förbundsårsamling 2025-03-19	Information/beslut	Förslag till justeringsperson: Martin Melkersson Protokoll från förbundsårsamling den 19 mars 2025
4.	Förbundsärenden - Medlemsavgifter 2026 - Verksamhetsplan för 2026	Beslut	Förslag till verksamhetsplan för SUHF 2026
5.	Treårsuppföljning av ledarprogrammets ekonomi	Beslut	
6.	Förbundets ekonomi	Diskussion	Pm gällande förbundets ekonomi
7.	Gemensamt ramverk för lärosätenas arbete att utveckla framtida meritbedömningar	Beslut	- Förslag till gemensamt ramverk, reviderat efter remissrunda - Pm
8.	En kodex för svenska lärosäten <i>Tim Ekberg, utredare</i>	Diskussion	En kodex för universitet och högskolor, Tim Ekberg & Astrid Söderbergh Widding, september 2025
	PAUS ca kl. 10:00 – 10:30		
9.	Samarbeten mellan lärosäten <i>Cathrine Norberg, Umeå universitet, utredare</i>	Diskussion	Rapport om ämneslärarutbildning, manus
10.	NIS 2-direktivet <i>Hans Andersson</i>	Beslut	
11.	Expertgruppen för analys	Beslut	
	LUNCH ca kl. 12:00 – 13:00		

12.	Reflektioner från Kina <i>Erik Renström, Anders Hagfeldt, Martin Nilsson Jacobi och Anders Söderholm</i>	Information	
13.	Förändringsarbetet inom UHR <i>Eino Örnfeldt, UHR</i>	Information	
14.	SFS har ordet <i>Rasmus Lindstedt, ordförande SFS</i>	Information	
15.	Bibsam – ny handlingsplan <i>Wilhelm Widmark, vice ordförande i Bibsamkonsortiets styrgrupp</i>	Diskussion	
16.	Almedalen 2026	Beslut	
17.	Information från presidiet a) Presidiedagar b) NUS c) EUA d) EU	Information	Protokoll från styrelsemöten finns på förbundets hemsida: https://suhf.se/om-suhf/styrelsen/
18.	Rapporter från expertgrupper/ arbetsgrupper - Expertgruppen för lärarutbildning <i>Ylva Fältholm, ordförande</i>	Information	
19.	Inbjudan till förbundsårsamling den 18 mars 2026 på Högskolan i Jönköping <i>Måns Svensson, Högskolan i Jönköping</i>	Information	
20.	Övriga frågor	Diskussion	
21.	Mötet avslutas	Ordförande avslutar mötet	

Om inte annat anges är ordförande eller generalsekreterare föredragande.

Protokoll fört vid förbundsårsamlingens sammanträde på Linköpings universitet den 19 mars 2025

Närvarolista, bilaga 1

1. Mötets öppnande

Ordförande Hans Adolfsson hälsade alla välkomna till förbundsårsamlingen.

2. Programmet för förbundsårsamlingen

Hans Adolfsson meddelade att programmet för dagen kommer att följa den utskickade dagordningen.

Inga övriga frågor anmälades.

3. Formalia

Generalsekreterare Marita Hilliges förrättade upprop. Följande nya ordinarie ledamöter hälsades särskilt välkomna:

- Mia von Euler, rektor Sophiahemmet Högskola
- Ellen Roed, rektor Stockholms konstnärliga högskola (i sin frånvaro)
- Hans Adolfsson, rektor Stockholms universitet (nytt lärosäte).

Generalsekreteraren informerade om beloppsgränserna för röstetal och antal röster per lärosäte.

Förbundsårsamlingen beslutade om följande adjungeringar:

- Hela mötet: Marita Hilliges, Linda Gerén, Lars Alberius och Christopher Sönnnerbrandt, SUHF:s kansli; Rasmus Lindstedt och Elsa Berlin, SFS
- Punkterna 1-6: Stefan Bengtsson, utredare
- Punkt 10: Stephen Hwang och Maria Götherström från utredningen av en särskild ersättningsmodell för utbildning för omställning och vidareutbildning
- Punkt 11: Maja Fjaestad, EU-kommissionens AI-office, samt Karin Axelsson, prorektor vid Linköpings universitet och ordförande i Arbetsgruppen för AI.

Förbundsårsamlingen utsåg Anna Thörn, universitetsdirektör vid Linköpings universitet, att jämte ordförande justera dagens protokoll.

Förbundsårsamlingen godkände förslaget till dagordning.

Protokollet från förbundsårsamlingens sammanträde den 16 oktober 2024 är justerat och utsänt med handlingarna. Protokollet lades till handlingarna.

4. Förbundsärenden

Marita Hilliges presenterade verksamhetsberättelsen för SUHF samt den ekonomiska rapporteringen för 2024. Louise Pålsson, som tillsammans med Mats Tinnsten är förbundets verksamhetsrevisorer, föredrog revisionsberättelsen. Dessutom har en granskning av förbundets bokföring genomförts av Stockholms universitets internrevision och en granskningsberättelse har lämnats till förbundsårsamlingen.

Förbunds församlingen beslutade att lägga verksamhetsberättelsen för SUHF för 2024 till handlingarna samt att fastställa den ekonomiska rapporteringen för 2024. Förbunds församlingen beslutade att bevilja styrelsen ansvarsfrihet för verksamhetsåret 2024.

5. Ställningstagande om Europeiska kommissionens Färdplan mot en europeisk examen

Christopher Sönnnerbrandt informerade om Europeiska kommissionens Färdplan mot en europeisk examen samt presenterade förslaget till SUHF:s ställningstagande.

Förbunds församlingen tog del av presentationen och diskuterade frågan ingående.

Förbunds församlingen beslutade att ge styrelsen i uppdrag att besluta om ett ställningstagande efter revidering i enlighet med diskussionen.

6. Handslag för en gemensam plattform för lärosätenas e-infrastruktur

SUHF:s förbunds församling beslutade i oktober 2024 att SUHF ska ta fram förslag till strategi och handlingsplan för etablerandet av ett system för gemensam e-infrastruktur för lärosätenas verksamhet. Stefan Bengtsson, ordförande i Arbetsgruppen för e-infrastruktur, presenterade arbetsgruppens förslag till strategi och handlingsplan i form av ett Handslag mellan lärosätena samt en Plattform. Plattformen ska innehålla förslag till organisation och verksamhet för lärosätenas gemensamma arbete, baserat på principerna i Handslaget.

Förbunds församlingen tog del av presentationen och diskuterade förslaget om ett handslag mellan lärosätena samt det föreslagna arbetet med Plattformen.

Hans Adolfsson sammanfattade diskussionen med att förbunds församlingen ser positivt på detta och uppmanar arbetsgruppen att fortsätta arbetet i enlighet med förslaget.

Ordförande tackade Stefan Bengtsson.

7. SFS har ordet

Rasmus Lindstedt, ordförande för SFS, och Elsa Berlin, vice ordförande, presenterade en aktuell fråga inom SFS. Studenternas viktigaste fråga är fortsatt anslagen till studentkåren men idag lyftes den näst viktigaste frågan – den om lärarledd tid på högskoleutbildningarna.

SFS har tagit fram rapporten *Lågt, lägre, lägst – en rapport om lärarledd tid*. Rapporten tar upp minskningen av den lärarledda tiden som har skett över tid. Lärosätena uppmanades att inte invänta ökade statliga anslag utan att arbeta med frågan utifrån rådande förutsättningar.

Förbunds församlingen tog del av presentationen samt ställde frågor och lämnade kommentarer.

Ordförande tackade Rasmus Lindstedt och Elsa Berlin.

8. Gemensamt ramverk för lärosätenas arbete att utveckla framtida meritbedömningar

Jan-Ingvar Jönsson, ordförande i Arbetsgruppen för meritbedömningar, presenterade ett reviderat förslag till ramverk för lärosätenas arbete att utveckla framtidens meritbedömningar. Det reviderade förslaget bygger på det första förslag som förbunds församlingen diskuterade och kommenterade i oktober 2024.

Förbunds församlingen tog del av presentationen samt diskuterade och lämnade förslag till justeringar. Förbunds församlingen uppmanade arbetsgruppen att revidera förslaget i enlighet med diskussionen. Det reviderade förslaget bör remitteras till medlemslärosätena.

9. Migrationsfrågor

Anders Söderholm, ordförande i Samverkansgruppen SUHF – Migrationsverket informerade om SUHF:s yttrande över departementspromemorian *Bättre migrationsrättsliga regler för forskare och studenter*, Ds 2024:31. Anders Söderholm lyfte även samarbetet med Work in

Sweden och uppmanade alla intresserade att boka in den 9 oktober 2025 då SUHF och Work in Sweden tillsammans genomför en konferens om migrationsfrågor.

Förbunds församlingen tog del av lägesrapporten.

10. Särskild ersättningsmodell för utbildning för omställning och vidareutbildning

Stephen Hwang har utsetts av regeringen att utreda och lämna förslag på en modell för hur universitet och högskolors utbildningsutbud kan utvecklas för att möta de nya behoven av utbildning hos yrkesverksamma som den föränderliga arbetsmarknaden ger. Stephen Hwang presenterade utredningens arbete och förslag.

Förbunds församlingen tog del av presentationen samt lämnade kommentarer.

Ordförande tackade Stephen Hwang.

11. AI – aktuella frågor för lärosätena

Maja Fjaestad från EU-kommissionens AI-office gav en överblick över AI-området och vilka frågor hon bedömer är viktiga att svenska lärosäten arbetar med. Maja Fjaestad berättade även om arbetet inom EU-kommissionens nyinrättade AI-office.

Förbunds församlingen tog del av presentationen samt diskuterade med Maja Fjaestad.

Ordförande tackade Maja Fjaestad.

12. Expertgruppen för analys

Hans Adolfsson, ordförande i Expertgruppen för analys, påminde förbunds församlingen om expertgruppens uppdrag och arbetet så här långt. Många rapporter, varav flera nya för i år, finns nu att ta del av på <https://suhf.se/publikationer/rapporter/>. Hans Adolfsson berättade att rapporterna har använts i många olika sammanhang och även påverkat politiken.

Arbetet går vidare med följande projekt

- Akademisk frihet och autonomi – en kodex för svenska lärosäten och förslag om ändrad offentligrättslig organisationsform
- Ökad kontroll och ökad byråkratisering – vad vi kan göra själva, konkreta förslag och goda exempel
- Samarbete mellan lärosäten – om behov och förutsättningar.

Hans Adolfsson tog upp frågan om Expertgruppen för analys ska fortsätta sin verksamhet efter 2025. Ett förslag kommer att tas fram till förbunds församlingens möte i oktober 2025.

Förbunds församlingen tog del av informationen.

13. Information från presidiet

Hans Adolfsson och Marita Hilliges lämnade information från presidiet om

- *Almedalen 2025*
SUHF kommer under Almedalsveckan 2025 att vara huvudarrangör eller medarrangör för åtta seminarier.
- *Presidiedagar*
Sedan föregående förbunds församlingar har två presidiedagar genomförts. Den 11 november 2024 träffade presidiet bland annat Produktivitetskommissionen, Tora Holmberg från Kommittén för Demokratins röstbärare samt flera nya rektorer.

Den 21 februari 2025 träffade presidiet bland annat Anders Ådahl (ledamot för C i riksdagen), Statskontoret, Campus Totalförsvar och SFS. Man träffade även Socialstyrelsens GD Björn Eriksson.

Utöver presidiedagarna har presidiet haft, och kommer att ha, särskilda möten med Vetenskapsrådet med anledning det arbete de behöver genomföra med anledning av förslagen i forsknings- och innovationspropositionen.

- *NUS*
Den 29-30 september äger den nordiska rektorskonferensen rum i Tallin.
- *EUA*
EUA:s årskonferens äger rum i Riga den 10-11 april på temat *Connecting the dots on sustainability and resilience*. Astrid Söderbergh Widding avgår till sommaren ur EUA:s styrelse.
- *Myndighetsdialog*
Utbildningsdepartementet har bjudit in till en gemensam myndighetsdialog den 27 mars. Man lyfter att man vill ta upp organisationsformen och en förgjupad diskussion om AI.
- *Utredningen om bristandeandel*
Hans Adolfsson informerade om utredningen om bristandeandel som regeringen har tillsatt. SUHF bedömer att vissa förslag som gäller lärosätena är problematiska och bör bevakas.
- *Finansiering infrastruktur (MAX IV)*
Diskussioner pågår mellan Utbildningsdepartementet och flera lärosäten gällande finansieringen av MAX IV. De berörda lärosätena har länge påpekat att ett långsiktig finansiering av verksamheten behöver säkras.
- *Situationen i USA*
Den akademiska friheten i USA är under press. Erik Renström resonerade om vad svenska lärosäten bör tänka på i kontakter med amerikanska forskare. SUHF:s rådgivande grupp för globala relationer menar att svenska lärosäten i första hand ska stötta amerikanska forskare att verka i USA. Möjligheten att ta fram ett statement om akademisk frihet väcktes och Expertgruppen för internationaliseringsfrågor åtog sig att undersöka detta. Även en amerikansk enkät till europeiska forskare diskuterades.

14. Rapporter från expertgrupper/arbetsgrupper

Ordförande i expertgruppen för internationaliseringsfrågor, Erik Renström, informerade om SUHF:s yttrande över slutrapporten av regeringsuppdraget att främja ansvarsfull internationalisering vid utbildnings-, forsknings- och innovationssamarbeten. Många överväganden och diskussioner ligger som grund för yttrandet. Remissvaret har publicerats på <https://suhf.se/publikationer/remissyttranden/>.

Ordförande i expertgruppen för lärarutbildning, Ylva Fältholm, informerade om SUHF:s yttrande över Lärarutbildningsutredningens betänkande Ämneskunskaper och lärarskicklighet – en reformerad lärarutbildning (SOU 2024:81). Yttrandet har beslutats av styrelsen efter beredning av Expertgruppen för lärarutbildning med inspel från flera andra expertgrupper samt från Skolverket och SKR. Betänkandet innehåller flera förslag som har stor påverkan på lärosätena. Remissvaret har publicerats på <https://suhf.se/publikationer/remissyttranden/>.

15. Inbjudan till årskonferens (21/10) och förbundsårsamling (22/10) på SLU i Uppsala den 21-22 oktober 2025

Martin Melkersson, universitetsdirektör vid SLU, hälsade alla varmt välkomna till höstens årskonferens och förbundsårsamling den 21-22 oktober på SLU i Uppsala.

16. Förbundsårsamlingar 2026

Förbundsårsamlingen beslutade att vårens förbundsårsamling 2026 ska genomföras den 18 mars på Högskolan i Jönköping och höstens årskonferens och förbundsårsamling den 20-21 oktober på Konstfack.

17. Övriga frågor

Inga övriga frågor behandlades.

18. Mötet avslutas

Ordförande Hans Adolfsson riktade ett speciellt tack till de ledamöter av förbunds församlingen som inom kort kommer att avgå som rektorer eller förvaltningschefer. Ordföranden tackade därefter samtliga deltagare och avslutade mötet.

Vid protokollet

Linda Gerén

Justerat av

Hans Adolfsson

Anna Thörn

Bilaga 1

Närvarande vid förbunds församlingens sammanträde den 19 mars 2025. Mötet ägde rum på Linköpings universitet, campus Norrköping.

(Partiell närvaro specificeras ej. Digital närvaro noteras ej.)

Ordförande

Hans Adolfsson, Umeå universitet

Rektorer och förvaltningschefer eller motsvarande

Henric Johnson	Blekinge Tekniska Högskola	Rektor
Henrick Gyllberg	Blekinge Tekniska Högskola	Högskoledirektör
Anna Lindholm	Chalmers tekniska högskola	Universitetsdirektör
Niklas Holmefur	Enskilda Högskolan Stockholm	Rektor
Robert Engell	Försvarshögskolan	Rektor
Per Nilsson	Gymnastik- och idrottshögskolan	Rektor
Björn Sandahl	Gymnastik- och idrottshögskolan	Förvaltningschef
Malin Broberg	Göteborgs universitet	Rektor
Johan Johansson	Göteborgs universitet	Universitetsdirektör
Lars Strannegård	Handelshögskolan i Stockholm	Rektor
Sofie Roy	Handelshögskolan i Stockholm	Högskoledirektör
Jörgen Elbe	Högskolan Dalarna	Rektor
Katarina Hedlund Johansson	Högskolan Dalarna	Högskoledirektör
Anna Cregård	Högskolan i Borås	Förvaltningschef
Ylva Fältholm	Högskolan i Gävle	Rektor
Micael Melander	Högskolan i Gävle	Förvaltningschef
Susanna Öhman	Högskolan i Halmstad	Rektor
Catarina Coquand	Högskolan i Halmstad	Högskoledirektör
Muriel Beser Hugosson	Högskolan i Skövde	Rektor
Marie Smedbro	Högskolan i Skövde	Högskoledirektör
Håkan Pihl	Högskolan Kristianstad	Rektor
Åsa Vännman	Högskolan Kristianstad	Högskoledirektör
Lena Sjöberg	Högskolan Väst	Prorektor
Li Lejerstedt	Högskolan Väst	Högskoledirektör
Måns Svensson	Högskolan i Jönköping	Rektor
Eva Gipperth	Högskolan i Jönköping	Högskoledirektör
Jerker Moodysson	Karlstads universitet	Rektor
Ann-Christine Larsson Ljung	Karlstads universitet	Universitetsdirektör
Annika Östman Wernerson	Karolinska Institutet	Rektor
Veronika Sundström	Karolinska Institutet	Universitetsdirektör
Anna Valtonen	Konstfack	Rektor
Elisabet Nordwall	Konstfack	Förvaltningschef
Sanne Kofod Olsen	Kungl. Konsthögskolan	Rektor
Malin Hell	Kungl. Konsthögskolan	Förvaltningschef
Per-Henrik Holgersson	Kungl. Musikhögskolan	Rektor
Anders Söderholm	Kungl. Tekniska högskolan	Rektor
Kerstin Jacobsson	Kungl. Tekniska högskolan	Universitetsdirektör

6 (7)

Jan-Ingvar Jönsson	Linköpings universitet	Rector
Anna Thörn	Linköpings universitet	Universitetsdirektör
Therése Iveby Gardell	Linnéuniversitetet	Universitetsdirektör
Birgitta Bergvall-Kåreborn	Luleå tekniska universitet	Rector
Erik Renström	Lunds universitet	Rector
Susanne Kristensson	Lunds universitet	Universitetsdirektör
Susanne Wallmark	Malmö universitet	Universitetsdirektör
Roger Klinth	Marie Cederschiöld högskola	Rector
Karin Jakobsson	Marie Cederschiöld högskola	Förvaltningschef
Anders Fällström	Mittuniversitetet	Rector
Louise Beskow	Mittuniversitetet	Universitetsdirektör
Karin Cardell	Mälardalens universitet	Universitetsdirektör
Susanne Georgsson	Röda Korsets Högskola	Rector
Thomas Tinglöv	Röda Korsets Högskola	Förvaltningschef
Mia von Euler	Sophiahemmet Högskola	Rector
Mårten Jansson	Sophiahemmet Högskola	Förvaltningschef
Jonatan Palmquist	Stockholms konstnärliga högskola	Högskoledirektör
Hans Adolfsson	Stockholms universitet	Rector
Åsa Borin	Stockholms universitet	Universitetsdirektör
Maria Knutson Wedel	Sveriges Lantbruksuniversitet	Rector
Martin Melkersson	Sveriges Lantbruksuniversitet	Universitetsdirektör
Gustav Amberg	Södertörns högskola	Rector
Hans Andersson	Södertörns högskola	Förvaltningschef
Katrin Riklund	Umeå Universitet	Rector
Hans Wiklund	Umeå Universitet	Universitetsdirektör
Coco Norén	Uppsala universitet	Prorektor
Caroline Sjöberg	Uppsala universitet	Universitetsdirektör
Johan Schnürer	Örebro universitet	Rector
Louise Pålsson	Örebro universitet	Universitetsdirektör

Adjungerade

Stefan Bengtsson	Utredare	§ 1-6
Stephen Hwang	Utredare	§ 10
Maria Götherström	Utredningssekreterare	§ 10
Maja Fjaestad	EU-kommissionens AI-office	§ 11
Karin Axelsson	Linköpings universitet	§ 11
Rasmus Lindstedt	Sveriges förenade studentkårer	Hela mötet
Elsa Berlin	Sveriges förenade studentkårer	Hela mötet
Marita Hilliges	SUHF	Hela mötet
Lars Alberius	SUHF	Hela mötet
Linda Gerén	SUHF	Hela mötet
Christopher Sönerbrandt	SUHF	Hela mötet

Förbundsärenden

Förbunds församlingen ska på höstmötet fastställa medlemsavgift och verksamhetsplan. Vartannat år fastställs även beloppsgränser för röstetal, detta görs nästa gång vid förbunds församlingen i oktober 2026.

Dokument

- Verksamhetsplan för SUHF 2026, förslag

Förslag

Förbunds församlingen beslutar

- att SUHF tar ut medlemsavgifter för 2026 om 9,9 miljoner kronor * indexuppräkn-
ning. Utöver detta tillkommer den budget som förbunds församlingen beslutar om
för förbundets fortsatta analysverksamhet, se punkt 11.
- att inga arvoden eller resekostnader utgår från SUHF:s budget för ledamöter i
arbetsgrupper, utan att dessa täcks av vederbörandes huvudman. Eventuella
undantag för personer utan organisationstillhörighet beslutas av presidiet.
- att OH-kostnader inte ska faktureras i de fall SUHF ersätter lärosäte för
medarbetares tid i tjänsten vid större uppdrag,
- verksamhetsplanen för 2026 enligt förslag.

Medlemsavgifter 2026

Förbunds församlingen ska på höstmötet fastställa medlemsavgift för kommande verksamhetsår. Enligt SUHF:s stadgar erlägger samtliga medlemmar en medlemsavgift, som ska vara proportionell mot respektive medlems intäkter.

Medlemsavgiften består av en del som indexuppräknas, enligt beslut av förbunds församlingen i oktober 2021. Uppräknningen beräknas enligt en modell som följer den årliga förändringen av lärosätenas totala omsättning. För 2025 uppgår denna del till 9,9 miljoner kr.

Mot bakgrund av förbunds församlingens tidigare beslut föreslås att SUHF för år 2026 tar ut medlemsavgifter om 9,9 miljoner kronor * indexuppräkning.

För åren 2023 – 2025 har förbundets haft en särskild budget för sin analysverksamhet om tre miljoner kronor per år. Vad gäller fortsättningen av denna verksamhet så behandlas den frågan vid dagens möte under punkt 11. Under den punkten beslutas även om budget för analysverksamheten kommande år.

Verksamhetsplan för SUHF 2026

Förbundets verksamhetsplan bygger på SUHF:s manifest, *Framtiden börjar nu*, och består av fyra delar: framtidens utmaningar, kompetens, dialog och profil. Dessutom ingår en övergripande budget för förbundet. Verksamhetsplanen behandlar inte i detalj alla insatser

och aktiviteter som ska genomföras under det kommande året då det även måste finnas beredskap att hantera och bevaka olika initiativ, förslag och beslut från statsmakterna och olika organisationer.

SUHF:s expert- och arbetsgrupper inrättas och avvecklas efter behov. Nedan redovisas de grupper som inrättas eller avvecklas mellan verksamhetsåren 2025 och 2026. Ytterligare förändringar kan komma att ske under verksamhetsåret.

Ny grupp:

1. Arbetsgruppen för etikfrågor inom konstnärlig forskning (en undergrupp till Expertgruppen för etikfrågor)

Följande grupper läggs ned eller är vilande:

1. Samordningsgruppen för nationell ULF-strategi (ULF–S)
2. Expertgruppen för samverkan. Frågorna hanteras av en rådgivande grupp.
3. Arbetsgruppen för avtal mellan lärosäten och näringslivet (en undergrupp till Expertgruppen för samverkan)
4. Arbetsgruppen för e-infrastruktur. Verksamheten övergår i egen organisation, UniDig.
5. Arbetsgruppen för lärosätenas arbete med föreskrifter
6. Förhandlingsgruppen för avtal mellan SUHF och Bonus Copyright Access (vilande)
7. Förhandlingsgruppen för UHR-överenskommelser (vilande)
8. SUHF:s rådgivande grupp för digitalisering. Delar av verksamheten övergår i UniDig.

Verksamhetsplan för SUHF 2026

Inledning

SUHF erbjuder, enligt förbundets stadgar, universitet och högskolor en gemensam arena för diskussioner och åtgärder. Det har till syfte att främja samråd och samverkan mellan universitet och högskolor och att agera i frågor av gemensamt intresse. Förbundet verkar för att universitet och högskolor ges goda ekonomiska och organisatoriska förutsättningar och därigenom kan bidra till att stärka demokratin och välbefinnandet i Sverige. Det arbetar i förhållande till statsmakter och andra organisationer i Sverige, liksom i förhållande till organisationer i Norden, Europa och världen i övrigt. SUHF arbetar genom framställningar, rekommendationer och uttalanden. Det initierar och genomför utredningar och liknande verksamheter.

Verksamhetsplanen behandlar inte i detalj alla insatser och aktiviteter som ska genomföras under det kommande året. Det ska även finnas beredskap att hantera och bevaka olika initiativ, förslag och beslut från statsmakterna och olika organisationer.

Arbetsformer

Förbunds församlingen är SUHF:s högsta beslutade organ. Förbunds församlingen utser styrelse och presidium. SFS inbjuds att adjungera en person från sitt presidium i styrelsen.

Till förbundets förfogande finns ett kansli om fem personer. Kansliet leds av en generalsekreterare. Till kansliet finns även ett antal personer anknutna på tidsbegränsade uppdrag på deltid.

SUHF bedriver en stor del av arbetet inom olika typer av arbetsgrupper. Arbetsgrupperna består huvudsakligen av personer från medlemslärosätena. SFS inbjuds att utse representanter i relevanta arbetsgrupper. Resekostnader och arbetstid betalas av arbetsgivaren.

Arbetsgrupperna kan delas in i två olika kategorier: expertgrupper och arbetsgrupper. Under 2026 kommer följande grupper att vara verksamma:

1. *Expertgrupper* (grupper med fleråriga uppdrag) med undergrupper:
 - Expertgruppen för analys
 - Expertgruppen för arbetsgivarfrågor
 - Expertgruppen för arkiv- och informationshantering
 - Expertgruppen för ekonomifrågor
 - Redovisningsrådet
 - Expertgruppen för etikfrågor
 - Arbetsgruppen för disciplinärenden

- Arbetsgruppen för etikfrågor inom konstnärlig forskning
 - Expertgruppen för fastighetsfrågor
 - Expertgruppen för högskolepedagogik
 - Expertgruppen för internationaliseringsfrågor
 - Arbetsgruppen för EU-frågor inom forskning, utbildning och innovation
 - EUI-utskottet
 - SUHF:s rådgivande grupp för globala relationer
 - Expertgruppen för kvalitetsfrågor
 - Arbetsgruppen för kvalitet i administrationen
 - Expertgruppen för lärarutbildning
 - Arbetsgruppen för rekommendation gällande kursen Vidareutveckling och analys av kvalitet i undervisning (VAK)
 - Expertgruppen för lärosätesbiblioteken
 - Arbetsgruppen för bibliometri
 - Arbetsgruppen för AI och lärosätesbibliotek
 - Expertgruppen för professionsutbildningar inom hälso- och sjukvården
 - Expertgruppen för studieadministrativa frågor
 - Nationella bedömningsgruppen för antagning (NBA)
 - Arbetsgruppen för riktat pedagogiskt stöd
 - Expertgruppen för säkerhetsfrågor
 - Arbetsgruppen för cybersäkerhetsreglering (NIS2)
 - Arbetsgruppen för litiumjonbatterier
2. *Arbetsgrupper* (ad hoc-grupper för enskilda uppdrag eller utredningar):
- Arbetsgruppen för AI
 - Arbetsgruppen för meritbedömningar
 - Förhandlingsgruppen för avtal mellan SUHF och Bonus Copyright Access (vilande)
 - Förhandlingsgruppen för UHR-överenskommelser (vilande)
 - Nationell arena för samverkan för professionsprogrammet (NASP)
 - Referensgruppen för European Open Science Cloud (EOSC)
 - Samverkansgruppen mellan SUHF och Migrationsverket
 - Samverkansgruppen mellan SUHF och Myndigheten för yrkeshögskolan
 - Samverkansgruppen mellan SUHF och Skolverket
 - Samverkansgruppen mellan SUHF och Universitets- och högskolerådet
 - Samordningsgruppen för öppen vetenskap
 - Arbetsgruppen för öppen vetenskap
 - SUHF:s grupp för samverkan och innovationsfrågor

Dessutom driver SUHF utbildningar med därtill kopplade arbetsgrupper, Styrgruppen för SUHF:s program för ledare i akademien (HeLP-programmet och Rektorsprogrammet) samt Styrgruppen för det administrativa ledarskapsprogrammet. Ytterligare ad-hoc grupper kan behöva tillsättas.

Deltagandet av personer verksamma vid lärosätena personer i expert- och arbetsgrupper är en värdefull och absolut förutsättning för att SUHF ska fungera. Kansliet utför i allmänhet en samordnande funktion i de olika gruppernas arbete.

SUHF bemannar också arbetsgrupper inom andra organ och myndigheter, som till exempel Kungliga biblioteket eller Universitets- och högskolerådet. Beslut om

deltagande och bemanning av dessa grupper fattas av presidiet, i allmänhet efter beredning i berörda expertgrupper.

SUHF nominerar dessutom representanter från universitets och högskolesektorn. Det gäller exempelvis nationella råden för specialisttjänstgöring, olika nämnder såsom expertgruppen för oredlighet i forskning och skolforskningsnämnden samt ett antal referensgrupper eller liknande som tillsätts av olika myndigheter och organ.

Förbundets ekonomi

SUHF:s centrala verksamhet (kansliet) finansieras av medlemsavgifterna. Kostnaderna består av utgifter för kansli, presidium, vissa konsulter med mera. Avgiften för varje enskilt medlemslärosäte beräknas i proportion till lärosätets omslutning året före.

Enligt beslut vid förbundsårsamlingen i oktober 2021 ska medlemsavgifterna årligen uppräknas med ett index som baseras på förändringar av lärosätenas totala omslutning (procentsatsen räknas ut som ett medelvärde på en rullande fyraårsperiod). Medlemsavgifterna för 2026 kommer därmed att uppgå till 2025 års nivå multiplicerat med ett index (9,9 miljoner kronor * index). Utöver detta tillkommer budget för förbundets analysverksamhet, där beslut fattas i särskild ordning. Varje enskilt lärosätes bidrag till budgeten räknas ut på motsvarande sätt som för medlemsavgiften.

SUHF har utöver kanslifunktionen två verksamhetsgrenar – ledarprogrammen och konferensverksamheten – som i stort finansieras på annat sätt. Ledarprogrammen finansieras av deltagarnas avgifter som är beräknade så att programmen, över tid, är självfinansierade. Konferensverksamheten har utvecklats över tid med målet att bli ”i stort sett” självfinansierad. Dock finns ett antal konferenser där deltagaravgift inte är lämplig och kostnaden får bäras av medlemsavgifterna. Det gäller bland annat dialogseminariet med forskningsfinansiärer och arrangemangen i Almedalen. En flexibilitet vad gäller finansieringen av konferensverksamheten behövs.

Sammantaget bedöms förbundet ha intäkter och kostnader för 2026 på omkring 17,9 mnkr. Därav beräknas intäkter och kostnader för den centrala verksamheten uppgå till omkring 12,9 mnkr. Intäkter och kostnader för ledarprogrammen beräknas till 4,5 mnkr och för konferensverksamheten till 0,5 mnkr.

Verksamhetsplanens upplägg

Följande verksamhetsplan är uppbyggd på samma sätt som SUHF:s manifest *Framtiden börjar nu*. Manifestet består av fyra delar: Framtidens utmaningar, kompetens, dialog och profil.

De insatser och aktiviteter som föreslås har placerats under den rubrik där de tydligt hör hemma, men många har inverkan på flera områden. Insatser och aktiviteter är inte uppställda i prioritetsordning.

Framtidens utmaningar

I manifestets inledning Framtidens utmaningar betonas samhällsutmaningarna och högskolans roll relativt dessa. Universitet och högskolor ska vara självständiga, stå nära det övriga samhället och vara till för alla.

SUHF kommer fortsatt behöva hantera konsekvenserna av den geopolitiska situationen, dess ekonomiska följdverkningar, liksom de globala utmaningarna.

Nedan anges ett antal områden där SUHF ska arbeta under 2026 för att bidra till att högskolans roll förtydligas och att goda förutsättningar finns för alla att ta del av högre utbildning.

SUHF ska arbeta för förändringar som är inriktade mot att förbättra lärosätenas möjligheter att utvecklas för att möta den komplexa kravbilden och samtidigt behålla den hittills så framgångsrika akademiska modellen.

I hög grad syftar det till att skapa förutsättningar för mångfald och variation inom systemet och att ge lärosätena rådighet över sin verksamhet. En minskad direktstyrning kompletterad med uppföljning och tydligt ansvarstagande från lärosätena ökar förutsättningarna för att ta tillvara den kreativitet och vilja som finns vid varje lärosäte.

För att stödja en utveckling i denna riktning ska SUHF under 2026 bland annat arbeta med nedanstående:

- SUHF ska inom ramen för lärosätenas autonomi föra debatt och genomföra seminarier och hearings. Här ingår fortsatt påverkansarbete utifrån förbundets ställningstaganden. I arbetet kommer de analyser som förbundet har genomfört att vara viktiga underlag.
- SUHF ska arbeta för att forskningens och den högre utbildningens frihet och lärosätens rätt till självbestämmande ska skyddas i lag.
- SUHF ska ta fram en kodex för svenska universitet och högskolor.
- SUHF ska verka för nationellt ansvarstagande genom ökat samarbete mellan lärosäten inom utbildning och forskning.
- SUHF ska arbeta med att förmedla det unika värdet av akademisk utbildning.
- SUHF ska arbeta med att synliggöra lärosätenas bidrag till samhällets välfärd och utveckling, liksom dess genomslag.
- SUHF ska med olika medel påverka och arbeta med de frågor som lyfts i tidigare och kommande forskningspolitiska propositioner.
- SUHF ska fortsatt arbeta med frågor kring högskolans styrning och resurstilldelning.
- SUHF ska verka för förstärkta utbildningsprislappar för att säkerställa utbildningens kvalitet.
- SUHF ska fortsatt ha en egen analyskapacitet.
- SUHF ska verka för att spridning av kunskap är fri och tillgänglig för alla genom öppen vetenskap.
- SUHF ska verka för implementering av de globala målen för hållbar utveckling, Agenda 2030 och klimatrampverk för lärosätena.

- SUHF ska ta fram alternativa hyresmodeller för lokaler för att motverka oproportionerligt höga hyror.
- SUHF ska arbeta med strategiska frågor rörande internationalisering. Detta inkluderar arbetet med ansvarsfull internationalisering. På europeisk nivå ska SUHF särskilt bevaka EU-satsningar som kommande ramprogram för forskning, Erasmus+, Europauniversitet (EUI) och EOSC samt Bolognaprocessen.
- SUHF ska fortsatt delta i och aktivt påverka samarbetet inom NUS, EUA och IAU.

Kompetens

I manifestets avsnitt om Kompetens betonas akademisk frihet och ansvar med kollegial öppenhet och gemensam prövning utifrån ett ansvarsfullt ledarskap.

För att stödja en utveckling i denna riktning ska SUHF under 2026 bland annat arbeta med nedanstående:

- SUHF ska fortsätta arbetet med kvalitetsfrågor för utbildning, forskning och administration. Lärosätenas eget ansvarstagande för kvalitetsarbetet inom all verksamhet ska vara i fokus. Detta innefattar även internationellt kvalitetsarbete.
- SUHF ska stödja och synliggöra sektorns gemensamma ansvarstagande för kompetensförsörjningen.
- SUHF ska verka för att möta samhällets behov av kompetens inom säkerhetsområdet och totalförsvaret.
- SUHF ska följa arbetet kring regeringsuppdraget till alla myndigheter kring jämställdhetsintegrering samt verka för att jämställdhetsfrågor ska finnas med på agendan vid olika möten och seminarier.
- SUHF ska genomföra olika konferenser med olika inriktningar för personal inom högskolan, såväl digitala som fysiska. Nytt för 2026 är en konferens för HR-funktionen.
- SUHF ska stärka och utveckla Rektorsprogrammet, HeLP-programmet och det administrativa ledarskapsprogrammet. I arbetet med ledarprogrammen ingår att söka de bästa formerna för att säkerställa lika villkor och mångfald i det högsta akademiska och administrativa ledarskapet. Centrala frågor kring ledarskap och arbetsgivarrollen som framkommer inom ledarprogrammen ska ligga till grund för särskilda aktiviteter. Koordinering ska ske med andra aktörer med ansvar för ledarskapsutveckling i staten.
- SUHF ska fortsätta arbetet med arbetsgivarfrågor och dialogen med Arbetsgivarverkets olika organ. En central fråga är strategisk kompetensförsörjning avseende all personal inom högskolan.
- SUHF ska verka för bättre möjligheter att attrahera, rekrytera och behålla nationella och internationella medarbetare och studenter.

- SUHF ska fortsätta arbetet med det gemensamma ramverket för meritbedömningar.
- SUHF ska arbeta med frågor med anknytning till genusbaserad utsatthet, liksom hat och hot-relaterade frågor. Högskolan vara en säker plats för anställda och studenter.
- SUHF ska aktivt arbeta med att stärka och stödja sektorns arbete med forskningsetiska frågor, hantering av konsekvenser av oredlighet och att främja god forskningssed, liksom stödja arbetet kring disciplinfrågor. Särskilt fokus ska ligga på att följa arbetet i Nämnden för prövning av oredlighet i forskning, Etikprövningsmyndigheten och Överklagandenämnden för högskolan. Ett särskilt arbete ska genomföras gällande etikfrågor inom konstnärlig forskning.

Dialog

Manifestet slår fast att ny kunskap och nya insikter bara kan vinnas då modet att utmana finns. Det är kärnan i avsnittet Dialog. Det gäller dialog inom och mellan discipliner och med övriga samhället.

Nedan ges exempel på hur SUHF under 2026 ska arbeta med områden som stödjer olika former av dialog.

- SUHF ska vara en arena för diskussioner och ställningstagande i högskolepolitiska frågor. SUHF:s påverkansarbete handlar dels om att ta en aktiv roll gentemot omvärlden och proaktivt bearbeta politiska och andra aktörer i frågor där högskolesektorn har en enad hållning. Det inkluderar att följa upp de förslag och reformer som regering, riksdag och myndigheter samt olika europeiska organ lägger fram.
- SUHF ska uttala sig i sektorsgemensamma frågor där det råder tillräcklig samsyn.
- SUHF ska föra aktiv dialog kring uppdragen om öppen vetenskap med Kungliga biblioteket och Vetenskapsrådet, liksom även med övriga forskningsfinansiärer. Vidare ska SUHF aktivt stödja förhandlingarna med förlagen genom Bidsamkonsortiet.
- SUHF ska fortsätta dialogen med Myndigheten för yrkeshögskolan och arbeta för klargörande av gränsdragningar, validering och övergångsmöjligheter mellan de båda postgymnasiala utbildningsformerna.
- SUHF ska gällande skol- och lärarutbildningsfrågor föra aktiv dialog med Skolverket och skolhuvudmän kring bland annat det nationella professionsprogrammet och den kommande lärarutbildningsreformen. Arbetet genomförs till stor del inom NASP och VAK-gruppen.
- SUHF ska föra aktiv dialog med Migrationsverket gällande frågor om uppehållstillstånd för studenter, doktorander och forskare. Samverkan fortsätter och breddas att även omfatta *Work in Sweden*.
- SUHF ska aktivt engagera sig i arbetet med det nationella vårdkompetensrådet.

- SUHF ska föra aktiv dialog med Universitets- och högskolerådet och Universitetskanslersämbetet i de frågor som berör högskolan.
- SUHF ska stödja etableringen Unidig.
- SUHF:s presidium, styrelse och kansli ska ha löpande kontakter med företrädare för riksdagens partier, Regeringskansliet, myndigheter, studentorganisationer, andra organisationer och EU-parlamentet. Detta sker genom formella och informella möten samt genom deltagande i olika seminarier och konferenser.
- SUHF ska fortsatt verka för att forskning och utbildning kan bedrivas med full kostnadstäckning.
- SUHF ska samla företrädare för sektorn till diskussioner i angelägna frågor. Ett dialogseminarium mellan lärosäten och forskningsfinansiärer ska genomföras årligen, i januari.
- SUHF ska föra dialog med omställningsorganisationerna och arbetsmarknadens parter kring kompetensförsörjning och livslångt lärande.
- SUHF medverkar under Almedalsveckan. Förbundet kan även komma att delta i andras arrangemang för att föra sektorns talan.
- SUHF:s lokaler ska upplåtas för att underlätta medlemmarnas behov av mötesplatser i Stockholm. Följande principer ska gälla: SUHF ska gynna samarbeten, främst mellan lärosäten. SUHF ska i första hand stödja lärosäten som inte har tillgång till andra lokaler i Stockholmsområdet. Styrelsen och SUHF:s arbetsgrupper har prioritet. I mån av plats har lärosätenas ledningsgrupper och samarbetsgrupper möjlighet att låna lokalerna.

Profil

Det betonas i manifestets avsnitt Profil att behovet av olika utbildnings- och forskningsmiljöer ökar. Det behövs därför ett högskolelandskap som motsvarar detta behov. Ett diversifierat landskap där lärosätena värderas, utvärderas och finansieras utifrån de egna premisserna.

För att bidra till ökade möjligheter till profilering ska SUHF under 2026 bland annat arbeta med nedanstående:

- SUHF ska verka för en anpassad offentlig organisationsform.
- SUHF ska verka för minskat beroende av extern finansiering.
- SUHF ska verka för minskad politisk styrning av utbildningsutbudet.
- SUHF ska verka för minskad kontroll och byråkratisering av högskolesektorn.
- SUHF ska verka för ökat gemensamt ansvarstagande genom samarbete mellan lärosäten.

- SUHF ska verka för kvalitetssystem som gynnar mångfald inom såväl utbildning på grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå som forskning.
- Fortsätta arbetet med styrning för mångfald genom ett uthålligt styr- och resursfördelningssystem.
- SUHF ska verka för förståelsen av ett dynamiskt och diversifierat högskolelandskap i arbetsgrupper, ledarprogram och i kommunikation med externa parter.

Treårsuppföljning av ledarprogrammets ekonomi

Dokument

-

Förslag

Förbunds församlingen beslutar om nya deltagaravgifterna för ledarprogrammen,

- *avgiften för att delta i Rektorsprogrammet från och med omgång 10 ska vara 160 000 kr (exkl. moms) per deltagare,*
- *avgiften för att delta i Högre ledarprogrammet från och med omgång 19 ska vara 120 000 kr (exkl. moms) per deltagare.*

Bakgrund

Styrgruppen för SUHF:s program för ledare i akademien uppdrog 2022 åt Peter Samuelsson, ledamot av styrgruppen, att tillsammans med kansliet ta fram en modell för ledarskapsprogrammets finansiering, kostnader och deltagaravgifter. Den grundas på en planeringscykel på tre år. I september 2025 var det dags för en genomgång för kommande treårsperiod.

Modellen bygger på kassaflödet från Rektorsprogrammet (RP) och Högre ledarprogrammet (HeLP) utifrån ett antal parametrar: personalkostnader, tjänstgöringsgrad, antal deltagare, avgifter, övriga kostnader, tidsplanering, personalkostnadsökning och allmän inflation. I ramarna ligger att ledarprogrammen över tid ska vara självfinansierade. Bakgrunden till att modellen har tagits fram är att det tidigare saknades bra verktyg för att få en överblick över programmets intäkter och kostnader.

Vid årets genomgång konstaterades att inflationen har drabbat även ledarprogrammen, inte minst konsultarvoden och kursgårdsavgifter har stigit kraftigt. Samtidigt har förhandlingarna i samband med att nya programledare har engagerats varit framgångsrika vilket har påverkat vissa kostnader positivt. Den del av programmets administration som sköts av SUHF:s kansli har tidigare inte belastat programmen. Från och med kommande treårsperiod ändras detta så att 15 % av en av kansliets anställda räknas som administratör för programmen.

Mot denna bakgrund föreslår styrelsen att förbunds församlingen beslutar om nya deltagaravgifter för programmen vilket innebär en höjning med 15 000 kr för RP och 10 000 för HeLP.

Förbundets ekonomi

Dokument

- Ekonomisk situation för SUHF kansli, promemoria

Förslag

Förbundsårsamlingen tar del av pm om förbundets ekonomi och diskuterar styrelsens förslag.

Bakgrund

SUHF:s verksamhet består av två delar. Dels kansliet som finansieras av medlemsavgifterna, dels projektverksamheten som innehåller ledarskapsprogrammen, konferensverksamheten och utredningsverksamheten. Ledarskapsprogrammen och konferensverksamheten ska över tid vara i stort sett självfinansierade. Utredningsverksamheten finansieras under perioden 2023 – 2025 av en egen budget om 3 miljoner kronor per år.

Verksamheten som drivs av kansliet omfattar bland annat omkring 40 arbetsgrupper, stöd för ledningen (presidium, styrelse och förbundsårsamling) samt kansliets egen administration. Dessutom hanteras en del av administrationen för ledarprogrammen, konferensverksamheten och analysverksamheten.

Kostnadsökningarna under de senaste åren har varit högre än beräknat, liksom i övriga samhället. Kansliet kan konstatera att den höjning av medlemsavgiften som beslutades 2022 då kansliet utökades, inte tog höjd för den utökning av verksamheten som följde med detta. Ytterligare en anställd har gjort det möjligt att utöka antalet grupper, delta i fler möten och resor, mm.

Styrelsen har under hösten behandlat frågan om kansliets ekonomi. I bifogad promemoria lämnar styrelsen följande förslag att diskutera under förbundsårsamlingen:

- Inkludera kansliets kostnader för hanteringen av ledarprogrammen i deltagaravgiften för programmen.
- Höja medlemsavgiften i SUHF från och med 2027 med 2 miljoner kronor årligen fördelat enligt gängse princip.
- Behålla den nuvarande indexbaserade finansieringsmodellen. Följa utvecklingen och vid behov överväga en utvecklad modell som inkluderar konsumentprisindex.
- Fortsätta medverka i Almedalsveckan och genomföra konferenser utan deltagaravgift, enligt tidigare beslut.
- Arrangera alumniträffar för rektorer vartannat år.
- Fortsatt återhållsamhet i kansliets verksamhet.

Beslut kan sedan fattas vid förbundsårsamlingen i mars 2026.

Angående det ekonomiska läget för SUHF:s kansli

Till förbunds församlingen 2025-10-22

Bakgrund

SUHF:s verksamhet består av två delar. Dels kansliet som finansieras av medlemsavgifterna, dels projektverksamheten som innehåller ledarskapsprogrammen, konferensverksamheten och utredningsverksamheten. Ledarskapsprogrammen och konferensverksamheten ska över tid vara i stort sett självfinansierade. Utredningsverksamheten finansieras under perioden 2023 – 2025 av en egen budget om 3 miljoner kronor per år.

SUHF:s kansli är i ett internationellt sammanhang litet. Fem personer är anställda vid kansliet och utöver det anlitas en expert på digitala möten på 30 %. Verksamheten som drivs av kansliet omfattar bland annat omkring 40 arbetsgrupper, stöd för ledningen (presidium, styrelse och förbunds församling) samt kansliets egen administration. Dessutom hanteras en del av administrationen för ledarprogrammen, konferensverksamheten och analysverksamheten – då främst avtalsskrivning, lokalbokning, fakturering och ekonomiuppföljning.

Jämförelser är alltid svåra men vid besök hos SUHF:s motsvarigheter i Norge (18 personer), Danmark (16 personer), Tyskland (> 100 personer) och Spanien (15 personer) så framgår det att det svenska kansliet är förhållandevis litet.

Kansliets ekonomi

Förbunds församlingen beslutade hösten 2021 om en ny ekonomisk modell för SUHF:s medlemsavgifter då man beslutade att från och med 2022 använda en indexbaserad modell som följer den årliga förändringen av lärosätenas totala omsättning. Indexuppräkningsindex har sedan dess varit mellan 3,5 och 4,5 % per år. Vid förbunds församlingen hösten 2022 fattades även beslut om en utökning av kansliets kapacitet med en person, totalt 1,3 miljoner kronor.

Övergången till den nya modellen gjordes i samband med att ett inarbetat kapital betades av. Avsikten var att indexuppräkningsindex tillsammans med användandet av det inarbetade kapitalet skulle leda till att intäkter och utgifter balanserades och att förbundets kapital skulle komma att ligga på målvärde (50 % av kansliets omslutning).

Projektverksamheten har växt under perioden vilket även har fått påverkan på kansliets verksamhet. Delar av projektens verksamhet – såsom avtalsskrivning, beställningar av trycksaker, lokalbokningar, resebokningar, ledarprogrammen (nomineringar, timanställningar, bokningar, fakturering) – utförs av kansliet. Kansliet bär därmed delar av kostnaderna för att hantera *egentligen* självbärande delar.

Förbundets analysverksamhet

Förbunds församlingen beslutade i oktober 2021 att bygga ut förbundets analyskapacitet genom att inrätta expertgruppen för analys. Under tre år, 2023 – 2025, har SUHF haft en

särskild budget om 3 miljoner kronor per år för att inom analysverksamheten kunna knyta till sig kvalificerade utredare från sektorn. Medlemslärosätena står för analysverksamhetens budget som i likhet med medlemsavgiften fördelas i förhållande till lärosätenas omsättning.

Expertgruppen för analys har i uppdrag att ta fram underlag och översikter som utgår från behov identifierade inom högskolesektorn. Gruppen ska följa upp politiska reformer och andra förändringar som påverkar lärosätena och förse förbundet med underlag för att kunna argumentera för de frågor som förbundet vill driva. En viktig målsättning för arbetet inom expertgruppen är att kunna visa hur olika frågor hänger ihop och kunna identifiera lämpliga och realistiska politiska lösningar.

Styrelsen har vid flera möten under året behandlat behovet av och fördelarna med en analysverksamhet i lärosätenas egen regi, och lägger under förbundsårsamlingen fram förslag om en fortsättning. Frågan behandlas under en egen punkt.

Kostnadsökningarna överskrider den indexbaserade avgiftshöjningen

Kostnadsökningarna under de senaste åren har varit högre än beräknat. Verksamheten har också utökats och förändrats. En jämförelse mellan 2019 och 2024 visar:

- Lokalhyran har ökat från 900 tkr 2019 till 1,4 mnkr 2024.
- Personalkostnaderna har ökat från 4,8 mnkr 2019 (4 heltidsanställningar) till ca 7 mnkr 2024 (5,2 heltidsanställningar).
- Kansliet tar numera emot fler besök från andra rektorskonferenser, EUA-grupperingar, mm.
- Nya arrangemang såsom alumniträff för rektorer, rektorsmiddag i Almedalen, mm. Kostnaden för Almedalen har ökat även vad gäller fler arrangemang, moderator/förarbete, lokalhyror och teknik.

Utöver detta har konferensverksamheten förändrats i grunden. Antalet konferenser där SUHF ej tar ut deltagaravgifter har ökat. Genom dessa når SUHF ut brett och möjliggör dialog med många olika organisationer som är viktiga för verksamheten. Antalet fysiska konferenser har minskat och webbaserade har ökat. SUHF tar ej ut deltagaravgifter för webbaserade konferenser, bland annat eftersom hanteringskostnaden då med råge skulle utgöra den största delen av avgiften. Kansliet bedömer att tillgängligheten har ökat betydligt och att många fler av medlemslärosätenas anställda deltar när det varken krävs restid eller kostnader för resa, uppehålle och deltagaravgift. Dock medför förändringen vissa ökade kostnader för kansliet genom att en expert på digitala möten anlitas på 20 % (30 % från och med 2025) för att säkerställa att kvaliteten är god och utvecklas över tid.

Konferenser *	2019	2024
Antal konferenser/möten utan deltagaravgift	2	6
Antal betalkonferenser	14	5
Antal webinarium	0	15

*) Vissa konferenser kan saknas i förteckningen.

De sex konferenser som genomfördes utan deltagaravgift under 2024 var Dialogseminarium, Rådslag om regionalt samarbete inom lärarutbildning, Vårmöte om omställnings-

studiestödssystemet (OSS), Höstmöte om OSS, Workshop om hat och hot samt Konferens om marknadshyror.

Ytterligare kostnadsökning kommer med anledning av att förbundet från och med 2025 har utökat ledningen från en till två vice ordförande.

Kostnadsökningarna har varit högre än beräknat (liksom övriga samhället). Kansliet inser dessutom att den höjning av medlemsavgiften som genomfördes då kansliet utökades, inte tog höjd för den utökning av verksamheten som följde med detta. Ytterligare en anställd har gjort det möjligt att utöka antalet grupper, delta i fler möten och resor, mm.

Kansliet har valt att under innevarande år iaktta stor återhållsamhet vad gäller att initiera utredningar, dvs utredningar utöver de som görs i Analysgruppens regi. Trots detta så visar den ekonomiska rapporten för tertial 1 år 2025 på minus 1067 tkr.

Möjliga åtgärder

För att kansliet ska gå runt uppskattar vi att de årliga intäkterna behöver öka med två miljoner kronor för att nuvarande verksamhet ska kunna fortsätta. Vår bedömning är att det inte finns möjlighet att skära i kostnaderna med bibehållen verksamhet. De driftskostnader som går åt idag behövs för att driva dagens verksamhet.

Några besparingar som skulle vara möjliga är att avveckla SUHF:s deltagande under Almedalsveckan (besparing ca 250 tkr) och att inte längre genomföra konferenser utan deltagaravgift (besparing ca 200 tkr). Alumniträffen för rektorer skulle kunna ges endast vart tredje år (besparing ca 50 tkr). Med stor återhållsamhet vad gäller resor, möten och representation för kansliet skulle ytterligare mindre besparingar kunna göras. Vi ser dock inte att dessa möjliga besparingar skulle åtgärda grundproblemet.

Principen om att ledarskapsprogrammen och konferensverksamheten över tid ska vara i stort sett självfinansierade följs inte helt och hållet. Kansliet lägger storleksordningen 15 % av en heltidsanställning på hanteringen av ledarskapsprogrammen. En möjlighet skulle därför kunna vara att låta en del av deltagaravgifterna för HeLP, RP och det administrativa ledarprogrammet finansiera motsvarande del av en av kansliets anställda. Möjligheten kommer att undersökas vidare vid den kassaflödesanalys för åren 2026 – 2029, som ska genomföras i september.

Även administrationen av konferensverksamheten tar en hel del av kansliets tid. Dock ser vi att det finns stora nackdelar med att ta ut deltagaravgift för webinarier vilka i nuläget helt dominerar konferensverksamheten. Vi föreslår därför ingen motsvarande ändring vad gäller konferensverksamheten.

Om kansliet ska anpassa verksamheten till nuvarande budget så kommer inte förslagen ovan att räcka till. Större åtgärder behöver vidtas. Vår preliminära bedömning är att kansliet med bibehållen finansiering behöver dra ner antalet anställda med 1,5 personer och anpassa verksamheten därefter, framför allt genom att minska antalet grupper.

Förslag (för beslut vid förbundsårsamlingen i mars 2026)

Styrelsen föreslår följande:

- Inkludera kansliets kostnader för hanteringen av ledarprogrammen i deltagaravgiften för programmen.
- Höja medlemsavgiften i SUHF från och med 2027 med 2 miljoner kronor årligen fördelat enligt gängse princip.

- Behålla den nuvarande indexbaserade finansieringsmodellen. Följa utvecklingen och vid behov överväga en utvecklad modell som inkluderar konsumentprisindex.
- Fortsätta medverka i Almedalsveckan och genomföra konferenser utan deltagaravgift, enligt tidigare beslut.
- Arrangera alumniträffar för rektorer vartannat år.
- Fortsatt återhållsamhet i kansliets verksamhet.

Gemensamt ramverk för lärosätenas arbete att utveckla framtida meritbedömningar

Dokument

- Gemensamt ramverk för lärosätenas arbete att utveckla framtida meritbedömningar (förslag)
- Rapport från arbetsgruppen om genomförda förändringar av ramverket efter den remissrunda som genomfördes sedan förbunds församlingen 19 mars 2025

Förslag

Förbunds församlingen antar Gemensamt ramverk för lärosätenas arbete att utveckla framtida meritbedömningar enligt förslag.

Bakgrund

Vid förbunds församlingen i Uppsala i oktober 2024 presenterades en första version av ramverket. Vid förbunds församlingen i mars 2025 diskuterades åter ramverket. Förbunds församlingen beslutade att sända ut ramverket på remiss bland SUHF:s medlemmar under försommaren. 19 av 38 lärosäten har svarat. Ramverket har efter det omarbetats utifrån remissyttrandena. Rapport från arbetsgruppen om genomförda förändringar efter remiss finns som bilaga.

Vid SUHF:s styrelsemöte den 24 september 2025 beslutades att förelägga förslaget för förbunds församlingen för antagande av det gemensamma ramverket för lärosätenas framtida meritbedömningar.

Bakgrunden till ramverket är en diskussion vid rektorsinternatet i augusti 2021. Där framkom att flera lärosäten arbetar med sina meritbedömningssystem. Det uttrycktes önskemål om att lärosätena skulle arbeta med detta tillsammans och systematiskt. Det ledde fram till att en arbetsgrupp för meritbedömningar tillsattes. Gruppen startade sitt arbete i februari 2022.

Gruppens uppdrag har varit att utifrån den enkät som SUHF:s presidium genomförde under hösten 2021 analysera hur frågan behandlas vid lärosätena, göra en kartläggning av meritbedömning i relevanta länder samt ta fram ett förslag till gemensamt ramverk som tar hänsyn till ämnenas särarter, öppen vetenskap och andra relevanta aspekter.

Gruppen har åren 2022-2025 haft följande sammansättning: Jan-Ingvar Jönsson, rektor, Linköpings universitet (ordförande), Peter Aronsson, rektor, Linnéuniversitetet, Margareta Friman, prorektor, Karlstads universitet (från 2025), Ylva Fältholm, rektor, Högskolan i Gävle/Södertörns högskola, Lennart Josefson, professor, Chalmers (2022-2024), Rebecka

Lettevall, vicerektor/professor, Malmö universitet, Gustav Nilsson, docent, Karolinska institutet/Stockholms universitet, Coco Norén, prorektor, Uppsala universitet (från 2025), Lars Nordlander, personalchef, Umeå universitet, Johan Schnürer, rektor, Örebro universitet (2022-2024), Jenny Söderberg, biträdande HR-chef, Högskolan i Halmstad, Maria Swartz, ledningskoordinator, Linköpings universitet (adjungerad) samt Lars Alberius, SUHF:s kansli (sekreterare).

I bifogat förslag till ramverk ges åtta rekommendationer för att utveckla framtida meritbedömningar:

1. Erkännande av en bred uppsättning meriter och kompetenser av akademiskt arbete.
2. Relevanta och tydliga kriterier för en objektiv bedömning av akademiska prestationer.
3. Ansvarsfull och balanserad användning av kvantitativa och kvalitativa mått.
4. Främjande av akademiskt medborgarskap.
5. Stärkt meritvärde för nyttiggörande och samverkansskicklighet.
6. Erkännande av öppen vetenskap och utveckling av riktlinjer för dess tillämpning.
7. Stöd för individers karriärutveckling för hållbara akademiska miljöer.
8. Möjliggörande av attraktiva och mångsidiga karriärvägar.

Varje lärosäte avgör om och hur rekommendationerna implementeras.

Gemensamt ramverk för lärosätenas framtida meritbedömningar

Bakgrund

På uppdrag av SUHF:s styrelse har arbetsgruppen för meritbedömningar tagit fram förslag till ett gemensamt ramverk för lärosätenas framtida meritbedömningar vid anställning och befordran av lärare och forskare. Ramverket föreslås utgöra en gemensam grund för lärosätenas utvecklingsarbete mot ett mer mångsidigt meritbedömningssystem.

Som utgångspunkt har arbetsgruppen dels kartlagt pågående arbete vid lärosätena och analyserat den enkät som SUHF:s presidium genomförde hösten 2021, dels sökt samråd med andra grupper inom SUHF vars kompetens kan ha bäring på frågan. Vidare har arbetsgruppen haft flera möten med olika forskningsfinansiärer och andra intressenter och bland annat tagit del av Vetenskapsrådets kartläggning av meritbedömning i relevanta länder, men också själva inhämtat information om pågående arbete inom EU och specifikt i Nederländerna, Norge och Storbritannien.

Ramverket utgår i huvudsak från värdering av enskilda individers sammanhängande kompetenser och bidrag. Lärosätena har ett ansvar att utveckla det interna arbetet genom att tillvarata varje medarbetares karriärutveckling och förmåga att stärka sina kompetensområden. I det fortsatta arbetet finns också ett behov av att koppla meritbedömning till de samlade kompetensbehoven i den specifika akademiska miljön som man ska berika. Inom detta arbete bör lärosätena beakta och utveckla alternativa och mångsidiga karriärvägar genom att erbjuda olika möjligheter för en enskild medarbetare att fortsätta verka inom akademien.

Utgångspunkter

Lärosätenas kärnuppdrag är att bedriva utbildning och forskning. Flertalet lärosäten bedriver även verksamhet som bygger på konstnärlig grund, varför visad vetenskapliga, konstnärliga och pedagogiska förtjänster och skickligheter utgör grunden för bedömning av meriter av den akademiska personalen. Dessa är inte bara fundamentala för att bedöma en medarbetares bidrag inom utbildning, forskning och konstnärlig verksamhet utan är också avgörande för att lärosätena ska kunna upprätthålla och förstärka kvaliteten.

SUHF:s förbunds församling har tidigare ställt sig bakom en rekommendation för högskolepedagogisk utveckling där lärosätena markerar ett gemensamt ägarskap över och ansvars-tagande för högskolepedagogisk utveckling (REK 2023:3). Den utgör en gemensam nämnare med syfte att stödja lärosätena i deras arbete med högskolepedagogisk utveckling. Att detta arbete även inkluderar bedömning av högskolepedagogiska meriter tydliggörs av att lärosätets högskolepedagogiska arbete ska vila på vetenskaplig och konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet samt att lärosätet har en incitamentstruktur som stimulerar medarbetare till högskolepedagogisk kompetensutveckling och utvecklingsarbete.

En snabbt föränderlig omvärld kräver också flexibilitet och förändringskapacitet i fråga om meritbedömningar av forskning för att på bästa sätt kunna svara upp mot dess utveckling. Behovet av ett förändrat meritbedömningssystem har under senare år därför lyfts i flera olika sammanhang, både i Sverige och internationellt. Ett exempel är *Coalition for Advancing Research Assessment*, CoARA, som är ett internationellt initiativ som syftar till att förbättra och reformera bedömningssystemen för forskning. Majoriteten av lärosätena i Sverige har ställt sig bakom arbetet tills dags datum och ser CoARA som ett komplement till dagens mått av meritbedömning och som en möjlighet att skapa mer rättvisa, transparenta och inkluderande metoder för hur forskning, forskare och forskningsorganisationer kan utvärderas i framtiden.

Den moderna utbildningen och forskningen kräver en kombination av olika meriter och kompetenser och bör vila på ett kvalitativt helhetsgrepp med en mångsidig och rättvisande bedömning av forskare och lärare vid tjänstetillsättningar och befordringsärenden. Samtidigt har akademiskt arbete av idag blivit avsevärt mer mångfacetterat, varför hänsyn bör tas till förtjänster och skickligheter även inom andra angränsande uppgifter såsom samverkan, innovation, externa uppdrag, ledarskap och akademiskt medborgarskap. Forskningens framgång vilar inte enbart på den enskildes resultat utan också på ett kollegialt ansvarstagande. Uppdrag som gästföreläsare, sakkunnig, expert, specialist, rådgivare, samverkare, innovatör, mentor, ledare, m. fl. bör därför vara meriterande. Tillsammans bidrar de på olika sätt till utbildningens innehåll, och till kunskapsbildning och kunskapsspridning.

Det finns en stark förväntan i det omgivande samhället att lärosätena och den vetenskapliga personalen ska bidra till samhällets utveckling och välbefinnande genom att generera och sprida kunskap samt främja bildning. Ett reformerat arbete kring framtidens meritbedömningar har sin utgångspunkt i att denna förväntan bäst uppnås genom att slå vakt om den akademiska friheten, den enskilde forskarens rätt att fritt välja och utveckla sina forskningsfrågor, teorier och metoder inom ramen för god forskningssed.

Öppen vetenskap har tillkommit för att öka möjligheterna till vetenskapliga framsteg genom att främja tillgänglighet, transparens och samarbete inom den akademiska kunskapsbildningen. Genom att göra forskningsdata och resultat fritt tillgängliga kan fler granska och bygga vidare på dessa, identifiera kunskapsluckor och därmed undvika onödig återupprepning. Detta leder till att både kvaliteten och tillförlitligheten ökar. Öppen vetenskap omfattar även öppna lärresurser, öppen källkod, öppen kollegial granskning, medborgarforskning och innovation. Sammantaget underlättar arbetet med öppen vetenskap att både ny grundläggande kunskap genereras och lösningar på stora samhällsutmaningar skapas snabbare, samtidigt som det demokratiserar kunskap genom att inkludera en bredare grupp människor i forskningsprocessen. I SUHF:s nationella färdplan för öppen vetenskap (REK 2021:1) anges att lärosätena ska "utveckla en incitamentsstruktur som främjar och värderar öppen vetenskap till exempel vid meritbedömning och prestationsbaserad fördelning av medel". Sverige som nation bör gå i takt med omvärlden och har dessutom en stor möjlighet att befinna sig i framkant av det utvecklingsarbete mot ett mer öppet och föränderligt meriteringssystem som sker internationellt. Ramverket innehåller därför rekommendationer om det fortsatta arbete kring öppen vetenskap som del av värdering av meriter och som komplement till bedömning av prestationer.

Ramverket

Genom detta ramverk kan lärosätena förverkliga ett fortsatt gemensamt arbete för värdering av meriter och kompetenser som bygger på engagemang, utveckling och en strävan mot högsta kvalitet i alla verksamhetsdelar.

Syftet är att stödja lärosätena i arbetet med att utveckla sina bedömningar av meriter i samklang, samtidigt som varje lärosäte utformar tillämpningar i det egna arbetet och till sina övergripande visioner, strategier och utvecklingsplaner. Ramverket tar sin utgångspunkt i lärosätenas huvuduppdrag inom utbildning, forskning och konstnärlig verksamhet och kan nyttjas för att främja ett heltäckande meriteringssystem som kontinuerligt utvecklas, utvärderas och uppdateras för att säkerställa att det förblir relevant och effektivt över tid.

Även om ett ramverk per definition strävar efter gemensamma utgångspunkter bygger det på respekt för varje lärosätes behov och för ändamålsenlig variation mellan olika ämnesområdens särart och tradition. Det kräver en bred dialog och samarbete mellan olika intressenter, inklusive forskarsamhället, universitet och högskolor, forskningsfinansiärer och andra organisationer.

Ramverket ska utgöra en gemensam nämnare som lärosätena står bakom och som preciserar ett antal grundläggande principer. Ramverket kan även ses som en plattform för fortsatt utveckling. Syftet är att stödja lärosätena i arbetet med att anpassa till olika förutsättningar och utveckla sina bedömningar av meriter, samtidigt som det är viktigt att varje lärosäte kopplar ramverket till det egna arbete och övergripande visioner, strategier och utvecklingsplaner. Det kan vara ett instrument för lärosätena att få ökad synlighet på den internationella arenan, till exempel inom samarbetsprojekt och utvecklingsarbeten med andra europeiska lärosäten och organisationer. Med dessa rekommendationer framtidssäkrar lärosätena medarbetarnas breda karriärmöjligheter både nationellt och internationellt.

Rekommendationer

Genom att ställa sig bakom nedanstående rekommendationer betonar de lärosäten som är medlemmar i SUHF ett gemensamt fortsatt arbete.

1. Erkännande av en bred uppsättning meriter och kompetenser av akademiskt arbete.

Oavsett vilka meriter som ska bedömas bör lärosätets utgångspunkt för bedömning vara hög vetenskaplig, pedagogisk och konstnärlig kvalitet samt bidrag till excellens. Snarare än att bedöma enskilda vetenskapliga, pedagogiska och konstnärliga prestationer isolerat bör en helhetsbedömning av individens bidrag och skicklighet tydligt värderas. Även andra typer av akademiskt arbete bör vägas in, till exempel samverkansaktiviteter, bidrag till nyttiggörande och akademiskt medborgarskap.

2. Relevanta och tydliga kriterier för en objektiv bedömning av akademiska prestationer. Lärosätet strävar efter en mer öppen och objektiv bedömning av akademiska prestationer som baseras på transparenta kriterier. Detta inkluderar även att tydliggöra exempel på karriärvägar samt att säkerställa förståelse och kompetens bland sakkunniga och ledamöter av lärarförslagsnämnder eller motsvarande.

Lärosätet bör vikta olika meriter och skickligheter baserat på deras relevans och betydelse för den specifika karriärvägen och den aktuella bedömningen.

3. Ansvarsfull och balanserad användning av kvantitativa och kvalitativa mått.

Lärosätet arbetar med att utveckla både kvantifierbara och kvalitativa mått av akademiska meriter och kvalifikationer inom olika områden som används på ett eftertänksamt sätt. För att uppnå en rättvis och robust process, och motverka brist på insyn och öka objektiviteten, behövs både kvalitativa sakkunniggranskningar och kvantitativa indikatorer som är relevanta och transparenta. Data och metoder som ligger till grund för beräkning av indikatorer ska vara tillgängliga och proprietära indikatorer såsom tidskrifters impactfaktorer bör undvikas.

