

Lärosätes- samarbete

*– Vägen till högre utbildning
av högsta kvalitet i
hela Sverige*

Pam Fredman & Jacob Färnert

Juni 2026

SUHF

Sveriges universitets- & högskoleförbund

Lärosätessamarbete

– Vägen till högre utbildning av högsta kvalitet i hela Sverige

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

ISBN: 978-91-989286-5-5

Omslag/original: Premediabatteriet

Tryckeri: AMO-Tryck AB, Solna 2026

Innehåll

Förord	5
Rapporten är en del av ett större projekt	7
Förkortningar	9
Sammanfattning	11
1. Om rapporten	21
1.1 Disposition	22
1.2 Delprojektet om lärosätenas utbildningsutbud – sammanfattning och reflektioner från tre rapporter	23
1.3 Metod och urval	27
1.4 Avgränsningar	27
1.5 Motiv	28
1.6 Utgångspunkter	29
2. Lärosäten som organisation och det svenska högskolelandskapet	33
2.1 Särarten	33
2.2 Särartens implikationer på organisationen	35
2.3 Fältet av lärosäten	35
3. Varför högre utbildning?	41
3.1 Idén om samlevande mellan forskning och utbildning	41
3.2 Högre utbildning i det eftergymnasiala utbildningslandskapet	44
3.3 Effektivitet i högre utbildning och prognoser för kompetensbehov	46
3.4 Landskapet i framtiden och vikten av att värna kärnan i högre utbildning	48
4. Varför samarbeta?	51
4.1 Fallet Sverige – genomgång av tidigare material om lärosätessamarbete	54

5. Sätt att förstå lärosätenas samarbete rörande utbildning	61
5.1 Grader av samarbete	61
6. Forskarutbildningen och forskarskolor – en samarbetsform som kan inspirera	85
6.1 Problemet med dagens hantering och dimensionering av forskarutbildningen.....	87
6.2 Rekrytering till forskarutbildning och integration av internationella doktorander ..	91
6.3 Vad kostar forskarutbildningen?.....	91
6.4 Vem styr och tar ansvar för dimensioneringen av forskarutbildningen?	92
6.5 Är forskarskolan en enhällig lösning?	94
6.6 Går det att förlänga forskarutbildningssamarbeten till utbildning på grund- och avancerad nivå?	95
7. Hinder och utmaningar för samarbete	99
8. Slutsats	125
9. Rekommendationer	129
9.1 Rekommendationer inom rådande reglering	129
9.2 Rekommendationer hur rådande nationella regelverk och resurstilldelningssystem kan ändras	136
Bilaga 1: Forskarskolor – en historisk genomgång	143
Bilaga 2: Vad är samarbete?	171
Bilaga 3: Intervjuförteckning	176
Referenser	179


Förord

Samarbete är en integrerad del av högre utbildning och forskning. Vetenskapligt arbete är i grunden en kumulativ och kollektiv process. Kunskap utvecklas genom utbyte, prövning och vidareutveckling av idéer och resultat. Det sker ofta i samspel och dialog mellan forskare från olika miljöer. I denna bemärkelse är samarbete en förutsättning för att forskning och utbildning ska kunna föras framåt.

För ett enskilt lärosäte är det inte möjligt att upprätthålla kompletta utbildnings- och forskningsmiljöer inom alla områden. Sveriges geografi och demografi innebär också att högre utbildning måste finnas tillgänglig i hela landet. Samarbete är därför nödvändigt för att utveckla ett utbildningsutbud som möter både dagens och framtidens behov av kunskap och kompetens. Det är även en väg till att stärka Sveriges konkurrenskraft och position som kunskapsnation, både nationellt och internationellt.

Att omsätta samarbete i praktiken är emellertid inte okomplicerat. När två eller flera parter ska samarbeta uppstår ofta krav på avvägningar, kompromisser och anpassningar i arbetssätt. Det som är ändamålsenligt inom en organisation behöver inte vara det i en annan. I samarbete behövs det en ömsesidig förståelse för varandras förutsättningar och en vilja att hitta former som fungerar för alla involverade.

Denna rapport ger en övergripande bild av de hinder och utmaningar som finns för samarbete mellan lärosäten. Den ska i första hand ses som en inventering som lägger en grund för ett fortsatt utvecklingsarbete. Analy-



sen visar på strukturella hinder kopplade till styr- och resurstilldelning och regelverk, men även skillnader i arbetssätt, kultur och system. Dessa hinder skapar trösklar som försvårar samarbetsinitiativ och minskar den nytta som samarbete kan generera.

Med det sagt går det att samarbeta, vilket denna rapport också tydligt visar. Mycket kan och bör göras av lärosätena själva. Samtidigt är det påtagligt att lärosätenas förutsättningar och det ramverk som de verkar inom i flera avseenden behöver utvecklas för att skapa bättre möjligheter till samarbete. I detta arbete har politiken en viktig roll.

Samarbete är något som behöver uppmärksammas och borde vara en fråga som engagerar alla som verkar inom högskolesektorn. I grunden handlar det om att skapa förutsättningar för högre utbildning av hög kvalitet som samtidigt förmår möta de många och skiftande behov som samhället ställer. Det är ytterst en fråga om hur lärosätena och samhället tar ansvar för kunskapsutvecklingen och ett långsiktigt hållbart utbildningssystem.

Denna rapport är den fjärde i en serie som berör frågor om styrningen av lärosätenas utbildningsutbud. Den är också en del av ett större projekt som belyser frågor om lärosätenas utbildningsutbud och samarbete.

Hans Adolfsson

Ordförande för SUHF och Expertgruppen för analys

Rapporten är en del

SUHF har under senare tid byggt upp en större och mer kvalificerad analyskapacitet inom förbundet. Expertgruppen för analys är en grupp 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 tolv rapporter fram till mitten av 2026. En del av dessa rapporter finns sammanfattade i skriften *Universitet och högskolor i förändring (2025)*. Expertgruppen har fortsatt sitt arbete under 2025 samt 2026 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. Två tidigare rapporter har fokuserat på samarbete kring utbildningsutbudet inom ämneslärarytbildningen respektive vissa professionsutbildningar inom hälso- och sjukvården. Den här rapporten har som syfte att ta ett samlat grepp om vad som behövs göras för att samarbeten mellan lärosäten inom olika typer av utbildningar ska kunna utvecklas ytterligare.

av ett större projekt

Författarna vill rikta ett tack till ledamöterna i Expertgruppen för analys, för diskussioner, stöd och vägledning.

Denna rapport har utvecklats genom synpunkter och inspel från utredare för övriga projekt inom expertgruppen: Ingeborg Amnéus, Uppsala universitet/SUHF, Ulrika Bjare, Stockholms universitet, Tim Ekberg, Lunds universitet/SUHF, Kerstin Tham, Malmö universitet, Anna Humble, Karolinska Institutet, Ola Holmström, Malmö universitet, Cathrine Norberg, Umeå universitet samt Christopher Sönerbrandt och Lars Alberius vid SUHF:s kansli.

Vi vill även tacka Magnus MacHale-Gunnarsson, Göteborgs universitet, och Jacob Adamowicz, Sveriges universitetslärare och forskare, för stöd och hjälp i frågor om statistik och dataanalys. Tack till Ann Fust och Magnus Petersson för kommentarer och korrekturläsning. Ett särskilt tack riktas till alla som generöst bidrog i de intervjuer som har genomförts inom ramen för rapporten.

Författarna Pam Fredman och Jacob Färnert ansvarar själva helt och hållet för innehållet i denna rapport.

Förkortningar

AI	Artificiell intelligens
ESG	Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning (engelskt namn Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)
HF	Högskoleförordningen
HL	Högskolelagen
HSV	Högskoleverket
KVA	Kungl. Vetenskapsakademin
SFS	Sveriges förenade studentkårer
SOU	Statens offentliga utredningar
SSF	Stiftelsen för strategisk forskning
SUHF	Sveriges universitets- och högskoleförbund
SULF	Sveriges universitetslärare och forskare
UHÄ	Universitets- och högskoleämbetet
UKÄ	Universitetskanslersämbetet
VFU	Verksamhetsförlagd utbildning
VR	Vetenskapsrådet

Samman- fattning



Sammanfattning

Lärosätenas utbildningsutbud

Dimensioneringen av utbildningsutbudet vid svenska lärosäten formas av många olika krafter och är föremål för styrning på flera nivåer. Tidigare rapporter inom detta SUHF-projekt har visat på en stor komplexitet i frågor om utbildningsutbudets utformning, och att det även är beroende på ämnesområde och kontext.

Inledningsvis måste utbildningsutbudet förstås mot bakgrund av lärosätenas särart som organisationer. De präglas av en lång tradition av akademisk frihet, autonomi och kollegialt självstyre. Lärosätena verkar dessutom i en internationell kontext där normer i hög grad formas i globala vetenskapliga gemenskaper. Samtidigt påverkas lärosätena av omvärlden. Lärosätena har över tid genomgått en organisatorisk omvandling i spänningsfältet mellan olika styrideal där de i allt högre grad kommit att likna andra typer av organisationer. Behovet av strategisk förmåga, mål- och resultatstyrning och konkurrens är alla fenomen som även har träffat lärosätena. Det har i sin tur inneburit ett ökat fokus på effektivitet och uppföljning, vilket riskerar att tränga undan lärosätenas akademiska logiker.

Detta får implikationer för utbildningsutbudet. Å ena sidan förväntas utbildningsutbudet i hög grad vara anpassat till direkta samhällsbehov. Det ska bidra till kompetensförsörjning, svara mot regionala behov och bidra till nationell konkurrenskraft. Å andra sidan är en grundläggande utgångspunkt att högre



...präglas av en lång tradition av akademisk frihet, autonomi och kollegialt självstyre. ...verkar dessutom i en internationell kontext där normer i hög grad formas i globala vetenskapliga gemenskaper.

utbildning ska vila på vetenskaplig eller konstnärlig grund och ha en nära koppling till forskning. Utbildningsutbudet behöver därför organiseras så att forskningsanknytning och kvalitet kan upprätthållas, vilket ställer krav som inte alltid är förenliga med kortsiktiga eller direkt mätbara behov. Dessa två logiker sammanfaller inte alltid och innebär att lärosätena ställs inför återkommande avvägningar mellan olika krav. Utbildningsutbudet formas därmed i ett komplext samspel. Det är även viktigt att framhålla att högre utbildning utgör en del av ett bredare eftergymnasialt utbildningslandskap i Sverige där olika utbildningsformer fyller skilda funktioner.

Varför samarbeta?

Samarbete är en grundläggande aspekt i frågan om styrningen av lärosätenas utbildningsutbud. Det handlar om att säkerställa att det finns miljöer som kan upprätthålla hög kvalitet i utbildningen och att utbildningsutbudet möter de

många behov som finns i samhället.

Sverige är ett litet land med begränsade resurser och det är svårt för varje enskilt lärosäte att på egen hand bygga upp och bibehålla kompletta miljöer inom alla områden. Genom att ta tillvara sina respektive styrkor kan lärosätena tillsammans ge fler studenter tillgång till relevant och

Sverige är ett litet land med begränsade resurser och det är svårt för varje enskilt lärosäte att på egen hand bygga upp och bibehålla kompletta miljöer inom alla områden.

forskningsanknuten undervisning av hög kvalitet. Det finns även tydliga förväntningar från riksdag och regering att lärosäten ska samarbeta. Som statliga myndigheter omfattas de av ett regelverk som både förutsätter och uppmuntrar samarbete, inte minst i syfte att öka effektivitet, kvalitet och innovation i den offentliga verksamheten.

Att hitta en Win-Win

En central iakttagelse i rapporten är att framgångsrika samarbeten förutsätter att de upplevs som meningsfulla av samtliga parter och tydligt framstår som en "win-win", det vill säga att nyttan överstiger kostnaderna för varje deltagande part. Detta har blivit särskilt tydligt i intervjuer med lärare och forskare. En avsaknad av denna balans gör att samarbeten riskerar att uppfattas som en

belastning snarare än en strategisk vinst. Med tanke på att framförallt anslaget för utbildning har urholkats över tid är detta en känslig balansgång där det sker en ständig riskminimering för att inte förlora resurser. Utmaningen är därför att säkerställa att både kostnader och vinster fördelas på ett sätt som upplevs som rimligt för alla parter. Samarbete kostar och resulterar ofta i ökande administrativa, organisatoriska eller ekonomiska åtaganden vilket snabbt kan underminera incitamenten till samarbete. En utmaning är därför att identifiera en tydlig win-win som skapar fördelar för alla parter och är hållbar givet alla de ansträngningar som naturligt kommer av att två eller flera miljöer behöver anpassa sig.

Former för samarbete

Rapporten har gjort en övergripande kartläggning som systematiserar lärosätenas samarbetsformer i en förklaringsmodell. I modellen beskrivs samarbetena längs en skala från lösare till mer institutionaliserade former. Modellen innehåller en kategorisering bestående av åtta kategorier.

1. Personliga samarbeten

Den mest grundläggande formen av samarbete. Den baseras på individuella kontakter mellan forskare och lärare. Sådana samarbeten är flexibla och kostnadseffektiva, men samtidigt ofta personberoende och svåra att skala upp.

2. Samarbeten avseende kurser och andra utbildnings- och undervisningsmoment

Denna form är ofta mer formaliserad där miljöer delar på eller bidrar med undervisning, insatser i olika kursmoment eller lärarresurser. Dessa kan bidra till konkret nytta, kvalitet och effektivitet. Däremot riskerar administrationen för samarbetet att öka.

3. Samarbeten avseende utbildningsprogram

I denna form ökar omfattningen och formaliseringen då det gäller samarbeten kring ett utbildningsprogram. Sedan 2010 finns det även möjlighet för svenska lärosäten att ge gemensam examen. Samarbete i utbildningsprogram kan skapa starka och kompletta miljöer. I takt med att formaliseringen ökar genererar det dock även ökad komplexitet, vilket kan leda till mer byråkrati och administration.

4. Samarbeten avseende forskarutbildning eller forskarskolor

Forskarskolor är idag en välkänd samarbetsform i högskolesektorn. Det finns även samarbete som inte är en forskarskola, men där lärosäten eller miljöer samarbetar avseende forskarutbildning genom att till exempel utnyttja redan befintliga examenstillstånd. Eftersom forskarutbildningen inte har samma volym studenter som de övriga nivåerna av utbildning är det särskilt viktigt att skapa en kritisk massa av doktorander.

5. Samarbete avseende infrastruktur eller annan resursdelning

En annan form av samarbete mellan lärosäten rör infrastruktur och annan resursdelning. Exempel på detta är system som används för studieadministration och samarbete om gemensamma lokaler. Dessa samarbeten leder oftast till stordriftsfördelar för lärosätena vilket gör denna form attraktiv.

6. Lärosätetsnätverk

I högskolesektorn finns det flertal olika nätverk inom vilka det pågår många samarbeten. Nätverken varierar i karaktär, men kan ses som löst organiserade samarbetsstrukturer där lärosäten utbyter erfarenheter och koordinerar frågor. Fördelen med lärosätetsnätverk är att det är en flexibel samarbetsform med låg tröskel som möjliggör kunskapsutbyte, delning av erfarenheter och kontinuerlig dialog. Samtidigt gör nätverken sällan anspråk på anpassningar i lärosätets interna organisation eller tar ut ekonomiska avgifter i någon större utsträckning. Att de saknar bindande åtaganden och gemensam styrning är en av nätverkens nackdelar, vilket gör att de riskerar att stanna vid samtalsarenor istället för att leda till konkret och genomgripande förändring.

7. Allianser och Europauniversitetsinitiativet

Lärosätena är med i ett flertal olika allianser med andra lärosäten. Det är stundtals svårt att dra gränser mellan denna kategori och lärosätetsnätverk, men kort sammanfattat utgör allianserna en mer formaliserad och strategisk samarbetsform än nätverk. Det finns ibland gemensamma mål, strukturer och ofta mer omfattande organisering och insatser i form av finansiering. De har stor potential att möjliggöra långsiktiga och långtgående samarbeten. Samtidigt gör den ökade formaliseringen att det ställs högre krav på administration vilket kan leda till ökad byråkratisering. I slutändan kan det skapa en risk för att det uppstår en obalans mellan nytta och kostnad.

8. Fusioner

Den mest långtgående formen av samarbete där lärosäten eller miljöer sammanfogas organisatoriskt. Fusioner används ofta för att minska sårbarhet, skapa en kritisk massa och samla resurser. De kan ge betydande organisatoriska och kvalitetsmässiga vinster, men samtidigt är omorganisationer resurskrävande och riskerar under genomförandet att flytta fokus från kärnverksamheten till omställningsprocesser.

Modellen som presenteras ovan utgör ett sätt att förstå lärosätenas sätt för samarbete. Den ger inte en fullständig bild av allt samarbete som sker mellan lärosätena och den rangordnar inte heller de olika formerna. Samarbetsformerna måste också ses i sitt sammanhang. Det finns varierande grader av nytta, komplexitet och resursanvändning mellan de olika formerna. Därför kan utredningen inte heller förorda någon särskild form för samarbete. Detta måste istället göras efter en bedömning av de behov som finns i den givna situationen.

Samarbete i forskarutbildning – en särskilt viktig fråga

Utredningen har haft i uppdrag att särskilt belysa samarbete inom forskarutbildningen. Undersökningen visar att det finns en tydlig och samstämmig bild om att samarbeten inom forskarutbildningen, inte minst i form av forskarskolor, är framgångsrika och uppskattade bland flera intressenter. De betraktas som en väl fungerande samarbetsform och ger positiva effekter för både doktorander, handledare, forskarutbildningsmiljön, lärosäten och landet i stort.

De bidrar till att skapa kritisk massa, bredda kursutbudet, stärka handledningsmiljöer och utveckla nätverk mellan lärosäten.

Samtidigt vill rapporten belysa att det utbildas för få doktorander i Sverige. Vi menar att läget just nu är kritiskt, och sektorn måste se till sin egen kompetensförsörjning och beakta behovet av disputerade lärare i verksamheten för att säkerställa forskningsanknuten utbildning. Vi ser det som motiverat att forskarutbildningen blir en strategisk fråga för lärosätena och sektorn i stort. De erfarenheter som finns



...forscarskolor, är framgångsrika och uppskattade ...betraktas som en väl fungerande samarbetsform och ger positiva effekter för både doktorander, handledare, forskarutbildningsmiljön, lärosäten och landet...

av forskarskolor och andra former av samarbete i forskarutbildningen utgör en bra grund att bygga vidare på. Dessa samarbeten också kan fungera som en kärna för bredare samarbete inom ämnesområden, exempelvis genom gemensamma satsningar på utbildning på grundnivå och avancerad nivå.

Hinder och utmaningar för samarbete

När det gäller hinder och utmaningar som finns på övergripande nivå för samarbete kan dessa delas upp i två kategorier. Den första rör strukturella hinder som skapas av högskolans styr- och resurstilldelningssystem. Det nationella styr- och resurstilldelningssystemet som infördes med 1993 års högskolereform bygger i hög grad på en konkurrenslogik där prestationer mäts och avräknas vid det enskilda lärosätet. Denna logik reproduceras även i lärosätens interna styrsystem, såsom intern resurstilldelning, redovisning, och arbetstidsavtal. Det skapar svaga incitament för att dela på ansvar, studenter och resurser i samarbete med andra. Vi menar att det finns en utbredd inställning om riskminimering i sektorn som ger vid handen en stor försiktighet i att pröva nya upplägg i utbildningssamarbeten. Eftersom styr- och resurstilldelningssystemet är byggt på denna konkurrenslogik innebär det också att avsteg från detta ofta kräver särskilda (och inte sällan manuella) lösningar vilket ökar

kostnaderna och höjer trösklarna för att samarbeten initieras eller utvecklas fullt ut.

Den andra kategorin av hinder rör de skillnader som har vuxit fram mellan lärosäten i form av profiler, traditioner, kulturer, organisation och arbetssätt. Det svenska högskolesystemet präglas av en betydande heterogenitet. Det är delvis en produkt av historia, men även styr- och resurstilldelningssystemets konkurrenslogik

som har resulterat i en strävan efter att skapa en egen prägel på organisationen som kan attrahera studenter, forskare, forskningsmedel och andra fördelar i konkurrens med andra. Det har i sin tur resulterat i att lärosäten har olika inställningar till diverse utbildningsfrågor och studieadministrativa system.



...skillnader som har vuxit fram mellan lärosäten i form av profiler, traditioner, kulturer, organisation och arbetssätt. Det svenska högskolesystemet präglas av en betydande heterogenitet. ... strävan efter att skapa en egen prägel på organisationen som kan attrahera...

Dessa variationer är i grunden en styrka som möjliggör profilering och en stor mångfald, men de skapar samtidigt praktiska utmaningar när samarbete ska omsättas i verksamhet. Skillnader i exempelvis kursupplägg, betygssystem och studieadministrativa processer innebär att samarbeten ofta kräver omfattande kompromisser. Detta leder till ökade transaktionskostnader och försvårar samarbete.

En utmaning i rapporten har varit att skilja mellan *faktiska och upplevda hinder* för samarbete. De faktiska hindren bottnar ofta i formella strukturer såsom regelverk, resurstilldelning och organisatoriska begränsningar. Upplevda hinder handlar istället om tolkningar, erfarenheter, kulturer och föreställningar. Vi menar att denna uppdelning inte alltid är avgörande i praktiken eftersom upplevda hinder kan få lika hämmande effekter som faktiska begränsningar. Det späder på försiktighet och riskminimering. Rapporten menar därför att olika typer av hinder kräver olika typer av åtgärder. Medan faktiska hinder förutsätter förändringar på systemnivå, exempelvis i lagstiftning eller sektorns styrning, kan upplevda hinder hanteras genom ökad dialog och kunskapsspridning. I detta sammanhang betonas särskilt vikten av samspel mellan kärnverksamhet och stödverksamhet eftersom bristande kommunikation mellan dessa kan leda till att upplevda hinder förstärks och cementeras.



De faktiska hindren bottnar ofta i formella strukturer såsom regelverk, resurstilldelning och organisatoriska begränsningar. Upplevda hinder handlar istället om tolkningar, erfarenheter, kulturer och föreställningar.

Slutsats

Det är tydligt att lärosätena verkar i en allt mer komplex och föränderlig värld där kraven på utbildning, forskning och samhällsnytta ständigt ökar eller är föremål för diverse påtryckningar. För att möta dessa förväntningar behöver lärosätena agera mer proaktivt och ta ett tydligare ansvar för utbildningsutbudet. I denna verklighet är det rimligt att samarbete utgör ett centralt inslag. Samtidigt är det viktigt att poängtera att det redan finns omfattande samarbete inom och mellan lärosäten. Det drivs ofta av akademins generella strävan att flytta kunskapsläget framåt. Detta är en god grund att bygga vidare på.

Trots detta begränsas samarbete av strukturella hinder. Rapporten pekar särskilt på behov av förändringar i det nationella styr- och resurstilldelningssystemet för att minska de många konsekvenser som kommer av dess funktion. Samtidigt finns betydande möjligheter att utveckla samarbeten inom nuvarande ramar genom att lärosätena själva stärker sina interna förutsättningar och arbetar mer aktivt för att möjliggöra samarbete.



Den första delen avser åtgärder inom rådande reglering och är sådant som lärosätena själva kan göra. Den andra delen utgör rekommendationer om hur rådande nationella regelverk och resurstilldelningssystem kan ändras.

Rekommendationer

Rapporten avslutas med ett antal rekommendationer som syftar till att förbättra förutsättningarna för samarbete inom och mellan lärosäten. Rekommendationerna är tvådelade. Den första delen avser åtgärder inom rådande reglering och är sådant som lärosätena själva kan göra. Den andra

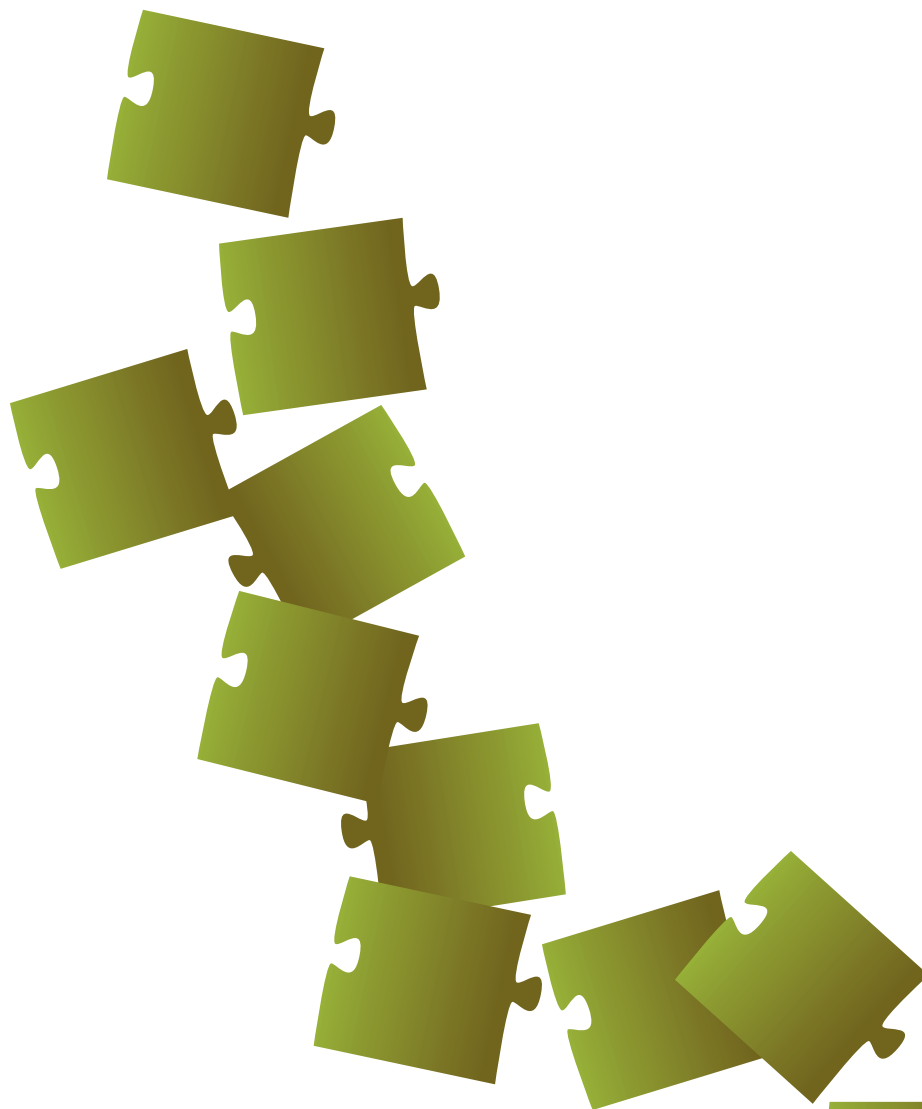
delen utgör rekommendationer om hur rådande nationella regelverk och resurstilldelningssystem kan ändras. Det är sådana förändringar som är av mer omfattande karaktär och i vissa fall innebär förändringar i lag och förordning.