4. Främjande av akademiskt medborgarskap. Lärosätet erkänner meritvärdet av arbete inom akademien utöver ordinarie uppdrag inom utbildning och forskning, men också externa aktiviteter eller uppdrag där akademiskt medborgarskap utövas.

Kollegiala insatser vid en institution, eller motsvarande organisatorisk enhet, som främjar en god arbetsmiljö, liksom deltagande och ledarskap inom akademien även utanför det egna ämnesområdet, bör tillmätas betydelse. Detta kan innefatta arbete i kommittéer, arbetsgrupper, gransknings- och reviewuppdrag, arbeta med tidskrifter och webb-publikationer, examinationer, ansvar för seminarier kring nya områden samt olika ledarskaps-, samordnings- och mentorsuppdrag såväl inom som utanför det egna lärosätet.

5. Stärkt meritvärde för nyttiggörande och samverkansskicklighet. Samverkan innebär ett ömsesidigt utbyte mellan akademien och det omgivande samhället, där kunskap, erfarenheter och behov flödar i båda riktningarna och utgör en integrerad del av både utbildning och forskning. Den stärker kvaliteten i dessa verksamheter, tillämpas som grund för innovation och samhällsutveckling och synliggörs för att höja allmänhetens kunskap om vetenskapens betydelse.

För att ge samverkansmeriter verkligt genomslag bör lärosätena värdera samverkansskicklighet och samarbeta med att tydliggöra hur dessa kan identifieras, värderas och dokumenteras. Detta omfattar bland annat att forskningsresultat och empiriskt beprövad kunskap tillämpas som grund för nya innovationer, metoder, produkter, processer, läromedel, undervisningsmaterial, behandlingar, standarder, beteenden, branschnormer, tjänster och företag.

Erfarenheter från andra sektorer kan vara meriterande för anställning inom akademien och bör beaktas. Förenade tjänster kan i detta sammanhang vara särskilt viktiga att synliggöra i framtida meritbedömningssystem, eftersom de ger möjligheter för individen att utveckla och visa samverkansskicklighet. Såväl mobilitet mellan akademien och andra sektorer som internationell rörlighet bör uppmuntras.

6. Erkännande av öppen vetenskap och utveckling av riktlinjer för dess tillämpning.

Lärosätet erkänner öppna forskningspraktiker som centrala i bedömningen av vetenskaplig kvalitet och bidrar med att utveckla tydliga riktlinjer och kriterier för bedömning av insatser och meriter inom öppen vetenskap. Detta kan inkludera att definiera och erkänna olika former av öppen vetenskap, såsom öppen tillgänglighet av publikationer, delning av forskningsdata, öppen sakkunniggranskning eller användning av öppna licenser och lärresurser men också att utveckla former för stimulering och bedömning av tvärvetenskapligt arbete och forskning.

Det kan också främjas genom att integrera bedömning av öppen vetenskap som ett komplement i befodrings- och anställningsprocesser samt att tillhandahålla incitament såsom utmärkelser och erkännanden för forskare som aktivt deltar i öppen vetenskap.

7. Stöd för individers karriärutveckling för hållbara akademiska miljöer. Lärosätet tar vid meritbedömning av lärare och forskares förtjänster och skickligheter hänsyn till den utvecklings- och framtidspotential som den enskilda medarbetaren uppvisar. Särskilt lovande lärare och forskare tidigt i karriären bör ges ändamålsenliga möjligheter till fortsatt karriärutveckling. Vidare bör en kontextuell förståelse för de utmaningar och möjligheter som det innebär främjas, till exempel jämställdhet och mångfald.

Vad som händer på internationell nivå bör beaktas med syfte att uppmuntra och stödja fortsatt utveckling, karriärplanering och främjande av en inkluderande och hållbar akademisk miljö.

8. Möjliggörande av attraktiva och mångsidiga karriärvägar. Lärosätet utvärderar möjligheterna till alternativa och flexibla karriärvägar för akademiska medarbetare som utifrån verksamhetens uppdrag och behov tillvaratar olika individers talang, kompetenser och erfarenheter och som främjar en heterogen lärar- och forskarkår där mångfald och inkludering i utbildning och forskning främjas.

Vidare bör lärosätet främja mobilitet och internationalisering genom möjligheten till utbyte av personal mellan akademi och omgivande samhälle, till exempel adjungeringar och affilieringar.

Bilaga 1. Bakgrundsbeskrivning

Inledning

Vid den enkät som SUHF genomförde 2021 ombads lärosätena att beskriva sitt pågående arbete med att utveckla sina meritbedömningssystem. Syftet med enkäten var att få en övergripande inblick i hur långt de svenska lärosätena har kommit i sitt arbete och att få en mer enhetlig bild av lärosätenas status i frågan om meritbedömningar. Frågorna som ställdes berörde framför allt om och hur lärosätena prioriterar arbetet med att utveckla sina anställningsordningar, men också vilka möjligheter till olika akademiska anställningsformer som lärosätets lärare och forskare har.

Enkäten visade på en splittrad bild av hur långt olika lärosäten hade kommit och även om alla lärosäten tycktes ha samma grundstruktur för akademiska tjänster finns det än idag inte någon samstämmig hantering av olika typer av alternativa tjänster. På vissa lärosäten har arbetet fokuserat på att införa särskilda lärartjänster för att premiera insatser inom utbildning och pedagogisk utveckling, medan andra har infört alternativa karriärvägar för anställda som i huvudsak ägnar sig åt forskning.

UKÄ:s rapport om karriärvägar och meriteringssystem

Universitetskanslersämbetet (UKÄ) redovisade 2022 ett regeringsuppdrag att undersöka hur lärosätenas strategiska arbete med karriärvägar och meriteringssystem med öppen och transparent rekrytering har utvecklats sedan autonomireformen 2011. I uppdraget ingick att kartlägga hur meriteringssystemen premierar undervisning, samband mellan forskning och utbildning, och samverkan med omgivande samhälle.

UKÄ:s övergripande slutsats var att karriärvägarna inte hade utvecklats nämnvärt och på de flesta lärosäten hade de i stort sett samma grundstruktur som tio år tidigare. De flesta lärosäten inkluderar samma befattningar i sina karriärvägar och även om det finns en viss samstämmighet i lärosätenas meriteringssystem är skillnaderna flera. Många lärosäten arbetar med tydlighet och transparens inom ramen för det egna lärosätets system, men på nationell nivå kan mångfalden i lärosätenas karriärvägar och meriteringssystem göra att systemet uppfattas som otydligt.

UKÄ konstaterar också att det finns utmaningar mellan lärosätets övergripande arbete och individers tillgång till meriteringsmöjligheter och anställningar. Inom vissa ämnen är det till exempel svårt att möjliggöra undervisningstid, medan det inom andra ämnen är svårt att frigöra tid för forskning. Medan flertalet lärosäten arbetar fram modeller för pedagogisk meritering finns det fortsatta utmaningar att mäta insatser kring samverkansuppdraget och andra centrala aspekter som ledning och akademiskt miljöbyggande som kriterium för anställning och befordran. Dessa områden verkar hittills ha nedprioriterats till förmån för vetenskaplig och pedagogisk skicklighet, även om det vid några lärosäten pågår ett arbete med att utveckla värderingen av samverkansskicklighet genom att benämna det som nyttiggörande och tydliggöra nyttan för samhället med kunskapsöverföringen.

Utmaningar med dagens meriteringssystem

Det finns av förklarliga orsaker flera hinder för att utveckla och förändra hur olika organisationer bedömer meriter. Olika bedömningsgrunder av meriter förekommer inte bara mellan akademi och forskningsfinansiärer utan även mellan lärosätena.

Även om alla tycks vara överens om att det finns ett behov av ett förändrat meritbedömnings-system varierar principerna för bedömning mellan olika ämnesområden och olika traditioner styr fortfarande. Riktlinjer för hur enskilda forskare och lärares meritering ska bedöms vid anställning och befordran framgår av lärosätenas anställningsordningar. Bedömning av meriter - eller skicklighet som det ofta benämns - är i de flesta fall tämligen strikt uppdelad i olika delar som ofta behandlas och bedöms som separata entiteter inom olika kompetensområden.

Samma områden kan ibland även tillämpas vid bedömning av akademiska miljöers prestationer och resultat, till exempel vid anslagsfördelning på lärosätet. Tydliga instruktioner som de sakkunniga ska förhålla sig till finns på alla lärosäten, där förutom en mer sammantagen bedömning lika stor omsorg men också särskild vikt ska läggas vid bedömning av pedagogisk och vetenskaplig skicklighet. Detta har varit lagstadgat i Sverige sedan 1960-talet och haft stor betydelse för den tradition som idag tillämpas. I svaren till UKÄ:s enkät menade vissa lärosäten att det ibland finns svårigheter att göra kvalificerade bedömningar av pedagogisk skicklighet, men framför allt hur samverkansmeriter ska bedömas.

Utmaningarna med de meriteringssystem som används inom akademien men även hos finansierare varierar således beroende på lokala och disciplinära kontexter, men det finns några vanliga teman som ofta framhåvs.

Dagens meriteringssystem värderar i hög grad kvantitativa mått på forskningspublikationer, citeringar och tidskrifters impactfaktorer som de primära indikatorerna för framgång. Detta kan leda till en överdriven betoning på kvantitet över kvalitet och minskar möjligheten för andra former av akademiskt arbete, som undervisning, samverkan och andra bidrag till den akademiska miljön, att bli lika erkända och belönade. Det har också lett till en viss inlåsning i traditionella publiceringsmodeller med höga kostnader, låg öppenhet och ojämn kvalitetskontroll.

Meriteringssystemet tenderar att vara för snävt och favorisera vissa typer av aktiviteter, vilket kan utesluta alternativa arbetsmetoder eller forskningsinriktningar. Detta kan försvåra inkluderingen av mångfaldiga perspektiv och bidra till en bristande jämställdhet inom akademien. På samma sätt finns risk för inlåsningseffekter vid bedömning av pedagogiska meriter där kvantitativa mått ofta tillämpas såsom antal undervisningstimmar eller genomförd högskolepedagogisk utbildning mätt i krav på antal högskolepoäng snarare än visad god undervisningsskicklighet och ett kritiskt och reflekterande förhållningssätt.

En annan utmaning är att mäta och kvantifiera prestationer på ett rättvist sätt. Traditionella metoder har en mycket begränsad förmåga att fånga upp vissa typer av värdefulla bidrag till akademiskt arbete, såsom tvärvetenskaplig forskning, samhällspåverkan, kollegialt engagemang eller ledarskap.

Nuvarande system är även otydligt när det gäller kriterierna för bedömning och beslutsfattande, vilket kan skapa frustration och osäkerhet bland de anställda. Det kan också skapa en arbetsmiljö där lärare och forskare känner sig pressade att ständigt "producera" för att upprätthålla eller förbättra sin position. Detta kan ha negativa konsekvenser för individens välmående och kan även minska motivationen för att bedriva risktagande forskning, liksom vara kontraproduktivt för den gemensamma akademiska miljön eller rörlighet inom och utanför akademien.

Öppen vetenskap

Öppen vetenskap syftar till att bygga ett system där vetenskapen är transparent, tillgänglig och återanvändningsbar för forskning, innovation och utbildning och som bygger på FAIR-principerna. Att öppet tillgängliggöra forskningsresultat och forskningsdata, eller beskrivning av forskningsdata, är värdefullt för att validera forskningen och för att möjliggöra återanvändning av forskning i syfte att skapa och sprida ny kunskap.

Inom SUHF har det diskuterats vilka frågor inom öppen vetenskap som särskilt ska lyftas. De områden som står i centrum är tillgång till öppna forskningsdata och forskningsresultat för att främja vetenskapens öppenhet och samhällets och medborgarnas delaktighet i forskning.

Samtidigt är nuvarande meriteringssystem ett avgörande hinder för utvecklingen av öppen vetenskap. Traditionell tidskriftspublicering är förknippad med hinder för tillgång och med höga kostnader för prenumerationer och publicering. Kopplingen av meritbedömning till prestige hos tidskrifter och konferenser har gjort det svårt att komma ur denna situation och ställa om till öppen publicering. Det uppstår också en snedvridning av den akademiska verksamhetens själva innehåll när publicering i vissa kanaler kan upplevas som viktigare än att göra ett genuint och användbart bidrag till kunskap inom forskningsfältet.

Alla håller inte med om att öppen tillgång till forskningsdata ökar forskningens kvalitet och ökar möjligheten till mer omfattande och bättre spridning av kunskap. Inom vissa ämnesområden upplevs öppen vetenskap fortfarande som något som inte höjer kvalitet och att det på det individuella planet kan försämra ens ställning.

För att lyckas med omställningen till öppen vetenskap krävs förutom ökad kunskap och färdigheter i att praktisera öppen vetenskap nya incitamentsstrukturer där det framtida meriteringssystemet är en nyckel. Forskning utvecklas och digitaliseras i större utsträckning, och det behövs en diskussion om olika sätt att bedöma forskningsprodukter bortom artiklar och böcker, till exempel öppet tillgängliga data, mjukvara, arbetsflöden, med mera.

Öppen vetenskap är inte bara en fråga om öppna forskningsdata och forskningsresultat utan är även en fråga som berör utbildning där all undervisning ska vila på vetenskaplig grund. Läroböcker blir allt dyrare och som ett alternativ används inhämtning av kunskap ibland via olika nätbaserade informationskanaler som inte alltid är faktagranskade. Öppna lärresurser innebär bland annat att lärare och forskare tillgängliggör resurser och sitt undervisningsmaterial öppet för studenter och andra att använda.

Genom att öka tillgången till olika lärresurser skapas en plattform för effektivare undervisning och lärande där till exempel lärare inom olika discipliner kan utveckla sina pedagogiska undervisningsformer och samarbeten samtidigt som det kan leda till ökat samarbete mellan lärosätena inom olika utbildningar.

En viktig fråga är vilket mervärde framställningen av och öppen tillgång till undervisningsmaterial av hög kvalitet kan ges till medarbetarna så att frukten av deras arbete kan bli tydligare meriterande. Parallellen till vetenskaplig publicering av forskning är tydlig och kan beröra till exempel prestationer som rör den direkta undervisningen, när man kan visa på kvalitet i delade resurser eller om undervisningsmaterialet används av andra på nationell eller internationell nivå.

Öppen innovation har under senare år kommit att betraktats som en möjlighet för en organisation att öppna upp sin verksamhet mot andra parter för att tillsammans driva forsknings- och utvecklingsprojekt. Genom att öppna upp lärosätets innovationsarbete skapas till exempel möjligheter att samarbeta med parter som annars inte skulle tillfrågas, och på så vis hitta lösningar på utmaningar inom det egna lärosätet som man annars saknar resurser eller kunskap för att lösa själv. Ju mer dessa samarbete och arbetssätt utvecklas och ökar i omfattning tillkommer frågan hur enskilda medarbetares bidrag ska bedömas inom lärosätets meritbedömningssystem.

Tvärvetenskapliga samarbeten och lagarbete

Tvärvetenskaplig utbildning och forskning värderas alltmer för sina bidrag till att lösa komplexa problem som en enskild disciplin inte kan övervinna. Målen för flera disciplinära tillvägagångssätt är att lösa verkliga, ofta komplexa problem, att ge olika perspektiv på problem, att formulera omfattande forskningsfrågor, att utveckla konsensus kring definitioner och riktlinjer samt att tillhandahålla ny kunskap som kan leda till nya forskningsområden men som också kan spridas i det omgivande samhället och skapa nytta för både människa och samhälle.

Tvärvetenskapligt samarbete har under lång tid vuxit fram som ett kompletterande och nödvändigt angreppssätt att analysera och syntetisera kopplingar mellan discipliner till en samordnad och sammanhängande helhet. Det är viktigt att konstatera att termen tvärvetenskap inte enbart har bäring på forskning utan att det med fördel även kan nyttjas inom utbildning och samverkan. Detsamma gäller innovation som ofta uppstår när olikheter bryts mot varandra.

Multidisciplinärt lagarbete där traditionella gränser möts har både fördelar och nackdelar, och är inte alltid lämpligt eller nödvändigt beroende på frågeställning. Samtidigt finns det stora utmaningar med avseende på bedömning av de skickligheter som krävs, bör utvecklas och fungera meriterande för tvärvetenskapligt arbete. Dessa omfattar otydlighet kring roller och bidrag i lagarbetet, konflikter mellan olika discipliners synsätt på interprofessionella samarbeten, och bristande information och kunskap i hur tvärvetenskapliga samarbeten ska bedömas i relation till mer disciplinärt arbete.

Många forskare tvekar inför bytet av fält för att få ett tvärvetenskapligt perspektiv. Det är mödosamt och tar tid att ta till sig ny kunskap och experimentella tekniker. Hos många finns en rädsla att tappa tempo i sitt vetenskapsområde och sin fortsatta meritering men också risken att tappa synlighet inom sina vetenskapliga nätverk. Det finns också oro för att nuvarande sakkunnigprocess inte förmår att ta hand om och fullt ut bedöma tvärvetenskaplig forskning. På lång sikt torde dock tvärvetenskaplig forskning få stort genomslag och med större inverkan på innovationer och samhälle än ett alltför ensidigt fokus på strikt disciplinär forskning.

Bedömning av samverkansuppdraget

Att bedöma samverkansuppdraget inom akademien kan vara utmanande av flera skäl, och det finns hinder som kan försvåra fortsatt utveckling och skapa bristande incitament. Några av de svårigheter och hinder som finns är bland annat att utveckla kvantifierbara mått på samverkan som kan användas för bedömning.

Samverkan är ofta komplex och mångfacetterad och kan vara svår att bedöma. Ofta handlar det om aktiviteter som är relationsskapande och som bygger på samarbetsförmåga och kommunikationsfärdigheter. Samverkan är också en förutsättning för finansiering av tillämpad

forskning i samarbete med industri. Effekterna kan bli synliga och kunna värderas först på lång sikt. Detta kan göra det svårt att värdera samverkansinsatser på ett rättvist och objektivt sätt. Många beskriver även utmaningar med otydliga incitament och brist på belöningssystem. Forskare kan uppleva att deras samverkansinsatser inte erkänns eller värderas på samma sätt som till exempel forskningsprestationer, vilket kan leda till minskat intresse för att engagera sig i samverkansaktiviteter och att utbyte och mobilitet mellan akademi och omgivande samhälle inte främjas.

Internationell utblick

I Europa finns flera aktörer som arbetar med meritbedömningsfrågan som EU-kommissionen, European University Association (EUA) och Science Europe. Kommissionen och Europeiska rådet har tagit fram olika policydokument som behandlar attraktiva och tydliga karriärvägar för akademiker för en öppen hållbar arbetsmarknad inom EU.

I december 2023 beslutade ministerrådet om en ram/rekommendation för att locka och behålla talanger inom forskning, innovation och företagande i Europa. Som en del av ramen beslutades om en uppdaterad version av den europeiska stadgan för forskare från 2005 för att möta de utmaningar kring forskarkarriärer som kvarstår och behöver ett riktat fokus.

Ett sådant område handlar om just det snäva sättet att bedöma forskare och svårigheten att få forskare att delta i verksamhet som öppen vetenskap, sektorsövergripande rörlighet och entreprenörskap, medborgarforskning och utåtriktad verksamhet, eftersom det inte är troligt att sådan verksamhet kommer att gynna en akademisk karriär. De femtontal svenska lärosäten som idag arbetar systematiskt enligt strategin HRS4R (Human Resource Strategy for Researchers) för att infria principerna i den europeiska stadgan noterar ett stärkt fokus på alternativa och mångsidiga karriärvägar och reformering av meritbedömningssystemen.

I kommissionens handlingsplan för ERA (European Research Area) policy agenda för 2022-2024 lyfts flera exempel på hur länderna inom EU kan arbeta med att främja dels en attraktiv och hållbar karriärutveckling, dels mobilitet mellan akademi och andra aktörer. Man pekar på att både öppen vetenskap och ett mer utvecklat meritbedömningssystem, som går från kvantitativa mått till mer kvalitativa kriterier, behövs för att uppnå detta.

Ett annat exempel är CoARA, ett av initiativen till utveckling av gemensamma riktlinjer och principer för bedömning av forskning och som strävar mot att förbättra forskningens kvalitet, effektivitet och genomslagskraft. Det pågående arbetet har det övergripande målet att bli en plattform för att tillsammans experimentera med, utveckla och följa upp nya metoder för bedömning.

Varje deltagande organisation bestämmer själv sin väg utifrån sina egna förutsättningar och utmaningar, och koalitionen erbjuder ett sätt att dela erfarenheter och data och dra lärdomar av varandras arbete. Sverige har sedan februari 2024 ett s.k. National chapter som möjliggör för de svenska organisationerna som ställt sig bakom CoARA att arbeta tillsammans på nationell nivå för ökat utbyte av erfarenheter och goda exempel. CoARA kommer med största sannolikhet att resultera i en förändring av hur man i framtiden inom akademien och hos forskningsfinansiärer kommer att bedöma forskningsmeriter.

I Nederländerna har universiteten och de stora forskningsråden enats om ett gemensamt ramverk. Detta återfinns i ett ställningstagande (*Room for Everyone's Talent*) med syfte att

modernisera det framtida meriteringssystemet på nationell nivå. Utgångspunkt för förändringsarbetet har varit att man 2019 gemensamt fastslog att det i dåvarande meriteringssystem fanns för stort fokus på forskningsresultat och bibliometri, vilket resulterade i mindre incitament att ägna tid och fokusera på utbildning, samverkan, nyttiggörande och akademiskt ledarskap.

Det nya ramverket består av fyra s.k. kärnvärden - vilka tillämpas vid alla tillsättningar och meritbedömningar dvs från postdoktor till professor; akademiskt ledarskap, lagprestationer (*team performance*), personligt och professionellt ledarskap, samt nyttiggörande (*impact*) och öppen vetenskap. Dessa bedöms i förhållande till de två huvuduppgifterna inom utbildning och forskning och en matris av valbara komponenter används för att tillsammans möjliggöra att sökande bedöms över hela spektret av skickligheter och med en större grad av relevanta personliga och professionella prestationer medtagna.

Norska NOR-CAM (The Norwegian Career Assessment Matrix) är ett initiativ som syftar till ett aktivt utvecklingsarbete för att främja akademisk karriär inom den norska forskningssektorn. Man har enats om gemensamma riktlinjer för hur meriter inom akademien ska bedömas och erbjuder en verktygslåda med resurser och stöd för forskare och lärare för att hjälpa dem att utveckla och främja sina karriärer inom forskning och högre utbildning.

Riktlinjerna är en uppmaning till deltagande lärosäten att tillhandahålla rådgivning och vägledning för forskare och akademiker angående karriärmöjligheter, utvecklingsvägar och strategier för att främja sin akademiska karriär. Inom nätverket finns även utvecklingsprogram och workshops för forskare och akademiker för att stärka kompetenser inom områden som ledarskap, projektledning, vetenskaplig kommunikation och karriärplanering.

I bland annat Kanada och Storbritannien finns sedan ett antal år ett system för att värdera såväl den enskilda medarbetarens som lärosätets olika uppdrag inom akademien och för det omgivande samhället, och utgör ett komplement till huvuduppgifterna forskning och utbildning. Uppgifter inom akademien kallas akademiskt medborgarskap (*Academic Citizenship*) och inkluderar arbete för att främja en positiv kollegial arbetsmiljö, främja jämställdhet och mångfald, samt deltagande och ledarskap inom akademien utanför det egna vetenskapliga området. Lärosätets uppgifter gentemot omgivande samhället benämns *Enterprise and External Engagement* och omfattar utbyte med samhället för att kunskap från akademien ska få genomslag i offentlig diskussion, kultur men också infrastruktur, teknik och miljö.

Vid värdering av forskningsmeriter avråds från att använda indikatorer och bibliometriska mått, i enlighet med DORA dvs "*The San Francisco Declaration of Research Assessment*". För enskilda forskare och lärare gäller att man förutom forskning och/eller utbildning förväntas visa aktiviteter inom akademiskt medborgarskap och hur man, för lärosätets räkning, har bidragit med utbyte med samhället för att kunskap från akademien ska få genomslag i offentlig diskussion, kultur men också infrastruktur, teknik och miljö.

Bilaga 2. Exempelsamling

Syftet med exempelsamlingen är att påvisa goda exempel i vår omvärld som kan ge inspiration till att ta sig an frågor kopplat till de rekommendationer som ges i ramverket för meritbedömning. Här finns länkar som innehåller övergripande angreppssätt på nationell nivå men också konkreta förslag på hur man hanterar meritbedömning vid den egna organisationen.

- Nederländerna har samlat kring en principförklaring "Room for everyone's talent", som tydliggör meritering med hänsyn till:
 - diversifiering av karriärvägar: Främjar mångfald i akademiska karriärvägar och profiler, vilket möjliggör att akademiker kan utmärka sig inom olika nyckelområden som utbildning, forskning, påverkan, ledarskap och patientvård.
 - balans mellan individ och kollektiv: Bedömer akademiker baserat på både individuella prestationer och deras bidrag till team och institutioner.
 - fokus på kvalitet: Betonar kvalitet, innehåll och kreativitet i akademiska bedömningar snarare än kvantitativa resultat som antal publikationer.
 - öppen vetenskap: Uppmuntrar akademiker att dela sina forskningsresultat med samhället och göra dem mer tillgängliga.
 - akademiskt ledarskap: Främjar gott akademiskt ledarskap på alla nivåer inom akademin.

<https://recognitionrewards.nl/wp-content/uploads/2020/12/position-paper-room-for-everyones-talent.pdf>

- Universitetet i Twente vidareutvecklar och kommunicerar Room for everyone's talent genom att presentera en "talent development map" för sina anställda men också initiativ till diskussionsfora genom att anordna "talk shows" för studenter och anställda, <https://www.utwente.nl/en/service-portal/topics/recognise-reward-talent/#recognition-and-rewards-room-for-everybody-s-talent>
- Universitets- och högskolerådet i Norge har tagit fram The Norwegian Career Assessment Matrix (NOR-CAM) för att förbättra bedömningen och erkännandet av akademiska prestationer. I tydligt tabellformat tillhandahåller de ett praktiskt och flexibelt verktyg för att bedöma akademiska resultat, kompetens och erfarenhet, https://www.uhr.no/en/_f/p3/i86e9ec84-3b3d-48ce-8167-bbae0f507ce8/nor-cam-a-tool-box-for-assessment-and-rewards.pdf
- Vetenskapliga samfundens delegation i Finland har tagit fram ett förslag till Finnish Career Assessment Matrix (FIN-CAM) som ska fungera som ett verktyg för forskarutvärdering både av den som utvärderas och den som utvärderar. https://vastuullinentiede.fi/sites/default/files/2025-01/Draft%20version%20of%20the%20FIN-CAM%20assessment%20tool.pdf?utm_source=chatgpt.com
- OPUS är ett EU-projekt som arbetar med att utveckla meritbedömning med utgångspunkt ifrån öppen vetenskap. De har tagit fram ett ramverk för forskningsutvärdering (Research Assessment Framework- OPUS RAF) som innehåller lista över interventioner samt en lista över möjliga indikatorer och mått för att testa i

piloter, <https://opusproject.eu/opus-news/opus-research-assessment-framework-raf-changing-the-way-we-evaluate-research/>

- Imperial College London i Storbritannien har väl utformade mallar och beskrivning av narrativa CV. Dessa CV är utformade för att gå bort från traditionella utvärderingar baserade på mätvärden och i stället fokusera på ett bredare spektrum av färdigheter och erfarenheter. Detta tillvägagångssätt syftar till att förbättra forskningskulturen genom att värdera olika bidrag utöver enbart publikationer och citeringar. På deras webb finns mallar, råd och tips till forskare för att kunna sätta samman ett CV för ett ansvarsfullt meriteringssystem, <https://www.imperial.ac.uk/research-and-innovation/support-for-staff/scholarly-communication/bibliometrics/narrative-cvs/>
- Som del av konferensen The 6th World Conference on Research Integrity utvecklades The Hong Kong Principles. Den innehåller fem principer med efterföljande exempel på hur implementering sker vid olika organisationer, <https://journals.plos.org/plosbiology/article?id=10.1371/journal.pbio.3000737>.
- Inom The Coalition for Advancing Research Assessment (CoARA) finns flera arbetsgrupper som fokuserar på olika delar av meriteringssystemet och utmaningar däri. På webben kan man följa arbetsgruppernas arbete samt hitta information om de olika nationella kapitlens arbete, <https://coara.org/>

Bilaga 3. Arbetsgruppens sammansättning

Arbetsgruppens har haft följande sammansättning under 2022-2025:

- Jan-Ingvar Jönsson, rektor, Linköpings universitet (ordförande)
- Peter Aronsson, rektor, Linnéuniversitetet
- Margareta Friman, prorektor, Karlstads universitet (från 2025)
- Ylva Fältholm, rektor, Högskolan i Gävle
- Lennart Josefson, professor, Chalmers (2022-2024)
- Rebecka Lettevall, vicerektor, Malmö universitet
- Gustav Nilsson, docent, Karolinska institutet/Stockholms universitet
- Coco Norén, prorektor, Uppsala universitet (från 2025)
- Lars Nordlander, personalchef, Umeå universitet
- Johan Schnürer, rektor, Örebro universitet (2022-2024)
- Jenny Söderberg, biträdande HR-chef, Högskolan i Halmstad
- Maria Swartz, ledningskoordinator, Linköpings universitet (adjungerad)
- Lars Alberius, SUHF:s kansli (sekreterare)

Bilaga 4. Samråd och externa kontakter

Samråd inom SUHF har skett med följande arbets-/expertgrupper:

- Arbetsgruppen för bibliometri
- Arbetsgruppen för öppna lärresurser
- Expertgruppen för arbetsgivarfrågor
- Expertgruppen för samverkan
- Samordningsgruppen för öppen vetenskap
- Utredningsgrupp Bortom transformativa avtal
- Expertgruppen för analys
- Expertgruppen för högskolepedagogiska frågor

Kontakter har tagits med följande organisationer:

- Formas
- Forte
- KK-stiftelsen
- KLOSSnet
- Mistra
- Nederländerna, University of Twente
- Norge, Universitets- og høyskolerådet
- Ragnar Söderbergs stiftelse
- Riksbankens jubileumsfond
- Stiftelsen för strategisk forskning (SSF)
- Universitetskanslersämbetet (UKÄ)
- Vetenskapsrådet
- Vinnova
- Wallenbergstiftelserna

Rapport från arbetsgruppen om genomförda förändringar av ramverket efter den remissrunda som genomfördes sedan förbundsårsamlingen 19 mars 2025

Inledning

Vid förbundsårsamlingen den 19 mars 2025 presenterade ordförande för arbetsgruppen för meritbedömningar Jan-Ingvar Jönsson, rektor vid Linköpings universitet, arbetsgruppens förslag till gemensamt ramverk för lärosätenas framtida meritbedömningar. Även om förslaget mottogs positivt framfördes synpunkter på både innehåll och formuleringar, varför förbundsårsamlingen beslutade att återremittera förslaget till arbetsgruppen och att det skulle beredas möjlighet för lärosätena att lämna skriftliga kommentarer.

Syftet med detta PM är att tydliggöra de förändringar som arbetsgruppen har gjort i det reviderade förslaget till ramverk med anledning av den remissrunda som genomfördes under maj-juni 2025. Totalt 19 av 38 lärosäten svarade på remissen. Synpunkterna varierar och åsikterna går ofta gå isär, vilket har gjort det svårt för arbetsgruppen att skapa ett förslag till ramverk som tillfredsställer alla behov och åsikter. Arbetsgruppen har noggrant beaktat de synpunkter som inkommit och har tagit fram ett ramverk som är tillräckligt tydligt för att bistå lärosätena i det fortsatta arbetet, och samtidigt tillräckligt flexibelt för att ge handlingsutrymme utifrån det egna lärosätets särart.

Nedan följer en sammanställning av de förändringar som arbetsgruppen har tagit hänsyn till. I flera fall har flera lärosäten framfört samma eller liknande synpunkter. Vidare har några lärosäten lämnat förslag till reviderade textförändringar, vilket arbetsgruppen i några fall infört i ramverket.

Vetenskaplig och pedagogisk meritering

Arbetsgruppen har tagit hänsyn till den oro som flera lärosäten har framfört att ramverket förminskar betydelsen av vetenskapliga och pedagogiska meriter. Även om ramverket rekommenderar ett erkännande av en bred uppsättning meriter och kompetenser förtydligas nu att ramverket tar sin utgångspunkt i lärosätenas huvuduppgift inom utbildning och forskning.

Ramverkets syfte och karaktär

Skrivningen har tydliggjort att ramverket ska ses som ett strategiskt verktyg, inte som en policy eller lagtext. Det är en utgångspunkt som ska kunna kontextualiseras av varje lärosäte och ge handlingsutrymme utifrån lärosätets särart. Konstnärlig verksamhet har inkluderats för att anpassas till de uppgifter som finns bland vissa lärosäten.

Kontext och relation

Arbetsgruppen har tydliggjort relationen mellan ramverket och CoARA-arbetet. Vidare har kopplingen till färdplanen för såväl pedagogiska meriter som öppen vetenskap tydliggjorts.

Nyttiggörande och samverkansskicklighet

Flera lärosäten har framfört önskemål att bättre definiera begreppet samverkan. Baserat på lärosätenas egna beskrivningar i UKÄ:s tematiska utvärdering av samverkan med det omgivande samhället har arbetsgruppen därför reviderat texten. Det blir nu mer tydligt att samverkan är en integrerad del av både utbildning och forskning.

Öppen vetenskap

En del lärosäten har ifrågasatt om öppen vetenskap bör ingå i ramverket. Arbetsgruppen har emellertid gjort bedömningen att detta är en viktig del i framtida meritbedömningssystem och kan därför inte negligeras. Utmaningen med dagens meritbedömning som bromskloss för att öppen vetenskap genomförs fullt ut lyfts i den färdplan för öppen vetenskap som SUHF:s medlemmar har ställt sig bakom, varför arbetsgruppen anser att det bör ingå i ramverket. Arbetsgruppen har dock nyanserat hur detta kopplar till meritbedömning och lyfter det mer som ett viktigt komplement.

Hållbarhet

Flera lärosäten har framfört att ramverket ska vara hållbart över tid och inte styras av dagsaktuella frågor. Arbetsgruppen har därför ändrat vissa skrivningar för att säkerställa långsiktig hållbarhet.

Målgrupp

Diskussion har förts om ramverket främst ska möta arbetsgivarens eller forskarens behov. Arbetsgruppen har beaktat båda perspektiven, där de ibland sammanfaller. Det har till exempel ifrågasatts om ramverket är för anpassat till svenska förutsättningar och risken att det inte passar in i ett internationellt forskningslandskap har beaktats. Flera lärosäten har framhållit vikten av att ramverket huvudsakligen bör utgå från värdering av enskilda individers sammanhängande meriter och kompetenser. Även om arbetsgruppen förstår denna aspekt anser man att meritbedömningar bör kopplas till det samlade kompetensbehov som finns i den akademiska miljö som den specifika anställningen eller befordran avser. Detta har flera lärosäten ställt sig bakom. Vidare anser arbetsgruppen att ramverket är ett bra verktyg att tillgodose lärosätenas ansvar för den akademiska personalens fortsatta karriärplanering och utveckling, till exempel genom att utveckla och beakta alternativa och mångsidiga karriärvägar. Detta har tydliggjorts men kvarstår i det reviderade förslaget.

Arbetsgruppens bedömning

Arbetsgruppen bedömer att hänsyn har tagits så mycket som möjligt till flera av de synpunkter som har lyfts av lärosätena, varför arbetsgruppen hoppas att de förändringar och förtydliganden som gjorts kommer att bidra till ett mer inkluderande och användbart ramverk som förbunds församlingen kan ställa sig bakom.

Linköping, den 29 september 2025

Jan-Ingvar Jönsson, Linköpings universitet

En kodex för svenska lärosäten

Dokument

- Ekberg, T. & Söderbergh Widding, A. (2025). [En kodex för universitet och högskolor. Grundläggande principer och kärnvärden](#)

Förslag

Förbundsårsamlingen

- *tar del av författarnas presentation av rapporten och förslaget om en kodex*
- *diskuterar hur vi tar förslaget vidare tillsammans.*

Bakgrund

Tim Ekberg och Astrid Söderbergh Widding har som utredare åt Expertgruppen för analys skrivit en rapport med ett förslag om en kodex för universitet och högskolor – ett försök att fånga de grundläggande principer som kan vägleda universitet och högskolor.

Utifrån en historisk tillbakablick, internationella deklarationer och svenska strategiska dokument presenterar författarna ett förslag till en sammanhållen kodex med sex principer: akademisk frihet, vetenskaplighet och etik, kollegialt inflytande, samhörighet mellan utbildning och forskning, samhällsansvar samt internationell gemenskap.

Syftet med rapporten är att bidra till en fördjupad förståelse av lärosätenas fundament och särart och att ge underlag för fortsatt diskussion. Underlaget ska i första hand fungera som en utgångspunkt i SUHF:s arbete med att ta fram en nationell kodex för de svenska lärosätena. Rapporten kan också fungera som en utgångspunkt för enskilda lärosäten samt påverka hur regeringen agerar och reformerar.

Vid förbundsårsamlingens möte på SLU i Uppsala den 22 oktober 2025 inleds punkten med författarnas presentation av rapporten och förslaget om en kodex, samt en kort frågestund. Därefter följer en diskussion om hur vi tar förslaget vidare tillsammans.

En möjlig process är att SUHF ordnar tre fysiska workshops för medlemmarna i februari 2026, förslagsvis i Stockholm/Uppsala, Malmö/Lund och Göteborg. Diskussionen fortsätter vid förbundsårsamlingen i Jönköping den 18 mars. Därefter bereder SUHF:s styrelse ett förslag som skickas på remiss till medlemmarna. Styrelsen reviderar utifrån remissynpunkterna förslag till beslut som läggs fram för förbundsårsamlingen på Konstfack den 21 oktober 2026.

En kodex för universitet och högskolor

*Grundläggande principer
och kärnvärden*

Tim Ekberg & Astrid Söderbergh Widding
September 2025

SUHF

Sveriges universitets- & högskoleförbund

En kodex för universitet och högskolor

Utgiven av: Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF)
www.suhf.se

ISBN: 978-91-989286-0-0

Omslag/original: Premediabatteriet

Tryckeri: AMO-Tryck AB, Solna 2025

En kodex för universitet och högskolor

*Grundläggande principer
och kärnvärden*

Tim Ekberg & Astrid Söderbergh Widding

September 2025

SUHF

Sveriges universitets- & högskoleförbund



Innehåll

Förord	5
Rapporten är en del av ett större sammanhang	6
1. Inledning	9
2. En kodex för universitet och högskolor	17
3. Lärosätenas uppkomst, utveckling och grundidé	21
4. Internationella exempel på kodex och grundläggande principer	41
5. Strategiska planer vid svenska lärosäten	55
6. Styrning genom lag, värdegrund och organisationsform	63
7. Avslutning	75
Källor och litteratur	79

Förord

Universitet och högskolor har alltid varit centrala institutioner och deras uppdrag – att skapa, förvalta och förmedla vetenskaplig kunskap – har påverkat och format samhällen genom historiens gång. Lärosätena har ständigt stått inför förändringar, nya utmaningar och krav, inte minst när det gäller relationen till statsmaktens styrning och uppföljning. Samtidigt har vissa grundläggande principer och förutsättningar för universiteten och högskolorna förblivit de samma.

Denna rapport belyser och sammanställer de kärnvärden och principer som utgör lärosätenas särart och identitet. Vissa grundläggande byggstenar behöver finnas för att lärosätena ska kunna utvecklas och fortsätta bedriva utbildning och forskning av hög kvalitet och relevans. Genom att belysa fundamentet för lärosätena blir det tydligare vad som behöver förstärkas och skyddas. Bland dessa byggstenar har den akademiska friheten och den vidhängande autonomi för lärosätena en särskilt framskjuten plats.

Syftet med denna rapport är att bidra till en fördjupad förståelse av lärosätenas fundament och särart och att ge underlag för fortsatt diskussion. Underlaget ska i första hand fungera som en utgångspunkt i SUHS:s arbete med att ta fram en nationell kodex för universitet och högskolor. Men rapporten kan också fungera som en utgångspunkt för enskilda lärosäten samt påverka hur regeringen agerar och reformerar.

Hans Adolfsson

Ordförande för SUHF och Expertgruppen för analys

Rapporten är en del av

SUHF har byggt upp en större och mer kvalificerad analyskapacitet inom förbundet. Expertgruppen för analys är en arbetsgrupp inom SUHF som har i uppdrag att ta fram underlag och översikter som utgår från behov inom högskolesektorn och följer politiska reformer som påverkar lärosätena. Dessa analyser ska hjälpa lärosäten i deras utvecklingsarbete, men också kunna användas för att påverka regering och riksdag.

Expertgruppen för analys har inom ramen för fyra projekt tagit fram åtta rapporter fram till mitten av 2025. Dessa rapporter finns sammanfattade i skriften *Universitet och högskolor i förändring* (2025). Expertgruppen fortsätter sitt arbete och kommer att presentera ytterligare rapporter. Följande fem rapporter är på gång att presenteras eller är under arbete:

- En rapport som utifrån föreliggande kodex föreslå en ny och anpassad organisationsform samt beskriva vad en sådan konstruktion kan betyda för lärosäten och staten.
- En rapport, den tredje inom detta projekt, granskar den ökande statliga kontrollen och byråkratiseringens effekter. Denna rapport belyser hur lärosätena själva handskas med de byråkratiska uppdragen och lyfta fram goda exempel samt lämnar förslag till både regeringen och lärosätena.
- Tre olika rapporter kommer att presenteras som på olika sätt fokuserar på hur samarbeten mellan lärosätena kan utvecklas och bli fler. Två av rapporterna lämnar var sin rapport om var sin utbildningsinriktning – ämneslärarutbildningen och professionsutbildningar inom hälso- och sjukvården. Därutöver kommer en rapport att ta ett samlat grepp om vad som behövs för att samarbeten mellan lärosäten inom alla olika typer och nivåer av utbildningar ska kunna utvecklas ytterligare.

ett större sammanhang

Författarna vill rikta ett tack till ledamöterna i Expertgruppen för analys för diskussioner, stöd och vägledning. Ett tack riktas till utredare i övriga projekt inom expertgruppen för kommentarer och medskick under arbetets gång: Ingeborg Amnéus (Uppsala universitet), Ulrika Bjare (Stockholms universitet), Kerstin Tham (Malmö universitet), Anna Humble (Karolinska institutet), Cathrine Norberg (Umeå universitet), Ola Holmström (Malmö universitet), Pam Fredman (Göteborgs universitet), Jacob Färnert (Stockholms universitet) samt till Christopher Sönnnerbrandt och Lars Alberius vid SUHF:s kansli.

Ett särskilt tack riktas till Johan Östling och Anna Johansson (bägge vid Lunds universitet) för värdefulla synpunkter på utkastet till rapport.

Rapportens författare Tim Ekberg och Astrid Söderbergh Widding ansvarar själva helt och hållet för analys, slutsatser och förslag i denna rapport.

1



1. Inledning

Universitets och högskolors kärnvärden och principer definierar vad som skiljer dem från andra organisationer och vad som krävs för att lärosätena ska kunna uppfylla sin roll. Vad som utmärker universitet och högskolor är en fråga som sysselsatt många under historiens gång. Denna diskussion har framför allt blossat upp när lärosätena mött större utmaningar och förändringar. Inte minst intensifierades diskussionen efter 1950- och 60-talet, då lärosätena på många sätt bytte skepnad – från relativt avskilda inrättningar till att i allt större utsträckning bli massuniversitet i den ekonomiska tillväxtens tjänst.

Lärosätena har alltid rymt olika och delvis konkurrerande grundprinciper och idéer om den egna rollen och utgångspunkterna för verksamheten. Både självuppfattningen och hur statsmakten och externa aktörer ser på lärosätena har förändrats. Samtidigt har det funnits en kärna som varit förvånansvärt beständig över tid. Det är denna kärna som utgör grunden för lärosätenas kodex.

Utgångspunkter och begrepp

I denna rapport används begreppet kodex i en bred bemärkelse, som innefattar såväl grundläggande principer och kärnvärden som en beskrivning av hur dessa kan manifesteras genom organisation och handling. Det finns en viss begreppsinflation och många olika typer av dokument som alla har en liknande målsättning. Dessa kan benämnas som en deklaration, kommuniké, rekommendation eller kodex. Ibland finns det tydliggjorda skillnader mellan varianterna av denna typ av dokument, men ofta flyter de in i varandra och har ungefär samma avsikt och mål. I det följande används ordet kodex som en form av samlingsbegrepp.

En utgångspunkt är att en samlad kodex aldrig kan bli ett absolut och tidsbeständigt rättesnöre. En kodex är snarare en utgångspunkt som måste anpassas till varje enskilt lärosäte och verksamhet. En kodex får inte bli en elitistisk markör som vidmakthåller makt och privilegier och skapar en exklusiv avskildhet. Den får inte heller bli till en ursäkt för att inte engagera sig i obekväma och svåra frågor. En kodex ska i stället ge styrka till nödvändig anpassning och förändring, till mod och relevans.

När det i denna rapport skrivs om vetenskap avses både forskning och konstnärlig forskning samt utvecklingsarbete.

Att använda rapporten

Denna rapport och dess kodex är tänkt att fungera som en utgångspunkt och inspirationskälla för en fortsatt diskussion inom SUHF och inom universitets- och högskolesektorn. En sådan diskussion kan resultera i ett framtida beslut om en nationell kodex för de svenska lärosätena. Denna rapport bör därmed ses som ett första steg i en längre process. Men rapporten och kodexen bör även kunna fungera som en utgångspunkt för regeringen i dess syn på och

styrning av lärosätena. Statsmakten och dess framtida lärosätesreformer behöver alltid utgå ifrån och ta hänsyn till lärosätenas särart, grundläggande värden och principer.

Föreliggande rapport och dess kodex ska också kunna fungera som en utgångspunkt när en ny och anpassad organisationsform diskuteras och formuleras. SUHF har under en längre tid påtalat riskerna med de statliga lärosätenas nuvarande organisationsform som förvaltningsmyndigheter.

Föreliggande rapport och dess kodex ska också kunna fungera som en utgångspunkt när en ny och anpassad organisationsform diskuteras och formuleras. SUHF har under en längre tid påtalat riskerna med de statliga lärosätenas nuvarande organisationsform som förvaltningsmyndigheter.

Denna myndighetsform både understödjer och underlättar politisk styrning och erbjuder en bristfällig anpassning till lärosätenas grundläggande principer och särart. En anpassad associationsform, särskilt utformad utifrån lärosätenas uppdrag och särart, skulle även kunna underlätta samverkan med det omgivande samhället, stödja internationella samarbeten och ytterligare stärka utbildningens och forskningens relevans och kvalitet.

En kodex får ett aktivt värde först när den omsätts till principer och utgångspunkter som blir vägledande för faktiskt agerande. Att peka ut lärosätenas grundläggande principer och särart kan fungera som ett stöd när lärosäten tar fram egna strategiska dokument. Dessa utgångspunkter kan även påverka den inre uppbyggnaden av beslutsprocesser, hur utbildningen utformas, regler för rekrytering och anställning samt förutsättningar för forskningen. Även relationen till politiken, externa intressenter, näringslivet och allmänheten påverkas och styrs av de grundläggande principerna. Men hur mycket en kodex och dess principer påverkar i praktiken avgörs av lärosätena själva, av ledningsstrukturerna såväl som av de enskilda akademikerna, studenterna och medarbetarna.

Lärosätenas särart¹

Universitet och högskolor har en unik historia och ett unikt uppdrag – att skapa och förmedla vetenskaplig kunskap. Under historiens gång har lärosätena utvecklat och förfinat förmågan att framställa denna kunskap. Den framtagna och spridda kunskapen har förändrat och förbättrat sin samtid, sitt samhälle och människors levnadsvillkor.² Lärosätena och deras uppdrag har under tidens gång kommit att bli alltmer centrala institutioner i sina samhällen och länder.

Den historiska utvecklingen har utformat lärosätenas verksamhet, deras organisation och interna styrformer såväl som relationen till makten och finansierarna. Under historiens gång har universiteten alltid varit beroende av det omgivande samhällets intresse, välvilja och pengar. Lärosätena har historiskt inte minst behövt förhålla sig till kyrkan, kungen/kejsaren och senare till staten, vilket lett till olika typer av framförhandlade ramvillkor. Delar av denna utveckling kommer att presenteras närmare i kapitel 3.

Att interagera och samverka med det omgivande samhället är och har varit en självklar del av lärosätenas verksamhet under modern tid. Universitet och högskolor är inga isolerade öar utan utgör en del av ett större sammanhang. Lärosätena har en form av samhällskontrakt som bygger på ett gemensamt ansvar för omgivningen. Statsmakten har över tid tillhandahållit mer medel till lärosätena för att bygga ut utbildning och forskning. Samtidigt har staten

1 Detta avsnitt är till stor del en sammanfattning av avsnittet *Lärosätenas särart* (s. 25 ff.) i rapporten *Ökad kontroll och ökad byråkratisering. Hur kan lärosätena minska onödig administration?* Amnéus & Bjare 2025.

2 Samtidigt kan användandet av kunskap och forskning vara tveeggat och användas både till välsignelse och förstörelse.

alltmer kommit att förvänta sig att lärosätena bidrar till samhällets sociala, ekonomiska och tekniska utveckling. De flesta lärosätena har även kommit att bli statliga förvaltningsmyndigheter.

Genom kollegiala normer och arbetssätt, som *peer review* och kollegiala beslutsstrukturer, har universitet och högskolor utvecklat en särskild styrningskultur som skiljer dem från flertalet andra organisationer. Kollegiala styrmodeller



Kollegiala styrmodeller bygger på idén att det akademiska kollegiet har bäst förutsättningar att fatta välgrundade beslut om akademisk verksamhet. För att kvalitetssystem ska fungera ändamålsenligt är det avgörande att granskningen sker på vetenskapens egna villkor.

bygger på idén att det akademiska kollegiet har bäst förutsättningar att fatta välgrundade beslut om akademisk verksamhet. För att kvalitetssystem ska fungera ändamålsenligt är det avgörande att granskningen sker på vetenskapens egna villkor. Kollegialitet är en historiskt förankrad princip som vilar på och framhåller meritokratiska värden. I kärnan av lärosätenas organisation och verksamhet finns en grundläggande premiss om vikten att bryta åsikter, perspektiv och främja

reflektion. Den öppna och kritiska diskussionen är helt fundamental, där studenter, lärare och forskare ges utrymme att bidra med olika perspektiv i frågor som rör styrning, bedömningar och beslut.

Centralt i den kollegiala styrmodellen är även att akademiska ledare utses i en process där lärarkollegiet ges inflytande. Ledarskapet är ofta roterande där den som utses har stark vetenskaplig eller konstnärlig legitimitet och kollegialt förtroende. Detta gäller inte minst utseendet av rektor. Ledarskapet är därmed sällan en permanent chefstjänst utan betraktas som en integrerad del av det akademiska ansvaret. Studenternas inflytande över utbildningen utgör ytterligare en väsentlig del av denna styrmodell som särskiljer lärosätena från andra organisationer.

Universitet och högskolor är en del av en global kunskapsinfrastruktur som sträcker sig över nationella gränser och binder samman världen. De ständigt pågående internationella samarbetena och nätverken utgör en grundläggande förutsättning för lärosätena. Detta främjar inte bara vetenskaplig kvalitet utan bidrar också till att stärka enskilda länders utbildning, forskningskapacitet,

ekonomiska tillväxt och förmåga att lösa problem. Att lärosätena är en del av en internationell gemenskap och aktörer på en global arena kräver en ständig anpassningsförmåga från deras sida, vilket i sin tur kräver förutsättningar som gör detta möjligt.

Men universitet och högskolor samarbetar inte bara, utan konkurrerar även i hög grad på en internationell marknad om både resurser, studenter och personal. Att lärosäten är aktörer på denna internationella marknad har också inneburit att de i ökad utsträckning behöver uppfattas som attraktiva organisationer med tydliga varumärken och bland annat förhålla sig till internationella rankingar. Att vara en aktiv aktör på en global arena innebär att lärosäten behöver anpassa sig till och agera utifrån förutsättningar som inte alltid ligger i linje med det nationella styr- och uppföljningssystemet för statliga myndigheter.



Att vara en aktiv aktör på en global arena innebär att lärosäten behöver anpassa sig till och agera utifrån förutsättningar som inte alltid ligger i linje med det nationella styr- och uppföljningssystemet för statliga myndigheter.

Inom lärosätena är de akademiska medarbetarnas identifikation, lojalitet och samarbetsformer ofta mer förankrade i ämnesområden, forskningsfält och internationella vetenskapliga nätverk än i den egna nationella kontexten. Detta bygger på utgångspunkten att kunskap är gränsöverskridande. Det innebär också att normer för kvalitet, etik och inomvetenskaplig bedömning i hög grad formas av internationella standarder snarare än av nationella riktlinjer. Lärosätena befinner sig därmed inte sällan i ett spänningsfält mellan å ena sidan nationella intressen och nationell politisk styrning, å andra sidan globala förutsättningar och internationell konkurrens.

Finansieringssystemen för forskning, både nationellt och internationellt, präglas av konkurrens, osäkerhet och tidsbegränsad finansiering. Även detta särskiljer universitet och högskolor från andra myndigheter och påverkar lärosätena på alla plan, från övergripande strategier till enskilda forskares vardag. Det innebär att inriktningen på forskningen, och därmed i viss mån också utbildningen, i ökad utsträckning styrs av externa finansiärers prioriteringar. Utrymmet för lärosäten och enskilda forskare att själva välja och initiera forskningsområden och inriktningar har blivit allt mindre. Detta leder i sin tur till att bredden och artrikedomen inom forskningen riskerar att minska.

För att universitetens och högskolornas verksamhet ska fungera behövs självständighet, både för lärosätena som organisationer och för studenter, lärare och forskare. Den akademiska friheten och självbestämmandet intar en särställning i lärosätenas grundläggande förutsättningar och i deras egenart. För att de ska kunna utföra sitt uppdrag med kvalitet, trovärdighet och relevans krävs att den akademiska friheten och lärosätenas särart respekteras. Samtidigt går det att konstatera, vilket kommer att åskådliggöras i följande kapitel, att respekten för lärosätenas särart och utrymmet för den reella akademiska friheten har minskat under de senaste decennierna.

Upplägg av rapporten och kodex

I denna rapport presenteras, i kapitel 2, en sammanhållen kodex för universitet och högskolor vilket utgör själva kärnan i rapporten. Kodexen är kort och innehåller sex grundläggande principer som inte minst utgår från internationellt etablerade ställningstaganden. Den är avsedd att kunna läsas och användas på egen hand, men sätts i de efterföljande kapitlen in i ett större och vidare sammanhang. De sex grundläggande principerna utgörs av:

- Akademisk frihet
- Vetenskaplighet, etik och meritokrati
- Kollegialt inflytande och gemensamt ansvar
- Samhörighet mellan utbildning och forskning
- Samhällsansvar och samverkan
- En nationell och internationell gemenskap

I kodexen lyfts även det akademiska medborgarskapet fram, som omfattar alla verksamma inom lärosätena. Akademiskt medborgarskap innebär att personer vid lärosätet inte bara är en isolerad medarbetare, student, lärare eller forskare, utan också är en del av en större gemenskap som delar ansvar för att både främja kvaliteten i verksamheten och stödja ett öppet och respektfullt samarbete.

I kapitel 3 presenteras lärosätenas historiska utveckling och hur vissa grundläggande idéer och principer har uppstått och utvecklats. Berättelsen börjar i norra Italien och Frankrike på 1100 och 1200-talet. Därifrån spreds universiteten över Europa under medeltiden och fick redan tidigt en relativt fast form. I slutet av 1700-talet och i början av 1800-talet uppstod en ny och inflytelserik rörelse i Tyskland som framför allt har förknippats med Wilhelm von Humboldt. Under efterkrigstiden, under 1950- och 60-talet, utvecklades

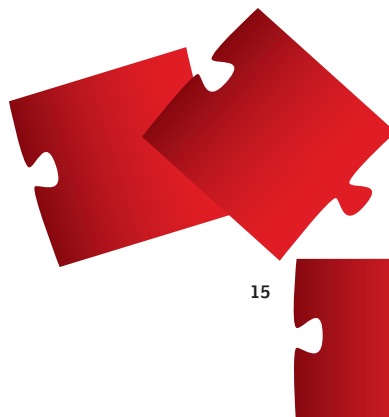
lärosätena till att i allt större utsträckning bli massuniversitet för utbildning och samhällsnyttig forskning. Därefter har det politiska intresset för lärosätena stadigt ökat och kommit att bli mer styrande. Samtidigt har debatten om lärosätenas kärnvärden i allmänhet och den akademiska friheten i synnerhet i ökad utsträckning kommit i fokus.

I kapitel 4 presenteras ett antal internationella deklarationer och ställningstaganden som på olika sätt försöker fånga lärosätenas grundläggande idé och kodex. Presentationen börjar med Magna Charta Universitatum från 1988, som haft ett stort inflytande på lärosätenas självuppfattning världen över. Därefter följer ett antal olika ställningstaganden som fungerat som nationella styrdokument eller överstatliga riktlinjer. Dessa deklarationer och dokument har en tydlig koppling till principer som på olika sätt har sitt ursprung i den akademiska friheten och institutionella autonomin och handlar då framför allt om relationen till statsmakten.

I kapitel 5 presenteras övergripande de svenska lärosätenas strategiska dokument. Presentationen fokuserar på grundläggande principer, värdegrund och identifierade kärnvärden. Vissa principer och värdegrunder är återkommande, som akademisk frihet, samhällsansvar, samverkan, kvalitet, kollegialitet och det internationella perspektivet. Det går att se vissa skillnader mellan olika typer av lärosäten, men samtidigt är flera av de grundläggande utgångspunkterna i stort sett desamma.

I kapitel 6 beskrivs Europakonventionen och EU-stadgan, vilka utgör två centrala dokument som skyddar mänskliga rättigheter i Europa. Dessa påverkar också lärosätenas uppdrag. Därefter presenteras den svenska statliga värdegrunden, som även omfattar de statliga svenska lärosätena. Att merparten av de svenska lärosätena är förvaltningsmyndigheter leder till betydande konflikter med lärosätenas grundläggande principer och särart. Högskolelagens första kapitel fastställer lärosätenas uppdrag, vilka har blivit allt fler och alltmer detaljerade.

I rapportens avslutande kapitel, kapitel 7, presenteras nästa del av detta projekt. Denna del ska beskriva hur kodexen kan utgöra en grund för en ändrad och anpassad associationsform för de statliga lärosätena.



2



2. En kodex för universitet och högskolor

Universitetens och högskolornas uppgift är att fritt söka och fritt förmedla vetenskapligt förankrad kunskap. Lärosätena är en självklar och central del av sitt samhälle och sin samtid. Utbildning och forskning ger individer kompetens och bildning, höjer livskvaliteten, löser problem samt bidrar till ett hållbart samhälle med en hållbar tillväxt. Lärosätena utgör en viktig förutsättning för demokratins utveckling.

Universitet och högskolor utgår ifrån och bygger på vissa grundprinciper som utgör ett akademiskt etos. Dessa principer behöver ständigt värnas, utvecklas och skyddas. Denna kodex och dess principer ska vägleda både hur lärosätena och staten agerar.

Akademisk frihet

Den akademiska friheten omfattar studenters, lärares och forskares individuella frihet såväl som lärosätenas institutionella autonomi. Universitet och högskolor är självständiga och oberoende organisationer som inte styrs av ideologiska, politiska eller kommersiella intressen. Statens styrning och uppföljning ska respektera lärosätenas särart och autonomi. Lärosätena ska utveckla och understödja den akademiska friheten för sina studenter, lärare och forskare. Rektor och ledarskapet på olika nivåer ska slå vakt om lärosätets oberoende och självbestämmande samt värna om en opartisk och trovärdig hållning i komplexa frågor.

Vetenskaplighet, etik och meritokrati

Ett envist och modigt sökande efter och omprövandet av sanning, fakta och kunskap är både utgångspunkten och målet för vetenskapen. Ett etiskt förhållningssätt och hög integritet ska prägla forskningen. Forskningen är till sin natur öppen och tillgänglig. Meritokrati främjar kunskapsutveckling, excellens och rättvisa. Akademiska anställningar och karriärmöjligheter ska baseras på individers meriter.

Kollegialt inflytande och gemensamt ansvar

Universitet och högskolor utgår från kollegiala strukturer som ger inflytande och handlingsutrymme för studenter, lärare och forskare. Studenternas inflytande och ansvar ska både garanteras och uppmuntras. De kollegiala strukturerna definierar och bedömer kvalitet. Spänningar och intressekonflikter mellan olika ämnen och beslutsnivåer är oundvikliga inom lärosäten. Kollegiala beslutsstrukturer ska därav bygga på ömsesidig förståelse och respekt, utgå från ett gemensamt ansvar samt ha förmåga att fatta strategiska och svåra beslut. Det ska råda transparens i beslutsprocesserna.

Samhörighet mellan utbildning och forskning

Utbildningen och forskningen är integrerade med varandra. Utbildningen vilar alltid på vetenskaplig eller konstnärlig grund. Hög kvalitet och relevans säkerställs genom att utbildningen utgår från vetenskapens framsteg och samhällets behov. Forskningen vitaliseras när hypoteser kan formuleras och resultat provas i undervisningen. Forskarutbildningen ska integreras i akademiska miljöer där både utbildning och forskning ingår. Kompletta miljöer med utbildning, forskarutbildning och forskning ska alltid eftersträvas.

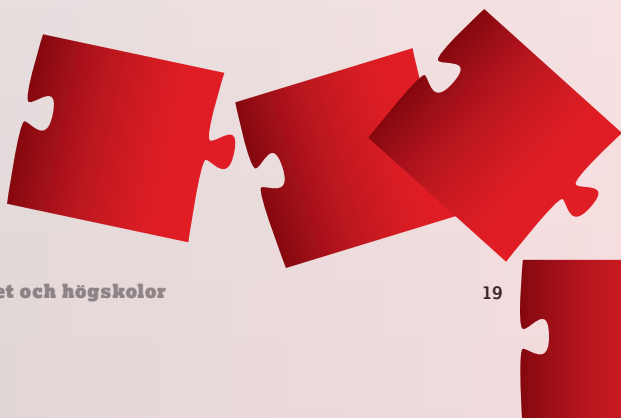
Samhällsansvar och samverkan

Universitet och högskolor har ett samhällskontrakt som bygger på ett ömsesidigt beroende och gemensamt ansvar för samhällets utveckling och välmåga. Studenterna får ämneskompetens och förbereds till arbetslivet, men ska även utveckla ett kritiskt och självständigt tänkande. Lärosätenas samverkan med omgivande aktörer, företag och organisationer är till ömsesidig nytta. Utbyte och rörlighet ska aktivt understödjas. Samtidigt ska lärosätenas integritet värnas och externa aktörer och externa bidrag ska inte avgöra strategiska vägval för lärosäten.

En nationell och internationell gemenskap

Alla lärosäten är en del av en större gemenskap. Samarbeten mellan ämnesområden och lärosäten, både inom Sverige och med andra länder, är fundamentalt för utvecklingen av utbildningen och forskningen. Samarbete mellan svenska lärosäten ska utvecklas och stärkas. Studenters och forskares fria rörlighet ska understödjas. Det ska finnas ett öppet och ansvarsfullt internationellt samarbete utan hindrande restriktioner.

Det akademiska medborgarskapet omfattar alla vid ett lärosäte – studenter, lärare, forskare och övrig personal. Inom det akademiska medborgarskapet bidrar samtliga till en välfungerande akademisk miljö. Den akademiska miljön ska präglas av och utgå från öppenhet och respekt. Inom lärosätena ska mångfald, jämställdhet och likabehandling råda. Lärosätena ska vara en plats för dialog och kunskapsutbyte där obehagliga och kontroversiella frågor inte undviks. Alla har ett ansvar att gemensamt upprätthålla den akademiska kulturen och verka för en konstruktiv miljö.



3



3. Lärosätenas uppkomst, utveckling och grundidé

Viljan att inom akademien försöka förstå sig själv, och sina relationer både internt inom lärosätena men framför allt i förhållande till makten, pengarna och det omgivande samhället, är stor. Viljan till självreflexion tycks bli särskilt stark i tider av kris och osäkerhet. Det finns åtskilliga böcker som på olika sätt försökt beskriva universitetens historiska utveckling och deras karaktär och grundidé. En studie från 2024 visar att mängden artiklar och böcker om universitetets grundläggande idé stadigt har ökat de senaste 150 åren.³ Framför allt har antalet artiklar och böcker inom detta område ökat från 2000-talet och framåt.

Strävan efter att försöka fånga och definiera dessa grundläggande idéer och principer handlar inte sällan om att försöka hitta något som saknas och som kan göra lärosätena mer hela igen.

Bakom detta finns en bedömning och upplevelse av att någon viktig del har försvunnit, gått sönder eller inte längre är uppnåelig. Ibland framställs den gyllene tidsåldern som universitetens vagga i 1100-talets Bologna och Paris, ibland ända till antikens akademier. Inte sällan lyfts de tyska universitetens ideal i början av 1800-talet fram som höjdpunkten, lett och inspirerat av Wilhelm von Humboldt.



Strävan efter att försöka fånga och definiera dessa grundläggande idéer och principer handlar inte sällan om att försöka hitta något som saknas och som kan göra lärosätena mer hela igen.

³ Tight 2024.

Alla dessa idealbilder och ursprungstillstånd är dock endast efterhandskonstruktioner av en svunnen dåtid. Därmed inte sagt att dessa ideal är falska. Sanningen är att universiteten ständigt har förändrats och anpassat sig till nya omständigheter, förväntningar och sammanhang. Det finns mycket att lära av universitetets historia, även om det inte går att finna något facit eller ursprungsritning. Universitetens historiska rötter drar fortfarande vatten och ger stadga.

Följande avsnitt bygger i betydande utsträckning på, när inte annat anges, följande böcker: *Universitetets idé – Sexton nyckeltexter* (Karlsruhn 2016), *Humboldts universitet: Bildning och vetenskap i det moderna Tysklands historia* (Östling 2016), *Kunskapens stora hus: Huvudlinjer i universitetets historia* (Östling 2024). Dessa verk rekommenderas varmt för en djupare och mer nyanserad förståelse för lärosätenas historiska utveckling.

Universitetens uppkomst

Begreppet "universitet" syftade ursprungligen på en helhet och en gemenskap. Begreppet beskrev den sammanslutning av lärare och studenter som tillsammans skapade en enhet, som var avskild i sin verksamhet från det omgivande samhället. Under loppet av hundra år, från cirka 1100-talet och en bit in på 1200-talet, tog en ny kunskapsorganisation form inom Europa – det medeltida universitetet. Det första riktiga universitetet grundades i Bologna omkring år 1100 och var känt för sin undervisning i kyrklig (kanonisk) rätt och civilrätt. En viktig och sammanhållande faktor var språket latin. Användandet av latin skapade en viss koppling till kyrkan, klostren och katedralskolorna. Men hos universiteten fanns alltid en större bredd och en kunskapsförmedling som sträckte sig bortom det inomkyrkliga.

De tidiga universiteten var korporationer av studenter och lärare. Dessa universitet var fria att styra sig själva, förutsatt att de inte lärde ut kätteri. För att kunna upprätthålla sin självständighet var universiteten tvungna att finansiera sig själva. Detta gjordes genom att lärare tog ut avgifter från studenterna och snart ägde även många universitet byggnader och mark. Avkastning från jordegendomar utgjorde redan tidigt en viktig finansiell bas. Universiteten var endast i begränsad utsträckning beroende av externa finansiärer som kyrkan

eller härskare. Om studenterna inte var nöjda riskerades finansieringen. Bildandet av Cambridge 1209 föregicks av att studenter i Oxford var missnöjda och därför bildade ett nytt universitet.

Det uppstod snart en organisatorisk modell, till stora delar byggd på Paris-universitetet, med fyra fakulteter – filosofisk, juridisk, medicinsk och teologisk. Den filosofiska fakulteten var förberedande för de tre övriga fakulteterna. Om en student klarade sin utbildning på denna nivå fanns möjligheten att gå vidare till den medicinska, juridiska eller teologiska fakulteten. Många universitet specialiserade sig på någon av de tre högre fakulteterna. Studenter och lärare valde tillsammans sina egna rektorer. Under slutet av 1200-talet kom rektorsämbetet att utvecklas till att alltmer bli universitetets företrädare och ledare.

De medeltida universitetens uppdrag bestod i huvudsak av att förvalta, tradera och uttolka äldre skrifter. Den intellektuella friheten, rätten att själv utveckla och definiera kunskap, var vid denna tid ett relativt begränsat fenomen. Därmed inte sagt att dessa utbildningar endast handlade om att idissla. Nya landvinningar gjordes inom de olika kunskapsområdena, men att generera ny kunskap – det vill säga bedriva forskning i vår mening av ordet – stod inte i centrum. Detta utgör en väsentlig skillnad mellan det ursprungliga och moderna universitetet.