Rekommendationer inom rådande reglering

- Utöva ett tydligt ledarskap för att skapa en positiv inställning till samarbete
- Höj ambitionsnivån i det lärosätessammansatta ansvaret för dimensionering av ett ändamålsenligt och hållbart utbildningsutbud med livskraftiga miljöer
- Revidera intern resurstilldelning
- Fortsatt vidareutveckling av SUHF-modellen
- Gör en översyn av bestämmelser rörande arbetstid för den forskande och undervisande personalen
- Överväg harmonisering i delar av utbildningar
- Sätt samarbete på dagordningen i studieadministrativa forum och leverantörer av system
- Genomför pilotprojekt för samarbete mellan UKÄ och SUHF

Rekommendationer hur rådande nationella regelverk och resurstilldelningssystem kan ändras

- Reformera resurstilldelningssystemet
- Inför ett samlat anslag för forskning och utbildning
- Öka den tillitsbaserade styrningen
- Bryt med logiken om särskilda och riktade satsningar
- Justera i regelverk avseende gemensam examen
- Genomför en översyn av formerna för beställd utbildning
- Överväg hur forskarutbildningen kan moderniseras



1



1. Om rapporten

Följande rapport utgör en övergripande utredning om möjligheter och hinder för samarbete mellan lärosäten vilket är ett uppdrag som getts av SUHF:s Expertgruppen för analys. Rapporten utgör en övergripande del i ett samordnat projekt om styrningen av utbildningsutbudet som inkluderar tre delar.

1. En övergripande utredning om möjligheter och hinder för samarbete.
2. En utredning med särskilt fokus på ämneslärarutbildningen.
3. En utredning med särskilt fokus på professionsutbildningar inom hälso- och sjukvården.

Som utgångspunkt för denna utredning är ett avstamp i rapporten *Styrningen av lärosätenas utbildningsutbud* av Pam Fredman och Ingeborg Amnéus från 2024. Till skillnad mot utredningarna 2 och 3 har denna utredning, likt rapporten om styrning av lärosätenas utbildningsutbud, ett betydligt bredare uppdrag som inte avgränsas mot ett särskilt ämnesområde eller samhällssektor. Enligt direktivet har däremot utredningen, utöver det övergripande uppdraget om samarbete mellan lärosäten, specifika uppdrag om att i) beskriva samarbetena inom Europauniversitet och lyfta fram både eventuella problem och möjliga lösningar, samt ii) belysa hur samarbeten inom forskarskolor mellan lärosäten har utvecklats över tid och lämna förslag på hur denna typ av samarbeten kan utvecklas. Inom ramen för utredningens direktiv om samarbete mellan lärosäten ingår



utöver det övergripande uppdraget... i) beskriva samarbetena inom Europauniversitet och lyfta fram både eventuella problem och möjliga lösningar, samt ii) belysa hur samarbeten inom forskarskolor mellan lärosäten har utvecklats över tid...



...föreslå hur lärosäten... kan utveckla och fördjupa sina samarbeten, samt lämna rekommendationer om hur det nationella regelverket och resurstilldelningssystemet kan förändras för att bättre stödja och möjliggöra samarbete...

en rad aspekter såsom analysera hur samarbete mellan lärosäten kan bidra till ökad kvalitet i utbildningarna och samtidigt leda till ett mer varierat och tillgängligt utbildningsutbud. Enligt direktivet ska rapporten även lyfta fram goda och konkreta exempel på framgångsrika samarbeten, samt att identifiera de faktorer som har un-

derlättat och stimulerat dessa. Samtidigt ska utredningen belysa exempel där samarbeten inte har fungerat som avsett, och analysera vilka hinder eller omständigheter som har legat bakom detta. Slutligen ska utredningen föreslå hur lärosäten, inom ramen för nuvarande regelverk, kan utveckla och fördjupa sina samarbeten, samt lämna rekommendationer om hur det nationella regelverket och resurstilldelningssystemet kan förändras för att bättre stödja och möjliggöra samarbete mellan lärosäten.

1.1 Disposition

I kapitel 1 redogörs för rapportens bakgrund, uppdrag, relation till resten av projektet inom SUHF och andra utgångspunkter. I kapitel 2 ges en beskrivning av lärosätenas särart. Kapitlet ska huvudsakligen ses som ett sätt att förstå lärosätena som organisationer vilket är viktigt för frågan om förutsättningar för samarbete och varför samarbete är motiverat. I kapitel 3 behandlas den högre utbildningens syfte och roll i samhället. Särskilt fokus riktas mot betydelsen av forskningsanknytning i högre utbildning, utbildningens roll för kompetensförsörjningen, men även dess relation till det bredare eftergymnasiala utbildningslandskapet. De beskrivande delarna ger avstamp för diskussion och analys i de följande kapitlen. I kapitel 4 behandlas frågan om varför samarbete mellan lärosäten är en nödvändig och central fråga, samt vilka förväntningar som finns på lärosätena i detta avseende. I kapitel 5 presenteras en modell för att förstå olika former av samarbete. Kapitlet syftar till att systematisera och tydliggöra den stora variation av samarbete som existerar mellan lärosäten. Modellen som presenteras ska inte ses som en rangordning. I kapitel 6 riktas fokus på samarbete i forskarutbildning och forskarskolor. I kapitel 7 analyseras de hinder och utmaningar som påverkar lärosätenas

möjligheter att samarbeta. Rapporten avslutas i kapitel 8 med slutsatser följt av kapitel 9 med rekommendationer. Utöver huvudkapitlen innehåller rapporten ett antal bilagor. I bilaga 1 finns en historisk genomgång av forskarskolor i Sverige och hur den har fungerat över tid som samarbetsform. I bilaga 2 presenteras en teoretisk genomgång av begreppet samarbete och dess relation till närliggande begrepp såsom samverkan och samordning. Bilaga 3 innehåller en intervjuförteckning.

1.2 Delprojektet om lärosätenas utbildningsutbud – sammanfattning och reflektioner från tre rapporter

Denna rapport är alltså en del av ett större projekt inom ramen som fokuserar på frågan om lärosätenas utbildningsutbud. Uppdraget för denna rapport handlar om att utifrån tidigare rapporter undersöka möjligheter och hinder för samarbete mellan svenska lärosäten. Nedan sammanfattas tidigare rapporter och deras viktigaste slutsatser och rekommendationer.

Styrningen av lärosätenas utbildningsutbud – Amnéus och Fredman (2024)

Den första rapporten av Ingeborg Amnéus och Pam Fredman ger en bred inång till frågan om lärosätenas utbildningsutbud. Rapporten gör en analytisk beskrivning av hur utbildningsutbudet vid lärosätena formas, styrs och påverkas av olika aktörer och intressen. Rapporten tar sin utgångspunkt i den högre utbildningens övergripande syfte och understryker att forskningsanknytningen är dess signum. Det är en hörnsten som inte kan kompromissas bort utan att utbildningens akademiska karaktär urholkas. Utöver ämneskunskaper poängteras att akademisk utbildning syftar till att stärka studenternas generiska förmågor, såsom kritiskt tänkande och analysförmåga, vilka är fundamentala för dels en arbetsmarknad i snabb förändring, dels för samhället i stort.

Rapporten tecknar en bild av en styrmodell som sedan högskolereformen 1993 bygger på att studenternas efterfrågan och arbetsmarknadens behov styr utbildningsutbudets dimensionering inom de ramar politiken sätter. Samtidigt konstaterar rapporten att riktade politiska satsningar på specifika utbildningar successivt har trängt tillbaka lärosätenas strategiska handlingsutrymme. En central observation är att sådana satsningar innebär att bedömningskompetensen förflyttas från lärosätena till regeringen, vilket utvärderingar visat inte alltid är ändamålsenligt. Rapporten lyfter också fram livslångt lärande som

ett växande uppdrag inte minst mot bakgrund av omställningsstudiestödet, men betonar att expansion av detta segment utan tillförda resurser riskerar att tränga undan reguljär grundutbildning.

Rekommendationerna i rapporten riktar sig till lärosätena och uppmanar dem att gemensamt stå upp för den akademiska utbildningens unika värde, att stärka dialogerna med politiker och arbetsgivare, och att ta ett tydligare ledningsansvar för att proaktivt forma utbildningsutbudet. Konkret rekommenderas lärosätena att utveckla samarbeten och arbetsdelning kring utbildningsutbudet i synnerhet för bristutbildningar och livslångt lärande. Utöver det poängteras att det behövs mer nationell samordning mellan lärosäten kring dimensionering av forskarutbildningen. Vad gäller styrformer föreslår rapporten att lärosätena även fortsättningsvis bör ha ett reellt handlingsutrymme att dimensionera utbildningsutbudet utifrån studenternas efterfrågan och arbetsmarknadens behov. Rapporten menar också att kopplingen mellan utbildning och forskning måste stärkas.

Lärosätesövergripande samarbete kring ämneslärarutbildning (2025)

Den andra rapporten som är skriven av Ola Holmström och Cathrine Norberg fokuserar på förutsättningarna för samarbete mellan lärosäten kring ut-



**...ämneslärarutbildningen
...en av de mest komplexa
utbildningsformerna i
...högskolelandskapet...två
examensinriktningar, mot
gymnasiet respektive mot
årskurs 7–9, och ett flertal
utbildningsvägar...**

bildningsutbudet inom ämneslärarutbildningen. Ett centralt åtagande i rapporten är att skapa en förklarande bild av ämneslärarutbildningen vilket rapporten menar är en av de mest komplexa utbildningsformerna i det svenska högskolelandskapet. Den förgrenar sig i två examensinriktningar, mot gymnasiet respektive mot

årskurs 7–9, och ett flertal utbildningsvägar, däribland reguljär ämneslärarutbildning, kompletterande pedagogisk utbildning i flera varianter, samt vidareutbildning för redan verksamma lärare. I en examen kan ett, två eller ibland tre ämnen ingå ur ett utbud av 42 olika ämnen som förekom i de examina som utfärdades under perioden 2019/20–2023/24. Rapporten menar att en förståelse för denna komplexitet i utbildningarna är en nödvändig för en diskussion om lärosätesövergripande samarbete i lärarutbildningen.

Rapporten bygger på enkätsvar från 26 lärosäten som ger ämneslärarutbildning och visar att studentvolymerna per ämne varierar mycket kraftigt. Ämnen såsom engelska, historia, svenska och samhällskunskap dominerar stort. I en rad ämnen är situationen det motsatta. Det gäller bland annat filosofi, dans, vissa språkämnerna samt naturvetenskapliga ämnen som kemi, fysik och biologi. Dessa ämnen examinerar mycket få studenter totalt och ännu färre per enskilt lärosäte. Detta utgör en fragmentering som i praktiken gör det svårt att upprätthålla hållbara miljöer.

Rapporten konstaterar att det redan pågår samarbeten kring utbildningsutbudet, men att flera av lärosätena uttrycker viss tveksamhet inför ett mer omfattande och formaliserat samarbete. Ett stort hinder är att lärosätena tillämpar olika studiegångar vilket gör att studierna sällan följer samma upplägg. Avsaknaden av nationella samarbetsformer, ökad administrativ börda och interna samläsningsstrukturer pekas också ut som betydande hinder. Rapporten avslutas med ett antal överväganden snarare än formella rekommendationer, men understryker behovet av fördjupad förståelse för utbildningens komplexitet, ett nationellt perspektiv på ämnesutbudet, och strukturerade former för lärosätena att diskutera samarbete.



...filosofi, dans, vissa språkämnerna samt naturvetenskapliga ämnen som kemi, fysik och biologi ...examinerar mycket få studenter ...gör det svårt att upprätthålla hållbara miljöer.

Samarbete mellan lärosäten kring professionsutbildningar inom hälso- och sjukvård (2025)

Den tredje rapporten som är skriven av Kerstin Tham och Anna Humble kartlägger förutsättningarna för samarbete kring sju professionsutbildningar inom hälso- och sjukvård. Det gäller 1) arbetsterapeut, 2) audionom, 3) fysioterapeut, 4) logoped, 5) receptarie och 6) röntgensjuksköterska, samt 7) specialistsjuksköterska. Rapporten bygger på enkätsvar från berörda lärosäten, genomgång av befintlig statistik, sonderande samtal med nyckelpersoner från de aktuella utbildningarna och rundabordssamtal, och har ett tydligt fokus på hur lärosätena gemensamt kan ta ett starkare ägarskap för utbildningarnas kvalitet och forskningsanknytning.

En övergripande slutsats är att lärosätena redan samarbetar avseende en rad olika frågor kopplat till utbildning och forskning. Det finns också ett starkt intresse för ökat samarbete. Däremot kräver samarbete resurser, tid och ett mer strukturerat ramverk. Rapporten identifierar ett antal specifika utmaningar för utbildningarna. Bland annat är flera av de aktuella utbildningarna små i omfattning med begränsade studentvolymen och knappa forskningsresurser. Det försvårar upprätthållandet av en hållbar miljö. Specialistsjuksköterskeutbildningen pekas ut som särskilt problematisk med ett alltför stort antal inriktningar i förhållande till det samlade studentunderlaget och vårdens faktiska kompetensbehov.

Rekommendationerna riktar sig till både lärosätena och huvudmännen. En central rekommendation är en uppmaning till strategiska diskussioner om dimensionering av utbildningarna. Rapporten rekommenderar även att det etableras en nationell gruppering för diskussion om dimensionering av specialistsjuksköterskeutbildningen. En annan rekommendation är ökat samarbete kring utbildning på avancerad nivå, och satsningar på nationella forskarskolor för att stärka forskningsanknytningen inom de aktuella ämnesområdena. Rapporten rekommenderar även att lärosätena bör överväga att avsätta resurser för utveckling av samarbeten i den initiala fasen.

Gemensamma teman

Lästa tillsammans bildar de tre rapporterna en sammanhängande bild. Sammantaget är frågan om utbildningsutbudet en komplex fråga som påverkas av flera faktorer. Samtidigt utmanas utbildningsutbudet på flera fronter som bland annat omfattar bristande söktryck, kritisk massa, ekonomisk situation och forskningsanknytning. En utgångspunkt måste vara att utbildningsutbudet måste kunna bemöta alla dessa aspekter för att på lång sikt vara hållbart

i den bemärkelse att det möter samhällets behov, men även fungerar praktiskt, ekonomiskt och organisatoriskt för lärosätena. I en sådan situation framstår behovet av samarbete som allt viktigare och är ett ansvar för samtliga som är involverade i frågor om högre utbildning.



Sammantaget är frågan om utbildningsutbudet en komplex fråga som påverkas av flera faktorer.

...bristande söktryck, kritisk massa, ekonomisk situation och forskningsanknytning.

1.3 Metod och urval

Denna rapport tar en kvalitativ ansats och kombinerar två metoder, 1) innehållsanalys, och 2) intervjuer. Utgångspunkten har varit att analysera tidigare material, såsom rapporter, vetenskapliga artiklar och andra publikationer på ämnet för att identifiera centrala teman och perspektiv.

Innehållsanalysen har kompletterats med intervjuer. Totalt har samtal med 55 personer från 29 olika organisationer genomförts (se bilaga 3). Personerna är ett urval från lärosäten (olika nivåer och roller från lärare till lärosätesledning), forskningsfinansiärer, arbetsmarknadens parter, sektorsmyndigheter, intresseorganisationer, samt närliggande utredningar. Personerna bedöms inneha särskild kunskap och erfarenhet inom området. Intervjuerna har genomförts i semistrukturerad form, vilket innebär att vi utgått från en intervjuguide med öppna frågor men samtidigt lämnat utrymme för deltagarna att utveckla sina resonemang och lyfta aspekter som de själva utifrån sina roller bedömt som viktiga. Samtliga intervjuer har dokumenterats skriftligt. Rapporten bygger på det som har framkommit i intervjuerna, men författarna står helt för bedömningar, reflektioner och slutsatser.



Denna rapport ...kombinerar två metoder, 1) innehållsanalys, och 2) intervjuer. Utgångspunkten ...att analysera tidigare material, såsom rapporter, vetenskapliga artiklar och andra publikationer ...

1.4 Avgränsningar

Direktivet ger rapporten ett brett uppdrag med stor bredd och komplexitet vilket innebär att det finns flera avgränsningar som är viktiga att poängtera. För det första gäller en avgränsning bredden av ämnesområden eller vetenskapliga discipliner. Rapporten omfattar inte en systematisk genomgång av samtliga discipliner och deras samarbeten eller förutsättningar för samarbete. Till skillnad från tidigare delrapporter inom projektet som har haft ett tydligare fokus på specifika utbildningar har denna utredning ett mycket bredare anslag. Det innebär att analysen förs huvudsakligen på en övergripande nivå och att vi inte har haft möjlighet att gå på djupet i enskilda discipliner eller utbildningar. Det är samtidigt viktigt att understryka att förutsättningarna för samarbete självfallet varierar betydligt mellan olika discipliner.

För det andra finns det avgränsningar gällande typ och omfattning av samarbeten. Det pågår ett mycket stort antal samarbeten mellan och inom svenska lärosäten i varierande former och på olika nivåer. Det har inte varit möjligt att ge en



...identifiera mönster och särskilt viktiga aspekter vilket har fått större prioritet än att dokumentera samtliga samarbeten.

...en avgränsning till högre utbildning. Rapporten väljer att avgränsa fokus till huvudsakligen högre utbildning på grund-, avancerad-, och forskarnivå.

...en avgränsning gällande internationella samarbeten inklusive EUI.

heltäckande bild av samtliga samarbeten. Rapporten gör i stället ett urval av exempel i syfte att illustrera olika typer av samarbetsformer och belysa för rapporten aktuella frågeställningar. Ambitionen har varit att identifiera mönster och särskilt viktiga aspekter vilket har fått större prioritet än att dokumentera samtliga samarbeten.

För det tredje finns det en avgränsning till högre utbildning. Rapporten väljer att avgränsa fokus till huvudsakligen högre utbildning på grund-, avancerad-, och forskarnivå. Vi är medvetna om att det eftergymnasiala

utbildningslandskapet i Sverige är bredare än så och inkluderar exempelvis yrkeshögskoleutbildning, folkbildning och andra utbildningsformer. Dessa nämns endast i ett beskrivande stadiet för att belysa kontexten.

För det fjärde finns det en avgränsning gällande internationella samarbeten inklusive EUI. Dessa typer av samarbeten ingår endast i begränsad omfattning. Eftersom dessa samarbeten är relativt nya har det inte varit möjligt att fullt ut analysera konsekvenser och betydelse för lärosätena.

1.5 Motiv

Svenska lärosäten verkar i ett sammanhang där kraven på verksamheten ökar och delvis drar åt olika håll. Å ena sidan finns i diskursen ett starkt fokus på excellens och att resurser ska fördelas i konkurrens. Å andra sidan finns ett stort och växande behov av utbildning av hög kvalitet för att möta samhällets långsiktiga kompetensförsörjning i hela landet. Dessa logiker sammanfaller inte alltid. Dagens samhällsutmaningar är ofta av en sådan karaktär att de krä-

ver ett gemensamt ansvarstagande över organisatoriska gränser. Detta borde vara en naturlig inställning och en nödvändighet för att på ett omsorgsfullt sätt närma dagens svåra frågeställningar. Det är även viktigt att samarbete initieras av lärosätena själva och beaktar rådande förutsättningar. Om lärosätena inte själva tar ett tydligt och gemensamt ansvar finns en risk att styrningen i ökad utsträckning formas av politisk detaljstyrning som starkt påverkas av andra samhällsaktörer vilka agerar för sina grupper på arbetsmarknaden eller för olika forskningsinriktningar, aktörer vars kunskap om lärosätenas verksamhet är begränsad.

Samarbete bör därför engagera. Dels då det kan vara en nödvändig förutsättning för att upprätthålla kvalitet och forskningsanknytning i utbildningen, dels som ett gemensamt ansvar för att säkerställa ett långsiktigt hållbart utbildningsutbud som möter samhällets behov, och ytterst som ett sätt för lärosätena att visa att de kan och vill ta ansvar för utvecklingen av Sverige som kunskapsnation.



Samarbete ... en nödvändig förutsättning för att upprätthålla kvalitet och forskningsanknytning... dels som ett gemensamt ansvar för att säkerställa ett långsiktigt hållbart utbildningsutbud som möter samhällets behov...

1.6 Utgångspunkter

Utifrån tidigare rapporter, direktivet, och den vidare kontexten som råder är det viktigt att peka ut att rapporten beaktar följande utgångspunkter.

- **Det pågår och har länge pågått mycket samarbete mellan lärosäten**

Den vetenskapliga processen för att söka ny kunskap är i grunden en kollektiv och kumulativ process där kunskap utvecklas genom utbyte, kritik och vidareutveckling av andras resultat. Samarbete är därmed en del av den akademiska verksamhetens kärna. I det svenska högskolesystemet har det länge funnits samarbete mellan forskare och lärosäten. Utgångspunkten för denna rapport är därför att det redan i stor utsträckning pågår samarbete. Vårt angreppssätt är att synliggöra dessa samarbeten och presentera hur samarbete som arbetsform kan utvecklas och i högre grad användas strategiskt.

- **Svårt att ge en heltäckande bild**

Det pågår idag ett omfattande och samarbete mellan svenska lärosäten i en rad olika former och på flera nivåer. Det finns en bredd och variation som är pass stor att det inte är möjligt att ge en fullständig bild. Denna rapport gör därför inte anspråk på att kartlägga allt samarbete utan strävar istället efter att identifiera mönster, centrala samarbetsformer och principiellt viktiga aspekter av samarbeten som kan appliceras brett.

- **Samarbetsformer är kontextberoende och har olika styrkor respektive svagheter**

En viktig utgångspunkt i rapporten är att samarbetsformer fyller olika funktioner och har olika förutsättningar. Analysen behöver därför synliggöra denna bredd. Vi gör inget anspråk på att peka ut en enskild modell som överordnad.

- **Forskningsanknytningen centrala betydelse**

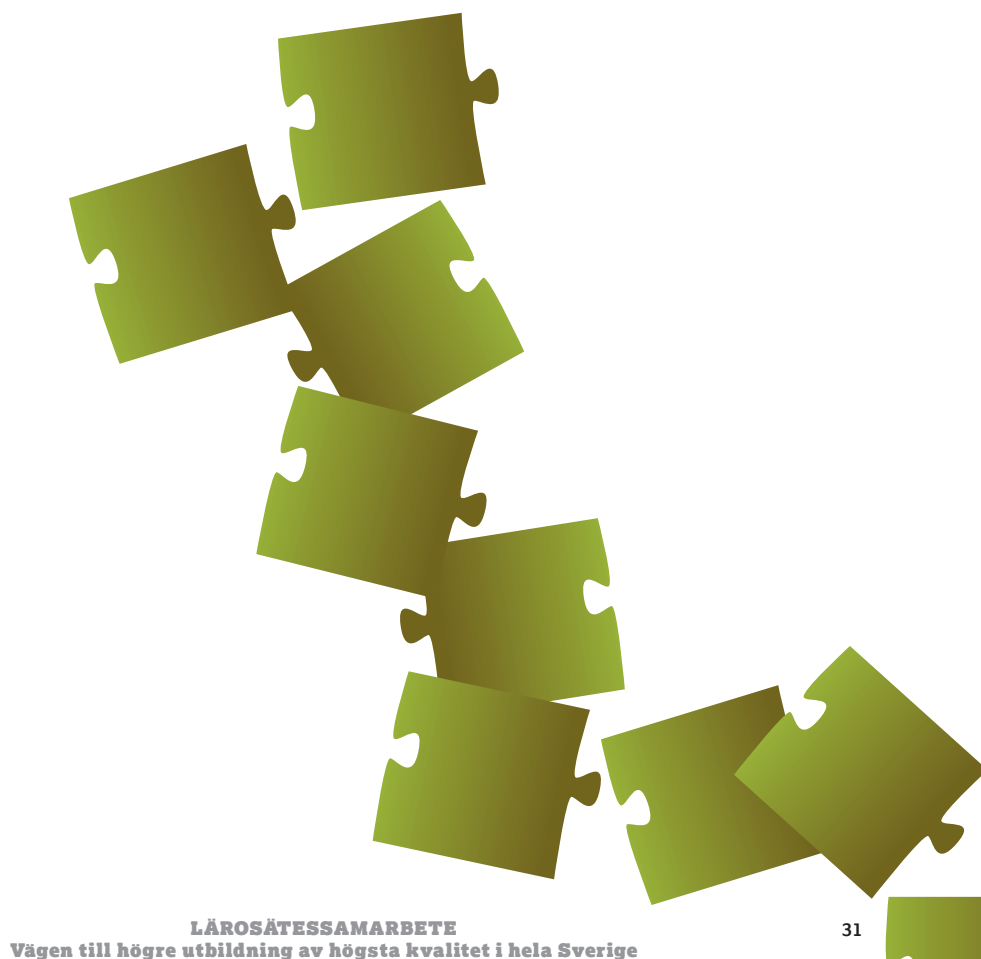
En grundläggande utgångspunkt är att forskningsanknytningen är helt avgörande för den högre utbildningens kvalitet. Samtidigt är det viktigt att i frågan om lärosätena utbildningsutbud även beakta att det finns ett bredare eftergymnasialt utbildningslandskap där olika utbildningsformer samexisterar. Detta ställer krav på tydlighet kring den högre utbildningens särart vilket vi menar utgörs av forskningsanknytningen. Ett strävande bör därför vara att skapa miljöer där det finns goda förutsättningar för att skapa en komplett miljö med både forskning, utbildning och samverkan. I det kan samarbeten vara en nyckel för att samla resurser.

- **Dimensionering som säkerställer både hög kvalitet samt kompetensbehov**

Samtidigt menar vi att en utgångspunkt måste vara att utbudet inte enbart ska beakta forskningsanknytning och hög kvalitet utan måste också klara andra förväntningar. En sådan utbildningens roll för kompetensförsörjningen. Dock är Sverige ett avlångt land och kompetensbehoven varierar kraftigt. Därför måste det regionala perspektivet vara närvarande i frågor om dimensionering av utbildningsutbudet och om samarbete.

- *Lärosätena har ansvar för dimensionering av utbildningsutbudet och för att skapa förtroende för en ändamålsenlig styrning*

I linje med direktivet är en annan utgångspunkt att det är lärosätena som har det yttersta ansvaret för dimensioneringen av utbildningsutbudet, och därför bör frågan vara central i strategisk planering. En ändamålsenlig styrning av utbildningsutbudet behöver utgå från lärosätenas förutsättningar och ansvar. Det är inom lärosätena som den akademiska kompetensen finns för att göra avvägningar i planering av forskning och utbildning. Lärosätena behöver arbeta proaktivt med denna fråga och sträva efter ett gemensamt ansvarstagande.



2



2. Lärosäten som organisation och det svenska högskolelandskapet

För att förstå lärosäten¹ som organisationer och hur de samarbetar, är det avgörande att se dess utmärkande egenskaper och förutsättningar. Denna rapport avser inte att göra en genomgång av aktuell forskning avseende lärosätenas organisation och dess ursprung.² Vi kommer inte heller att framställa en ny modell för att förstå lärosätenas organisation utan väljer att luta oss på den beskrivning av lärosätenas särart som har gjorts i tidigare rapport för SUHF av Ingeborg Amnéus och Ulrika Bjare.³

2.1 Särarten

Beskrivningen av lärosätenas särart som gjorts av Amnéus och Bjare utgår från fyra delar. Den första delen statuerar att särarten är sprungen ur en lång historisk tradition av akademisk frihet, autonomi och kollegialt självstyre. Lärosätena har utvecklats som självständiga kunskapsinstitutioner med ett särskilt samhällsuppdrag att bedriva forskning och utbildning med hög kvalitet, långsiktighet och självständighet. Den kollegiala styrmodellen där beslut om forskning och utbildning fattas av personer med vetenskaplig eller konstnärlig kompetens är en bärande princip som skiljer lärosäten från andra statliga myndigheter. Dock fattar teknisk-administrativ personal stundtals beslut

1 I rapporten används begreppet lärosäten för att inkludera både universitet och högskolor om inget annat anges.

2 Se exempelvis Östling (2024).

3 Amnéus & Bjare (2025), s. 25f.

som påverkar forskning eller utbildning. Slutligen är det värt att poängtera att studentinflytandet är en del av lärosätenas unika styrstruktur. Oavsett detta utgår idén från att det kollegiala styret ska ansvara och besluta om innehåll och avgöra kvaliteten.

Den andra delen kretsar kring att lärosäten lever i en internationell kontext. Forskning och utbildning sker i dialog med globala nätverk och vetenskapliga gemenskaper vilket innebär att normer för kvalitet, etik och meritering ofta formas av internationella standarder snarare än nationella riktlinjer. Forskare och lärare identifierar sig ofta mer med sitt ämnesområde än med

den nationella kontexten eller sitt lärosäte vilket skapar spänningar mellan internationella och nationella styrlogiker.



...normer för kvalitet, etik och meritering ofta formas av internationella standarder snarare än nationella riktlinjer. Forskare och lärare identifierar sig ofta mer med sitt ämnesområde än med den nationella kontexten eller sitt lärosäte vilket skapar spänningar mellan internationella och nationella styrlogiker.

För det tredje har lärosätena enligt modellen succesivt genomgått en organisatorisk omvandling i spänningsfältet mellan olika styrideal. Från att ha varit unika organisationer har lärosätena i allt högre grad kommit att likna andra typer av organisationer som präglas av strategisk ledning, målstyrning och konkurrens.

Denna utveckling har drivits av reformer inom ramen för New Public Management. Ett återkommande fokus enligt denna utveckling riktas mot effektivitet och mätbarhet, vilket riskerar att tränga undan akademins inre normer.

Slutligen och för det fjärde särskiljs lärosätena genom sin finansieringsmodell. Till skillnad från andra myndigheter har de inget separat förvaltningsanslag, utan verksamhetsstödet finansieras ur anslagen för utbildning och forskning. Dessutom är forskningen i hög grad beroende av extern finansiering från diverse organisationer, både nationella och internationella. Detta påverkar inriktning, planering och rekrytering, samt att lärosätena måste ha förmåga att hantera breda strömmar av medel. En annan särprägel är lärosätenas möjlighet till att ha myndighetskapital, det vill säga ett visst anslags-sparande. Unikt för lärosäten är också möjligheten att ta emot donationer och förvalta stiftelsekapital.

2.2 Särartens implikationer på organisationen

Sammanfattningsvis måste lärosätena förstås genom den särart som de förkroppsligar. I denna kontext är den akademiska friheten en absolut fundamental bottenplatta, och ett måste för att jakten på ny kunskap ska ske fritt, där vetenskapliga eller konstnärliga principer tillåts leda vägen och utan påverkan från utomstående intressen.⁴ Kollegial styrning har också kommit att bli ett organisatoriskt uttryck för den akademisk friheten.⁵ Mer precist innebär detta att medlemmarna i kollegiet gemensamt bär ansvaret för att styra lärosätet. Detta tar sig uttryck i beslutsorgan där personer med vetenskaplig eller konstnärlig kompetens fattar beslut grundade på vetenskapliga eller konstnärliga principer. Kollegial styrning kan ses som ett sätt för ett lärosäte att upprätthålla den akademiska friheten och att stå fri från påverkan av exempelvis politiska eller religiösa intressen vid beslut som rör frågor om forskning och högre utbildning, men även organisationen av lärosätet.⁶

2.3 Fältet av lärosäten

Föregående beskrivning av lärosätena, särarten och deras organisation möjliggör en grundläggande förståelse för hur de fungerar. Detta innebär dock inte att de svenska lärosätena är homogena i sin gruppering. Det existerar en lång rad olikheter mellan lärosätena. Till att börja med gör lagstiftaren en skillnad mellan universitet och högskolor då universiteten generellt har större friheter gällande inrättande av utbildning på grund-, avancerad och forskarnivå, medan högskolorna måste ansöka om detta. Utöver det existerar inga större formella skillnader i lagstiftningen.

En historisk kontext

Likt andra organisationer är lärosäten en produkt av sin historia. Denna kontext blir särskilt viktig i att förstå lärosätenas profil och arbetssätt. I grova drag brukar det finnas en kategorisering av lärosätena i fem typer. En gruppering är de äldre universiteten, som brukar inkludera de större lärosätena som grundades innan mitten av 1900-talet. Sedan finns det facklärosäten, det vill säga lärosäten som ofta har en fakultet eller en särskild profil. Efter 1977 års hög-

4 Ahlbäck Öberg (2023), s. 13.

5 Ahlbäck Öberg & Boberg (2022), s. 167.

6 Eriksson-Zetterquist & Sahlin (2016), s. 2-3.

skolereform har det grundats ett antal nya högskolor. Dock byggde dessa nya högskolor ofta på långa lokala traditioner av utbildning, men i andra organisationsformer. Vissa av högskolorna som grundades 1977 har senare blivit universitet, ofta omkring millenniumskiftet eller senare, och brukar då benämnas nya universitet. Slutligen finns det även konstnärliga lärosäten. Dessa är relativt små i storlek och existerar i en annorlunda kontext jämfört med de andra lärosätena givet deras konstnärliga forskning och utbildning, vilket skiljer sig från resterande system i flera avseenden.

En ämnesmässig kontext

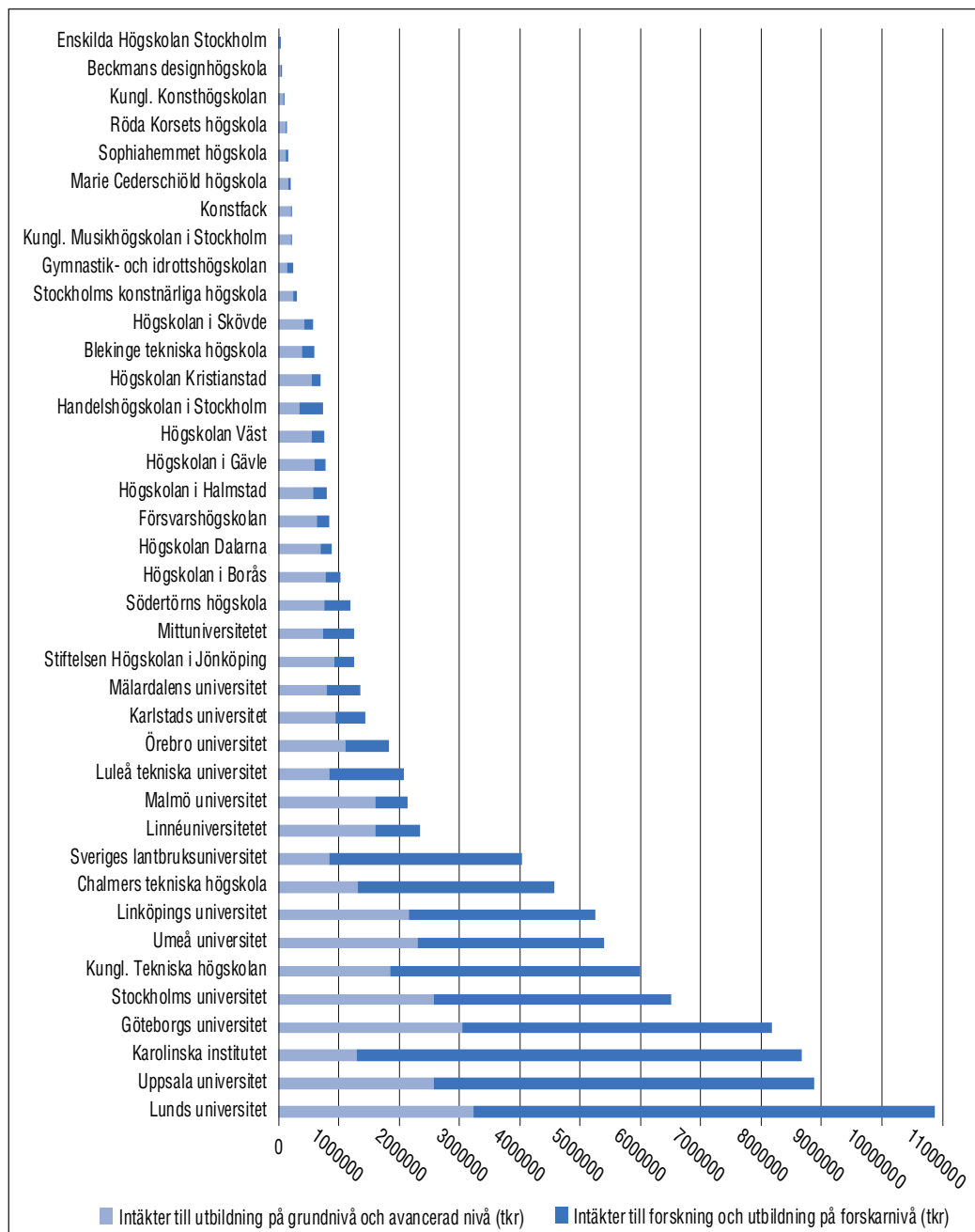
Inom ramen för fältet av lärosäten i Sverige finns det också en ämnesmässig kontext. Lärosätena har olika bakgrund och profiler, vilket har gett upphov till att den forskning och utbildning som bedrivs på lärosätena varierar. Det finns även skillnader i traditioner och fokusområden mellan lärosäten som huserar samma discipliner. Däremot existerar det ett slags basutbud av utbildningar som många lärosäten tillhandhåller. Detta har beskrivits av den tidigare rektorn Romulo Enmark som ”de fem pelarna” och omfattar 1) lärarutbildning, 2) ingenjörutbildning, 3) vårdutbildning, 4) ekonomiutbildning, och 5) utbildning inom information och kommunikation. Dessa utbildningar är enligt Enmark generellt nyttiga och efterfrågade regionalt och ger samtidigt en stabil långsiktig finansieringsbas till lärosätet.⁷ Teoretiskt finns det stora friheter för lärosätet att besluta om profil och vilken forskning och utbildning som ska bedrivas, men i praktiken är denna fråga ofta mer komplex.

En finansiell kontext

Möjligen är den mest betydande skillnaden mellan lärosätena deras finansiering. Lejonparten av lärosätena är mottagare av statliga anslag för både forskning och utbildning, men i vilken omfattning och hur fördelningen ser ut varierar kraftigt, vilket grundar sig i stora delar på historisk fördelning. Figur 1 visar fördelningen av intäkter till forskning och utbildning på forskarnivå respektive intäkter till utbildning på grundnivå och avancerad nivå under 2024. Figur 2 visar istället fördelningen av intäkterna.

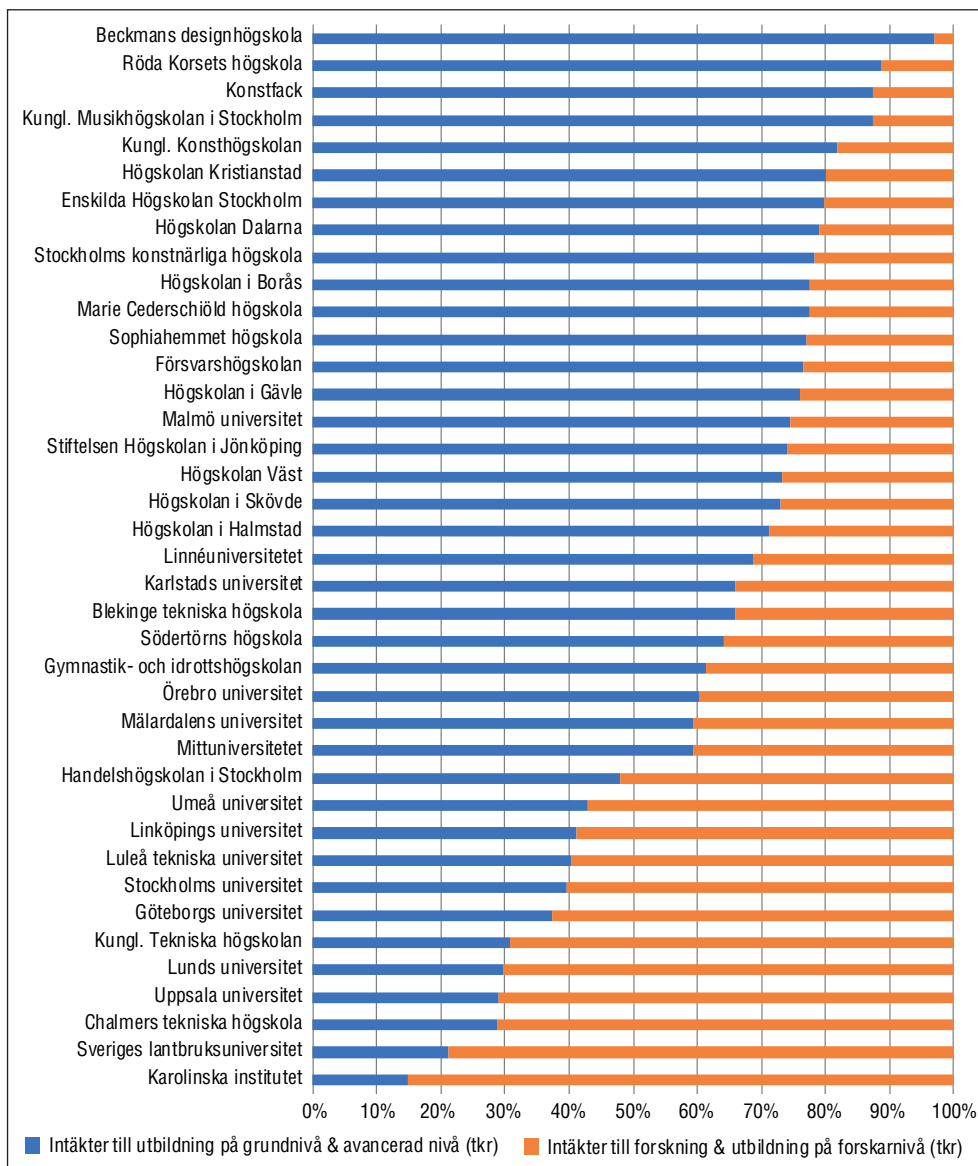
⁷ Bladh, Haikola, & Sterte (2006), s. 42-43.

Figur 1: Lärosätens totala intäkter för 2024 fördelat på utbildning på grundnivå och avancerad nivå respektive intäkter till forskning och utbildning på forskningsnivå. Belopp i tusentals kronor.



Källa: Högskolan i siffror, Universitetskanslersämbetet.

Figur 2: Fördelningen av lärosätenas totala intäkter för 2024 för utbildning på grundnivå och avancerad nivå respektive intäkter till forskning och utbildning på forskningsnivå.



Källa: Högskolan i siffror, Universitetskanslersämbetet.

Förvisso ska samtliga lärosäten enligt högskolelagen bedriva forskning och utbildning, men de ekonomiska förutsättningarna för att göra detta skiljer sig mellan lärosätena. På vissa lärosäten utgör intäkter till forskning och utbild-

ning på forskarnivå huvuddelen, medan situationen på andra lärosäten kan vara den omvända, det vill säga att intäkter för utbildning på grund- och avancerad nivå är störst. Sammantaget innebär det att lärosätena har olika förutsättningar för att bedriva sin verksamhet.

Den geografiska kontexten

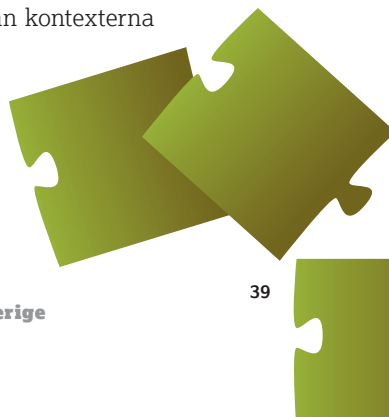
Lärosätenas lokalisering och betydelse för omgivande samhälle är också en viktig aspekt. Det finns en generell uppfattning om att lärosätena bidrar med positiva effekter till det regionala samhället, särskilt ekonomiska sådana. En faktor som ofta underskattas i den högskolepolitiska debatten och där det finns behov av problematisering är lärosätenas geografiska spridning. Sverige skiljer sig i detta avseende jämfört med många andra länder, exempelvis Danmark, och Nederländerna, genom landets geografi och demografi. Det svenska högskolesystemet är utbyggt över hela landet, vilket är föremål för debatt,⁸ men kan betraktas som en nödvändighet givet Sveriges geografi, befolkningens fördelning över landet och mål om att alla ska ges tillgång till utbildning. I regeringens *Nationella strategi för hållbar regional utveckling i hela landet 2021–2030* pekas kompetensförsörjning och kompetensutveckling i hela landet som en av fyra prioriterade frågor.⁹ Lärosätenas lokalisering i landet skapar varierande förutsättningar vilket påverkar både verksamhetens utformning och behov. Placeringen över hela landet innebär också att lärosätena har en central funktion i att tillgodose regional kompetensförsörjning och bidra till lokal och regional utveckling.

Varför är kontexten viktig?

Kontexten är central för att förstå lärosätenas förutsättningar, handlingsutrymme samt deras motiv till samarbete. Varje lärosäte verkar i en unik miljö präglad av historiska, ämnesmässiga, organisatoriska, ekonomiska, och geografiska faktorer. Utöver det påverkas lärosätena ofta av den regionala arbetsmarknaden och dess kompetensförsörjningsbehov. Detta har i sin tur implikationer på både styrning och strategi. Det går därför sällan att dra generella slutsatser utifrån ett nationellt perspektiv, utan det behöver inledningsvis beakta de lokala och regionala villkor som råder. Att bortse från kontexterna riskerar att leda till förenklade antaganden och ineffektiva lösningar på både lärosätes- och övergripande systemnivå.

8 Se exempelvis Karlsson (2022) eller Ellegren & Hansson (2021).

9 Regeringen (2021), s. 32-33.



3



3. Varför högre utbildning?

3.1 Idén om samlevande mellan forskning och utbildning

Enligt beskrivningen av lärosätenas särart tidigare i texten är det för samhället helt avgörande uppdraget att bedriva forskning och utbildning. En annan viktig aspekt av denna del är idén om ett samlevande mellan forskning och utbildning. Utgångspunkten är att de två verksamheterna ska ge näring åt varandra. Studenterna ska i sin utbildning få tillgång till vetenskapligt eller konstnärligt grundad kunskap och de senaste rönen. Utbildningen ska vara forskningsnära precis som att forskningen ska vara utbildningsnära. För forskningen utgör även närheten till utbildningen en central möjlighet för att förmedla forskningens resultat vidare och där det antagligen får störst genomslag genom att lärosätena utbildar tusentals studenter.

Därför är ett fundamentalt syfte för den högre utbildningen i Sverige det som anges i inledningen av högskolelagen (1992:1434) 1 kap. 2 § om att utbildningen ska vila på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet, och forskning och konstnärlig forskning samt utvecklingsarbete. Även skrivningen 1 kap. 3 § tydliggör att inte bara lärosätena utan även politiken erkänner att verksamheten skall bedrivas så att det finns ett nära samband mellan forskning och utbildning. Vidare sätter också 1 kap. 8–9 § upp flera principer för innehållet, bland annat att studenterna ska utvecklas i att kunna göra självständiga och kritiska bedömningar, söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå, samt beredskap att möta förändringar i arbetslivet.



Utbildningen ska vara forskningsnära ...forskningen ska vara utbildningsnära. För forskningen utgör även närheten till utbildningen en central möjlighet för att förmedla ...resultat vidare och där det ...får störst genomslag...

Som föregångaren till denna rapport från SUHF har konstaterat är dock de övergripande politiska målen med högre utbildning bredare än så, och inkluderar att 1) förbereda för yrkesverksamhet, 2) förbereda för forskarutbildning, 3) ge fortbildning och vidareutbildning, samt 4) utveckla och bilda studenter som individer.¹⁰ Trots att det generellt har funnits en partipolitisk samsyn i Sverige kring den högre utbildningens övergripande syfte ställs den ibland mellan olika målsättningar.¹¹ Historiskt har individens utbildning för arbetslivet ägnats stor uppmärksamhet, vilket har allt mer påtagligt i nutida diskurs kring livslångt lärande, men aspekter som individens utveckling och roll som samhällsmedborgare är även förekommande i resonemang om målen för högre utbildning.¹²

Vi menar att en av lärosätenas främsta uppgifter är att skapa miljöer som ger studenterna en utbildning med god forskningsanknytning och där de tränas i kritiskt tänkande. Likt tidigare rapport i detta projekt vill vi poängtera att forskningsanknytning kan garanteras på olika sätt, och det kan förstås av den modell som har presenterats av Kerstin Sahlin i en rapport för KVA.¹³

Figur 3: Forskningsanknytning som en "pistmodell" med betoning på utbildningsresultat och progression.



Källa: Sahlin (2023).

Modellen använder sig av liknelse med pister där den gröna utgör en basnivå vilket är en miniminivå av forskningsanknytning som alla högskoleutbildningar förutsätts uppnå. Därutöver kan utbildningar beroende på inriktning och

¹⁰ Amnéus & Fredman (2024), s. 20.

¹¹ *Ibid*, s. 22

¹² *Ibid*, s. 23

¹³ Sahlin (2023).

nivå orientera sig mot mer avancerade pister. Ju högre nivå desto större blir kraven på en aktiv och kontinuerlig interaktion mellan utbildning och forskning. Sahlin betonar att forskningsanknytning inte är en enhetlig företeelse, utan tar sig olika uttryck beroende på utbildningens karaktär. Det räcker inte att undervisningen relaterar till en enskild lärares egen forskning. En verklig forskningsanknytning förutsätter öppenhet mot bredare forskningsmiljöer och aktuella forskningsresultat. Sammanfattningsvis illustrerar pistmodellen en variation och progression i forskningsanknytningens innehåll.