Den tidiga utvecklingen

Kopplingen till kyrkan, klostren och katedralskolorna försvagades i takt med att den kungliga makten växte. Universitetens verksamhet kom i stället allt närmare den framväxande statsmaktens behov. Generellt sett kvarstod universiteten även i denna relation som relativt autonoma. Reformationen kom att på många sätt ändra maktbalansen och spelplanen och lärosätena tvingades att välja sida. Trots detta förblev inte universiteten isolerade i förhållande till varandra. Ett sammanhållande kitt blev de vetenskapliga tidskrifterna som under 1500-talet och framåt började spridas och få genomslag. De lärda vid de olika universiteten i Europa kom "att i allt högre grad föreställa sig att de tillhörde en egen gränsöverskridande republik – en *respublica literaria* – vilken befolkades av *cives academici* (akademiska medborgare) och hölls ihop av sammanfallande intressen och en gemensam självuppfattning".⁴

⁴ Karlsohn 2016, s 79.

Under tiden mellan 1500- och början av 1800-talet påverkades lärosätena på olika sätt av de stora omvälvningarna som uppkom genom bland annat framväxten av den nya naturvetenskapen, upplysningen, kolonialismen och olika statsbildningsprocesser. Universiteten spreds till och etablerades i Nord- och Sydamerika. Boktryckarkonsten kom att genomgripande förändra förutsättningarna för läsningen och spridningen av lärdom. Samtidigt genomgick universiteten ingen mer betydande organisatorisk förändring under denna period.

Det tyska universitetet i Halle pekas ibland ut som det första mer moderna universitetet i Europa, grundat 1694. Detta universitet förespråkade rationell och objektiv intellektuell undersökning. Universitetet i Göttingen (1737) utgick från dessa premisser och kom att bli en viktig inspirationskälla för andra universitet. Inte minst kom Wilhelm von Humboldt att bygga vidare på dessa premisser och ideal. Den tyska modellen som kombinerade utbildning med forskning och experiment kom att få ett världsomspännande inflytande.



Det religiösa inflytandet blev mindre och universiteten blev mer sekulariserade och fokuserade på vetenskapligt baserad lärdom och forskning. Universiteten kom samtidigt att i ökad utsträckning bli beroende av statlig finansiering.

Under 1800-talet genomgick många europeiska universitet en omorganisation och modernisering. Det religiösa inflytandet blev mindre och universiteten blev mer sekulariserade och fokuserade på vetenskapligt baserad lärdom och forskning. Universiteten kom samtidigt att i ökad utsträckning bli beroende av statlig finansiering. Kvinnor började beredas tillträde till universiteten under andra halvan av

1800-talet. Vid denna tid erbjöd universiteten ett brett utbud av kurser och finansierade sin verksamhet genom en blandning av studieavgifter, egna intäkter och statliga bidrag.

De amerikanska universiteten var från början starkt påverkade av den engelska traditionen och av hur Oxford och Cambridge var uppbyggda. De första amerikanska universiteten under 1600- och 1700-talet var i stor utsträckning knutna till olika religiösa organisationer, vilket inkluderade Harvard (1636), Yale (1701) och Princeton (1746). Forskning förekom inte och den akademiska friheten var högst begränsad. Efter det amerikanska inbördeskriget förändra-

des mycket. För allt fler universitet blev forskningen viktigare och utbildningen moderniserades. Studenterna fick större möjlighet att själva välja ämnen och inriktning. En betydande skillnad mellan de amerikanska universiteten och de europeiska var betydelsen av privata pengar och den nära kopplingen till företagsvärlden. De forskningsbaserade universiteten som utvecklades i USA under 1800- och 1900-talet kom att påverka hur forskning bedrevs och organiserades vid lärosäten i många andra länder.⁵

Wilhelm von Humboldt

Sommaren 1809 mottog den preussiska kungen Fredrik Vilhelm III en skrift från Wilhelm von Humboldt där han yrkade på att ett nytt universitet skulle skapas i Berlin. Så blev det också och redan året därpå slog Berlinuniversitetet upp sina portar och började både bedriva utbildning och forskning. Undervisningen skulle enligt Humboldt inte inriktas på trädning, detaljexercis och framtida yrkesverksamhet. Den högre utbildningen skulle i stället inrikta sig mot det sant mänskliga och de intellektuella förmågorna där språk, historia, matematik och klassiska ämnen stod i centrum.

Humboldts tankar och idéer om universitetet hade en mycket konkret och praktisk sida, vilket troligen bidragit till hans tankars dragningskraft. Humboldts mest spridda skrift, om bildandet av universitetet i Berlin, består av "ett knippe principer vilka tillsammans kan sägas bilda det moderna universitetets idé i tysk version"⁶. I denna skrift är autonomin en central utgångspunkt. Det handlar både om den institutionella autonomin och om det individuella oberoendet för studenter, lärare och forskare.

Studenternas position sågs som central och utbildningen sågs som avhängig och ihopkopplad med studenternas aktiva närvaro och delaktighet. En grundläggande utgångspunkt var således kopplingen mellan forskningen och undervisningen. Grundtanken var att all utbildning skulle förmedlas av aktiva forskare. Även universitetens bildande uppdrag var centralt. Bildningen, att både få en bred kunskapsbas och en förmåga till självkännedom och självreflektion, utgjorde ett övergripande mål för utbildningen.

Universiteten skulle ha ett professionellt och vetenskapligt grundat självstyre. I praktiken skulle detta innebära att lärare och forskare själva valde sina ledare, bedömde värdet av och kvaliteten i det vetenskapliga arbetet och dess

5 För mer information om den amerikanska utvecklingen se Menand, Reitter & Wellmon 2017.

6 Karlsohn 2016, s. 99.

resultat samt beslutade om vem som skulle få tillträde till utbildningen. Utöver den mer institutionella autonomin fanns även de mer individuella friheterna. *Lehrfreiheit* och *Lernfreiheit* var två begrepp som beskrev lärarens frihet att undervisa utan restriktioner och censur respektive studenternas frihet att fritt delta och välja studieväg och lärare.⁷ Däremot var Humboldt tveksam till att kollegiet skulle få utnämna sina egna kollegor då detta kunde leda till stridigheter och nepotism.

Staten hade ett ansvar och en plikt att bistå lärosätena och det vetenskapliga arbetet med yttre ramar och medel, men staten skulle inte lägga sig i verksamheten. Humboldt menade att staten behövde påminna sig om att verksamheten skulle bli sämre om lärosätenas autonomi inte respekterades. Staten skulle inte utnyttja lärosätena som specialskolor eller som en samling tekniska och vetenskapliga experter. I stället behövde staten vårda utgångspunkten att när universitetet uppfyller sitt ändamål uppfylls även statens behov och det på en

mycket högre nivå. Universitetens uppgift var inte att tjäna den omedelbara samhällsnyttan utan att stå fria att själva definiera sin väg och sitt tillvägagångssätt i sökandet efter och skapandet av kunskap. Samtidigt hade universiteten ett ansvar att tillse att det allmänna fick de välutbildade personer som samhället behövde.

John Henry Newman var en annan framträdande akademiker, samtida med Humboldt, som kom att spela en central roll i utvecklandet av det vi

idag ser som lärosätenas idé och utgångspunkter. Newman betonade vikten av en bred och allmän bildning. Han ansåg att universitetens främsta uppgift var att utveckla studenternas intellekt och karaktär genom en bred utbildning, snarare än att bara förmedla yrkeskunskaper. John Henry Newman kom inte minst att spela en viktig roll för reformerandet av de brittiska och amerikanska universiteten och förknippas starkt med liberal arts-traditionen.



Universitetens uppgift var inte att tjäna den omedelbara samhällsnyttan utan att stå fria att själva definiera sin väg och sitt tillvägagångssätt i sökandet efter och skapandet av kunskap. Samtidigt hade universiteten ett ansvar att tillse att det allmänna fick de välutbildade personer som samhället behövde.

⁷ Begreppet *Lehr-* och *Lernfreiheit* användes inte av Humboldt själv utan är ett sammanfattande begrepp som uppstod senare (Östling 2016).

Humboldts och Newmans principer har varit anmärkningsvärt framgångsrika. De har gett en nästan universell modell för utformningen av lärosäten i hela vår värld. Även om många delar av modellen fortfarande går att känna igen hos våra samtida lärosäten, har dessa samtidigt, inte minst under senare decennier, genomgått många och genomgripande förändringar.

Efter andra världskriget

Efter andra världskriget utvecklades stegvis en ny syn på lärosätena, deras organisation och verksamhet. Både utbildningen och forskningen blev allt viktigare i de omfattande och omvälvande samhällsförändringarna. Detta resulterade i att lärosätena inte längre lämnades att själva definiera och sköta sin verksamhet. Det ökade politiska intresset ledde till mer pengar, fler reformpaket, mer direkt styrning och uppbyggandet av en byråkratisk apparat. Det skedde även ett påtagligt närmande mellan lärosätena och företagssfären, ett närmande som stöddes och drevs på av politiska reformer. I den kunskaps- och innovationsdrivna ekonomin sågs lärosätenas verksamhet som ett centralt verktyg för nationell tillväxt och internationell konkurrenskraft.

Det tidigare kontraktet mellan lärosätena och statsmakten, oftast både outtalat och oreglerat, som utgick från att akademien skulle bli lämnad ifred av politiken och marknadskrafterna, bleknade allt snabbare bort. I stället sågs det i ökad utsträckning som en självklarhet att lärosätena hade en grundläggande skyldighet att understödja de politiska målsättningarna och stödja både företagens och samhällets nya behov, inte minst kopplade till samverkan, innovation och teknisk utveckling.

Efter andra världskriget blev även behovet av formella etiska riktlinjer allt tydligare. Flera skandaler och olika typer av missbruk inom forskningen ledde till att många länder började utveckla specifika regler och riktlinjer för god forskningssed. Ett konkret exempel var Nürnbergkodexen (1947) som formulerades efter Nürnbergrättegångarna och innehåller tio principer för etisk medicinsk forskning. Bland de viktigaste principerna var kravet på informerat samtycke, att forskningen ska ha positiva konsekvenser för samhället och att riskerna för försökspersoner ska vara minimala. Regler för etik och god forskningssed har därefter utvecklats och spridit sig till fler forskningsområden.

Karl Jaspers (1883–1969) var en inflytelserik tysk filosof och psykiater som efter andra världskriget skrev flera texter om universitetets grundläggande idé och uppgift. Han knöt inte minst an till den klassiska universitetsmodellen byggd på Humboldts tankar. En grundläggande utgångspunkt var att universiteten behöver stå fria från externa auktoriteter, vare sig det handlar om kyrka eller stat. Jaspers menade även att universiteten ska vara en unik utbildningsmiljö med aktiva studenter som ska ses som självständiga tänkare med eget ansvar.

En annan inflytelserik person var Clark Kerr (1911–2003) som var en legendarisk rektor för University of California under 1950- och 1960-talet och en central gestalt i omvandlingen av forskningen och den högre utbildningen i USA efter andra världskriget. Kerrs slutsats var att universiteten på 1960-talet inte längre utgick ifrån och präglades av gemensamma ideal och en kollektivt delad självuppfattning. "I sin begynnelse var universitetet en sammanhållen gemenskap bestående av lärare och studenter. Man kan till och med säga att det hade en själ i betydelsen av en central och enande princip. Idag består de stora (...) universiteten i stället av separata delar och verksamheter vilka endast hålls samman av ett kollektivt namn samt en gemensam styrelse".⁸

Enligt Kerr hade universiteten alltmer utvecklats till att bestå av en hop individualister som endast förenades av ett "missnöje över de bristande parkeringsmöjligheterna". Bakom detta tillspetsade och humoristiska uttalande fanns en uppfattning från Kerr att lärosätenas uppgifter blivit så många och så komplexa att det inte längre gick att se att lärosätena hade en gemensam och sammanhållen idé och grund. Kerr benämnde detta som "multiversitet". Ett multiversitet är en organisation som består av flera olika gemenskaper samtidigt och gränserna är oklara både inåt och utåt. Livet inom ett multiversitet kan liknas vid en storstad med en mängd olika verksamheter som delar namn och geografisk placering samt lyder under samma regler.

Ökad politisering

Under 1960-talet förändrades universiteten och kom att hamna allt längre bort från de klassiska (tyska) universitetsidéerna. När en allt större andel av befolkningen fick tillträde till universiteten och blev studenter uppstod det så kallade massuniversitetet. Detta fick djupgående konsekvenser för hur utbildningen ut-

⁸ Karlsohn 2016, s. 225.

formades och hur lärosätena organiserades. Samtidigt ökade även politikens intresse ytterligare för forskningen och dess koppling till konkreta utmaningar och den ekonomiska utvecklingen. Detta ledde till en debatt och kritisk reflektion om vad universiteten hade blivit och vad de hade förlorat.

Lärosätena kom i ökad utsträckning att ses som en del av den offentliga förvaltningen och allt mindre som något väsensskilt och unikt i förhållande till andra samhällsinrättningar som var finansierade av det allmänna. Denna utveckling går att se i hela västvärlden, men blev extra tydlig i Sverige och våra nordiska grannländer.⁹ Lärosätena blev här en integrerad del av en stark och sammanhållen statsapparat. Samtidigt följde en bejakande inställning till marknadslika styrmekanismer i den offentliga förvaltningen. Mål- och resultatstyrning, uppföljning, konkurrens och effektivitet blev ledorden när New Public Management (NPM) blev dominerande även för styrningen av lärosätena.

Styrningsmodellerna kopplade till NPM introducerades relativt sent för universitet och högskolor, i förhållande till företag och andra samhällsinrättningar. Sverige var dock tidigt ute med en kraftfull omläggning genom reformen 1993.¹⁰ I flera andra länder introducerades dessa modeller senare för lärosätena. Hos lärosätena själva går det att se en ovilja redan från starten och en upplevelse av att modellen skavde. NPM-modellen kom snabbt på kollisionkurs med de äldre och nedärvda idéerna framför allt kopplade till de kollegiala beslutsstrukturerna. Detta hindrade dock inte regeringar vare sig i Sverige eller merparten av Västeuropa från att både införa NPM-modeller och öka den direkta detaljstyrningen av verksamheten. Regeringar i västvärlden föreföll unisont överens om att lärosätena behövde uppstyrning, aktiv vägledning och ett starkare internt ledarskap.

En annan utmaning som lärosätena i ökad utsträckning har behövt förhålla sig till är forskningsresultatens och den genererade kunskapens ohotade ställning i samhället. Kampen om kunskapen har blivit mer framträdande. De ve-



Hos lärosätena själva går det att se en ovilja redan från starten och en upplevelse av att modellen skavde. NPM-modellen kom snabbt på kollisionkurs med de äldre och nedärvda idéerna framför allt kopplade till de kollegiala beslutsstrukturerna.

⁹ Ekberg 2025.

¹⁰ Ringarp 2024.

tenskapliga resultaten kan då förringas till en åsikt bland andra. En del har kallat detta för den akademiska auktoritetens förfall.¹¹ Att den traditionella expertrollen inte längre är lika självklar som tidigare har flera olika förklaringar. Ett skäl är att det finns fler aktörer i samhället som producerar och sprider information, men huvudskälet är snarare att åsikter ses som likvärdiga med kunskap. Den vetenskapligt grundade kunskapens värde riskerar då att förläckas och endast ses som ett inspel bland andra.

Jürgen Mitterstraß (f. 1936) är en produktiv och inflytelserik tysk vetenskapsfilosof. Mitterstraß menar att universiteten som organisationer hela tiden måste förhålla sig till yttre förändringar och själva förändra sig. Om universiteten endast passivt håller fast vid sin historiskt nedärvda form riskerar de att mista sin egen grund och idé. Samtidigt finns det en risk när lärosätena anpassar sig allt för mycket och låter kunskap bli en form av produkt som genererar nytta och avkastning. I den allt snabbare samhällsomvandlingen och den ökade politiska styrningen av lärosätena riskerar reflektionsförmågan inom lärosätena att ersättas av en allt för långt driven anpassningsförmåga. Ett universitet ska inte bara anpassa sig till sin samtid. Universitetens

uppgift är att påverka tidsandan snarare än att enbart betjäna den. Mitterstraß menar att universiteten "måste motsäga samtidens tidsanda när samtiden inte längre förmår urskilja framtiden".¹²

Mitterstraß menade också att lärosätenas nödvändiga autonomi hänger samman med ett ansvar för den egna organisationen och den interna

kulturen. Autonomin kan inte endast handla om att reglera relationen till externa krafter, den måste också förhålla sig till de inre strukturerna vid ett lärosäte. Den inre autonomin handlar om strukturer för vetenskapssystematisk reflektion mellan olika ämnen och discipliner, liksom förmågan att inrätta och avveckla inriktningar och satsningar. Om ett lärosäte inte klarar av att göra svåra avvägningar och prioriteringar blir autonomin inte en väg till frihet och styrka utan en strategi för konservatism och isolering.



Universitetens uppgift är att påverka tidsandan snarare än att enbart betjäna den. Mitterstraß menar att universiteten "måste motsäga samtidens tidsanda när samtiden inte längre förmår urskilja framtiden"

¹¹ Smith, Anthony & Webster, Frank 1997.

¹² Karlsohn 2016, s. 445.

Hanna Holborn Gray (f. 1930) är inne på ett liknande spår. Hon är i grunden historiker och var först verksam vid Yale för att därefter bli rektor under en längre period vid University of Chicago (1978–1993). Förmågan att kunna göra val och prioriteringar menar hon är grundläggande för komplexa organisationer som lärosäten. En stor utmaning är att utse den auktoritet inom lärosätet som har den yttersta makten att prioritera på en mer övergripande nivå. Inom kollegiala processer finns alltid en risk att beslut inte fattas, eller att frågor och vägval begravs genom att de ska diskuteras och noga begrundas (för att därefter dö). Grays bedömning är att det kollegiala deltagandet och intresset för övergripande universitetsfrågor har minskat och blivit mer avskärmat och isolerat.

Hanna Holborn Gray lyfter inte minst fram lärosätenas oberoende och självbestämmande roll och vikten av att understödja och säkra en miljö för öppen debatt och friheten att uttrycka impopulära åsikter. Samtidigt lyfter hon fram betydelsen av att lärosätena håller sig neutrala som organisationer och inte tar ställning i sociala och politiska frågor. ”Problemen uppstår när vi uppfordras att anamma andra principer och att ta ställning för grupper som menar att universitetet måste vara en moralisk kraft engagerad i samtidens dagsaktuella spörsmål. Universitetet har ansvar att vara ett öppet och fritt rum där sådana meningsskiljaktigheter kan prövas, där argument och offentliga angelägenheter kan analyseras och diskuteras. Men att som institution välja sida i dylika debatter skulle innebära att man talade för alla akademins medlemmar i frågor vars svar har politiska och sociala konsekvenser. Det skulle innebära en krympande frihet för de enskilda individerna i den övergripande akademiska gemenskapen... och dessutom underminera universitetets autonomi.”

Samtidigt understryker Hanna Holborn Gray att universitetet som organisation och dess ledning både kan och bör agera i frågor som är kopplade till akademins grundläggande mål och förutsättningar. I praktiken kan det handla om frågor kring styrning, finansiering, antagning, anställning, uppdrag och regelverk.



...att som institution välja sida i dylika debatter skulle innebära att man talade för alla akademins medlemmar i frågor vars svar har politiska och sociala konsekvenser. Det skulle innebära en krympande frihet för de enskilda individerna i den övergripande akademiska gemenskapen...

Nya förutsättningar och nya utmaningar

Utbildningen har historiskt sett alltid utgjort lärosätenas kärna och hjärta. Att utbildningen och forskningen är sammanlänkade med varandra och ger varandra näring har varit en utgångspunkt sedan Humboldts tid. När forskningen har växt och blivit en ekonomiskt sett större verksamhet vid många universitet har denna koppling försvagats. Utbildningen har även i många länder blivit en betydande inkomstkälla och viktig handelsvara för både enskilda lärosäten och stater. Digitaliseringen har på

många sätt stöpt om förutsättningarna för hur utbildning läggs upp och genomförs. Det livslånga lärandet och kompetensutvecklingen för yrkesverksamma har blivit en allt viktigare uppgift. Vid sidan om detta har utbildningens koppling till det fysiska campuset och föreläsningssalarna blivit allt svagare. Allt fler utbildningar ges helt eller delvis över nätet. Nya typer

av utbildningsanordnare har dykt upp som konkurrerar med universitet och högskolor. Även AI har i allt snabbare takt kommit att påverka på flera olika plan. Allt detta förändrar lärarnas förutsättningar och lärosätenas självbild, strategier och mål för den högre utbildningen.¹³

Hur forskningsmedel fördelas och styrs har förändrats och kommit att i ökad utsträckning bli styrt utifrån såväl nytta som excellens. Nyttan är framför allt kopplad till företags och vissa samhällsinrättnings behov och förväntningar samt lösningar av samhällsproblem. Kvalitet och excellens i forskningen har i allt större utsträckning kopplats ihop med publicering och citering. Det stora och växande beroendet av externa bidrag påverkar vilken forskning som premieras. Taktik i förhållande till publicering och positionering i förhållande till möjliga bidragsgivare och ekonomiskt heta områden har i betydande utsträckning förändrat vilka områden som premieras och hur resultat presenteras. Detta påverkar inte bara beteendet hos enskilda forskare och forskargrupper utan även lärosätenas självbild, grundläggande premisser och identifierade mål.

Lärosätena har blivit mer beroende av externa medel och externa uppdrags-

” Nya typer av utbildningsanordnare har dykt upp som konkurrerar med universitet och högskolor. ... detta förändrar lärarnas förutsättningar och lärosätenas självbild, strategier och mål för den högre utbildningen.

¹³ För närmare information om den svenska utvecklingen efter andra världskriget se t. ex. Gribbe 2022 eller Lindqvist 2025.

givare. Samtidigt är en bred palett av finansieringskällor gynnsam för lärosätenas självbestämmande, reseliens och flexibilitet. Problem uppstår när de externa medlen blir alltför omfattande och därmed styrande, så att utrymmet för fri och egeninitierad forskning krymper. ”Poängen är inte att forskningen blivit mer politiskt styrd utan att de politiska, akademiska och ekonomiska insatserna på vissa områden har ökat så pass mycket att universiteten har fått svårt att behålla initiativet.”¹⁴

Samverkan med det omgivande samhället har alltid varit en naturlig och viktig del av lärosätenas verksamhet och självbild. Formerna och förväntningarna kopplade till lärosätenas ansvar för samverkan har dock genomgripande förändrats under framför allt de senaste decennierna. Den alltmer politiskt styrda samverkansuppgiften för lärosätena har i ökad utsträckning kopplats samman med företagets behov av utveckling och kompetens samt länkats samman med landets ekonomiska utveckling.

Under 1990-talet och framåt började det uppstå ett entreprenöriellt universitetetsideal där utbildningarna blivit till en välpaketerad försäljningsvara på en internationell marknad och forskningen i huvudsak ses som stöd för innovationer och produktutveckling. Det entreprenöriella universitetet kräver en stark och framträdande ledare som aktivt agerar och driver på för strategiska satsningar, snarare än att förvalta och utveckla det som redan finns. Vissa författare och debattörer började under 00-talet allt oftare tala om en framväxande akademisk kapitalism.¹⁵

Hos Burton R. Clark framställs det entreprenöriella lärosätet på ett annat och mer positivt sätt. I Burtons två centrala verk – *Creating Entrepreneurial Universities* och *Sustaining Change in Universities* – analyseras hur lärosäten kan transformeras i en tid av ökade krav och komplexitet.¹⁶ Clark ger exempel på hur universitet har omvandlat sig till framgångsrika entreprenöriella organi-



Under 1990-talet och framåt började det uppstå ett entreprenöriellt universitetetsideal där utbildningarna blivit till en välpaketerad försäljningsvara på en internationell marknad och forskningen i huvudsak ses som stöd för innovationer och produktutveckling.

¹⁴ Josephson & Karlsohn 2019, s. 27.

¹⁵ Se t. ex. Slaughter & Leslie, 1997 & Slaughter & Rhoades, 2004, Washburn 2006, Benner & Holmqvist 2023

¹⁶ Clark 1998 och 2004.

sationer. Det entreprenöriella universitetet kännetecknas i Clarks studier av att ledningen får mandat och verktyg att styra universitetets utveckling snarare än att bara administrera; att externa relationer byggs upp med företag, myn-



...det finns en kultur präglad av ansvarstagande, nytänkande och flexibilitet som genomsyrar hela lärosätet. Clark betonar att verklig och hållbar förändring sker inifrån organisationen själv och inte genom yttre reformer...

digheter, civilsamhälle; att det finns flera olika finansieringskällor och ett minskat beroende av statliga anslag; att fakulteter och forskare aktivt deltar i förändringsarbetet samt att det finns en kultur präglad av ansvarstagande, nytänkande och flexibilitet som genomsyrar hela lärosätet. Clark betonar att verklig och hållbar förändring sker inifrån organisationen själv och inte genom yttre reformer, samt

att denna förändring behöver växa fram underifrån.

Den akademiska friheten och lärosätenas autonomi har funnits med som en grundförutsättning sedan universiteten skapades och har sedan dess varit ett återkommande diskussionsämne. Under och efter 00-talet har det kommit fler studier som på olika sätt visat hur den akademiska friheten och lärosätenas autonomi hotas, urholkas och minskar. Framför allt gäller detta länder som hade en svag akademisk frihet från början och som verkar inom mer totalitära och autokratiska system. Men även i Europa och USA hotas och minskar den akademiska friheten. Utvecklingen i USA sedan Donald Trump åter blev president visar att även länder med lång demokratisk tradition och starka lärosäten kan utsättas för hot, kränkningar och repressalier.

Det finns flera olika faktorer som ligger bakom hoten och urholkningen av den akademiska friheten och lärosätenas autonomi. Inte minst har kunskapens växande ekonomiska betydelse lett till ett ökat politiskt intresse och en ökad politisk styrning. Denna styrning handlar framför allt om att få lärosätena att göra vissa saker, men det finns även allt fler stater som också försöker styra vad lärosätena inte ska utbilda och forska om. Därutöver finns en växande kamp om vad som ska definieras som fakta och därmed utgöra utgångspunkter för samhällsdebatten och politiska beslut.

De ökade hoten mot den akademiska friheten och försvagningen och nedmonteringen av demokratin i vår värld har under de senaste decennierna utvecklats parallellt. Universitets och högskolors roll som en av demokratins

hörnstenar har därför i ökad utsträckning kommit i förgrunden. Både regeringar och akademiker har i ökad utsträckning börjat se lärosätenas allt viktigare roll som upprätthållare av det demokratiska systemet i sina länder. Även nationsövergripande organisationer som EU och FN har i ökad utsträckning understrukit vikten av att den akademiska friheten och lärosätenas autonomi upprätthålls och respekteras av enskilda länder.

Ronald J Daniels har en lång karriär som akademiker och akademisk ledare och har bland annat varit mångårig rektor för Johns Hopkins University. Johns Hopkins University har i betydande utsträckning påverkat hur andra universitet i USA organiserat sig och utvecklats och är ett av världens högst rankade lärosäten. Ronald J Daniels har skrivit en bok om universitetens relation till och ansvar för demokratin, som lyfter fram och understryker universitetens avgörande roll i att främja demokratisk utveckling och demokratiska värderingar i samhället.¹⁷ Lärosätena utövar ett sådant inflytande på sin samtid och sin omgivning att de, antingen genom handling eller passivitet, formar samhället omkring dem. Ronald J Daniels menar att inget verkligt stort och betydande lärosäte kan blomstra i ett samhälle där autokratisk makt sår rädsla och misstro bland dess medlemmar. Även om boken utgår från en amerikansk kontext är dess iakttagelser och slutledningar i hög grad giltiga också för europeiska lärosäten.

Den högre utbildningen har, enligt författaren, med rätta fokuserat på att främja mångfald i antagningen, men den har försummat att främja pluralism och mångfald när studenterna väl blivit antagna. Detta har gett upphov till en underström av tystnad och brist på debatt inom lärosätena. Författaren menar att studenterna behöver få många fler möjligheter att möta olik tänkande och träning i att förhålla sig till och hantera olika synsätt och ståndpunkter. Även inom akademien uppstår filterbubblor och ekokamrar där studenter, lärare och forskare i huvudsak umgås och diskuterar med likasinnade och undviker eller stöter bort avvikande och obekväma åsikter. Detta måste lärosätena aktivt och målmedvetet undvika och motarbeta.

Sammanfattande diskussion

Lärosätenas grundläggande uppdrag har alltid varit att förmedla kunskap. Metoder för att skapa ny kunskap har av universiteten utvecklats och förfinats över tid. Det vetenskapliga förhållningssättet har varit en absolut grundbult. Sedan

¹⁷ Daniels 2021.

forskningen blev en integrerad del av universitetens verksamhet har den löpt parallellt med utbildningen. Lärosätets autonomi i förhållande till makthavare och det omgivande samhället har också alltid varit en central utgångspunkt. Den kollegiala kretsens ansvar för verksamheten och dess kvalitet är en tredje grundbult som funnits där över tid. Sedan universitetens begynnelse har det även funnits ett gränsöverskridande samarbete med och erkännande av andra lärosäten i andra länder.

Utbildningen ska förmedla kunskap och vetenskapligt förankrade fakta som studenterna kan ha med sig ut i sina liv och på arbetsmarknaden. Från den första början har utbildningen setts som något större och bredare än förmedlandet av ren ämneskunskap. Personlig utveckling och bildning har alltid varit en central del av lärosätenas utbildning. Vår förståelse för oss själva, för vår yttre och inre natur, vår historia, kosmos omkring oss och våra sociala relationer har setts som viktiga och självklara delar av all högre utbildning.

Universitetens strävan efter autonomi och självbestämmande som organisationer har ofta varit en källa till spänningar och konflikter. Lärosäten har varit beroende av kungar, av kyrkan och olika externa intressenter för att

kunna bedriva sin verksamhet och har behövt ingå olika typer av överenskommelser och kompromisser. I takt med att lärosätenas verksamhet har blivit mer sammanlänkad med länders konkurrenskraft och ekonomiska tillväxt har det politiska intresset och den politiska styrningen ökat. Lärosätena i många länder, inte minst Sverige, har kommit att i det närmaste bli helt beroende av of-



...Lärosätena i många länder, inte minst Sverige, har kommit att i det närmaste bli helt beroende av offentliga medel som fördelas genom politiska processer och beslut. Detta leder till nya typer av utmaningar för att upprätthålla en institutionell autonomi.

fentliga medel som fördelas genom politiska processer och beslut. Detta leder till nya typer av utmaningar för att upprätthålla en institutionell autonomi. En svår men viktig utmaning ligger i att kunna definiera när den politiska styrningen och den tillämpade resursfördelningen övergår till att bli olämplig samt att skapa skydd för detta.

Den akademiska friheten och de kollegiala strukturerna skapar miljöer där god utbildning och stark forskning kan utvecklas, men kan också ge upphov till interna stridigheter, maktkamper och låsta positioner. Lärosätenas autonomi är en grundförutsättning för att skapa högkvalitativ och relevant utbildning och forskning, men riskerar också att skapa en distans till det omgivande samhället. En viktig intern utmaning är att hitta en fungerande inre balans mellan den individuella friheten och det kollektiva ansvaret samt en yttre balans mellan lärosätenas institutionella autonomi och samhällsansvar.



En viktig intern utmaning är att hitta en fungerande inre balans mellan den individuella friheten och det kollektiva ansvaret samt en yttre balans mellan lärosätenas institutionella autonomi och samhällsansvar.

För att den akademiska friheten ska fungera i praktiken krävs ett akademiskt ansvar. Akademiskt ansvar handlar om att upprätthålla en vetenskaplig korrekthet, men även att ta ansvar för organisationen som helhet och vara en del av ett kollektiv. I det akademiska ansvaret innefattas också lärosätenas relation till det omgivande samhället och ansvar att upprätthålla allmänhetens förtroende för forskningen och utbildningen. Lärosätena har alltid haft ett underliggande samhällskontrakt som bygger på ett ömsesidigt utbyte och en ömsesidig respekt.

I boken *What are Universities for?*, av den brittiske idéhistorikern Stefan Collini, framhålls att universitetens historiska utveckling och diskussionen kring universitetets idé ständigt har återupprepat sig.¹⁸ Dessa beskrivningar och diskussioner utgår ofta från motsatspar: nyttigt - onyttigt, fritt – styrt, bildning – yrkesutbildning, fri forskning – tillämpad forskning osv. På ena sidan står ofta friheten och autonomin som en gyllene, men ganska odefinierad, princip och på andra sidan finns staten och marknadens önsknings, påtryckningar och styrning. En likande diskussion har utspelats med NPM som fond och kontrahent. Detta har skapat vissa typer av motsatsförhållanden. Inte minst har linjestyrningen (rektor – dekan – prefekt) satts i motsatsförhållande till kollegialitet, men även begrepp som spets, nyfikenhet, excellens, bredd och effektivitet har på olika sätt hamnat i motsatsförhållande till varandra. Det har även tillkommit ett motsatsförhållande mellan administration

¹⁸ Collini 2012.

och kärnverksamhet. Dessa motsatsförhållanden har skapat spänningar som inte nödvändigtvis behöver finnas.

Känslan av att höra till ett lärosäte, att ingå i en gemenskap och att vara en del av något större kan spela en betydande roll för både individer, grupper och hela organisationer. När universitetets idé har diskuterats har de mer emotionella och identifikationsmässiga aspekterna sällan lyfts fram. Till detta kommer de rituella inslagen som är kopplade till det akademiska livet som innefattar olika typer av akademiska högtider, symboler, dräkter och utsmyckningar. Värdet och betydelsen av dessa känslor och akademiska symboler ska inte underskattas. Även dessa har en given och viktig plats i det fundament som lärosätena bygger på. Samtidigt kan ritualerna skapa ett avstånd och ett främlingskap till dem som inte är en del av den invigda gemenskapen.

Universiteten och högskolorna har blivit en allt viktigare grund och förutsättning för den demokratiska utvecklingen. Lärosätena har fått en central roll



Lärosätena har fått en central roll och ett växande ansvar att ge faktabaserade underlag till diskussioner i samhället, att tillhandahålla underbyggda fakta för hållbara beslut och hålla emot populism, förenklingar och faktaresistens.

och ett växande ansvar att ge faktabaserade underlag till diskussioner i samhället, att tillhandahålla underbyggda fakta för hållbara beslut och hålla emot populism, förenklingar och faktaresistens. För att lärosätena ska kunna vara framgångsrika i detta arbete är det grundläggande att lärosätena som organisationer, och de personer som representerar lärosätet, förhåller sig trovärdigt och neutralt

i aktuella och politiska samhällsfrågor samtidigt som lärosätena inte ska rygga tillbaka från något ämne och någon diskussion.

Idén om ett akademiskt medborgarskap har funnits sedan universitetens begynnelse. Det omfattar alla de aspekter som bidrar till en välfungerande akademisk miljö och inkluderar och involverar även studenterna. I det akademiska medborgarskapet finns den internationella samhörigheten, det kollegiala samarbetet, det kollegiala ansvaret, den vetenskapliga granskningen, synligheten i och kopplingen till det omgivande samhället och det funktionella ledarskapet. Det akademiska medborgarskapet är sammankopplat med skapandet av en bra akademisk miljö och att vara en aktiv och ansvarstagande del av en aka-

demisk gemenskap. Akademiskt medborgarskap innebär att personerna vid lärosätet inte bara är en medarbetare, student, lärare eller forskare, utan också en del av en större gemenskap som delar ansvaret för att främja samarbete, öppenhet och respekt.

Universiteten och högskolorna är komplicerade och mångfasetterade organisationer, men utgör samtidigt en helhet. Det är genom denna sammansatta helhet som lärosätena får kraft som gör dem till unika organisationer i samhället. Öppenheten för motsägelser är en del av lärosätenas genialitet och en av de viktigaste grundprinciperna. Denna öppenhet gäller på många olika nivåer samtidigt och innebär att åsiktsskillnader och inre spänningar är en del av universitetens och högskolornas natur. Att framgångsrikt kunna handskas med dessa spänningar och intressekonflikter är lärosätenas viktigaste interna utmaning.



4



4. Internationella exempel på kodex och grundläggande principer

I detta kapitel återges och sammanfattas ett antal deklarationer och ställningstaganden som på olika sätt beskriver lärosätenas grundläggande utgångspunkter. Det finns ett stort antal dokument som definierar principer som lärosätena ska bygga på och vad dessa principer bör få för konsekvenser. Urvalet i detta kapitel har vägletts av att de ska vara övergripande dokument som gäller internationellt eller för alla lärosäten i ett land. Presentationen utgör långt ifrån en komplett redogörelse för de ställningstaganden, kodex och deklarationer som finns, utan är exempel på olika typer av dokument och texter.

Dessa dokument har delvis olika målsättningar. Några har tonvikten på att i huvudsak beskriva de grundläggande och universella utgångspunkter och idéer som lärosätena bygger på. Andra dokument lägger i stället tonvikten vid att definiera råd och uppföranderegler om hur lärosäten och dess ledare och medarbetare bör agera.

Magna Charta Universitatum

Idén till Magna Charta Universitatum uppstod vid Universitetet i Bologna 1986 inför firandet av universitetets 900-årsjubileum. Bologna, betraktat som det första universitetet och ofta kallat Alma Mater Studiorum, ville skapa ett dokument som både skulle fira och definiera de grundläggande värdena för universiteten. Vid ett möte i Bologna i juni 1987 valdes en styrelse, med representanter från flera europeiska universitet, för att utarbeta detta dokument.

Den 18 september 1988, på 900-årsdagen av Universitetet i Bologna, under-tecknades Magna Charta Universitatum av 388 rektorer och universitetsledare från framför allt Europa.

Magna Charta har haft en stor inverkan på hur ett universitet definieras och även ett visst inflytande på hur de styrs och fungerar. Inte minst har Magna Charta bidragit till lyfta fram och främja akademisk frihet och autonomi runt om i världen. Även om Magna Charta Universitatum primärt fokuserade på den europeiska kontexten har dokumentet hjälpt till att skapa och förstärka en känsla av gemenskap över landsgränser och kontinenter. Magna Charta Universitatum från 1988 fortsätter att vara relevant även idag och många universitet världen över har anslutit sig till dess principer.

Magna Charta är uppbyggd kring fyra grundläggande principer och fyra medel. Dessa utgörs sammanfattningsvis av:

Grundläggande principer:

- Universitet är självständiga institutioner som främjar samhället genom forskning och undervisning och behöver vara oberoende av politiska, ideologiska och ekonomiska maktgrupperingar.
- Undervisning och forskning ska vara sammanflätade.
- Frihet är en grundläggande princip som både statsmakter och lärosäten måste respektera. Lärosäten ska vara en öppen plats för dialog och kunskapsutbyte.
- Universiteten förvaltar den europeiska humanistiska traditionen och strävar efter universell kunskap, utan geografiska och politiska gränser.

Medel:

- Friheten inom forskning och utbildning förutsätter att resurser är tillgängliga för alla inom universitetsgemenskapen.
- Rekrytering av lärare och deras anställningsvillkor bör baseras på principen att forskning och undervisning är oskiljaktiga.
- Lärosätena ska garantera studenters frihet och de villkor som krävs för deras bildning och utbildning.
- Lärosätena ska främja ömsesidigt utbyte av kunskap, samt understödja rörlighet och jämställdhet bland lärare och studenter.

Magna Charta Universitatum 2020

För att markera 10-årsjubileet av Magna Charta Universitatum lanserades 1998 ett observatorium för att övervaka implementeringen av principerna i dokumentet. Efter Berlinmurens fall och den nya politiska situationen i Europa behövdes en kontinuerlig analys av förändringarna inom akademien, inte minst kopplad till den akademiska friheten. Observatoriet, som blev en stiftelse 2000, organiserade sin första konferens 2001. Dessa har därefter varit årligen återkommande evenemang. Observatoriet fungerar som en form av referensgrupp för högre utbildning och forskning och har inte minst betonat lärosätenas institutionella autonomi och akademiska frihet.

Efter 30 år med Magna Charta tog observatoriet initiativet till att utveckla det ursprungliga dokumentet. Magna Charta Universitatum 2020, som blev resultatet, utgick till sin grund från urkunden från 1988 men gjorde en del tillägg. Inledningen återknyter och slår fast att forskning och undervisning ska vara oberoende av politiska och ekonomiska intressen, undervisning och forskning ska vara oskiljaktiga och lärosäten ska vara en plats för fri debatt och öppen dialog. Magna Charta 2020 utgår från att lärosäten kan finna många former beroende på kultur, geografi och historia. Dokumentet riktar sig till alla lärosäten i hela världen. Trots globaliseringen och teknologiska förändringar är lärosätenas grundläggande principer fortfarande giltiga och nödvändiga. Den nya deklARATIONEN betonar vikten av att lärosäten världen över identifierar sitt ansvar och sin roll i sin samtid.

Av de framskrivna principerna framgår att lärosätenas autonomi är avgörande och måste skyddas av regeringar och samhälle. Lärosäten har ett ansvar att engagera sig i och svara på världens och samhällets utmaningar för att gynna mänskligheten och bidra till hållbarhet. Lärosätena behöver upprätthålla ett socialt kontrakt med civilsamhället. Lärosätena främjar kritiskt tänkande och akademisk frihet samt har en plikt att bedriva forskning och undervisning etiskt och med integritet. Lärosätena är en del av ett globalt nätverk, men är samtidigt även förankrade i sin lokala kultur. Universitet är icke-diskriminerande platser där mång-



Magna Charta Universitatum 2020 ... forskning och undervisning ska vara oberoende av politiska och ekonomiska intressen, undervisning och forskning ska vara oskiljaktiga och lärosäten ska vara en plats för fri debatt och öppen dialog.

fald och inkludering främjas. Utbildning är en mänsklig rättighet och ska vara tillgänglig för alla, samtidigt behöver lärosätena utgå från att lärande är en livslång aktivitet. Lärosätena välkomnar och engagerar olika röster och perspektiv.

Magna Charta projektet - Living values

Utifrån diskussioner vid internationella workshops identifierades en stor enighet om att enbart uttalanden om värderingar och undertecknandet av dokumenten var otillräckligt. Detta ledde till skapandet av Magna Charta-projektet Living Values. Detta projekt baseras på en uppsättning riktlinjer och rekommendationer för att hjälpa lärosäten att definiera och leva efter sina värderingar. Living Values tillhandahåller en ram för att hjälpa lärosätena att undersöka sina ståndpunkter och sin praxis, identifiera eller bekräfta vad som är unikt med dem och modifiera dessa efter behov. Living Values Tool Box har skapats som ett konkret verktyg och stöd i detta arbete.

Projektet Living Values konstaterade att universiteten står inför en enorm komplexitet och osäkerhet. Dessa utmaningar påverkar universitet över hela världen, oavsett deras traditioner, kulturer, verksamhetsstilar och uppdrag. Living Values utgångspunkt är att grundläggande värderingar alltid har varit centrala för lärosätena och att dessa utgör viktiga verktyg för att hantera faktiska utmaningar. Värderingar är avgörande för att hjälpa universitet att förstå och identifiera sig själva och att kommunicera denna identitet. För att upprätthålla allmänhetens förtroende behöver de grundläggande värderingarna både tydliggöras och få konsekvenser för inriktning och beslut.

The Code - Good Practices in Universities

Inför 10-årsjubileet av grundandet av Konferensen för rektorer vid akademiska lärosäten i Polen (CRASP), som etablerades 1997, utarbetades en gemensam nationell kodex: The Code - Good Practices in Universities. Syftet var att ta fram ett samlat dokument som formulerade grundläggande principer, riktlinjer och regler för polska universitet. Initiativet inspirerades av den polska börsens kod för god praxis för offentliga företag. Den ursprungliga CRASP-koden presenterades i juni 2007 och översattes till engelska. Detta blev det första dokumentet av sitt slag i Europa och väckte intresse i många andra länder. Inför 25-årsjubileet av CRASP:s grundande antogs två tillägg.

Dokumentet är relativt omfattande och består av olika delar som beskriver både grundläggande utgångspunkter för universiteten och hur olika grupper och funktioner bör agera. Dokumentet börjar med att slå fast att universitetens inflytande och effektivitet till stor del beror på deras ethos, vilket framför allt handlar om att upprätthålla goda seder och bruk inom vetenskapen. Dessa seder, som är förankrade i den akademiska traditionen, innefattar både formella och informella regler som är viktiga för att forma och upprätthålla lärosätenas grundläggande ethos. Sökandet efter sanning är den grundläggande utgångspunkten och värdegrunden för vetenskapen.

Kodexen utgår från 10 grundläggande principer för lärosätena. Dessa handlar bland annat om att universitetens uppdrag är att sprida sanning för allmänhetens bästa. Universitet måste agera opartiskt och objektivt, särskilt när de tar ställning i viktiga sociala frågor. Utgångspunkten är alltid att universitet har rätt till autonomi och självständighet för att kunna utföra sina uppdrag, men de måste samtidigt ta ansvar för samhället och det gemensamma goda. Det ska finnas en tydlig uppdelning och balans mellan rektor, styrelse och andra styrande organ. Alla processer relaterade till utbildning, forskning, anställning och befordran ska vara öppna och rättvisa. Universitetet ska respektera och visa tolerans för alla åsikter, attityder och livsstilar som är förenliga med lagen. Internationella kontakter är viktiga och framstående internationella positioner bör eftersträvas.



Alla processer relaterade till utbildning, forskning, anställning och befordran ska vara öppna och rättvisa. Universitetet ska respektera och visa tolerans för alla åsikter, attityder och livsstilar som är förenliga med lagen. Internationella kontakter är viktiga och framstående internationella positioner bör eftersträvas.

Ett särskilt avsnitt handlar om relationen mellan rektor och senaten¹⁹. Senatens uppdrag omfattar bland annat att fastställa principer och riktlinjer för fakultetsråd samt godkänna beslut som är av stor betydelse för universitetet. Den övergripande målsättningen är att det ska finnas en korrekt förståelse och respekt mellan rektorn och senaten. Det finns därutöver även ett eget avsnitt med nio principer som senaten ska följa och respektera.

¹⁹ *Senaten är en övergripande organisation vid varje universitet som består av valda representanter från olika delar av lärosätet.*

I dokumentet finns 16 utvecklade principer för hur rektorn bör agera i olika sammanhang och i förhållande till senaten. Sammanfattningsvis handlar dessa principer om att rektorn ansvarar för universitetets utveckling och ska respektera senaten. Rektorn ska undvika intressekonflikter och ska ha som övergripande mål att forskningen och undervisningen håller hög kvalitet. Rektor ska stödja studentorganisationer och respektera universitetets traditioner. Vid val till rektor ska transparens och objektivitet säkerställas och valprocessen ska ske utan otillbörlig påverkan. Rektorn samarbetar med sina företrädare för att bevara kontinuitet och respekt för tidigare prestationer. Rektor representerar universitetet på ett ansvarsfullt sätt, främjar universitetets roll i samhällslivet och säkerställer politisk neutralitet på campus.

Code for Good Governance in Dutch Universities

Universitetens samarbetsorganisation i Nederländerna (VSNU) beslutade 2019 om ett gemensamt dokument för styrning och ansvar. Detta dokument var inspirerat av den polska kodexen. Kodex för god styrning vid nederländska universitet syftar till att främja en kontinuerlig och konstruktiv dialog om universitetsstyrning

och att uppnå god styrning som stödjer universitetens samhällsuppdrag. Kodexen innehåller nio grundläggande principer som universitetens ledning och tillsynsorgan ska följa.

Dessa nio principer handlar om att universitetet ska bedriva sin verksamhet i nära samverkan med samhället och upprätthålla och främja en öppen kultur där alla frågor och ämnen kan diskuteras. Det ska finnas säkra och in-

Det ska finnas säkra och inkluderande miljöer med klara rutiner för att rapportera oegentligheter och skydda visselblåsare. Beslutsprocesserna ska vara transparenta och spårbara och olika beslutande organ ska agera utifrån sina uppdrag.

kluderande miljöer med klara rutiner för att rapportera oegentligheter och skydda visselblåsare. Beslutsprocesserna ska vara transparenta och spårbara och olika beslutande organ ska agera utifrån sina uppdrag. Ledningen och tillsynsorganet ska undvika alla former av personliga intressekonflikter och det ska finnas regler för att hantera potentiella intressekonflikter. Det ska finnas effektiva styrningsstrukturer för samarbeten och dessa ska regelbundet utvärderas. Ledningen ska identifiera och hantera risker och upprätthålla kontrollsystem för detta.

Kalven Committee: Report on the University's Role in Political and Social Action

Kalven-rapporten skrevs 1967 av en kommitté vid University of Chicago ledd av Henry Kalven, som var professor i juridik. Detta dokument har fått en spridning som sträcker sig vida utöver Chicago och har använts av många andra universitet världen över. Dokumentet skrevs i skuggan av de student-protester mot Vietnamkriget som vid tiden ägde rum på de flesta amerikanska campus och som även påverkade University of Chicago.

Enligt texten i rapporten har universitet en unik roll i att främja utvecklingen av sociala och politiska värderingar i samhället. Dess uppdrag är att skapa, utveckla och sprida kunskap och uppdraget omfattar alla aspekter i samhället vilket kan utmana rådande sociala värderingar. För att utföra sitt uppdrag måste universitetet upprätthålla en miljö av fri undersökning och oberoende från politiska påtryckningar. Ett lärosäte måste vara öppet och uppmuntra den bredast möjliga mångfalden av åsikter inom sin organisation.

Ett lärosäte kan inte ta kollektiv ställning i dagsaktuella frågor utan att äventyra sin existens och sitt uppdrag. Lärosätet kan inte kräva att alla medlemmar stöder en viss politisk ståndpunkt utan att riskera censurera minoriteter som inte håller med. Universitetet har samtidigt en skyldighet att erbjuda en plattform för öppen diskussion om samhällsfrågor. Universitetets neutralitet som institution beror inte på brist på mod eller ligkiltighet, utan på respekt för fritt undersökande och en mångfald av åsikter. Denna neutralitet hindrar inte enskilda personer, inom eller utanför universitetet, att delta i politiska aktiviteter och gemensamma protester.

The Chicago Principles: Report of the Committee on Freedom of Expression

De så kallade Chicago-principerna (The Chicago Principles) publicerades 2014 och betonar vikten av yttrandefrihet och öppen diskussion vid universitetet. Kommitténs uppdrag var att utarbeta ett uttalande som formulerade universitetets engagemang för fri, robust och öppen diskussion och debatt för alla inom universitetet. Kommittén hämtade framför allt sin inspiration från universitetets historia och värderingar, från rektor William Rainey Harper (1902) till Hanna Holborn Gray.

Principerna ska garantera alla som ingår i universitetets gemenskap största möjliga frihet att tala, skriva, lyssna, utmana och lära. Universitetet ska respektera och stödja friheten att diskutera alla frågor, så länge det inte hindrar universitetets funktioner och möjligheter att utföra sin verksamhet. Universitetet ska inte skydda individer från idéer och åsikter som de finner obehagliga eller stötande. Även om universitetet värdesätter artighet och ömsesidig respekt, får dessa inte användas som skäl för att hindra diskussioner. Friheten att debattera och diskutera innebär inte att man får säga vad som helst, var som helst. Universitetet kan begränsa uttryck som bryter mot lagen, utgör hot eller trakasserier eller stör universitetets verksamhet. Universitetet har också en skyldighet att skydda denna frihet när andra försöker begränsa den.

EHEA: Rom- och Tiranakommunikén

Samarbetet inom organisationen European Higher Education Area (EHEA) startade 2010 och var ett direkt resultat av Bolognaprocessen. Vid de möten som genomförs, med några års mellanrum, undertecknar de ansvariga ministerrarna en kommuniké som har utvecklats och förändrats över tid. I Yerevan-kommunikén från 2015 skrevs vissa grundläggande värden in, som framför allt handlade om akademisk frihet och skydd och rättigheter för studenter. Detta utvecklades ytterligare i Romkommunikén från 2020 och i Tiranakommunikén från 2024.

I Romkommunikén finns en lista över EHEA:s grundläggande värden för högre utbildning som omfattar institutionell autonomi, akademisk frihet och integritet, deltagande av studenter och personal i högre utbildning samt styrning och offentligt ansvar för den högre utbildningen. Av kommunikén framgår att den akademiska friheten är grundläggande för lärosätenas verksamhet, men också en väsentlig del av demokratin. Akademiska institutioner och deras ledning har ett ansvar att organisera utbildning och forskning på ett sätt som respekterar denna frihet. Akademisk frihet är också nära kopplad till upprätthållandet av demokratin, men måste utföras inom ramen för vetenskapliga och professionella normer samt etiska riktlinjer.

I Tiranakommunikén beskrivs de grundläggande värderingarna, såsom akademisk frihet, akademisk integritet, institutionell autonomi, studenters och personals deltagande i styrningen av högre utbildning samt lärosätenas ansvar gentemot samhället. Den betonar vikten av att dessa värderingar både

regleras i lagar och omsätts i praktiken. Akademisk integritet handlar om att följa etiska och professionella riktlinjer inom utbildning och forskning och att upprätthålla förtroendet för lärosätenas verksamhet. Lärosätena har ett ansvar gentemot samhället att bidra med kunskap och lösningar på samhällsutmaningar.

EUA:s principer för akademisk frihet

I alla dokument och deklarationer har den akademiska friheten en central och framskjuten position. Det finns även ett stort antal dokument som mer exklusivt fokuserar på den akademiska friheten. Ett exempel är EUA:s principer för akademisk frihet från 2025. Detta dokument riktar sig mer inåt, fokuserar på lärosätenas egna ansvar och presenterar ett antal principer.

I dokumentet konstateras inledningsvis att den akademiska friheten och den institutionella autonomin är under ökat hot i Europa och globalt. Utgångspunkten är att akademisk frihet gäller alla medlemmar i den akademiska gemenskapen vilket inkluderar studenterna. Akademisk frihet är både en rättighet och ett ansvar för enskilda akademiker och akademiska gemenskaper. Den måste inramas av strukturer som garanterar vetenskaplighet, professionalitet, etiskt förhållningssätt och kvalitet.



Akademisk frihet är både en rättighet och ett ansvar för enskilda akademiker och akademiska gemenskaper. Den måste inramas av strukturer som garanterar vetenskaplighet, professionalitet, etiskt förhållningssätt och kvalitet.

Lagstiftning och reglering spelar en viktig roll i att skydda akademisk frihet, men universiteten måste också utveckla egna riktlinjer och policyer. Dokumentet beskriver principer och riktlinjer som universitetsledningarna behöver ställa upp och följa. Detta inkluderar att främja en gemensam förståelse för vad akademisk frihet är och att utifrån detta utveckla riktlinjer och policyer. Ledningarna ska säkerställa funktionella kollegiala strukturer och meningsfullt deltagande i beslutsfattandet, skapa strukturer för reflektion över utmaningar i att balansera akademisk frihet med andra mål, skydda forsknings- och undervisningsgemenskaper från otillbörlig extern påverkan, försvara akademisk frihet i dialog med myndigheter och andra externa intressenter samt säkerställa mångsidig finansiering för att undvika beroende av få källor.

Sammanfattande diskussion

Magna Charta Universitatums roll och inflytande har varit betydande. Magna Charta Universitatum från 1988 är ett relativt kort dokument och de principer och medel som beskrevs var varken nya eller särskilt kontroversiella, men de gav en sammanhängande bild av lärosätenas grundläggande uppdrag och förhållande till sin omvärld. Detta dokument kom vid en tid då många lärosäten var inne i ett skifte och omvandlingsprocess och behövde något att förhålla sig till. Magna Charta har därefter fungerat som riktlinje för god styrning och för självförståelsen för lärosäten över hela världen. Magna Charta har även kommit att bli en allmänt accepterad utgångspunkt för andra ställningstaganden som tagits fram av lärosäten, enskilda länder och av internationella organisationer som EU, UNESCO och EHEA. Inte minst har arbetet med att stärka den akademiska friheten och den institutionella autonomi hämtat kraft och näring härifrån.

I Magna Charta från 2020 görs ett antal tillägg för att anpassa texten till nya utmaningar. Grunden är i stort sett den samma, men hänvisningen till den

europiska humanistiska traditionen har försvunnit. I stället beskrivs lärosätena som en del av ett globalt kollegialt nätverk. De nya texterna understryker än tydligare lärosätenas koppling till och ansvar för det omgivande samhället. Magna Charta 2020 lägger också tydligare tonvikt vid att lärosätena ska vara inkluderande, icke-diskriminerande och jämlika samt skapa miljöer präglade av tolerans och öppenhet. Magna Charta

2020 utgör på många sätt ett tydligare ställningstagande, men det är fortfarande Magna Charta Universitatum från 1988 som framför allt citeras och används i andra dokument.

The Code - Good Practices in Universities från Polen är ett omfattande och ambitiöst dokument. Även om det finns en del grundläggande utgångspunkter är dokumentet framför allt inriktat på att styra och vägleda hur olika grupper och



I Magna Charta från 2020 görs ett antal tillägg för att anpassa texten till nya utmaningar. Grunden är i stort sett den samma, men hänvisningen till den europeiska humanistiska traditionen har försvunnit. I stället beskrivs lärosätena som en del av ett globalt kollegialt nätverk.

beslutsfattare bör agera på ett ansvarsfullt sätt. De grundläggande principerna handlar framför allt om universitetens ansvar och koppling till det omgivande samhället, om lärosätenas autonomi, ansvar för demokratin samt opartiskhet, tolerans och öppenhet. Även de 10 grundläggande principerna är en mix av mer grundläggande utgångspunkter och regler för beteende. Det längsta och mest utförliga avsnittet behandlar hur rektorer bör agera. Denna kodex har på olika sätt aktivt använts av de polska universiteten.

Kodex för god styrning vid nederländska universitet är ett betydligt kortare dokument än sin polska förlaga. Denna kodex har en tydlig och klar lutning mot de mer praktiska aspekterna kopplad till intern styrning och har en relativt svag underbyggnad av mer grundläggande utgångspunkter. Enligt uppgifter från Association of Universities in the Netherlands (VSNU) finns det planer på att revidera detta dokument.

Kalven Comité och The Chicago Principles är båda viktiga och inflytelserika dokument med ursprung från University of Chicago. Kalven Committee skapades 1967 som en reaktion på de oroligheter som då fanns vid universitetet. I Chicagoprinciperna återfinns i stort sett samma grundläggande utgångspunkter och principer. Huvudbudskapet är att universitetet som organisation ska förbli neutralt i politiska och sociala frågor för att skydda mångfalden av åsikter. Rapporten har inte stått fri från kritik, varken när den antogs eller under decennierna därefter. Kritiker har menat att dessa dokument inte har fått någon större påverkan på universitetets faktiska agerande och att de i huvudsak används som en sköld mot obekväma frågeställningar. Samtidigt har dessa bägge dokument nått stor spridning till många andra universitet, både i USA och andra delar av världen.

De olika kommunikéerna från EHEA utgör en typ av dokument som försöker skapa en gemensam grund och samsyn för lärosäten mellan olika länder. Samarbetet inom EHEA sträcker sig längre än EU och omfattar flera länder. Ryssland och Belarus uteslöts dock från detta samarbete som en följd av an-



De olika kommunikéerna från EHEA utgör en typ av dokument som försöker skapa en gemensam grund och samsyn för lärosäten mellan olika länder. Samarbetet inom EHEA sträcker sig längre än EU och omfattar flera länder.

fallskriget på Ukraina. Dessa kommunikéer har genomgått en intressant utveckling från att primärt handla om utbildningssamarbete till att alltmer även handla om gemensamma värderingar och grundläggande utgångspunkter. Dessa dokument är inte legalt bindande, även om de undertecknats av ansvariga ministrar. Kommunikéerna har snarare fungerat som mål- och visionsdokument än som styrande principer för de olika länderna.

EUA:s principer för akademisk frihet är ett dokument som skiljer sig från många andra liknande deklarationer, ställningstaganden och kommunikéer. Utgångspunkten är att lärosätenas institutionella autonomi är en grundläggande faktor som måste upprätthållas och respekteras. Men de uppställda principerna fokuserar inte primärt på relationen till staten och externa aktörer utan riktar i stället strålkastaren inåt mot lärosätenas egna strukturer och ansvar.

Utifrån dessa olika typer av dokument som på olika sätt beskriver lärosätenas mer grundläggande idé, förutsättningar och roll går det att se vissa återkommande teman och principer. Det läggs också olika tonvikt på mer grundläggande utgångspunkter å ena sidan och principer som mer fokuserar på handling och åtgärder å den andra. De flesta dokument har en mix av

dessa, men i merparten av dokumenten ligger fokus på principer som styr agerandet och uppförandet. Det finns dock inget egentligt motsatsförhållande mellan dessa olika delar, grundfaktorerna finns där för att legitimera och ge stadga till agerandet.

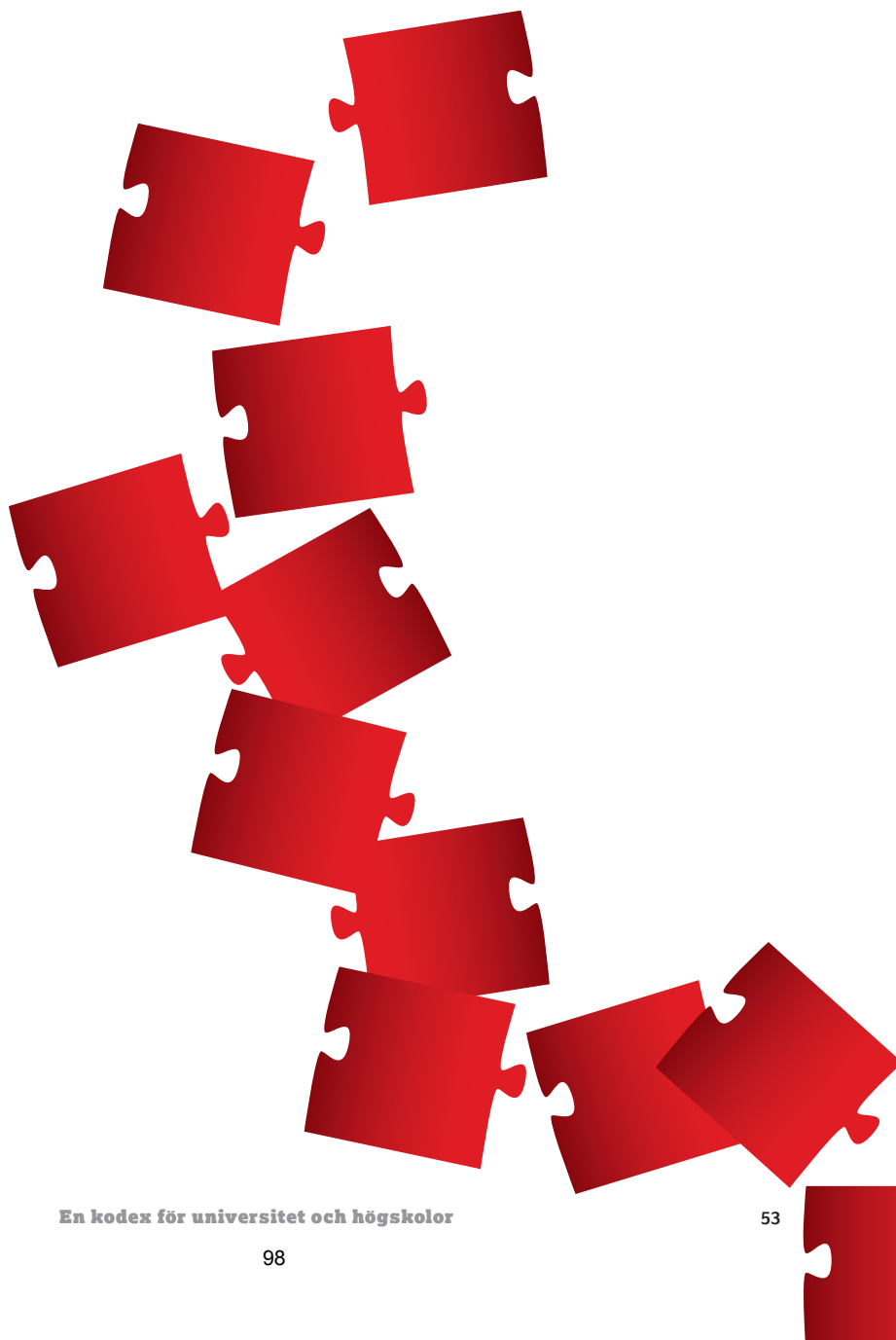
Den grundläggande faktorn som oftast återkommer i dessa dokument handlar om akademisk frihet och institutionell autonomi. En annan återkommande faktor är lärosätenas

uppgift att sprida kunskap, inte sällan i sällskap med strävan efter att söka sanning. Nämns inte sanningen som begrepp talas det i stället om vetenskaplighet, etik och hög kvalitet. I alla dokumenten återfinns även lärosätenas grundläggande ansvar för och relation till det omgivande samhället. Att läro-



Den grundläggande faktorn som oftast återkommer i dessa dokument handlar om akademisk frihet och institutionell autonomi. En annan återkommande faktor är lärosätenas uppgift att sprida kunskap, inte sällan i sällskap med strävan efter att söka sanning.

sätena ska vara öppna och tillåtande miljöer för diskussion och meningsutbyte samt att lärosätena som organisationer behöver ha ett opartiskt och neutralt förhållningssätt får förhållandevis mycket utrymme i flera dokument. Ett annat återkommande tema är principer för att upprätthålla studenternas inflytande såväl som transparenta beslutsstrukturer. Lärosätenas uppdrag att värna demokratin lyfts även fram i flera av dokumenten.



5



5. Strategiska planer vid svenska lärosäten

Alla lärosäten har olika typer av övergripande strategiska dokument som är avsedda att vägleda och styra verksamheten. Översikten i detta kapitel utgår från dokument från de statliga lärosätena samt Chalmers och Högskolan i Jönköping. Denna presentation fokuserar framför allt på de mer grundläggande principerna, identifierade kärnvärden och värdegrund.

Genomgången visar att svenska universitet och högskolor i stor utsträckning har liknande utgångspunkter och värderingar. Dessa bedöms som grundläggande för att lärosätena ska kunna genomföra sina uppdrag. Det finns vissa principer, kärnvärden och teman som är återkommande hos flertalet lärosäten. Dessa kan sammanfattas som:

- Akademisk frihet och autonomi
- Samhällsansvar och stöd till hållbar utveckling
- Samverkan med omgivande samhälle
- Kvalitet i utbildning och forskning
- Kollegialitet och studentinflytande
- Internationellt perspektiv

Utöver många gemensamma principer och värderingar har lärosätena även ett stort antal egna mål och strategier. De strategiska planerna är ofta uppbyggda med ett kortare inledande avsnitt som fokuserar på de mer grundläggande värdena följt av mer verksamhetsspecifika mål och strategier för hur dessa ska uppnås. Längden och detaljnivån på dessa dokument är högst varierande.

De strategiska planerna

Nästan alla universitet och flera högskolor betonar vikten av akademisk frihet och autonomi. Många lärosäten hänvisar till Magna Charta Universitatum och understryker vikten av att deras verksamhet ska stå fria från politiska, ideologiska och ekonomiska påtryckningar. Lärosätenas oberoende ses som viktigt både för individens rätt att välja utbildning och friheten att bedriva forskning, men oberoendet ses också som en förutsättning för att på bästa sätt kunna lösa både aktuella samhällsutmaningar och morgondagens problem. Det fria sökandet och förmedlandet av kunskap förutsätter autonomi. Den akademiska friheten länkas inte sällan samman med ett kollegialt ansvar och medarbetarens aktiva deltagande i och ansvar för en gemensam kultur och miljö.

Hög kvalitet och relevans i både utbildning och forskning är ett genomgående mål för alla lärosäten. En central faktor, som majoriteten av lärosäten särskilt lyfter fram, är att utbildningen

och forskningen ska vara sammanlänkade och stödja varandra. Utbildningen ska vara forskningsanknuten och studenternas aktiva medverkan är en viktig del i kvalitetsarbetet. Utbildningen ska ge både ämneskunskaper, förmåga till nytänkande, kritiskt förhållningssätt och samarbetsförmåga.

Alla lärosäten framhäver på olika sätt sitt grundläggande ansvar för

samhället och samhällsutvecklingen. Att vara en aktiv samhällsaktör innebär inte minst att främja demokratin och den hållbara utvecklingen. Flera lärosäten understryker att de har ett ansvar att försvara det öppna samhället och tillhandahålla faktabaserad kunskap och att de aktivt ska delta i samhällsdebatten med ett vetenskapligt förhållningssätt. Flera lärosäten, framför allt högskolor, lyfter fram Agenda 2030 som ett konkret exempel på sitt samhällsengagemang och samhällsansvar. Samtidigt som lärosätena ska engagera sig i samhällets behov behöver de upprätthålla sin självständighet och sin kritiskt reflekterande kraft.



Utbildningen ska vara forskningsanknuten och studenternas aktiva medverkan är en viktig del i kvalitetsarbetet. Utbildningen ska ge både ämneskunskaper, förmåga till nytänkande, kritiskt förhållningssätt och samarbetsförmåga.

Genom samverkan kan lärosäten dela sin forskning och expertis med samhället, vilket leder till att ny kunskap och innovationer sprids men också till att lärosätenas egen kompetens utvecklas. Av de strategiska dokumenten framgår att samverkan är till ömsesidig nytta. Relativt ofta kopplas kvaliteten i utbildning och forskning samman med samverkan med externa parter. Genom samverkan kan lärosäten säkerställa att utbildning och forskning möter samhällets behov och aktuella utmaningar. Samverkan är inte minst avgörande för att främja en hållbar utveckling. Samtidigt lyfter flera lärosäten fram att det är centralt att integriteten upprätthålls.