Vår övertygelse är att högre utbildning bör få vara trogen denna kärna, det vill säga forskningsanknytning

på vetenskaplig eller konstnärlig grund. Det är även något som har erkänts internationellt genom exempelvis deklARATIONEN Magna Charta Universitatum.¹⁴ Samtidigt som denna kärna är relativt tydlig, både i den akademiska traditionen men även i lagstiftningen, har det under senare tid vuxit fram ett allt starkare tryck från olika samhällsaktörer att utbildningen i högre grad ska anpassas till arbetsmarknadens behov. Denna styrning tar ofta sin utgångspunkt i prognoser om framtida kompetensbehov eller en dagsaktuell efterfrågan som finns på arbetsmarknaden för tillfället. Dock är det till och med på kort sikt svårt att förutse eller göra bedömningar om arbetsmarknadens behov. Även under kortare perioder på tre till fem års sikt, vilket är standardtid för kandidat- respektive masterutbildning, kan arbetsmarknaden förändras radikalt. Vidare så präglas debatten ofta av en oförståelse eller bristande respekt för lärosätenas förutsättningar och grunden för högre utbildning. Detta gäller inte minst skillnaderna mellan högre utbildning och mer praktiska eller arbetslivsorienterade utbildningsformer. Världen är allt för snabbväxande och oförutsägbar för att enskilda sakfrågor som är populära för dagen ska styra inriktningen. Vi menar istället att en stor betoning borde vara att främja utbildning som har förutsättningar att ge studenterna generiska förmågor och färdigheter samt kritiskt tänkande så att det skapas en förmåga att hantera ett brett spektrum av samhällsutmaningar.



En verklig forskningsanknytning förutsätter öppenhet mot bredare forskningsmiljöer och aktuella forskningsresultat. ...pistmodellen en variation och progression i forskningsanknytningens innehåll.

¹⁴ SUHF (1999).

3.2 Högre utbildning i det eftergymnasiala utbildningslandskapet

Att förstå kärnan av högre utbildning är viktigt, men det är också nödvändigt att beakta dess form i relation till andra eftergymnasiala utbildningar. Högre utbildning har en lång och stark tradition i Sverige och betraktas ofta som ett vanligt steg för vidare studier efter gymnasiet, men även för yrkesverksamma som önskar att fortbilda sig. Antalet sökande till universitet och högskolor är genomgående högt. Däremot är högre utbildning inte den enda formen för eftergymnasiala studier i Sverige. Högre utbildning utgör en del av ett bredare eftergymnasialt utbildningslandskap. För att förstå högre utbildning, dess ut-



...högre utbildning inte den enda formen för eftergymnasiala studier i Sverige. ... utgör en del av ett bredare eftergymnasialt utbildningslandskap. ... avgörande att den ses i en större kontext av eftergymnasial utbildning.

formning och betydelse anser vi därför att det är avgörande att den ses i en större kontext av eftergymnasial utbildning.

Yrkeshögskoleutbildningar utgör en stor komponent bland de eftergymnasiala utbildningarna. Likt högre utbildning bygger yrkesutbildning på kunskaper från gymnasial utbild-

ning eller motsvarande kunskaper. Den grundläggande skillnaden jämfört med yrkeshögskoleutbildning är att undervisningen i högre utbildning i större utsträckning lutar mot beprövad erfarenhet.¹⁵ En annan viktig skillnad är att yrkeshögskoleutbildningen ska svara mot arbetslivets behov av yrkeskompetens och drivs i nära samverkan med näringsliv och arbetsgivare. En konsekvens av detta är att det ibland är krav på att yrkesutbildning ska innehålla lärande i arbete (LIA) där studerande får lära sig på en arbetsplats. Det är också viktigt att poängtera att högre utbildning urskiljer sig i den bemärkelsen att den akademiska organisationen ställer särskilda krav på att de som undervisar ska ha vetenskaplig och pedagogisk skicklighet som bedöms av sakkunniga. Antalet studerande har ökat markant inom yrkeshögskolan under 2000-talet, från 33 684 år 2007 till 87 349 år 2025, vilket är en ökning på 159 procent.¹⁶ Jämförelsevis var antalet registrerade på högre utbildning 319 152 år 2007 och 400 510 år 2025, vilket är en ökning på 25 procent.¹⁷ Nyligen har även en pilot-

¹⁵ *Ds 2000:33*, s. 19.

¹⁶ *SCB (2026)*.

¹⁷ *UKÄ, Högskolan i siffror, 2026*.

verksamhet inom nationell yrkesutbildning sjsatts som är byggd på yrkeshögskolans koncept och innebär kortare praktiska utbildningar som ska leda till jobb inom branscher där det finns efterfrågan.¹⁸

En annan omfattande del av det eftergymnasiala landskapet är den kommunala vuxenutbildningen (komvux). Komvux riktar sig till vuxna som vill komplettera eller bygga på sin utbildning, och omfattar såväl grundläggande och gymnasial nivå som yrkesutbildningar. Under 2024 läste 368 000 elever inom komvux. De flesta läser komvux på gymnasial nivå, 228 000 elever.¹⁹

Folkhögskolorna utgör ytterligare en viktig del av systemet. Det finns 152 folkhögskolor i Sverige och de erbjuder ett brett utbud av utbildningar med olika form och inriktning.²⁰ Det finns även särskilda konst- och kulturutbildningar, arbetsmarknadsutbildningar samt utbildningar bedrivs i annan form.²¹

För att addera komplexitet till denna bild går det även att påpeka att lärosätena huserar en rad olika former av utbildningar. Det omfattar utbildning på grund-, avancerad-, och forskarnivå. Sverige har också relativt andra länder ett flexibelt system med fristående kurser vilket gör att studenterna dels kan läsa utifrån ett brett programutbud, men även bygga en utbildning efter egen utformning. Inom de olika nivåerna finns det även olika examen. Utöver de mest vanliga examina kandidatexamen, masterexamen, och doktorsexamen, så finns det även högskoleexamen, magisterexamen och licentiatexamen. Vidare ger lärosätena även behörighetsgivande förutbildning med stöd av förordning (2018:1519) om behörighetsgivande och högskoleintroducerande utbildning, vilket inte är en högskoleutbildning och ger inte högskolepoäng.²² Lärosätena tillhandahåller även uppdragsutbildning vilket är en utbildning som anordnas mot avgift från en uppdragsgivare, det vill säga en juridisk person. Slutligen finns det även vissa lärosäten som ger yrkeshögskoleutbildning.²³



...en pilotverksamhet inom nationell yrkesutbildning sjsatts som är byggd på yrkeshögskolans koncept och innebär kortare praktiska utbildningar som ska leda till jobb inom branscher där det finns efterfrågan.

18 Nationell yrkesutbildning (2026).

19 Skolverket (2025).

20 Folkbildningsrådet (2026).

21 Skolverket (2026).

22 Förordning (2018:1519) om behörighetsgivande och högskoleintroducerande utbildning.

23 Se exempelvis Högskolan Väst (2026) eller Jönköping University (2026).

Sammanfattningsvis vill vi mot denna bakgrund betona att högre utbildning bör förstås i relation till detta breda och mångfacetterade landskap av eftergymnasiala utbildningar. Högskolans särart är central och bör inte sammanblandas med de logiker som präglar andra utbildningsformer. Samtidigt innebär inte detta att högre utbildning alltid är den mest ändamålsenliga lösningen för alla syften. Tvärtom är det uppenbart att det finns flera andra utbildningsvägar med olika inriktningar och styrkor som i vissa fall kan vara bättre lämpade beroende på mål och behov. För att säkerställa ett välfungerande utbildningssystem är det därför avgörande att både värna högskolans särart och samtidigt erkänna och utnyttja den mångfald av utbildningsformer som finns tillgängliga.

3.3 Effektivitet i högre utbildning och prognoser för kompetensbehov

En annan aspekt som återkommer i frågan om dimensionering av utbildning är hur effektiv den är och att justeringar ska göras utifrån det. I samhällsdebatten finns det en återkommande fråga om i vilken grad studenter som genomgått högre utbildning får jobb och i vilken utsträckning jobbet matchar deras utbildning. Debatten tar sällan hänsyn till den regionala diversiteten eller till att kompetensbehov snabbt förändras av arbetsmarknadsskäl. Denna diversitet bör beaktas av arbetsmarknadens parter som ofta driver frågan om etablering på arbetsmarknaden och utbildningarnas relevans, ibland i mycket omfattande former genom rapporter, kampanjer och politiska utspel.²⁴ Inte sällan utgår det från en mycket instrumentell syn på individen och utbildning där det värdet mäts i anställningsbarhet eller löneutsikter.²⁵ Vi antar en mer nyanserad position i denna diskussion. Istället för att reproducera förenklade påståenden om "felutbildning" eller "överutbildning" avser vi att närma oss frågan om eftergymnasial utbildning i form av vilka policyutmaningar som finns och hur relationen mellan utbildning och arbetsmarknad bör förstås i ett bredare samhällsperspektiv. Vår uppfattning är att studenter som genomgått högre utbildning i Sverige kommer i sysselsättning eller annat förvärvsarbete i hög utsträckning.

²⁴ Se exempelvis Kamali (2025).

²⁵ Se exempelvis Myrén & Svenskt näringsliv (2025)

Det är också viktigt att beakta att det finns olika mått för att mäta hur väl studenterna möter arbetsmarknaden och att det är en komplex fråga. Etableringen kan variera betydligt beroende på val av indikator. Enligt en rapport av Saco från 2026 var omkring 87–88 procent av de som tog examen under åren 2020–2023 förankrade på arbetsmarknaden ett år efter examen.²⁶ UKÄ har i en rapport från 2026 visat på att av de som tog en examen på grundnivå eller avancerad nivå under läsåret 2022/23 var 85 procent etablerade på arbetsmarknaden efter 1–1,5 år.²⁷ Samtidigt finns tydliga variationer mellan olika examens kategorier. Etableringsgraden är generellt väldigt hög för personer med yrkesexamina, något lägre för generella examina och nästan hälften så låg för konstnärliga examina.²⁸ Det kan vid första ansats ses som dålig etablering. Samtidigt finns det skäl att problematisera vad etableringsmättet faktiskt fångar. För att klassificeras som etablerad krävs inte bara att individen är sysselsatt, utan också att denne uppnår en viss inkomstnivå och inte haft någon registrerad arbetslöshet under året.²⁹ Mättet är således relativt strikt. Ett annat mått är huvudsaklig inkomstkälla som istället fokuserar på inkomstkällor och utgår från den inkomstkälla som utgör individens största inkomst under året. En rapport från Göteborgs universitet som har studerat detta för utexaminerade från svensk högskola 2016–2020 ett år efter examen, har konstaterat att den totala andelen förvärvsarbetande är 99 procent. För humaniora och konst, som ofta är den utbildning som kritiserats mest för bristande etablering på arbetsmarknaden, uppgår andelen förvärvsarbetande till 97 procent. Det betyder att personer i öppen arbetslöshet eller arbetsmarknadspolitisk utgör en ytterst liten andel av populationen.³⁰ Den bild som ges av etableringen påverkas alltså i hög grad av vilka statistiska mått som används.



Etableringsgraden är generellt väldigt hög för personer med yrkesexamina, något lägre för generella examina och nästan hälften så låg för konstnärliga examina. ...skäl att problematisera vad etableringsmättet faktiskt fångar.

26 Modin (2026), s. 2.

27 Vogiazides (2026), s. 5.

28 Ibid, s. 8.

29 Ibid, s. 4.

30 MacHale-Gunnarsson (2023).

Vi bedömer därför att studenternas framgångar på arbetsmarknaden i huvudsak inte utgör ett centralt problemområde, och vill istället fokusera på hur vi skapar förutsättningar för högre utbildning av högsta kvalitet som samtidigt möter de behov som finns i samhället givet de begränsade resurser som finns i Sverige. Utbildningen ska även förbereda studenterna för ett längre yrkesliv där kritiskt tänkande och andra generella färdigheter kan användas för omställning, värdeskapande och hantera nya utmaningar. Samtidigt är det viktigt att betona att frågan om dimensionering av utbildningsutbudet måste ses i en regional kontext. Att prognosera kompetensförsörjningsbehov på nationell nivå riskerar att inte belysa den regionala diversitet som finns och att en regionala samt lokala arbetsmarknaden varierar kraftigt i landet. Även detta är något som lärosätena aktivt måste beakta i frågor om utbildningsutbud.

3.4 Landskapet i framtiden och vikten av att värna kärnan i högre utbildning

Möjligen är det så att fältet av eftergymnasiala utbildningar befinner sig i en fas av omprövning. De stora expansioner av högre utbildning som har skett under flera delar av 1900-talet och till viss del under 2000-talet har breddat högskolesystemet och placerat högre utbildning som en dominerade form av eftergymnasial utbildning i Sverige. Framåtblickande finns det dock tecken

på att expansionsfasen nu är över eller åtminstone stagnerar. Det finns demografiska förändringar i form av minskande ungdomskullar och en åldrande befolkning kombinerat med att lärosätenas ekonomiska ramar antagligen inte kommer att öka i någon större utsträckning. I sammanhanget framstår också yrkeshögskolan som en allt viktigare aktör och har blivit ett populärt ämne i utbildningspolitiken.



...minskande ungdomskullar och en åldrande befolkning ... lärosätenas ekonomiska ramar antagligen inte kommer att öka...
...framstår yrkeshögskolan som en allt viktigare aktör och har blivit ett populärt ämne i utbildningspolitiken.

Omfattningen på yrkeshögskoleutbildningen har som vi har visat också ökat.

Parallellt med denna utveckling sker en mer genomgripande förändring av synen på kunskap. Digitalisering och den snabba teknikutvecklingen har radikalt ändrat förutsättningarna för kunskap och tillgången till den. Det är allt

lättare att ta del av kunskaper genom öppna digitala resurser och alla de nätverk som verkar i detta sammanhang. Kunskapsproduktion sker i allt större utsträckning i gränsland mellan samhällets olika institutioner. Det går inte att säga att lärosäten har en monopolliknande ställning i produktionen av ny kunskap, eller åtminstone inte i spridandet av den. En konkret exempel är att ett av Nobelprisen 2024 delades ut till personer vars forskning huvudsakligen har förlagts vid Google-sfären.

När verkligheten är den att kunskap kan produceras och spridas på olika sätt i samhället så menar vi att vikten av kopplingen mellan forskning och utbildning ökar. Oavsett hur det eftergymnasiala utbildningslandskapet utvecklar sig måste en viktig del för den högre utbildningens legitimitet vara dess förmåga att upprätthålla denna koppling. Forskningsanknytningen och framförallt förmågan till kritiskt tänkande är särskilt viktig.

4



4. Varför samarbeta?

De analyser som görs i denna rapport tar huvudsakligen sin utgångspunkt i samarbete inom och mellan lärosäten. Vi väljer att tydligt begränsa oss till denna definition och avser inte att omfatta lärosätenas samverkan eller samordning av lärosätena. En fördjupad teoretisk genomgång av begreppet, liksom dess relation till närliggande begrepp, återfinns i bilaga 2.

Att svenska lärosäten samarbetar är en förutsättning och en nödvändighet för förmågan att kunna tillhandhålla högre utbildning av högsta kvalitet i hela landet. Lärosätena har ett samhällsansvar, regionalt, nationellt och viss mån internationellt, i att säkerställa att utbildningsutbudet möter såväl dagens som morgondagens kompetensbehov. Frågan är i botten också kopplad till kvalitet. Genom att samarbeta öppnar vi upp möjligheter till att skapa miljöer där studenterna säkras tillgång till forskningsanknuten undervisning och kompletta vetenskapliga eller konstnärliga miljöer. Sverige är ett litet land med begränsade resurser, vilket gör det svårt för varje lärosäte att på egen hand upprätthålla kompletta miljöer med forskning, utbildning och samverkan inom alla ämnesområden. Genom samarbete går det att ta tillvara lärosätenas olika profiler och styrkor, och samtidigt använda de samlade resurserna mer effektivt. Vi ser även detta som en förutsättning för att ge Sverige en konkurrenskraftig position internationellt.

Det finns förväntningar från riksdag och regering om att de statliga lärosätena ska samarbeta. Eftersom flertalet lärosäten är statliga förvaltningsmyndigheter



Genom att samarbeta öppnar vi upp möjligheter till att skapa miljöer där studenterna säkras tillgång till forskningsanknuten undervisning och kompletta vetenskapliga eller konstnärliga miljöer. Sverige är ett litet land med begränsade resurser...

digheter omfattas de av förvaltningslagen (2017:900) och är därmed skyldiga att tillämpa dess bestämmelser. Enligt 8 § i förvaltningslagen ska en myndighet inom sitt verksamhetsområde samverka med andra myndigheter. Även i myndighetsförordningen (2007:515) betonas vikten av samarbete. I 6 § anges att en myndighet fortlöpande ska utveckla sin verksamhet och verka för att, genom samarbete med andra myndigheter och aktörer, ta till vara de fördelar som kan vinnas för såväl enskilda som för staten som helhet. I regeringens förvaltningspolitik framförs samverkan för myndigheterna som en central aspekt för att säkerställa effektivitet och service till medborgarna,³¹ samt att samverkan är en del i ett större statligt sammanhang där varje myndighet utgör en del av staten som helhet.³² Enligt Ekonomistyrningsverket bör myndigheterna samarbeta för att öka effektivitet, minska kostnader, förbättra tillgången till information och tjänster, höja kvaliteten i offentlig service samt främja innovation.³³ Sammanfattningsvis finns det formella krav och förväntningar från lagstiftare och regering om att lärosäten ska samarbeta i sina roller som offentliga organisationer.

För att korta nämna samordning så är det naturligt att det förekommer samordnande insatser eller åtminstone spridning av information och idéer i ett pluralt system med flertal organisationer som har liknande uppdrag. När det gäller



...då Sverige endast hade en handfull lärosäten förekom vad som hade kunnat ses som samordning, ...styrning från statsmakt och kyrka, ...lärare och studenter rörde sig mellan lärosätena ...utbyte av information och idéer.

den svenska högskolesektorn har det skett en samordning under lång tid, men i varierande former och av olika aktörer. Redan då Sverige endast hade en handfull lärosäten förekom vad som hade kunnat ses som samordning, dels genom styrning från statsmakt och kyrka, dels genom att lärare och studenter rörde sig mellan

lärosätena och därigenom bidrog till ett utbyte av information och idéer.³⁴ Från mitten av 1800-talet och framåt ökade reformarbetet med landets lärosäten och det sattes upp nya styrformer.³⁵ Det nya landskapet ställde nya krav på styr-

31 Prop. 2009/10:175, s. 2.
32 Skr. 2013/14:155, s. 5.
33 Statskontoret (2023).
34 Sanders (2018), s. 34-38.
35 Gribbe (2022), s. 10.

ningsmodeller, förvaltning och samordning.³⁶ Funktionen universitetskansler fungerande i högskolesektorns tidiga skeenden under 1800-talet som en typ av samordning mellan lärosätena. Under modern tid har det även gjorts flera försök i att samordna lärosätenas verksamhet via olika sektorsmyndigheter. Formen för detta och myndigheterna i fråga har ändrats över tid. I dagens läge är ett exempel på samordning av sektor

Universitets- och högskolerådets arbete med samordnad antagning. Icke att underskatta är den samordning som sker av lärosätena genom den nationella medlemsorganisationen SUHF. I samband med 1993 års högskolereform förflyttades stora delar av planeringsuppgifterna i ett decentraliseringssyfte från centrala myndigheter till lärosätena. Det blev då allt mer kritiskt för lärosätena att kunna planera och styra sin verksamhet. Tanken från dåvarande regering var att lärosätetsledningarna gavs utökat spelrum för att kunna leverera det resultat som krävdes utifrån satta mål.³⁷ Det resulterade i att intresset för styrning- och planeringsfrågor ökade på lärosätena till följd av de ökade kraven, och det blev naturligt att samarbeta för att hantera gemensamma frågor. Ett resultat av detta var just skapande av nationella organ för samarbete, som kulminerade i grundandet av SUHF 1995.³⁸ SUHF har som övergripande uppdrag att tillvarata lärosätenas intressen utåt och verkar inåt i frågor där samordning behövs. Som nationell organisation blir det en naturlig arena för diverse sakfrågor som lärosätena ställs inför att hantera. Samordningen sker både i en informell form, där företrädare från lärosätena regelbundet träffas för att diskutera gemensamma frågor, men det finns även en formell samordning där förbundet antar rekommendationer eller andra vägledande dokument. Vissa rekommendationer har haft mycket stor betydelse för lärosätena, exempelvis *Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande* (REK 2016:1) används brett och har haft en normerande effekt när det gäller att bedöma meriter vid tjänsteställning av personer med vetenskaplig kompetens. Ett annat exempel är *Rekommendation om minsta*



...exempel på samordning av sektorn Universitets- och högskolerådets arbete med samordnad antagning. ... lärosätena genom den nationella medlemsorganisationen SUHF.

³⁶ *Ibid*, s. 48.

³⁷ Ringarp (2024), s. 83.

³⁸ Gribbe (2022), s. 128.

antal timmar klinisk utbildning i sjuksköterskeutbildningen (REK 2023:5) som visar på att lärosätena använder förbundet i syfte att samordna hanteringen av nya externa regleringar av utbildningen. Ett annat exempel på samordning, men där syftet var extern påverkan, är det arbete som gjordes för att få till en reformering av kvalitetssäkringssystemet 2014, bland annat med en hemställan till regeringen följt av en debattartikel i Svenska Dagbladet underskriven av samtliga rektorer och SFS.³⁹ Det visar på hur förbundet även kan vara en samordnande kraft för lärosätena i extern påverkan.

4.1 Fallet Sverige – genomgång av tidigare material om lärosätessamarbete

Det finns ett rikt material om svenska lärosäten, deras utbildningsutbud och samarbetsformer. Det är därför inte möjligt att ge en fullständig genomgång av alla tidigare rapporter, artiklar och utredningar inom området. I detta kapitel strävar vi i stället efter att ge en översikt som på ett ändamålsenligt sätt stödjer projektets uppdrag. Enligt direktivet ska denna rapport inventera relevanta tidigare studier, med särskilt fokus på de analyser och rapporter som HSV och UKÄ har publicerat och som berör lärosätessamarbeten. Vidare ska särskild uppmärksamhet ägnas de fall där befintliga eller potentiella samarbeten har mött hinder till följd av nuvarande reglering. Mot denna bakgrund följer i det kommande avsnittet en genomlysning av de centrala rapporter av UKÄ som på olika sätt belyser lärosätessamarbeten. Det bör framhållas att flera av de behandlade rapporterna är framtagna för flera år sedan.

UKÄ:s rapport Dimensionering av högre utbildning 2015

Under 2014 fick UKÄ i uppdrag av regeringen att följa upp hur lärosätena arbetar med dimensioneringen av utbildningsutbudet. Uppdraget var brett och berörde bland annat samarbeten mellan lärosäten. Regeringsuppdraget resulterade i en rapport, *Dimensionering av högre utbildning 2015:7*, som i stor grad utgick från intervjuer med lärosätesföreträdare. Sammanfattningsvis menar rapporten att dimensioneringen av utbildningsutbudet präglas av betydande komplexitet, där lärosätena förväntas balansera studenternas efterfrågan mot arbetsmarknadens behov inom ramen för ett styrsystem som kombinerar konkurrensättning mellan lärosäten och politisk styrning. UKÄ:s analys var

³⁹ Kettis (2025), s. 23-24.

också att det går att se en tendens mot centralisering av beslut om utbildningsutbud samt en ökad användning av strategiska styrdokument och beredningsorgan gällande utbildningen.⁴⁰

En intressant slutsats i rapporten var att UKÄ konstaterade att resurstilldelningssystemet har mycket stor betydelse för hur utbildningsutbudet utformas.⁴¹ Relevant för denna rapport var att myndigheten även undersökte hur lärosätena såg på samarbete med andra lärosäten om utbildningsutbudet. Utifrån de intervjuer som UKÄ genomförde med företrädare från lärosäten konstaterades det att det inte pågick någon omfattande dialog mellan lärosäten om utbildningsutbudets utformning, och pekade på brist på incitament för samarbete och att lärosätena konkurrerar med varandra om studenter. UKÄ poängterade även att lärosätena ofta har svårt att lösa ekonomiska överenskommelser och hantering av ekonomifrågor när det gäller utbildningssamarbeten vilket försvårar samarbete.⁴²

UKÄ hade i rapporten även en annan observation gällande lärosätenas dimensionering av utbildningsutbudet utifrån arbetsmarknadens behov. UKÄ betonade i sin analys att lärosätenas utbildningsutbud i stort synes vara väl anpassat till arbetsmark-

nadens behov, vilket framför allt återspeglas i de goda etableringsresultaten bland examinerade. För perioden som UKÄ studerade hade 97 procent av de som tagit ut en examen ett arbete under hela eller en del av året efter. Gällande etableringsgrad, som ställer strängare krav för att möta en uppsättning kriterier, var detta något lägre på 78 procent. När det kommer till matchning hade 90 procent ett yrke som kräver högskoleutbildning och i de flesta fall var det också ett yrke som var nära kopplat till examensinriktningen. UKÄ ställde detta mot Europeiska kommissionens mål om att 82 procent av alla 20–34-åringar som genomgått högre utbildning ska få en anställning senast 3 år efter examen, och i jämförelse låg Sverige 10 procentenheter över EU-genomsnittet.⁴³ Sammantaget menar UKÄ att statistiken utgör ett stöd för att dimensioneringen på



... lärosätenas utbildningsutbud ...väl anpassat till arbetsmarknadens behov, vilket framför allt återspeglas i de goda etableringsresultaten bland examinerade.

40 Nilsson, Sadurskis, & Thafvelin (2015), s. 4

41 Ibid, s. 20.

42 Ibid, s. 15.

43 Ibid, s. 19.

systemnivå fungerar relativt väl. Detta innebär dock inte att dimensioneringsarbetet kan betraktas som totalt optimalt, vilket antagligen är ett mycket svårt stadium att nå. Det kan också vara svårt för lärosätena att skapa ett optimalt utbildningsutbud i alla lägen givet att efterfrågan på arbetskraft påverkas av bland annat konjekturläget.

UKÄ:s och UHR:s rapport Internationella utbildningssamarbeten – en redovisning av regeringsuppdraget om högskolornas utbildningssamarbeten med utländska lärosäten 2016:9

Några år efter att studieavgifter för studenter utanför EU, EES eller Schweiz hade införts 2010 fick UKÄ 2015 i uppdrag av regeringen att, i samarbete med UHR, göra en kartläggning och analys av lärosätenas internationella utbildningssamarbeten. Ett särskilt fokus var på gemensamma utbildningsprogram och utbytesavtal, där framförallt antalet samarbeten, vilken form samarbetena tog, samt studieavgifter var primärt fokus. Uppdraget inkluderade även en del



... lärosätenas internationella utbildningssamarbeten. ...gemensamma utbildningsprogram och utbytesavtal, ...framförallt antalet samarbeten, vilken form samarbetena tog, samt studieavgifter var primärt fokus.

om dessa internationella utbildningssamarbeten påverkade de svenska lärosätenas utbud av övrig högskoleutbildning.

I rapporten kunde UKÄ sammanfattningsvis konstatera att svenska lärosätens deltagande i internationella utbildningssamarbeten är både stora i omfattning och har betydande

variation i form och struktur. Vidare menade rapporten att vid sidan av utbyten ingår lärosätena även i gemensamma utbildningsprogram, som är färre till antalet men organisatoriskt mer avancerade. Dessa samarbeten bygger ofta på konsortier där flera lärosäten gemensamt ansvarar för programupplägg, undervisning och mobilitet inom ramen för dubbel- eller gemensamma examina. Erasmus Mundus är den mest omfattande formen, men även andra samarbetsmodeller förekommer, såsom EIT-program, olika nordiska masterprogram och bilaterala double degree-upplägg. Sådana samarbeten kräver mer långtgående koordinering och integrering av utbildningsinnehåll än vad som är fallet i traditionella utbytesavtal.⁴⁴ Den organisatoriska hanteringen av samarbetena va-

⁴⁴ Lundh (2016), s. 34-38.

rierar mellan lärosätena och att lärosätena använder olika interna system för att registrera och följa upp sina samarbeten.

UKÄ:s rapport hade inte i uppgift att analysera eventuella hinder för samarbete, men det fanns vissa tecken på problem i samarbetena. Det gällde framförallt skillnader i avgiftsnivåer, krav på full kostnadstäckning och begränsade möjligheter att hantera administrativa avgifter vilket gör vissa gemensamma program svåra att genomföra. Rapporten pekar exempelvis på svåra situationer som kan uppstå när samarbetande lärosäten har avsevärt olika nivåer för priser på avgifter för liknande utbildningar.⁴⁵ Enligt lärosätena fanns det också svårigheter generellt i skillnader mellan regelverk, inte minst kring full kostnadstäckning, där flera lärosäten uttryckte det som att regelverket inte fungerade väl i internationella samarbeten. En annat problem med regelverken var kopplat till studenternas rättigheter vilket kan skilja sig mellan länder.⁴⁶

UKÄ:s rapport Samverkan om dimensionering av utbildning 2018:4

UKÄ fick 2017 ett nytt regeringsuppdrag gällande kartläggning av samverkan om dimensionering. Uppdraget innebar att myndigheten skulle kartlägga hur lärosätena samverkar med externa parter i frågor avseende dimensionering av utbildning. Utöver det skulle myndigheten även samla lärosäten till diskussion om dimensioneringsfrågor. Regeringen framförde att syftet med uppdraget var att öka samverkan mellan lärosäten, arbetsliv och andra relevanta parter. UKÄ redovisade uppdraget 2018 i en rapport *Samverkan om dimensionering av utbildning 2018:4*.

UKÄ konstaterar att dimensionering av utbildning skiljer sig processmässigt mellan lärosäten, men att flera delar av lärosätenas organisation bidrar i beredningen och beslut. Vidare konstaterar myndigheten att dimensioneringen av utbildningsutbudet i stor grad påverkas av studenternas efterfrågan, lärosätets ekonomi, lärarkapacitet och regeringens riktade satsningar, medan externa parter synpunkter inte får lika stort utrymme.⁴⁷ Däremot uppgav en stor andel lärosäten att det förs dialog med externa parter om utbildningarnas dimensionering,⁴⁸ och att detta sker under varierande former, exempelvis genom strategiska samarbetsavtal med olika avnämare eller branschspecifika forum. Resultaten pekade

45 *Ibid*, s. 44.

46 *Ibid*, s. 46.

47 Kahlroth, Marie; Helldahl, Per; Sadurskis, Aija; Thavelin, Ulrika; Viberg, Anders; Egeltoft, Tomas (2018), s. 23.

48 *Ibid*, s. 24.

även på att en stor andel av lärosätena har beaktat externa parter synpunkter på innehållet i utbildningen.⁴⁹ I fall där externa parter medverkar i utbildningen, exempelvis i utbildningar som inkluderar VFU, uppgav även flera lärosäten att tillgången på VFU-platser har en inverkan på dimensioneringen av utbudet.

En stor andel av lärosätena, tre fjärdedelar, uppgav i undersökningen att de samarbetar med andra lärosäten gällande dimensionering av utbildning. Detta sker ofta i olika former av arenor, antingen ämnesmässiga eller andra lärosätetsnätverk. Dock varierade det vilket utfall dessa samtal får, om det påverkar utbildningsutbudet, eller sätter igång konkreta förändringsprocesser.⁵⁰ När lärosätena fick frågan om det fanns hinder för samarbete svarade 39 procent att det fanns hinder, där resurstilldelningssystemet pekades ut av flest, följt av brist på incitament samt den konkurrenssituation som råder mellan lärosätena.⁵¹ Resurstilldelningssystemet pekades även ut som ett hinder i processer för att tillgodose externa parter behov, då studenternas efterfrågan inte nödvändigtvis samspelar med arbetsmarknadens direkta behov.

UKÄ:s rapport Ansökan om examenstillstånd. Om samarbeten. 2021:13

En återkommande fråga gällande utbildningssamarbeten mellan lärosäten är frågan om examenstillstånd. Eftersom examenstillstånd enligt högskolelagen beviljas till ett enskilt lärosäte, innebär det att tillståndet inte formellt kan delas mellan flera lärosäten. UKÄ:s rapport *Ansökan om examenstillstånd. Om samarbeten. (2021:13)* granskar lagstiftningen avseende examenstillstånd där flera lärosäten är involverade. Rapporten går även igenom tidigare beslutade examenstillståndsprövningar och visar exempel när ansökan har godkänts respektive avslagits. Som vi redan har påpekat i rapporten gäller olika regler för universitet respektive högskolor när det gäller examenstillstånd, däremot måste samtliga ansöka om examenstillstånd från UKÄ för att ge yrkesexamen och konstnärlig examen. Universiteten åtnjuter störst frihet i att ge examen, medan de statliga högskolorna, konstnärliga högskolorna, och de enskilda utbildningsanordnarna har betydligt striktare regler. Konsekvensen blir att flertalet lärosäten behöver ansöka till UKÄ för att starta nya utbildningar och ge examen för dessa.

Kort sammanfattat bedömer rapporten att det finns utrymme inom lagstiftningen och gällande praxis i UKÄ:s bedömningar av examenstillstånd att be-

⁴⁹ *Ibid*, s. 39.

⁵⁰ *Ibid*, s. 40-43.

⁵¹ *Ibid*, s. 44.

vilja sådana ansökningar som bygger på samarbete mellan flera lärosätena.⁵² Däremot pekar UKÄ på det faktum att trots högskolelagens skrivelser om gemensam examen i 1 kap 17–18 § ska varje lärosäte utfärda sin egen examen för en gemensamt anordnad utbildning. De utfärdar alltså inte en delad examen och varje lärosäte måste ha ett eget examenstillstånd. Myndighetens bedömning är att det måste till förändringar i lagstiftningen för att nå ett stadium där flera lärosäten har ett tillstånd. UKÄ:s analys i rapporten baserar sig på fall där ett lärosäte har ett examenstillstånd och andra lärosäten bidrar. Rapporten visar på att nuvarande praxis redan medger betydande utrymme för samarbete som del av underlaget för examenstillstånd, men att sådana samarbeten måste vara stabila, förankrade i både verksamhet och ledning, väldokumenterade och proportionerliga i relation till utbildningens helhet. Det ansökande lärosätet ska även fortsättningsvis bära huvudansvaret för utbildningens kvalitet även när vissa resurser eller moment tillhandahålls i samarbete med andra aktörer. Samarbetena som oftast är aktuella i dessa sammanhang gäller biblioteksresurser, kurser eller kursmoment, och olika typer av lärarresurser, vilket kan vara allt från gästföreläsare till bihandledare. Enligt praxis ska även huvuddelen av lärarna vara anställda på lärosätet. Det ska också finnas en viss volym av lärare och en stabilitet i bemanningen.⁵³

Rapporten avslutas med en rekommendation om att UKÄ:s vägledning till lärosätena bör kompletteras med tydligare anvisningar om hur samarbeten ska beskrivas i ansökan om examenstillstånd. I skrivande stund innehåller den aktuella vägledningen från myndigheten Vägledning för ansökan om tillstånd att utfärda examen (412-00066-21) ett kapitel om beskrivning av samarbeten.⁵⁴

⁵² Olsson (2021), s. 5.

⁵³ *Ibid*, s. 10.

⁵⁴ Ejsing, Olsson, & Ornstein Fredlund (2023), s. 8-9.

5



5. Sätt att förstå lärosätenas samarbete rörande utbildning

Samarbeten mellan lärosäten uppstår sällan på grund av tillfälligheter. Förvisso är det kunskapssökande uppdraget som lärosäten har i grunden relativt oförutsägbart eftersom nya upptäckter ofta sker i gränslandet mellan discipliner och ämnestraditioner. I skärningspunkterna kan det uppstå spontana möten mellan forskare, studenter och lärosäten som tidigare inte hade existerat. När samarbeten däremot når ett mer formaliserat stadium bygger de i regel på flera strategiska överväganden, en idé om att parterna ska komplettera varandra och ha gemensamma mål. När det formaliserade samarbetet börjar att ta form ställs de samarbetande lärosätena eller miljöerna inför frågan om hur samarbetet ska ta form och *vad* ska det handla om? En central fråga är också vad som ska *uppnås* genom samarbetet?

5.1 Grader av samarbete

För att illustrera och förklara olika former för samarbete på organisatorisk nivå mellan lärosäten använder vi oss av tidigare modeller som har presenterats i litteraturen.⁵⁵ Vi väljer dock att vidare anpassa och utveckla den för att bättre beskriva dagens samarbeten mellan svenska lärosäten.

Nedan presenteras en modell för att förstå grader av samarbete i den svenska kontexten. Modellen är tänkt att fungera som ett stöd i att förstå hur svenska lärosäten och dess miljöer samarbetar inom huvudsakligen utbildning på alla

55 Hartman (1989), Lang (2002), Melin & Deiaco (2006), Bladh, Haikola, & Sterte (2006).

tre nivåer. Vår modell kan inte anses utgöra en total beskrivning av samtliga typer av samarbeten i sektorn. Det finns även vissa överlappningar i kategoriseringen. Poängen med modellen är främst att måla upp en grov systematik av sektorns samarbeten och perspektiv på dessa.

Figur 4: Grader av samarbeten mellan lärosäten



Poängen med modellen är att visa att det finns olika sätt för lärosätena att samarbeta. Samtidigt är det viktigt att poängtera det inte finns någon form som är bättre än den andra. Varje samarbete måste förstås utifrån de specifika

förutsättningar som råder. Det är därför sannolikt att varje samarbete har varierande grader av komplexitet, resursanvändning och nytta, vilket redovisas i modellen. Nedan följer en förklaring av kategoriseringen samt deras för- och nackdelar.

Personliga samarbeten

I beskrivningen av lärosätenas särart tidigare i rapporten refererade vi till Amnéus och Bjares poäng om att lärare och forskare ofta har ett starkare band till sitt ämnesområde än till andra kontexter såsom lärosäte. Vi anser att denna dynamik är särskilt viktig att förstå i sammanhang av samarbete. Vår uppfattning är att det sker mycket samarbeten mellan individuella lärare och forskare⁵⁶, både inom och utom landets gränser. Denna typ av samarbete har ofta sitt ursprung i en vetenskaplig och ämnesmässig kontext där lärare och forskare har hittat varandra i sökande efter kunskap i en särskild frågeställning. Personliga samarbeten kan ta sig många uttryck men kännetecknas ofta av att de uppstår organiskt ur forskarnas egna vetenskapliga sammanhang.

Denna typ av samarbete kan exempelvis omfatta gemensamma forskningsprojekt och medförfattarskap där forskare med kompletterande kompetenser finner varandra genom diskussioner, konferenser eller tidigare kontaktpunkter inom det disciplinära fältet. Det kan också röra sig om gemensamma ansökningar om forskningsmedel eller tillgång till specialiserad infrastruktur såsom laboratorier, databaser eller en metodik som är knuten till en särskild forskningsmiljö. På utbildningssidan kan personliga samarbeten innebära att lärare och forskare bjuds in som gästföreläsare eller fungerar som handledare, bihandledare eller opponenter vid ett annat lärosäte. Det kan även fungera som ett sätt att utbyta kunskap om vad som är aktuellt inom fältet och hur det ska integreras i kursinnehållet. Även mer informella nätverksaktiviteter utgör centrala inslag i denna samarbetsform.

Fördelen med personliga samarbeten ligger främst i deras flexibilitet och nytta. De kan initieras snabbt utan krav på formella avtal eller organisatoriska beslut och de vilar i hög grad på lärarens egen bedömning av vilka

⁵⁶ I rapporten används **lärare** och **forskare** synonymt och ska enligt vår mening förstås som de med vetenskaplig eller konstnärlig skicklighet som på olika sätt är involverade i forskning och utbildning, vilket följer en tradition om att lärare i högre utbildning ska praktisera båda verksamhetsgrenarna.

synergier som är mest fruktbara. Det gör dem ofta träffsäkra ur ett forskningsperspektiv eftersom de knyter samman aktörer som redan identifierat gemensamma intressen, metodologiska behov eller teoretiska utgångspunkter. En annan viktig fördel är att dessa typer av samarbeten generellt har en hög nytta relativt kostnad. Det behöver inte heller alltid omfattas av reglering eller administration utan utgår från en tillit i relationen mellan lärarna. Det kan beskrivas som att lärarna i dessa typer av samarbeten "bjuder" på sina insatser. Det vill säga att insatserna sällan registreras, är sällan föremål för kontraktering eller läggs in i system. Denna form förutsätter att det finns en ömsesidig respekt och förståelse för att alla parter förväntas bidra till varandra. Inom forskningen finns det även en långtgående tradition av samarbete och det finns också incitament till samarbete, samproduktion och sampublicering.



Inom forskningen finns det även en långtgående tradition av samarbete och det finns också incitament till samarbete, samproduktion och sampublicering. ...kostnadseffektiv lösning för samarbete. ... därmed förstärka både individen och lärosätet i stort. ... betydande sårbarhet vid personalomsättning eller förändrade arbetsuppgifter.

Enkelt summerat är detta ofta en kostnadseffektiv lösning för samarbete. Dessutom bidrar denna typ av samarbete till ett kontinuerligt kunskaps- och kompetensutbyte och utgör i många fall en inkörspport till fördjupade samarbeten. Personliga samarbeten kan därmed förstärka både individen och lärosätet i stort.

Samtidigt finns det vissa begränsningar eller nackdelar inom det personliga samarbetet. Eftersom dessa samarbeten är knutna till enskilda individer innebär de en betydande sårbarhet vid personalomsättning eller

förändrade arbetsuppgifter. De är inte heller alltid linjerade med lärosätets eller miljöns övergripande målsättningar. Förvisso verkar lärarna och forskarna inom ramen för sin akademiska frihet, men det personliga samarbetet kan leda till en diskrepans i prioriteringar mellan individ och organisationen i stort. Informella samarbeten dokumenteras dessutom sällan, vilket gör dem svåra att följa upp och integrera i andra system. På så sätt rymmer de personliga samarbetena både en stor potential, men med vissa begränsningar, vilket är viktigt att beakta i analysen av lärosätenas samarbete.

Samarbeten avseende kurser och andra utbildnings- och undervisningsmoment

Nästa naturliga steg i modellen är när samarbete mellan lärare och forskare blir något mer formaliserat och tar sig uttryck i någon del av en kurs eller ett utbildnings- och undervisningsmoment. Den tydligaste skillnaden mot föregående kategori kan därför anses vara att parterna har formaliserat samarbetet och att det organiseras på ett särskilt sätt. Dessa samarbeten kan exempelvis vara att lärosäten eller miljöer står för gemensam utbildning genom köp av undervisningsinsatser, kursmoment eller hela kurser. Samläsning av kurser mellan miljöer eller utbildningsprogram är ett annat exempel på en något mer formaliserad form av samarbete.

Den organisatoriska hanteringen av dessa typer av samarbeten involverar ibland handel mellan lärosäten eller beställd utbildning. Dessa former har historiskt utvecklats för att möjliggöra utbildning där ämneskompetens och resurser är fördelade mellan flera lärosäten.

Ett exempel är utbildningen i civilingenjör i medicinteknik vid Chalmers tekniska högskola som i samarbete med Göteborgs universitet köper in undervisningsresurser till programmet. Stockholms universitet har ett samarbete med Karolinska institutet avseende delar av logopedprogrammet som huvudsakligen använder sig av beställd utbildning för att erbjuda logopedstudenterna utbildning i lingvistik.

En fördel med den här typen av samarbeten är att det skapar struktur, förutsägbarhet och tydlighet i ansvarsfördelningen mellan parterna. Att samarbetet är formellt upplagt och därmed förtydligar vilken part som ansvarar för vad är ofta positivt och underlättar för verksamheten. Likaså kan en fördel vara att parterna i samarbetet faktiskt ersätts för de arbete som utförs, och en formaliserad form kan underlätta för att klargöra hur ersättning ska fördelas mellan parterna. Ökad formalisering av samarbetet kan också bidra till ökad transparens, rätts-säkerhet och legitimitet.

En tydlig nackdel är att den ökade formaliseringen ofta medför mer administration. Att ställa krav på avtal, principer för ekonomisk hantering, formella beslut om sådant som kursplaner eller studieadministrativa lösningar, medför rimligtvis ökade transaktionskostnader. Det finns då en risk att samarbetet blir mer resurskrävande än motsvarande verksamhet som bedrivs inom ett enskilt lärosäte eller en miljö. För mindre utbildningsmiljöer eller samarbeten med be-

gränsad omfattning riskerar den administrativa belastningen att framstå som oproportionerlig i förhållande till den utbildningsmässiga vinsten. Därmed kan former som i grunden syftar till att möjliggöra samarbete och effektivt resursutnyttjande i vissa fall istället upplevas som tröga och kostnadsdrivande, vilket i sin tur kan verka hämmande för långsiktiga och mer omfattande utbildnings-samarbeten.

Samarbeten avseende utbildningsprogram

En annan form av samarbete som når en högre grad av formalisering eller organisering är samarbeten avseende hela utbildningsprogram. Denna kategori avser endast utbildningsprogram på grund- och avancerad nivå.⁵⁷ Utbildningar i form av ett sammanhållet och planerat programupplägg har lång historia, men har vuxit sig allt större under 2000-talet. Under läsåret 2023/24 utgjorde studenterna på yrkesexamensprogram och generella program tillsammans 74 procent av den totala utbildningsvolymen.⁵⁸

I takt med programmens allt mer centrala plats i landskapet av högre utbildning har även samarbeten mellan lärosäten vuxit fram. Det är dock centralt att peka ut att lagstiftningen utgår från att ett lärosäte har examenstillstånd och ger programmet. I det svenska systemet har universitet rätt att utfärda generella examina på grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå inom samtliga ämnesområden. Högskolor åtnjuter inte samma frihet måste i flera fall ansöka hos UKÄ om tillstånd för detta. Samtliga lärosäten, såväl universitet som högskolor, måste dock ansöka om examenstillstånd för yrkesexamina och konstnärliga examina. Sedan 2010 finns det möjlighet att ge gemensamma examen, men det förutsätter fortfarande att lärosätena ger varsin examen och att studenten antas på samtliga lärosäten. Det finns i dagsläget inte möjlighet att dela på antagningen till program mellan flera lärosäten.

Detta betyder dock inte att det inte förekommer samarbeten mellan eller inom lärosäten avseende utbildningsprogram. Det är dock viktigt att tydliggöra i vilket stadium som samarbetet huvudsakligen sker. Eftersom antagningen är så pass reglerad är det sällan det finns utrymme för samarbete i de formella delarna av programmet vilket oftast omfattar studieadministrativa frågor. Däremot är ett vanligt upplägg att flera lärosäten har en överenskommelse om sam-

57 *Samarbete i forskarutbildning behandlas en separat kategori.*

58 *UKÄ, Högskolan i siffror, 2026.*

arbete avseende ett särskilt utbildningsprogram, där ett lärosäte står ansvarig för antagningen och där de andra lärosätena bidrar med insatser i de kurser som ges inom ramen för programmet.

Fördelen med samarbeten i utbildningsprogram är att det kan ses som en kraftsamling kring en särskild fråga eller specifik utbildning. Programmet blir på sätt och vis en samling för gemensamma ambitioner. Därutöver finns det verksamhetsmässiga fördelar med dessa typer av samarbeten eftersom det skapar en möjlighet att samla och utnyttja kompletterande kompetenser och resurser från flera lärosäten eller miljöer. Det kan i sin tur ge positiva effekter på utbildningen såsom tvärvetenskapliga inslag, forskningsanknytning och att miljön når en tillräcklig nivå av kritisk massa för att upprätthålla hållbara och långsiktiga förutsättningar för utbildningsmiljön.

En annan fördel är att samarbeten ger lärare och forskare i mindre miljöer tillgång till ett bredare sammanhang och ökade utvecklingsmöjligheter, vilket stärker både individens kompetens och lärosätets samlade kapacitet. Det finns även liknande fördelar som det finns för samarbeten i kurser, det vill säga att formaliseringen av samarbeten kan innebära att det blir tydligare, transparentare och mer rättvis arbetsfördelning.

Samarbeten i utbildningsprogram är att gå ett steg längre än tidigare nämnda samarbeten när det kommer till formalisering och organisering, vilket i sin tur ställer större krav på verksamheten i form av administration. Detta är en av samarbetsformens större nackdelar. Dessutom måste samarbetet balansera olika verksamhetslogiker som de olika parterna företräder och det kan öka administration och behov av samordning av verksamheten. Ansvarsfrågor kring examenstillstånd, myndighetsutövning och resurstilldelning tenderar dessutom att koncentreras till ett huvudansvarigt lärosäte, vilket kan skapa en obalans mellan parterna. Den administrativa och organisatoriska belastningen är därmed ofta större än vid mer begränsade former av samarbete.

Rapporten har noterat att det pågår en rad olika samarbeten avseende utbildningsprogram. Det är fortsatt svårt att ge en heltäckande bild, men användande av konkreta exempel används för att exemplifiera olika samarbeten, vilken form de tar och mellan vilka typer av lärosäten som det kan ske. Exem-



...verksamhetsmässiga fördelar med dessa typer av samarbeten eftersom det skapar en möjlighet att samla och utnyttja kompletterande kompetenser och resurser från flera lärosäten eller miljöer.

pelvis har Kungl. Tekniska högskolan och Mittuniversitetet ett samarbete avseende civilingenjörsutbildning i teknisk kemi där studenterna läser de tre första åren av programmet vid Mittuniversitetet och sedan läser masterprogram vid Kungl. Tekniska högskolan. Utbildningen leder till en gemensam examen från Mittuniversitetet och Kungl. Tekniska högskolan.⁵⁹

Högskolan i Borås, Karlstads universitet och Göteborgs universitet samarbetar kring ett magisterprogram i arbetsvetenskap. Varje enskilt lärosäte har ansvaret för undervisningen i en kurs under programmet i en omfattning av 15 högskolepoäng. Studenterna skriver sedan en magisteruppsats vid det lärosäte där studenten har antagits.⁶⁰

Sophiahemmet högskola och Marie Cederschiöld högskola har ett samarbete avseende ett specialistsjuksköterskeprogram med inriktning palliativ vård. Utbildningen leder till en gemensam examen.⁶¹

Uppsala universitet och Sveriges lantbruksuniversitet har sedan en tid ett etablerat samarbete kring flera utbildningsprogram, ett exempel är Civilingenjörsprogrammet i miljö- och vattenteknik. Studenternas antas vid Uppsala universitet, men programmet drivs gemensamt och Sveriges lantbruksuniversitet står för cirka en fjärdedel av kurserna. Det innebär att studenterna möter två miljöer med delvis skilda inriktningar, traditioner, organisatoriska strukturer och regelverk. En utvärdering har visat att samarbetet utgör en tydlig styrka i utbildningen genom att ge tillgång till kompletterande kompetenser, forskningsmiljöer och metoder, vilket bidrar till programmets kvalitet, bredd och forskningsanknytning.⁶²

Det finns även en rad samarbeten inom särskilda discipliner eller utbildningsprogram. Exempelvis har ett samarbete mellan Uppsala universitet och Örebro universitet med WASP-ED-finansiering (Wallenberg AI, Autonomous Systems and Software Program-Education Development program) resulterat i ett projekt om integrering av AI i läkarutbildningen. Syftet med WASP-ED-finansieringen är att stärka svenska lärosätens förmåga och kapacitet att erbjuda aktuell, relevant och skalbar utbildning inom AI och finansieras genom ett anslag från Marianne och Marcus Wallenbergs stiftelse. Samarbetet mellan Uppsala universitet och Örebro universitet har resulterat i ett gemensamt

59 Kungl. Tekniska högskolan (2025).

60 Högskolan i Borås (2026).

61 Sophiahemmet högskola (2022).

62 Uppsala universitet (2023).

förslag på en nationell läroplan i AI för läkarprogrammen. Läroplanen omfattar en rad aspekter av AI och har godkänts av samtliga sju läkarutbildningar i Sverige och planeras att vara implementerad i planen från och med höstterminen 2026.⁶³

Ovan nämnda exempel är endast ett litet urval av samtliga samarbeten inom denna kategori och gör inte anspråk på att vara heltäckande. Poängen är att visa att det finns olika typer av samarbeten relaterat till utbildningsprogram och att det sker i olika konstellationer och ämnesmässiga kontexter.