Den statliga värdegrunden lyfts fram som en utgångspunkt av flera lärosäten, både universitet och högskolor. Dessa värden, som utgörs av demokrati, legalitet, objektivitet, fri åsiktsbildning, respekt samt effektivitet och service, presenteras närmare i nästa kapitel. Ibland lyfts dessa fram i särskild ordning, men

oftast vävs de in i övriga texter. Den statliga värdegrunden upplevs inte vara i konflikt med akademiska värden, tvärtom integreras den statliga värdegrunden tämligen sömlöst med övriga principer och utgångspunkter.

Vetenskaplighet och etiskt förhållningsätt lyfts fram av flera lärosäten, framför allt av universitet. Att den forskning som produceras och den kunskap som förmedlas ska bygga på vetenskapligt förankrade metoder och arbetssätt är oftast outtalat och tycks vara en självklarhet som inte anses nödvändig att lyfta fram mer specifikt.

Kollegialt inflytande och kollegial styrning presenteras som en central faktor av flertalet lärosäten. Studenternas roll betonas som en grundläggande utgångspunkt. I kollegialiteten inryms flera olika aspekter och mål, från kvalitetssäkring och kollegial granskning till beslutsprocesser och kollektivt ansvar. Kollegialiteten kopplas även samman med medarbetarskap och det akademiska ledarskapet. Det ska finnas ett tydligt och lyhört ledarskap som främjar medarbetarnas delaktighet, det kollegiala ansvarstagandet och studenternas inflytande. Samtidigt ska det finnas möjlighet och kapacitet att fatta strategiska beslut.



Genom samverkan kan lärosäten säkerställa att utbildning och forskning möter samhällets behov och aktuella utmaningar.

....

Samtidigt lyfter flera lärosäten fram att det är centralt att integriteten upprätthålls.

De flesta lärosätena lyfter på olika sätt fram vikten av goda arbets- och studiemiljöer. Det används flera olika typer av begrepp och värden som beskriver en öppen och inkluderande kultur där olika perspektiv och roller kan mötas. Lärosätena ska präglas av en akademisk anda med tillitsfulla och öppna samtalsformer som ger plats och näring åt olika idéer och åsikter. Svåra och laddade frågor ska inte undvikas. Sakligt och vetenskapligt grundade argument



Lärosätena ska präglas av en akademisk anda med tillitsfulla och öppna samtalsformer som ger plats och näring åt olika idéer och åsikter. Svåra och laddade frågor ska inte undvikas. Sakligt och vetenskapligt grundade argument ska stå i centrum och vägleda diskussionerna, det ska råda respekt för både argument och person.

ska stå i centrum och vägleda diskussionerna, det ska råda respekt för både argument och person. Flera lärosäten poängterar att denna kultur byggs och vidmakthålls av alla, både som individer och som kollektiv.

Några lärosäten pratar om uppförandekoder som definierar hur lärosätet och dess studenter och medarbetare ska agera i förhållande till varandra. Detta dras längst av Chalmers där alla som anställs ska underteckna en uppförandekod. Mångfald, lika villkor och jämställdhet är självklara utgångs-

punkter för alla lärosäten som nämner dessa faktorer. På samma sätt ses arbetet mot diskriminering och kränkningar som självklart och viktigt.

Ett globalt engagemang och internationalisering är centrala utgångspunkter för flera lärosäten, framför allt universiteten, vilket innebär att de strävar efter att ha ett internationellt perspektiv och vara aktiva på den globala arenan. Samtidigt understryker flera lärosäten vikten av en ansvarsfull och medveten hållning vid internationella samarbeten.

Det finns några värden som nämns mer sällan, som kreativitet, nyfikenhet, medmänsklighet och mod. Lunds universitet är ensamt om att lyfta fram humor som ett grundläggande värde och Högskolan Väst är ensam om att ange "crazy enough" som kärnvärde. Det finns även lärosäten som har en del mer unika uppdrag, som Sveriges Lantbruksuniversitet, Försvarshögskolan och Gymnastik- och idrottshögskolan. Dessa unika uppdrag ger på olika sätt avtryck i deras respektive strategiska planer.

Likheter och skillnader mellan olika lärosäten

Varje lärosäte är unikt och ingen strategisk plan liknar fullt ut en annan. Det går dock att se vissa mönster i förhållande till de olika lärosätenas struktur, bakgrund och storlek. Framför allt går det att skönja en del skillnader mellan universiteten och högskolorna. Detta är på inget vis förvånande och handlar framför allt om omfattningen på forskningen och differentieringen av verksamheten. Bland universiteten går det dock inte att se några egentliga skillnader i sak, inom de områden som granskas i detta kapitel, mellan de gamla mångfakultetsuniversiteten, de yngre universiteten och universitet som består av en fakultet.

Universitetens dokument är överlag mer övergripande och mer generella. De har en större tyngd på forskningsrelaterade frågor, där inte minst forskningsexcellens har en framskjuten position. Högskolornas strategiska dokument är ofta mer specifika och tydligare inriktade på utbildning. Högskolorna har ett påtagligt större fokus på mål kopplade till samverkan med det omgivande samhället och ansvaret för den lokala och regionala utvecklingen. Flera högskolor anger att utbildning, forskning och samverkan tillsammans förstärker varandra och skapar miljöer som driver på förnyelse och kvalitet.

De kollegiala strukturerna och det kollegiala inflytandet lyfts oftare fram av universiteten som en grundfaktor. Även mål och utgångspunkter kopplade till ledarskap förekommer oftare hos universiteten. Det finns dock inga skillnader i hur de olika lärosätena ser på studenternas centrala roll.

Det internationella engagemanget lyfts fram av flera olika lärosäten, men det är framför allt universiteten som utvecklar sina utgångspunkter och mål. Universiteten resonerar mer kring forskningssamarbeten och nämner mer sällan utbildning, medan det tenderar att vara tvärt om för högskolorna. Lärosätena ser sig som en del av en större internationell gemenskap och ett globalt och internationellt engagemang ses som något viktigt och värdefullt i sig.

Sammanfattande diskussion

Lärosätenas olika strategiska dokument är genomgående välskrivna och ambitiösa. Det går att se att lärosäten ibland inspireras av varandras strategiska planer, men dokumenten är samtidigt påfallande präglade av det enskilda lärosätets särart. Arbetet med att ta fram dessa dokument har ett värde i sig

som inte ska underskattas. Målet är inte bara att ta fram en färdig plan, utan att diskutera - stöta och blöta i olika grupperingar och på olika nivåer - lärosätets grundläggande principer, önsksningar, mål, prioriteringar, styrkor och svagheter.

Som vi sett delar både universiteten och högskolorna många grundläggande värderingar och mål, såsom akademisk frihet, samhällsansvar, samverkan, kvalitet i utbildning och forskning, kollegialitet och internationalisering. Samtidigt har varje lärosäte sina unika värdegrunder och fokusområden som speglar deras specifika uppdrag och kultur. Den upplevda självbilden, ofta sprung-

en ur lärosätets historiska utveckling, styr och färgar i betydande utsträckning hur de strategiska planerna och dess grundläggande principer väljs och beskrivs.

Det finns en nära koppling mellan flera av de grundläggande värdena och strävan efter både hög kvalitet och goda miljöer. En bra kultur förutsätter lika villkor, öppenhet och ömsesidig respekt, men behöver även långsiktig och stabil finansiering, en god infrastruktur, gemensamma kvalitetssystem och fungerande administrativa system. Även ett aktivt

medarbetarskap, ett välutvecklat ledarskap, förutsättningar för kompetensförsörjning och goda karriärsystem kopplas samman med flera av de grundläggande värdena. Allas gemensamma ansvar för att åstadkomma och bevara denna kultur och dess miljöer är ett centralt och ständigt återkommande tema.

Några lärosäten lyfter rekrytering av rätt personer som en nyckelfråga, avgörande för att kunna bedriva högkvalitativ utbildning och forskning. Få lärosäten lyfter dock fram meritokratin som en grundläggande princip. Detta kan bero på att detta, på samma sätt som vetenskapligheten, ses som så självklart att det inte behöver lyftas fram i egen ordning.



En bra kultur förutsätter lika villkor, öppenhet och ömsesidig respekt, men behöver även långsiktig och stabil finansiering, en god infrastruktur, gemensamma kvalitetssystem och fungerande administrativa system. Även ett aktivt medarbetarskap, ett välutvecklat ledarskap, förutsättningar för kompetensförsörjning och goda karriärsystem...

Som grupp intar studenterna en unik position i dessa dokument och ses genomgående som en viktig och positiv kraft. Studenterna lyfts fram och kopplas samman med flera olika principer och utgångspunkter, som kvalitetssäkring, kollegialitet, samverkan och den interna kulturen. De forskarstuderande och forskarutbildningen lyfts dock relativt sällan fram i särskild ordning.

Samverkan med det omgivande samhället lyfts fram av samtliga lärosäten som centralt och viktigt, men samarbete med andra lärosäten saknas nästan helt bland presenterade åtgärder. Däremot finns ofta ett tydligt konkurrensthänseende där det enskilda lärosätet har som mål att flytta fram sina positioner och ta andelar. Att utvecklas genom samarbete med andra lärosäten finns sällan som en strategisk utgångspunkt. Samarbete inom lärosätet, genom tvär- och mångvetenskap, lyfts av några, framför allt universitet, men intar som regel inte någon mer framträdande position.

Dessa grundläggande utgångspunkter och kärnvärdena utgör ofta inledningen på lärosätenas strategiska planer. Merparten av lärosätena har dokument som i huvudsak utgörs av texter som därutöver omfattar mer konkreta mål och satsningar. Hur stark och tydlig kopplingen är mellan de mer grundläggande principerna i förhållande till de mer operationella delarna av de strategiska planerna varierar. Överlag är kopplingen relativt svag.



De forskarstuderande och forskarutbildningen lyfts dock relativt sällan fram i särskild ordning.

Samverkan med det omgivande samhället lyfts fram av samtliga lärosäten som centralt och viktigt, men samarbete med andra lärosäten saknas nästan helt bland presenterade åtgärder.

6



6. Styrning genom lag, värdegrund och organisationsform

I detta kapitel presenteras olika grundläggande principer, regler och förutsättningar som har beslutats inom EU eller av den svenska statsmakten. Alla dessa faktorer är på olika sätt uttryck för hur den övergripande och politiska makten ser på lärosätena och vad som förväntas av dem. Dessa principer och lagar definierar både det ramverk av regler som lärosätena har att förhålla sig till och verka inom samt de faktiska förutsättningar som gäller för verksamheten. De styr och påverkar därmed lärosätenas möjlighet att agera utifrån sina egna grundläggande principer.

I kapitlet presenteras inledningsvis viss EU-lagstiftning, följt av den svenska statens värdegrund. De efterföljande två avsnitten beskriver de statliga lärosätenas organisationsform som förvaltningsmyndigheter samt vilka grundläggande uppdrag de svenska lärosätena har enligt högskolelagens första kapitel.



...olika grundläggande principer, regler och förutsättningar som har beslutats inom EU eller av den svenska statsmakten. Alla dessa faktorer är på olika sätt uttryck för hur den övergripande och politiska makten ser på lärosätena och vad som förväntas av dem.

Europakonventionen och EU-stadgan

Europeiska konventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna (Europakonventionen) och Europeiska unionens

stadga om de grundläggande rättigheterna (EU-stadgan) är två centrala dokument som skyddar mänskliga rättigheter i Europa. Dokumenten är till många delar lika, men kompletterar även varandra. Europakonventionen antogs 1950 och gäller för alla 46 stater som undertecknat konventionen. Dokumentet bygger på FN:s deklaration om mänskliga rättigheter som antogs 1948. EU-stadgan å sin sida gäller för EU:s 27 medlemsstater och blev i sin nuvarande form rättsligt bindande 2009 genom Lissabonfördraget.

Europakonventionen innehåller en rad rättigheter och friheter som individer i de berörda länderna har rätt till: Rätten till liv, förbud mot tortyr, rätten till frihet och säkerhet, rätt till en rättvis rättegång, rätten till respekt för privat- och familjeliv, yttrandefrihet samt mötes- och föreningsfrihet. Europakonventionen har haft en betydande inverkan på utvecklingen av mänskliga rättigheter i Europa och bidragit till att forma nationell lagstiftning och rättspraxis. Europarådet skapades genom Europakonventionen och har i uppgift att säker-



Europarådet skapades genom Europakonventionen och har i uppgift att säkerställa att de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna som fastställs i Europakonventionen efterlevs av de länder som undertecknat konventionen och som ingår i rådet. Europarådet har dock ingen egen lagstiftande makt, men deras rekommendationer har oftast en betydande inverkan på medlemsländernas politik och lagstiftning.

ställa att de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna som fastställs i Europakonventionen efterlevs av de länder som undertecknat konventionen och som ingår i rådet. Europarådet har dock ingen egen lagstiftande makt, men deras rekommendationer har oftast en betydande inverkan på medlemsländernas politik och lagstiftning.

EU-stadgan beskriver de fri- och rättigheter som individer i EU har. Utgångspunkten är människors värdighet, frihet, jämlikhet och solidaritet samt de demokratiska principerna och rättsstatsprincipen. Europaparlamentet har en avgörande roll i att säkerställa att de grundläggande rät-

tigheterna och friheterna som fastställs i EU-stadgan respekteras och skyddas inom hela unionen. När nya lagar och direktiv föreslås ser parlamentet till att dessa överensstämmer med de grundläggande rättigheterna i stadgan.

Artikel 13 i EU-stadgan behandlar akademisk frihet specifikt och lyder: "Konsten och den vetenskapliga forskningen ska vara fria. Akademisk frihet ska respekteras." Även om Europakonventionen inte har en specifik artikel som uttryckligen nämner akademisk frihet, men skyddar den denna frihet genom artiklar som rör yttrandefrihet (artikel 10) och rätten till utbildning (artikel 2 i första tilläggsprotokollet).

Europakonventionen övervakas av Europadomstolen för de mänskliga rättigheterna och EU:s stadga övervakas av EU-domstolen. Europadomstolen och EU-domstolen samarbetar för att säkerställa en enhetlig tolkning av rättigheterna. Europarådets medlemmar har förbundit sig att följa Europadomstolens utfall. EU:s medlemsländer är skyldiga att följa EU-domstolens beslut och anpassa sina nationella lagar i enlighet med dessa.

Enligt EU-domstolen, i bland annat ett rättsfall riktat mot Ungern, tydliggörs att den akademiska friheten, såväl inom forskning som inom undervisning, garanterar yttrandefrihet och handlingsfrihet, frihet att sprida uppgifter liksom frihet att utan begränsningar söka och sprida kunskap och sanning.²⁰ Enligt EU-domstolen framgår också att den akademiska friheten även omfattar lärosätenas institutionella autonomi eftersom det är en grundläggande förutsättning för den akademiska friheten.

Den statliga värdegrunden

Den statliga värdegrunden i Sverige har många likheter med Europakonventionen och EU-stadgan. Det är på intet sätt förvånande då värdegrundens principer är hämtade från svenska grundlagar, lagar och förordningar som i sin tur lyder under och påverkats av EU-lagstiftningen. Principerna i den statliga värdegrunden syftar till att säkerställa en god förvaltning som är demokratisk, effektiv, rättssäker och fri från korruption.

Sverige har fyra grundlagar: Regeringsformen, Tryckfrihetsförordningen, Yttrandefrihetsgrundlagen och Successionsordningen. Statens värdegrund utgår framför allt från Regeringsformen, men ger även uttryck för centrala delar i Tryckfrihetsförordningen och Yttrandefrihetsgrundlagen. Principerna i värdegrunden bottnar även i andra lagar och förordningar. Den statliga värdegrunden består av sex principer som är centrala för alla myndigheter såväl som enskilda statsanställda i Sverige.

20 C-66/18. För mer information om situationen i Ungern se t. ex. Matei 2023 och EUA 2023.

Dessa är:

1. Demokrati: Alla myndigheter och statsanställda arbetar på uppdrag av medborgarna och ska främja demokratiska värderingar i sitt arbete.
2. Legalitet: Myndigheter och deras medarbetare ska följa lagar och regler i sin verksamhet, vilket ger medborgarna trygghet i att rättssäkerhet upprätthålls.
3. Objektivitet: Myndigheter och deras medarbetare ska agera sakligt och opartiskt i all verksamhet.
4. Fri åsiktsbildning: Alla medborgare har rätt till yttrandefrihet, informationsfrihet, mötesfrihet, demonstrationsfrihet, föreningsfrihet och religionsfrihet.
5. Respekt: Den offentliga makten ska utövas med respekt för alla människors lika värde.
6. Effektivitet och service: Myndigheter och deras medarbetare ska ge ett gott bemötande, vara tillgängliga och på ett effektivt sätt ge medborgarna service.

Staten utgår från att både myndigheterna som organisationer såväl som medarbetarna inom myndigheten utgår ifrån och följer principerna i den statliga värdegrunden. Kulturen vid de statliga myndigheterna ska präglas av dessa värden. Myndigheterna och de statsanställda har ett eget ansvar i att både förstå och tolka dessa grundläggande utgångspunkter och inkorporera dem i sin verksamhet. "Den statliga värdegrundens principer och en god förvaltningskultur är den grundläggande infrastrukturen för att hela systemet med fristående myndigheter ska fungera."²¹

I Regeringsformen beskrivs *det allmänna*, vilket är ett samlingsbegrepp för de organisationer och institutioner som har i uppgift att ta hand om och lösa gemensamma uppgifter i vårt samhälle. Det allmänna utgörs av all offentlig verksamhet, vilka framför allt är myndigheter, kommuner och domstolar. Det allmänna ses som en del av den demokratiska styrkedjan och ska arbeta för att demokratis idéer och principer är vägledande inom sitt ansvarsområde och utvecklas inom samhällets alla delar.²²

²¹ Statskontoret 2019.

²² Statens styrkedja beskriver hur makt och ansvar fördelas och utövas från riskdagen, till regeringen och vidare till ansvariga myndigheter.

Alla medborgare har rätt till yttrandefrihet, informationsfrihet, mötesfrihet och religionsfrihet. Meddelarfriheten innebär ett särskilt skydd mot efterforskning och repressalier. Det står alla fritt att ge uttryck för sina tankar, känslor och åsikter, så länge det inte krockar med någon lag som till exempel förbud mot förtal eller hets mot folkgrupp. Statligt anställda har dessa friheter men ska samtidigt respektera och följa värden som saklighet, objektivitet och respekt. Myndigheter ska därutöver vara öppna och transparenta och följa offentlighetsprincipen.

Respekten för alla människors lika värde, frihet och värdighet är centrala principer i grundlagen och EU-lagstiftningen. Jämlikhet, jämställdhet och medmännisklighet är nyckelbegrepp för att uppnå dessa krav, men även hänsyn till den personliga integriteten är central. Det får inte förekomma någon diskriminering och särbehandling på grund av kön, hudfärg, etniskt ursprung, språk, religiös tillhörighet, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder. Myndigheter såväl som enskilda statsanställda har ett ansvar för att motarbeta detta.

Myndigheter ska vara effektiva, hushålla med resurserna, vara tillgängliga och ge ett gott bemötande. Att vara effektiv ska dock vägas mot andra krav i värdegrunden som att upprätthålla en god kvalitet i sin verksamhet. Myndigheterna ska därutöver använda det svenska språket och uttrycka sig vårdat, enkelt och begripligt. Myndigheterna ska även inom sitt verksamhetsområde samverka med andra myndigheter.

Förvaltningsmyndigheter

Sverige har valt ett system där myndigheter i stor utsträckning utför regeringens politik och har den direkta kontakten med medborgarna. Liknande system finns även i de nordiska grannländerna. Myndigheterna är statens förlängda arm ut i samhället. Regeringen har därmed delegerat en betydande del av sin makt och sitt ansvar till myndigheterna.



Meddelarfriheten innebär ett särskilt skydd mot efterforskning och repressalier.

Det står alla fritt att ge uttryck för sina tankar, känslor och åsikter, så länge det inte krockar med någon lag som till exempel förbud mot förtal eller hets mot folkgrupp.

Staten styr sina myndigheter genom en kombination av olika regler, förutsättningar och beslut. Ytterst styrs myndigheterna genom lagar och förordningar. En viktig styrmekanism är den ekonomiska tilldelningen som framför allt sker



En viktig styrmekanism är den ekonomiska tilldelningen som framför allt sker genom den årliga budgetpropositionen och efterföljande regleringsbrev. Tillsättning och utnämning av styrelseledamöter, generaldirektörer och högre tjänstepersoner utgör regeringens utnämningsmakt.

genom den årliga budgetpropositionen och efterföljande regleringsbrev. Tillsättning och utnämning av styrelseledamöter, generaldirektörer och högre tjänstepersoner utgör regeringens utnämningsmakt. Uppföljning och övervakning av myndigheternas verksamheter är inte bara kontrollerade utan också i betydande utsträckning styrande. Därutöver har staten en form av normerande makt där myndigheter ska vara lyhörda och följa och anpassa sig efter vad regeringen önskar, vilket ibland benämns som mjuk styrning. Myndigheterna har sammantaget en stark och tydlig lydnadsrelation till regeringen.

Begreppet myndighet inbegriper alla organ som ingår i den offentligrättsliga statliga och kommunala organisationen. I regleringsformen särskiljs vissa myndighetstyper och de kan delas in i tre huvudkategorier: regeringen, domstolarna och förvaltningsmyndigheterna. Sammanlagt finns det drygt 350 myndigheter med olika uppgifter och verksamhetsområden. De statliga förvaltningsmyndigheterna är den ojämförbart största kategorin av dessa myndigheter. En förvaltningsmyndighet är ansvarig för att genomföra regeringens politik och program och verkställa lagar och förordningar inom ett specifikt område eller en bransch.²³

Förvaltningsmyndigheter är underställda ett större antal lagar, förordningar och regler. Exempel på övergripande lagstiftning är Förvaltningslagen (1986:223) och Offentlighets- och sekretesslagen (2009:400). Flera lagar styr anställnings- och personalfrågor, hur medel får användas samt hur myndigheterna ska organisera och följa upp sin verksamhet. Därutöver har olika områden och myndigheter sina specifika regler, som lärosätenas högskolelag (1992:1434) och högskoleförordning (1993:100).

²³ För mer information om de svenska myndigheterna se Statskontoret 2018 och 2022.

Regeringens makt är inte oinskränkt i förhållande till sina myndigheter utan den styrs och begränsas av olika lagar. Enligt grundlagen får inte regeringsmakten påverka eller styra hur myndigheterna beslutar inom ramen för sin myndighetsutövning. Myndighetsutövning kan innebära både beslut som är gynnande för den enskilde (som att bevilja ett bidrag) eller beslut som är betungande (som att ta ut en avgift). I praktiken betyder detta att regeringen inte får påverka hur till exempel Migrationsverket beslutar om uppehållstillstånd eller när Försäkringskassan beslutar om utbetalningar. Myndighetsutövning utgör ofta huvuddelen av förvaltningsmyndigheternas kärnuppdrag. Regeringens makt över myndigheternas faktiska arbete är därmed tydligt begränsad.

Alla statliga lärosäten i Sverige är förvaltningsmyndigheter. Universiteten är stora myndigheter och av de 20 största myndigheterna är nio universitet. Av samtliga statsanställda finns närmare en fjärdedel vid universiteten och högskolorna. Lärosätena har viss särreglering i förhållande till övriga förvaltningsmyndigheter, bland annat vid utseendet av styrelseledamöter. Den så kallade myndighetsutövningen utgör dock endast en mindre del av lärosätenas verksamhet. Den vanligaste myndighetsutövningen vid universitet och högskolor utgörs av antagning av studenter, examination och anställningar. Regeringens potentiella makt och beslutanderätt över lärosätenas kärnverksamhet, utbildning och forskning, är därmed inte skyddad genom denna regel.

Högskolelagen

Den nuvarande högskolelagen trädde i kraft den 1 juli 1993 och ersatte den tidigare högskolelagen från 1977. Syftet med den nya lagen var att modernisera och effektivisera högskoleutbildningen i Sverige. Lagen gav högskolor och universitet större självständighet att fatta beslut om sin egen verksamhet, inklusive utbildningsutbud och forskningsinriktning. Lagen markerade även en övergång till en ny typ av styrningslogik som byggde på mål- och resultatstyrning. Denna styrform benämns ofta som New Public Management.²⁴

I Högskolelagens första kapitel från 1993 angavs ursprungligen att lärosätena har i uppdrag att bedriva utbildning och forskning. Utbildningen ska vila på vetenskaplig eller konstnärlig grund och det ska finnas ett nära samband mellan utbildning och forskning. Lärosätena ska verka för vetenskapens

²⁴ Begreppet myntades ursprungligen av Christopher Hood (Hood 1991).

trovärdighet och att god forskningssed värnas. Verksamheten ska anpassas så att hög kvalitet nås i både utbildning och forskning. Inom forskningen gäller att problem får fritt väljas, metoder får fritt utvecklas och resultaten får fritt publiceras. Studenterna ska ha rätt att utöva inflytande över utbildningen. Dessa skrivningar finns kvar.

Under årens lopp har allt fler uppdrag lagts till i det första kapitlet.²⁵ Först ut var samverkan med det omgivande samhället. Det hade visserligen tidigare angivits i lagen att lärosätena hade i uppdrag att sprida kännedom om sin verksamhet samt hur denna kunskap skulle kunna tillämpas, men 1997 tydliggjordes detta genom den så kallade tredje uppgiften, som innebär att lärosätena har ett uppdrag att samverka med det omgivande samhället. Denna paragraf inskräpades ytterligare 2009 genom att ange att lärosätena även hade i uppdrag att se till att forskningsresultaten som tillkommit vid lärosätet kommer till nytta.

I lagen från 1993 angavs att jämställdhet mellan kvinnor och män alltid ska iakttas. Regeringen konstaterade rätt snart att jämställdhetsarbetet, framför allt inom professorskåren, gick trögt. Flera olika insatser och förordningsändringar genomfördes. 1999 markerades

vikten av detta arbete genom att lägga till i lagens första kapitel att jämställdhet inte bara ska iakttas utan också aktivt främjas.

Vikten av att lärosätena jobbade med breddad rekrytering till sina utbildningar skrevs fram i regleringsbrevet för 1997. Detta uppdrag lyftes in i högskolelagen 2002. Nästa tillägg i högskolelagens kapitel 1 kom 2006 och handlade om hållbar utveckling. Lärosätena ses av regeringen som en central resurs i att uppnå en hållbar utveckling. Högskolan ska därmed

”främja en hållbar utveckling så att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en hälsosam och god miljö, ekonomisk och social välfärd och rättvisa” (5§).

25 För en mer utförlig beskrivning av de olika tilläggen i högskolelagens se Ahlbäck Öberg och Boberg 2024.



I lagen från 1993 angavs att jämställdhet mellan kvinnor och män alltid ska iakttas. Regeringen konstaterade rätt snart att jämställdhetsarbetet, framför allt inom professorskåren, gick trögt.

1999 markerades vikten av detta arbete genom att lägga till i lagens första kapitel att jämställdhet inte bara ska iakttas utan också aktivt främjas.

I lagen från 1993 angavs att lärosätena skulle främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden. Detta utvecklades och preciserades 2021 och därefter angavs att den internationella verksamheten ska stärka kvaliteten samt bidra till en hållbar utveckling. Samma år angavs det också att lärosätena i sin verksamhet ska främja ett livslångt lärande.

Även de övriga kapitlen i högskolelagen har genomgått många och påtagliga förändringar. Exempel på förändringar är hur ledamöter till styrelsen utses, rektors roll i styrelsen, borttagandet av fakultetsnämnder, förändringar av professors villkor och anställningsform samt borttagandet av kårobligatoriet.

Sammanfattande diskussion

De regler och faktiska förutsättningar som staten ställer upp för sina myndigheter tar framför allt sin utgångspunkt i de politiska behoven och statsapparatens funktionalitet. Dessa utgår därmed inte primärt från lärosätenas egna grundläggande principer och särart. Det finns dock en viss inbyggd särreglering av lärosätena i förhållande till andra myndigheter. Samtidigt finns det många rapporter, både nationella och internationella, som visar att politikens hänsyn till lärosätenas särart har minskat över tid och att den politiska styrningen har ökat.²⁶ Detta är även något som bland annat Europaparlamentet har uppmärksammat och lyft fram som en olämplig utveckling samt konstaterat att EU:s medlemsländer i större utsträckning behöver respektera den akademiska friheten och lärosätenas självbestämmande.²⁷

Europakonventionen och EU-stadgan är viktiga och grundläggande rättsliga dokument som slår vakt om de mänskliga rättigheterna, demokratin och rättsstatens principer. Flera av dessa lagar är på olika sätt kopplade till lärosätenas uppdrag. Europarådet har antagit flera rekommendationer som syftar till att främja den akademiska friheten och stärka lärosätenas autonomi.²⁸ Även Europaparlamentet har i allt fler och tydligare resolutioner lyft fram vikten av att medlemsländerna inom EU behöver skydda den akademiska friheten och lärosätenas självbestämmande i sina respektive länder.²⁹ Trots detta visar flera rapporter, bland annat från en arbetsgrupp inom Europaparlamentet, att den

26 Se t. ex. Ahlbäck Öberg 2023.

27 Maassen 2023 och 2025.

28 Se t. ex. rekommendationen 1762 från 2006 och 2039 från 2015.

29 Se t. ex. resolution 1579 från 2007, resolution P7TA0423 från 2013 och resolution P8TA0305 från 2018.

akademiska friheten och lärosätenas autonomi minskar samtidigt som den politiska styrningen ökar.³⁰

Den statliga värdegrunden lyfter fram och tydliggör samhällets grundläggande principer, som alla människors lika värde, demokratin, rättsstaten och yttrandefriheten. Värdegrunden har framför allt som mål att säkerställa att



Värdegrunden har framför allt som mål att säkerställa att myndigheterna agerar på ett sätt som är rättvist, effektivt och i enlighet med medborgarnas förväntningar och behov. Många av lärosätenas grundläggande principer överensstämmer väl med denna värdegrund.

myndigheterna agerar på ett sätt som är rättvist, effektivt och i enlighet med medborgarnas förväntningar och behov. Många av lärosätenas grundläggande principer överensstämmer väl med denna värdegrund. Det finns inga egentliga motsättningar mellan lärosätenas särart i förhållande till statens värdegrund. Värdegrunden kan i sin nuvarande form snarare ses som komplementär. Universiteten och högskolorna är en viktig faktor för att dessa

värden ska kunna bibehållas och utvecklas i vårt samhälle.

De statliga universiteten och högskolorna är förvaltningsmyndigheter och en del av statens rättssubjekt. Detta innebär inte bara en stark koppling till staten och en lydnadsplikt, utan även att lärosätena inte har möjlighet att teckna avtal och ingå i konsortier utan godkännande av regering och riksdag. Att statliga lärosäten är förvaltningsmyndigheter och en del av statens rättssubjekt är ovanligt i andra demokratiska länder.³¹ Formen som förvaltningsmyndighet och dess lämplighet för universitet och högskolor har varit föremål för diskussioner under lång tid.³² Flertalet statliga offentliga utredningar som närmast sig frågan har varit negativa till rådande system och organisationsform.³³ Utredningar har även förslagit alternativa organisationsformer, som en anpassad offentligrättslig organisation eller stiftelse.³⁴

³⁰ Maassen 2023 och 2025, se även Karran 2019.

³¹ För en mer detaljerad redovisning av lärosätenas myndighetsform och internationella jämförelser se Ekberg 2024.

³² UKÅ 2025.

³³ SOU 1996:21, SOU 1997:57, SOU 2000:101.

³⁴ SOU 2008:104, DS 2013:49.

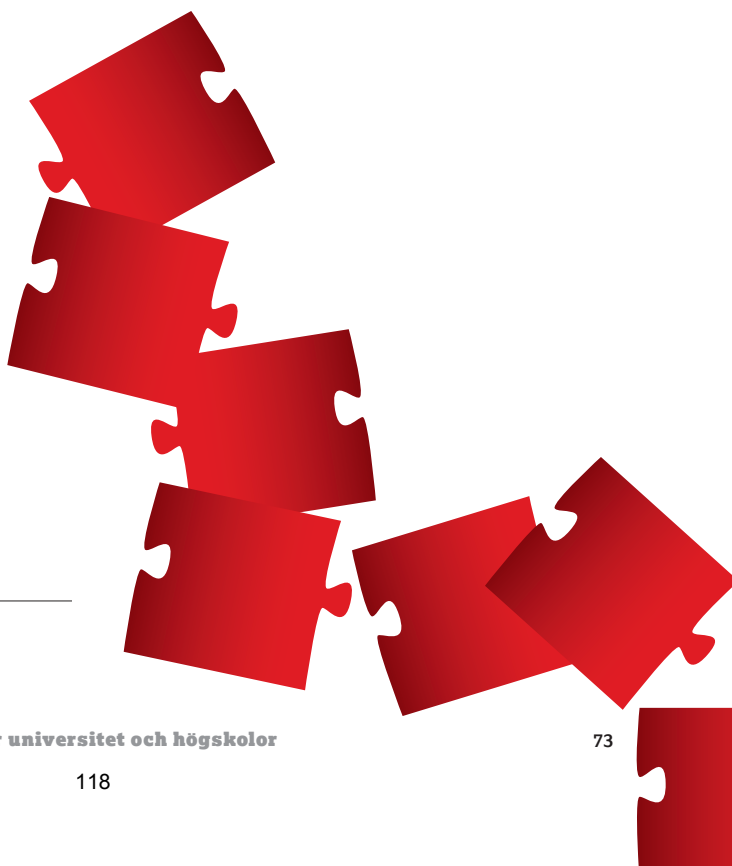
Att de svenska statliga lärosätena får en ny och anpassad organisationsform har även lyfts fram av flera olika rapporter från SUHF.³⁵

Utvecklingen av kapitel 1 i högskolelagen visar hur lärosätenas grundläggande uppgift har gått från ett övergripande ansvar att bedriva utbildning och forskning till att omfatta allt fler åtaganden och alltmer preciserade uppdrag. Även om nya uppdrag och mål kan rymmas inom lärosätenas verksamhetsområde riskerar denna utveckling att leda till en reducerad möjlighet för lärosätena att själva kunna göra strategiska val och utöva sitt självbestämmande. Detta påverkar även lärosätenas möjlighet och utrymme att forma sin verksamhet utifrån sina egna grundläggande principer och sin kodex.

Shirin Ahlbäck Öberg och Johan Boberg visar i rapporten *Ökad kontroll och ökad byråkratisering* hur "avsaknaden av ordentlig reglering som markerar den akademiska verksamhetens särart samverkar med ökad politisk styrning och en växande administrationsbörda".³⁶ Rapporten visar att den ökade styrningen genom kontroll och uppföljning, och den vidhängande byråkratiseringen, framför allt drivits på av lagstiftning kopplad till politiska målsättningar. Den politiska hänsynen till universitetens och högskolornas särart har minskat över tid och lärosätena har i ökad utsträckning kommit att ses som organisationer bland alla andra förvaltningsmyndigheter.

³⁵ Ekberg, 2023, 2024 & 2025.

³⁶ 2024, s. 17.



7



7. Avslutning

Att definiera en kodex för universitet och högskolor handlar om att åskådliggöra lärosätenas grundprinciper, mål och särart. Genom att tydliggöra fundamentet som lärosätena är byggda på blir det enklare att skydda och förstärka denna grund. En kodex kan också vägleda och stödja hur lärosäten själva kan bedriva och organisera sin verksamhet.

Den presenterade kodexen i rapporten kan användas på flera olika sätt. Huvudtanken är att den ska fungera som ett underlag för SUHF i en diskussion om och framtagandet av en nationell och sammanhängande kodex för universitet och högskolor. Tanken är också att rapporten ska kunna användas som en inspirationskälla för enskilda lärosäten. Men förhoppningen är även att rapporten ska kunna påverka regeringens syn på och reglering av lärosätena.

En statlig utredning med uppdraget att stärka skyddet av den akademiska friheten tillsattes av regeringen i april 2025.³⁷ Utredningen ska redovisa sitt uppdrag senast den 30 juni 2026.³⁸ Utredningen ska analysera och ta ställning till om nuvarande regelverk är ändamålsenligt för att skydda forskare och lärares individuella akademiska frihet samt hur detta skydd kan stärkas. Utredningen ska inte granska lärosätenas autonomi och relation till statsmakten eller föreslå ändringar i grundlag. Regeringen har även i den senaste forskningspolitiska propositionen aviserat att det ska tillsättas "en utredning för att



Genom att tydliggöra fundamentet som lärosätena är byggda på blir det enklare att skydda och förstärka denna grund. En kodex kan också vägleda och stödja hur lärosäten själva kan bedriva och organisera sin verksamhet.

³⁷ Dir. 2025:42.

³⁸ Utredningen kan eventuellt få förlängd tid.

analysera ändamålsenligheten i dagens myndighetsform för statliga universitet och högskolor”.³⁹

Nästa del av projektet

Projektet som resulterat i denna rapport hade i uppdrag att presentera hur en nationell och sammanhållen kodex kan utformas för de svenska lärosätena. Nästa del i projektet är att beskriva hur en sådan kodex kan utgöra en grund för en ändrad associationsform.

Genom att de statliga lärosätena är förvaltningsmyndigheter saknar de egen rättskapacitet och har en lydndsrelation till regeringen. Att lärosätenas

självbestämmande i stor utsträckning bygger på regeringens välvilja utgör en betydande riskkonstruktion. Frågan om organisationsform har tidigare behandlats av flera olika statliga utredningar och vid olika tillfällen även varit föremål för regeringens intresse, men något politiskt beslut har inte tagits.

Projektet ska beskriva hur en ändrad organisationsform för de statliga lärosätena kan utformas och vad detta

skulle kunna innebära i praktiken för lärosätena och för regeringen. Detta projekt kan bygga vidare på förslag både från den statliga utredningen Självständiga lärosäten (SOU 2008:104), exempel från de nordiska grannländerna samt erfarenheter från andra jämförbara länder. Utgångspunkterna och presentationen behöver anpassas för att möta både farhågor från regeringsmakten att mista styrmöjligheten över en allt viktigare samhällsinriktning och rädslan att en ändrad organisationsform kan leda till ett minskat handlingsutrymme för enskilda akademiker.

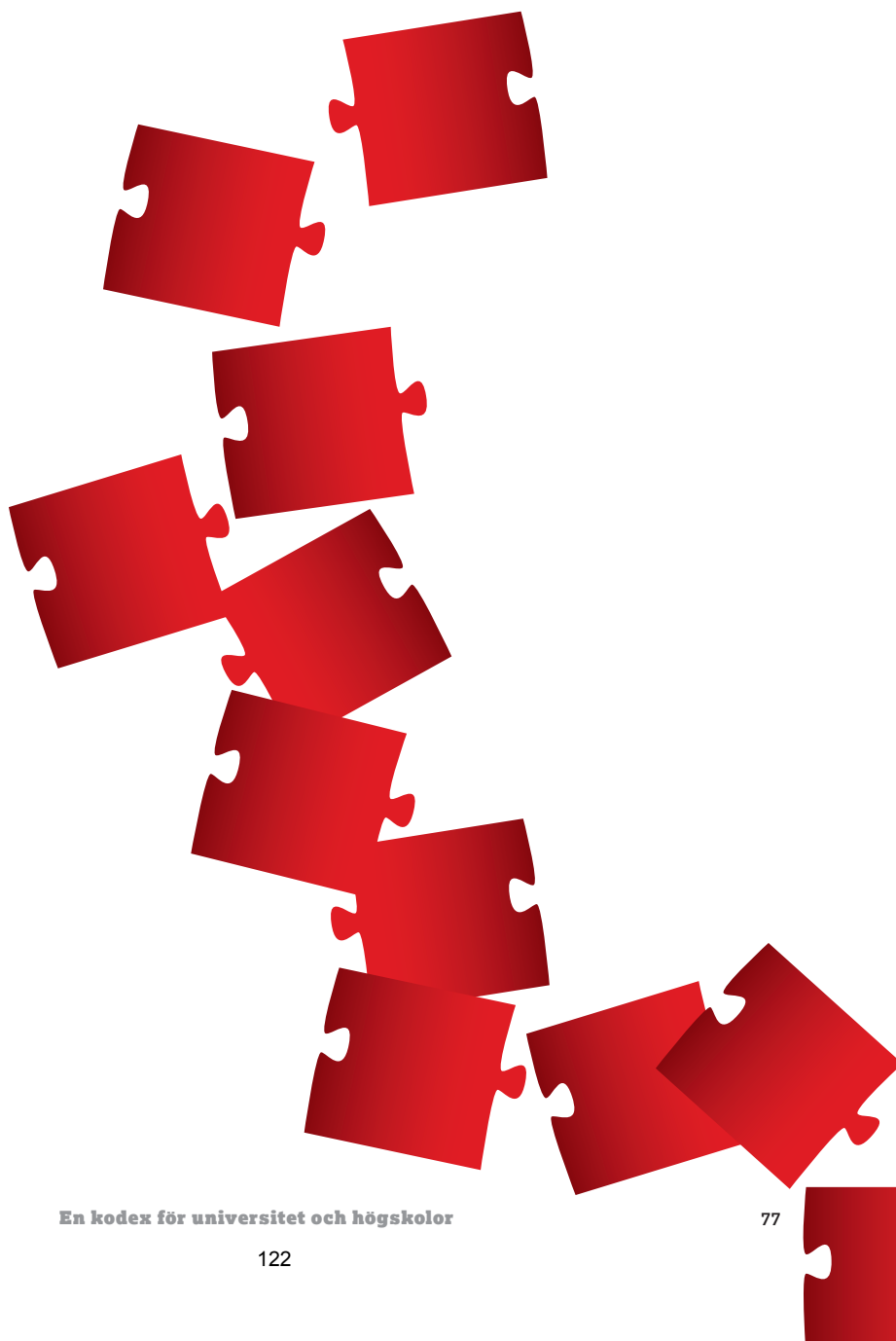
De kollegiala strukturerna är avgörande för den akademiska friheten inom lärosätena. Dessa kollegiala beslutsstrukturer har förändrats och försvagats



Genom att de statliga lärosätena är förvaltningsmyndigheter saknar de egen rättskapacitet och har en lydndsrelation till regeringen. Att lärosätenas självbestämmande i stor utsträckning bygger på regeringens välvilja utgör en betydande riskkonstruktion.

³⁹ *prop. 2024/25:60, s. 133.*

under de senaste decennierna. Lärosätena har blivit alltmer komplexa strukturer där linjestyrning, kollegial styrning och styrsystem för administration/förvaltning löper parallellt. Projektet ska belysa hur dessa strukturer ser ut samt lämna förslag på hur dessa olika styrlogiker bättre kan samexistera.



Källor & Litteratur





Källor & litteratur

- Ahlbäck Öberg, Shirin (2024). *Regeringsformen och de statliga lärosätena – akademisk frihet med svaga skyddsräcken*. Temanummer om regeringsformen, Statsvetenskaplig tidskrift, årg. 126, nr 3.
- Ahlbäck Öberg, Shirin (2023). *Om akademisk frihet*. SULF:s skriftserie XLIII.
- Ahlbäck Öberg, Shirin et al. (red.) (2016). *Det hotade universitetet*. Stockholm: Dialogos.
- Ahlbäck Öberg, Shirin & Broberg, Johan (2024). *Ökad kontroll och ökad byråkratisering. En kartläggning av statens styrning av universitet och högskolor*. Rapport från Expertgruppen för analys, SUHF.
- Ahlbäck Öberg, Shirin & Broberg, Johan (2024). *Ökad kontroll och ökad byråkratisering. Interna effekter på lärosätena*. Rapport från Expertgruppen för analys, SUHF.
- Ahlin Marceta, Jesper (2024). Vad är akademisk frihet? Kungl. Skytteanska Samfundets Årsbok, årg. 37, s. 17 – 32.
- Amnéus, Ingeborg & Fredman, Pam (2024). *Styrningen av lärosätenas utbildningsutbud. Så kan akademien ta större ansvar för framtidens kompetensbehov*. Rapport från Expertgruppen för analys, SUHF.
- Amnéus, Ingeborg & Bjare, Ulrika (2025). *Ökad kontroll och ökad byråkratisering. Hur kan lärosätena minska onödig administration?* Rapport från Expertgruppen för analys, SUHF.
- Andrén, Carl-Gustaf (2013). *Visioner, vägval och verklighet: Svenska universitet och högskolor i utveckling efter 1940*. Lund: Nordic Academic Press.
- Beiter, K.D., Karran, T. & Appiagyei-Atua, K (2016). Academic Freedom and Its Protection in the Law of European States Measuring an International Human Right. *European Journal of Comparative Law and Governance*, 3, 254–345.

- 
- Benner, Mats (2018). *The New Global Politics of Science: Knowledge, Markets and the State*. Edward Elgar Publishing Ltd.
- Benner, Mats (2021). *Kollegialitet: Tillitsbaserad styrning av forskning*. I L. Bringselius (Red.), Tillit och omdöme: Perspektiv på tillitsbaserad styrning, s. 129–144. Studentlitteratur AB.
- Benner, Mats & Holmqvist, Mikael (2023). Universities under neoliberalism – market inspired reforms of Swedish higher education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9:1, 1-3.
- Benner, Mats, & Schwaag Serger, Sylvia. (2023). *Ändra allt?! En högskolepolitik för vår tid*. SNS Förlag.
- Berggren, Henrik (2012). *Den akademiska frågan – en ESO-rapport om frihet i den högre skolan*. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi.
- Bjare, Ulrika (2023). *Vetenskapens självstyre – styrning, organisation och genomförande av universitetsforskning*. Stockholm: KTH.
- Bjare, Ulrika & Fredman, Pam (2024). *Ökat beroende av externa medel, för forskning och utbildning på forskarnivå*. Rapport från Expertgruppen för analys, SUHF.
- Bjare, Ulrika & Fredman, Pam (2024). *Finansiering av universitetsforskning i Europa. En internationell översikt av fyra europeiska länder*. Rapport från Expertgruppen för analys, SUHF.
- Björn, Kari (2018). Impact Evaluation of the Finnish Higher Education System Reform. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, Vol. 9, No. 2.
- Bergan, Sjur, Gallagher, Tony & Harkavy (red.) (2020). *Academic freedom, institutional autonomy and the future of democracy*. Council of Europe Higher Education, series no 24.
- Brøgger, Katja, Degn, Lise & Smedegaard Bengtsen, Søren (2023). Danish University Governance and Reforms Since the Millennium: The Self-Governing University Between State and Institutions, the National and the Global. *Scandinavian Journal of Public Administration* Vol. 27 No. 1, p. 9 – 28.

- Bok, Derek (2003). *Universities in the Marketplace - The Commercialization of Higher Education*. Princeton University Press.
- Boulton, Geoffrey & Lucas, Colin (2008). *What are universities for?* LERU.
- Burman, Anders, Sá Cavalcante Schuback, Marcia & Myrebøe, Synne (2020) *En plats för tänkande - Essäer om universitetet och filosofin*. Södertörns högskola.
- Clark, Burton R (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Guildford.
- Clark, Burton R (2004). *Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts*. Maidenhead: Open University Press.
- Dal-Soto, F., De Souza, Y. S., & Benner, M. (2021). The entrepreneurial orientation in the transformation of universities. *Brazilian Business Review*, 18(3), 255-277.
- Daniels, Ronald J., med Shreve & Spector (2021) *What Universities Owe Democracy*. Johns Hopkins University Press.
- Degerblad, Jan-Erik & Hägglund, Sam (2001). *Akademisk frihet – en rent akademisk fråga?* Högskoleverket, rapport 2001:21 R.
- Ekberg, Tim (2023). *Akademisk frihet och institutionell autonomi*. Rapport från Expertgruppen för analys, SUHF.
- Ekberg, Tim (2024). *Den akademiska friheten. Ett bräckligt fundament för universitet och högskolor behöver förstärkas*. Rapport från Expertgruppen för analys, SUHF.
- Ekberg, Tim (2025) *Akademisk frihet så in i Norden. En studie om hur akademisk frihet och institutionell autonomi har utvecklats för universitet och högskolor i Danmark, Finland och Norge samt förslag hur detta kan öka i Sverige*. Rapport från Expertgruppen för analys, SUHF.
- Europadomstolen (2014). CE:ECHR:2014: 0527JUD000034604, § 40.
- European University Association (2023). *University Autonomy in Europe IV. The Scorecard 2023*.

- 
- European University Association (2023). *The evolution of university autonomy in Hungary*. A complementary analysis to The Scorecard 2023.
- European University Association (2023). *University Autonomy in Europe IV*. Country Profiles I.
- Gribbe, Johan (2022). *Förändringar och kontinuitet: Reformen inom högre utbildning och forskning 1940 – 2020*. Universitetskanslersämbetet.
- Hermansson, Karin (2005). *Akademisk frihet i praktiken: En rapport om tillståndet i den högre utbildningen*. Högskoleverket, rapport 2005:43 R.
- Hylander, Johannes (2024). *På spaning efter den politik som flytt - Om reformkraften i svensk forskning*. Svenskt näringsliv.
- Josephson, Peter & Karlsohn, Thomas m fl (2019). *Universitetets gränser*. Arche press, Göteborg
- Karlsohn, Thomas m fl (2016). *Universitetets idé – Sexton nyckeltexter*. Daidalos AB, Göteborg.
- Karran, Terence, Beiter, Klaus & Appiagyei-Atua, Kwadwo (2017). Measuring academic freedom in Europe: a criterion referenced approach. Policy Reviews in Higher Education.
- Karran, Terence (2019). Threats to academic freedom and autonomy of universities in Europe. Expert report. AS/Cult/Inf (2019) 06. Council of Europe.
- Krücken, Georg, Kosmützky, Anna & Torka, Marc (eds.) (2007) *Towards a Multi-university? Universities between Global Trends and National Traditions*. transcript Verlag, Bielefeld.
- Lindqvist, Moa (2025). *Striden om den högre utbildningen - En socioretorisk studie av remissyttranden inför svenska högskolereformer 1969–2007*. Avhandling Uppsala universitet.
- Maassen, Peter, Martinsen, Dennis, Elken, Mari, Jungblut, Jens & Lackner, Elisabeth (2023) *State of play of academic freedom in the EU Member States*. European Parliamentary Research Service. Scientific Foresight Unit (STOA).
- Magna Charta Universitatum (1988):
<https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-1988>

- Matei, Liviu (2023) Charting a Course for Academic Freedom in Europe at the Beginning of the 21st Century: Situated Epistemology, Codification, Practice. *Philosophy and Theory in Higher Education*, Volume 5, Number 2, 2023, pp. 269–288(20).
- Marcusson, Lena (2005). *Universitetens rättsliga ställning*. Rapport lämnad till SUHF.
- Menand, Louis, Reitter & Wellmon, m fl (2017). *The Rise of the Research University: A Sourcebook*. The University of Chicago Press.
- Musselin, Christine (2021) University Governance in Meso and Macro Perspectives. *Annual Review of Sociology*, 47:305–25.
- Ringarp, Johanna (2024) *Frihetsretorik och marknadslogik: en analys av den svenska högskolepolitiken 1970–2014*. Makadam förlag.
- Sahlin, Kerstin & Eriksson-Zetterquist, Ulla (2016). *Kollegialitet – en modern styrform*. Lund: Studentlitteratur.
- Smith, Anthony & Webster, Frank (1997). *The Postmodern Universit. Contested Visions of Higher Education in Society*. SRHE and Open University Press.
- Statskontoret (2019). *Den statliga värdegrunden – gemensamma principer för en god förvaltning*.
- Tight, Malcolm (2024). The idea of the university: towards a contemporary formulation. *Journal of higher education policy and management* 2024, VOL. 46, NO. 1, 48–62.
- UKÄ (2024). *Akademisk frihet i Sverige*. Regeringsuppdrag om lärosätenas arbete med att främja och värna akademisk frihet.
- Varieties of Democracy Institute (2024). Academic Freedom Index.
- Varieties of Democracy Institute (2024). Democracy Reports.
- Vrielink, Jogchum, Lemmens, Koen, Lemmens, Paul & Parmentier, Stephan (2023). Challenges to academic freedom as a fundamental right. Advice paper no 31. League of European research universities.
- Washburn, Jennifer (2006), University, Inc. - The Corporate Corruption of Higher Education. Basic Books.

- 
- Wedlin, Linda & Pallas, Josef (2017). *Det ostyrda universitetet? Perspektiv på styrning, autonomi och reform av svenska lärosäten*. Göteborg: Makadam.
- Östling, Johan (2016). *Humboldts universitet: Bildning och vetenskap i det moderna Tysklands historia*. Stockholm: Atlantis.
- Östling, Johan (2024). *Kunskapens stora hus: Huvudlinjer i universitetets historia*. Makadam förlag.

DS 2013:49. Högskolestiftelser.

SOU 1996:21. Reform och förändring.

SOU 1997:57. Forskningspolitiska kommissionen.

SOU 2000:101. Utredningen om högskolans ledning.

SOU 2008:104. Självständiga lärosäten.

UKÄ 2025. Kunskapsunderlag om lärosätenas associationsform.

Astrid Söderbergh Widding, professor i filmvetenskap, tidigare rektor vid Stockholms universitet och ordförande för SUHF, vice ordförande i Magna Charta Observatory General Council, nu verkställande ledamot i Marianne och Marcus Wallenbergs Stiftelse och Stiftelsen Marcus och Amalia Wallenbergs minnesfond.

Tim Ekberg är verkställande ledamot i expertgruppen för analys och sammanhållande för projektet om akademisk frihet och en ny och ändrad offentlighetslig organisationsform. Han har bland annat jobbat för SFS, på Utbildningsdepartementet samt vid Södertörns högskola och Lunds universitet.

Författarna ansvarar själva helt och hållet för analyser, slutsatser och förslag i denna rapport.

Universitet och högskolor har alltid haft i uppdrag att skapa, förvalta och förmedla kunskap. Men i en tid av osäkerhet, förändring och ökad politisk styrning väcks frågan: vilka utgångspunkter och förutsättningar krävs för denna uppgift och vad utgör lärosätenas särart?

Denna rapport presenterar en kodex för svenska lärosäten – ett försök att fånga de grundläggande principer som kan vägleda universitet och högskolor. Utifrån en historisk tillbakablick, internationella deklARATIONER och svenska strategiska dokument presenteras en sammanhållen kodex med sex principer: akademisk frihet, vetenskaplighet och etik, kollegialt inflytande, samhörighet mellan utbildning och forskning, samhällsansvar samt internationell gemenskap.

Denna rapport utgör ett diskussionsunderlag i SUHF:s fortsatta arbete med en nationell kodex, men kan också inspirera både enskilda lärosäten och regeringen i deras förändringsarbetet.

SUHF

Sveriges universitets- & högskoleförbund

Samarbeten mellan lärosäten

Dokument

- Holmström, O. & Norberg, C. *Lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning. Kontext, perspektiv, erfarenheter.* Ännu ej publicerat rapportmanus. 2025-10-06.

Förslag

Förbunds församlingen

- *tar del av utredarnas muntliga presentation.*
- *diskuterar hur vi tillsammans kan ta frågorna vidare.*

Bakgrund

Regeringen anser att det finns behov av att reformera lärarutbildningarna för att höja kvaliteten. Den aviserar därför i Budgetpropositionen för 2026 att den inom de närmaste månaderna avser att arbeta vidare med de förslag som lades fram i betänkandet *Ämneskunskaper och lärarskicklighet – en reformerad lärarutbildning* (SOU 2024:81). Utredningens förslag påverkar alla lärar- och förskollärarutbildningar som bedrivs vid ett flertal lärosäten. Regeringen förtydligar lärosätenas gemensamma ansvar för ett fortsatt varierat utbud av lärarutbildningar, som även omfattar ansvaret för ämneslärarutbildning i småämnena. Detta medför behov av ökad samverkan mellan lärosätena. (Prop. 2025/26:1, Utgiftsområde 16, s. 140.)

Det är ännu inte klart vad Regeringen kommer att besluta kring dessa frågor, men det är uppenbart att ett reformarbete kommer att ske som innebär stora konsekvenser och krav på ökat samarbete mellan lärosäten.

SUHF:s expertgrupp för analys har tagit fram en rapport som beskriver förutsättningar för samarbete mellan lärosäten kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning. Vid förbunds församlingens möte presenterar utredaren bilder av den rådande komplexiteten.

Samarbeten mellan lärosäten – utredningar från expertgruppen för analys

Expertgruppen för analys har detta år tre parallella utredningar som undersöker behovet av stärkt samarbete mellan lärosäten. En fråga är hur lärosäten med bibehållen institutionell autonomi kan ta ett gemensamt nationellt ansvar för mindre utbildningar och ämnesområden som på olika sätt behövs, på kort och lång sikt, i samhället?

Två av rapporterna är nu klara och ska tryckas. Den första belyser ämneslärarutbildning och den andra professionsutbildningar inom hälso- och sjukvård. Den tredje utredningen, som ska redovisa i mars 2026, har ett mer övergripande helhetsperspektiv på möjligheter och hinder för gemensamt nationellt ansvarstagande – bland annat för att upprätthålla ett relevant utbildningsutbud med god kvalitet och forskningsanknytning.

Av direktiven till utredningarna framgår att avsikten är att de tillsammans ska bidra till att beskriva möjliga modeller och lyfta fram både rekommendationer till lärosätena och förslag till statsmakterna. Utredningarna ska använda och bygga vidare på den tidigare rapporten om styrningen av lärosätenas utbildningsutbud.¹

Styrelsen avser att återkomma till förbunds församlingen om frågor kring samarbete mellan lärosäten, bland annat utifrån de rapporter som expertgruppen för analys tar fram.

¹ Amnéus, I. & Fredman, P. (2024). [*Styrningen av lärosätenas utbildningsutbud. Så kan akademien ta större ansvar för framtidens kompetensbehov.*](#)

Lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning

Kontext, perspektiv, erfarenheter

Utkast, ej för spridning

Ola Holmström & Cathrine Norberg

Innehållsförteckning

Förord	4
Rapporten är en del av ett större sammanhang	5
Sammanfattning	7
Inledning	17
Ökad förväntan på nationellt samarbete inom ämneslärarutbildning	17
Ämneslärarutbildningsutredningens syfte	18
Metod och empiriska underlag	19
Perspektiv och avgränsningar	20
Disposition	21
Styrning av utbildningsutbudet inom svenska lärosäten – och ökade krav på samverkan mellan utbildningar som leder till ämneslärarexamen	22
Övergripande styrning av utbildningsutbudet – med hänsyn till studenters efterfrågan och arbetsmarknadens behov	22
Studenternas efterfrågan på ämneslärarutbildning och arbetsmarknadens behov av ämneslärare	23
<i>Ämnesvisa och regionala skillnader</i>	25
Autonomi, historisk styrning, konkurrens och samverkan	26
Samverkan och samarbete inom lärarutbildning: tilltagande förväntan, kritik mot lärosätena och specificering	27
Lärosätesamarbete om ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning	29
Svensk ämneslärarutbildning: utformning och genomförande	31
Ämneslärarutbildning vid 26 svenska lärosäten	31
Två inriktningar och många vägar till en ämneslärarexamen	32
Ämnen som kan ingå i en ämneslärarexamen	33
Vilka lärosäten erbjuder vilka utbildningsvägar?	36
Vilka lärosäten erbjuder vilka ämnen inom vilka inriktningar och utbildningsvägar?	37
Ämneslärarutbildning i statistisk belysning: examinerade per inriktning, ämne och lärosäte ..	40
Ämnen som ingick i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24 i nationell belysning ...	43
Utfärdade ämneslärarexamina i olika ämnen vid olika lärosäten	46
<i>Engelska, historia, svenska och matematik</i>	47
<i>Fysik, kemi, teknik och spanska</i>	50
<i>Idrott- och hälsa, textilslöjd och bild</i>	54
Summering och reflektion	57
Samarbete kring ämneslärarutbildning utifrån ett lärosätesperspektiv	59
Lärosätenas problembeskrivning kring det egna ämnesutbudet	59

<i>Särskilt problematiska ämnen – och lärosätenas förändringar av ämnesutbudet</i>	60
<i>Lärosätesintern samläsning mellan studentgrupper som ett sätt att hantera studentvolymen på kursnivå inom ämneslärarutbildningen</i>	61
Lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet.....	63
<i>Informella och studentinitierade samarbeten</i>	65
<i>Lärosätenas erfarenheter av avsändande och mottagande av studenter</i>	65
<i>Planering för att utveckla samarbetet</i>	66
Form och innehåll för samarbetet inom reguljär ämneslärarutbildning	66
<i>Studieform: campus eller distans?</i>	67
Ingångsvärden och incitament för samarbete om ämnesutbudet	70
<i>Konsekvenser av införandet av betyg C som antagningskrav för reguljär ämneslärarutbildning</i>	72
<i>Lärosätenas förhållningssätt till kommunala lärcentra</i>	73
Hinder för lärosätesövergripande samarbete	74
<i>Nationella samarbetsstrukturer</i>	75
Förutsättningar och hinder för samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning...	78
Referenser	81

Förord

Hans Adolfsson

Ordförande för SUHF och Expertgruppen för analys

Rapporten är en del av ett större sammanhang

SUHF har byggt upp en större och mer kvalificerad analyskapacitet inom förbundet. Expertgruppen för analys är en arbetsgrupp inom SUHF som har i uppdrag att ta fram underlag och översikter som utgår från behov inom högskolesektorn och följer politiska reformer som påverkar lärosätena. Dessa analyser ska hjälpa lärosäten i deras utvecklingsarbete, men också kunna användas för att påverka regering och riksdag.

Expertgruppen för analys har inom ramen för fyra projekt tagit fram åtta rapporter fram till mitten av 2025. Dessa rapporter finns sammanfattade i skriften Universitet och högskolor i förändring (2025). Expertgruppen har fortsatt sitt arbete under 2025 och har härutöver presenterat både en rapport om den ökade statliga kontrollens och byråkratiseringens effekter, och en rapport som beskriver lärosätenas grundläggande principer och kärnvärden. I den förstnämnda lyfts det fram hur lärosätena själva kan handskas med de byråkratiska uppdragen genom goda exempel, och förslag inom området formuleras till både regeringen och lärosätena. I den andra rapporten presenteras en kodex för universiteten och högskolorna.

Den föreliggande rapporten utgör en del av ett större projekt. Inom detta ingår tre delprojekt som på olika sätt fokuserar på hur samarbeten mellan lärosätena kan utvecklas. Denna rapport sätter fokus på samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen. En andra rapport behandlar samarbete mellan lärosäten kring professionsutbildningar inom hälso- och sjukvården. Därutöver kommer en tredje rapport att ta ett samlat grepp om vad som behövs göras för att samarbeten mellan lärosäten inom olika typer av utbildningar ska kunna utvecklas ytterligare.

Tack

Författarna vill rikta ett tack till ledamöterna i Expertgruppen för analys för diskussioner, stöd och vägledning. Ett tack riktas till utredare i övriga projekt inom expertgruppen för kommentarer och medskick under arbetets gång: Ingeborg Amnéus (Uppsala universitet), Ulrika Bjare (Stockholms universitet), Kerstin Tham (Malmö universitet), Anna Humble (Karolinska institutet), Astrid Söderbergh Widding (Stockholms universitet), Pam Fredman (Göteborgs universitet), Jacob Färnert (Stockholms universitet), Tim Ekberg (Lunds universitet/SUHF) samt Christopher Sönerbrandt och Lars Alberius vid SUHF:s kansli.

För värdefulla insatser under arbetets gång riktas ett särskilt tack till Daniel Berlin (Göteborgs universitet), Ola Stjärnhagen (Lunds universitet), Mare Johansson (Malmö universitet), Jakob Henriksson (Malmö universitet), Mikael Ärnhage (UKÄ) samt Niklas Odenberg (UKÄ).

Författarna Ola Holmström och Cathrine Norberg ansvarar själva helt och hållet för analyser, slutsatser och förslag i denna rapport.

Sammanfattning

Föreliggande rapport redovisar ett utredningsuppdrag från SUHF:s expertgrupp för analys som fokuserar på lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet inom svensk ämneslärarutbildning. Utredningen utgör ett av tre delprojekt som på olika sätt belyser samarbete mellan landets lärosäten. De övriga delprojekten fokuserar dels på professionsutbildningar inom hälso- och sjukvården, dels på mera övergripande frågor gällande möjligheter och hinder för lärosätessamarbete.

Uppdraget som gäller ämneslärarutbildningen har en viktig bakgrund i en tilltagande politisk förväntan på att svenska lärosäten ska samarbeta och i högre grad närma sig frågan om ämnesutbudet utifrån ett nationellt perspektiv. Intentionen är att detta ska bidra till såväl förbättrad kvalitet som ökad ekonomisk bärkraft inom utbildningen (dir 2023:11; SOU 2024:81). Att lärosätena står inför att i högre grad samarbeta kring ämnesutbudet aktualiserar i sin tur betydelsen av lärosätesövergripande diskussioner i frågan. Därtill aktualiseras betydelsen av en fördjupad förståelse för den komplexitet som kännetecknar svensk ämneslärarutbildning.

Enligt SUHF:s utredningsdirektiv ska utredningen belysa fyra specifika problemområden som på olika sätt är av stor betydelse för ett ökat samarbete kring ämnesutbudet: 1) studentvolymerna inom olika ämnesinriktningar och lärosätenas bedömning av förutsättningarna för att bedriva utbildning inom de olika ämnesinriktningarna, 2) befintliga lärosätessamarbeten och vilka erfarenheter som kan förmedlas kring dessa, 3) förutsättningar, hinder och incitament för lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet, och 4) konsekvenser för studentvolymerna inom ämneslärarutbildningen om antagningskrav C i svenska och svenska som andraspråk införs i enlighet med förslag från 2024 års lärarutbildningsutredning (SOU 2024:81). Ett annat viktigt syfte med utredningen är att klargöra utgångspunkterna för det lärosätesövergripande samarbetet i termer av ämneslärarutbildningens olika inriktningar och utbildningsvägar till examen. Om dessa inte är klargjorda är det svårt att diskutera lärosätenas samarbete kring ämnesutbudet på sakliga grunder.

För kartläggning och analys har empiriskt material i huvudsak samlats in genom dokumentstudier, databearbetningar på basis av tillgänglig statistik om ämneslärarutbildningen, samt insamling av enkätdata i form av en enkät som skickades till och besvarades av samtliga 26 lärosäten i landet som genomför ämneslärarutbildning. I det följande sammanfattas de viktigaste resultaten med utgångspunkt i studiens utredningsdirektiv och syfte. Sammanfattningen avslutas med råd och rekommendationer i form av ett antal överväganden som är viktiga att förhålla sig till i diskussioner och ställningstaganden gällande ämneslärarutbildningen och det lärosätesövergripande samarbetet kring ämnesutbudet inom densamma.

Ämneslärarutbildningens förgrening i två examensinriktningar, flera vägar till en examen och en mångfald av ämnen

Många universitetsutbildningar genomförs som mer eller mindre sammanhållna utbildningar inom vilka studenterna följer varandra i ett utbildningsspår och från kurs till kurs. Detta gäller

inte på samma sätt för ämneslärarutbildningen. Studier mot en ämneslärarexamen kan bedrivas mot två olika examensinriktningar i form av årskurs 7-9 eller gymnasiet, och de båda inriktningarna har delvis olika examensmål. För respektive inriktning finns vidare ett flertal olika utbildningsvägar för att nå en ämneslärarexamen. Dessa har i hög grad växt fram organiskt och allteftersom nya behov eller problem identifierats, snarare än att svara mot en från början fastlagd utbildningsstruktur för studier mot en ämneslärarexamen.

De olika utbildningsvägarna utgörs av reguljär ämneslärarutbildning, tre olika varianter av Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU 90, KPU 60, KPU forsk), Utlandsutbildade lärares vidareutbildning (ULV), Vidareutbildning av lärare (VAL) samt Arbetsintegrerad lärarutbildning (AIL). I en examen kan därtill ett, två eller tre av ett stort antal olika möjliga ämnen ingå, samtidigt som förutsättningarna för antagning och studier i olika ämnen skiljer sig åt mellan de olika inriktningarna och utbildningsvarianterna. Medan ämnesstudierna bedrivs inom ramen för utbildningen i reguljär ämneslärarutbildning och AIL är ämnesstudierna redan förvärvade när en student påbörjar en KPU, och detsamma gäller helt eller delvis även för VAL och ULV.

Sammantaget innebär detta att ämneslärarutbildningen på olika sätt förgrenar sig i en rad olika inriktningar, utbildningsvägar och – i flera fall – ämnesstudier (se Figur 1, s. 35). Detta är en central utgångspunkt för i princip alla diskussioner och analyser som tar sikte mot lärosätesövergripande samarbete inom ämneslärarutbildningen. Utan en förståelse för ämneslärarutbildningens komplexitet är en av de mest grundläggande förutsättningarna inte på plats.

Stora variationer i studentvolymerna mellan olika ämnen

Studentvolymerna per ämne har analyserats med utgångspunkt i de ämneslärarexamina som utfärdades i Sverige mellan läsåren 2019/20–2023/24. Under perioden utfärdades nästan 15 500 (15 476) ämneslärarexamina av 27 olika lärosäten.¹

Totalt sett ingick 42 olika ämnen i de examina som utfärdades. Hälften (21) av dessa ingick i såväl examina avsedda för arbete i gymnasiet som i examina avsedda för arbete i årskurserna 7-9. I enlighet med lärarutbildningsförordningen (SFS 2021:1335) ges inte samtliga ämnen för båda examensinriktningarna och många ämnen (15) ingick därför enbart i ämneslärarexamina med inriktning mot gymnasiet, medan andra ämnen (6) enbart ingick i ämneslärarexamina med inriktning mot arbete i årskurserna 7-9.