Samarbete avseende forskarutbildning eller forskarskolor

Forskarutbildningen utgör ett område inom högskolan där samarbete är en del av dess kärna och natur. Den examinerande delen av utbildningen, särskilt i form av disputationen, har ofta kollegiala inslag som innebär samarbete och kunskapsutbyte mellan forskare över organisatoriska gränser. I praktiken märks detta tydligt genom att lärosäten regelbundet delar lärare och forskare som examinatorer, betygsnämndsledamöter och opponenter vid olika typer av seminarier inom forskarutbildningen. Detta är självklart för forskarutbildningen och blir en plats där kompetens, ansvar och kvalitetssäkring delas för att stärka både doktorandens och ämnets utveckling.

Utöver det mer individbaserade inslaget av samarbete i forskarutbildningen är det också vanligt att lärosäten samarbetar mer strukturerat eller genomgripande. Det gäller olika former av organisatoriska samarbeten avseende forskarutbildning eller gemensamma forskarskolor. För en mer detaljerad beskrivning av samarbete i forskarskolor, se bilaga 1. Samarbeten avseende forskarutbildning kan ta olika form utöver forskarskolorna. Ett annat vanligt samarbetsarrangemang inom forskarutbildningen är när ett lärosäte utan eget examenstillstånd på forskarnivå bedriver huvuddelen av doktorandens verksamhet, medan antagningen formellt sker vid lärosäte som har examenstillstånd. I sådana fall är doktoranden placerad vid och deltar i den forskningsmiljö där ämneskompetensen finns samtidigt som utbildningen kvalitetssäkras ge-



...lärosäte utan eget examenstillstånd på forskarnivå bedriver huvuddelen av doktorandens verksamhet, medan antagningen formellt sker vid lärosäte som har examenstillstånd.

63 Widing & Uppsala universitet (2025).

nom värdlärosätets regelverk, handledningsstruktur och examination. Effekterna blir i viss grad liknande det av en forskarskola, det vill säga att det byggs upp en kritisk massa, ett ökat kursutbud för doktoranderna, nätverk och att lärarna kan ges bättre förutsättningar för sitt handledarskap. Denna modell gör det möjligt för lärosäten att bygga forskningsmiljöer och utveckla ämnen som ännu inte har egna forskarutbildningar, ofta i nära samarbete med större miljöer. Ibland leder även detta till att lärosätet på sikt bygger upp den kompetens som ger dem möjlighet att söka om examenstillstånd på forskarnivå, och därmed kunna stå för antagandet och utbildningen i egen regi.⁶⁴

Ett exempel på denna typ av samarbete är det som finns mellan Kungl. Musikhögskolan i Stockholm och Lunds universitet avseende musik eller musikpedagogik, där doktoranderna är antagna vid Lunds universitet, men där båda lärosätena bidrar till utbildningen. Kungl. Musikhögskolan i Stockholm har även liknande samarbete med Kungl. Tekniska högskolan i musik och teknik, och med Karolinska Institutet avseende musik och hälsa.⁶⁵ Ett annat exempel är samarbetet mellan Mittuniversitetet och Uppsala universitet avseende forskarutbildning i rättsvetenskap. Försvarshögskolan har även en rad samarbeten avseende forskarutbildning där doktoranden är antagen på annat lärosäte, bland annat med Lunds universitet, Uppsala universitet, Göteborgs universitet, Stockholms universitet och Högskolan i Skövde, Högskolan i Halmstad och Åbo Akademi.⁶⁶ Likaså har Högskolan i Skövde samarbeten med både Göteborgs universitet och Högskolan i Jönköping inom områden där högskolan saknar examenstillstånd på forskarnivå.⁶⁷ Högskolan i Kristianstad har ett samarbete med Röda Korsets Högskola avseende forskarutbildning inom vårdvetenskap. Samarbetet innebär att presumtiva doktorander vid Röda Korsets Högskola kan antas till utbildning på forskarnivå vid Högskolan Kristianstad som har examensrätt på forskarnivå inom vårdvetenskap.⁶⁸

Det finns flera fördelar avseende samarbete inom forskarutbildning. En grundläggande styrka är möjligheten att samla och dela kompetens över organisatoriska gränser vilket bidrar till att bygga kritisk massa inom ämnen och forskningsmiljöer som annars skulle vara sårbara. För lärosäten utan

64 Olsson & Thafvelin (2021), s. 8.

65 Kungl. Musikhögskolan i Stockholm (2025), s. 32.

66 Försvarshögskolan (2025), s. 24.

67 Högskolan i Skövde (2025), s. 30.

68 Röda Korsets Högskola (2025), s. 11

eget examenstillstånd på forskarnivå skapar dessa samarbeten fundamentala förutsättningar för att utveckla egna forskningsmiljöer och ämnen i samverkan med etablerade miljöer på andra lärosäten, och ibland är målet att på sikt kunna ansöka om egna examensrätter. Det kan också vara ett sätt för miljöer att upprätthålla forskningskompetens i områden där det annars inte hade funnits ekonomiska eller organisatoriska förutsättningar. Sammantaget kan samarbeten inom forskarutbildningen bidra till både effektivare resursutnyttjande och ett mer sammanhållet tillvägagångssätt avseende forskarutbildning. Generellt brukar det här presenteras som en lösning för främst små ämnen. Vår erfarenhet under utredningsarbetet är dock att detta även bör övervägas i fler miljöer. Utifrån utvärderingar och våra intervjuer är att för tydligt att det finns fördelar för både doktoranderna, handledarna och lärosätena och det motiverar att forskarskolor möjligen borde övervägas brett i kvalitetssyfte. Fördelarna med att skapa en kritisk massa som ger resultat för samtliga inblandade. För doktoranderna ökar kursutbudet, kontaktnätet och möjligheten att få inspel från andra forskare, samtidigt som det kan bidra till att bredda deras ämneskunskaper och kompetensprofil vilket stärker både deras möjligheter till fortsatt akademisk karriär och deras attraktivitet på arbetsmarknaden utanför akademien. För handledarna ger det möjlighet att kunna utveckla sin forskning, knyta kontakter och meritera sig pedagogiskt. För lärosätena skapar det även fördelar i att miljöer sannolikt når en mer hållbar ställning över tid och miljön får in flera perspektiv i sin verksamhet.

Samtidigt medför samarbete i forskarutbildningen vissa utmaningar kopplade till styrning, ansvarsfördelning och organisation. När antagning, handledning och den dagliga forskningsmiljön är fördelade mellan olika lärosäten kan ansvarsförhållanden bli otydliga. Det ställer höga krav på avtal, samordning och kommunikation. Skillnader i regelverk, administrativa rutiner och akademiska kulturer kan också skapa friktion för både lärosäten och doktorander. För doktorander som är antagna vid ett lärosäte men verksamma vid ett annat kan tillhörighet och tillgång till stödresurser upplevas som splittrad. Därutöver innebär samarbeten ofta ett ömsesidigt beroende mellan lärosätena, vilket kan



Sammantaget kan samarbeten inom forskarutbildningen bidra till både effektivare resursutnyttjande och ett mer sammanhållet tillvägagångssätt avseende forskarutbildning.

öka bli en risk för doktorander om förutsättningarna för samarbetet förändras. Dock omfattar forskarutbildningen, relativt utbildningen på grund- och avancerad nivå, ett litet antal personer vilket generellt verkar underlätta samarbete då administration och ekonomi påverkas i jämförelsevis mindre utsträckning.

Samarbete avseende infrastruktur eller annan resursdelning

Det finns även samarbeten avseende infrastruktur eller annan delning av resurser, system eller strukturer. Inom utbildningsområdet är det särskilt framträdande och tydligt eftersom samtliga lärosäten behöver hantera en rad frågor rörande utbildningen och studenternas situation. Det finns även en förväntan om att studenterna ska kunna studera vid flera lärosäten samtidigt samt byta lärosäte, vilket ställer krav på studieadministrativa funktioner och system.

Möjligen är det tydligaste och mest etablerade exemplet på samarbete avseende gemensam infrastruktur Ladokkonsortiet, som tillhandahåller ett studieadministrativt system för lärosäten. Systemet började utvecklas av några

lärosäten och Universitets- och högskoleämbetet under 1980-talet. I samband med reformen av myndigheten under början av 1990-talet så beslutade regeringen att systemet skulle förvaltas av lärosätena. För att hantera förvaltningen bildade lärosätena konsortiet 1994 och organisation lever vidare än idag. I skrivande stund har

konsortiet 41 lärosäten som medlemmar och konstruktionen har visat sig i stora drag fungera samtidigt som lärosätena som parter åtnjuter stort inflytande och rådighet över verksamheten.⁶⁹ Systemet är främst förknippat med studiedokumentation, men tillhandahåller nu ett bredare utbud av funktioner. Ladok illustrerar att det finns möjlighet för lärosäten att skapa gemensamma lösningar som utgår från lärosätenas behov och fyller ett viktigt syfte.

Ett annat exempel på samarbete är avseende lokaler eller annan form av resursdelning. För att nämna några så har Karlstads universitet och Försvarshögskolan ett samarbete där Försvarshögskolans verksamhet i Karlstad hyr lokaler av Karlstads universitet.⁷⁰ I Stockholmsområdet samarbetar flera av lärosätena



...tydligaste och mest etablerade exemplet på samarbete avseende gemensam infrastruktur Ladokkonsortiet, som tillhandahåller ett studieadministrativt system för lärosäten.

⁶⁹ Fust & Petersson (2024), s. 7-8.

⁷⁰ Försvarshögskolan (2025), Brefält & Karlstads universitet (2025).

avseende lokaler och infrastruktur inom exempelvis både SciLifeLab:s lokaler i Solna och AlbaNova.⁷¹ Högskolan i Skövde och Högskolan i Borås har ett samarbete inom lärarutbildning där Högskolan i Borås står för själva utbildningen, men den ges på plats i högskolans lokaler i Skövde.⁷²

Det finns också samarbete mellan lärosäten avseende studenthälsovård. Det handlar oftast om att ett lärosäte står för en full verksamhet och där andra lärosäten köper in sig så att deras studenter även kan vända sig till den aktuella studenthälsovården. Sådana samarbeten finns exempelvis i Stockholm och Uppsala.⁷³

Lärosätetsnätverk

En annan form för samarbete mellan lärosäten är att ingå i nätverk. De varierar i form och syfte men kan på ett övergripande plan beskrivas som en relativt flexibel och lågintensiv samarbetsform där två eller flera lärosäten väljer att koordinera vissa strategiska frågor utan att gå in i mer bindande strukturer som federationer, konsortier eller formella sammanslagningar. Denna form bygger vanligen på gemensamma beslut, strukturerade mötesformer och överenskomna arbetsprocesser vilket ger en viss institutionalisering och långsiktighet i samarbetet. Samtidigt är nätverk relativt oreglerade i den bemärkelsen att de saknar juridiskt bindande mekanismer, långtgående regelverk eller gemensam förvaltning. Nätverken befinner sig därmed i ett mellanskikt på en skala av formalitet. De fungerar som en strukturerad plats för koordination och strategisk dialog där formalitet handlar mer om tydlighet i syfte och arbetsformer än om bindande avtal eller omfattande styrning. Det kan också vara ett format inom vilket lärosätena kan öka sin strategiska förmåga, men samtidigt behålla sin autonomi som organisationer.

Det har historiskt funnits och finns fortsatt flera lärosätetsnätverk i Sverige. Ett av dem är Lärosäten Syd, ett formaliserat regionalt nätverk bestående av sju lärosätena i södra Sverige: Blekinge tekniska högskola, Högskolan i Halmstad, Högskolan Kristianstad, Linnéuniversitetet, Lunds universitet, Malmö universitet och Sveriges lantbruksuniversitet (Alnarp). Överenskommelsen om samarbetet träffades 2009. Samarbetet kretsar kring gemensamma frågor inom de tre grundläggande uppdragen utbildning, forskning och samverkan. Därutöver

71 SciLifeLab (2025), AlbaNova University Center (2026).

72 Högskolan i Skövde (2020).

73 Stockholms universitet (2026), Uppsala universitet (2026).

kopplar samarbetet till regionala parter såsom regioner, kommuner och näringsliv. Överenskommelsen pekar särskilt ut fem områden där lärosätena strävar efter synergieffekter genom erfarenhetsutbyte, samarbete och en ökad gemensam planering; 1) utbildning, 2) forskarutbildning, 3) forskning, 4) innovation och samverkan med det omgivande samhället, och 5) administration och service. Nätverket handlar också om att stärka lärosätenas gemensamma genomslag i regionala, nationella och internationella frågor. En del av detta är att nätverket har inrättat ett Brysselkontor.⁷⁴

Ett annat lärosätetsnätverk var PentaPlus, som bildades 2003 och var ett samarbete mellan Högskolan Dalarna, Högskolan i Gävle, Mälardalens högskola, Karlstads universitet och Örebro universitet. Samarbetet benämnde sig som ett "kunskapsnätverk" och hade bland annat som mål att utveckla nya arbetsformer för samverkan mellan högskolor, universitet, näringsliv och kommuner, med målet att på sikt bidra till en positiv näringslivsutveckling. Det var ett samarbete som byggde på möjligheten att ta tillvara den gemensamma kunskapsmassan och skapa ett starkare och mer sammanhållet utbud av utbildning, forskning och samverkan med externa aktörer.⁷⁵ Nätverket är inte längre aktivt idag.

Samarbetet mellan Karlstads universitet, Linnéuniversitetet och Mittuniversitetet som kallas Treklövern är ett annat exempel på lärosätetsnätverk, och har funnits sedan 2016. Samarbetet handlar huvudsakligen om kvalitetssäkring och kom till efter att det nya nationella kvalitetssäkringssystemet för utbildning trädde i kraft samma år. Det utgör ett sätt för lärosätena att uppfylla ESG:s krav på regelbunden granskning, och har en större organisation med gemensam ledningsgrupp, beredningsgrupp, bedömargrupper, samt koordinerande lärosäte.⁷⁶

I Stockholm har Karolinska Institutet, Kungliga Tekniska högskolan och Stockholms universitet samlats i ett partnerskap, Stockholm trio, vilket är ett samarbete som etablerades 2019. Syftet är att fördjupa samarbetet mellan de tre lärosätena och utveckla former och områden för utveckling inom utbildning, forskning, infrastruktur, verksamhetsstöd och internationella samarbeten. Ett av de utpekade målen är att skapa nya förutsättningar för universitetsövergripande forskning och utbildning genom att ta del av lärosätenas samlade akademiska miljö som sträcker sig över flera discipliner. En annan del hand-

⁷⁴ *Lärosäten Syd (2025).*

⁷⁵ *Ax (2008).*

⁷⁶ *Karlstads universitet; Linnéuniversitetet; Mittuniversitetet (2023).*

lar om att samordna och bygga gemensamma funktioner för verksamhetsstöd. Stockholm trio har likt Lärosäten Syd en gemensam funktion i Bryssel för att hantera diverse EU-frågor. För att hantera samarbetet organisatoriskt har Stockholm trio en styrgrupp, bestående av lärosätenas rektorer och universitetsdirektörer, samt ett samordningssekretariat som bereder och koordinerar gemensamma frågor.⁷⁷ Inom utbildningsområdet har alliansen redan några gemensamma satsningar. Sedan 2024 har lärosätena ett masterprogram i biostatistik och datavetenskap där studenter erbjuds undervisning vid alla tre lärosäten och erhåller en gemensam examen från samtliga lärosäten. Sedan tidigare finns även ett samarbete mellan lärosäten avseende ett masterprogram i molekylära tekniker inom livsvetenskaperna. Det finns också ett samarbete mellan de tre lärosäten gällande högskolepedagogiska kurser. I samband med samarbetet grundades tillsattes det en arbetsgrupp 2019 som hade i uppdrag att verka för att undanröja administrativa hinder för utbildningssamarbeten inom Stockholm trio och utreda vilka hinder som fanns för gemensam utbildning mellan de tre lärosätena. Arbetsgruppen konstaterade att de interna beslutsvägarna för att inrätta nya utbildningar och hantera utbildningsfrågor skiljde sig mellan lärosätena. Kopplat till detta menar rapporten att en annan utmaning var de skilda kulturerna på respektive lärosäte. Rapporten från arbetsgruppen pekade även på administrativa utmaningar, bland annat kring IT-resurser, kontohantering och studentstatus vid flera lärosäten.

Nätverksform används också som samarbetsform via innovationskontoren. Samarbetet Fyrklövern, mellan Karlstads universitet, Växjö universitet, Örebro universitet och Mittuniversitetet, som kom till 2009 efter forskningspropositionen *Ett lyft för forskning och innovation* (Prop. 2008/09:50), är ett exempel på detta. Samma idé har fått genomslag 2024 års forskningsproposition *Forskning och innovation för framtid, nyfikenhet och nytta* (Prop. 2024/25:60) i och med regeringens satsning på ett innovationskontor för kulturella och kreativa branscher som inrättas vid Kungl. Musikhögskolan i Stockholm och som ska



...arbetsgrupp 2019 ...verka för att undanröja administrativa hinder för utbildningssamarbeten inom Stockholm trio och utreda vilka hinder som fanns för gemensam utbildning mellan de tre lärosätena.

⁷⁷ Stockholm trio (2019).

erbjuda stöd till de konstnärliga högskolorna i Stockholm.⁷⁸ Förvisso är innovationskontoren generellt inte betydande delar av lärosätenas utbildningsverksamhet, vilket är fokus för denna rapport, men det visar på ytterligare en form av samarbete mellan lärosäten.

Det finns även andra samarbeten i nätverksform som lärosätena deltar i. På nationell nivå finns exempelvis SLUG-nätverket mellan Stockholms universitet, Lunds universitet, Uppsala universitet och Göteborgs universitet som fokuserar på erfarenhetsutbyte. Ett annat exempel är Konstex som är ett nätverk som samlar lärosäten med examensrätt på konstnärlig grund. Nätverkets syfte är att tillvarata gemensamma intressen för högre konstnärlig utbildning och konstnärlig forskning. På sistone har nätverket bland annat samarbetet kring högskolepedagogisk utbildning och forskningsetik. I relation till det svenska



...Konstex som är ett nätverk som samlar lärosäten med examensrätt på konstnärlig grund. Nätverkets syfte är att tillvarata gemensamma intressen för högre konstnärlig utbildning och konstnärlig forskning.

nationella sammanhanget finns det också nätverk som är centrerade kring en särskild sakfråga. Ett exempel på sådana nätverk är de många olika grupper som är engagerade inom högskolepedagogisk utveckling. På internationell eller europeisk nivå finns det även en rad lärosätetsnätverk som ofta samlar en särskild

typ av lärosäten eller fokuserar på någon särskild sakfråga. Coimbra-gruppen respektive Universitas 21 är exempel på detta.⁷⁹

Lärosätetsnätverk utgör en relativt flexibel samarbetsform med låg tröskel. I första hand syftar den till att sprida idéer, erfarenheter och kunskap samt skapa sammanhang för kontinuerlig dialog. En viktig fördel med nätverk är att de kan förbättra spridning av information och underlätta erfarenhetsutbyte. De kan fungera som platser för inspiration och lärande vilket förhoppningsvis kan hjälpa varje individuellt lärosäte i både sin vardagliga verksamhet och strategiska ambitioner. Genom nätverk kan lärosäten också orientera sig i ett komplext högskolelandskap, jämföra arbetssätt och utveckla gemensamma förhållningssätt utan att nödvändigtvis ge avkall på organisatorisk autonomi. Samtidigt finns vissa begränsningar med lärosätetsnätverk. Eftersom nätverk ofta saknar bindande åtaganden och gemensam styrning är det inte givet att

⁷⁸ Prop. 2024/25:60, s. 79-80.

⁷⁹ Coimbra Group (2026), Universitas 21 (2026).

samarbetet leder till konkret verksamhet eller varaktiga förändringar. Även nyttan kan variera mellan deltagande aktörer. I en kontext där lärosäten verkar under olika nationella regelverk, interna styrmodeller och resurstilldelnings-system kan nätverkens verksamhet dessutom ha svårt att omsättas i praktiskt handlande. Nätverk riskerar därmed att bli samtalsarenor snarare än verktyg för genomförande samtidigt som de ändå kräver tid, engagemang och energi.

Allianser och Europauniversitetsinitiativet

Ett allt vanligare inslag i det högre utbildningslandskapet har blivit skapandet av allianser mellan lärosäten. Gränsdragningen mot nätverk är något svår i denna kategori och det finns överlappande karaktärsdrag i de två formerna. En beskrivning skulle kunna vara att allianser mellan lärosäten utgör en mer formaliserad samarbetsform än traditionella nätverk. De syftar ofta till att möjliggöra ett mer långsiktigt och strategiskt samarbete. Till skillnad mot nätverk kan det i större grad finnas gemensamma mål och strukturer. I praktisk mening innebär det även mer långtgående organisering och finansiering jämfört med nätverk. Nätverk kan istället ses som en lösare form av samarbete mellan lärosäten som bygger på större grad av frivillighet och informella strukturer där fokus ofta är erfarenhetsutbyte, kunskapsdelning eller tillfälliga projekt. Skillnaden mellan allianser och nätverk ligger således främst i graden av institutionalisering.

Akademi Sydost är ett exempel på samarbete mellan lärosäten som hade karaktärsdrag som en allians. Det var en allians mellan Växjö universitet, Högskolan i Kalmar och Blekinge tekniska högskola som etablerades genom ett treårigt ramavtal 2006 och föregicks av projektarbete från 2004. Syftet var att stärka lärosätenas konkurrenskraft genom fördjupat samarbete inom utbildning, forskning, administration och regional utveckling. Samtidigt skulle varje lärosäte behålla sin autonomi och profil.⁸⁰ Samarbetet organiserades genom en gemensam styrgrupp med ledningsrepresentanter, ett mindre kansli och olika projektorganisationer. Samarbetet fick även erkännande och finansiering från den dåvarande regeringen som såg mycket positivt på lärosätenas samarbete.⁸¹ Organisationen drogs dock med problem i styrningen med anledning av att alla tre organisationer, trots gemensam beredning av ärenden, behövde ta parallella beslut. I takt med att tanken om Linnéuniversitetet formerades under slutet av

⁸⁰ Akademi sydost (2006).

⁸¹ Sveriges radio P4 Kalmar (2006).

decenniet och att det blev tydligt att Blekinge tekniska högskola inte avsåg att ingå i den gemensamma färdplanen mot ett fusionerat lärosäte blev avtalet inte lika aktuellt och fokus skiftade mot den kommande fusionen.

Öresundsuniversitetet var ett samarbete som etablerades 1997 mellan lärosäten i Öresundsregionen, huvudsakligen i Skåne och östra Danmark. Målet med initiativet var att Öresundsregionen skulle vara en internationellt konkurrenskraftig kunskapsregion genom samarbete inom utbildning, forskning och innovation.⁸² Detta exempel är någonstans mellan våra definitioner av lärosätenätverk och allians. Samarbetet lades dock ned 2012. Problem med skillnader i betygssystem, terminstider, studieavgifter och resurstilldelning har framförts som bakomliggande faktorer till nedläggningen av samarbetet.⁸³ I en forskningsrapport som har behandlat projektet har det konstaterats att de största utmaningarna med samarbetet fanns på utbildningssidan vilket härleddes till politiska, rättsliga och byråkratiska system. Rapporten hänvisar också till rivalitet mellan lärosätena som en orsak.⁸⁴

Ett annat exempel på alliansliknande samarbete är The Arctic Six som samlar arktiska lärosäten i Sverige, Finland och Norge där bland annat Umeå universitet och Luleå tekniska universitet ingår. Samarbetet har bland annat som mål att öka samarbete avseende forskning och utbildning om Arktis. Bland annat har ett gemensamt program i turism tagits fram och det finns även samarbete avseende forskarutbildning.⁸⁵

Det samarbete som på sistone har utvecklats mellan svenska lärosäten avseende forskning och utbildning inom språk är ett annat exempel på samarbete i alliansform. Samarbetet organiseras i ett konsortium som kallas Language Excellence Infrastructure Sweden (LEXIS) och har fått stöd av Riksbankens Cars, Hasselgren, Hansen, & Rostvik (2013), s. 45-50. Jubileumsfond. Det omfattar huvudsakligen samarbete avseende fyra delar: 1) gemensamma forskningsprojekt, 2) utbyte av studenter och personal, 3) gemensamma utbildningsprogram och kurser, samt 4) delning av resurser och infrastruktur.⁸⁶

En annan form av allians som är högst aktuell är Europauniversitetsinitiativet (EUI). Det har länge funnits ambitioner om mer integrerade samarbeten på utbildningsområdet i Europa. Det samarbete som sker mellan lärosäten inom

82 Svahn (2020).

83 Madunic Olsson (2017).

84 Cars, Hasselgren, Hansen, & Rostvik (2013), s. 45-50.

85 The Arctic Six (2025).

86 Lunds universitet (2025).

ramen för Erasmus+ är ett exempel på tidigare etablerade samarbetsformer. Idéen om ökad integrering fick dock stort genomslag när Frankrikes president Emmanuel Macron i ett tal 2017 föreslog att europeiska nätverk av universitet skulle etableras och bli drivkrafter för utvecklingen av högre utbildning i Europa.⁸⁷ Initiativet ska delvis ses som ett försök att samla EU efter många oroligheter i unionen under 2000-talet, framförallt Storbritanniens folkomröstning om utträde ur unionen 2017. Europeiska kommissionen har beskrivit initiativet som ett utan tidigare motstycke och som kräver ett stora framflyttningar i samarbete mellan lärosäten i hela Europa. Kommissionen har beskrivit att initiativet har flera mål, men det huvudsakliga är att främja gemensamma europeiska värden och stärka den europeiska identiteten. Kvalitet och konkurrenskraft hos europeisk högre utbildning har också lyfts fram som ett mål med EUI.

Sammanfattningsvis innebär upplägget med EUI ett samarbete som ska på ett strukturerat och formaliserat sätt skapa mer långtgående och hållbara samarbeten mellan lärosäten över landsgränser i EU. Initiativet strävar efter

att skapa friare flöden för studenter mellan lärosäten som ingår i respektive allians genom att bygga gemensamma strukturer som möjliggör för studenter att ta del av kurser, program och andra aktiviteter. Studenter ges möjlighet att läsa kurser vid de universitet som ingår i samma alli-



...upplägget med EUI ett samarbete som ska på ett strukturerat och formaliserat sätt skapa mer långtgående och hållbara samarbeten mellan lärosäten över landsgränser i EU.

ans, antingen som campusförlagd utbildning, på distans eller i hybridform, beroende på hur utbildningen är organiserad vid värduniversitetet. Genom detta upplägg kan studenter läsa kurser från flera lärosäten. I Sverige har initiativet fått stort genomslag och i skrivande stund deltar 25 svenska lärosäten i någon form av EUI-samarbete.

Eftersom EUI är ett relativt nytt inslag är antalet utvärderingar ännu inte så omfattande. UHR och UKÄ har dock under 2024 undersökt frågan om EUI i två rapporter ur ett svenskt perspektiv.⁸⁸ Svenska lärosäten som deltagit i EUI vittnar om flera konkreta fördelar. Ökad mobilitet lyfts fram som en av de starkaste fördelarna. Samtliga lärosäten som deltog i EUI vid tidpunkten för UHR:s enkät nämnde mobilitet som en vinst och ett motiv för deltagande.

⁸⁷ *Présidence de la République (2017)*

⁸⁸ *Joensen, Hallbåter, & Charysczak (2024) och Kindberg, Annani, Steele, Ekroth, & Westin (2024).*

Utöver mobilitet pekar lärosätena på att deltagandet ger tillgång till bredare kursutbud och akademiska miljöer man inte själv inte kan erbjuda. Det ger också en ökad mångfald inom ämnen samt stärkta kontakter med arbetslivet via partnerlärosätenas regionala nätverk. En del lyfter också hur mer heterogena forskar- och lärarlag och studentgrupper ger rikare akademiska samtal som i



Flera hinder har framkommit i EUI för svenska lärosäten. ...i stor utsträckning strukturella och kopplade till skillnader i nationella regelverk och rutiner. ...UHR och UKÄ pekar på gemensamma program som en källa till flertalet problem.

sin tur utvecklar ämnena. Allianserna har också blivit testbäddar för nya utbildningsformat.

Flera hinder har framkommit i EUI för svenska lärosäten. Hindren är i stor utsträckning strukturella och kopplade till skillnader i nationella regelverk och rutiner. Båda rapporterna från UHR och UKÄ pekar på gemensamma program som en källa till flertalet problem. Lärosätena beskriver

svårigheter kopplade till examenskrav och examenstillstånd särskilt i fråga om gemensam examen, utformning av examensbevis, terminstider, betygsskalor, utbildningars upplägg och längd, antagning och avskiljning av studenter, finansiering och studieavgifter, utformning av doktorandutbildning och disputation, samt immaterialrätt.⁸⁹ Frågan om studieavgifter framstår som särskilt svår och ett område där flera lärosäten uppger att de upplever hinder. Det resulterar ofta i manuell hantering och särskilda lösningar vilket i sin tur kan öka den administrativa kostnaden för utbildningen. Finansiering är också ett hinder och en stor risk enligt flera lärosäten. Finansieringen är tidsbegränsad och projektbaserad vilket inte alltid skapar en hållbar struktur. Lärosätena har engagerat sig i EUI-samarbeten med vetenskapen om att de på sikt kan behöva finansiera delar av verksamheten med egna medel eller hitta andra lösningar. Sverige saknar också motsvarande modeller som finns i andra länder där staten eller motsvarande stöttar med finansiering för EUI-samarbeten (vilket inte heller nödvändigtvis behöver vara eftersträvsvärt). Flera lärosäten noterar också att EUI-samarbeten tränger undan andra internationella samarbeten eftersom både resurser och uppmärksamhet koncentreras till alliansen.

⁸⁹ *Ibid*, s. 35-36.

UKÄ har även uppmärksammat att det finns flera utmaningar kopplat till kvalitetssäkring inom EUI. Eftersom kvalitetssäkringssystem ofta har en nationell och lokal prägel innebär det utmaningar när samarbete ska ske i gemensamma program över nationsgränser. UKÄ har noterat att European Approach, vilket är det europeiska förfarandet för kvalitetssäkring av gemensamma program, inte används i särskilt stor utsträckning trots att dess syfte är att underlätta gemensam kvalitetssäkring.⁹⁰ UKÄ har i en rapport från 2026 konstaterat att det i dagsläget finns juridiska begränsningar i det svenska systemet. Det gäller bland annat möjligheten att erkänna granskningar utförda av utländska kvalitetssäkringsorganisationer. För att fullt ut kunna tillämpa European Approach bedömer myndigheten därför att det krävs en ändring i dess instruktion så att UKÄ ges ett tydligare mandat att genomföra kvalitetssäkring av gemensamma program i en internationell kontext.⁹¹

Sammantaget talar den fortsatta utvecklingen med europeisk examensmärkning och europeisk examen för att frågor om utbildningssamarbeten i form av gemensamma program och allianser kommer att förbli aktuella. Kommissionens färdplan markerar en ambition att undanröja juridiska och administrativa hinder för transnationella utbildningsformer samtidigt som den kräver ökat erkännande av gemensamma kvalitetssäkringsprocesser.⁹²

Avslutningsvis framstår allianser som en samarbetsform med stor potential. En central fördel är att allianser möjliggör långsiktigt och strategiskt samarbete som på grund av alliansens omfattning kan åstadkomma genomgripande förändringar. Från ett studentperspektiv kan det vara en stor fördel att få ta del av andra perspektiv, ett bredare utbildningsutbud och erfarenheter som inte existerar vid det egna lärosätet. Alliansformen kan också fungera som ett sätt för lärosätena att samlas kring en gemensam profil eller sakfråga, vilket kan leda till större genomslag eller stordriftsfördelar. En av de uppenbara nackdelarna med allianser är att deras omfattning och nya strukturer ofta initialt innebär mer administration och samordning, även om det på sikt finns möjligheter att utveckla former som kan minska de administrativa kostnaderna. Eftersom varje lärosäte fortsatt verkar inom sina egna styr- och resurstilldelningssystem samt regelverk riskerar beslutsprocesser att bli ytterst komplexa, långsamma och ansvarsfördelningen riskerar bli otydlig när

90 Kindberg, Annani, Steele, Ekroth, & Westin (2024), s. 40.

91 Steele, Annani, & Ejsing (2026).

92 Faktapromemoria 2023/24:FPM55 (2024).

alliansen består av så olika parter. Det finns därför en stor risk att kostnaden riskerar att bli större än nyttan.

Fusioner

Något som har blivit allt vanligare de senaste tjugo åren har varit fusioner. Med fusioner avses när flera lärosäten går samman för att bli en samlad organisatorisk enhet. I den nordiska högskolepolitiken har fusioner och samgående mellan lärosäten varit ett frekvent inslag.



Något som har blivit allt vanligare de senaste tjugo åren har varit fusioner. Med fusioner avses när flera lärosäten går samman för att bli en samlad organisatorisk enhet.

Under mitten av 2000-talet genomfördes flera lärosätesfusioner i Danmark. Det motiverades med att skapa ett mer sammanhållet landskap och samla fakulteter i en organisatorisk enhet. I Norge har det också skett flertalet fusioner. I Finland har högskolepolitiken efter kritik om att resurserna har

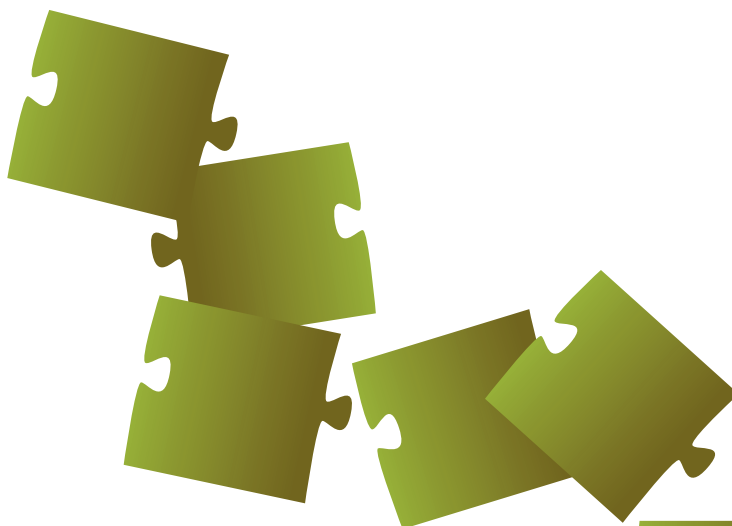
spridits ut allt för mycket också siktat på fusioner vilket har resulterat i flera nya organisatoriska enheter.⁹³

I Sverige finns det flera exempel på fusioner. Skapandet av Sveriges lantbruksuniversitet 1977, vilket var en sammanslagning av flera enheter, är ett tidigt exempel på detta. Mitthögskolans bildande 1993 genom ett samgående mellan Högskolan i Östersund och Högskolan i Sundsvall/Härnösand är ytterligare exempel. Under 2000-talet har denna trend återkommit och det har skett flera fusioner, bland annat Lärarhögskolan i Stockholms integrering i Stockholms universitet 2008 och likaså Högskolan på Gotland med Uppsala universitet 2013. Linnéuniversitetets födelse 2010 till följd av en fusion mellan Växjö universitet och Högskolan i Kalmar är ett annat exempel. Skapandet av Stockholms konstnärliga högskola 2014, vilket var en sammanslagning av Dans- och cirkushögskolan, Operahögskolan i Stockholm samt Stockholms dramatiska högskola, är ett exempel på en fusion av svenska lärosäten i modern tid. Det bör dock noteras att dessa samgåenden har haft olika karaktär, där vissa har skett mellan relativt jämbördiga parter medan andra snarare har inneburit att ett lärosäte integrerats i ett större, vilket illustrerar att fusioner inom högskolesektorn kan ta sig olika organisatoriska uttryck.

⁹³ Ekberg (2011) och (2025).

Fusioner behöver inte uteslutande handla om samgåenden mellan lärosäten i en gemensam organisation. Det finns även fusioner inom lärosäten, det vill säga att institutioner, fakulteter eller andra organisationer förs samman till en organisation. Motiven bakom dessa fusioner är ofta desamma som för lärosäten och handlar enkelt sammanfattat om att undvika små och sårbara miljöer, stärka förutsättningarna för kvalitet, skapa en kritisk massa, effektivisera och öka organisationernas förmåga att samla sin styrka i prioriterade frågor.

Fusioner mellan lärosäten eller miljöer kan vara mycket långtgående förändringar med stor potential, men det finns även risker. Fördelarna är teoretiskt mycket rationella och lockande. I utbildning och forskning finns det generellt stora risker med att ha för små miljöer, vilket gör att tanken om samgående är logisk. Fördelarna med att ha en kritisk massa av studenter och forskare är stora och därför eftersträvansvärd. Som tidigare nämnt kan det också vara ett sätt att skapa en större enad styrka som kan kraftsamla i särskilt viktiga prioriterade frågor och ge bättre kvalitet. En annan fördel är att det kan finnas potentiella vinster i minskad administration eller överlappande stödfunktioner. Samtidigt är fusioner likt de flesta genomgripande organisatoriska förändringar resurskrävande processer som tar betydande tid och energi i anspråk och som under genomförandeperioden riskerar att flytta fokus från kärnverksamheten till organisatoriska frågor.



6



6. Forskarutbildningen och forskarskolor – en samarbetsform som kan inspirera

Som vi tidigare har beskrivit framstår samarbete avseende forskarutbildningen, inte minst i form av forskarskolor, som ett av de mest utvecklade och framgångsrika exemplen på samarbete mellan lärosäten i Sverige. Mot denna bakgrund finns det skäl att närmare analysera forskarutbildning och forskarskolor som samarbetsform, både för att förstå deras framgångsfaktorer och för att diskutera i vilken utsträckning erfarenheterna kan inspirera samarbete även inom utbildning på grund- och avancerad nivå.

Bilagd denna rapport finns en historisk genomgång av forskarskolornas förekomst i Sverige. I bilagan har vi försökt att klargöra forskarskolornas utveckling i det svenska systemet och hur det har gått för dem baserat på tillgängligt material. Vi har även försökt att identifiera politikens inställning till forskarskolan som inslag i högskolesystemet.

Det finns ingen formell svensk definition av en forskarskola. Forskarskolor kännetecknas av att flera lärosäten samarbetar kring en gemensam forskarutbildningsmiljö ofta organiserad kring ett specifikt ämnesområde, tema eller frågeställning. I praktiken kan det innebära att doktorander verkar i en miljö



...samarbete avseende forskarutbildningen, inte minst i form av forskarskolor, ... ett av de mest utvecklade och framgångsrika exemplen på samarbete mellan lärosäten i Sverige.

där kurser, seminarier, infrastruktur och handledningsresurser koordineras gemensamt. Doktoranderna kan dock vara antagna via olika lärosäten som ingår i samarbetet. Forskarskolans omfattning kan variera från relativt löst organiserade nätverk till mer institutionaliserade former där ansvarsfördelning, finansiering och kursutbud är tydligt reglerade och formaliserade.

Sammanfattningsvis går det att konstatera att samarbeten avseende forskarutbildning, särskilt i form av forskarskolor, har utvecklats successivt. Inspiration har hämtats från USA där forskarutbildningen organiseras annorlunda och forskarskolor utgör en viktig beståndsdel i systemet. Rörelsen mot forskarskolor i Sverige har också skett med anledning av förändrade behov. En drivkraft har varit behovet av att skapa tillräckligt starka och hållbara forskarutbildningsmiljöer. Det har motiverats av kvalitetsskäl, men även effektivitet har framförts som viktig aspekt. Det tidigare lösa systemet för forskarutbildning i Sverige med diverse finansieringsformer och fri antagning

har efter tid allt mer kritiserats och politiken har försökt att skjuta forskarutbildningen till att bli mer formaliserad och uppstyrd.

Med tiden har mer formaliserade samarbetsformer vuxit fram där forskarskolor utgör den mest utvecklade varianten. Det har inte enbart varit en fråga som har drivits av de som är verksamma inom forskning och utbildning, utan också som resultat av riktade satsningar från externa aktörer. Forskarskolor har blivit ett populärt inslag i statens forskningspolitik

” Forskarskolor har blivit ett populärt inslag i statens forskningspolitik och även bland flera offentliga och privata forskningsfinansierare. Perioder av nationella initiativ från regeringen har haft stor betydelse för forskarskolornas utveckling. ... forskarskolor som har fått nationell finansiering har visat på positiva effekter.

och även bland flera offentliga och privata forskningsfinansierare. Perioder av nationella initiativ från regeringen har haft stor betydelse för forskarskolornas utveckling. Vid flera tillfällen har forskarskolorna fått särskilda medel som möjliggjort ett mer strukturerat samarbete mellan lärosäten.

Genomgången av de utvärderingar som har gjorts av forskarskolor som har fått nationell finansiering har visat på positiva effekter. Utvärderingar har bland annat lyft att de bidrar till att skapa kritisk massa, stärka kvaliteten

i forskarutbildningen, ge doktorander tillgång till bredare kursutbud och starkare handledningsmiljöer. Samtidigt pekar utvärderingarna på vissa utmaningar, inte minst beroendet av extern finansiering och svårigheter att fullt ut integrera forskarskolor i lärosätenas ordinarie verksamhet. Det finns även vissa invändningar om att forskarskolorna riskerar att begränsa de enskilda ämnena till förmån för forskarskolans tema. Sammantaget framstår forskarskolor dock som en välfungerande samarbetsform som adresserar centrala strukturella problem i den svenska forskarutbildningen.

6.1 Problemet med dagens hantering och dimensionering av forskarutbildningen

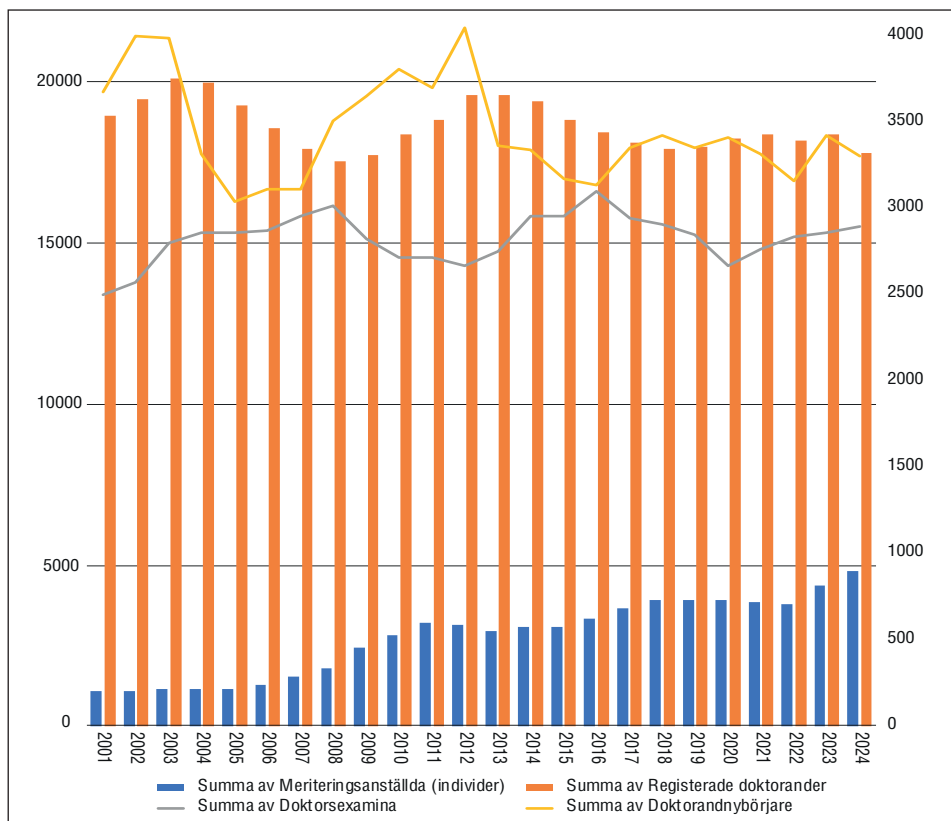
Tidigare rapporter i detta projekt har huvudsakligen fokuserat på frågor rörande dimensionering av utbildningsutbudet på grund- och avancerad nivå. Vi menar att forskarutbildningens plats i utbildningsutbudet också måste uppmärksammas. Forskarutbildningen utgör en särskilt kritisk del av utbildningssystemet. Undantaget betydelsen av utbildningen för individen finns det en rad kritiska instrumentella värden. Givet kravet på disputerade personal som finns i lärosätenas verksamhet fyller forskarutbildningen en viktig funktion i att bidra med kompetensförsörjning åt lärosätena. Utöver det är forskarutbildningen en viktig källa till högkvalificerad kompetens i samhället i stort.

Mot denna bakgrund framstår dimensionering av forskarutbildningen som särskilt viktig. Om utgångspunkten är att forskarutbildningen har en central roll för både akademins egen kompetensförsörjning och samhällets tillgång till kvalificerad arbetskraft är det rimligt att förvänta sig att dess volym utvecklas i takt med lärosätenas ökade resurser och växande krav. Forskarutbildningens utveckling pekar dock i en annan riktning.

Figur 5 visar att både antalet aktiva doktorander, doktorandnybörjare och doktorsexamina ligger i stort sett stilla under 2000-talet. Detta trots att lärosätenas intäkter för forskning och utbildning på forskarnivå har ökad över tid. Det gäller både de statliga basanslagen och externfinansiering.⁹⁴ Istället har antalet meriteringsanställda, vilket avser dem som är anställda som forskarasistenter, biträdande lektorer, och postdoktorer, ökat kraftigt.

⁹⁴ Bjare & Fredman (2024), s. 35.

Figur 5. Utvecklingen av antalet doktorander, doktorandnybörjare, doktorsexamina, samt meriteringsanställda, 2001–2024.



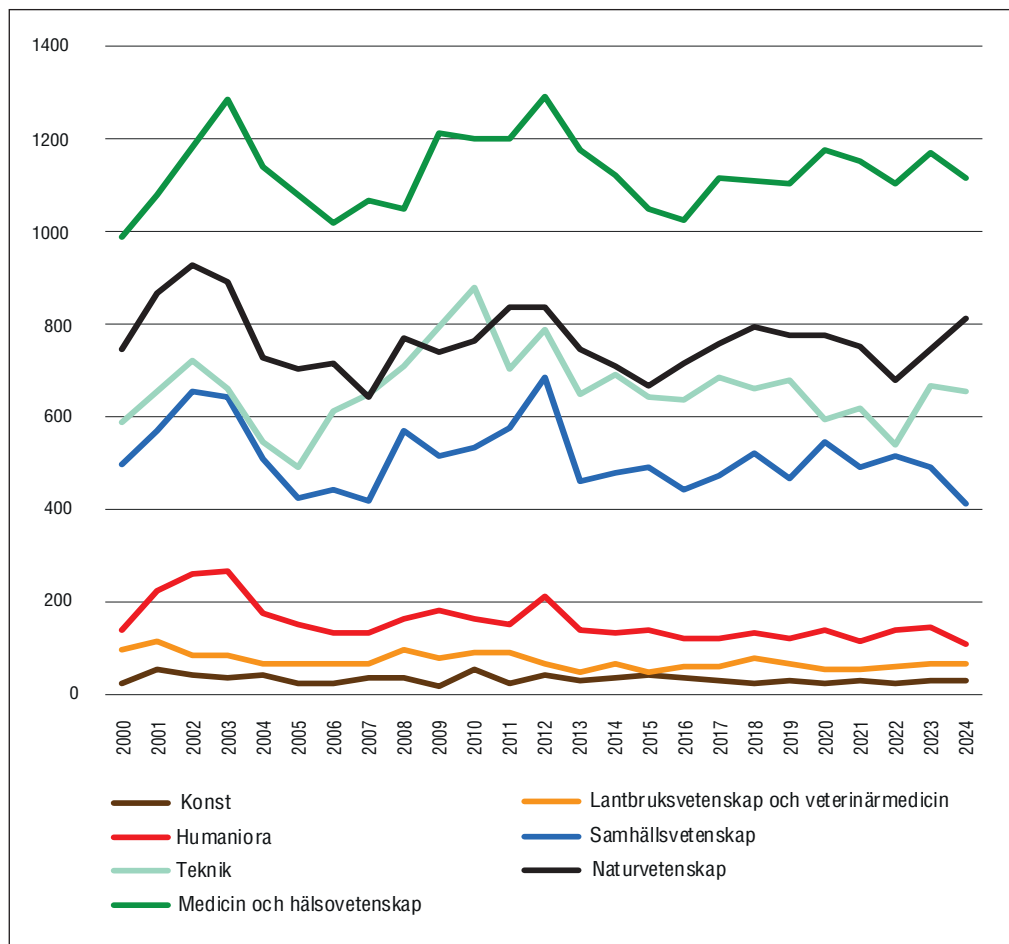
Källa: UKÄ, Högskolan i siffror. Avgränsningen till 2001 som startår är på grund av att UKÄ:s statistik för meriteringsanställda endast sträcker sig till dess.

För att nyansera situationen visar figur 6 utvecklingen avseende doktorandnybörjare per forskningsämnesindelning⁹⁵ sedan millennieskiftet. Antagningen till forskarutbildningen är tydligt koncentrerad till medicin och hälsovetenskap, naturvetenskap och teknik, som tillsammans står för merparten av doktorandnybörjarna och är de ämnen som står för stora delar av den totala forskningsfinansieringen. Samhällsvetenskap är något lägre och humaniora, lantbruksvetenskap samt konst antar betydligt färre. Under de senaste 25 åren framträder olika utvecklingsbanor för respektive disciplin och det är svårt att dra allt för övergripande slutsatser. För samhällsvetenskap och humaniora är

⁹⁵ Notera att Humaniora respektive Konst är utbrutna från forskningsämnesindelningen Humaniora och konst.

dock utvecklingen särskilt kritisk eftersom de också står för betydande del av volymen på utbildning på grund- och avancerad nivå. Inom humaniora går det att se en långsiktig och relativt tydlig nedgång, medan samhällsvetenskap präglas av större variationer men också av en lägre nivå under senare år. Det är dock viktigt att poängtera att forskningsämnesindelning inte visar att det kan variera kraftigt mellan ämnen inom indelningens kategorier.

Figur 6. Doktorandnybörjare enl. forskningsämnesindelning 2000–2024.