Som regel ingår två och ibland tre ämnen i en ämneslärarexamen och sett över båda examensinriktningarna ingick engelska, historia, svenska, samhällskunskap och religionskunskap i störst andel av de examina som utfärdades under perioden. För inriktningen mot gymnasiet ingick engelska (21%) och historia (21%) i drygt var femte examen och i princip samma sak gällde för svenskämnet (20%). Engelska, svenska och historia ingick därmed i nästan dubbelt så många examina som matematikämnet (11%), och i mångdubbelt fler examina än vad som var fallet för till exempel biologi (5%), teknik (4%),

¹ Högskolan i Borås har tidigare erbjudit studier mot ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans åk 7-9 och ingår som ett av lärosätena som examinerade ämneslärarstudenter mellan läsåren 2019/20–2023/24. Utbildningen är med anledning av för få sökande pausad och av detta följer att 26 och inte 27 lärosäten i Sverige antog studenter till lärarutbildning mot ämneslärarexamen under läsåret 2024/25.

fysik (4%), kemi (4%) och naturkunskap (2%). Engelskämnet ingick också i störst andel av de examina som utfärdades med inriktning mot arbete i årskurs 7-9. Detta gällde för nästan var femte examen (18%). Här är skillnaderna mellan olika ämnen emellertid inte lika påtagliga som inom gymnasieinriktningen. Exempelvis ingick matematikämnet (11%) i en nästan lika stor andel examina som historieämnet (12%) och i något fler än svenskämnet (10%).

Särskilt "små" ämnen – nationellt och per lärosäte

Det finns en rad exempel på ämnen som ingick i särskilt få ämneslärarexamina under den aktuella perioden. Främst gäller detta för så kallade "vissa-ämnen" som kan ingå i en examen som nåtts via en kompletterande pedagogisk utbildning. Exempel på sådana ämnen är design, sociologi, media- och kommunikation och koreografi. Men det finns också flera exempel på ämnen som kan nås via reguljär lärarutbildning och som ingick i särskilt få av de examina som utfärdades. Detta gäller i synnerhet för filosofi, juridik, psykologi, dans och teater. Andra exempel på särskilt små ämnen är moderna språk som spanska, tyska och franska. Men även för ämnen som kemi, biologi, fysik och teknik var antalet utfärdade examina jämförelsevis få. Textilslöjd samt trä- och metallslöjd – som ges inom inriktningen mot årskurs 7-9 – är andra exempel på ämnen för vilka få ämneslärare utbildades under den aktuella perioden.

När de ämneslärarexamina som utfärdades fördelas mellan lärosätena blir antalet utfärdade examina per lärosäte ofta starkt begränsade för de mindre ämnena. Ett tydligt exempel utgörs av fysikämnet, som ingick i 572 ämneslärarexamina från 20 (Gy) respektive 15 (7-9) lärosäten under den aktuella femårsperioden. Det totala antalet examina översteg inte 100 vid något av lärosätena, vid den stora merparten var antalet färre än 50 och vid flera lärosäten handlade det bara om enstaka examina. Ett annat exempel utgörs av kemiämnet som ingick i totalt sett 653 ämneslärarexamina. Inte heller i kemi utbildade något lärosäte fler än 100 ämneslärare, vid de allra flesta understeg antalet 50 och vid många lärosäten utbildades bara några enstaka kemilärare. Andra exempel utgörs av moderna språk som spanska, franska och tyska. Sett över båda examensinriktningarna ingick spanska i 540 examina, vilket är betydligt fler än vad som var fallet för franska (281) och tyska (252). Inte desto mindre var volymerna per lärosäte små i spanskämnet. Av de 16 lärosäten som utfärdade examina där spanska ingick utfärdade sju av lärosätena färre än 30 examina, vilket ger en genomsnittlig examensfrekvens som är mindre än sex examina per lärosäte och läsår.

Oklarheter kring vägar till examen, problem med att uttolka data – och olika kompetensförsörjningslogiker för olika ämnen

Begränsade studentvolymerna i olika ämnen på lärosätesnivå är ett starkt skäl till att lärosätena i högre grad förväntas samarbeta med varandra kring sitt ämnesutbud. Kombinationen av tillgänglig statistik och ämneslärarutbildningens komplexitet med sina många vägar till examen gör emellertid att uttolkningen av de begränsade studentvolymerna per ämne och lärosäte är komplicerad. Utifrån data som tillgängliggjorts av Universitetskanslersämbetet (UKÄ) kan de ämnen som ingår i utfärdade ämneslärarexamina utläsas och dessa kan redovisas på såväl aggregerad nivå och lärosätesnivå som per examensinriktning (7-9 eller Gy). Med utgångspunkt i tillgänglig statistik är det emellertid inte möjligt att söka ut genom vilken utbildningsväg som de examinerade studenterna har tagit mot sin ämneslärarexamen.

Av den statistiska redovisningen går det därför inte heller att utläsa om studenterna nått sin ämneslärarexamen genom reguljär ämneslärarutbildning, eller genom en KPU och på så vis redan förvärvat sina ämneskunskaper innan utbildningen påbörjades. I det senare fallet bedrivs lärarutbildningen över ämnesgränserna och antalet studenter på ämnesnivå motsvarar därmed inte antalet studenter i den större och ämnesövergripande undervisningsgruppen. Detta är inte liktydigt med att det inte skulle finnas problem med små studentgrupper inom ämneslärarutbildningen. Men det begränsar de slutsatser som kan dras gällande antal studenter som studerat ett visst ämne på ett givet lärosäte på ett betänkligt sätt.

I sammanhanget är det särskilt viktigt att notera att olika ämnen i hög grad är koncentrerade till olika utbildningsvägar fram till en ämneslärarexamen. De 26 lärosäten i Sverige som genomför ämneslärarutbildning ger i de flesta fall studenter möjlighet att studera ämnen med jämförelsevis större studentvolymen inom sina reguljära program. Detta gäller framför allt för engelska, svenska, religionskunskap, historia och matematik. Betydligt färre lärosäten ger ämnesundervisning i ämnen med mindre studentvolymen som kemi, teknik, fysik, biologi och moderna språk inom ramen för sina reguljära ämneslärarprogram. I stället kan behörighet att undervisa i dessa ämnen i betydligt högre grad uppnås genom studier på de olika varianterna av KPU, inom vilka de utgör antagningsämnen i motsvarande och ibland större utsträckning än de ämnen som är tydligt störst inom den reguljära ämneslärarutbildningen. Även inom de alternativa utbildningsvägarna VAL och ULV finns en starkare betoning på flera av de volymmässigt små naturvetenskapliga ämnena än inom de reguljära ämneslärarprogrammen.

Av detta följer att ämnen som ingår i mycket få examina på lärosätesnivå i många fall inte studerats inom ramen för den reguljära ämneslärarutbildningen och därmed inte är en avspeglning av hur stora studentgrupper som undervisas på kursnivå. Vidare kan tydliga tendenser till olika kompetensförsörjningslogiker för ämneslärare i olika ämnen utskiljas. Studenter som vill bli ämneslärare i exempelvis historia eller engelska har stora möjligheter att ta sin examen genom studier på det reguljära ämnesprogrammet, medan studenter som vill bli ämneslärare i volymmässigt mindre och ofta naturvetenskapligt orienterade ämnen som till exempel teknik, fysik eller kemi i betydligt högre grad är hänvisade till någon av de olika KPU-varianterna. De olika kompetensförsörjningslogikerna är både i linje med de politiska intentionerna med KPU:n och ett sätt för lärosätena att hantera problem med volymmässigt små ämnen.

Obalans mellan ämneslärarutbildningens två examensinriktningar

På examensinriktningsnivå kan konstateras att lärosätena utbildar betydligt fler ämneslärare för gymnasiet än för årskurserna 7-9. Av de nästan 15 500 ämneslärarexamina som utfärdades mellan läsåren 2019/20-2023/24 hade nästan två av tre (64%) gymnasieinriktning. Att gymnasieinriktningen dominerar illustreras också tydligt av att 25 av 26 lärosäten ger reguljärt ämneslärarprogram med inriktning mot arbete i gymnasiet, medan i princip hälften så många (13) ger reguljär ämneslärarutbildning med inriktning mot arbete i årskurserna 7-9.

I sammanhanget bör noteras att en ämneslärarexamen med gymnasieinriktning ger behörighet att undervisa i årskurs 7-9. Sett till den skolnivå som examen avser visar uppgifterna inte desto mindre på en tydlig obalans mellan ämneslärarutbildningens två inriktningar. Denna förstärks i förhållande till både lärarprognoser och arbetskraftsundersökningar. I Skolverkets

senaste lärarprognos redovisas såväl det beräknade antalet lärare med nuvarande utbildningstakt som det prognostiserade behovet för perioden 2024–2038. Medan det prognostiserade antalet gymnasielärare (26 900) vida överstiger det prognostiserade behovet (14 500) är situationen den omvända för ämneslärare i årskurs 7-9. Här uppgår det prognostiserade antalet (8 900) inte mer än till lite drygt hälften av det prognostiserade behovet (16 800). Av data från SCB:s arbetskraftsbarometer från 2023 kan ett mera kortsiktigt perspektiv på arbetsmarknadens behov av ämneslärare utläsas, och även här bekräftas i hög grad det omfattande arbetsmarknadsbehovet av ämneslärare för årskurs 7-9. Till problematiken kan därtill adderas att så många som var tredje yrkesverksamma lärare i årskurs 7-9 saknar behörighet (31%). Samma sak gäller för drygt var femte lärare på gymnasiet (21%).

Regionala skillnader och variationer på utfärdade ämneslärarexamina

För att ge ett perspektiv på regionala variationer på de ämneslärarexamina som utfärdades under den aktuella femårsperioden grupperades lärosätena med utgångspunkt i den indelning av noder som har gjorts inom ramen för ULF-samarbetet² kring praktisknära forskning: Huvudstadsnoden, Nordnoden, Sydnoden, Västnoden och Östnoden. Vilka lärosäten som ingår i vilken nod framgår av Tabell 6 (s. 41).

Analysen visar på flera regionala skillnader och variationer som kan göras till föremål för vidare reflektioner. Exempelvis ingick svenskämnet i princip i lika många examina som utfärdades inom Sydnoden (496) som inom Nordnoden (486), samtidigt som historia var mer än dubbelt så stort inom Sydnoden (829) i jämförelse med Nordnoden (366). Inom Västnoden, där flest kemilärare utbildades under den aktuella femårsperioden (199), var antalet det dubbla i jämförelse med såväl Sydnoden (96) som Nordnoden (99), och i princip dubbelt så många lärare i idrott och hälsa utbildades inom Huvudstadsnoden (552) än inom någon av de övriga noderna (207-290). Vidare kan noteras att den tydliga koncentrationen av ämneslärarexamina som utfärdades med inriktning mot gymnasiet är särskilt påtaglig inom Huvudstadsnoden (72%) och Östnoden (70%). Detta kan jämföras med att lärosätena inom Nordnoden utfärdade ungefär lika många ämneslärarexamina med gymnasieinriktning (53%) som med inriktning mot årskurs 7-9 (47%).

Personal och forskningsöverbyggnad beskrivs vara på plats – men studentgruppernas storlek och de ekonomiska förutsättningarna beskrivs som otillfredsställande

Av de 26 lärosäten i Sverige som ger ämneslärarutbildning förmedlar samtliga att de har tillgång till personal med adekvat kompetens för samtliga (19) eller merparten (7) av de ämnen som de erbjuder under läsåret 2024/25, och svarsmonstret är i princip detsamma gällande tillgången till en relevant forskningsöverbyggnad i förhållande till ämnesundervisningen. Utifrån lärosätenas perspektiv tycks därmed de kanske mest

² ULF (Utbildning, Lärande, Forskning) är en nationell verksamhet som bedrivs i samarbete mellan lärosäten med lärarutbildning och skolhuvudmän. Genom att bedriva praktisknära skolforskning i samverkan tar parterna ett gemensamt ansvar för den svenska skolans och lärarutbildningarnas långsiktiga utveckling.

grundläggande interna förutsättningarna i hög grad vara på plats för att ge ämnesstudier med hög kvalitet. Samtidigt uppger nästan vart fjärde lärosäte (6) att studentgruppernas storlek är otillfredsställande för merparten av de ämnen som ges, och fler än hälften beskriver de ekonomiska förutsättningarna som otillfredsställande för merparten (13) eller samtliga (1) ämnen. Utifrån en sammanvägd bedömning uppger fler än hälften (14) av lärosätena också att möjligheterna att bedriva ämnesundervisning är särskilt problematisk för några av de ämnen som inryms i deras ämneslärarutbildning. Inte desto mindre uttrycks som regel en vilja och ambition att fortsätta ge undervisning i de ämnen som avses. Detta visar sig i att få (5) lärosäten förmedlar att det förs samtal om att upphöra med att anta studenter till de aktuella ämnena.

Lärosätesintern samläsning som lokal anpassningspraktik

Att hantera studentvolymen på kurser som ges inom ämneslärarutbildningen framstår som en central del av det löpande arbetet med utbildningsplanering på lärosätesnivå. Arbetet hänger i hög grad samman med att ämneslärarutbildningen är uppdelad mellan två examensinriktningar, att respektive inriktning kan nås genom ett flertal olika utbildningsvägar och att varje studentgrupp som antas till reguljär ämneslärarutbildning därtill förgrenar sig i olika ämnesstudier. Detta gör att ämneslärarutbildningen i en sammantagen mening framstår som svårorganiserad, att antalet kurser riskerar att bli alltför många, och att antalet studenter inom vissa kurser därmed kan bli så pass få att kurserna saknar ekonomisk bärkraft.

I denna kontext tycks olika former av lokala anpassningspraktiker ha uppstått, vilka i hög grad består i att lärosätena tillskapar samläsning mellan ämneslärarstudenter som antagits till olika examensinriktningar och utbildningsvägar. Så många som 24 av 26 lärosäten uppger att det sker intern samläsning mellan olika studentgrupper som studerar mot en ämneslärarexamen. Samläsningen kan gälla för såväl ämneskurser som för kurser i utbildningsvetenskaplig kärna, och består exempelvis i att ämneslärarstudenter som är antagna vid olika tidpunkter samläser kurser, att studenter inom olika KPU-varianter studerar tillsammans, eller att KPU-studenter, ULV-studenter och VAL-studenter samläser med varandra eller med studenter på det reguljära programmet. Därtill kan samläsning mellan ämneslärarstudenter och grundlärarstudenter förekomma. Det tycks också vara mycket utbrett att studenter som studerar mot en examen med inriktning mot årskurs 7-9 i en betydande grad samläser såväl ämneskurser som kurser i utbildningsvetenskaplig kärna med studenter som studerar mot en examen med gymnasieinriktning. Detta förekommer i princip vid samtliga lärosäten som ger det reguljära ämneslärarprogrammet med båda examensinriktningarna.

Inom de reguljära ämneslärarprogrammen bedrivs härutöver lärosätesintern samläsning mellan studenter som bedriver ämnesstudier inom ramen för en ämneslärarutbildning och andra studenter som bedriver sina studier i ämnet inom ramen för ett annat utbildningsprogram eller som fristående kurs. Så är i olika grad fallet vid de flesta av lärosätena som bedriver ämneslärarutbildning.

Den utbredda interna samläsningen framstår som ett viktigt sätt för lärosätena att hantera studentgrupper som i utgångsläget är indelade i olika examens- och utbildningsinriktningar, och vars ämnesval förgrenar sig i olika ämnesstudier inom det reguljära programmet. Ett centralt syfte med den interna samläsningen blir därmed att undvika att studenterna blir

utspridda i alltför små grupper och syftet sammanfaller således med ett viktigt syfte för att lärosätena i allt högre grad ska ingå i lärosätesövergripande samarbete kring sitt ämnesutbud. Med förväntningarna på mer lärosätesövergripande samarbete tycks lärosätena därmed stå inför att i allt högre grad göra samma sak på nationell nivå som de i någon mening redan gör på lärosätesnivå.

Lärosäten som samarbetar kring ämnesutbudet – och lärosäten som planerar att påbörja eller utvidga samarbetet

I linje med förslagen i 2024 års lärarutbildningsutredning (SOU 2024:81) ingår flera lärosäten i lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen. Över hälften av lärosätena (14) uppger att de samarbetar med annat lärosäte kring sitt ämnesutbud. Två av lärosätena är avsändare av studenter till annat lärosäte, fyra av lärosätena är mottagare av studenter från annat lärosäte, och åtta lärosäten är både avsändare och mottagare av studenter. Härutöver ger andra lärosäten exempel på mera informella och studentinitierade utbyten mellan lärosätena, vilket som regel innebär att studenterna på eget initiativ studerar sitt andraämne på annat lärosäte.

Även om inte alla lärosäten är inbegripna i något lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet uppger de allra flesta att frågan bereds utrymme i pågående samtal i olika forum som förs över lärosätesgränserna. Av de tolv lärosäten som inte ingår i något mera formaliserat samarbete kring ämnesutbudet uppger sju att de för konkreta samtal med andra lärosäten kring möjligheterna om att påbörja ett sådant samarbete. Även om det både kan gälla mottagande och avsändande av studenter tycks intresset vara något större för att ta emot än att sända i väg studenter.

Av de 14 lärosäten som redan är inbegripna i lärosätesövergripande samarbete uppger elva att de är inbegripna i konkreta samtal kring att utvidga samarbetet. Även här uttrycker fler lärosäten intresse av att ta emot studenter från andra lärosäten än att sända i väg egna studenter till ett annat lärosäte.

Form och innehåll för det lärosätesövergripande samarbetet

Befintliga lärosätessamarbeten kring ämnesutbudet genomförs såväl som studier på campus på det mottagande lärosätet som genom studier på distans. Från sju lärosäten uppges att ämnesstudier inom deras reguljära ämneslärarutbildning möjliggörs genom studier på campus vid annat lärosäte, och fyra uppger att möjligheten ges genom distansstudier. I sammanhanget kan noteras att lärosätena tycks vara splittrade i fråga om distansstudier som en möjlig studieform för ett lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet. Uppemot vart fjärde lärosäte (6) förmedlar att man i mycket hög grad ser på distansstudier som ett bra alternativ, och från något fler lärosäten (7) förmedlas den motsatta ståndpunkten.

Flest lärosäten samarbetar kring ämnesundervisningen i moderna språk. För inriktningen mot gymnasiet möjliggör sex lärosäten studier i moderna språk inom sina reguljära ämneslärarprogram genom att studierna bedrivs på annat lärosäte, och för inriktningen mot årskurs 7-9 gäller samma sak för fyra lärosäten. I övrigt kan samarbetet både avse ämnen som

generellt sett är volymmässigt små som biologi, kemi, teknik och fysik, eller ämnen som är volymmässigt stora som engelska, historia och religionskunskap.

Olika lärosäten har olika ingångsvärden och incitament för att samarbeta kring ämnesutbudet

Samtidigt som en hel del lärosäten samarbetar kring ämnesutbudet och att merparten är inbegripna i samtal om att påbörja eller utvidga samarbetet har olika lärosäten olika ingångsvärden i frågan. Exempelvis uppger några lärosäten att de i mycket (5) eller ganska hög grad (2) är beroende av att samarbeta med annat lärosäte för att kunna ge sin ämneslärarutbildning med innevarande utbud av ämnen. För merparten av lärosätena är samarbete med andra lärosäten emellertid obetydligt i det här avseendet. Lärosätena ombads också att ta ställning till om man i en mera generell mening ser tydliga incitament för att samarbeta kring ämnesutbudet. Även i detta avseende synliggörs olika ingångsvärden. Flera lärosäten ger uttryck för att de i mycket (9) eller ganska hög grad (5) ser tydliga incitament för lärosätesövergripande samarbete, men nästan lika många ser färre (9) eller knappt några incitament alls (2).

När lärosätena tar ställning till några specificerade incitament förhåller sig de flesta till lärosätesövergripande samarbete som en intressant möjlighet att ge ämnesundervisning till studenter från andra lärosäten. Detta beskrivs som ett mycket (10) eller ganska (11) starkt incitament för 21 av landets 26 lärosäten. Ett annat möjligt incitament är att ett ökat samarbete kring ämnesutbudet skulle kunna leda till kvalitetsutveckling av ämneslärarutbildningen utifrån ett nationellt perspektiv. Merparten av lärosätena (16) förhåller sig till det incitamentet som ganska eller mycket starkt. Men för nästan vart tredje lärosäte (8) gäller det motsatta, och några lärosäten (2) avstår från att göra en bedömning.

En annan central aspekt i sammanhanget är lärarutbildningsutbildningens förslag om höjda antagningskrav till ämneslärarutbildningen (SOU 2024:81), och de reducerade studentvolymerna som förväntas följa på detta. Det finns en ganska utbredd oro från lärosätenas sida att studentunderlaget skulle minska till en kritisk nivå inom något eller några av de ämnen som man ger om gymnasiebetyg C i svenska/svenska som andraspråk införs som antagningskrav. Den stora merparten av lärosätena bedömer att så skulle bli fallet (19). Utan att uttrycka att det vore önskvärt förhåller de flesta av dessa lärosäten (14) sig också till förslaget som ett incitament att stärka det lärosätesövergripande samarbetet kring ämnesutbudet.

Hinder för det lärosätesövergripande samarbetet: olika studiegångar vid olika lärosäten, lärosätesintern samläsning, ökad administrativ börda och avsaknad av nationella samarbetsstrukturer

Samtidigt som flera lärosäten samarbetar kring ämneslärarutbildningens ämnesutbud eller planerar att påbörja ett sådant samarbete framgår att det finns en utbredd tveksamhet kring möjligheterna att samarbeta på ett mera substantiellt sätt.

Ämneslärarutbildningen är uppbyggd kring ämnesstudier i som regel ett förstaämne och andraämne, verksamhetsförlagd utbildning samt studier i utbildningsvetenskaplig kärna. Både

när och med vilken omfattning som de olika momenten infinner sig i utbildningen skiljer sig åt mellan lärosätena (se Bilaga 1, s. 83). Detta gör att ämnesstudierna i ett givet ämne sällan följer samma studiegång vid två eller flera lärosäten, och därmed är den kanske mest grundläggande förutsättningen för att samarbeta kring ämnesstudierna inte på plats. Mot denna bakgrund förhåller sig nästan samtliga lärosäten till olika studiegångar vid olika lärosäten som ett mycket (21) eller ganska (3) stort hinder för lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet.

De olika studiegångarna vid olika lärosätena utgör också ett av skälen till att fler än vart fjärde lärosäte i ganska (11) eller mycket hög grad (9) ser risker med att ett lärosätesövergripande samarbete skulle öka lärosätenas administrativa börda. Några lärosäten gör bedömningen att lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet i högre grad riskerar att leda till ökad administration än att skapa mervärden i form av substantiella bidrag i frågor som berör studentvolym och utbildningskvalitet.

Fler än hälften av lärosätena uppger därtill att de ofta långtgående interna samläsningsstrukturerna utgör ett ganska (11) eller mycket (3) stort hinder för ett utvidgat samarbete kring ämnesutbudet. I samma utsträckning som ämnesstudierna är sammanflätade mellan ämneslärarutbildningens olika varianter och inriktningar och med lärosätets ämnesinstitutioner kan det vara svårt att därtill anpassa upplägget av studierna till ett annat lärosätes behov och förutsättningar.

Samarbete mellan lärosäten kring en komplex utbildning som ämneslärarutbildningen förutsätter vidare organiserade kontaktytor för lärosätesövergripande probleminventering, diskussion och planering. Drygt hälften av lärosätena bedömer att det i ganska (11) eller mycket hög grad (3) finns tillräckliga samarbetsstrukturer för ändamålet på regional nivå, men nästan lika många bedömer att detta i ganska (6) eller mycket låg grad (6) är fallet. Adekvata samarbetsstrukturer på nationell nivå tycks i princip saknas. Nästan samtliga lärosäten förmedlar att det saknas ett lämpligt forum inom vilket frågor kring ämnesutbud, dimensionering och samarbete kring ämneslärarutbildningen kan hanteras på nationell nivå.

Rekommendationer och överväganden

Studiens empiriska underlag pekar sammantaget på att frågan om lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen i sin tur aktualiserar flera viktiga men ofta komplicerade frågor för såväl lärosätena som politiken att förhålla sig.

Frågorna anknyter till ämneslärarutbildningens utbildningsstruktur med olika examensinriktningar och utbildningsvägar, volymmässiga obalanser mellan de olika examensinriktningarna, avsaknaden av nationell utbildningsstatistik för olika vägar till en ämneslärarexamen, olika studiegångar vid olika lärosäten, omfattande lärosätesinterna samläsningsstrukturer och att olika lärosäten kan ha olika incitament och ingångsvärden för att samarbeta kring ämnesutbudet. På en mera övergripande nivå är det lärosätesövergripande samarbetet kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen därtill djupt inbäddat i ett antal omständigheter, spänningar och motsättningar som å ena sidan anknyter till lärosätenas autonomi i fråga om såväl utbildningsutbud som utbildningarnas utformning, och å andra sidan till lärosätenas ansvar för utbud, dimensionering och utbildningskvalitet utifrån ett nationellt perspektiv (se Figur 2 s. 78).

Mot denna bakgrund synliggör rapporten den höga grad av komplexitet som det lärosätesövergripande samarbetet kring ämnesutbudet är förenat med, och den utskiljer flera centrala problemområden som är viktiga att förhålla sig till för att i högre grad bereda möjligheter för att arbeta med ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen utifrån ett nationellt perspektiv. Av detta följer emellertid också ett stort behov av såväl fördjupade analyser som välinitierade diskussioner och ställningstaganden på olika nivåer. Förhoppningen är att föreliggande utredning kan bidra med ett viktigt empiriskt underlag i sådana sammanhang.

På den kanske mest initiala och grundläggande nivån är det ett särskilt stort problem att det enligt lärosätenas bedömning saknas ett adekvat forum på nationell nivå för lärosätesövergripande diskussioner kring samarbete, utbud och dimensionering av ämneslärarutbildning. Att det därmed tycks saknas en tydligt definierad agens i frågan pekar på ett behov av att någon grupp på lärosätesledningsnivå tillsätts för att arbeta med ställningstaganden i fråga om samarbete inom ämneslärarutbildningen utifrån ett nationellt perspektiv.

Inledning

Föreliggande rapport redovisar ett utredningsuppdrag från SUHF avseende svenska lärosätens samarbeten kring genomförandet av ämneslärarutbildning. Utredningen har initierats inom ramen för SUHF:s expertgrupp för analys, och den utgör en del av ett arbete som inbegriper tre olika delprojekt som på olika sätt belyser samarbete mellan landets lärosäten. De övriga delprojekten utgörs dels av en utredning med särskilt fokus på professionsutbildningar inom hälso- och sjukvården, dels av en mera övergripande utredning om möjligheter och hinder för lärosätessamarbete.

De tre delprojekten har haft som uppdrag att samordna sina utredningar och att tillsammans bidra till att beskriva möjliga modeller och lyfta fram både rekommendationer till lärosätena och förslag till statsmakterna. En annan viktig utgångspunkt är att delprojekten ska använda och bygga vidare på en tidigare rapport som även den har tagits fram inom ramen för expertgruppens arbete, och som belyser styrningen av lärosätenas utbildningsutbud (Amnéus & Fredman, 2024). I denna framhålls betydelsen av att lärosätena tar ett gemensamt ansvar i fråga om utveckling och arbetsdelning gällande utbildningsutbudet inom landets universitets- och högskoleutbildningar. Att sektorn samarbetar kring utbildningsutbudet på nationell och lärosätesövergripande nivå framhålls som en viktig förutsättning för universitetens och högskolornas institutionella autonomi inom utbildningsområdet.

Ökad förväntan på nationellt samarbete inom ämneslärarutbildning

Att SUHF initierar en utredning om lärosätessamverkan kring ämnesutbudet i ämneslärarutbildning visar både på frågans betydelse och komplexitet. Det visar också tydligt på frågans aktualitet. Från politiskt håll finns en klart uttalad förväntan på att svenska lärosäten i högre grad ska samarbeta i frågor kring dimensionering och utbud inom ämneslärarutbildningen, och att i högre grad närma sig frågan om utbildningsutbud utifrån ett nationellt perspektiv. Detta kommer till tydliga uttryck i såväl direktiven för 2024 års lärarutbildningsutredning som i det efterföljande betänkandet (dir. 2023:11; SOU 2024:81), och väcker i sin tur många viktiga frågor kring hur lärosätenas institutionella autonomi kan och bör gestalta sig inom området. Vad är möjligt och vad är inte möjligt för lärosätena att göra gemensamt inom området för dimensionering och utbud i en både komplex och samhällskritisk utbildning som ämneslärarutbildningen?

Samtidigt som lärosätessamverkan kring utbud och dimensionering i ämneslärarutbildning står högt på den politiska dagordningen är det viktigt att notera att detta inte är fråga om någon ny företeelse. I en mera allmän mening kan startpunkten i väsentliga drag lokaliseras till 1993 års universitets- och högskolereform som innebar att den centrala och statliga planeringen och dimensioneringen av högskoleutbildning kom att upplösas (SOU 2015:70). I dess ställe följde en tydlig avreglering och decentralisering, som bland annat innebar att lärosätena fick ansvar för dimensioneringen av sitt utbildningsutbud (a.a.). Utifrån en analys med utgångspunkt i två centrala styrningsprinciper i form av arbetsmarknadens behov och studenternas efterfrågan fick lärosätena – relativt sett – en stor frihet att planera sitt utbildningsutbud på egen på hand och mer eller mindre oberoende av varandra (se t ex Bergman, 2021; Amnéus & Fredman, 2024). Däremot fanns inga generella styrningsprinciper

för hur lärosätena skulle ta ett gemensamt ansvar för dimensioneringen utifrån ett nationellt perspektiv.

Med tiden kan emellertid en successivt stegrande politisk förväntan på lärosätessamordning kring utbildningsutbudet utskiljas – och detta gäller inte minst för landets lärarutbildningar. Politisk förväntan på samordning kring utbildningsutbudet kommer i viss mån till uttryck inom ramen för såväl 1999 års som 2009 års lärarutbildningsreformer (SOU 1999:63; prop. 1999/2000:135; SOU 2008:109; prop. 2009/10:89). Från att i dessa ha varit ganska vaga eller mera allmänt hållna har förväntan på lärosätesövergripande samordning i allt högre grad preciserats och inskräpts. I utredningsdirektivet för 2024 års lärarutbildningsutredning pekas på särskilt stora behov av lärosätesövergripande samarbete inom just ämneslärarutbildningen, och i det efterföljande betänkandet föreslås att lärosätena ska få ett tydligt uppdrag att gemensamt planera utbudet och dimensioneringen av densamma (dir 2023:11; SOU 2024:81). Förslaget pekar således på att – men inte hur – lärosätena ska stärka sin samverkan kring utbud och dimensionering av utbildningen. Av detta följer en möjlighet att finna former för institutionell autonomi inom området för ämneslärarutbildningens utbud och dimensionering. Men det reser också flera centrala och svåra frågor för lärosätena att gemensamt förhålla sig till. Att försöka klargöra och ge perspektiv på dessa är en central utgångspunkt för föreliggande rapport.

Ämneslärarutbildningsutredningens syfte

Av de ökade kraven på nationellt samarbete kring utbildningsutbudet inom svensk ämneslärarutbildning följer också ett ökat behov av fördjupad och lärosätesövergripande dialog inom området. Med denna utgångspunkt syftar föreliggande utredning till att undersöka förutsättningar för ett utökat lärosätessamarbete kring utbildningsutbudet utifrån ett lärosätessperspektiv. Genom att belysa centrala aspekter av lärosätenas perspektiv och synsätt är förhoppningen att rapporten kan fungera som ett empiriskt underlag i diskussioner kring hur en institutionell autonomi inom området kan och bör gestalta sig.

Ett viktigt syfte med utredningen är att klargöra att ämneslärarutbildningen består av två examensinriktningar, att det finns många olika utbildningsvägar som leder till en ämneslärarexamen inom respektive inriktning, och att en examen som regel inbegriper två eller tre av ett urval av många olika möjliga ämnen. Med detta synliggörs att ämneslärarutbildningen i många viktiga avseenden är mycket komplex och att den bedrivs utifrån särskilda förutsättningar och premisser. Att ha god insyn i dessa är en grundläggande förutsättning för diskussioner som tar sikte på lärosätesövergripande samarbete kring utbildningsutbudet.

Enligt SUHF:s utredningsdirektiv ska utredningen kartlägga och belysa fyra olika problemområden. Det första anknyter till ovanstående problembild och handlar om att skapa en bättre förståelse för studentvolymen inom de olika ämnesinriktningarna inom ämneslärarutbildning vid landets lärosäten. I detta sammanhang ska även lärosätenas bedömning av förutsättningarna för att bedriva utbildning inom de olika ämnesinriktningarna belysas. Detta kan handla om studentunderlag, men även faktorer som tillgång till undervisande personal med adekvat kompetens samt forskningsöverbyggnad.

Att det yttre trycket på lärosätesövergripande samarbete kring utbudet inom ämneslärarutbildning har ökat är inte liktydigt med att sådant samarbete skulle svara mot någon helt okänd eller obeprövad företeelse. Former för möjliga samarbeten kring ämnesutbudet är snarare ett pågående inslag i flera ämneslärarutbildningars utbildningsplanering. I ljuset av detta blir det också viktigt att kartlägga existerande lärosätessamarbeten, vilka erfarenheter som kan förmedlas kring dessa, och om det förs samtal kring eller planering för ytterligare samarbeten. Detta utgör studiens andra problemområde.

Ett tredje problemområde handlar om att försöka klargöra lärosätenas incitament för ökat samarbete kring utbildningsutbudet inom ämneslärarutbildning. I det sammanhanget ska också lärosätenas bedömningar av hinder och förutsättningar för ett utökat samarbete kartläggas.

I utredningsdirektivet beaktas särskilt förslaget i 2024 års lärarutbildningsutredning om höjda antagningskrav till lärarutbildning (SOU 2024:81). Dessa utgörs av krav på gymnasiebetyg C i svenska och svenska som andraspråk för att antas till ämneslärarutbildning och grundlärarutbildning (f-3 och 4-6). Vad ett sådant antagningskrav skulle innebära för studentvolymen inom ämneslärarutbildningen – och hur det skulle påverka behoven och förutsättningarna att bedriva samarbete kring utbildningsutbudet – utgör utredningens fjärde problemområde.

Metod och empiriska underlag

Empiriska underlag har samlats in genom flera olika metoder: dokumentstudier, databearbetningar utifrån tillgänglig statistik om ämneslärarutbildningen, insamling av enkätdata samt diskussioner i olika workshops och möten med berörda. Dokumentstudierna har i huvudsak fokuserat på utredningar, förordningar och rapporter som utifrån utredningsuppdragets frågeställningar bedömts som särskilt relevanta. Statistiska uppgifter har både inhämtats från Universitetskanslersämbetets (UKÄ:s) statistiktjänst på webben, och genom särskilda och mera detaljerade utsökningar som UKÄ har bistått utredningen med. För insamling av enkätdata konstruerades en enkät, som i mars månad 2025 skickades till samtliga 26 lärosäten i landet som ger ämneslärarutbildning. Den första delen av enkäten avsåg faktiska uppgifter om lärosätets utbud av ämneslärarutbildning, om utbudet av ämnen inom dessa och om eventuellt samarbete med andra lärosäten kring ämnesutbudet. I följebrevet uppmanades den delen besvaras av personal med god utbildningsnära kännedom om utbildning vid lärosätet som leder till ämneslärarexamen. Den andra delen av enkäten gällde mer övergripande och strategiska överväganden och bedömningar i frågor som gäller samarbete kring ämnesutbudet, och i instruktionerna angavs att den delen skulle besvaras av personal på ledningsnivå. Samtliga lärosäten besvarade enkäten.

Utöver dessa underlag har utredningen fått tillgång till uppgifter som samlades in inom ramen för 2024 års lärarutbildningsutredning. Dessa har använts som utgångspunkt för att kartlägga studiegångarna inom ämneslärarutbildningen vid landets lärosäten (Bilaga 1, s. 83).

Utredningsuppdraget och preliminära resultat har diskuterats inom ramen för SUHF:s kvalitetskonferens den 13 mars 2025 och vid Lärarutbildningskonventets³ möte den 9 april samma år. Vidare har ett rapportutkast diskuterats i SUHF:s expertgrupp för lärarutbildning den 25 augusti 2025.

Perspektiv och avgränsningar

Ämneslärarutbildning kan både studeras mot examen för arbete i grundskolans årskurs 7-9 eller för arbete i gymnasieskolan (Gy). Oberoende examensinriktning finns det ett flertal olika utbildningsvägar för att nå en ämneslärarexamen: reguljär lärarutbildning, tre olika varianter av kompletterande pedagogisk utbildning (KPU), utlandsutbildade lärares vidareutbildning (ULV), vidareutbildning av lärare (VAL) samt arbetsintegrerad lärarutbildning (AIL).⁴ I en examen kan därtill ett, två eller tre av ett stort antal olika möjliga ämnen ingå, och i förhållande till dessa ämnen finns i sin tur ett regionalt rekryteringsbehov utifrån ett huvudmannaperspektiv att beakta. Ämneslärarutbildningens omfattning, komplexitet och särart lägger på så vis en grund för mycket specifika och ofta svåra förutsättningar för att finna fungerande former för samarbete kring utbildningsutbudet. Detta utgör en viktig utgångspunkt i utredningsarbetet.

Ämneslärarutbildningens komplexitet medför också flera utmaningar och begränsningar vad gäller tillgänglighöjandet av statistiska uppgifter som avser hur många studenter som studerar inom olika inriktningar, utbildningsvägar och ämnen vid landets lärosäten. Statistik som belyser den innevarande studentgruppen i de här avseendena har av flera skäl inte varit möjlig att ta fram. Detta hänger samman med att de reguljära ämneslärarutbildningarna vanligtvis är organiserade på så vis att förstaämne väljs inför antagning, medan andraämne och eventuellt tredjeämne väljs under utbildningen gång. Detta innebär att statistik kring nybörjare på programmet i många fall skulle reduceras till att gälla förstaämnestudierna. Det vore vidare svårt att finna ut en metod som matchar en tidpunkt i programmet där studenter på olika lärosäten som är registrerade på programmet har gjort även sina andraämnesh- och eventuellt tredjeämneshval. Många ämneslärarstudenter bedriver därtill sina ämnesstudier tillsammans med studenter som läser ämnet inom ramen för andra studier, samtidigt som det ofta sker samläsning mellan ämneslärarstudenter som antagits olika år eller bedriver sina studier inom olika inriktningar eller utbildningsvägar. Även detta komplicerar förutsättningarna för att samla in rättvisande data som baseras på studenter som är registrerade på programmet.

Mot denna bakgrund har de statistiska utsökningarna i stället fokuserat på examinerade från ämneslärarutbildningen och dessa bygger på data som UKÄ bistått utredningen med. Utifrån tillgänglig statistik har det varit möjligt att belysa vilka ämnen som ingår i utfärdade ämneslärarexamina, vilket kan redovisas på såväl aggregerad nivå och lärosätesnivå som per examensinriktning 7-9 eller Gy. Med utgångspunkt i dessa data har det dock inte varit möjligt att finna ut vilken utbildningsväg som de examinerade studenterna har tagit mot sin ämneslärarexamen. I den tillgängliga statistik som belyser de ämnen som ingår i studenternas

³ Lärarutbildningskonventet samlar företrädare för landets lärarutbildningar för diskussioner och samarbete, i syfte att tillvarata de gemensamma intressen som finns mellan olika lärarutbildningar.

⁴ Vad gäller ämneslärarutbildning ges Arbetsintegrerad lärarutbildning med examensinriktning mot årskurs 7-9 men inte med gymnasieinriktning.

lärarexamina går det således inte att utläsa om studenterna nått sin ämneslärarexamen genom exempelvis reguljär lärarutbildning eller KPU.⁵

Disposition

För att sätta utredningen i en mera övergripande kontext ges inledningsvis en beskrivning av hur den statliga styrningen av lärosätenas utbildningsutbud är utformad. Vidare redogörs för statistiska uppgifter och prognoser gällande de centrala styrmekanismerna för lärosätenas utbildningsutbud i form av studenternas efterfrågan av ämneslärarutbildning och arbetsmarknadens behov av ämneslärare. Därtill uppmärksammas de senaste decenniernas successivt tilltagande förväntningar på lärosätesövergripande samarbete gällande lärarutbildning i allmänhet och ämneslärarutbildning i synnerhet.

I det efterföljande avsnittet ges en övergripande beskrivning av ämneslärarutbildningens utformning i termer av examensinriktningar, de olika utbildningsvägarna och vilka olika ämnen som kan ingå i en examen. Här redogörs också för vilka lärosäten som erbjuder vilken väg till en ämneslärarexamen och vilka ämnen som kan studeras vid olika lärosäten.

I det därpå följande avsnittet görs en statistisk belysning av ämneslärarutbildningen i termer av antal examinerade ämneslärare totalt, per examensinriktning, per lärosäte och per ämne. Grunddata för redovisningen utgörs av statistik som belyser antalet examinerade ämneslärare läsåren 2019/20-2023/24.

Med utgångspunkt i enkätdata ges därefter ett lärosätesperspektiv på frågan om samarbete inom ämneslärarutbildning. Avsnittet inleds med en redogörelse för lärosätenas problembeskrivningar kring det egna ämnesutbudet. Därpå redogörs för befintliga lärosätessamarbeten kring ämnesutbudet i termer av såväl omfattning som studieform och ämnesinnehåll. Vidare redogörs för lärosätenas erfarenheter av samarbete kring ämnesutbudet och hur lärosätena förhåller sig till ökat samarbete kring utbildningsutbudet i termer av incitament, hinder och begränsningar. I ett avslutande avsnitt diskuteras därefter några viktiga förutsättningar och hinder för ett lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet som kan utskiljas mot bakgrund av studiens empiriska underlag.

Längst fram i rapporten ges en sammanfattning av utredningens viktigaste resultat. Sammanfattningen avslutas med råd och rekommendationer i form av ett antal överväganden som är viktiga för lärosätena att förhålla sig till gällande ämneslärarutbildningen och det lärosätesövergripande samarbetet kring ämnesutbudet inom densamma.

⁵ Att statistik inte finns tillgänglig betyder inte nödvändigtvis att den inte kan tas fram. Att få tillgång till data som i möjligaste mån belyser ämneslärarexamina per ämne, lärosäte, inriktning och väg till examen hade emellertid förutsatt en specialbeställning från SCB. En sådan har inte varit möjligt att göra inom ramen för utredningens tidsramar.

Styrning av utbildningsutbudet inom svenska lärosäten – och ökade krav på samverkan mellan utbildningar som leder till ämneslärarexamen

Från 1950-talets slut och fram till 1977 styrdes utbildningsutbudet vid svenska lärosäten framför allt med utgångspunkt i studenternas efterfrågan. Det var med andra ord i huvudsak vad studenterna sökte sig till för studier som blev definierande för hur utbudet bestämdes. Därefter – och fram till 1993 – bestämdes antalet platser i princip omvänt genom en central planeringsprocess. Inom ramen för denna var det utbildningsdepartementet som angav antalet platser på varje utbildning vid varje lärosäte, utifrån prognoser för arbetsmarknadens behov (t ex SOU 2015:270).

Mot bakgrund av en större myndighetsreform från 1993 följde en tydlig decentraliserings- och avregleringsprocess inom svensk högre utbildning (Ekberg, 2023). Inom ramen för denna upphörde de centralt reglerade bestämmelserna kring utbud och dimensionering, och svenska lärosäten gavs betydligt större möjlighet att på egen hand styra sitt utbildningsutbud. Så skedde genom att de tidigare styrmekanismerna i form av studenters efterfrågan och arbetsmarknadens behov kom att kombineras, och att de tillsammans fick utgöra underlag för de enskilda lärosätena i sina beslut kring utbud och dimensionering.

Övergripande styrning av utbildningsutbudet – med hänsyn till studenters efterfrågan och arbetsmarknadens behov

Den övergripande styrprincipen i form av studenters efterfrågan och arbetsmarknadens behov har sedan flera decennier i princip varit beständig, och kommit till tydliga uttryck i regeringens gemensamma regleringsbrev för universitet och högskolor (Amnéus & Fredman, 2024). Här uttrycks att utbildningsutbudet vid universitet och högskolor ska svara mot studenternas efterfrågan och arbetsmarknadens behov, och att universitet och högskolor mot denna bakgrund ska redovisa vilka bedömningar och behovsanalyser som ligger till grund för de beslut och prioriteringar kring utbildningsutbudet som görs (t ex U2023/01406, U2023/01757, U2024/01010). Därutöver anger lärosätesspecifika regleringsbrev mål, återrapporteringskrav och uppdrag som är specifika för respektive lärosäte. Detta gäller inte minst särskilda uppdrag som är kopplade till lärarutbildning, i form av att vissa lärosäten ges i uppdrag att planera och genomföra särskilda lärarutbildningsinriktningar som t ex VAL, ULV, AIL eller särskilda varianter KPU.

I avvägningarna kring sitt utbildningsutbud verkar respektive lärosäte också inom givna ekonomiska ramar. Dessa avgörs framför allt av en regeringsbeslutad budget som enkelt uttryckt dimensionerar det totala antalet studieplatser vid varje lärosäte genom ett så kallat takbelopp. Detta anger storleken på den ersättning som lärosätet maximalt får för sin utbildning. De faktiska resurserna för utbildning tilldelas sedan lärosätena genom att de ges ersättning för antalet registrerade studenter (helårsstudenter) och deras prestationer (helårsprestationer). Framför allt det senare styr utbudet mot programutbildningar mot ett

väldefinierat yrke och mot utbildningar som ges på campus på heltid (Amnéus & Fredman, 2024).

Studenternas efterfrågan på ämneslärarutbildning och arbetsmarknadens behov av ämneslärare

Lärarutbildning svarar mot en av de volymmässigt största utbildningarna i landet och i den meningen kan studenternas efterfrågan på lärarutbildning beskrivas som stor. Det är med andra ord många som studerar till och vill bli lärare, även om den allmänna diskursen ofta signalerar det motsatta. Enligt UKÄ:s gruppering av olika yrkesexamensprogram återfinns den största gruppen av 2023/24 års programnybörjare inom det yrkesexamensområde som klassificeras som undervisning (13 291), vilken till allra största del utgörs av studenter som studerar mot någon lärarexamen (UKÄ 2025:1⁶). Programnybörjare inom området för undervisning efterföljs i storleksordning av programnybörjare som studerar inom teknikområdet (12 515) och inom området för vård och omsorg (11 881). Sett till enskilda yrkesexamina utgör ämneslärarstudenterna (3 838) tillsammans med grundlärarstudenterna (3 727) de största delgrupperna inom den större grupp som studerar mot ett undervisningsyrke i stort, och sett till antalet nybörjare är ämneslärarstudenterna den fjärde största programnybörjargruppen i landet.⁷ Mot denna bakgrund framstår studenters efterfrågan på lärarutbildning i allmänhet och ämneslärarutbildning i synnerhet som förhållandevis stor.

Samtidigt är lärarutbildningarna samhällskritiska utbildningar med stora rekryteringsbehov och många utbildningsplatser att fylla, och söktrycket – uttryckt som antal behöriga förstahandssökande per antagen student – är lågt i förhållande till behovet. Mellan 2015 och 2024 uppgick det genomsnittliga söktrycket till alla yrkesexamensprogram i landet till 2,0 (Statistiska meddelanden UF 46 SM 2401). Detta innebär att ungefär hälften av de behöriga förstahandssökande som sökt något yrkesexamensprogram också blivit antagna. För samtliga lärarutbildningar gäller emellertid att de hade ett söktryck som var lägre än genomsnittet, och bland lärarutbildningarna var söktrycket som lägst till ämneslärarprogrammet (1,1).⁸ Vårterminen 2025 uppgick söktrycket till ämneslärarutbildning till 1,2. Sett över landets olika lärosäten var söktrycket högst vid Göteborgs universitet (1,7) medan söktrycket var lägre än 1,0 vid enstaka lärosäten. Det senare innebär att det fanns färre förstahandssökande än antagna till lärosätets ämneslärarutbildning.⁹

Ett annat perspektiv på studenternas efterfrågan på en given utbildning är genomströmning och examensfrekvens, vilket ger ett mått på hur benägna studenterna är att fullfölja den utbildning som de påbörjat. UKÄ följer regelbundet upp genomströmningen på landets högskoleutbildningar, och i en uppföljning fram till och med läsåret 2021/22 var examensfrekvensen för yrkesexamensprogrammen högst på utbildningar till barnmorska (92%) och läkare (82%). Examensfrekvensen för lärarutbildningarna var betydligt lägre, och

⁶ Uppgifter från medföljande Excel-bilaga.

⁷ Sett till antal programnybörjare som studerar mot en enskild yrkesexamen studerar flest mot en civilingenjörsexamen (8007) efterföljt av sjuksköterskeexamen (5 873) och högskoleingenjörsexamen (3 986.)

⁸ Förskollärarprogrammet (1,2), yrkeslärarprogrammet (1,3) och grundlärarprogrammet (1,2) hade ett något högre söktryck än ämneslärarprogrammet (1,1).

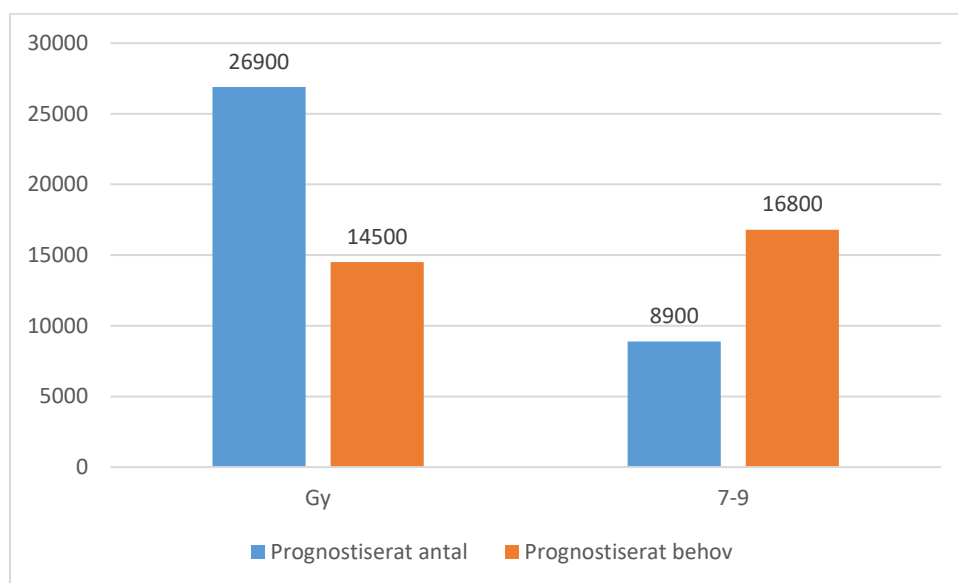
⁹ Uppgifter hämtade från UKÄ:s statistiktjänst på webben: <https://www.uka.se/vara-resultat/statistik/hogskolan-i-siffror>

allra lägst examensfrekvens hade studenterna på ämneslärarutbildningen där endast 46 procent tog ut en ämneslärarexamen inom uppföljningstiden (Statistiska meddelanden UF 20 SM 2303).

Vad gäller arbetsmarknadens behov genomför Skolverket regelbundet lärarprognoser som belyser skolans och förskolans behov av behöriga lärare och förskollärare (t ex Skolverket, 2019, 2021, 2025). I beräkningarna tas både hänsyn till hur många som förväntas påbörja och avsluta en lärarutbildning, och hur det framtida anställningsbehovet beräknas se ut mot bakgrund av t ex pensionsavgångar, kvarvarograd i yrket och storleken på kommande barnkullar. I Skolverkets senaste lärarprognos redovisas det beräknade behovet av antalet lärare och förskollärare under perioden 2024–2038 (Skolverket 2025:2). I en generell mening antas det finnas en brist på omkring 10 600 behöriga lärare och förskollärare vid prognosperiodens slut, och som särskilt bekymmersam framstår situationen gällande förskollärare, yrkeslärare och speciallärare.

Av prognosen för ämneslärare framkommer en tydlig problematik gällande de båda examensinriktningarna Gy och 7-9 (Diagram 1). I sammanhanget bör noteras att en ämneslärarexamen med gymnasieinriktning ger behörighet att undervisa i årskurs 7-9, men sett till den skolnivå som examen avser visar uppgifterna inte desto mindre på en påtaglig obalans mellan ämneslärarutbildningens två inriktningar. Medan det prognostiserade antalet gymnasielärare (26 900) vida överstiger det prognostiserade behovet (14 500) är situationen den omvända för ämneslärare som utbildas för att undervisa i årskurs 7-9. Här uppgår det prognostiserade antalet examinerade (8 900) inte mer än till lite drygt hälften av det prognostiserade behovet (16 800).

Diagram 1: Prognostiserat antal ämneslärare i förhållande till det prognostiserade behovet under åren 2024-2038. Fördelat per inriktning Gy och 7-9.



Källa: Skolverkets lärarprognos 2025.

Till den ovanstående problematiken bör adderas att en stor andel yrkesverksamma ämneslärare saknar behörighet. Detta gäller för drygt var femte yrkesverksamma lärare på gymnasiet (21%) och nästan var tredje yrkesverksamma lärare i årskurserna 7-9 (31%).¹⁰

I sammanhanget är det viktigt att påpeka att Skolverkets prognostisering av antal examinerade ämneslärare inte tar hänsyn till förslagen om höjda antagningskrav som formuleras i 2024 års lärarutbildningsutredning (SOU 2024:81). Här föreslås, vilket nämns ovan, antagningskrav motsvarande gymnasiebetyg C i svenska och svenska som andraspråk för tillträde till både grundlärarutbildning (f-3 och 4-6) och ämneslärarutbildning. Om förslaget träder i kraft kommer antalet studenter som både påbörjar och avslutar ämneslärarutbildningen sannolikt att minska på ett betydande sätt. Detta kommer i så fall också att innebära att bristen på ämneslärare med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 blir större än den prognostiserade.

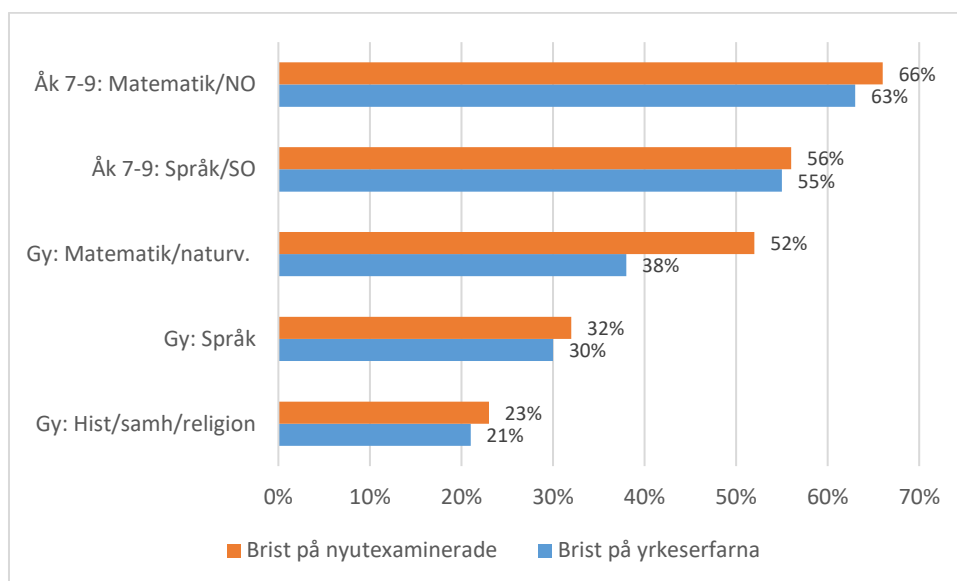
Ämnesvisa och regionala skillnader

Studenternas efterfrågan varierar också mellan olika ämnen som ges inom ämneslärarutbildningen. I en generell mening uppmärksammas ofta att ungas intresse för STEM-ämnen (Science, Technology, Engineering and Mathematics) inte är tillräckligt stort i förhållande till samhällets behov (jfr IVA, 2024; Ungdomsbarometern/Teknikföretagen 2024). Detta tycks även avspeglade sig i söktrycket till ämneslärarutbildningen där ämnen som teknik, fysik, biologi och naturkunskap är bland de minst eftersökta (RIR 2014:18). Andra exempel på ämnen inom ämneslärarutbildningen med särskilt lågt söktryck är moderna språk samt hem- och konsumentkunskap (7-9).

Data från SCB:s arbetskraftsbarometer från 2023 ger perspektiv på arbetsmarknadens behov av ämneslärare inom såväl olika inriktningar som ämnen. Arbetskraftsbarometern beskriver arbetsmarknadsläget för cirka 70 utbildningsgrupper och bygger på svaren på en enkät till ett urval av arbetsgivare. Data som gäller ämneslärare är grupperad utifrån examensinriktning och ämnesområden enligt nedan (Diagram 2), och den bekräftar i hög grad det omfattande arbetsmarknadsbehovet av ämneslärare för årskurs 7-9. Därtill visar arbetskraftsbarometern på ett särskilt stort behov av lärare inom STEM-ämnen med lågt söktryck till utbildningen. Så många som två tredjedelar av de tillfrågade arbetsgivarna uppger att det finns en brist på såväl nytutexaminerade (66%) som yrkeserfarna (63%) ämneslärare i matematik/NO för årskurserna 7-9. Samma bedömning görs av fler än hälften av arbetsgivarna vad gäller tillgången på lärare i Språk/SO. Tillgången på gymnasielärare beskrivs generellt sett som bättre. Samtidigt pekar över hälften av arbetsgivarna (52%) på att det finns brist på nytutexaminerade gymnasielärare i matematik och naturvetenskap. Sett över båda examensinriktningar och ämnesgrupperingar beskrivs tillgången på gymnasielärare i historia/samhällskunskap/religion vara bäst. För sådana lärartjänster pekar färre än var fjärde arbetsgivare på brister på arbetssökande.

¹⁰ I sammanhanget ska noteras att några av de lärare som saknar behörighet har en pedagogisk högskoleexamen. Andelen som saknar både behörighet och högskoleexamen uppgår till 8% bland yrkesverksamma inom gymnasieskolan och 17% bland yrkesverksamma i årskurserna 7-9.

Diagram 2: Andel arbetsgivare som uppger att det finns brist på tillgång på arbetssökande till arbete som ämneslärare, fördelat per examensinriktning och ämnesområden.



Källa: SCB:s statistikdatabas på webben.

I Skolverkets lärarprognos för perioden 2024-2038 presenteras uppgifter som belyser rekryteringsbehov av ämneslärare i olika ämnen i ett mera långsiktigt perspektiv (Skolverket 2025). För både gymnasieskolan och högstadiet är rekryteringsbehovet antalsmässigt störst i matematik. Andra ämnen där rekryteringsbehovet är förhållandevis stort inom båda examensinriktningarna är engelska och svenska. De ämnen som har störst rekryteringsbehov i förhållande till antalet befintliga lärare är teknik, franska, tyska samt övriga språk för gymnasieskolan. Motsvarande gäller för ämnena slöjd, franska, tyska och teknik för årskurserna 7-9.

I Skolverkets Lärarprognos görs även övergripande analyser av kompetensförsörjningsbehovet av lärare i olika delar av landet (Skolverket 2025, bilaga). Generellt sett pekas på ett minskande behov av antalet utbildade lärare under prognosperioden 2024-2038, framför allt som en följd av minskande barnkullar. För samtliga län i landet gäller att de beräknas ha ett minskande behov av lärare år 2038 i jämförelse med dagens situation. Samtidigt prognostiseras stora länsvisa skillnader. Exempelvis beräknas behovet av lärare bara vara marginellt mindre 2038 än vad det är idag i Uppsala län (1%), medan minskningen i Blekinge och Västernorrlands län utpekas som mera påtaglig (20%). Sett till olika skolformer antas examinationsbehovet av förskollärare vara större än av andra lärarkategorier inom prognosperioden. Gällande grundskolans olika stadier kan noteras att examinationsbehovet av ämneslärare för årskurserna 7-9 är större än av både lärare för årskurserna 1-3 och 4-6, och detta gäller inom alla delar av landet. I linje med tidigare redogörelser är examinationsbehovet på motsvarande sätt större av ämneslärare för årskurserna 7-9 än för gymnasiet.

Autonomi, historisk styrning, konkurrens och samverkan

Inom ramen för den övergripande styrningen har svenska lärosäten relativt stor frihet att besluta vilka utbildningar som ska ges vid respektive lärosäte. Detta är i linje med universitetens och högskolornas autonomi i förhållande till staten i fråga om att självständigt

planera och genomföra sina verksamheter. Enligt högskolelagen (1992:1434) är det lärosätena själva som bestämmer hur deras organisation ska se ut. Det är också lärosätena som bestämmer över den interna fördelningen av resurser, utbildningsutbud samt utbildningens innehåll och utformning. Lärosätena bestämmer också över hur många studenter som antas, och det finns därmed ingen nationellt planerad utbildningsvolym för högskolan.¹¹

Lärosätenas arbete med utbud och dimensionering svarar emellertid mot komplexa processer som inbegriper flera överväganden. Dels ska de övergripande styrmekanismerna i form av studenternas efterfrågan och arbetsmarknadens behov beaktas, vilka inte alltid är samstämmiga. Dels behöver varje lärosäte förhålla sig till en informellt styrande kraft, som Bergman (2021) benämner som historisk styrning. Med denna avses att ett lärosätes utbildningsutbud i stor utsträckning är historiskt bestämt genom de lärare som tidigare anställts och de program som redan utvecklats och startats. Det är här som resurser och kompetens finns och detta tenderar att göra förändringar av utbildningsutbudet till trögrörliga processer som ofta behöver länkas till ett långsiktigt strategiarbete, snarare än att göras till föremål för mera omedelbara beslut och omprioriteringar. Lärosätenas autonomi i kombination med principerna för resursfördelning innebär därtill att de i flera avseenden står i ett konkurrensförhållande till varandra. För att nå upp till takbeloppet behöver lärosätena fylla sina utbildningsplatser och av detta följer en konkurrens om studenternas val av lärosäte. Detta är i linje med 1993 års universitets- och högskolereform, som lade grunden för decentralisering och självbestämmande, och som hade som ett av sina syften att främja en inbördes och kvalitetsdrivande konkurrens mellan landets lärosäten (prop. 1992/93:1).

Mot denna bakgrund kan frågor kring utbud och dimensionering av utbildningen förstås som en balansakt för det enskilda lärosätet. Denna inrymmer avvägningar mellan studenternas efterfrågan, uttolkningar av arbetsmarknadens behov och vilka utbildningar som är möjliga att ge med hög kvalitet sett till lärosätets profil, kompetens och resurser. Samtidigt som lärosätena konkurrerar och fattar autonoma beslut kring vilka utbildningar som de planerar och genomför finns därtill förväntningar på att de ska samverka i frågor kring utbildningsutbudet. I 2015 års betänkande *Högre utbildning under tjugo år* (SOU 2015:70) beskrivs en ”långt decentraliserad högskolesektor, där varje lärosäte självständigt beslutar om sitt utbildningsutbud” och att situationen förutsätter ”dels dialog med företrädare för den arbetsmarknad man utbildar för, dels samverkan med andra lärosäten vars utbildningsutbud påverkar det egna lärosätet” (a.a s. 244). I sammanhanget lyfts särskilt smala inriktningar av utbildningar som är vitala för arbetsmarknaden, t.ex lärarutbildningar i specifika ämnen. I sådana fall efterfrågas särskilt samarbete mellan lärosäten så att utbildningarna kan genomföras trots svag ekonomisk bärkraft.

Samverkan och samarbete inom lärarutbildning: tilltagande förväntan, kritik mot lärosätena och specificering

Som en av landets största och mest samhällskritiska professionsutbildningar är lärarutbildning kanske den utbildning som det riktas mest förväntningar på vad gäller lärosätesövergripande samverkan om utbildningen. Detta kommer till uttryck i såväl 2021 års förordning (2021:1335) om utbildning till lärare och förskollärare som i 2024 års

¹¹ T ex <https://www.uka.se/sa-fungerar-hogskolan/sa-styrs-hogskolesektorn>

lärarutbildningsutredning (dir. 2023:111; SOU 2024:81), och har på olika sätt och med tilltagande politisk förväntan betonats i flera decennier.

I betänkandet *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63) lades grunden för en ny lärarutbildning efter 1993 års universitets- och högskolereform, som genomfördes från år 2002 (prop. 1999/2000:135). Förvisso syftade ”samverkan” i titelordet inte särskilt mycket på lärosätessamverkan, utan handlade i första hand om det enskilda lärosätets samverkan med det omgivande samhället i form av kommuner och skolor, mellan teori och praktik och – i linje med studierna mot en gemensam lärarexamen med olika inriktningar – mellan olika lärarkategorier. Men även lärosätessamverkan kring utbildningsutbudet skrevs fram. Å ena sidan framhölls resursfrågan: ”Regeringen ser positivt på en samverkan och arbetsfördelning mellan lärosätena i syfte att höja kvaliteten i lärarutbildningen samtidigt som resursutnyttjandet blir effektivare.” (a.a sid. 47). Å andra sidan betonades de enskilda lärarutbildningarnas bredd och studenternas valfrihet: ”Regeringen erfar att många universitet och högskolor prövar nya former för en bred antagning till lärarutbildning och finner detta mycket positivt. Med den föreslagna strukturen för lärarutbildningen och möjligheterna till distansutbildning kommer samverkan mellan lärosätena att medverka till att studentens önskemål om utbildningar kan uppfyllas” (a.a. s. 55).

I det betänkande som lade grunden för innevarande lärarutbildning – *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) – framgick på ett mera explicit sätt att svensk lärarutbildning skulle präglas av en tydligare profilering, ökad koncentration av utbildningen och större samverkan mellan lärosätena. Med profilering och koncentration avsågs i princip att olika lärosäten skulle inrikta sig på de lärarutbildningsinriktningar som passade lärosätets kompetensprofil. På så vis skulle lärarutbildningen uppnå högre kvalitet och de tillgängliga resurserna skulle användas på ett effektivare sätt. Ökad samverkan mellan lärosätena beskrevs också som en viktig aspekt av hur utbildningsutbudet skulle planeras. För dimensioneringen av utbildningarna i detalj – val av inriktningar och ämnen att erbjuda – hänvisades emellertid i första hand till den regionala nivån, i form av ett regionalt samverkansorgan med ledamöter från skolhuvudmän och lärosäten i regionen. Utifrån ett nationellt perspektiv länkades dimensioneringen i första hand till examenstillståndsprövningar, och att alla lärosäten inte förväntades att söka eller beviljas examenstillstånd för alla inriktningar och ämnen. I den efterföljande regeringspropositionen – *Bäst i klassen - en ny lärarutbildning* – konstaterades att detta ”medför sannolikt en behövlig reduktion av utbudet av inriktningar som lärosäten kan komma att ge” (prop. 2009/10:89, s. 63).

Tre år efter implementeringen av innevarande lärarutbildning redovisade Riksrevisionen en granskningsrapport av statens dimensionering av lärarutbildningen (RiR 2014:18). Granskningen fokuserade på om det statliga systemet för att tillhandahålla rätt antal lärare med tillräcklig formell kompetens fungerade på ett effektivt sätt över landet, och hade som utgångspunkt att lärosätena borde samverka för att uppnå en effektiv fördelning av utbildningsplatser. Så bedömdes emellertid vara fallet i begränsad omfattning, och av Riksrevisionens kritik framgick att befintliga lärarresurser ibland hade alltför stor betydelse för lärosätenas beslut om antalet platser på lärarutbildningens olika inriktningar, att lärosätena i större utsträckning kunde öka koncentrationen av lärarutbildningen till färre lärosäten, och att regeringen behövde påverka lärosätenas dimensionering på ett aktivare sätt (a.a). Mot denna bakgrund rekommenderade Riksrevisionen regeringen ”att stimulera och underlätta

ytterligare för lärosätena att samverka rörande lärarutbildningen för att på så sätt uppnå ökad specialisering mellan lärosätena” (a.a s. 14).

Ett viktigt led i arbetet för en stärkt lärosätessamverkan kom till uttryck i promemorian *Ökad kvalitet i lärarutbildningen och fler lärare* i skolan (U2021/00301). Här föreslogs en ny och särskild förordning om utbildning till lärare och förskollärare, och att en sådan förordning bland annat skulle innehålla specifika bestämmelser om att lärosäten ska ha en struktur för samverkan kring utbildningen till lärare och förskollärare. Samverkan skulle inte bara ske inom den enskilda högskolan och med huvudmän inom skolväsendet, utan också med andra högskolor. Förslaget kom till tydligt uttryck i den särskilda lärarutbildningsförordning (2021:1335) som följde på promemorian och utfärdades i december månad 2021:

Högskolan ska ha en struktur för samverkan om utbildningen till lärare och förskollärare. Samverkan ska ske inom högskolan, med andra högskolor och med huvudmän inom skolväsendet. Samverkan ska ske om utbildningen och om forskning med anknytning till utbildningen. (5 kap. 1 §)

Lärosätessamarbete om ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning

Medan formuleringarna kring lärosätessamverkan är ganska allmänt hållna i 2021 års förordning följer betydligt mer preciserade skrivningar i 2023 års regeringsdirektiv för den senast genomförda lärarutbildningsutredningen (dir. 2023:111). Här framgår tydligt att ämneslärarutbildningen är prioriterad och att samverkan framför allt avser lärosätenas utbud av ämnesstudier. I syfte att ”utveckla kvaliteten och uppnå ett bättre resursutnyttjande” gavs den påföljande utredningen i uppdrag att ta sig an frågan om hur ämneslärarutbildningen kan stärkas genom ökade samarbeten, vilka hinder och incitament för ett ökat samarbete som finns samt kartlägga i vilka ämnen som det finns behov av större utbildnings- och forskningsmiljöer (a.a). Därtill skulle utredningen föreslå hur resurserna i dessa ämnen kunde koncentreras till färre lärosäten, exempelvis genom samläsning mellan studenter från olika lärarutbildningar i landet. Som en viktig grund för förslagen angavs att studentvolymerna inom vissa ämnen inom landets ämneslärarutbildning är så pass begränsade att det har blivit ett problem utifrån både ett utbildningskvalitetsperspektiv och ett resursperspektiv.

I det efterföljande betänkandet gjordes inga andra bedömningar än att lärosätenas samarbete kring utbud och dimensionering av ämneslärarutbildning behöver stärkas (SOU 2024:81). Dock lämnas inga konkreta förslag på hur detta ska ske. I stället föreslås att lärosätena själva ges i uppdrag att gemensamt planera utbudet och dimensioneringen av utbildningen, och att uppdraget ges i regeringens regleringsbrev för universitet och högskolor (a.a s. 258.). För uppföljning av universitetens samarbete föreslås vidare att lärosätena i sina respektive årsredovisningar återskärter hur de har samverkat kring lärarutbildningarna, och hur samverkan har bidragit till lärarförsörjningen i såväl ett nationellt som ett regionalt perspektiv. Med detta som underlag föreslås att UKÄ ges i uppdrag att analysera hur lärosätena tagit sig an uppdraget.

Med ökad politisk styrning i form av uppdrag, uppföljning och utvärdering pekar förslagen tydligt på att – men inte hur – lärosätena ska stärka sin samverkan kring utbud och dimensionering av ämneslärarutbildning, och i ljuset av utredningsdirektiven kan utredningens förslag uttolkas i termer av en förflyttning av initiativet från den politiska nivån till lärosätetsnivån. Av detta följer en möjlighet för lärosätena att finna former för institutionell autonomi inom området för ämneslärarutbildningens utbud och dimensionering. Samtidigt

aktualiserar förslaget flera frågor i anslutning till den tydliga värdekonflikten mellan å ena sidan samarbete och å andra sidan konkurrens som lärosätena har att förhålla sig till. Hur kan lärosätena finna former för samarbete i ett politiskt landskap som både främjar konkurrens om studenter och efterfrågar samarbete kring utbildningsutbudet? Kan lärosätena kombinera ett lärosätesperspektiv med ett nationellt perspektiv på ämnesutbudet i ämneslärarutbildningen? Utifrån rådande politisk styrning inom området blir frågor som dessa centrala att förhålla sig till för svenska lärosäten.

Svensk ämneslärarutbildning: utformning och genomförande

En grundläggande förutsättning för diskussioner om samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning är att förstå och ha insyn ämneslärarutbildningens utformning, genomförande och komplexitet. I det följande ges därför en övergripande beskrivning. Först redogörs för vilka lärosäten i Sverige som ger ämneslärarutbildning. Därefter redogörs för ämneslärarutbildningens olika examensinriktningar, de olika utbildningsvägarna som leder fram till en ämneslärarexamen och vilka olika ämnen som kan ingå i en examen beroende på examensinriktning och utbildningsväg. Därtill redogörs för vilka lärosäten som ger vilken utbildningsväg till vilken examensinriktning och vilka ämnen som kan ingå i examina från de olika lärosätenas ämneslärarutbildningar. Framställningen bygger på såväl olika former av sekundärdata som på enkätdata som samlats in inom ramen för föreliggande utredning.

Ämneslärarutbildning vid 26 svenska lärosäten

Sedan 2011 års lärarutbildningsreform utgör ämneslärarexamen en av fyra olika lärarutbildningsexamina i Sverige (prop. 2009/10:89). Övriga examina är förskollärarexamen, grundlärarexamen och yrkeslärarexamen. Sett till antal registrerade studenter under vt-2024 studerar betydligt fler lärarstudenter mot en ämneslärarexamen (11 614) eller en grundlärarexamen (12 345) i jämförelse med förskollärarexamen (7928). Minst antal studenter finns på yrkeslärarprogrammet (984).¹²

Lärarutbildning ges vid sammanlagt 27 lärosäten och 26 av dessa ger i enlighet med Tabell 1 utbildning mot en ämneslärarexamen.¹³

Tabell 1: Lärosäten som ger lärarutbildning mot ämneslärarexamen. Avser läsåret 2024/25.

Chalmers (CTH)	Linköpings universitet (LiU)
Gymnastik- och Idrottshögskolan (GIH)	Linnéuniversitetet (LnU)
Göteborgs universitet (GU)	Luleå tekniska universitet (LTU)
Högskolan Dalarna (HDa)	Lunds universitet (LU)
Högskolan i Gävle (HiG)	Malmö universitet (MAU)
Högskolan i Halmstad (HH)	Mittuniversitetet (Miun)
Högskolan Jönköping (HJ)	Mälardalens universitet (MdU)
Högskolan Kristianstad (HKr)	Stockholms konstnärliga högskola (SKH)
Högskolan Väst (HV)	Stockholms universitet (SU)
Karlstads universitet (KaU)	Södertörns högskola (SH)
Konstfack	Umeå universitet (UMU)
Kungliga Musikhögskolan (KMH)	Uppsala universitet (UU)
Kungliga Tekniska högskolan (KTH)	Örebro universitet (ÖRU)

¹² Uppgifter från Universitetskanslersämbetets statistiktjänst på webben: Högskolan i siffror.

¹³ Högskolan i Borås har tidigare erbjudit studier mot ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans åk 7-9. Utbildningen är med anledning av för få sökande pausad och de sista innevarande studenterna tar examen vt-2026. Enligt uppgifter från högskolan finns för närvarande inga planer på att starta upp ämneslärarprogrammet igen.

Två inriktningar och många vägar till en ämneslärarexamen

I en sammantagen mening har studier mot en ämneslärarexamen ett komplext upplägg. Dels ges ämneslärarutbildning med två olika examensinriktningar i form av grundskolans årskurs 7-9 och gymnasieskolan, och examensmålen skiljer sig i viss mån åt mellan inriktningarna.¹⁴ Dels finns det många olika utbildningsvägar som leder fram till en ämneslärarexamen inom respektive inriktning.

Vägen till en svensk ämneslärarexamen går till största del genom reguljära ämneslärarprogram som inbegriper ämnesstudier i undervisningsämnena, och genom olika varianter av kompletterande pedagogisk utbildning (KPU), som erbjuder en möjlighet för personer med befintliga ämnesstudier att via kompletterande studier nå en ämneslärarexamen. Båda utbildningsformerna ges med inriktning mot såväl arbete i årskurs 7-9 som gymnasieskolan.

Det reguljära ämneslärarprogrammet med inriktning mot årskurs 7-9 inbegriper två till tre undervisningsämnena och omfattar totalt sett 240-270 hp, medan det reguljära ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan vanligtvis inbegriper två undervisningsämnena och omfattar totalt sett 300-330 hp.¹⁵ Utöver ämnesstudier ingår studier i utbildningsvetenskaplig kärna (uvk) om 60 hp och verksamhetsförlagd utbildning (vfu) om 30 hp. Detta gäller inom båda inriktningarna.

Kompletterande pedagogisk utbildning har i sin nuvarande och ordinarie form funnits sedan 2011 (SFS 2011:686). I den ordinarie varianten KPU 90 kompletteras adekvat och redan förvärvad ämneskompetens med ett och ett halvt års studier i uvk om 60 hp och vfu om 30 hp. Antagningskraven i form av ämnesmeriter skiljer sig åt mellan de olika examensinriktningarna, men omfattningen av KPU:n är densamma oavsett om studierna bedrivs mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 eller mot arbete i gymnasieskolan.

I en pågående försöksverksamhet i form av en förkortad variant av KPU som benämns som KPU 60 kan ämneslärarexamen också uppnås genom ett års studier: uvk (20 hp), vfu (20 hp) samt ämnesdidaktik/ämnesstudier (20 hp). Försöksverksamheten genomförs i två olika versioner: en som vänder sig till personer med yrkesexamina och generella examina (U2021/05029), och en som vänder sig till personer med forskarexamen (U2016/02603; U2021/05030).¹⁶ I sammanhanget kan noteras att 2024 års lärarutbildningsutredning föreslår att den förra varianten ska förlängas till och med år 2032, medan antagning till den senare föreslås att upphöra från och med år 2027 (SOU 2024:81).

Ämneslärarexamen kan också nås genom Vidareutbildning av lärare (VAL) och Utländska lärares vidareutbildning (ULV). VAL är en kompletterande lärarutbildning som vänder sig till personer som jobbar som lärare men som saknar examen (SFS 2011:689). Utbildningen planeras och bedrivs med utgångspunkt i den enskildes kompletteringsbehov och kan studeras mot såväl examen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 som med inriktning mot arbete i gymnasiet. ULV är en annan kompletterande lärarutbildning, som vänder sig till

¹⁴ Se Högskoleförordningen (1993:100), Examensordning, bilaga 2.

¹⁵ Den totala studieomfattningen inom inriktningen mot år 7-9 är beroende av antalet ämnen som ingår i examen. Den totala studieomfattningen inom inriktningen mot gymnasiet avgörs av vilka två ämnen som studenten valt

¹⁶ Vad gäller den förra varianten anges att utbildningen i första hand ska ges för sökande med ämneskunskaper i något av ämnena matematik, biologi, kemi, fysik eller teknik

personer med en avslutad utländsk lärarutbildning och som syftar till att ge behörighet att arbeta som lärare i Sverige (SFS 2008:1101). Även ULV utformas i relation till den enskildes kompletteringsbehov och ges mot ämneslärarutbildningens båda examensinriktningar.

Därutöver kan en ämneslärarexamen nås genom arbetsintegrerad lärarutbildning (AIL), inom vilken studierna bedrivs parallellt med en utbildningsanställning på en skola.¹⁷ I sammanhanget kan noteras att AIL – vad gäller ämneslärarutbildning – ges med inriktning mot arbete i årskurs 7-9, men inte med inriktning mot arbete i gymnasiet.

Ämnen som kan ingå i en ämneslärarexamen

Ämnesstudierna utgör en central aspekt av studierna inom de reguljära ämneslärarprogrammen, medan redan förvärvade ämnesmeriter utgör en central aspekt av antagningen till de kompletterande utbildningarna. Med hänsyn till de kompetensbehov som finns inom högstadium och gymnasium finns ett stort antal ämnen som kan studeras eller utgöra antagningsämnen i ämneslärarutbildning och därmed ingå i en examen. Förutsättningarna för antagning och studier i olika ämnen skiljer sig emellertid åt mellan de olika examensinriktningarna och utbildningsvägarna och den sammantagna bilden kan i flera avseenden tyckas svåröverskådlig.

Studenter inom reguljärt program med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 kan välja att studera två eller tre undervisningsämnen, vilka kan kombineras enligt givna ämnesgrupperingar. Vilka ämnen som kan ingå och hur dessa kan kombineras i en examen regleras av *Förordning om utbildning till lärare och förskollärare* (SFS 2021:1335, 4 kap. 2§), och för studier inom reguljärt program med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 är totalt sett 20 undervisningsämnen uppdelade i fem ämnesgrupper:

1. engelska, matematik, modersmål, moderna språk, svenska, svenska som andraspråk och teckenspråk,
2. geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap,
3. biologi, fysik, kemi och teknik,
4. hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa och slöjd, och
5. bild och musik.

Studenter inom reguljärt program med inriktning mot arbete i gymnasieskolan studerar två undervisningsämnen, och även dessa kombineras enligt givna ämnesgrupperingar. I *Förordning om utbildning till lärare och förskollärare* (SFS 2021:1335, 4 kap. 4§), anges 27 undervisningsämnen för inriktningen, och dessa är uppdelade i sex ämnesgrupper:

1. engelska, matematik, modersmål, svenska och svenska som andraspråk,
2. grekiska, latin, moderna språk och teckenspråk,
3. filosofi, företagsekonomi, geografi, historia, juridik, psykologi, religionskunskap och samhällskunskap,
4. biologi, fysik, kemi, naturkunskap och teknik,
5. idrott och hälsa, och
6. bild, dans, musik och teater.

¹⁷ Se t ex Regleringsbrev för budgetåret 2024, anslag 2:64, anslagspost 8: Arbetsintegrerad lärarutbildning.

Inom de kompletterande pedagogiska utbildningarna är studenternas ämneskunskaper förvärvade genom tidigare studier, vilka definierar de undervisningsämnen som deras ämneslärarexamen avser. KPU har funnits sedan 2011 och den infördes bl a för att attrahera nya grupper till läraryrket och särskilt inom mindre och ovanliga ämnen (prop. 2009/10:89, UKÄ 2023a).

Inom den ordinarie varianten KPU 90 är antagningsämnena desamma som anges ovan för respektive examenriktning. Inom inriktningen mot gymnasiet kan studenterna därutöver antas till så kallade ”vissa ämnen”. Vilka dessa är anges i Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2024:600) och är drygt 100 till antalet. Det kan exempelvis gälla pedagogik, sociologi, visuell kommunikation, webbutveckling, konst och kultur, hållbart samhällsbyggande eller ljudproduktion.

För försöksverksamheten KPU 60 anges antagningsämnena i en särskild förordning (SFS 2021:1336). Bortsett från hem- och konsumentkunskap, slöjd, bild och musik är dessa desamma som för det reguljära programmet vad gäller inriktningen mot årskurs 7-9. Därtill specificeras moderna språk till att gälla franska, spanska och tyska. Med undantag av bild, dans, musik och teater är antagningsämnena också desamma som inom det reguljära programmet för inriktningen mot gymnasiet. Även här specificeras moderna språk till att gälla franska, spanska och tyska.

För KPU 60 skiljer sig emellertid antagningen från KPU 90 på ett betydande sätt. För att antas till en ämnesinriktning förutsätts inte akademiska studier i det specifika ämnet på motsvarande sätt som för KPU 90. I stället antas studenterna med utgångspunkt i huvudområdesgrupp för generell examen respektive vilken yrkesexamen som den sökande har (a.a.). Av detta följer en bredare ingång till den ämnesbehörighet som examen avser, och innebär t ex att en generell examen inom huvudområdet ekonomisk historia och en juristexamen ger behörighet att undervisa i samhällskunskap (7-9 och Gy), och att en generell examen inom huvudområdena som trä- och pappersteknik och väg- och vattenbyggnad ger behörighet att undervisa i matematik (7-9 och Gy).

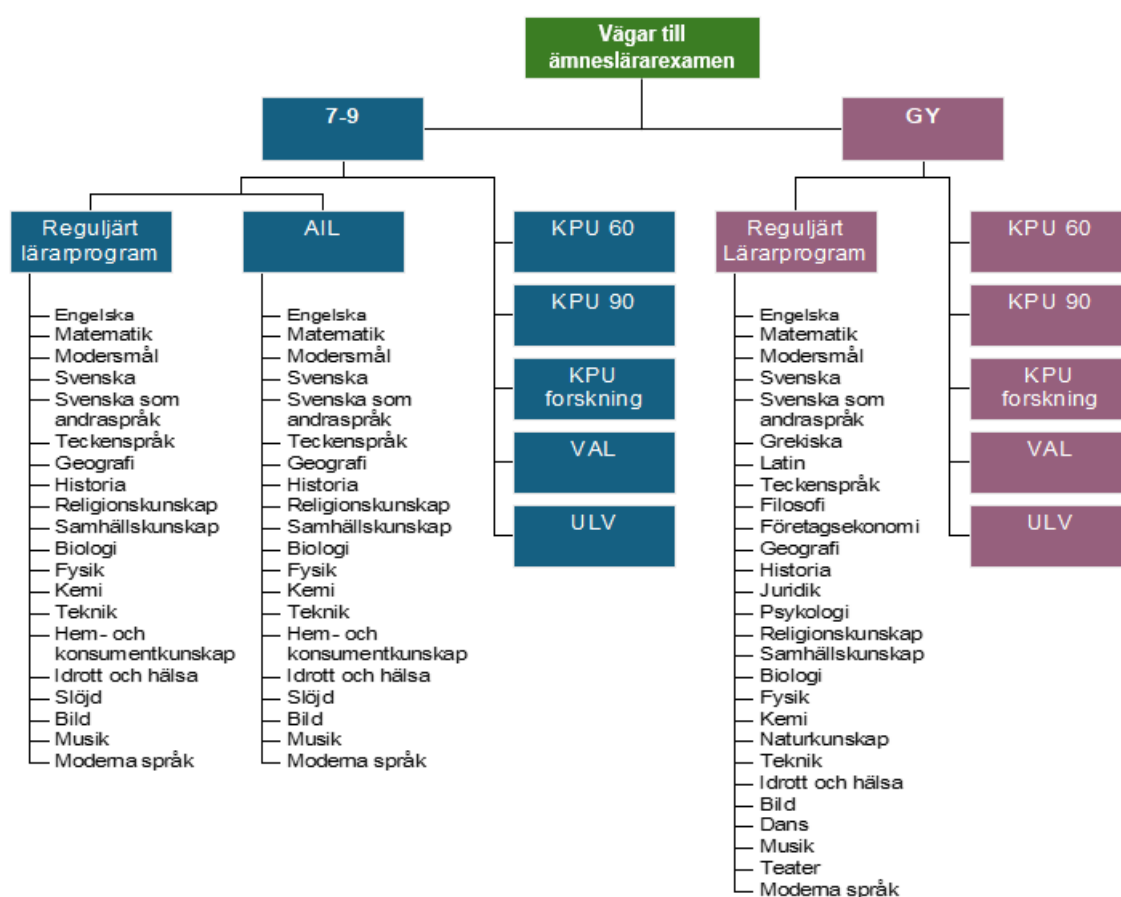
Satsningen på försöksverksamheten KPU för personer med forskarexamen utgår i hög grad från att det råder brist på sökande i ämneslärarutbildningen inom specifika ämnen och vänder sig i första hand till personer som har examen på forskarnivå och ämneskunskaper relevanta för ett undervisningsämnen matematik, biologi, kemi, fysik och teknik (prop. 2015/16:142; SFS 2016:705).

För både VAL och ULV är antagningsämnena desamma som de som anges för de reguljära ämneslärarprogrammen. Detta gäller såväl inom inriktningen mot årskurs 7-9 som inom inriktningen mot gymnasiet. Detsamma gäller för den arbetsintegrerade lärarutbildningen.

Ämneslärarutbildningsstrukturen i sammanfattning

Mot denna bakgrund tecknar sig bilden av en ämneslärarutbildningsstruktur med två examensinriktningar (7-9 och Gy) och många vägar som kan leda fram till en examen inom respektive inriktning (Figur 1). Inom det reguljära ämneslärarprogrammet och AIL bedrivs ämnesstudier inom ramen för programstudierna, och inom de olika varianterna av kompletterande pedagogisk utbildning (KPU 60, KPU 90 och KPU forsk), är ämnesstudierna redan förvärvade och lärarutbildningen består i huvudsak av studier i utbildningsvetenskaplig kärna och verksamhetsförlagd utbildning. För VAL och ULV kompletteras befintliga kunskaper med utgångspunkt i den enskilde studentens kompletteringsbehov.

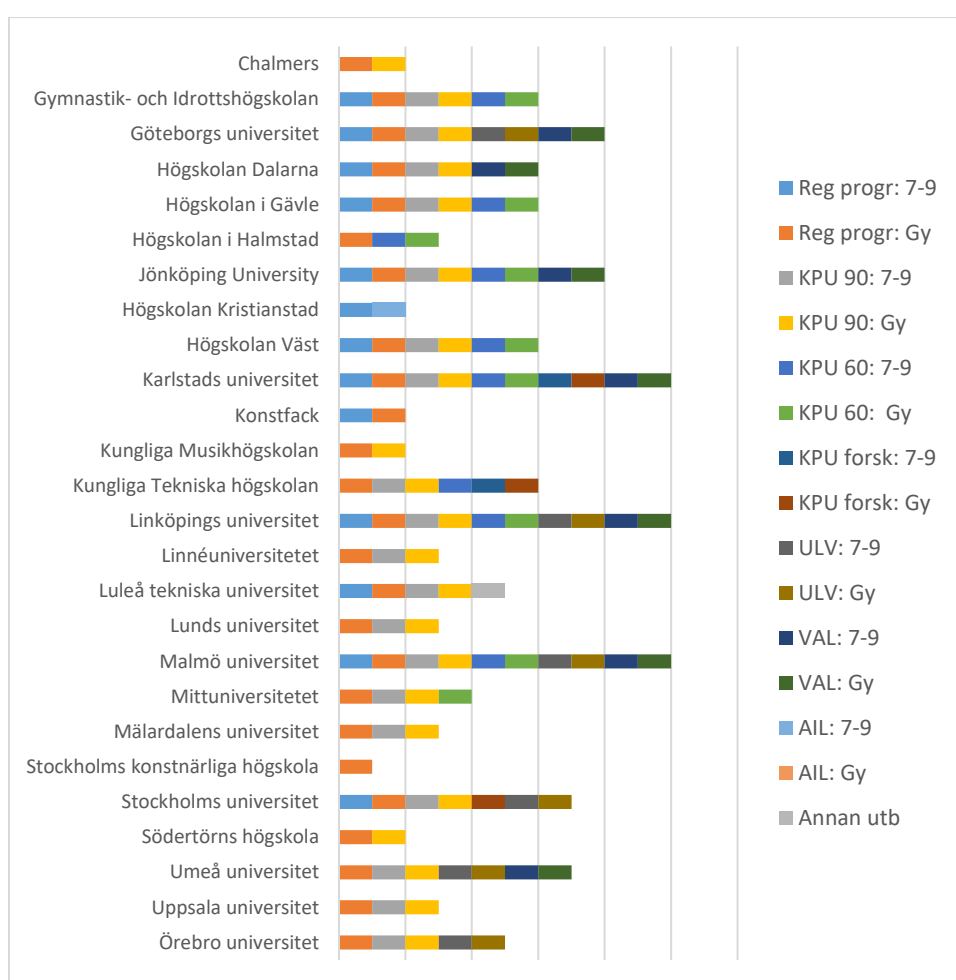
Figur 1: Vägar till ämneslärarexamen inom svensk ämneslärarutbildning.



Vilka lärosäten erbjuder vilka utbildningsvägar?

Inget av landets lärosäten erbjuder samtliga möjliga utbildningsvägar som leder fram till en ämneslärarexamen. Flera lärosäten arrangerar emellertid den stora merparten. Detta gäller tydligast för Karlstads universitet, Linköpings universitet och Malmö universitet, vilka planerar och genomför tio olika utbildningsvägar till en ämneslärarexamen (Diagram 3). Andra lärosäten är betydligt mer specialiserade och erbjuder en eller två olika vägar till examen, som t ex Chalmers, Stockholms Konsthögskola och Kungliga Musikhögskolan. I sammanhanget kan också noteras att 25 av 26 lärosäten ger reguljärt ämneslärarprogram med inriktning mot arbete i gymnasiet. I princip hälften så många (13) ger reguljärt ämneslärarutbildning med inriktning mot arbete i årskurserna 7-9.

Diagram 3: Lärosäten som ger ämneslärarutbildning inom olika examensinriktningar (7-9, Gy) och genom olika utbildningsvägar som leder till examen.



Källa: Uppgifter från lärosätena (enkätdata).

Vilka lärosäten erbjuder vilka ämnen inom vilka inriktningar och utbildningsvägar?

Vilka ämnen som kan ingå i en ämneslärarexamen varierar med såväl examensinriktning som väg till examen i enlighet med tidigare beskrivning. Hur ämnesutbudet sedan gestaltar sig på lärosätetsnivå skiljer sig emellertid åt mellan såväl lärosäten som de olika inriktningarna och utbildningsvägarna. Av de 13 lärosäten som ger den reguljära ämneslärarutbildningen med examensinriktningen 7-9 kan t ex engelska och svenska studeras vid 12 av dessa och matematik och samhällskunskap kan studeras vid nio (Tabell 2). Vid betydligt färre lärosäten ges möjligheten att studera till ämneslärare för årskurs 7-9 i t ex biologi (3), fysik (4), kemi (2) och teknik (4) inom den reguljära lärarutbildningen. Samma sak gäller för ämnena slöjd (3), bild (4), musik (1) och moderna språk (5) som spanska, tyska och franska. Av de ämnen som enligt lärarutbildningsförordningen (2021:1335) kan ingå i reguljär ämneslärarutbildning med inriktning 7-9 ges teckenspråk inte vid något lärosäte.

Tabell 2: Ämnen som gavs inom reguljär lärarutbildning med examensinriktning 7-9 läsåret 2024/2025. Fördelat per lärosäte. (Grönt=ämnet ges, rött=ämnet ges ej).

	Engelska	Matematik	Modersmål	Svenska	SvA	Teckenspråk	Geografi	Historia	Rel kunskap	Sam kunskap	Biologi	Fysik	Kemi	Teknik	Hemkunskap	Idrott o hälsa	Slöjd	Bild	Musik	Mod språk
GIH																				
GU																				
Hda																				
HiG																				
HJ																				
HKr																				
HV																				
KaU																				
Konstfack																				
LiU																				
LTU																				
MAU																				
SU																				

Källa: Uppgifter från lärosätena (enkätdata).

Betydligt fler lärosäten (25) planerar och genomför den reguljära ämneslärarutbildningen med gymnasieinriktning, och även här varierar möjligheten till ämnesstudier mellan lärosätena (Tabell 3). Vid merparten av lärosätena finns möjlighet att bli gymnasielärare i engelska (21), svenska (21), matematik (19), historia (17), religionskunskap (16) och samhällskunskap (16) genom den reguljära ämneslärarutbildningen. Betydligt färre lärosäten ger ämnesstudier i teknik (4), biologi (7), kemi (8) och filosofi (1), och för ämnen som t ex dans (1) och teater (1) är utbildningen koncentrerad till enstaka lärosäten med särskild kompetensprofil. I sammanhanget kan också noteras att flera ämnen som listas i lärarutbildningsförordningen (2021:1335) inte ges inom lärosätenas reguljära ämneslärarprogram. Detta gäller för grekiska, teckenspråk, företagsekonomi och juridik.

Tabell 3: Ämnen som gavs inom reguljär lärarutbildning med examensinriktning gymnasiet läsåret 2024/2025. Fördelat per lärosäte. (Grönt=ämnet ges, rött=ämnet ges ej).

	Engelska	Matematik	Modersmål	Svenska	Sven	Grekiska	Latin	Teckenspråk	Filosofi	Företagsek	Geografi	Historia	Juridik	Psykologi	Religionskunsk	Samhällskunsk	Biologi	Fysik	Kemi	Naturkunskap	Teknik	Idrott o hälsa	Bild	Dans	Musik	Teater	Moderna språk
CTH																											
GIH																											
GU																											
HDa																											
HiG																											
HH																											
HJ																											
HV																											
KaU																											
K.fack																											
KMH																											
KTH																											
LiU																											
LnU																											
LTU																											
LU																											
MaU																											
Miun																											
MdU																											
SKH																											
SU																											
SH																											
UMU																											
UU																											
ÖrU																											

Källa: Uppgifter från lärosätena (enkätdata).

Utifrån lärosätenas redogörelse av sitt ämnesutbud kan konstateras att landets reguljära ämneslärarutbildningar oftast ger möjlighet att studera till ämneslärare i ämnen som engelska, matematik, svenska, religionskunskap och historia, och med tanke på att gymnasieinriktningen är betydligt mer utbredd gäller detta i synnerhet för dem som tar sikte mot att undervisa i gymnasiet. Betydligt färre lärosäten ger ämnesundervisning i t ex kemi, teknik, fysik, biologi och moderna språk inom ramen sina reguljära ämneslärarprogram. I stället uppnås behörighet att undervisa i dessa ämnen i betydligt högre grad genom studier på de olika varianterna av KPU (Tabell 4). Här har de lika stor och ibland större plats som de ämnen som är tydligt störst inom den reguljära ämneslärarutbildningen. Av de 19 lärosäten som anordnar KPU 90 med inriktningen 7-9 har den stora merparten biologi (15), fysik (15), kemi (17) och teknik (14) som antagningsämne. Fler än hälften (12) antar därtill studenter som har adekvata ämneskunskaper i moderna språk. Samma mönster gäller i princip inom KPU 90 med inriktning mot gymnasiet, och en starkare betoning på naturvetenskapliga ämnen inom KPU än inom reguljärt lärarprogram gäller inom samtliga varianter av KPU:n. **Mönstret**

ligger väl i linje med UKÄ:s slutsats att KPU:n utgör en viktig rekryteringsbas till lärare inom teknik och flera andra naturvetenskapliga ämnen (UKÄ 2023a).

Tabell 4: Antal lärosäten som har följande exempel på antagningsämnen inom KPU. Fördelat per variant av KPU.*

		Engelska	Mat	Svenska	Religion	Sam	Historia	Biologi	Fysik	Kemi	Teknik	Mod språk
KPU 90: 7-9 (n=19)	Ja	15	18	15	10	13	10	15	15	17	14	12
	Nej	4	1	4	9	6	9	4	4	2	5	7
KPU 90: Gy (n=19)	Ja	16	19	17	10	15	11	16	16	18	14	12
	Nej	3	0	2	9	4	8	3	3	1	5	7
KPU 60: 7-9 (n=6)	Ja	5	6	4	3	3	2	4	4	4	5	3
	Nej	1	0	2	3	3	4	2	2	2	1	3
KPU 60: Gy (n=6)	Ja	5	6	4	3	4	4	4	4	4	4	2
	Nej	1	0	2	3	2	2	2	2	2	2	4
KPU f: 7-9 (n=3)	Ja	0	3	0	0	0	0	3	3	3	3	0
	Nej	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KPU f: Gy (n=3)	Ja	0	3	0	0	0	0	3	3	3	3	0
	Nej	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Källa: Uppgifter från lärosätena (enkätdata).

*Tabellen inrymmer exempel på antagningsämnen. Inom KPU 90 och KPU 60 inryms fler antagningsämnen än de som listas i tabellen.

Även inom de alternativa utbildningsvägarna VAL och ULV finns en starkare betoning på flera av de naturvetenskapliga ämnena än inom de reguljära ämneslärarprogrammen (Tabell 5), och samtliga sju lärosäten som ger VAL har teknik som antagningsämne inom båda exameninriktningarna. I sammanhanget kan också noteras att det lärosäte som anordnar AIL gör detta i ämnena matematik, fysik och kemi.

Tabell 5: Antal lärosäten som har följande antagningsämnen inom VAL, ULV och AIL. Fördelat per variant av VAL, ULV och AIL.*

		Engelska	Mat	Svenska	Religion	Sam	Historia	Biologi	Fysik	Kemi	Teknik	Mod språk
VAL: 7-9 (n=7)	Ja	7	7	7	7	7	7	6	5	5	7	6
	Nej	0	0	0	0	0	0	1	2	2	0	1
VAL: Gy (n=7)	Ja	7	7	7	6	7	7	6	6	6	7	6
	Nej	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1
ULV: 7-9 (n=6)	Ja	4	6	4	3	4	5	6	5	6	5	4
	Nej	2	0	2	3	2	1	0	1	0	1	2
ULV: Gy (n=6)	Ja	4	6	4	3	4	5	6	5	6	5	4
	Nej	2	0	2	3	2	1	0	1	0	1	2
AIL 7-9 (n=1)	Ja	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
	Nej	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Källa: Uppgifter från lärosätena (enkätdata).

*Tabellen inrymmer exempel på antagningsämnen. Inom VAL, ULV och AIL inryms fler antagningsämnen än de som listas i tabellen.

Ämneslärarutbildning i statistisk belysning: examinerade per inriktning, ämne och lärosäte

Ett viktigt skäl till att lärosätena förväntas samarbeta med varandra kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen är att antalet studenter kan variera påtagligt mellan ämnena, och att studentgrupperna i vissa fall är så små att det blir problematiskt att genomföra ämnesstudier utifrån såväl ett resurs- som ett kvalitetsperspektiv (dir. 2023:11; SOU 2024:81). Av detta följer att variationer i studentgruppernas storlek inom olika ämnen ofta blir den primära utgångspunkten i diskussioner kring behov och förutsättningar för det lärosätesövergripande samarbetet. Därmed blir frågan också en central aspekt av föreliggande utredning, och i det följande görs en statistisk belysning av ämneslärarutbildningen med särskilt fokus på studentvolymen inom olika ämnen.

Framställningen bygger i huvudsak på statistik i form av grunddata från UKÄ som belyser antal examinerade från svensk ämneslärarutbildning under en femårsperiod som utgörs av läsåren 2019/20–2023/24.¹⁸ Med detta som tillgänglig grunddata har det varit möjligt att söka ut examinerade inom olika ämnen per såväl inriktning (7-9/Gy) som lärosäte. Däremot har det inte varit möjligt att söka ut genom vilken utbildningsväg som de examinerade studenterna tagit mot sin ämneslärarexamen, och av den statistiska redovisningen går det därför inte heller att utläsa om studenterna nått sin ämneslärarexamen genom exempelvis reguljär ämneslärarutbildning eller KPU. I några fall kan det också vara så att ämnesstudier som ingår i en examen kan ha studerats vid annat lärosäte än det som utfärdade examen. Inte heller detta framgår av grunddata.

Bearbetning och redovisning av tillgängliga grunddata har gjorts utifrån en något bredare ansats än att endast fokusera på antal examinerade studenter per ämne och lärosäte. Först redogörs för antalet examinerade under femårsperioden totalt, per examensinriktning (7-9/Gy) och per lärosäte. Därefter redogörs för samtliga ämnen som ingick i en ämneslärarexamen under den aktuella femårsperioden och hur många examina som respektive ämne ingick i per examensriktning. Avslutningsvis ges flera olika exempel på lärosätesvisa skillnader i fråga om antal utfärdade examina per ämne.

I några fall har lärosätena grupperats för att även kunna ge ett regionalt perspektiv på de data som presenteras. Den regionala grupperingen har utformats med utgångspunkt i den indelning av noder som har gjorts inom ramen för ULF-samarbetet kring praktiktäna forskning mellan lärosäten och skolhuvudmän.¹⁹ Noderna arbetar med övergripande verksamhetsplanering, fördelning av medel och internt kunskapsutbyte och är fem till antalet: Huvudstadsnoden, Nordnoden, Sydnoden, Västrnoden och Östrnoden. Vilka lärosäten som ingår i vilken nod

¹⁸ I UKÄ:s statistik gällande antal utfärdade examina samt studenter per ämne är värden över 0 men under 3 av sekretessskäl inte angivna i det statistiska underlaget. I dessa fall motsvaras således det faktiska antalet utfärdade examina av antingen 1 eller 2, och 0-värdet har mot denna bakgrund ersatts med värdet 1,5 i bearbetningen av materialet. Detta innebär att värdena inte alltid är exakta men att de ändå ger en mer rättvisande än om 0-värdet hade tillämpats. När värdena har summerats har eventuell avrundning gjorts uppåt.

¹⁹ ULF (Utbildning, Lärande, Forskning) är en nationell verksamhet som bedrivs i samarbete mellan lärosäten med lärarutbildning och skolhuvudmän. Genom att bedriva praktiktäna skolforskning i samverkan tar parterna ett gemensamt ansvar för den svenska skolans och lärarutbildningarnas långsiktiga utveckling.

framgår av nedanstående tabell. Utöver de lärosäten som anges ingår de skolhuvudmän inom respektive nod som har tecknat ett ULF-avtal.

Tabell 6: Lärosätesindelning av noder enligt nationellt ULF-avtal 2025-2034.

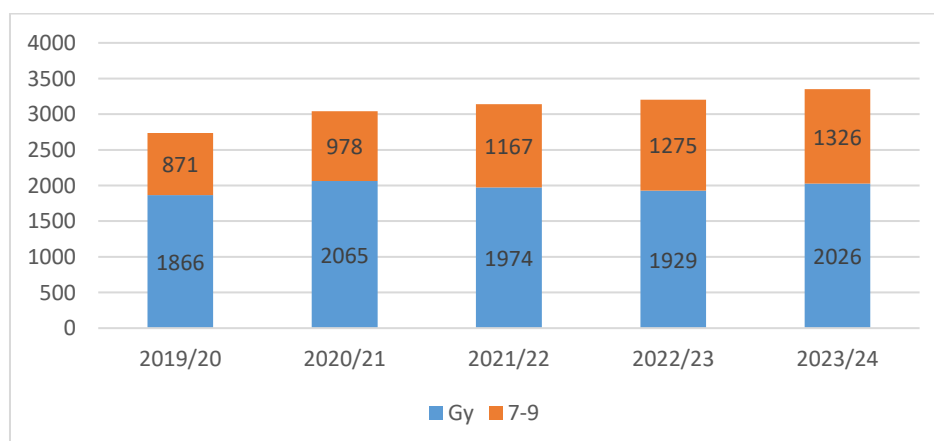
Huvudstadsnoden	Östnoden	Sydnoden	Västnoden	Nordnoden
Gymnastik- och idrottshögskolan	Linköpings universitet	Högskolan i Halmstad	Chalmers	Högskolan Dalarna
Konstfack	Mälardalens universitet	Högskolan i Kristianstad	Göteborgs universitet	Högskolan i Gävle
Kungl Musikhögskolan	Uppsala universitet	Linnéuniversitetet	Högskolan i Borås	Luleå tekniska universitet
Kungl Tekniska högskolan	Örebro universitet	Lunds universitet	Högskolan i Jönköping	Mittuniversitetet
Stockholms konstnärliga högskola		Malmö universitet	Högskolan Väst	Umeå universitet
Stockholms universitet			Karlstads universitet	
Södertörns högskola				

Nodindelningen kan bidra med ett regionalt perspektiv på dataredovisningen utifrån de formella och befintliga samarbetsstrukturer som etablerats inom ramen för ULF-verksamheten. Samtidigt är gränsdragningen mellan noderna inte alltid distinkt utifrån ett geografiskt hänseende. Detta gäller framför allt mellan Huvudstadsnoden och Östnoden som inrymmer lärosäten som geografiskt sett är mycket närliggande. Detta bör således beaktas i uttolkningen av den data som redovisas nodvis.

Examinerade ämneslärare per examensinriktning och lärosäte

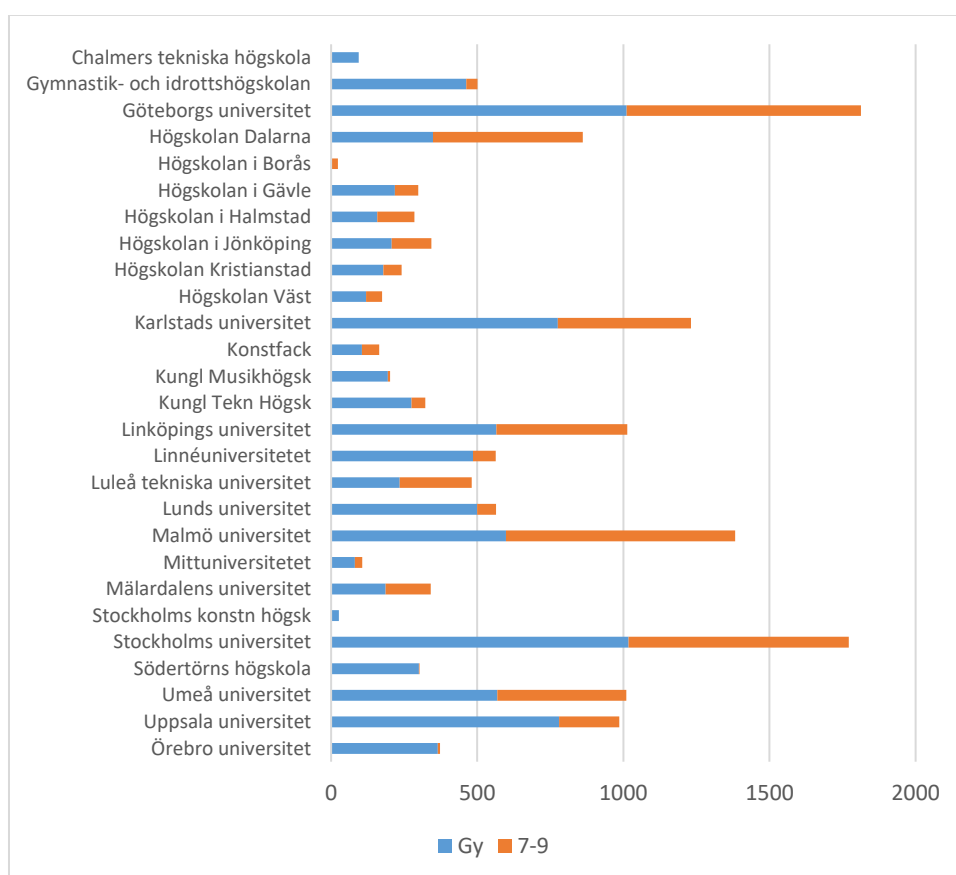
Enligt grunddata från UKÄ utfärdades 15 476 ämneslärarexamina i Sverige mellan läsåren 2019/20–2023/24 (Diagram 4). I genomsnitt examinerades således drygt 3000 (3095) ämneslärare per läsår under den aktuella femårsperioden. Sett till varje enskilt läsår utfärdades flest ämneslärarexamina under läsåret 2023/24 (3352), vilket var drygt 600 fler än under läsåret 2019/20 (2737), då antalet examinerade var lägst. Oberoende läsår tog betydligt fler ämneslärarstudenter sin examen med gymnasieinriktning än med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9. Sett över hela femårsperioden utfärdades 9860 examina med inriktning Gy och 5616 med inriktning 7-9. Detta innebär att nästan två av tre (64%) ämneslärarexamina som utfärdades var inriktade mot arbete i gymnasiet.

Diagram 4: Antal utfärdade ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Fördelade utifrån läsår och inriktning på examen (7-9/Gy).



Flest ämneslärarstudenter examinerades från Göteborgs universitet och Stockholms universitet (Diagram 5). Även vid Malmö universitet, Karlstads universitet, Linköpings universitet, Uppsala universitet, Umeå universitet och Högskolan Dalarna var antalet examinerade jämförelsevis stort. Lärosäten som under den aktuella femårsperioden hade minst antal examinerade – Chalmers, Stockholms konstnärliga högskola och Kungliga Musikhögskolan – är profilerade lärosäten som ger ämneslärarutbildning utifrån sin särskilda kompetensprofil. Vad gäller Högskolan Borås har inga nya ämneslärarstudenter antagits sedan 2022, som en följd av för få antal sökande.

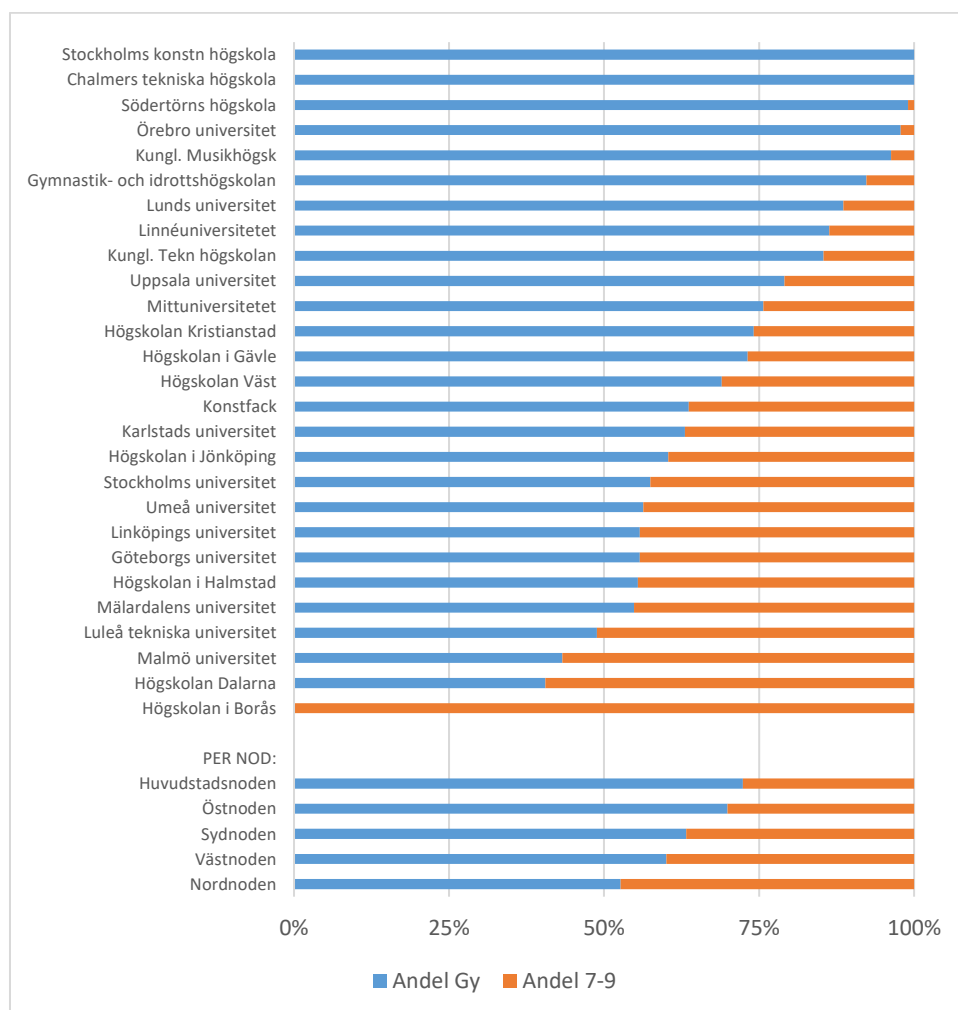
Diagram 5: Antal utfärdade ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Fördelade utifrån lärosäte och inriktning på examen (7-9/Gy).



Andelen examina med inriktning mot gymnasiet var större än andelen examina med inriktning mot årskurs 7-9 vid 23 av landets 27 lärosäten (Diagram 6). Det är endast vid Högskolan i Borås, Högskolan Dalarna och Malmö universitet som andelen examina med inriktning mot årskurs 7-9 var större. I sammanhanget ska dock noteras att Högskolan Borås – enligt ovanstående beskrivning – inte antagit nya ämneslärarstudenter sedan hösten 2022.

I sammanhanget kan också stora regionala skillnader utskiljas. Omkring sju av tio ämneslärarexamina som utfärdades i Huvudstadsnoden (72%) och Östnoden (70%) mellan läsåren 2019/20-2023/24 hade inriktning mot gymnasiet. I nordnoden gäller samma sak för lite drygt hälften (53%).

Diagram 6: Utfärdade ämneslärarexamina mellan läsåren 2019/20-2023/24. Andel examinerade per inriktning (7-9/Gy), fördelat per lärosäte och nod.



Ämnen som ingick i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24 i nationell belysning

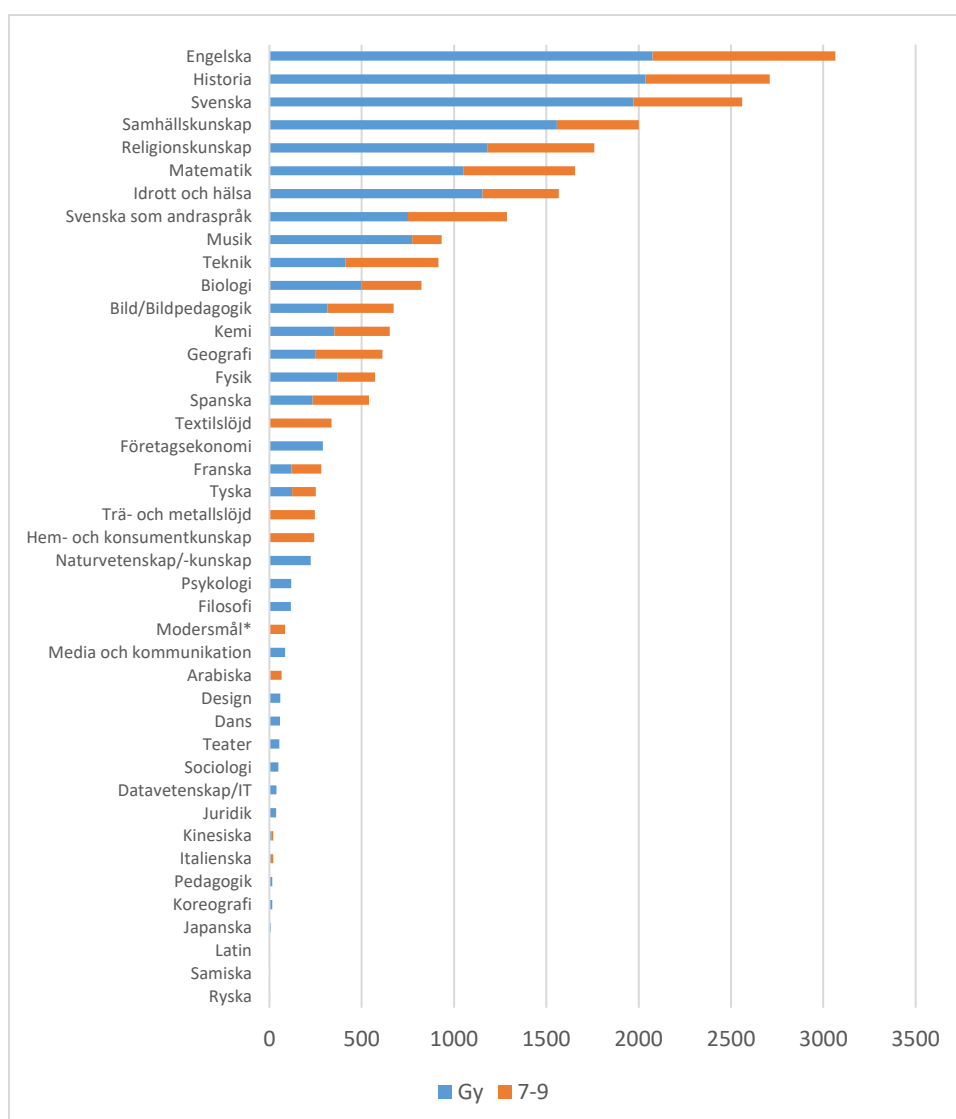
I de ämneslärarexamina som utfärdades mellan läsåren 2019/20-2023/24 ingick totalt sett 42 olika ämnen (Diagram 7). Hälften (21) av dessa ingick i både examina avsedda för arbete i gymnasiet och i examina avsedda för arbete i årskurserna 7-9. I enlighet med lärarutbildningsförordningen (SFS 2021:1335) ges inte samtliga ämnen för båda examensinriktningarna och många ämnen (15) ingick därför enbart i ämneslärarexamina med inriktning mot gymnasiet, medan andra ämnen (6) enbart ingick i ämneslärarexamina med inriktning mot arbete i årskurserna 7-9. Det senare gäller främst för ämnena textilslöjd, trä- och metallslöjd samt hem och konsumentkunskap.

Som regel ingår två och ibland tre ämnen i en ämneslärarexamen och sett över båda examensinriktningarna ingick ämnena engelska, historia, svenska, samhällskunskap och religionskunskap i störst antal utfärdade examina. Samtliga av dessa ämnen ingick i fler examina än vad t ex matematikämnet gjorde. Andra naturvetenskapligt orienterade ämnen som teknik, biologi, fysik och kemi ingick i avsevärt färre ämneslärarexamina än vad som var fallet för merparten av de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena. Samtidigt ingick

moderna språk som spanska, franska och tyska i jämförelsevis få examina. Samma sak gäller för flera av de praktiskt-estetiska ämnena, som t ex textilslöjd, trä- och metallslöjd samt hem- och konsumentkunskap.

Det finns en rad exempel på ämnen som ingick i särskilt få ämneslärarexamina, vilka i de flesta fallen svara mot "vissa-ämnena" i en examen som nåtts via en kompletterande pedagogisk utbildning. Exempel på sådana ämnen är design, sociologi, media- och kommunikation och koreografi. Men det finns också flera exempel på ämnen som kan nås via reguljär lärarutbildning och som ingick i mycket få av de examina som utfärdades. Detta gäller t ex för filosofi, juridik, psykologi, dans och teater.

Diagram 7: Ämnen som ingick i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina som respektive ämne ingick i, fördelat per examensinriktning (7-9/Gy).

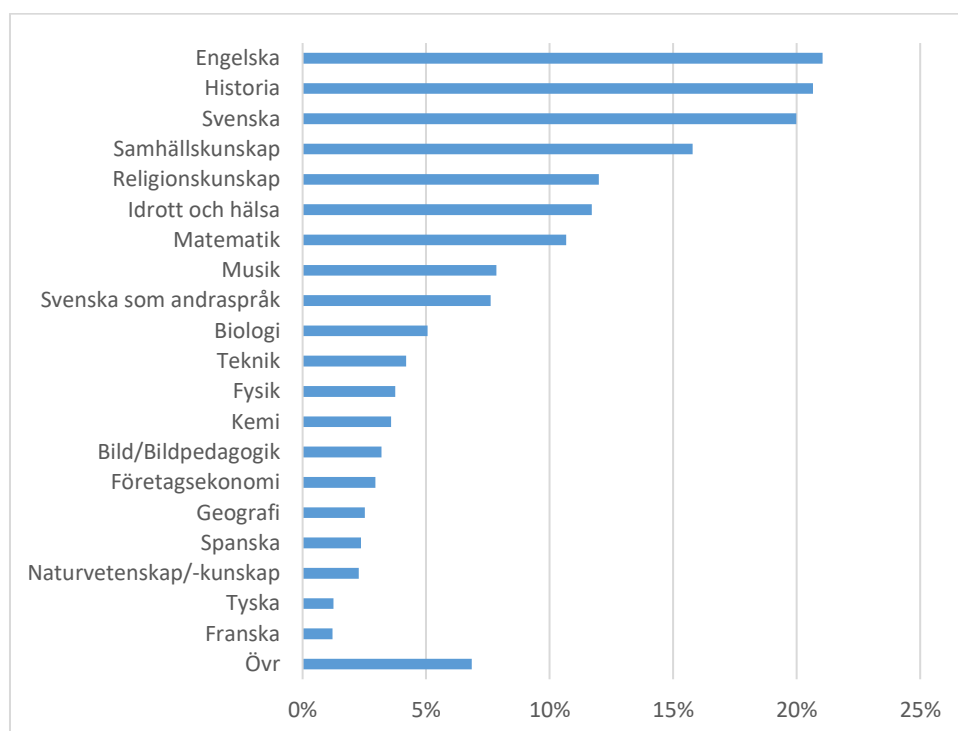


*Bland modersmål ingår arabiska, somaliska, finska, persiska, kinesiska och polska.

Andelsmässigt ingick engelska (21%) och historia (21%) i drygt var femte examen som utfärdades med inriktning mot gymnasiet mellan läsåren 2019/2020-2023/24 (Diagram 8). I princip samma sak gällde för svenskämnet (20%). Såväl engelska som svenska och historia ingick därmed i princip i dubbelt så många examina som matematikämnet (11%), och i

mångdubbelt fler examina än vad som var fallet för t ex biologi (5%), teknik (4%), fysik (4%), kemi (4%) och naturkunskap (4%). Bland de praktisk-estetiska ämnena var idrott och hälsa (12%) det ämne som tydligast ingick i störst andel av de examina som utfärdades, och musik (8%) ingick i mer än dubbelt så många examina som bild (3%). Inom moderna språk ingick särskilt franska och tyska i en mycket liten andel av de examina som utfärdades under den aktuella femårsperioden. I sammanhanget kan noteras att mönstret i hög grad var detsamma under läsåren 2013/14-2021/22 (UKÄ 2023b). Även under denna period ingick alltså svenska, engelska och historia i klart flest ämneslärarexamina inom gymnasieinriktningen.

Diagram 8: Andel av ämne som ingick i utfärdade ämneslärarexamina med inriktning mot gymnasiet 2019/20-2023/24.

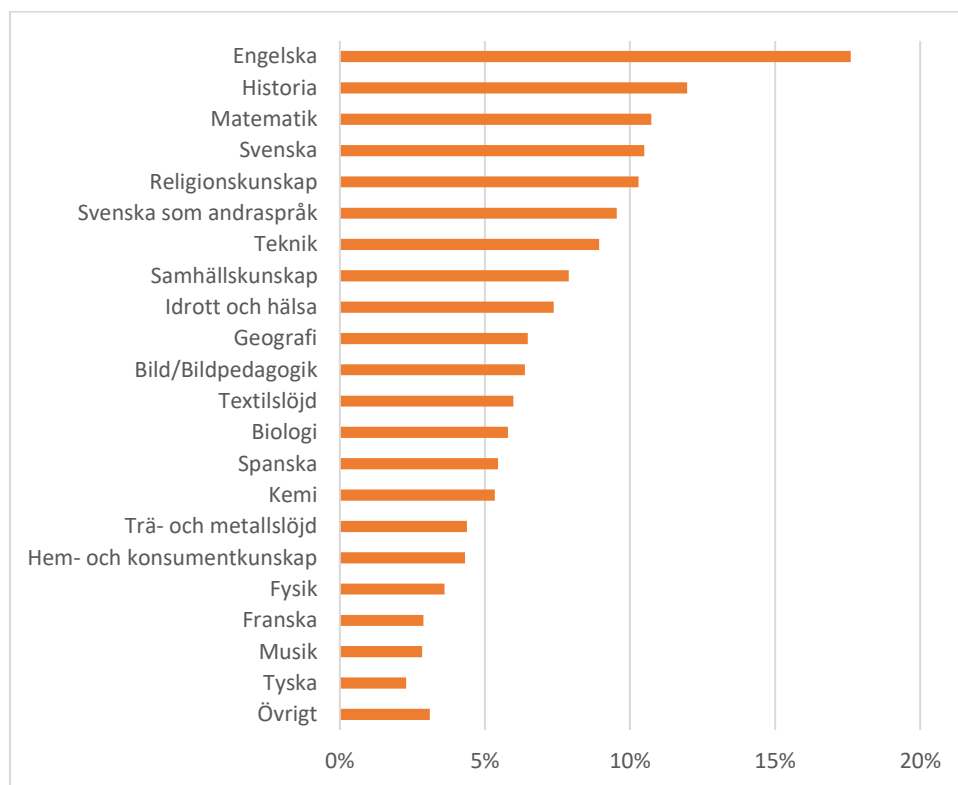


*I gruppen övrigt samlas ämnena som ingår i mindre än 1% av samtliga utfärdade examina. Dessa utgörs i stigande skala av Latin, Arabiska, Japanska, Italienska, Kinesiska, Koreografi, Pedagogik, Juridik, Datavetenskap/IT, Sociologi, Teater, Dans, Design samt Media och kommunikation.

Precis som för examensinriktningen mot gymnasiet ingick engelska i störst andel av de examina som utfärdades med inriktning mot arbete i årskurs 7-9 under läsåren 2019/20-2023/24 (Diagram 9). Detta gällde för knappt var femte examen (18%). Samtidigt som engelska utskiljer sig som det ämne som ganska tydligt ingick i störst andel examina var skillnaderna mellan olika ämnen inte lika påtagliga som inom gymnasieinriktningen. Exempelvis ingick matematikämnet (11%) i en nästan lika stor andel examina som historieämnet (12%) och i en något större andel än svenskämnet (10%). Vad gäller de praktisk-estetiska ämnena kan noteras att bildämnet (6%) ingick i fler examina än vad musikämnet (3%) gjorde. Det storleksmässiga förhållandet mellan ämnena var således i princip det omvända i jämförelse med de ämneslärarexamina som utfärdades med inriktning mot gymnasiet. För moderna språk var andelen utfärdade examina särskilt liten för tyska och franska även inom inriktningen 7-9. I övrigt kan noteras att mönstret också här i flera avseenden var detsamma i jämförelse med läsåren 2013/14-2021/22. Även under denna

period ingick svenska, engelska och matematik i flest antal examina inom examensinriktningen 7-9 (UKÄ 2023).

Diagram 9: Andel av ämne som ingick i utfärdade ämneslärarexamina med inriktning mot årskurs 7-9 2019/20-2023/24.



*I gruppen övrigt samlas ämnen som ingår i 1,5% eller mindre av samtliga utfärdade examina. Dessa utgörs i stigande storleksordning av Ryska, Samiska, Kinesiska, Italienska, Arabiska samt Modersmål.

Utfärdade ämneslärarexamina i olika ämnen vid olika lärosäten

De ämneslärarexamina som utfärdades mellan läsåren 2019/20-2023/24 fördelar sig mellan 27 av landets lärosäten. Hur många lärosäten som utfärdade examina i ett visst ämne inom någon av de båda examensinriktningarna varierar emellertid stort. Detsamma gäller för hur många gånger ett visst ämne förekom i en ämneslärarexamen i en viss examensinriktning från ett visst lärosäte. I det följande ges några exempel som belyser den stora spännvidden i båda dessa avseenden. Redovisningen görs såväl per lärosäte som per nod.

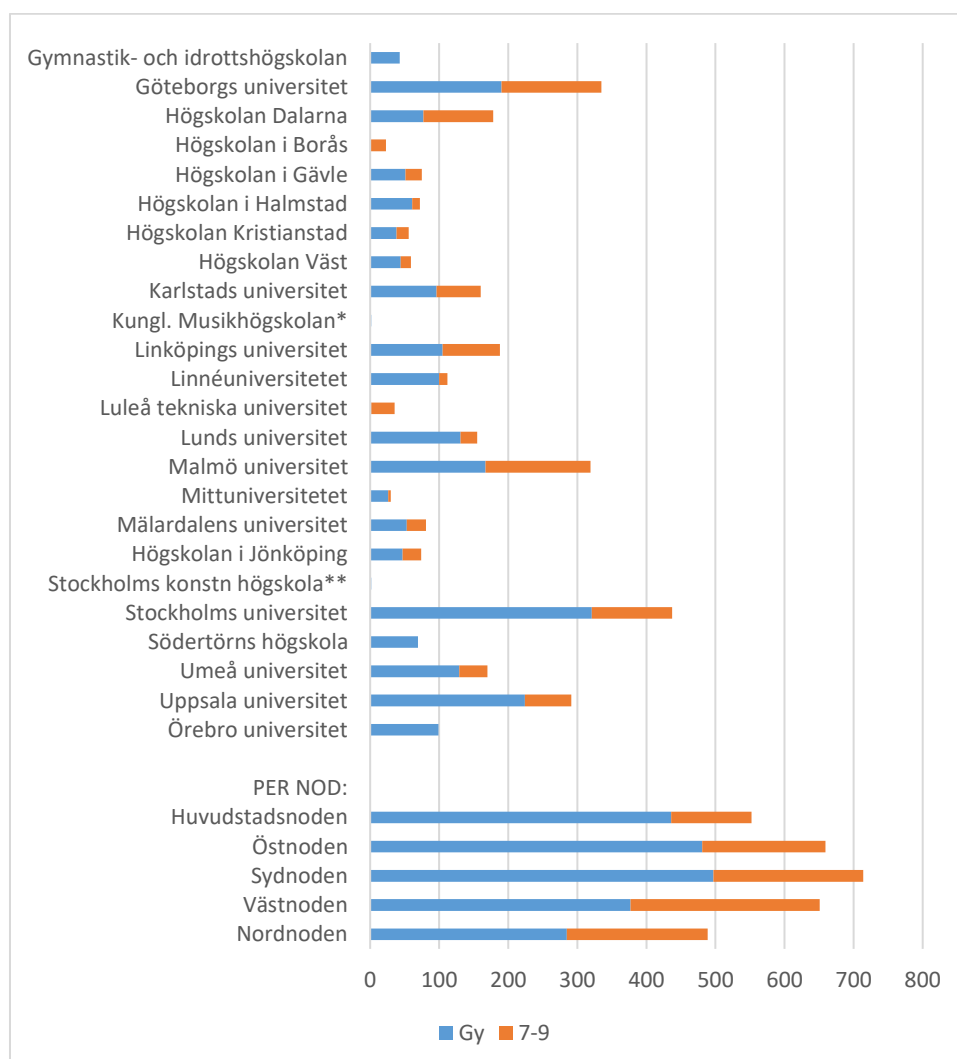
Exemplen redovisas i tre olika kategorier av ämnen. Först redogörs för några ämnen som studeras inom ämneslärarutbildningens båda examensinriktningar, som det stora flertalet lärosäten utfärdade en examen för mellan läsåren 2019/20-2023/24, och som totalt sett ingick i ett jämförelsevis stort antal examina: engelska, historia, svenska och matematik. Därefter ges exempel på några andra ämnen som även dessa studeras inom ämneslärarutbildningens båda examensinriktningar och som flertalet lärosäten utfärdade en examen för, men som totalt sett ingick i betydligt färre examina: fysik, kemi, teknik och spanska. En tredje grupp av exempel utgörs av praktisk-estetiska ämnen som i vissa fall studeras inom den ena men inte den andra examensinriktningen, som i högre grad är koncentrerade till ett färre antal lärosäten, och som i varierad grad ingick i färre examina: idrott- och hälsa, textilslöjd och bild.

Som redan betonats är det viktigt att beakta att den utbildningsväg som lett fram till examen inte ingår som en del av grunddata och att det därmed inte går att sluta sig till i vilken grad som examina nåtts genom tex reguljär ämneslärarutbildning, KPU eller VAL. I sammanhanget ska också noteras att respektive exempeldiagram inbegriper lärosäten som utfärdade någon examen i det givna ämnet under den aktuella femårsperioden, men inte de lärosäten för vilka så inte var fallet.

Engelska, historia, svenska och matematik

Engelska var det ämne som totalt sett ingick i flest antal ämneslärarexamina som utfärdades läsåren 2019/20-2023/24. Uppdelat per lärosäte ingick engelskämnet i examina från 23 (Gy) respektive 19 (7-9) lärosäten (Diagram 10). Flest ämneslärare i engelska utbildades vid Göteborgs universitet, Malmö universitet, Stockholms universitet och Uppsala universitet. Medan de två förstnämnda lärosätena i princip utbildade lika många lärare inom ämneslärarutbildningens båda examensinriktningar var andelen med gymnasieinriktning betydligt större vid de två sistnämnda. Samtidigt som flera lärosäten utbildade ett stort antal ämneslärare som hade engelska i sin examen kan noteras att andra lärosäten utbildade betydligt färre. Den lärosätesvisa variationen är med andra ord påtaglig.

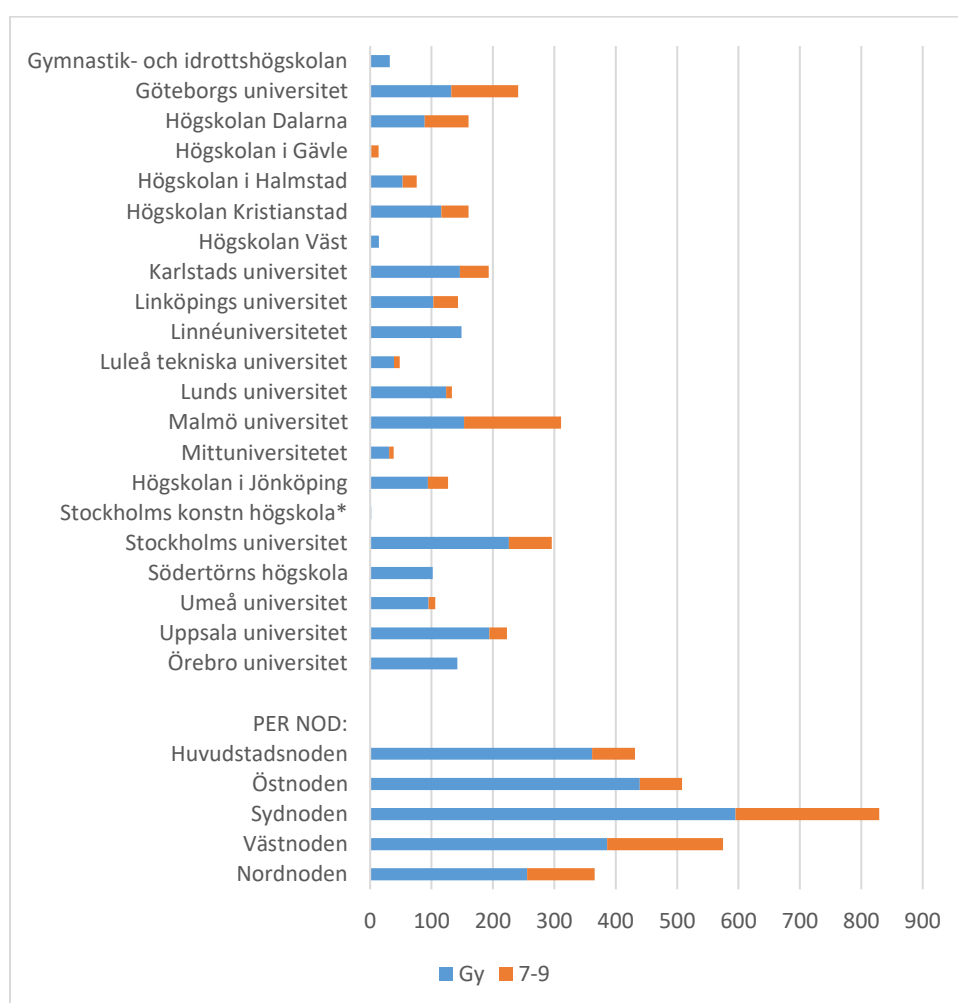
Diagram 10: Förekomst av engelska i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=3065).



*Från Kungliga musikhögskolan ingick engelska i två ämneslärarexamina (gy) som utfärdades 2019/20-2023/24.
 ** Från Stockholms konstnärliga högskola ingick engelska i två ämneslärarexamina (gy) som utfärdades 2019/20-2023/24.

Ett annat exempel på ämne som ingick i ett stort antal ämneslärarexamina under den aktuella femårsperioden är historia (Diagram 11). Historieämnet ingick i examina som utfärdades vid 20 (Gy) respektive 15 (7-9) lärosäten, och särskilt många historielärare utbildades vid Malmö universitet, Stockholms universitet, Göteborgs universitet och Uppsala universitet. Precis som för engelskämnet utbildade Malmö universitet och Göteborgs universitet i princip lika många lärare inom inriktningen 7-9 som inom inriktningen Gy, medan Stockholms universitet och Uppsala universitet i huvudsak utbildade gymnasielärare. Nodvis utmärker sig lärosätena inom Sydnoden genom att tillsammans utbilda ett särskilt stort antal ämneslärare i historia.

Diagram 11: Förekomst av historia i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=2709).

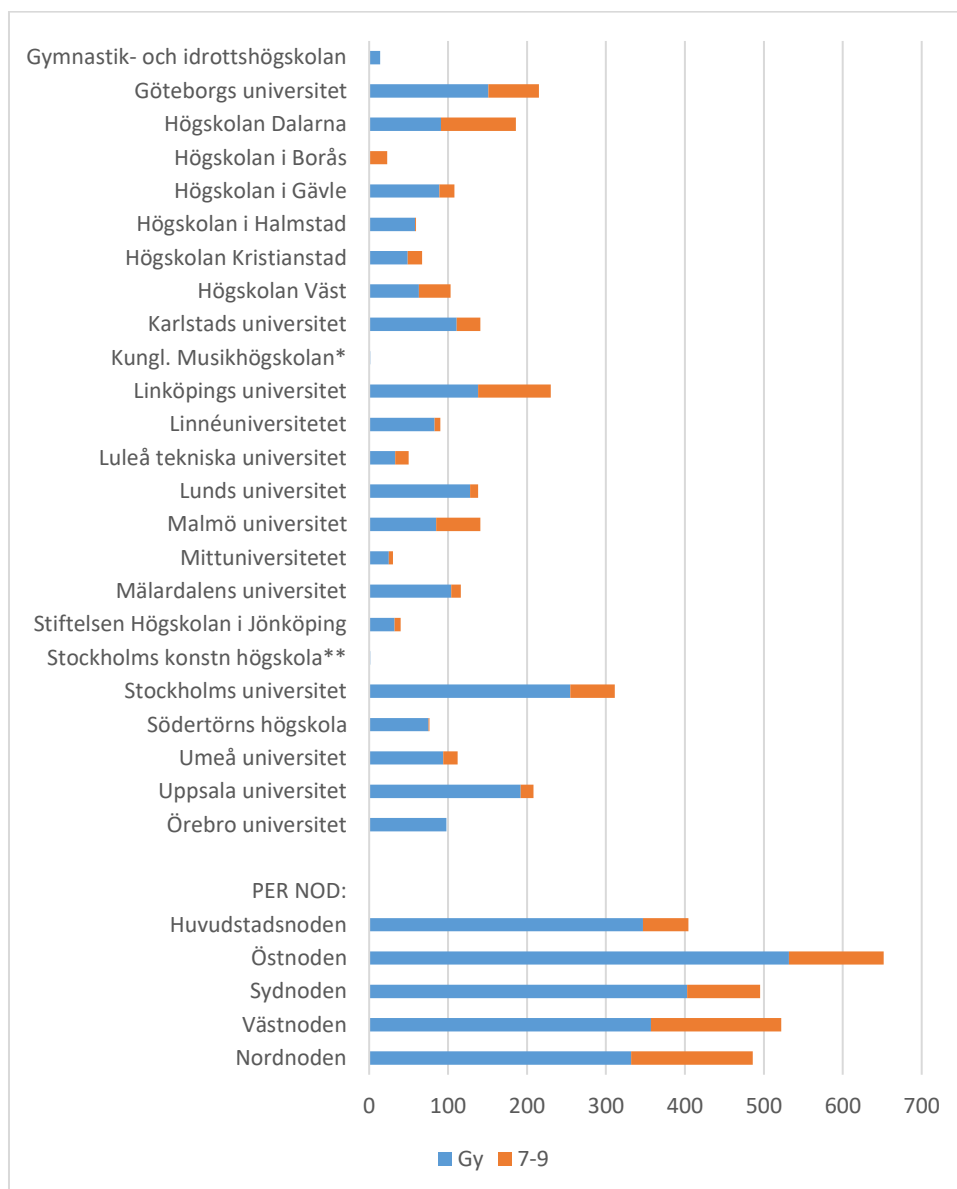


* Från Stockholms konstnärliga högskola ingick engelska i två ämneslärarexamina (gy) som utfärdades 2019/20-2023/24.

Svenska ingick i ämneslärarexamina som utfärdades vid 23 (Gy) respektive 20 (7-9) lärosäten mellan läsåren 2019/20-2023/24 (Diagram 12). Flest examina där svenska ingick utfärdades vid Stockholms universitet, efterföljt av Linköpings universitet, Göteborgs universitet och Högskolan Dalarna. Vid Malmö universitet utfärdades jämförelsevis färre examina där svenskämnet ingick. Gällande den nodvisa redovisningen kan noteras att svenskämnet i

princip ingick i lika många examina i Sydnoden (496) som i Nordnoden (486), samtidigt som historia var mer än dubbelt så stort inom Sydnoden (829) i jämförelse med Nordnoden (366).

Diagram 12: Förekomst av svenska i ämneslärarexamina läsår 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=2560).



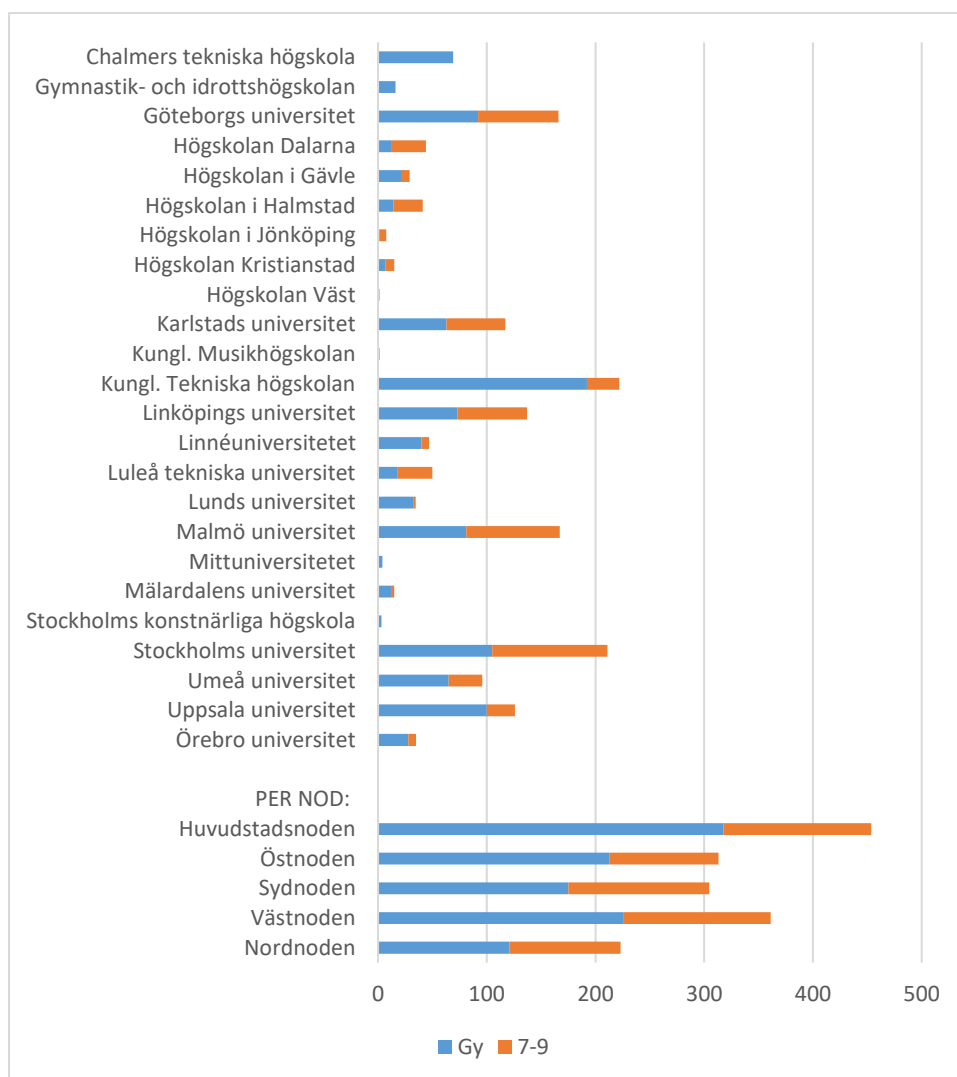
*Från Kungliga musikhögskolan ingick svenska i två ämneslärarexamina (gy) som utfärdades 2019/20-2023/24.

** Från Stockholms konstnärliga högskola ingick svenska i två ämneslärarexamina (gy) som utfärdades 2019/20-2023/24.

Matematik ingick i ämneslärarexamina som utfärdades vid 23 (Gy) respektive 19 (7-9) lärosäten under den aktuella femårsperioden (Diagram 13). Matematikämnet liknar historieämnet, engelskämnet och svenskämnet på så vis att det ingår i ämneslärarexamina som utfärdas från den stora merparten av lärosätena som ger ämneslärarutbildning. Däremot är volymerna mindre såväl totalt som per lärosäte. Medan matematik ingick i 1655 ämneslärarexamina under den aktuella femårsperioden var antalet uppmot det dubbla för engelska (3065), historia (2709) och svenska (2560). Vidare kan noteras att KTH (222) – som

i övrigt inte har någon stor lärarutbildning – tillsammans med Stockholms universitet (211) var det lärosäte som utbildade flest ämneslärare i matematik mellan de aktuella läsåren. Det är också noterbart att KTH enskilt utfärdade i princip lika många ämneslärarexamina i matematik än vad samtliga lärosäten som ingår i Nordnoden gjorde tillsammans (223).

Diagram 13: Förekomst av matematik i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=1655).



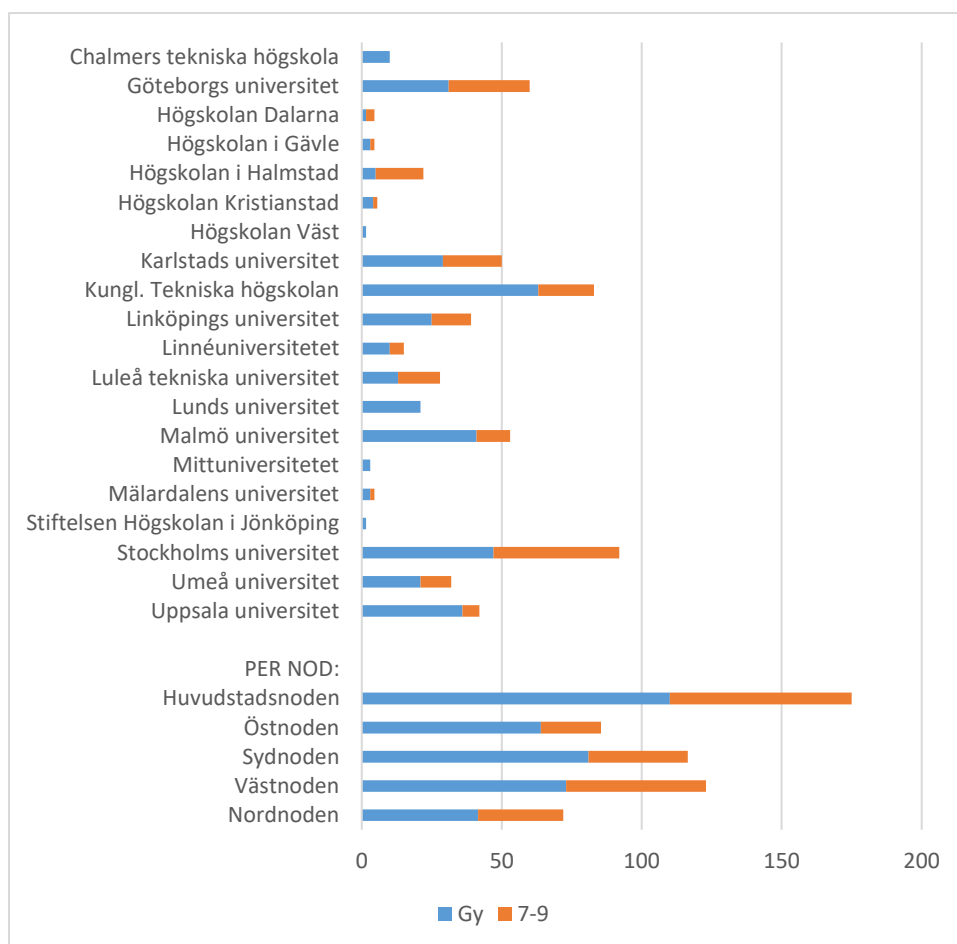
Fysik, kemi, teknik och spanska

Många ämnen som ingår i en ämneslärarexamen är volymmässigt avsevärt mycket mindre än framför allt engelska, historia och svenska, men även matematik. Tydliga exempel på detta utgörs av fysik, kemi, teknik och spanska. Undervisning i dessa ämnen ges på både högstadiet och gymnasiet och kan således ingå i båda examensinriktningarna inom ämneslärarutbildningen. Samtidigt ingick ämnena i jämförelsevis få ämneslärarexamina som utfärdades vid svenska lärosäten mellan läsåren 2019/20-2023/24.

Fysik ingick i en ämneslärarexamen från 20 (Gy) respektive 15 (7-9) lärosäten. Inte vid något av dessa översteg det totala antalet examina 100, vid den stora merparten var antalet färre än 50 och vid flera lärosäten handlade det bara om enstaka examina (Diagram 14). I likhet med

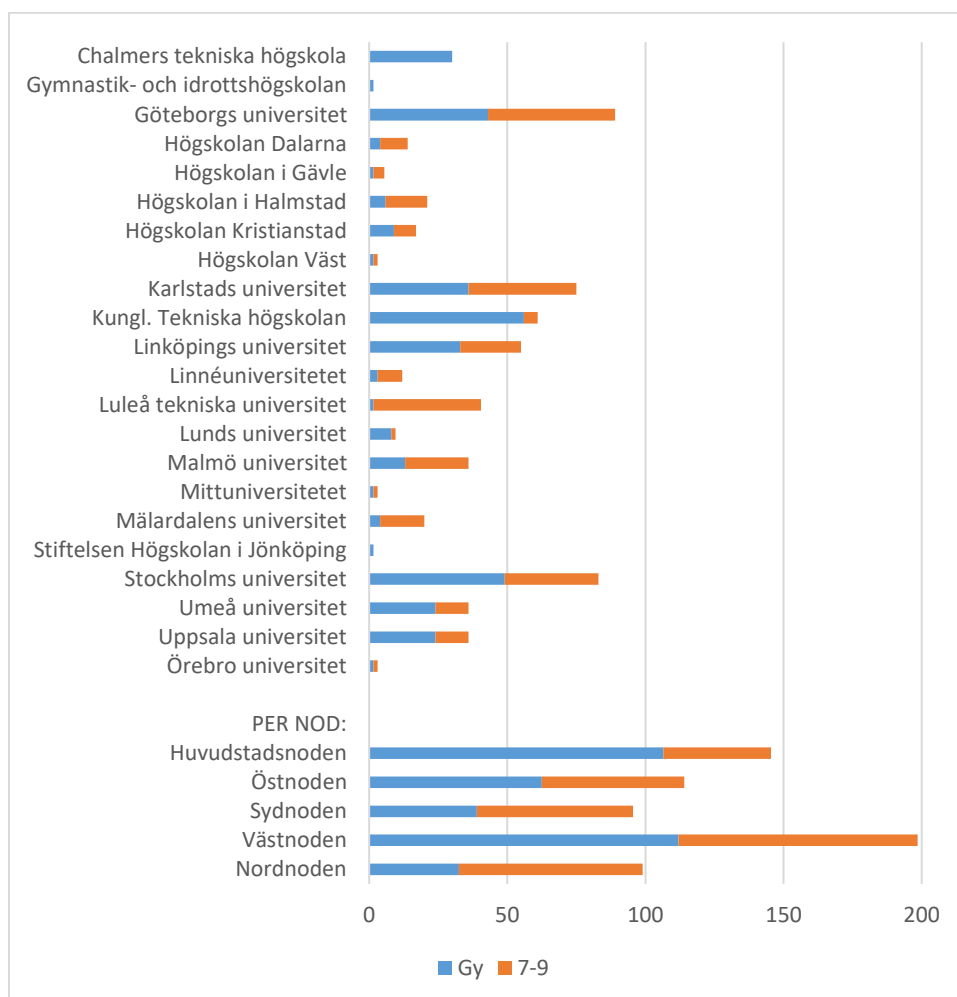
matematikämnet var KTH ett av de lärosäten som utbildade flest ämneslärare i fysik under femårsperioden. Totalt sett utbildade KTH 83 fysiklärare mellan läsåren 2019/20-2023/24. Detta är fler fysiklärare än vad som utbildades inom hela Nordnoden under samma tidsperiod, och det svarar mot nästan var sjätte (15%) fysiklärare som utbildades i landet totalt sett.

Diagram 14: Förekomst av fysik i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=572).



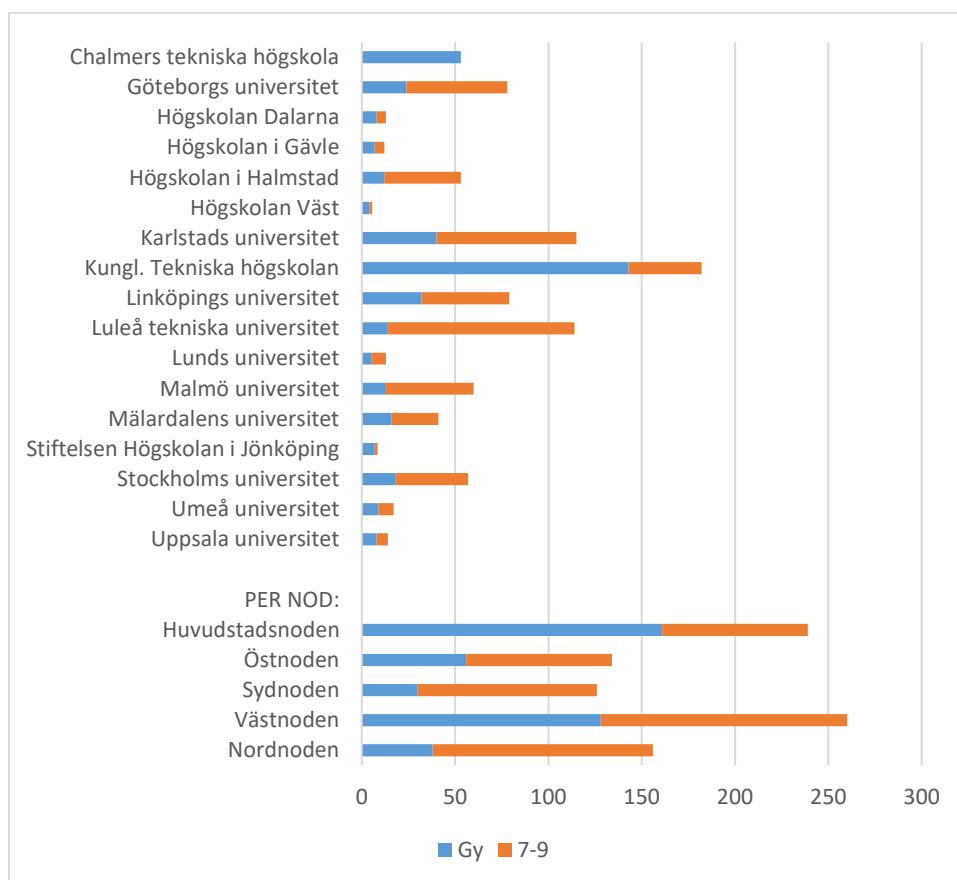
Kemi ingick i ämneslärarexamina från 22 (Gy) respektive 18 (7-9) lärosäten mellan läsåren 2019/20-2023/24. Kemiämnet (653) ingick i något fler examina än fysikämnet (572), men inte heller i kemi utbildade något lärosäte fler än 100 ämneslärare, vid de allra flesta understeg antalet 50 och vid många lärosäten utbildades bara några enstaka kemilärare (Diagram 15). KTH utbildade ett jämförelsevis stort antal lärare även i kemi, och tillsammans med Stockholms universitet utskiljer sig Göteborgs universitet och Karlstads universitet som andra lärosäten med något större volym på antalet utfärdade ämneslärarexamen i vilka kemi ingick. Av detta följer också att fler kemilärare utbildades inom Huvudstadsnoden och Västnoden än inom de övriga noderna. Inom Västnoden, där flest kemilärare utbildades (199), var antalet i princip det dubbla i jämförelse med såväl Sydnoden (96) som Nordnoden (99).

Diagram 15: Förekomst av kemi i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=653).



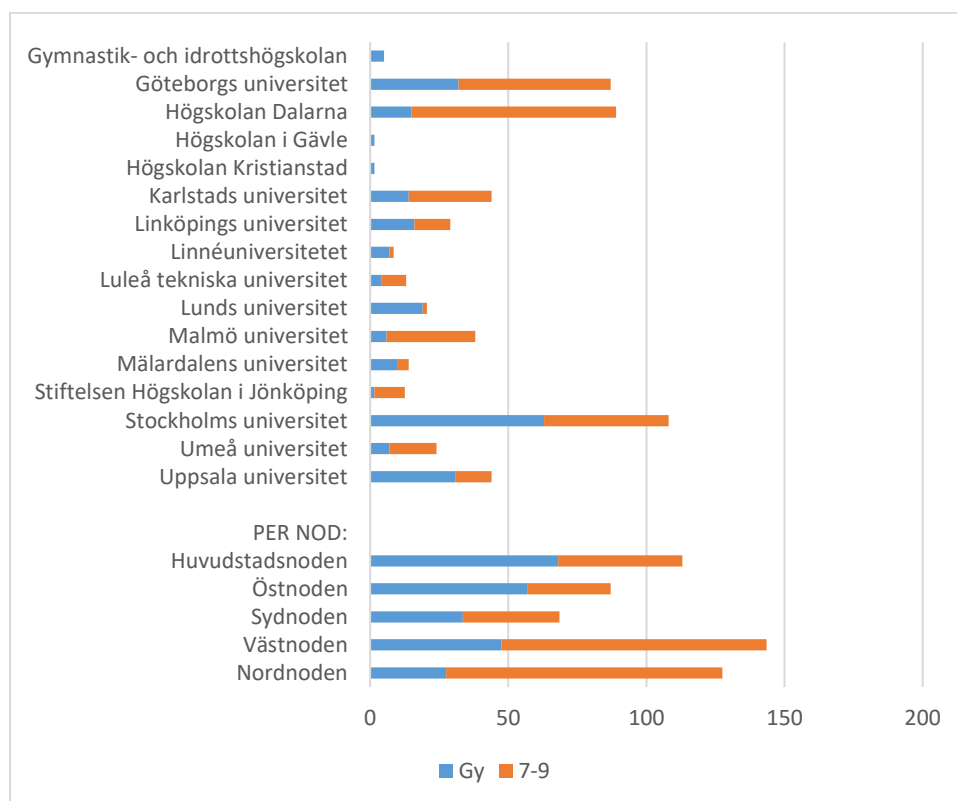
Teknik ingick i ämneslärarexamina från 17 (Gy) respektive 16 (7-9) lärosäten mellan läsåren 2019/20-2023/24 (Diagram 16). Sett till antalet utfärdade examina var teknikämnet betydligt större (915) än både fysikämnet (572) och kemiämnet (653). Men inte heller här handlade det om några större volymer. KTH utbildade flest ämneslärare i teknik i landet och utskiljer sig därmed som viktig även för teknikämnet, och vid såväl Karlstads universitet som Luleå tekniska universitet utfärdades fler än 100 ämneslärarexamina där teknik ingick. Men i övrigt utfärdade en hel del lärosäten inte fler än tiotalet ämneslärarexamina med teknik under den aktuella femårsperioden. Även i fråga om teknikämnet utskiljer sig lärosätena inom Västnoden (260) genom att de sammantaget utbildade flest ämneslärare. Antalet är mer än dubbelt så stort i jämförelse med t ex Sydnoden (126).

Diagram 16: Förekomst av teknik i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=915).



Andra exempel på volymmässigt sett små ämnen inom ämneslärarutbildningen utgörs av moderna språk som spanska, franska och tyska. Av dessa utfärdades klart flest ämneslärarexamina i spanska mellan läsåren 2019/20-2023/24. Sett över båda examensinriktningarna ingick spanska i 540 examina, vilket är betydligt fler än vad som var fallet för franska (281) och tyska (252). Inte desto mindre var volymerna per lärosäte små i spanskämnet. Av de 16 lärosäten som utfärdade examina där spanska ingick är det endast Stockholms universitet som utfärdade över 100 (Diagram 17). Sju av lärosätena utfärdade färre än 30 examina, vilket ger en genomsnittlig examensfrekvens på mindre än sex examina per lärosäte och läsår. Nodvis utmärker sig Sydnoden (69) med särskilt få ämneslärarexamina i vilka spanska ingick. Inom framför allt Västnoden (144) men även Nordnoden (128) utbildades nästan dubbelt så många lärare i spanska under den aktuella femårsperioden.

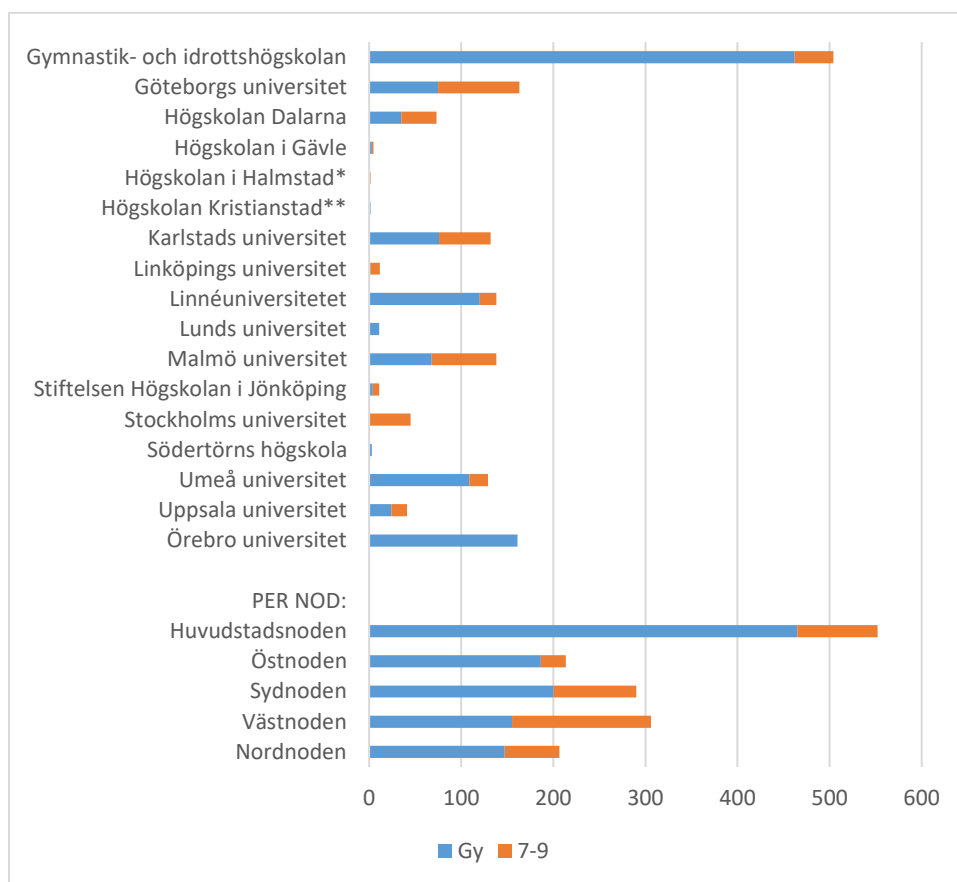
Diagram 17: Förekomst av spanska i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=540).



Idrott- och hälsa, textilslöjd och bild

Under läsåren 2019/20-2023/24 utfärdades i princip lika många ämneslärarexamina i idrott och hälsa (1568) som i matematik (1655). Idrott och hälsa är också det praktisk-estetiska ämne som ingick i flest antal ämneslärarexamina under den aktuella perioden, efterföljt av musik (933), bild (673), textilslöjd (336), trä- och metallslöjd (246), hem- och konsumentkunskap (242), teater (54) och dans (52). För idrott och hälsa kan en förhållandevis hög grad av koncentration till ett färre antal lärosäten utläsas. Ämnet ingick förvisso i ämneslärarexamina som utfärdades vid 15 (Gy) respektive 14 (7-9) lärosäten mellan läsåren 2019/20-2023/24 (Diagram 18). Men så många som var tredje av dessa utfärdades vid Gymnastik- och Idrottshögskolan (32%). Som en följd av detta utbildades också i princip dubbelt så många lärare i idrott och hälsa inom Huvudstadsnoden än inom någon av de övriga noderna.

Diagram 18: Förekomst av idrott och hälsa i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=1568).

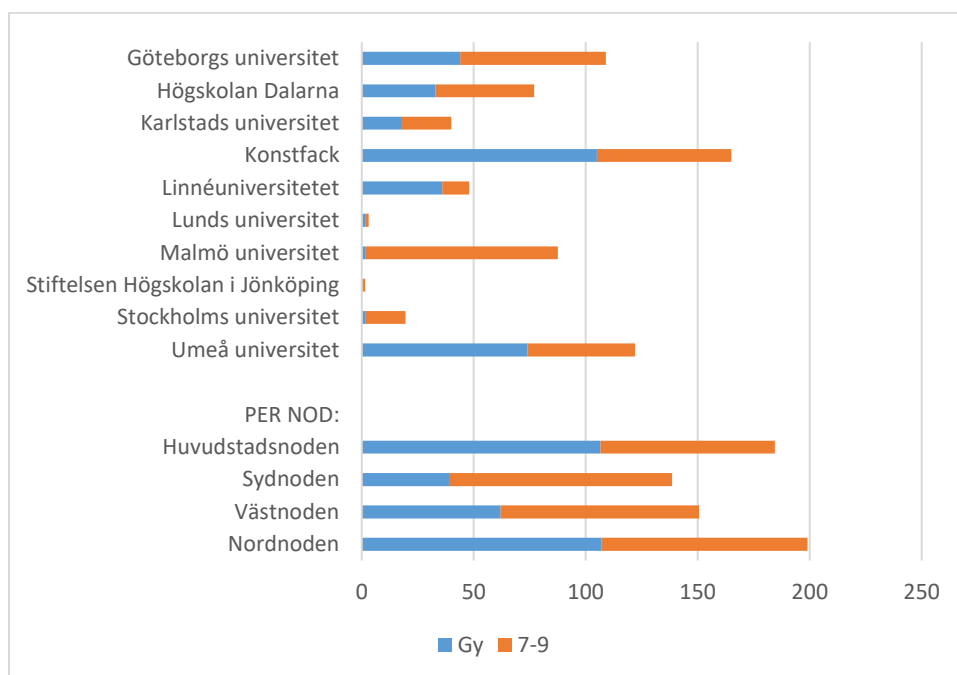


*Från Högskolan i Halmstad ingick idrott och hälsa i två ämneslärarexamina (7-9) som utfärdades 2019/20-2023/24.

** Från Högskolan Kristianstad ingick idrott och hälsa i två ämneslärarexamina (Gy) som utfärdades 2019/20-2023/24.

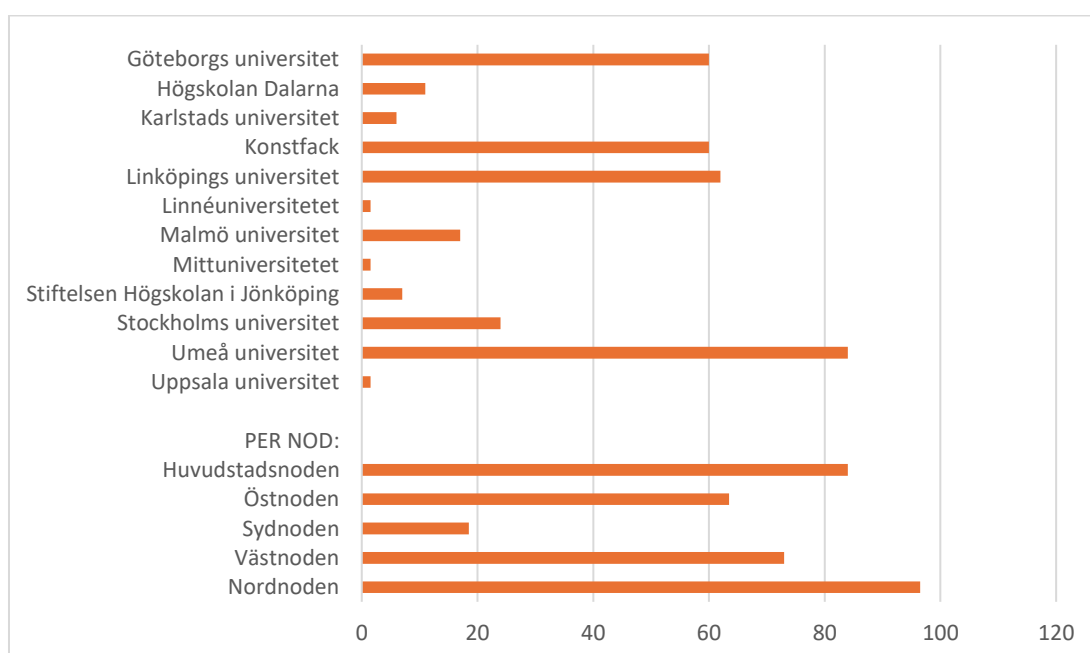
Bildämnet ingick i ämneslärarexamina som utfärdades vid 9 (Gy) respektive 10 (7-9) lärosäten under den aktuella femårsperioden, vilket pekar på en högre grad av koncentration till färre lärosäten för ämneslärarutbildning i bildämnet (Diagram 19). Flest bildlärare utfärdades vid Konstfack, efterföljt av Umeå universitet, Göteborgs universitet och Malmö universitet, inom vilket examina i princip endast utfärdades för inriktningen mot årskurs 7-9. Sett till den nodvisa indelningen kan noteras att inget av lärosätena som ingår i Östnoden utfärdade någon ämneslärarexamen med bild under den aktuella femårsperioden. Detta ska förstås i ljuset av att Östnoden tydligt angränsar till Huvudstadsnoden i en geografisk mening, inom vilken framför allt Konstfack utbildade jämförelsevis många bildlärare. Enligt tidigare exempeldiagram utfärdade lärosätena inom Nordnoden minst antal ämneslärarexamina med tex historia, engelska och matematik. För bildämnet – som ingår i fler examina från Nordnoden än från övriga noder – är förhållandet det omvända.

Diagram 19: Förekomst av bild i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=673).



Ämneslärarutbildning i textilslöjd ges endast mot undervisning i årskurs 7-9 och har på så vis en mindre plats i ämneslärarutbildningen totalt sett. Under perioden 2019/20-2023/24 utfärdades 336 examina med textilslöjd vid 12 svenska lärosäten (Diagram 20). Den stora merparten av dessa utfärdades vid ett begränsat antal lärosäten: Umeå universitet (25%), Linköpings universitet (18%), Göteborgs universitet (18%), och Konstfack (18%). Precis som för bildämnet utfärdades flest examina med textilslöjd inom Nordnoden. Mycket få ämneslärare i textilslöjd utfärdades av något av de lärosäten som ingår i Sydnoden.

Diagram 20: Förekomst av textilslöjd i ämneslärarexamina (7-9) läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina (7-9), fördelat per lärosäte (n=336).



Summering och reflektion

Om lärosätena i högre grad ska samarbeta och närma sig frågan om ämneslärarutbildningens utbud och dimensionering utifrån ett nationellt perspektiv förutsätts adekvata empiriska underlag. Detta är av central betydelse för att etablera en gemensam förståelse för vilka problem och utmaningar som det lärosätesövergripande samarbetet ska ta sin utgångspunkt i, vad samarbetet i en närmare mening ska syfta till och vad som är eller inte är lärosätenas gemensamma ansvar. Ett av de empiriska underlag som särskilt ofta framhålls som centrala i sammanhanget handlar om lärosätesvisa variationer av studentvolymen inom ämneslärarutbildningen, som följaktligen också utgör ett av utredningsdirektiven för föreliggande utredning. Av skäl som framgår nedan är det emellertid svårt att dra några långtgående och preciserade slutsatser med utgångspunkt i tillgängliga data.

Flera empiriska observationer kan dock göras på en mera generell nivå. Dessa utgör i sin tur viktiga exempel på problemområden som kan beaktas i diskussioner kring ämneslärarutbildningens utbud och dimensionering utifrån ett nationellt perspektiv:

- Flera undervisningsämnen ingick i ämneslärarexamina som under den aktuella femårsperioden utfärdades från många och ibland flertalet av landets lärosäten. Examensfrekvensen varierar emellertid påtagligt mellan olika lärosäten. Medan några lärosäten utbildade hundratalet lärare i ett givet ämne under den aktuella femårsperioden utbildade andra lärosäten inte mer än ett tiotal i samma ämne.
- Det finns många exempel på ämnen som ingick i få eller mycket få ämneslärarexamina som utfärdades mellan läsåren 2019/20-2023/24. Att precisera vilka dessa ämnen är länkar givetvis till vilka mått som tillämpas. Men som särskilt tydliga exempel kan fysikämnet samt moderna språk som spanska, franska och tyska nämnas. Ett annat exempel är textilslöjd. Utifrån ett regionalt perspektiv kan noteras att färre än 20 ämneslärare i textilslöjd utbildades inom Sydnoden under den aktuella femårsperioden.
- Utifrån den nodvisa grupperingen av lärosäten kan flera regionala skillnader i examensfrekvens per ämne utläsas. Ett tydligt exempel är att svenskämnet i princip ingick i lika många examina i Sydnoden som i Nordnoden, samtidigt som historia ingick i mer än dubbelt så många examina inom Sydnoden i jämförelse med Nordnoden. Ett annat exempel är att det utbildades i princip dubbelt så många ämneslärare i idrott och hälsa inom Huvudstadsnoden än inom någon av de övriga noderna.
- Det tycks uppenbart att arbetsmarknadsbehovet av ämneslärare för årskurs 7-9 är mycket större än av ämneslärare för gymnasiet. Men av de ämneslärarexamina som utfärdades i landet mellan läsåren 2019/20-2023/24 hade nästan två av tre (64%) exameninriktning mot arbete i gymnasieskolan. Utifrån ett regionalt perspektiv är gymnasieinriktningens koncentration särskilt påtaglig inom Stockholmsområdet.
- Sett över hela landet utbildades flest ämneslärare i engelska och historia under den aktuella femårsperioden. Detta är mycket viktiga ämnen och inom ramen för föreliggande utredning går det vare sig att konstatera om för få eller för många

utbildades. Däremot är det svårt att hitta underlag som pekar på att det är i dessa ämnen där skolans rekryteringsbehov är som störst.

Om lärosätena i högre grad avser att samarbeta med varandra och närma sig frågan om utbud och dimensionering av ämneslärarutbildning utifrån ett nationellt perspektiv inrymmer ovanstående problemområden exempel på viktiga frågor för lärosätena att förhålla sig till. Kombinationen av tillgängliga grunddata och ämneslärarutbildningens komplexitet gör emellertid att problemområdena är svårnavigerade. Det finns flera skäl till detta.

Som tidigare framhållits finns ingen tillgänglig statistik som inrymmer information om vilken av de många olika utbildningsvägarna som de examinerade studenterna har tagit fram till sin ämneslärarexamen. Detta innebär att en viss mängd av de examinerade studenterna som ingår i dataredovisningen gått den reguljära ämneslärarutbildningen, och därmed studerat ämnena inom ramen för sina programstudier; medan andra studenter har studerat till ämneslärare via en KPU eller en annan lärarutbildningsinriktning, inom vilken ämnesstudier inte ingår. I vilken utsträckning som vilket av dessa alternativ gäller för antalet examinerade lärarstudenter i ett givet ämne vid ett givet lärosäte har givetvis stor betydelse för vilka slutsatser som ska dras. Till detta kan adderas att ämneslärarstudenter kan samläsa sina ämnesstudier med studenter som läser ämnet som fristående kurs eller på ett annat utbildningsprogram, och i vissa fall kan studenter som fått sin examen utfärdad från ett lärosäte ha bedrivit sina ämnesstudier vid ett annat lärosäte. Inte heller detta framgår av tillgängliga data – och detta komplicerar analyser kring volymmässigt små ämnen ytterligare.

Ett annat viktigt exempel är att varierade examensfrekvenser inte nödvändigtvis avspeglar i vilken utsträckning som lärosätena utbildar för många eller för få ämneslärare i ett givet ämne. För att dra säkra slutsatser i sådana frågor behövs fördjupade analyser som viktat de examinerades ämnesinriktning med skolhuvudmännens behov. Sådana har inte varit möjligt att göra inom ramen för föreliggande utredning.

Av ovanstående implikationer följer att det är mycket svårt att genomföra systematiska och adekvata studier i frågor kring utbud och dimensionering inom ämneslärarutbildningen utifrån ett ämnesperspektiv. Detta kan också vara ett skäl till att sådana analyser i hög grad tycks saknas och att det därmed inte finns en samlad nationell lägesbild i flera frågor som framstår som helt centrala i sammanhanget. Avsaknaden är också en försvårande omständighet för ett lärosätesövergripande samarbete på nationell nivå. I samma utsträckning som en delad problembild saknas utmanas såväl den ömsesidiga förståelsen som möjligheterna att agera konstruktivt och framåtriktat i frågan.

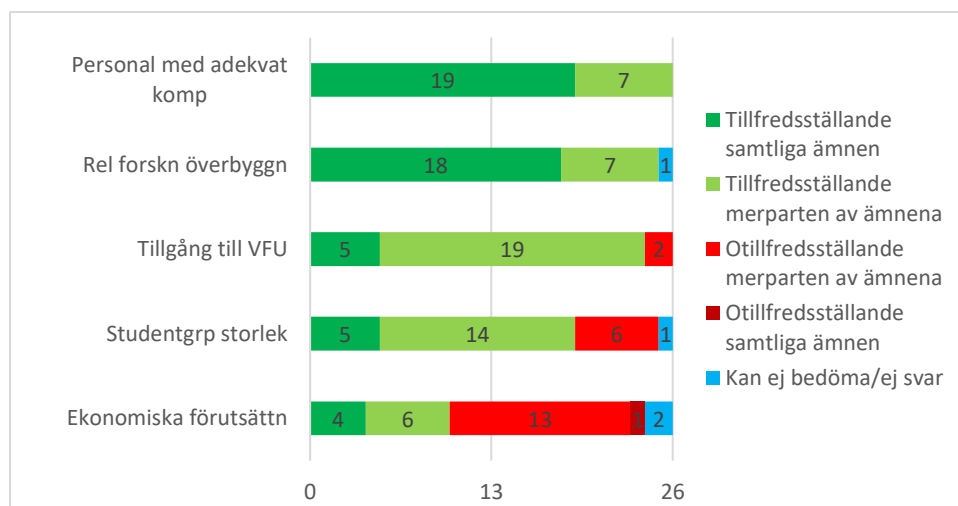
Samarbete kring ämneslärarutbildning utifrån ett lärosätesperspektiv

I det följande ges ett lärosätesperspektiv på frågor som berör dimensionering och utbud inom ämneslärarutbildningen, och särskilt fokus riktas mot lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet (Diagram 21-34). Framställningen bygger på ett enkätformulär som tagits fram inom ramen för utredningsarbetet, och som har besvarats av samtliga 26 lärosäten i Sverige som ger en eller flera varianter av ämneslärarutbildningen. Utifrån enkätsvaren ges en samlad bild av hur lärosätena ser på sina förutsättningar att bedriva ämnesstudier med god kvalitet i de ämnen som ges, och i vilken utsträckning som de ser problem med alltför små studentgrupper inom vissa ämnen. Vidare beskrivs hur problem med små studentgrupper hanteras på lärosätetsnivå och i vilken grad som lärosätesövergripande samarbete ses som en lösning på problemet. Därtill redogörs för befintliga lärosätessamarbeten kring ämnesutbudet och vilka incitament och hinder för ett utvidgat samarbete som kan utskiljas utifrån lärosätenas synvinkel.

Lärosätenas problembeskrivning kring det egna ämnesutbudet

Av de 26 lärosäten i Sverige som ger ämneslärarutbildning förmedlar de flesta att de har tillgång till såväl personal med adekvat kompetens (19) som en relevant forskningsöverbyggnad (18) för samtliga av de ämnen som de erbjuder under läsåret 2024/25 (Diagram 21). Utifrån lärosätenas perspektiv tycks således de kanske mest grundläggande interna förutsättningarna i hög grad vara på plats för att ge ämnesstudier med hög kvalitet. Samtidigt uppger nästan vart fjärde lärosäte (6) att studentgruppernas storlek är otillfredsställande för merparten av de ämnen som ges, och fler än hälften beskriver de ekonomiska förutsättningarna som otillfredsställande för merparten (13) eller samtliga (1) ämnen. Få lärosäten (5) uppger att tillgången till VFU är tillfredsställande för samtliga ämnen.

Diagram 21: Vilken samlad bedömning gör lärosätet vad gäller möjligheterna att bedriva ämnesundervisning inom ämneslärarutbildningen inom de olika ämnesinriktningar som ges under läsåret 2024/25? Antal lärosäten.



I fritextsvar uppges problem med studentgruppernas storlek grunda sig i svårigheter att rekrytera studenter till några ämnen. Vidare framhålls problem med att studentgruppernas storlek minskar successivt genom utbildningen som en följd av låg genomströmning. Medan det första året på utbildningen kan fungera väl utifrån ett resursperspektiv blir de ekonomiska förutsättningarna således allt sämre under utbildningens gång, vilket illustreras i följande svar:

Vi har fungerande storlek på studentgrupperna under år 1, men för att få ämneslärarutbildningen att gå ihop sig ekonomiskt behöver grupperna vara större, framför allt senare i utbildningen. Genomströmningen är låg.

Därtill pekar flera lärosäten på ersättningsnivåer i form av framför allt lägre prislappar inom HSTJ-området. Detta försämrar de ekonomiska förutsättningarna för att bedriva ämnesstudier inom de aktuella ämnena. Andra lärosäten pekar på en generellt sett ansträngd situation på många lärarutbildningar med hög arbetsbelastning som följd.

Resursbrist är ett återkommande problem. Utbildningsprislappen har urholkats över tid och många arbetslag vittnar om hög arbetsbelastning direkt knuten till detta.

Särskilt problematiska ämnen – och lärosätenas förändringar av ämnesutbudet

Utifrån en sammanvägd bedömning uppger över hälften (14) av lärosätena att möjligheterna att bedriva ämnesundervisning är särskilt problematisk för några av de ämnen som ges. Samtidigt uttrycks som regel en vilja och ambition att fortsätta ge undervisning även i de här ämnena. Detta visar sig i att få (5) lärosäten förmedlar att det förs samtal om att upphöra med att anta studenter till de aktuella ämnena.

De ämnen som en handfull lärosäten överväger att upphöra med att anta studenter till skiljer sig åt mellan lärosätena, och gäller så skilda ämnen som teater, samhällskunskap, historia, geografi och svenska som andraspråk. I något fall påtalas konsekvenser om lärosätet upphör med antagning till det eller de ämnen som anges. Här framhålls framför allt ett reducerat ämnesutbud inom utbildningen. Från ett lärosäte påtalas därtill att ett antagningsstopp skulle innebära att det aktuella ämnet inte längre skulle kunna studeras inom det reguljära ämneslärarprogrammet vid något lärosäte i landet. Ett annat lärosäte lyfter konsekvenser för annan lärarutbildning vid lärosätet, eftersom kompetensförsörjningen av ämneslärarutbildningen är sammanflätad med kompetensförsörjningen för andra lärarutbildningar (t ex grundlärarprogrammet). Att inte längre anta studenter till ett givet ämne inom ämneslärarutbildningen kan på så vis försvåra lärosätets möjligheter att bedriva lärarutbildning i en mera generell mening:

Få sökande till inriktning samhällskunskap/historia/geografi. Om ämnena upphör att ges tappar lärosätet en del av sin lärarutbildning och på sikt ämneskompetenser som det finns behov av i andra lärarutbildningar.

I sammanhanget kan tilläggas att tre lärosäten upphörde med att anta studenter till något eller några ämnen inför läsåret 2024/25. Ämnen som anges är dans, tyska, spanska, arabiska för modersmåls lärare, kemi och naturkunskap. Till detta kan adderas att Högskolan i Borås från och med hösten 2022 upphörde med att anta nya ämneslärarstudenter, som en följd av för få sökande.

Samtidigt som några lärosäten i någon mån reducerat sitt ämnesutbud kan noteras att förändringar av ämnesutbudet också görs i den motsatta riktningen. Sju lärosäten uppger att

de planerar att söka examenstillstånd för ytterligare ämnen. I en sammantagen mening gäller detta för biologi, kemi, idrott och hälsa, fysik, matematik, musik, psykologi och teknik.

Lärosätesintern samläsning mellan studentgrupper som ett sätt att hantera studentvolymen på kursnivå inom ämneslärarutbildningen

Att hantera studentvolymen på kurser som ges inom ämneslärarutbildningen framstår som en viktig del av det löpande och interna planeringsarbetet på lärosätesnivå. Detta hänger i hög grad samman med att ämneslärarutbildningen är uppdelad mellan två examensinriktningar, att respektive inriktning kan nås genom ett flertal olika utbildningsvägar och att varje studentgrupp som antas till reguljär ämneslärarutbildning därtill förgrenar sig i olika ämnesstudier (se Figur 1 ovan). Detta gör att ämneslärarutbildningen i en sammantagen mening är svårorganiserad, att antalet kurser kan bli alltför många, och att antalet studenter inom vissa kurser därmed kan bli så pass få att kurserna saknar ekonomisk bärkraft. De många varianterna av ämneslärarutbildningen framstår därmed som ett till stora delar strukturellt problem som många lärosäten som ger ämneslärarutbildning har att förhålla sig till. I samma utsträckning som problemet därtill kombineras med lågt söktryck och svag genomströmning kan det vara allt svårare att lösa.

Problem som följer av ämneslärarutbildningens många inriktningar, varianter och förgreningar tycks i hög grad hanteras genom att lärosätena tillskapar samläsning mellan ämneslärarstudenter som antagits till olika examensinriktningar och utbildningsvägar. Detta kan gälla för såväl ämneskurser som för kurser i utbildningsvetenskaplig kärna. Så många som 24 av 26 lärosäten uppger att deras ämneslärarutbildning är organiserad på så vis att det sker intern samläsning mellan olika studentgrupper som studerar mot ämneslärarexamen.

Av lärosätenas beskrivningar framkommer att samläsningen kan ske på en rad olika sätt. Exempelvis kan studenter inom olika KPU-varianter samläsa med varandra, alternativt kan KPU-studenter inom en särskild inriktning samläsa med såväl studenter på det reguljära programmet som med ULV-studenter. ULV-studenter kan också samläsa kurser med studenter på de reguljära programmen, och samma sak kan gälla för VAL-studenter. Det är också vanligt att studenter inom de reguljära programmen som är antagna vid olika tidpunkter samläser kurser, vilket möjliggörs genom att en del av studentgruppen studerar det givna undervisningsämnet som sitt förstaämne medan en annan del av studentgruppen studerar ämnet som sitt andraämne. Det är också mycket utbrett att studenter som studerar mot en examen med inriktning mot årskurs 7-9 i varierande grad samläser såväl ämneskurser som kurser i utbildningsvetenskaplig kärna med studenter som studerar mot en examen med gymnasieinriktning. Detta förekommer i princip vid samtliga lärosäten som ger det reguljära ämneslärarprogrammet med båda examensinriktningarna. I något fall ges därtill exempel på hur ämneslärarstudenter kan samläsa kurser med studenter som studerar på grundlärarprogrammet.

Så här beskrivs den interna samläsningen av några av lärosätena i enkätens fritextsvar:

I den reguljära utbildningen, det långa ämneslärarprogrammet (ÄLP), samläser inriktningen åk 7-9 och gymnasieinriktningen ämnesstudierna i det närmaste fullt ut [...]. Ingångsämnen har vanligtvis två kullar av studenter i varje kurs, eftersom studenten kan komma in vid olika tider i ämneskurserna beroende på om man läser ämnet som förstaämne/ingångsämne eller andraämne. Samläsning sker också i examensarbetskurserna mellan inriktningarna. ULV använder reguljära ÄLP:s ämneskurser på

individnivå vid behov av kompletterande ämnesstudier. ULV, VAL och KPU90 samläser i hög grad UVK-kurser.

I ämneslärarprogrammet inriktning gymnasieskolan (reguljärt) sker samläsning mellan studenter som är antagna vid olika tidpunkter, dvs mellan studenter som studerar undervisningsämnet som förstaämne respektive andraämne. I KPU 90 hp sker samläsning mellan studenter inom inriktning mot gymnasieskolan respektive grundskolans årskurs 7-9. Det sker även samläsning mellan KPU 90 hp och ämneslärarprogrammet inriktning gymnasieskolan (reguljärt) inom vissa UVK-kurser.

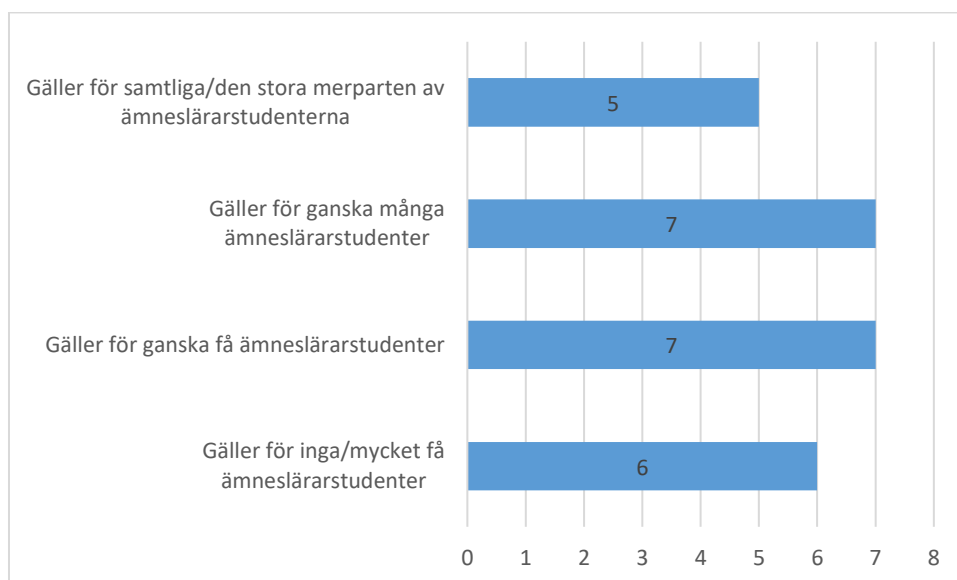
Alla ämnesstudier samläses med första- och andraämne (dvs börjar man med t.ex. med Samhällskunskap termin 1 så läser man denna kurs med studenter som läser Samhällskunskap som sitt andraämne, vilka då är på termin 5). Studenter som läser mot 7-9 samläses med de som läser mot GY.

Inom ämneslärarprogrammet sker genomgående samläsning mellan första- och andraämne samt mellan studenter som läser inriktning 7-9 och gymnasieskolan. ULV och VAL samläser samtliga UVK- och VFU-kurser. Inom KPU 90 samläses alla UVK- och VFU-kurser.

Ämneslärarprogrammet: 7-9 och gymnasiet samläser de inledande 60 hp i ämnet och 7-9 och gymnasiet samläser ämnesstudier oavsett första eller andraämne. Kurser inom UVK/VFU samläses mellan 7-9 och gymnasiet. VAL: studenterna antas till ordinarie ämneskurser och samläser med både programstudenter och studenter inom fristående kurser. KPU: 7-9 och gymnasiet samläser samtliga kurser i programmet.

Inom de reguljära ämneslärarprogrammen förekommer härutöver lärosätesintern samläsning mellan studenter som bedriver ämnesstudier inom ramen för en ämneslärarutbildning och andra studenter som bedriver sina studier i ämnet inom ramen för ett annat utbildningsprogram eller som fristående kurs. Så är i olika grad fallet vid de flesta av lärosätena som bedriver ämneslärarutbildning (Diagram 22). Vid fem lärosäten bedriver samtliga eller den stora merparten av ämneslärarstudenterna sina ämnesstudier med andra studenter, och vid sju lärosäten utgör sådan samläsning ett betydande inslag i utbildningen (7).

Diagram 22: Sker intern samläsning på lärosätet mellan studenter som bedriver ämnesstudier inom ramen för en ämneslärarutbildning och andra studenter som bedriver sina studier i ämnet inom ramen för en annan utbildning/som fristående kurs? Antal lärosäten.



*Svar saknas från ett lärosäte

Att ämneslärarstudenter samläses med studenter som inte studerar för att bli lärare förutsätter att lärosätet i en generell mening har en sådan bredd i sitt utbildningsutbud att relevanta

ämneskurser finns att tillgå utanför lärarutbildningen. I enlighet med fritextsvar kan samläsningen gälla ämnen med mer eller mindre begränsade studentunderlag inom ämneslärarutbildningen som matematik, fysik, kemi, biologi, teknik och moderna språk. Men det kan också gälla ämnen med vanligtvis fler ämneslärarstudenter som t ex engelska och historia. Så här beskrivs den här formen av intern samläsning av några av lärosätena:

Intern samläsning mellan ämneslärarstudenter och andra studenter sker inom ett antal ämnen, bland annat filosofi, naturvetenskapliga ämnen och moderna språk. Främst tillsammans med kurser på kandidatprogram.

Det reguljära ämneslärarprogrammets studenter samläser i hög grad med andra utbildningar, vilket möjliggörs av lärosätets storlek och bredd. De naturvetenskapliga ämnena (kemi, fysik, biologi, matematik) utgörs av mindre studentgrupper inom ÄLP vilket kräver hög grad av samläsning med lärosätets civilingenjörsutbildningar och/eller kandidatutbildningar. Det bidrar till mycket undervisningstid i dessa ämnen. Även engelska, svenska, historia, geografi, filosofi, trä- och metallslöjd, textilslöjd, religionskunskap, samhällskunskap samläser i olika grad med fristående kurs och/eller andra utbildningsprogram. [...] Teknik samläser något delmoment med grundlärare 4-6 och har distanskurser (för lärare) som delvis samläser med ämneslärarna, naturkunskap delar vissa moment med geografiämnet inom ÄLP och SvA samläser examensarbetskurserna med fristående kurs. Tilläggas bör att i viss samläsning är ämneslärarstudenterna den dominerande gruppen, d.v.s. fler än studenterna på fristående kurs, t.ex. i geografi, religionskunskap och engelska. Inom VAL och ULV samläses ämneskurser med fristående kurser vid behov (individuella studieplaner). Vanligt är t ex distanskurser i slöjd och matematik.

Flera ämnen studeras till merparten gemensamt med andra program t ex inom naturvetenskapliga ämnen och språk men där ämneslärarstudenter har egna ämnesdidaktiska kurser eller strimor.

Exempelvis läser lärarstudenter i moderna språk tillsammans med studenter som läser fristående kurser. I större ämnen sker delvis samläsning genom till exempel gemensamma föreläsningar (t.ex. historia och samhällskunskap).

Ämneslärarprogrammet: Programstudenter mot 7-9 och gymnasiet samläser vissa ämneskurser med fristående kurser. VAL: Studenterna antas till ordinarie ämneskurser och samläser med både programstudenter och studenter inom fristående kurser.

Den utbredda samläsningen inom ämneslärarutbildningens olika varianter och inriktningar och mellan ämneslärarstudenter och studenter på andra utbildningsprogram eller fristående kurser tecknar en bild av överlappande studentgrupper. Detta kan i hög grad förstås som ett sätt för lärosätena att hantera de ofta begränsade studentvolymerna inom några ämnen eller utbildningsvägar, för att på så vis ge utbildningen en starkare ekonomisk bärkraft. Med strategin följer emellertid också flera utmaningar. Att ämneslärarstudenter inom en inriktning eller utbildningsväg i hög grad tycks ingå i studentgrupper som överlappar med andra studenter kan t ex minska känslan av sammanhang i utbildningen och försvåra samordningen av de olika kurserna på programmet som helhet, och båda dessa aspekter är viktiga för utbildningens kvalitet och studenternas upplevelse av utbildningen (t ex Iskov, 2023; Holmström & Stjärnhagen, 2024).

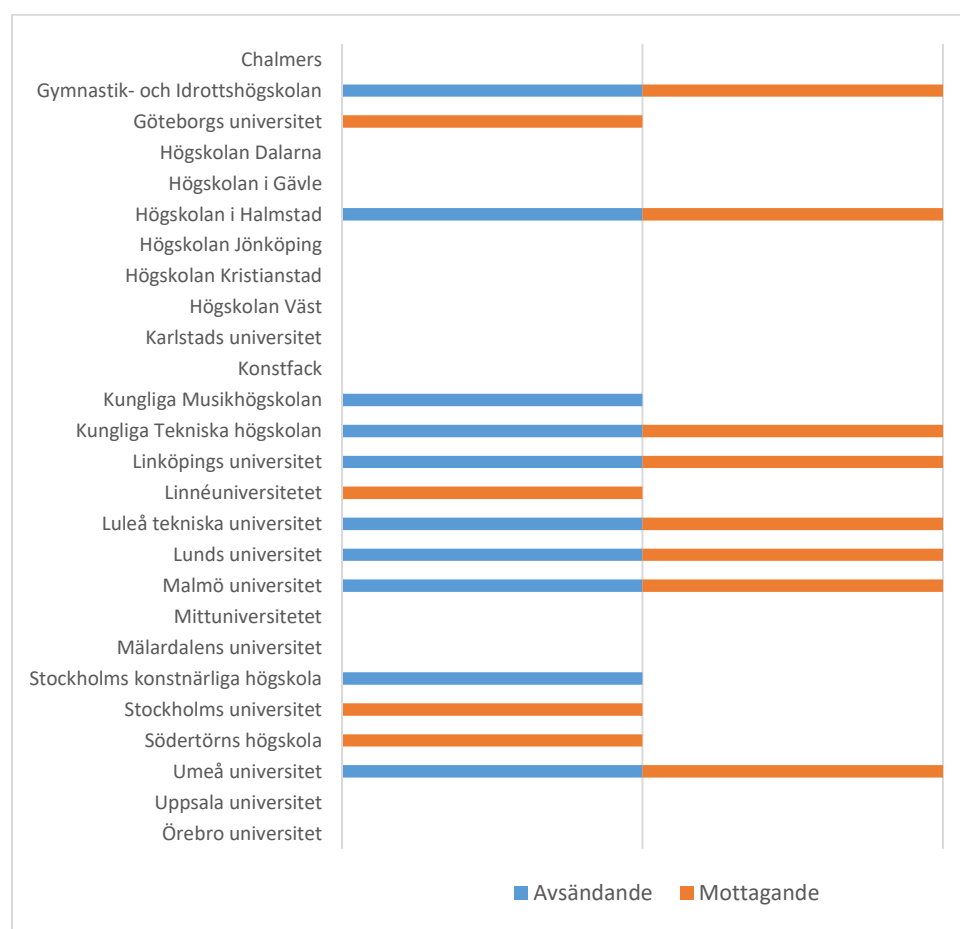
Lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet

Mot denna bakgrund framstår den utbredda interna samläsningen som ett viktigt sätt för lärosätena att hantera studentgrupper som i utgångsläget är indelade i olika examens- och utbildningsinriktningar och vars ämnesval förgrenar sig i olika ämnesstudier inom det reguljära programmet. Ett centralt syfte med den interna samläsningen blir därmed att undvika

att studenterna blir utspridda i alltför små grupper och att utbildningen kan bibehålla en ekonomisk bärkraft. Syftet sammanfaller således med ett viktigt syfte för att lärosätena i allt högre grad ska ingå i lärosätesövergripande samarbete kring sitt ämnesutbud – som också i hög grad handlar om studentvolym och ekonomisk bärkraft (dir 2023:11; SOU 2024:81). Med förväntningarna på mer lärosätesövergripande samarbete tycks lärosätena därmed stå inför att i allt högre grad göra samma sak på nationell nivå som de i någon mening redan gör på lärosätesnivå.

I linje med 2024 års lärarutbildningsutredning bedrivs redan en del lärosätesövergripande samarbete parallellt med de interna samläsningsprocesserna. Sett över båda examensinriktningarna och olika lärarutbildningsvarianter uppger över hälften av lärosätena (14) att de samarbetar med annat lärosäte kring sitt ämnesutbud. I enlighet med nedanstående Diagram 23 kan olika lärosäten ha olika ingångar i samarbetet. Två av lärosätena är avsändare av studenter till annat lärosäte (d v s att ämneslärarstudenter tar del av ämnesstudier som ges av annat lärosäte), fyra av lärosätena är mottagare av studenter från annat lärosäte (d v s att lärosätet ger ämnesstudier till studenter från annat lärosäte), och åtta lärosäten är både avsändare och mottagare av studenter.

Diagram 23: Samarbetar lärosätet under läsåret 2024/25 med annat/andra lärosäten kring ämnesutbudet i ämneslärarutbildning i form av avsändande och/eller mottagande av studenter till/från annat lärosäte?



Informella och studentinitierade samarbeten

Härutöver beskrivs mera informella och studentinitierade utbyten mellan lärosätena. Exempel på sådana samarbeten ges av Högskolan Väst, Högskolan Dalarna och Högskolan i Gävle. Vid Högskolan Väst informeras studenterna om sina möjligheter att välja ett andraämne som inte finns på högskolan och i så fall studeras detta på ett annat lärosäte, campusförlagt eller på distans. Samma sak gäller för Högskolan Dalarna. Därtill har Högskolan Dalarna under en längre tid tagit emot studenter från andra lärosäten som vill studera sitt andraämne vid lärosätet. Högskolan i Gävle uppger att en liten andel av studenterna på egen hand söker sig till annat lärosäte för sina studier i andraämnet.

Från Chalmers uppges att lärosätet inte har något uttalat samarbete med något lärosäte, men att ämnesläroprogrammet är uppbyggt likt en KPU där studenterna läser sina ämnen separat. Vanligast är att studenterna läser ämnena på Chalmers, men de kan också ta kurser från andra lärosäten. I sammanhanget kan också noteras att Mittuniversitet uppger att lärosätet ingått i ett samarbete med andra lärosäten inom Nordnoden som påbörjas höstterminen 2025.

Lärosätenas erfarenheter av avsändande och mottagande av studenter

I fritextsvar delar flera lärosäten med sig av sina erfarenheter av såväl avsändande som mottagande av studenter. Avsändande lärosäten pekar på att samarbetet som regel fungerar väl men att det också medför flera utmaningar. Den utmaning som lyfts av flest lärosäten handlar om att samarbetet medför ett beroende av ett annat lärosätes utbildningsstruktur:

Det finns också en sårbarhet i att kontrollen ligger utanför det egna lärosätet, vad händer t.ex. om något av de samverkande lärosätena vill ändra sitt programs studiegång och upplägg? Denna fråga aktualiseras i detta nu när vi står inför att bygga om våra utbildningar i relation till lärarutbildningsutredningens förslag.

Det kräver en nära dialog och det finns strukturella faktorer som kan försvåra dessa möjligheter (t.ex. om mottagande lärosäte förändrar sin utbildningsstruktur på ett sätt som försvårar för inkommande studenter att läsa inom ramen för sin utbildningsplan).

Man behöver komma överens om gemensam utbildningsstruktur mellan lärosäten så att man undviker ofrivilliga studieuppehåll för studenterna.

Flera avsändande lärosäten pekar också på en ökad administrativ börda som följer på samarbetet. Detta kan t ex handla om avtalsskrivning, om att överbrygga lärosätenas olika administrativa rutiner och att säkerställa att de studenter som är involverade ges tillgång till det mottagande lärosätets lärplattformar och andra digitala tjänster. Det kan också handla om frågor kring studentbostäder i form av t ex intyg som styrker att studenten fortsatt har rätt till sin studentbostad under sin studietid på annat lärosäte. Från ett lärosäte påtalas vidare att studenter som påbörjat sina studier vid lärosätet har påtalat känslor av social isolering och brist på sammanhang när de tillsammans med ett fåtal andra förflyttar sina studier till ett annat lärosäte. Utifrån ett kvalitetsperspektiv framhålls också att ansvaret för studierna i sin helhet kan bli oklart när två lärosäten involveras i studenternas utbildning.

Mottagande lärosäten pekar också på generellt sett goda erfarenheter, samtidigt som betydelsen av en gemensam utbildningsstruktur och risker kring ökad administration framhålls. Från något lärosäte påtalas problem med att förkunskaperna hos studenterna som kommer från annat lärosäte kan skilja sig från lärosätets egna studenter.

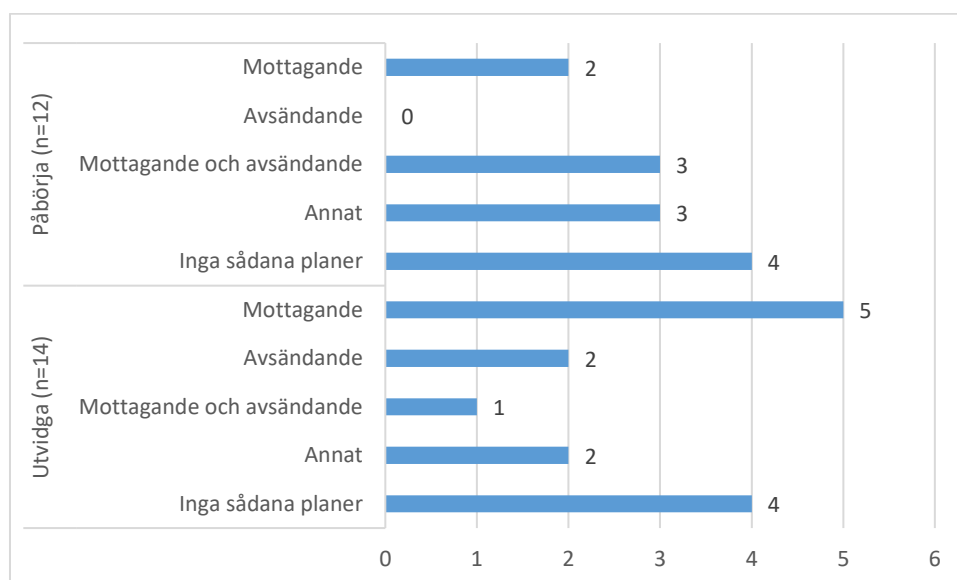
Planering för att utveckla samarbetet

Även om inte alla lärosäten är inbegripna i något lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet uppger de allra flesta att frågan bereds utrymme i pågående samtal i olika forum som förs över lärosätesgränserna. Frågan tycks således utgöra ett mer eller mindre viktigt inslag inom de befintliga lärosätesövergripande kontaktytor som står till buds.

Av de 12 lärosäten som i enlighet med ovanstående diagram 23 inte ingår i något mera formaliserat samarbete kring ämnesutbudet uppger de flesta att de för konkreta samtal med andra lärosäten kring möjligheterna om att påbörja ett sådant samarbete (se Diagram 24). Även om det både kan gälla mottagande och avsändande av studenter tycks intresset vara något större för att ta emot än att sända i väg studenter. Av de 14 lärosäten som redan är inbegripna i lärosätesövergripande samarbete uppger merparten att de är inbegripna i konkreta samtal kring att utvidga samarbetet, och även detta kan gälla såväl mottagande som avsändande av studenter. Även här uttrycker fler lärosäten intresse av att ta emot studenter från andra lärosäten än att sända i väg egna studenter till ett annat lärosäte.

Såväl lärosäten som planerar att påbörja ett samarbete som lärosäte som planerar att utvidga ett befintligt samarbete har valt att svara ”på annat sätt” på frågan om deras planer på ett etablera eller utvidga samarbete med andra lärosäten. Här anges oftast samtal som ännu inte tagit mera specificerade former, och i något fall beskrivs ett gemensamt utredningsarbete kring möjligheter att ingå i ett samarbete.

Diagram 24: Är lärosäten som inte har något samarbete med andra lärosäten kring ämnesutbudet inbegripit i konkreta samtal kring att påbörja ett sådant samarbete (n=12)? /Är lärosäten som redan samarbetar kring utbudet i ämnesstudier inbegripit i konkreta samtal kring att utvidga samarbetet (n=14)? Antal lärosäten.



Form och innehåll för samarbetet inom reguljär ämneslärarutbildning

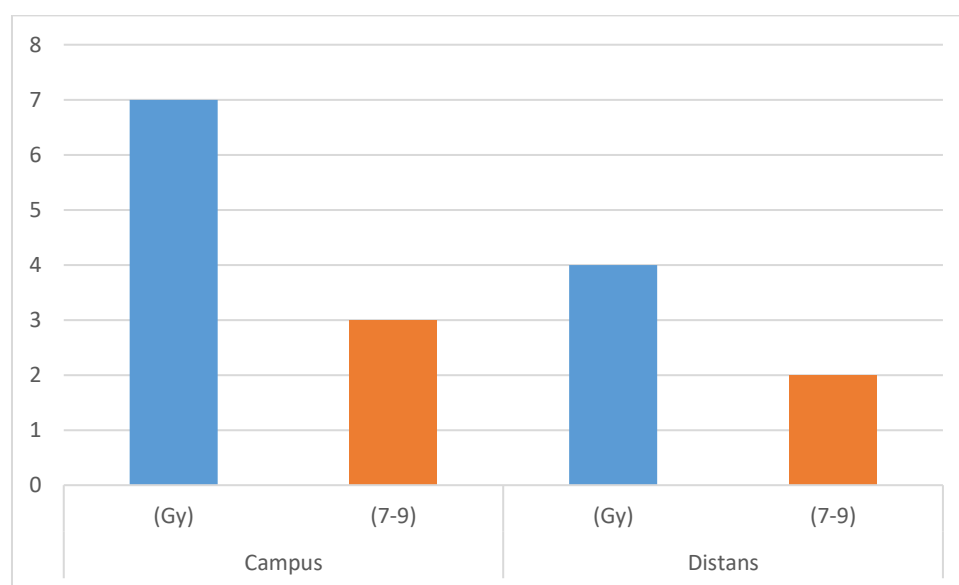
Utöver den generella frågan om förekomsten av lärosätesövergripande samarbete kring studenternas ämnesstudier ställdes också några frågor avseende studiernas form och ämnesinnehåll. Dessa frågor avsåg specifikt förhållandena inom det reguljära

ämneslärarprogrammet. Detta innebär att den följande redovisningen i enstaka fall skiljer sig från den lärosätesövergripande redovisningen i Diagram 23 som avser samtliga inriktningar och varianter av ämneslärarutbildning. Därtill har något enstaka lärosäte valt att specificera form och innehåll för studieform och ämnesinnehåll som enligt svar på tidigare frågor är mindre formaliserat. För att undvika dubbel redovisning ska vidare noteras att endast avsändande lärosäte har besvarat frågorna kring studieform och ämnesinnehåll.

Studieform: campus eller distans?

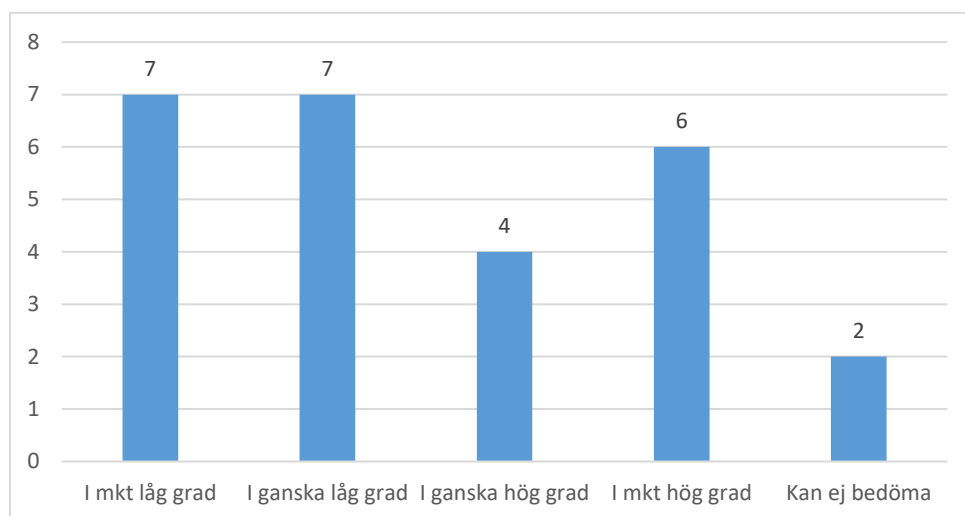
Ämnesstudier som bedrivs i samarbete mellan lärosäten ges såväl på campus på det mottagande lärosätet som genom studier på distans. Studier på campus är dock vanligare än distansstudier. Från sju lärosäten uppges att ämnesstudier inom deras reguljära ämneslärarutbildning möjliggörs genom studier på campus vid annat lärosäte, och fyra uppger att möjligheten ges genom distansstudier (Diagram 25). I sammanhanget kan noteras att några lärosäten tillämpar båda studieformerna.

Diagram 25: Möjliggörs studier inom något eller några av ämnena som studeras inom reguljär ämneslärarutbildning genom samarbete med annat lärosäte i form av distansstudier/studier på lärosätes campus? Antal lärosäten. Redovisat per 7-9 och Gy.



I sammanhanget kan också noteras att lärosätena ger uttryck för att vara splittrade i fråga om distansstudier som en möjlig studieform för ett lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet (Diagram 26). Sett över samtliga lärosäten förmedlar vart fjärde lärosäte (6) att man i mycket hög grad ser på samarbete kring ämnesundervisning genom distansstudier som ett bra alternativ, medan från något fler (7) förmedlar den motsatta ståndpunkten.

Diagram 26: Lärosätet bedömer att samarbete kring ämnesundervisning genom distansstudier är ett bra alternativ. Antal lärosäten.



Samarbete kring ämnesstudier genom distansundervisning är också något som i hög grad kommenteras i fritextsvar, och då är det som regel en ifrågasättande hållning till distansstudier som förmedlas:

[Lärosätet] är campusbaserat och ser universitetet som fysisk plats som central för lärosätets utbildningar, i nuläget bedrivs därför inga lärarprogram på distans.

Studenternas intresse för att flytta fysiskt mellan lärosätesorterna är enligt vår erfarenhet låg, så samverkan kommer för oss innebära i huvudsak distansbaserade lösningar och det kan sänka kvaliteten.

Samverkan kommer behöva bygga på distanslösningar givet vårt lärosätes geografiska läge, med relativt långa avstånd till andra lärosäten, vilket bryter mot campusutbildningen vid [lärosätet] som vi tror ger de bästa lärarna. Det är heller inte bra för en campusutbildning att erbjuda distanslösningar parallellt eftersom det riskera att utarma campusundervisningen då många studenter kommer att välja att följa undervisningen på distans.

[Lärosätet] värnar om campusförlagd utbildning för lärarstudenter. [Lärosätets] ämneslärarprogram är utlyst som campusförlagd utbildning. Det innebär att merparten av undervisningen ska bedrivas på campus. Samarbeten med andra lärosäten förutsätter att även dessa kan erbjuda campusutbildning till [lärosätets] utresande studenter.

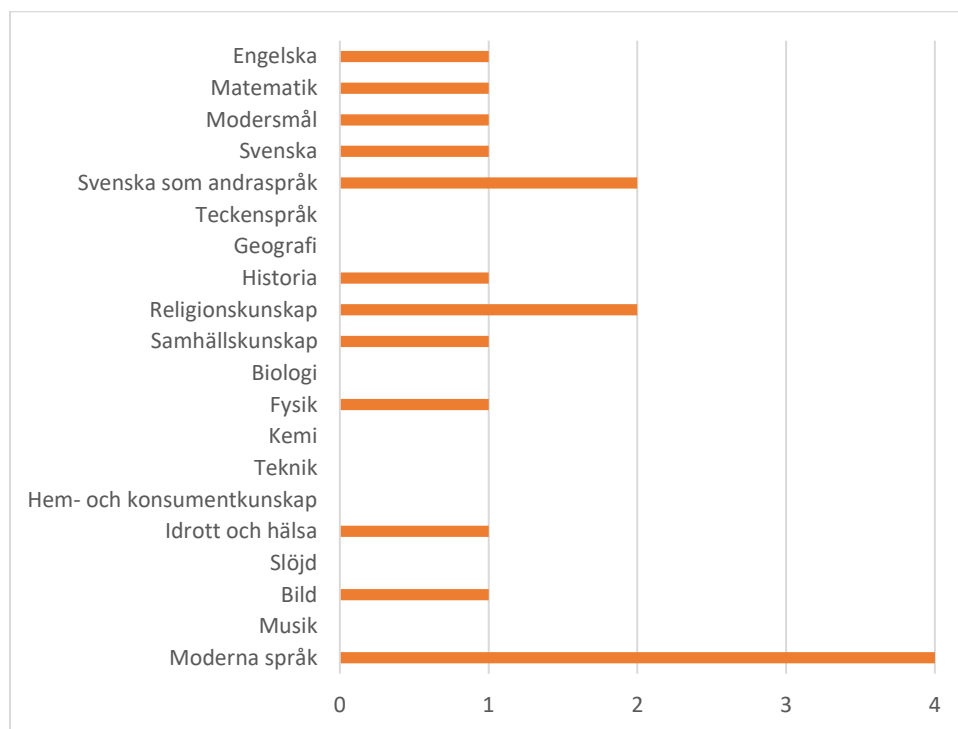
Ämnen som samarbetet avser: reguljär ämneslärarutbildning

Lärosäten som möjliggör ämnesstudier genom samarbete med annat lärosäte ombads också att uppge vilka ämnen som samarbetet avser. Frågan gällde det reguljära programmet och för examensinriktningen mot årskurs 7-9 uppgavs ämnen per avsändande lärosäte enligt nedan (se Diagram 27). Mot bakgrund av att inriktningen ges av färre lärosäten är det också förhållandevis få lärosäten (5) som kan erbjuda ämnesstudier vid annat lärosäte. För några av dessa kan samarbetet avse fler olika ämnen medan andra lärosäten kan samarbeta kring enstaka.

I övrigt kan noteras att flest lärosäten (4) samarbetar kring ämnesundervisningen i moderna språk, medan få eller inga samarbetar kring ämnesundervisningen i andra volymmässigt små ämnen som t ex biologi, fysik, kemi, teknik eller slöjd. I enlighet med tidigare

dataredovisning bör emellertid noteras att de senare svarar mot ämnen som i högre grad utgör antagningsämnen inom de olika varianterna av KPU, VAL och ULV än att vara valbara ämnen inom ramen för den reguljära ämneslärarutbildningen (se Tabell 4 och Tabell 5).

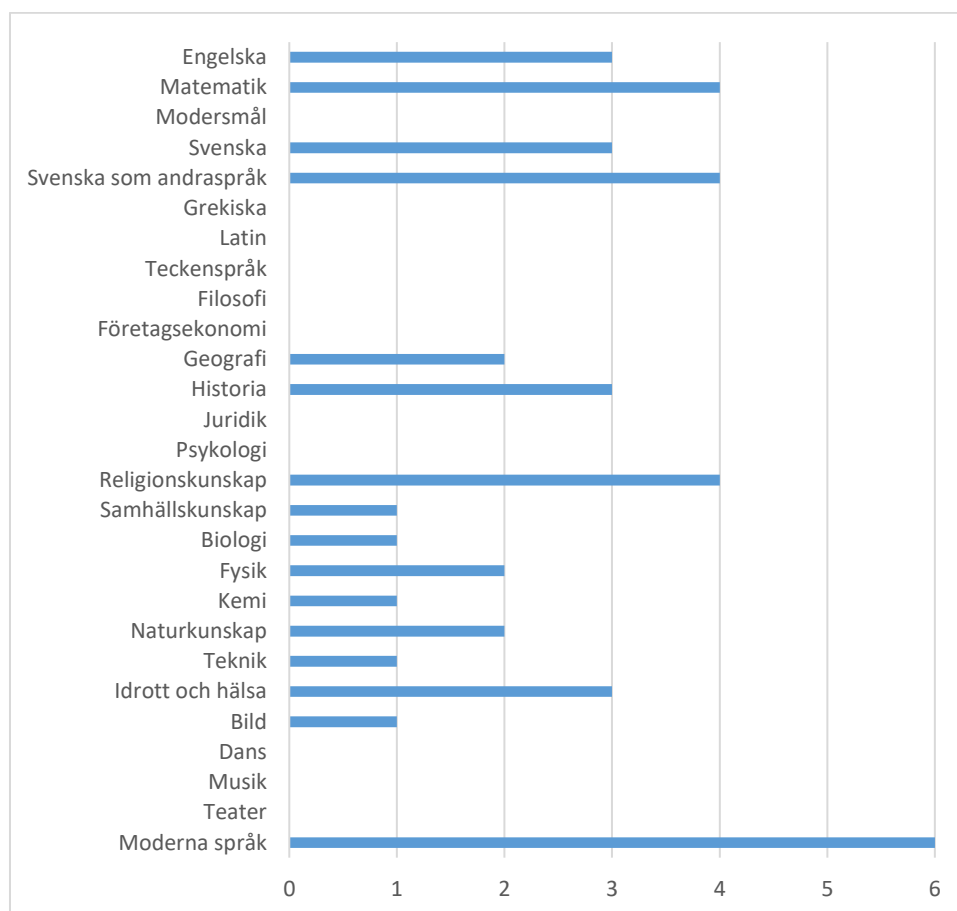
Diagram 27: Vilka ämnen ges av lärosätet genom samarbete med annat lärosäte? Reguljärt program inriktning 7-9. Antal lärosäten. (n=5)



Enligt tidigare beskrivning genomför betydligt fler lärosäten det reguljära ämneslärarprogrammet med gymnasieinriktning och inom ramen för inriktningen uppger också fler lärosäten (10) att de möjliggör ämnesstudier genom samarbete med annat lärosäte (se Diagram 28). För några av dessa kan samarbetet avse ett ganska stort antal olika ämnen medan andra lärosäten samarbetar kring ett eller några enskilda ämnen.

Även inom gymnasieinriktningen avser samarbetet i störst utsträckning ämnesstudier i moderna språk, och i enskilda fall kan samarbetet avse andra ämnen som generellt sett är volymmässigt små som till exempel biologi, kemi, teknik eller fysik. Precis som inom inriktning mot 7-9 svarar dessa mot ämnen som i högre grad utgör antagningsämnen inom de olika varianterna av KPU, VAL och ULV än att vara valbara ämnen inom ramen för den reguljära ämneslärarutbildningen (se Tabell 4 och Tabell 5).

Diagram 28: Vilka ämnen ges av lärosätet genom samarbete med annat lärosäte inom ramen för reguljärt ämneslärarprogram inriktning Gy. Antal lärosäten. (n=10)

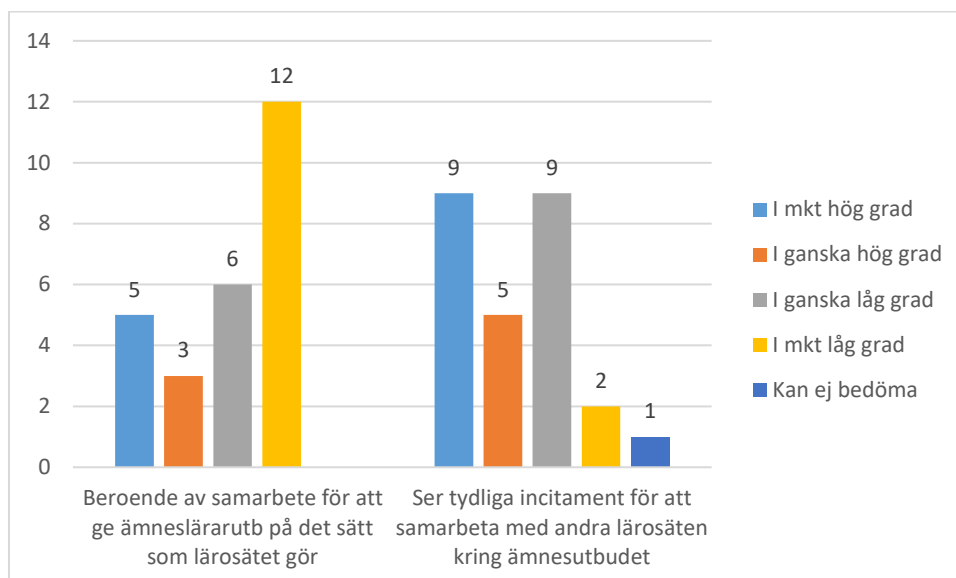


Ingångsvärden och incitament för samarbete om ämnesutbudet

Samtidigt som en hel del lärosäten samarbetar kring ämnesutbudet och att merparten är inbegripna i samtal om att påbörja eller utvidga samarbetet har olika lärosäten olika ingångsvärden i frågan. Exempelvis uppger några lärosäten att de i mycket (5) eller ganska hög grad (2) är beroende av att samarbeta med annat lärosäte för att kunna ge sin ämneslärarutbildning med innevarande utbud av ämnen (Diagram 29). Betyddigt fler lärosäten ger uttryck för att samarbete är ganska (6) eller mycket (12) obetyddigt i det avseendet. Detta avspeglar en skiljelinje mellan avsändande lärosäte för vilket samarbetet ofta är centralt, och mottagande lärosäte som i princip kan ge sina ämnesstudier oberoende om de tar emot studenter från annat lärosäte eller inte.

Lärosätena ombads också att ta ställning till hur man i en mera generell mening ser tydliga incitament för att samarbeta med annat lärosäte kring ämnesutbudet i sin ämneslärarutbildning. Även i detta avseende synliggörs olika ingångsvärden i frågan. Flera lärosäten ger uttryck för att de i mycket (9) eller ganska hög grad (5) ser tydliga incitament för lärosätesövergripande samarbete, men nästan lika många ser mindre (9) eller knappt några incitament alls (2).

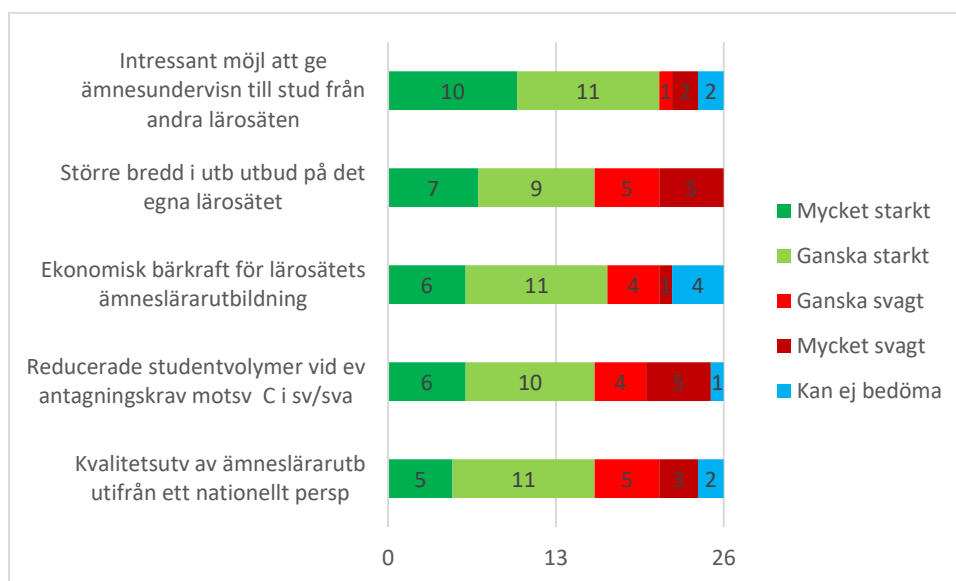
Diagram 29: Lärosäten som är beroende av samarbete för att ge ämneslärarutbildning på det sätt som lärosätet gör och lärosäten som ser tydliga incitament för att samarbeta med andra lärosäten kring ämnesutbudet. Antal lärosäten.



När lärosätena tar ställning till några specificerade incitament tecknas delvis en annan bild (se Diagram 30). Framför allt förhåller sig de flesta till lärosätesövergripande samarbete som en intressant möjlighet att ge ämnesundervisning till studenter från andra lärosäten. Detta beskrivs som ett mycket (10) eller ganska (11) starkt incitament för 21 av landets 26 lärosäten som ger ämneslärarutbildning. I övrigt är bilden något mera splittrad. Merparten av lärosätena beskriver möjligheten att erbjuda större bredd i ämnesutbudet på det egna lärosätet som intressant, men det gäller långt ifrån alla. På motsvarande sätt pekar flera lärosäten på att samarbete skulle kunna ge en starkare ekonomisk bärkraft för lärosätets ämneslärarutbildning, men långt ifrån alla delar denna uppfattning. Inte heller i fråga om huruvida samarbete kring ämnesutbudet skulle kunna leda till kvalitetsutveckling av ämneslärarutbildningen utifrån ett nationellt perspektiv har lärosätena en tydlig samsyn.

En annan central aspekt i sammanhanget är lärarutbildningsutbildningens förslag om höjda antagningskrav till ämneslärarutbildningen (SOU 2024:81), och de reducerade studentvolymerna som förväntas följa på detta. Från flera lärosäten beskrivs detta i mycket (5) eller ganska hög grad (11) som ett incitament för att samarbeta mer kring ämnesutbudet. Från andra lärosäten beskrivs det incitamentet som ganska (5) eller mycket svagt (3).

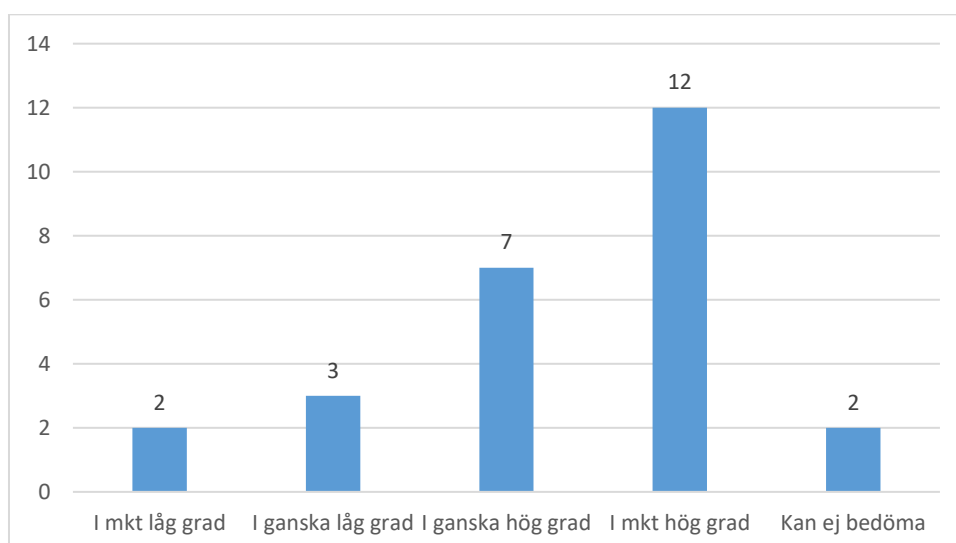
Diagram 30: Hur ser lärosätet på följande möjliga incitament för ökat samarbete kring ämnesutbudet i ämneslärarutbildningen? Antal lärosäten.



Konsekvenser av införandet av betyg C som antagningskrav för reguljär ämneslärarutbildning

I sammanhanget kan noteras att det finns en ganska utbredd oro från lärosätenas sida att studentunderlaget skulle minska till en kritisk nivå inom något eller några av de ämnen som man ger om gymnasiebetyg C i svenska/svenska som andraspråk införs som antagningskrav (Diagram 31). Den stora merparten av lärosätena bedömer att detta i hög (12) eller mycket hög grad (7) skulle bli fallet. Utan att uttrycka att det vore önskvärt förhåller de flesta av dessa lärosäten (14) sig också till förslaget som ett incitament att stärka det lärosätesövergripande samarbetet kring ämnesutbudet.

Diagram 31: Lärosätet bedömer att studentunderlaget skulle minska till en kritisk nivå inom något eller några av de ämnen som ges om gymnasiebetyg C i svenska/svenska som andraspråk införs som antagningskrav. Antal lärosäten.



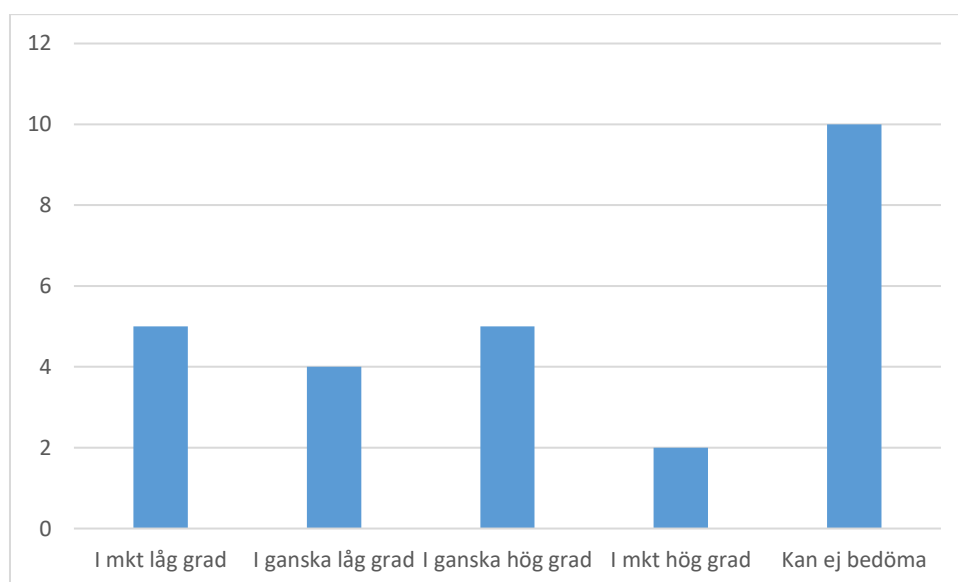
Lärosätenas förhållningssätt till kommunala lärcentra

Inom ramen för 2024 års lärarutbildningsutredning föreslås att kommunala lärcentra ska spela en viktig roll för att lärarutbildningar ska kunna ges i hela landet och att lärcentra på så vis ska utgöra ett komplement till det fördjupade samarbetet kring ämnesutbudet (SOU 2024:81). I korthet svarar ett Lärcentrum mot en verksamhet som organiseras kommunalt och som utgör en plats där den studerande erbjuds stöd i sitt lärande från lärare och annan personal. På så sätt är tanken att ämneslärarutbildning ska kunna bedrivas på fler orter än där det finns lärosäten med examenstillstånd, genom att ett lärosäte ingår ett avtal med berörd kommun om att genomföra lärarutbildning på deras lärcentrum (a.a).

I lärarutbildningsutredningen framhålls Linköpings universitet som ett exempel på lärosäte som har utlokaliserat lärarutbildning till flera andra orter, där utbildningen genomförs på lärcentra. Detta gäller emellertid grundlärarutbildning och förskollärarutbildning. I svaren på den enkät som skickades ut inom ramen för föreliggande utredning uppgav två lärosäten att de använder sig av lärcentra i sin ämneslärarutbildning (Högskolan i Halmstad och Högskolan i Jönköping). Erfarenheterna beskrivs som överlag positiva men att administrativa svårigheter kan uppstå.

I ett lärosätesövergripande perspektiv är inställningen till lärcentra inom ämneslärarutbildningen återhållsam och visar tydligt på behov av mer kunskap och erfarenheter inom området (Diagram 32). Så många som tio lärosäten tycker sig inte kunna bedöma om lärcentra kan vara ett alternativ för att säkerställa utbudet av ämneslärarutbildning utifrån ett nationellt/regionalt perspektiv, och fler lärosäten förhåller sig kritiskt (9) än positivt (7) till förslaget.

Diagram 32: Lärosätet bedömer att undervisning vid lärcentra är ett bra alternativ för att säkerställa utbudet av ämneslärarutbildning utifrån ett nationellt/regionalt perspektiv. Antal lärosäten.



Hinder för lärosätesövergripande samarbete

Sammanfattningsvis kan konstateras att en del lärosäten redan samarbetar med annat lärosäte kring sitt ämnesutbud och att många lärosäten är inbegripna i lärosätesövergripande samtal om att påbörja eller utvidga ett befintligt samarbete. Även om bilden inte är entydig eller samstämmig pekar flera lärosäten därtill på flera incitament att samarbeta. Det står inte desto mindre klart att det finns en utbredd tveksamhet kring möjligheterna. Att ingå i samarbete kring ämnesutbudet på ett mera substantiellt sätt framställs av lärosätena som förenat med en rad olika svårigheter och problem.

Enligt tidigare beskrivning är ämneslärarutbildningen uppbyggd kring ämnesstudier i som regel ett förstaämne och andraämne, verksamhetsförlagd utbildning samt studier i utbildningsvetenskaplig kärna. Både när och med vilken omfattning som de olika momenten infinner sig i utbildningen skiljer sig åt mellan lärosätena (se Bilaga 1). Detta gör att ämnesstudierna i ett givet ämne sällan följer samma studiegång vid två eller flera lärosäten, och därmed är den kanske mest grundläggande förutsättningen för att samarbeta kring ämnesstudierna inte på plats. Mot denna bakgrund förhåller sig nästan samtliga lärosäten till olika studiegångar vid olika lärosäten som ett mycket (21) eller ganska (3) stort hinder för lärosätesövergripande samarbete (Diagram 33). Detta är också något som i mycket hög grad påtalas i enkätens fritextsvar:

En förutsättning för utbyte är att studiegångar är upplagda på ett sätt som möjliggör sammanhållna ämnesstudier.

Lärosätenas olika studiegångar/strukturplaner försvårar samarbeten mellan ämneslärarprogrammen

De olika studiegångarna vid olika lärosätena utgör sannolikt också ett av skälen till att den stora merparten av lärosätena i mycket (9) eller ganska hög grad (11) ser risker med att ett utvidgat lärosätesövergripande samarbete skulle öka lärosätenas administrativa börda. Några lärosäten gör bedömningen att lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet i högre grad riskerar att leda till ökad administration än att skapa mervärden i form av substantiella bidrag i frågor som berör studentvolymen och utbildningskvalitet:

Att samverkan skulle vara en kvalitetshöjande åtgärd beror på vilket perspektiv man tar. För det mottagande lärosätet kan det ju innebära att man får mer pengar in i kurs och därmed kan ge mer undervisning. Men tillskottet riskerar tyvärr att ätas upp av ökad administration kring få studenter, eftersom samverkan i huvudsak är intressant för "småämnena".

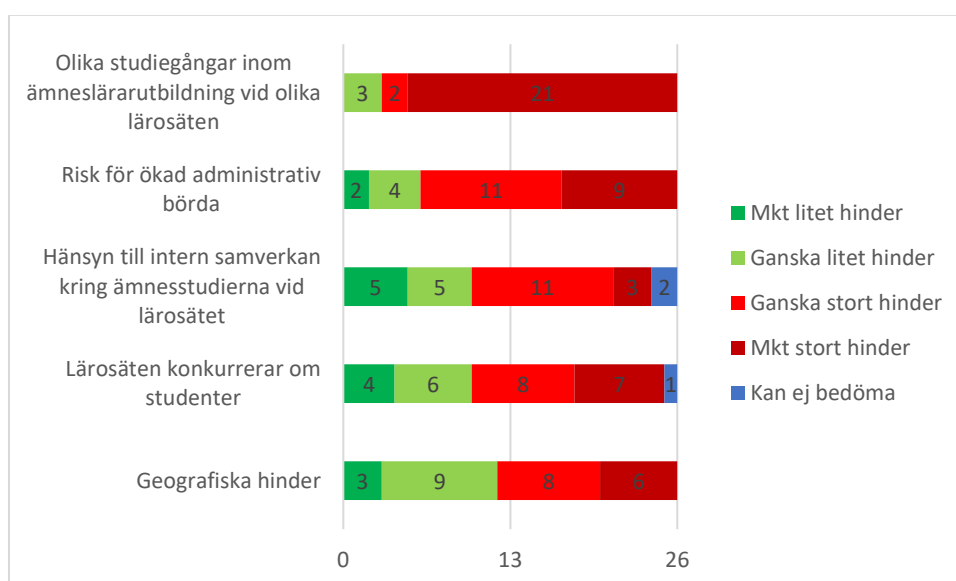
Det kommer också att kräva (mycket) mer medel eftersom samverkan är administrativt krävande givet att alla lärosäten har olika administrativa rutiner och system, organisatorisk uppbyggnad och olika studiegångar. Det är väldigt stor risk att de administrativa kostnaderna kommer att äta upp delar av de förstärkningar till undervisningen och utbildningskvaliteten som samverkan förväntas inbringa.

Vidare uppger fler än hälften av lärosätena att de ofta långtgående interna samläsningsstrukturerna som beskrivits ovan kan försvåra ett utvidgat lärosätesövergripande samarbete kring ämnesstudierna. I samma utsträckning som ämnesstudierna är sammanflätade mellan olika varianter och inriktningar och med lärosätets ämnesinstitutioner kan det vara svårt att därtill anpassa upplägget av studierna till ett annat lärosäte. Från något lärosäte beskrivs därtill den interna samläsningen mellan studentgrupper från ämneslärarutbildningens olika inriktningar och varianter som en nödvändig förutsättning för den ekonomiska bärkraften. Men med utökade externa samarbeten skulle denna vara i behov av omprövning med potentiellt svåra konsekvenser som följd:

Att ämneslärarprogrammen nationellt skulle ha samma struktur/studiegång, skulle ju naturligtvis öka förutsättningarna för samverkan externt men vara fullständigt förödande för samverkan internt. Den interna samverkan inom lärosätet är för oss helt central för programmets fortlevnad.

Från drygt hälften av lärosätena förmedlas därtill att konkurrensen om studenter mellan lärosätena kan vara ett hinder. I ett av fritextsvaren uttrycks att det måste vara "win-win" mellan lärosätena och detta upplevs inte alltid vara möjligt att uppnå. Fler än hälften av lärosätena ser vidare geografiska svårigheter med att få till stånd samarbete mellan lärosäten i olika delar av landet. I sammanhanget kan noteras att detta endast gäller för ett av fem lärosäten inom Nordnoden, vilket är färre än inom någon annan nod. Där avstånden mellan lärosätena är som störst ses de geografiska hindren alltså som minst.

Diagram 33: Hur bedömer lärosätet följande möjliga hinder för att samarbeta med andra lärosäten kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning? Antal lärosäten.



Några lärosäten (5) pekar härutöver på juridiska hinder för att få till stånd lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet. Här pekas på ansvarsfrågor kopplade till exempelvis antagning och disciplinärenden, att universitetsjurister vid olika lärosäten kan göra olika tolkningar och att det inte är möjligt att utfärda gemensamma examina. Ett av lärosätena pekar därtill på att erfarenheterna inom området är begränsade och att det vore önskvärt att ges en vägledning i hur ramarna för samarbetsavtal kan se ut:

Just nu är vi i startgroparna för att initiera samverkan med andra lärosäten kring Ämneslärarprogrammet [...]. Sådana samarbeten är i sig inte lagreglerade men det är viktigt att utreda vilken typ av avtal som ska ingås, allt från beställd utbildning till utbildningssamarbete med dubbel examen mm. kan vara aktuellt. Svårigheten ligger nog i att få med alla parametrar som är viktiga för att samarbetet ska fungera långsiktigt i avtalet. Därtill tillkommer frågor för det egna lärosätet att ta ställning till så som ändring av utbildningsplaner mm. Någon form av vägledning kring hur ramarna för hur dessa olika typer av samarbeten kan se ut vore välkommet.

Nationella samarbetsstrukturer

Samarbete mellan lärosäten kring en komplex utbildning som ämneslärarutbildningen förutsätter vidare organiserade kontaktytor mellan lärosätena, och i en större och mindre avgränsad kontext finns flera exempel på viktiga nationella samarbetsstrukturer kring svensk

lärarutbildning. Däribland finns flera olika lärosätesövergripande samarbeten i form av forskningssamarbeten kring lärarutbildningsrelaterad forskning. Detta gäller inte minst inom ULF (Utbildning-Lärande-Forskning), som är en nationell verksamhet som bedrivs i samverkan mellan lärosäten och skolhuvudmän i form av praktisknära skolforskning som syftar till att stärka den svenska skolans och lärarutbildningarnas långsiktiga utveckling.²⁰ Den nationella ansatsen i kombination med uppdelningen i regionala noder enligt tidigare beskrivning stärker både det nationella och det regionala samarbetet kring svensk lärarutbildning (se t ex Nationella samordningsgruppen för ULF 2022). Därtill bidrar ULF till forskningsanknytningen av både ämneslärarutbildningen och annan lärarutbildning. Ytterligare ett viktigt exempel utgörs av nationella forskarskolor inom det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet som förutsätter samarbete mellan lärosäten och som även dessa är en viktig del av lärarutbildningarnas forskningsanknytning.

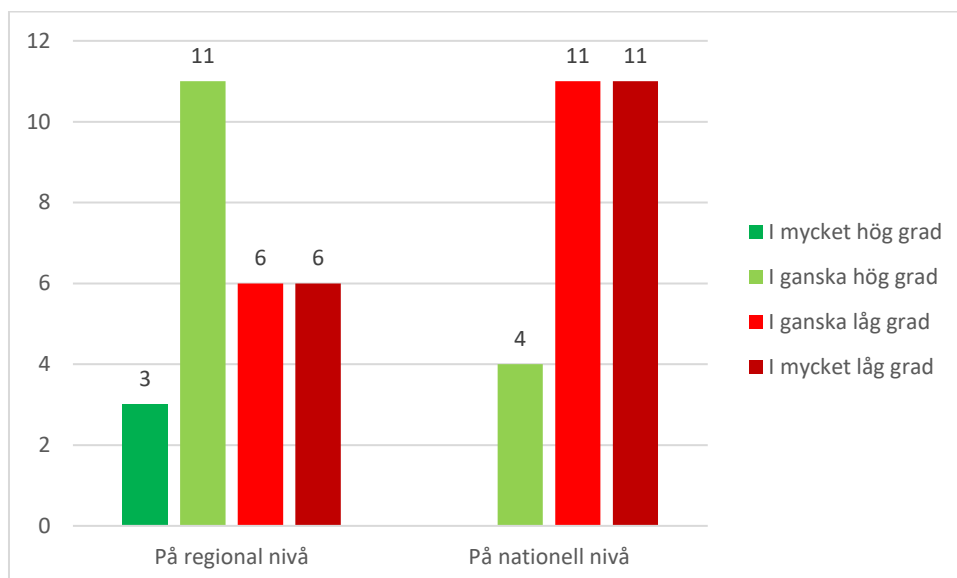
Ett annat och i sammanhanget mera närliggande exempel utgörs av Lärarutbildningskonventet²¹ som samlar företrädare för landets lärarutbildningar för att främja lärarutbildningarnas kvalitetsutveckling. Flera av lärosätena beskriver konventet som en viktig arena för kunskaps- och erfarenhetsutbyten i såväl frågan kring utbildningssamarbeten som i en mängd andra aktuella frågor gällande svensk lärarutbildning. Därtill möts lärosäten regelbundet i olika former av regionala samverkansorgan med fokus på utbildning. Härutöver finns ett nationellt utbildningsledarnätverk som för närvarande samordnas av Göteborgs universitet och som består av representanter från samtliga lärosäten med lärarutbildning. Representanterna har god kännedom om respektive lärosätes lärarutbildning på operativ nivå och inom nätverket finns en särskild grupp för ämneslärarutbildningen.

Mot denna bakgrund finns flera exempel på hur lärosätena samarbetar med varandra men också med skolhuvudmän på såväl nationell som regional nivå. Samtidigt ger olika lärosäten olika uttryck för om det finns samarbetsstrukturer som i sina innevarande former utgör adekvata och tillräckliga sammanhang för att arbeta med den komplexa frågan om samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen (Diagram 34). Drygt hälften av lärosätena bedömer att det i ganska (11) eller mycket hög grad (3) finns tillräckliga samarbetsstrukturer för ändamålet på regional nivå, men nästan lika många bedömer att detta i ganska (6) eller mycket låg grad (6) är fallet. Utifrån lärosätenas bedömningar tycks adekvata samarbetsstrukturer på nationell nivå i princip saknas. Nästan samtliga lärosäten förmedlar att det saknas ett lämpligt forum inom vilket frågor kring ämnesutbud, dimensionering och samarbete kan hanteras på nationell nivå.

²⁰ Se <https://www.ulfavtal.se/>

²¹ Se <https://www.lararutbildningskonventet.se/>

Diagram 34: Bedömer lärosätet att det finns adekvata/tillräckliga samarbetsstrukturer på nationell nivå respektive regional nivå för att bedriva lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet i ämneslärarutbildning? Antal lärosäten.



I ett av fritextsvaren omnämns både Lärarutbildningskonventet och ULF som viktiga exempel på samarbetsstrukturer på nationell nivå, men här påtalas också att samarbetsfrågor kring ämneslärarutbildning inte ingår som en del av deras syften eller uppdrag.²²

Samarbetsstrukturer finns på såväl nationell som regional nivå, t.ex. Lärarutbildningskonventet och ULF-samarbeten. Dessa har dock andra syften och ingen samordnande funktion rörande ämneslärarutbildningen.

²² Se <https://www.lararutbildningskonventet.se/> och <https://www.ulfavtal.se/>.

Förutsättningar och hinder för samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning

Av föreliggande utredning framgår att flera av landets lärosäten är inbegripna i samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen och att det inom flera lärosäten finns planer på att antingen utvidga eller påbörja ett sådant samarbete. Att i högre grad arbeta i riktning mot ett ökat samarbete är samtidigt förenat med flera svårigheter. Detta framkommer också med stor tydlighet av utredningen.

I en vidare kontext är frågan om lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen djupt inbäddad i ett antal omständigheter, spänningar och motsättningar som å ena sidan anknyter till lärosätenas ansvar för utbildningsutbud, dimensionering och utbildningskvalitet utifrån ett nationellt perspektiv, och å andra sidan till lärosätenas autonomi i fråga om såväl utbildningsutbudet som utbildningarnas utformning. Att lärosätena i allt högre grad står inför att samarbeta kring ämnesutbudet inom en komplex utbildning som ämneslärarutbildningen aktualiserar därmed ett flertal problem och dilemman som griper in i flera olika delar och aspekter av lärosätenas verksamheter. I det följande och avslutande avsnittet av rapporten sammanfattas några av de mest centrala av dessa.

Framställningen är strukturerad enligt nedanstående Figur 2. Med denna tydliggörs att samarbete kring ämnesutbudet aktualiserar aspekter av lärosätenas verksamhet som kan härledas till såväl en nationell nivå som en lärosätesnivå, och att frågan inbegriper såväl olika formella aspekter och förutsättningar som mera informella aspekter eller omständigheter.

Figur 2: Förutsättningar och hinder för samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning



Av 2021 års lärarutbildningsförordning (2021:1335) framkommer att lärosätena ska samarbeta med varandra kring sina lärarutbildningar och av 2023 års regeringsdirektiv för den senast genomförda lärarutbildningsutredningen framgår att ämneslärarutbildningen är prioriterad och

att samverkan framför allt avser lärosätenas utbud av ämnesstudier (dir. 2023:111). I det efterföljande betänkandet föreslås att samarbetet kring ämnesutbudet ska ges som ett uppdrag till lärosätena genom regeringens regleringsbrev, att samarbetet ska återrapporteras i lärosätenas årsredovisningar och med detta som underlag följas upp av UKÄ (SOU 2024:81). För ämneslärarutbildningen adderas på så vis en dimension till den övergripande styrningen av utbildningsutbudet i form av studenternas efterfrågan och arbetsmarknadens behov, som innebär att lärosätena ska samarbeta och i högre grad närma sig frågan om ämnesutbud och dimensionering utifrån ett nationellt och lärosätesövergripande perspektiv. Detta utgör centrala formella förutsättningar på den nationell nivå.

Formella förutsättningar på nationell nivå i form av en ökad styrning mot samarbete står emellertid i ett spänningsförhållande till formella förutsättningar på lärosätesnivå i form av lärosätenas autonomi i flera frågor som är centrala i sammanhanget. Med hänsyn till studenternas efterfrågan och arbetsmarknadens behov är det lärosätena som självständigt bestämmer över såväl sitt utbildningsutbud som hur många studenter som ska antas till de olika utbildningarna. Detta är en viktig aspekt av respektive lärosätes arbete med planeringstalen i förhållande till sina utbildningar, vilket i sin tur är en del av lärosätenas arbete med att nå upp till takbeloppet för den statliga ersättningen för de utbildningar som ges. I det sammanhanget är det också viktigt att notera att lärosätena har examenstillstånd för de ämnen som de erbjuder. Därmed har de också fått den formella kompetens som krävs för att utfärda de examina som ges både prövad och erkänd. I enlighet med detta uppger de allra flesta lärosätena att de har tillgång till både personal med adekvat kompetens och en forskningsöverbyggnad för merparten av de ämnen som kan studeras inom deras ämneslärarutbildningar. Samtidigt uttrycker flera lärosäten att studentgruppernas storlek i några av de ämnen som ges kan vara otillfredsställande.

Det är också lärosätena som självständigt bestämmer över utbildningarnas utformning och här har olika lärosäten valt att utforma sina ämneslärarutbildningar på olika sätt. Å ena sidan har denna utbildningsplanering gjorts i enlighet med principer för lärosätens autonomi. Å andra sidan uppges de olika studiegångarna inom svensk ämneslärarutbildning utgöra det kanske enskilt största hindret för att samarbeta mer kring ämnesutbudet. En annan viktig aspekt av utbildningarnas och studiernas form handlar om samarbete mellan lärosäten bör bedrivas som distansstudier eller studier på campus. Här ger olika lärosäten tydligt uttryck för olika synsätt.

På nationell och lärosätesövergripande nivå innebär lärosätenas autonomi i kombination med principerna för resursfördelning också att de i flera avseenden står i ett konkurrensförhållande till varandra. För att nå upp till takbeloppet behöver lärosätena fylla sina utbildningsplatser och av detta följer en konkurrens om studenternas val av lärosäte. Även om 1993 års universitets- och högskolereform (prop. 1992/93:1) hade som ett av sina syften att främja en inbördes och kvalitetsdrivande konkurrens mellan landets lärosäten kan detta kanske sägas vara av mera outtalad eller informell karaktär i lärosätesövergripande diskussioner kring samarbete. Det aktualiserar inte desto mindre ett behov av ömsesidig tillit och – som något lärosäte uttrycker saken i enkätens fritextsvar – att samarbete leder mot ”win-win” snarare än att lärosätena konkurrerar ut varandra.

Även på lärosätesnivå finns omständigheter av mera informell och ofta outtalad karaktär som har betydelse för ämnesutbudet på respektive lärosäte. Detta handlar kanske framför allt om att varje lärosäte behöver förhålla sig till en informellt styrande kraft, som Bergman (2021)

benämner som historisk styrning. Med denna avses att ett lärosätes utbildningsutbud i stor utsträckning är historiskt bestämt genom de lärare som tidigare anställts och de program som redan utvecklats och startats. Det är här som resurser och kompetens finns och detta tenderar att göra förändringar av utbildningsutbudet till trögrörliga processer, och något som kan innebära såväl försämrade utbildningskvalitet som starkt internt motstånd. För ämneslärarutbildningen kan den här problematiken även förstås i ljuset av utbildningens personella och resursmässiga inbäddning i såväl andra lärarutbildningsinriktningar som lärosätets ämnesinstitutioner. Denna innebär att förändringar i ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen kan ha konsekvenser för såväl kompetensförsörjningen inom andra lärarutbildningsinriktningar på lärosätet, som för studenttillförseln till ämnesinstitutioner som tar emot ämneslärarstudenter på sina fristående kurser eller utbildningsprogram.

En annan viktig aspekt på lärosätesnivå är de ofta långtgående interna samläsningsstrukturerna som har utvecklats som en form av lokala anpassningspraktiker vid många av landets lärosäten. Dessa har uppstått som en följd av ämneslärarutbildningens komplexa utbildningsstruktur med succesivt nya politiskt tillskapade vägar till en ämneslärarexamen, och består i att lärosätena har tillskapat samläsning mellan ämneslärarstudenter som antagits till olika examensinriktningar och utbildningsvägar. Vid flera lärosäten bedrivs därtill lärosätesintern samläsning mellan studenter som bedriver ämnesstudier inom ramen för en ämneslärarutbildning och andra studenter som bedriver sina studier i ämnet inom ramen för ett annat utbildningsprogram eller som fristående kurs. De interna samläsningsstrukturerna beskrivs som ytterligare ett hinder för ett utvidgat lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet. I samma utsträckning som ämnesstudierna är sammanflätade mellan olika varianter och inriktningar och med lärosätets ämnesinstitutioner kan det vara svårt att därtill anpassa upplägget av studierna till ett annat lärosäte.

Samarbete mellan lärosäten kring en komplex utbildning som ämneslärarutbildningen förutsätter vidare organiserade kontaktytor för lärosätesövergripande probleminventering, diskussion och planering. Av enkätsvaren att döma står sådana i viss utsträckning att finna på regional nivå, och på nationell nivå är Lärarutbildningskonventet ett viktigt exempel på ett nationellt nätverk för lärosätesövergripande diskussion och erfarenhetsutbyte. Samtidigt visar enkätsvaren tydligt på att det i hög grad saknas tillräckliga och adekvata samarbetsstrukturer för att arbeta med lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet på en nationell nivå.

Referenser

- Amnéus, I. & Fredman, P. (2024). *Styrningen av lärosätenas utbildningsutbud*. Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF).
- Bergman, M. (2021). *Dimensionering av högre utbildning – vem är det egentligen som styr? Forskningsrapport*. Studieförbundet Näringsliv och Samhälle.
- Ekberg, T. (2023). *Akademisk frihet och institutionell autonomi*. Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF).
- Holmström, O & Stjärnhagen, O. (2024). Coordination of courses in university programmes and students' experiences of their studies: student perspectives on the importance of course coordination. *Quality in Higher Education*. Vol. 30, no 2., s. 221–238.
- Iskov, T., Heggen, K., Grøndahl Glavind, J. & Røn Noer, V. (2023). Kohærens og professionel identitet. Et begrebsapparat, som kan styrke professionsuddannelser? *Tidsskrift for Professionsstudier*. Vol. 19, no. 36.
- IVA (2024). »Det är ju inte allmänbildning direkt«. 10–15-åringars syn på naturvetenskap och teknik. Kungl. Ingenjörsvetenskapsakademien (IVA).
- Nationella samordningsgruppen för ULF (2022). *Slutredovisning av försöksverksamhet med praktisknära forskning (ULF) 2017-2021*. Rapport sammanställd av Nationella samordningsgruppen för ULF.
- Promemoria U2021/00301, *Ökad kvalitet i lärarutbildningen och fler lärare i skolan*. Utbildningsdepartementet, Universitets- och högskoleenheten
- Riksrevisionen (2014). *Statens dimensionering av lärarutbildningen – utbildas rätt antal lärare*. RiR 2014:18.
- Riksrevisionen (2020). *Att styra utbildning till ämneslärare*. RiR 2020:15.
- Skolverket (2019). *Lärarprognos 2019. Redovisning av uppdrag att ta fram återkommande prognoser över behovet av förskollärare och olika lärarkategorier*. Dnr 5.1.3-2018:1500.
- Skolverket (2021). *Lärarprognos 2021. Redovisning av uppdrag att ta fram återkommande prognoser över behovet av förskollärare och olika lärarkategorier*. Dnr 5.1.3–2020:1396.
- Skolverket (2025). *Lärarprognos 2024*. Rapport 2025:2.
- SOU 1999:63, *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*.
- SOU 2008:109, *En hållbar lärarutbildning*.
- SOU 2015:70, *Högre utbildning under tjugo år*.
- SOU 2024:81, *Ämneskunskaper och lärarskicklighet – en reformerad lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om att utveckla lärar- och förskollärarytbildningarna*.
- Statistiska meddelanden UF 20 SM 2303. *Universitet och högskolor Genomströmning på grundnivå och avancerad nivå till och med 2021/22*. UKÄ och SCB.

Statistiska meddelanden UF 46 SM 2401. *Universitet och högskolor Sökande och antagna till högskoleutbildning på grundnivå och avancerad nivå höstterminen 2024*. UKÄ och SCB.

Ungdomsbarometern/Teknikföretagen (2024). *Ungas attityder till STEM. Science Technology, Engineering, Mathematics*.

UKÄ (2023a). *Kompletterande pedagogisk utbildning bidrar till fler ämneslärare*. Rapport 2023:21.

UKÄ (2023b). *Lärarytbildningarna: Studenter och examinerade 2011/12–2021/22*.

UKÄ (2025). *Nyborjare i högskolan 2023/24*. Rapport 2025:1.

Propositioner

Prop. 1992/93:1, *Om universitet och högskolor - frihet för kvalitet*.

Prop. 1999/2000:135, *En förnyad lärarytbildning*.

Prop. 2009/10:89, *Bäst i klassen – en ny lärarytbildning*

Prop. 2015/16:142, *Särskild kompletterande pedagogisk utbildning för personer med forskarexamen*.

Regeringsbeslut, regleringsbrev, regeringsuppdrag m.m.

Dir. 2023:111, *Utveckla lärary- och förskollärarytbildningarna*. Kommittédirektiv från Utbildningsdepartementet.

U2016/02603, *Uppdrag att anordna särskild kompletterande utbildning för personer med forskarexamen*.

U2021/05029, *Uppdrag att anordna en försöksverksamhet med kompletterande pedagogisk utbildning som leder till grundläraryexamen eller ämnesläraryexamen*.

U2021/05030, *Förlängd tid för uppdraget att anordna kompletterande pedagogisk utbildning som leder till ämnesläraryexamen för personer som har en examen på forskarnivå*.

U2023/01406, U2023/01757, U2024/01010, *Regleringsbrev för budgetåret 2025 avseende universitet och högskolor*.

Svensk författningssamling

SFS 2008:1101, *Förordning om högskoleutbildning som kompletterar avslutad utländsk utbildning*.

SFS 2011:686, *Förordning om kompletterande pedagogisk utbildning som leder till ämnesläraryexamen*.

SFS 2011:689, *Förordning om vissa behörighetsgivande examina för legitimation som lärare och förskollärare och om högskoleutbildningar för vidareutbildning av lärare och pedagogisk personal inom förskolan som leder till lärar- eller förskollärarexamen.*

SFS 2016:705, *Förordning om kompletterande pedagogisk utbildning som leder till ämneslärarexamen för personer som har en examen på forskarnivå.*

SFS 2021:1335, *Förordning om utbildning till lärare och förskollärare.*

SFS 2021:1336, *Förordning om försöksverksamhet med kompletterande pedagogisk utbildning som leder till grundlärarexamen eller ämneslärarexamen.*

Statens skolverks författningssamling

SKOLFS 2024:600, *Skolverkets föreskrifter om vad som krävs för att en lärares kompetens ska vara relevant för att undervisa i vissa ämnen i gymnasieskolan.*

Bilaga 1: Olika studiegångar vid olika lärosäten. Avser reguljär ämneslärarutbildning (Gy) läsåret 2022/23. Fördelat mellan förstaämne (gult), andraämne (grönt), wvk (orange) och vfu (blått). *

Lärosäte:	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
GIH	30	30	22,5	7,5	30	30	30	30	15	15	30
CTH (master)	180										
	26,5	4,5	15	7,5	7,5	30	7,5	22,5	15	15	30
GU	30	30	30	15	7,5	7,5	30	30	15	15	15
Hda	30	30	22,5	7,5	22,5	7,5	30	15	7,5	7,5	30
HIG	12	3	15	30	21	9	30	15	15	30	30
HH	26,5	4,5	30	30	30	15	30	19,5	10,5	7,5	15
HJ	30	30	22,5	7,5	22,5	7,5	30	15	7,5	7,5	15
HV	30	30	22,5	7,5	22,5	7,5	30	15	7,5	7,5	15
KaU	30	30	22,5	7,5	30	30	22,5	7,5	30	22,5	15
Konstfack	15	7,5	7,5	15	7,5	30	7,5	15	7,5	7,5	30
KTH	15,5	14	11,5	4,5	7,5	7,5	5	16,5	7,5	6	15
KMH MUMU	15	10	5	12,5	5	7,5	10	12,5	7,5	10	12,5
KMH MUA	17,5	12,5	10	12,5	7,5	30	25	5	12,5	10	7,5
LU	28,5	1,5	30	22,5	7,5	30	15	30	15	15	13,5
LUU	30	30	7,5	22,5	30	30	7,5	22,5	15	15	7,5
LTU	15	15	7,5	7,5	15	30	15	15	7,5	7,5	30
LU	30	15	30	30	30	7,5	7,5	15	15	15	30
LU: Musik	21	7,5	1,5	18	7,5	4,5	22,5	6	1,5	19,5	7,5
MAU	24	6	15	9	6	30	30	9	21	18	12
MILn	30	30	22,5	7,5	30	30	22,5	7,5	30	30	15
MdU	30	22,5	7,5	30	22,5	7,5	30	30	15	15	15
SKH	22,5	7,5	27	3	4,5	14	11,5	18,5	11,5	30	6
SU	30	30	22,5	7,5	30	30	22,5	7,5	30	30	6
SH	26,5	4,5	30	30	24	6	30	19,5	10,5	30	30
UMU	28,5	1,5	30	30	30	22,5	7,5	30	30	22,5	7,5
UU	30	30	22,5	7,5	30	22,5	7,5	15	15	15	30
ÖrU	22,5	7,5	22,5	7,5	30	22,5	7,5	15	15	30	22,5

*Beroende på ingångsämne och lärosätesintern samverkan kan studiegångar även variera inom ett och samma lärosäte.

Källa: Tabellen är framtagen utifrån uppgifter från lärosätena som uppgavs i enkät från 2024 års läranutbildningsutredning (SOU 2024:81). Observera att redovisningen inte tar hänsyn till höst- eller vårintag.

NIS 2-direktivet

Dokument

--

Förslag

Förbundsårsamlingen diskuterar gemensamt förhållningssätt relativt NIS2

Bakgrund

EU antog 2022 ett direktiv om åtgärder för en hög gemensam cybersäkerhetsnivå inom EU, det så kallade NIS 2-direktivet. I jämförelse med det tidigare NIS-direktivet med dess krav på säkerhet i nätverks- och informationssystem sker ett antal förändringar. Det handlar bland annat om att antalet berörda sektorer utökas, att kraven inte bara berör den del av verksamheten som omfattar samhällsviktiga och digitala tjänster, utan hela verksamheten, att det kommer ske en mer omfattande, proaktiv tillsyn och att det finns sanktioner vid överträdelser.

För att hantera frågan om sektorn har SUHF tillsatt Arbetsgruppen kring införandet av cybersäkerhetsreglering. Gruppen samordnar frågan inom förbundet och tar fram förslag till yttranden.

Hans Andersson, förvaltningschef vid Södertörns högskola och ordförande i arbetsgruppen, beskriver nuläget för såväl statliga som enskilda lärosäten samt presenterar ett förslag till ett gemensamt förhållningssätt från de statliga lärosätena. Förhållningssättet innebär att de statliga lärosätena inte bör anmäla sig som verksamhetsutövare i egenskap av att vara statlig myndighet.

Expertgruppen för analys – Förslag om fortsättning på förbundets analysverksamhet

Dokument

-

Förslag

Förbunds församlingen beslutar att:

- *Expertgruppen för analys sätts om för en ny fyraårsperiod 2026 – 2029, samt att en årlig ram till förbundets analysverksamhet under denna period ska vara 3 mnkr.*
- *Analysverksamheten ska utvärderas inför slutet av den kommande fyraårsperioden.*

Bakgrund

Förbunds församling beslutade i oktober 2021 att bygga ut analyskapaciteten genom att inrätta expertgruppen för analys. Den första fyraåriga mandatperioden tar slut i december 2025. SUHF behöver därför ta ställning till om och hur analysverksamheten ska fortsätta.

Expertgruppen för analys har uppdrag att ta fram underlag och översikter som utgår från behov identifierade inom högskolesektorn. Gruppen ska följa upp politiska reformer och andra förändringar som påverkar lärosätena och förse förbundet med underlag för att kunna argumentera för de frågor som förbundet vill driva. En viktig målsättning för arbetet inom expertgruppen är att kunna visa hur olika frågor hänger ihop och kunna identifiera lämpliga och realistiska politiska lösningar.¹

Under tre år, 2023 – 2025, har SUHF årligen använt 3 mnkr för att knyta till sig kvalificerade utredare från sektorn. Utredargruppen arbetar med följande sammanhängande projekt:

- Akademisk frihet och ändrad organisationsform
- Ökad kontroll och ökad byråkratisering
- Styrning av lärosätenas utbildningsutbud
- Ökat beroende av externa bidrag
- Utvecklat samarbete inom utbildningar mellan lärosäten (tre olika delprojekt)

De första åtta rapporterna sammanfattades i skriften *Universitet och högskolor i förändring* (2025). Därefter kommer fem ytterligare rapporter. De presenterade rapporterna har legat till grund för seminarier och diskussioner under de gångna åren och påverkar såväl lärosätenas interna arbete som politiken.

¹ På SUHF:s expertgrupp för analys webbsida finns mer material samlat kring bakgrunden och uppdraget, samt direktiv till pågående utredningar och samtliga publicerade rapporter:
<https://suhf.se/arbetsgrupper/expertgruppen-for-analys/>

Vår värld och vår samtid blir alltmer komplex. Förändringstakten och spänningarna ökar. Lärosätena förväntas spela en allt viktigare roll och ta större ansvar i att möta komplexa samhällsutmaningar och understödja ett öppet och demokratiskt samhälle. Samtidigt ökar den politiska styrningen av lärosätena. Lärosätena behöver, oavsett organisationsform, både ha kunskap om politikens förutsättningar och vara lyhörda samtidigt som den politiska styrningen behöver respektera lärosätenas särart och akademiska frihet. SUHF behöver därför fortsätta ha en egen analyskapacitet och förmåga att driva ett proaktivt och kunskapsbaserat politiskt påverkansarbete för att främja förutsättningarna för den forskning och utbildning som lärosätena bedriver.

SUHF:s styrelse föreslår att

- **Expertgruppen för analys sätts om för en ny fyraårsperiod 2026 – 2029, samt att en årlig ram till förbundets analysverksamhet under denna period ska vara 3 mnkr.**

Expertgruppen fortsätter därmed att fungera som motor i förbundets analysverksamhet med den inriktning och de projekt som förbunds församlingen och styrelsen beslutar om. Expertgruppens roll är att vara rådgivande och beredande inom SUHF. Den bibehållna ekonomiska ramen från och med 2023 till och med 2029 skapar incitament att hushålla och effektivisera verksamheten under de närmaste åren.

- **Analysverksamheten ska utvärderas inför slutet av den kommande fyraårsperioden.**

Utvärderingen ska tas fram åt styrelsen som underlag inför förbunds församlingens kommande diskussion och ställningstagande i oktober 2029 om verksamheten därefter ska läggas ned eller fortsätta med nya fyraårsperioder, eller bli en permanent och inkorporerad del av SUHF:s verksamhet från och med 2030.

Reflektioner från Kina

Dokument

-

Förslag

Förbundsårsamlingen tar del av informationen.

Bakgrund

Det geopolitiska läget är ansträngt på många håll i världen. Det är inte självklart hur svenska lärosäten ska förhålla sig till samarbeten och andra kontakter med kinesiska lärosäten och forskare.

Flera rektorer argumenterar för att vi med hållbar utveckling och konkurrenskraft i fokus behöver utveckla Sveriges akademiska samarbeten med Kina. Läs gärna denna debattartikel som publicerades i SvD den 24 juni:

<https://www.svd.se/a/PplQER/rektorer-akademin-bor-samarbeta-mer-med-kina>

Erik Renström, Anders Hagfeldt, Martin Nilsson Jacobi och Anders Söderholm berättar om sina intryck och lärdomar från en nyligen genomförd resa till Kina.

Bibsam – ny handlingsplan

Dokument

-

Förslag

Förbunds församlingen tar del av den nya handlingsplanen för Bibsam och diskuterar möjliga konsekvenser för lärosätena.

Bakgrund

Transformationen mot öppen tillgänglighet har saktat ner. De transformativa avtalen har blivit förlagens nya affärsmodell och är mycket kostsamma för lärosätena. Dagens system för den vetenskapliga kommunikationen har även medfört flera avarter med rovdjurstidskrifter och "paper mills". Av denna anledning tillsatte SUHF 2021 en arbetsgrupp, Bortom transformativa avtal, med uppdrag att komma fram till en förhandlingsstrategi gentemot förlagen. Utifrån gruppens rapport fastställde SUHF:s styrelse år 2023 rekommendationer kring omställningen till ett öppet publiceringssystem. Med utgångspunkt i SUHF:s rekommendationer har Bibsams styrgrupp tagit fram en handlingsplan för konsortiets förhandlingar.

På förbunds församlingen kommer Wilhelm Widmark, vice ordförande i Bibsamkonsortiets styrgrupp, att beskriva bakgrunden till handlingsplanen och dess möjliga konsekvenser.

Bibsamkonsortiets handlingsplan finns att läsa på nästa sida. Mer information om Bibsamkonsortiet finns att läsa på <https://www.kb.se/for-bibliotekssektorn/oppen-vetenskap/bibsamkonsortiet.html>

Bibsamkonsortiets handlingsplan

Bibsamkonsortiets handlingsplan ska vara vägledande vid förhandlingar med vetenskapliga förlag. Detta i syfte att underlätta för öppen publicering av vetenskapliga resultat, få till stånd en omdirigering av betalningsströmmar från ett prenumerationsbaserat till ett öppet tillgängligt publiceringssystem samt åstadkomma transparens, överblick och minskade utgifter för vetenskaplig publicering.

Mot denna bakgrund samt [SUHF:s rekommendation angående Sveriges väg bortom de transformativa avtalen \(2023:7\)](#) har Bibsamkonsortiets styrgrupp antagit följande handlingsplan:

- att konsortiet inte bör teckna avtal för läsning och publicering i så kallade hybridtidsskrifter, utan enbart avtala om publicering i öppet tillgängliga tidskrifter; detta förhållningssätt bör appliceras från 2026, och gälla alla öppna tidskrifter, oavsett förlag
- att verka för och stödja nya vägar till öppen publicering och utveckla alternativa affärsmodeller, samt stödja forskardrivna tidskrifter som vill migrera från traditionella förlag till andra plattformar
- att publicering sker med en öppen licens, i enlighet med FAIR-principerna samt att utforska upphovsrättsliga förutsättningar för att främja öppen tillgång, exempelvis via så kallade sekundära publiceringsrättigheter.