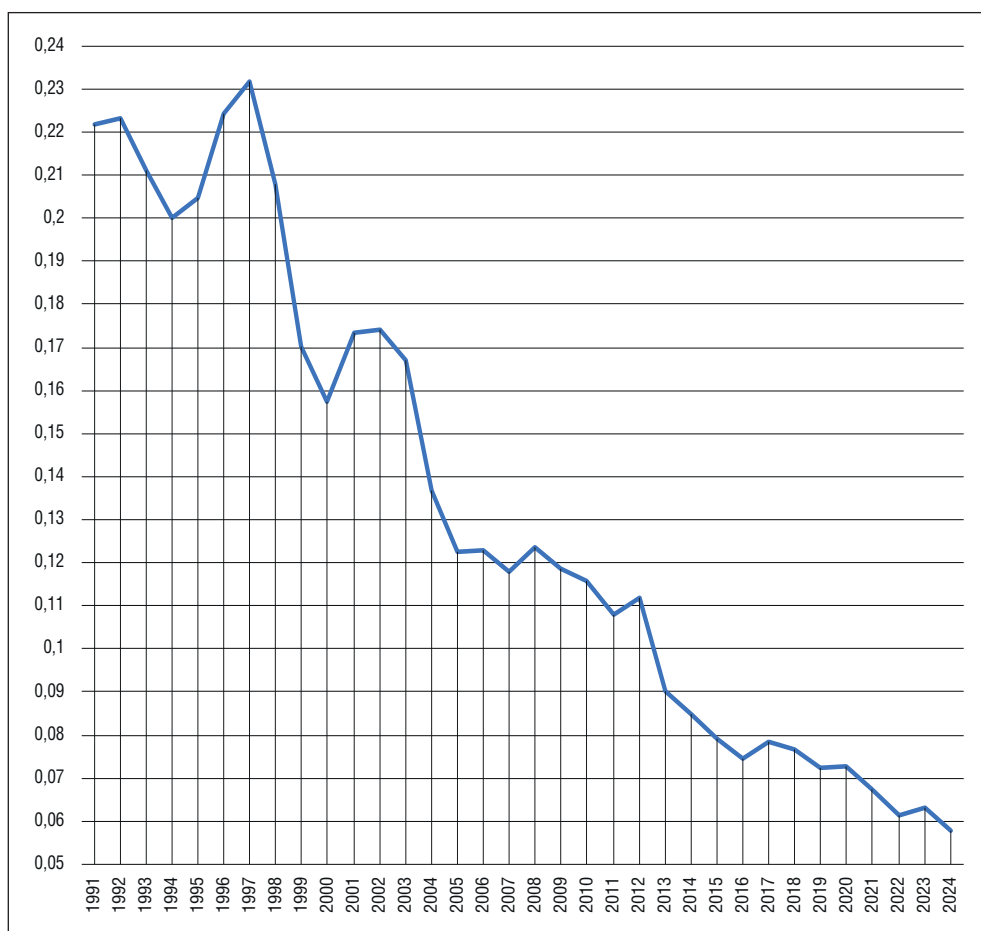


Källa: UKÄ, Högskolan i siffror.

Som tidigare nämnt har lärosätenas intäkter för forskning och utbildning på forskarnivå ökat sedan millennieskiftet. Givet denna utveckling är det intres-

sant att studera om det finns ett samband mellan forskningsfinansiering och antagning av doktorander. I figur 7 har antalet doktorandnybörjare ställts mot lärosätenas totala intäkter för forskning och utbildning på forskarnivå. Figuren visar att 1991 så var antalet doktorandnybörjare per miljon kronor intäkter till forskning och utbildning på forskarnivå ungefär 0,222. Under 2000-talet väntar en drastisk nedgång och 2024 så har det sjunkit till 0,057, vilket motsvarar en minskning på 70 procent sedan 1991. En slutsats är därför att trots att forskningsfinansieringen har ökat över tid så har det inte resulterat i att lärosätena prioriterar antagning av nya doktorander.

Figur 7. Doktorandnybörjare per miljoner kronor till forskning och utbildning på forskarnivå under perioden 1999–2024. Löpande priser.



Källa: UKÄ, Högskolan i siffror, SULF, Högskolestatistik, Högskoleverket, och Verket för högskoleservice. I denna figur väljer vi att sträcka tidslinjen längre bak i tiden eftersom det är intressant att se hur utvecklingen förhåller sig till 1998 års forskarutbildningsreform.

6.2 Rekrytering till forskarutbildning och integration av internationella doktorander

Det finns även anledning att problematisera andelen av befolkningen som påbörjar forskarutbildning och den ökande andelen utländska doktorandnybörjare. Enligt UKÄ var andelen utländska doktorandnybörjare 41 procent 2022, vilket också har varit någorlunda stabilt de senaste tio åren. Däremot har det skett ökning i vissa ämnen såsom samhällsvetenskap (10 procentenheter) och teknik (6 procentenheter).⁹⁶ Internationalisering självklart inslag i verksamheten och det bidrar till ökad kvalitet, i det här fallet att expandera gruppen av sökande till doktorandanställningar, men det ställer även stora krav på systemet att integrera dessa personer i verksamheten. Språklagen (2009:600) och UKÄ ställer stora krav på svenska i lärosätenas verksamhet. Exempelvis anser UKÄ att de faktum att en examinator inte behärskar svenska är inte en tillräcklig omständighet för att kräva att studenterna ska lämna svar på engelska i stället för på svenska.⁹⁷ I praktiken innebär detta att utländska doktorander som senare går vidare till lärartjänster kan möta hinder om de inte har tillräckliga språkkunskaper. Eftersom språklagen ställer krav på användning av svenska vid de statliga lärosätena innebär det också att det kan begränsa individers möjligheter att fullt ut delta i lärosätenas beslutande- och beredande organ. Det ställer därför stora krav på att lärarna utvecklar sina språkkunskaper och att lärosätena bistår i detta. En annan aspekt är att endast varannan doktorand med utländsk bakgrund idag stannar i Sverige efter examination. Andelen minskar dessutom över tid och efter åtta år är endast en tredjedel kvar i Sverige.⁹⁸

6.3 Vad kostar forskarutbildningen?

En annan aspekt att beakta är kostnaden för forskarutbildning. Eftersom forskarutbildningen inte har en egen anslagspost, liknande utbildning på grund- och avancerad nivå, utan ingår i anslaget för forskning och utbildning på forskarnivå så är det något svårare att spåra hur mycket medel som avsätts för forskarutbildning. Lärosätena redovisar generellt inte sina kostnader för forskarutbildning i årsredovisningar. Detta gör att det är förenat med stor osäkerhet i att beräkna kostnaden.

⁹⁶ *Doctrinal (2024)*, s. 8-10.

⁹⁷ *Herjevik (2020)*, s. 45.

⁹⁸ *Bengtsson & Nyström (2021)*, s. 2-3.

UKÄ har i rapporten *Vad kostar forskarutbildningen? från 2021* försökt göra en uppskattning av kostnaderna för forskarutbildningen. Enligt UKÄ:s beräkningar uppgick de totala kostnaderna för forskarutbildningen till cirka 12,9 miljarder kronor år 2019, vilket motsvarar ungefär 29 procent av lärosätenas totala kostnader för forskning och utbildning på forskarnivå. Kostnaden per doktorand varierar beroende på vilken studiefinansiering de har, men för doktorander med doktorandanställning uppgår den till cirka 1,3 miljoner kronor per år. Samtidigt som resurser till forskningen generellt har expanderat visar UKÄ att forskarutbildningens andel av de totala kostnaderna har minskat från 45 procent 1999 till 29 procent 2019.⁹⁹

En förklaring som lyfts fram i UKÄ:s rapport är att externa forskningsmedel i högre grad finansierar forskning och inkluderar i begränsad omfattning forskarutbildning. Vi menar dock med stöd i antalet registrerade doktorander per miljoner kronor till forskning och utbildning på forskarnivå som vi visade tidigare, så är utvecklingen allt för kraftig för att förklaras så enkelt och att det måste ligga en viss grad av medvetna och strategiska val bakom.

6.4 Vem styr och tar ansvar för dimensioneringen av forskarutbildningen?

UKÄ har i rapporten *Dimensionering av utbildning på forskarnivå från 2024* studerat dimensioneringen av forskarutbildningen i Sverige. Myndigheten konstaterar att under 2010-talet har statsmakterna på ett sätt tagit flera steg tillbaka i styrningen av forskarutbildningen. Det gäller bland annat borttagandet av de särskilda målen för examina på forskarnivå som skedde 2011. Även borttagandet av tilldelning av forskningsmedel via vetenskapsområden 2009 lyfts som en förändring vilket har gett lärosätena större rådighet i att avgöra mellan fördelning av medel för forskning respektive utbildning på forskarnivå. Myndigheten påpekar även att staten inte styr utbudet av forskarutbildning på samma sätt som utbildning på grund- och avancerad nivå som ska svara mot studenternas efterfrågan och arbetsmarknadens behov.¹⁰⁰

I budgetpropositionen för 2011 meddelade regeringen att den avsåg att ta bort de kvantitativa målen för examen på forskarnivå. Beslutet motiverades med att lärosätena borde ges större rådighet och ansvar för frågor om dimensionering av forskarutbildningen.

⁹⁹ Pettersson, Gribbe, & Löwing Jensen (2021)

¹⁰⁰ Doctrinal (2024), s. 2-3

”Även när det gäller examina på forskarnivå gör regeringen bedömningen att lärosätena själva bör få ta ansvar för dimensioneringen bl.a. för att kunna avväga utbildningen på forskarnivå mot resurser för vidareutveckling av yngre forskare. Regeringen avser därför att låta nuvarande mål utgå ur regleringsbrevet till universitet och högskolor. Även om regeringen upphör att ange mål för antal examina på forskarnivå kommer regeringen också fortsättningsvis noga följa utvecklingen och återkomma med förslag på åtgärder om utvecklingen så kräver.”¹⁰¹

Vi menar att detta visar på ett exempel där staten i tillit har gett större frihet och ansvar till lärosätena. Vi vill dock argumentera för att denna frihet inte fullt ut har förvaltats på ett ansvarsfullt sätt. Statistiken talar sitt tydliga språk. Frågan om dimensionering av forskarutbildningen är i hög grad en lärosätesintern angelägenhet. Den ökade autonomin innebär att ansvaret för att väga forskarutbildningens omfattning mot tillgängliga resurser och prioriteringar i praktiken vilar på lärosätena själva. Detta inkluderar avvägningar mellan investeringar i forskarutbildning och andra delar av forskningen.

Detta ansvar förutsätter ett aktivt och strategiskt förhållningssätt till forskarutbildningens dimensionering. Den utveckling som kan iakttas under de senaste decennierna där forskarutbildningen inte har ökat i takt med forskningsfinansieringen expansion indikerar dock att antagning av doktorander inte alltid har varit föremål för tydlig prioritering på lärosätetsnivå. Mot bakgrund av forskarutbildningens centrala betydelse för akademien och samhället framstår det därför som angeläget att lärosätena i högre grad utvecklar ett nytt förhållningssätt till dimensioneringen av forskarutbildningen. Det är också viktigt att poängtera att en förutsättning i det akademiska karriärsystemet är handledning av doktorander, och det går att fundera över om nuvarande volym i forskarutbildningen är tillräckligt för att tillgodose det behov av handledningsmöjligheter som finns idag. Samlat så innebär det att forskar-



Mot bakgrund av forskarutbildningens centrala betydelse för akademien och samhället framstår det därför som angeläget att lärosätena i högre grad utvecklar ett nytt förhållningssätt till dimensioneringen av forskarutbildningen.

¹⁰¹ *Doctrinal (2024), s. 2-3*

utbildningen behöver ges en tydligare plats i de strategiska överväganden som ligger till grund för utformningen av utbildningsutbudet. Det är också en fråga som måste engagera på samtliga nivåer vid lärosätena.

6.5 Är forskarskolan en enhällig lösning?

Givet den svenska forskarutbildningens status gällande framförallt dimensionering framstår forskarskolan som en attraktiv lösning. Som vi tidigare har påpekat har de utvärderingar som har gjorts av forskarskolor visat på positiva resultat och få invändningar. Dessutom pekar de utvärderingar som UKÄ har gjort av forskarutbildning på det motsatta, det vill säga att mindre miljöer som saknar hållbar organisering löper större risk för bristande kvalitet. Genom våra observationer kan vi se att forskarskolor ger positiva effekter för flertalet aktörer enligt följande.

- **För doktoranden:** Tillgång till ett större sammanhang med bredare kursutbud och fler perspektiv, inklusive tvärvetenskapliga sådana. Forskarskolor möjliggör nätverkande, inte bara under utbildningen utan även inför framtida karriärer, både inom och utanför akademien. De kan också bidra till ökad mobilitet mellan lärosäten och regioner samt förbättrad matchning mot arbetsmarknaden. Vidare minskar de beroendeställningen till en enskild handledare.

- **För handledaren:** Forskarskolor kan öppna upp handledarnätverk och öka möjligheterna till handledning, vilket både höjer kvaliteten i handledningen och breddar kompetensbasen. Detta kan skapa möjligheter för fler forskare att även i tidigt i karriären eller från andra organisationer att få handledarerfarenhet. Deltagande i forskarskolor kan därför delvis ses som kompetensutveckling för individen och potentiellt meritera handledare i större utsträckning. Därtill kan forskarskolor bidra till ökad samsyn kring utveckling av forskarutbildningen, exempelvis avseende innehåll, bredd och balans mellan publiceringskrav och andra kompetenser.

- **För forskarutbildningsmiljön:** Forskarskolor kan bidra till att skapa mer kompletta miljöer med tillräcklig kritisk massa. Det stärker förutsättningarna för kvalitet, kontinuitet och tvärvetenskapliga samarbeten. Om forskarskolor aktivt bygger strukturer över gränser så kan det även bredda kompetensbasen och generera nya gemensamma forskningsinitiativ.

- **För lärosätet:** Forskarskolor kan ge bättre förutsättningar att erbjuda högkvalitativ forskarutbildning även i miljöer som annars saknar egen kritisk massa. De kan också stärka lärosätets attraktionskraft och bidra till en mer strategisk kompetensförsörjning.

- **För landet:** Forskarskolor kan bidra till ökad kunskapsdelning och stärkt samarbete mellan akademi och omgivande samhälle. Genom att involvera externa aktörer kan de också öka förståelsen för och värdet av forskarutbildning på arbetsmarknaden. Detta kan i sin tur stärka efterfrågan på forskarutbildad kompetens. På nationell nivå kan forskarskolor bidra till att attrahera doktorander från olika delar av landet och skapa en bredare och mer rörlig arbetsmarknad för forskarutbildade. Därigenom stärker de Sveriges långsiktiga kompetensförsörjning och bidrar till ett mer sammanhållet system för forskning och högre utbildning.

Vi anser inte att forskarskolan ska utgöra den enda former för att organisera forskarutbildning i Sverige. Det är en driftsform som inte passar alla delar av akademien, men skulle sannolikt gynna flera områden. Särskilt där förutsättningarna i dag präglas av småskalighet och begränsad kritisk massa kan forskarskolor utgöra ett sätt att stärka kvalitet, bredd och långsiktighet. Vi är samtidigt medvetna om hur heterogent det akademiska landskapet är och det är centralt att värna den mångfald av organiseringar som behövs där olika ämnestraditioner och varje lärosätes egna villkor kräver olika lösningar. Det framstår dock som angeläget att i högre utsträckning ta till vara på och vidareutveckla forskarskolan eftersom det är en beprövad och framgångsrik samarbetsform.



Särskilt där förutsättningarna i dag präglas av småskalighet och begränsad kritisk massa kan forskarskolor utgöra ett sätt att stärka kvalitet, bredd och långsiktighet.

6.6 Går det att förlänga forskarutbildningssamarbeten till utbildning på grund- och avancerad nivå?

Givet att samarbeten avseende forskarutbildning och forskarskolor har visat sig vara framgångsrika och uppskattade hade det varit intressant om de kunnat utgöra en grund för en bredare samarbete mellan lärosäten. Förhoppningen

skulle vara att samarbetena i viss utsträckning kan förlängas till utbildningen på grund- och avancerad nivå. Det är även på dessa nivåer som lejonparten av studenterna utbildas, vilket gör att effekterna kan bli stora.

Ett argument som talar för en sådan förlängning är att samarbeten avseende forskarutbildning ofta innebär att fungerande relationer har etablerats. Det skapar konkreta erfarenheter av samarbete, kunskap och förståelse om varandras organisatoriska förutsättningar, och ibland gemensamma synsätt på verksamheten. Detta kan sänka trösklarna för att inleda samarbete även inom andra delar av utbildningsutbudet. Det finns därmed ett potentiellt värde i att bygga vidare på befintliga kontaktytor.

Ett ytterligare argument för förlängningen rör innehållet. Forskarutbildningssamarbeten är ofta organiserade kring specifika frågeställningar eller teman. Möjligen hade det varit gångbart att knyta an till dessa teman även i utbildning på grund- och avancerad nivå.

Det som talar emot förlängningen till utbildningen på grund- och avancerad nivå är huvudsakligen skillnaderna i styrning och resurstilldelning, vilket rapporten tidigare har problematiserat. En fördel med forskarutbild-

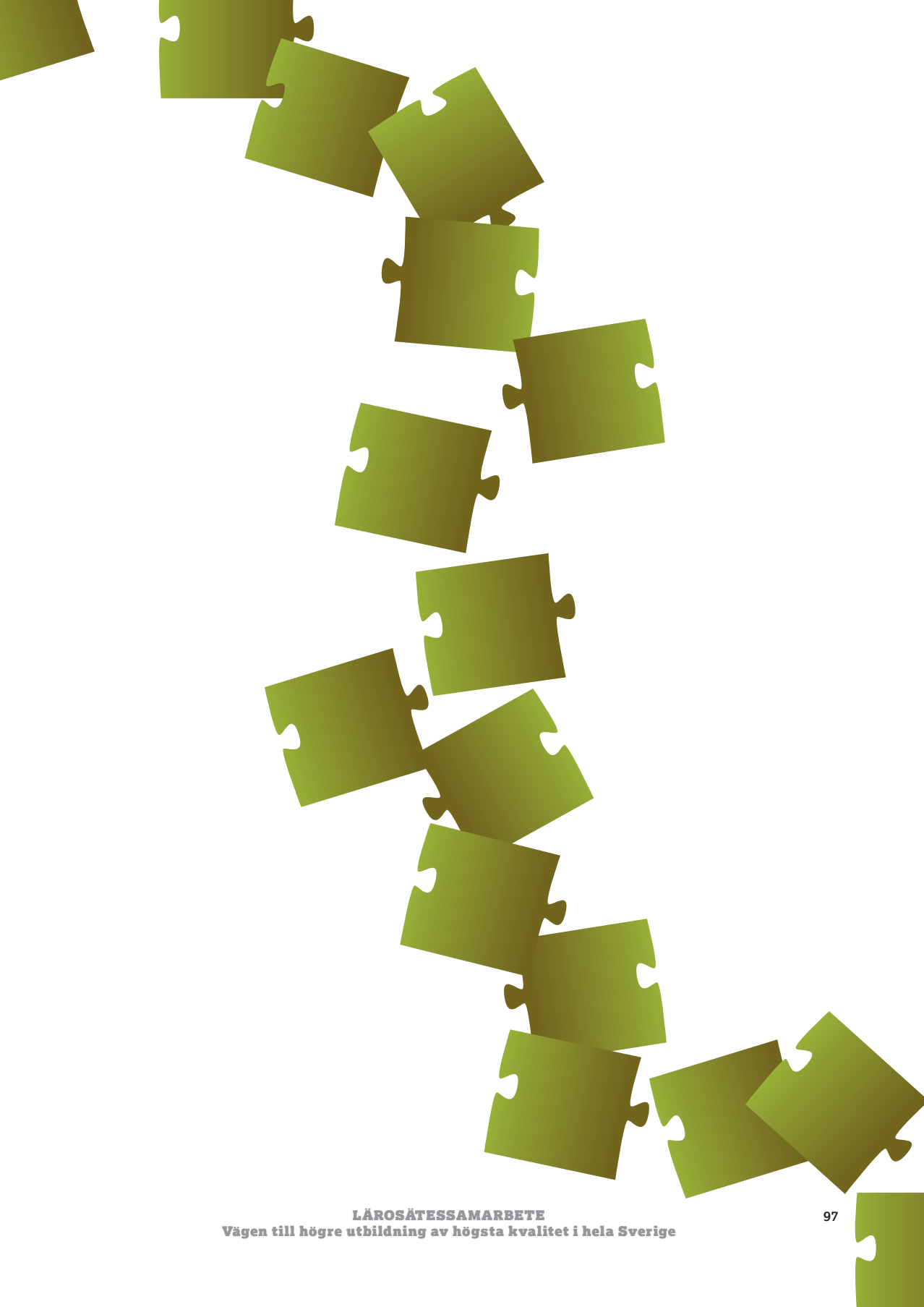
ningen är att den inte har samma system med takbelopp som grund för resurstilldelning, vilket gör att konkurrenslogiken inte blir lika stark som för utbildningen på grund- och avancerad nivå. Samtidigt omfattar utbildningen på grund- och avancerad nivå fler personer och därmed större resurser. Det ställer större krav och ger mindre flexibilitet för anpassningar till samarbeten jämfört med forskarutbildningen.

Trots detta menar vi att forskarutbildningen skulle kunna skapa nya vägar för samarbete. Åtminstone som

start till något nytt samarbete i begränsad omfattning. Särskilt på avancerad nivå kan sådana former av samarbete vara mer genomförbara då utbildningarna ofta är mindre, mer specialiserade och har ett ökat ämnesdjup.



En fördel med forskarutbildningen är att den inte har samma system med takbelopp som grund för resurstilldelning, vilket gör att konkurrenslogiken inte blir lika stark som för utbildningen på grund- och avancerad nivå. Samtidigt omfattar utbildningen på grund- och avancerad nivå fler personer och därmed större resurser.



7



7. Hinder och utmaningar för samarbete

I följande kapitel redovisar vi de hinder och utmaningar för samarbete mellan lärosäten som utredningen har lokaliserat. Som tidigare konstaterat så sker samarbete mellan lärosäten i många olika former och det är därför utmanande att täcka samtliga aspekter inom det fältet, men i följande kapitel är ambitionen att måla en bild av mest de framträdande hindren för samarbete enligt vår utredning.

Utmaningen med att hitta en Win-Win

En återkommande iakttagelse i utredningen är att en helt grundläggande förutsättning för att samarbete mellan lärosäten eller miljöer ska fungera är att de upplevs som meningsfulla av samtliga parter. Vid en första anblick

kan detta framstå som närmast självklart, men är ett mycket centralt perspektiv i verksamhetens logik. I intervjuer och tidigare studier framträder bilden av att samarbeten i hög grad är beroende av att de tydligt uppfattas som ett "win-win"-arrangemang, det vill säga att varje deltagande part ser konkreta vinster i relation till sina egna mål, förutsättningar och ramar. Detta gäller för både individ och organisation.

Utän tydliga vinster med samarbetet minskar intresset. Samarbeten kan då istället upplevas som ytterligare ett åtagande eller pålaga istället för ett strategiskt tillvägagångssätt. I det svenska högskolesystemet som redan har knappa



En återkommande iakttagelse...är att en helt grundläggande förutsättning för att samarbete mellan lärosäten eller miljöer ska fungera är att de upplevs som meningsfulla av samtliga parter.

resurser framstår detta som särskilt relevant. Frågan om nyttan i relation till kostnaden blir central. De samarbeten som i praktiken framstår som mest attraktiva är ofta de som erbjuder hög nytta till relativt låg kostnad.

Problemet uppstår när samarbetet leder till ökade kostnader. Kostnaderna kan vara olika i sin karaktär, exempelvis ekonomiska, administrativa, organisatoriska eller kulturella. Exempelvis kan anpassningar i ett samarbete innebära ökade transaktionskostnader eller kompromisser. När detta växer utan att motsvarande nytta tillkommer förskjuts balansen. Det som från början kunde ha framstått som ett potentiellt upplägg för win-win blir istället en belastning. Denna problematik blir särskilt tydlig i mer formaliserade och långsiktiga samarbeten där vinsterna ofta är av kollektiv eller övergripande form medan kostnaderna bärs individuellt eller lokalt på kort sikt. Det kan självfallet finnas individuella vinster i ett sådant scenario, men initialt kan de vara svåra att ta del av.

Det går inte att underskatta betydelsen av win-win i sammanhanget av samarbeten. Det gäller att skapa förutsättningar där både nytta och kostnad upplevs som rimligt fördelade mellan parterna. Så länge kostnader och risker uppfattas som större än de förväntade vinsterna kommer samarbeten att framstå som mindre attraktiva. Detta bidrar till att många samarbeten antingen stannar av eller aldrig realiseras fullt ut trots att de teoretiskt skulle kunna bidra till ökad nytta för samtliga parter.

Att definiera ett hinder – faktiskt eller upplevt?

En metodologisk och analytisk utmaning i denna utredning har varit att avgöra vad som faktiskt utgör ett hinder för samarbete mellan lärosäten, och vad som snarare bör förstås som ett upplevt hinder. I intervjumaterialet och i det tidigare källmaterial som analyserats framträder en rad faktorer som beskrivs som försvårande eller hindrande för samarbete. Samtidigt är det långt ifrån självklart om dessa hinder har sin grund i formella begränsningar, eller om de i praktiken bottnar i tolkningar, erfarenheter, kulturer och föreställningar. I utredningen har vår strävan varit att återge den bild som framträder i vårt material och analysera denna i relation till rådande regelverk och styrsystem.

Självfallet är det så att många av de hinder som vi beskriver har en reell grund och utgör konkreta hinder för samarbete. Samtidigt kan hinder utgöra en föreställning om vad som inte går att göra snarare än faktiska begränsningar. I flera intervjuer uttrycks exempelvis osäkerhet kring vad som är tillåtet inom

ramen för gällande regelverk, vilket i sig kan verka hämmande även i de fall där regelverket faktiskt ger ett betydande handlingsutrymme. Upplevda hinder kan därmed få samma praktiska effekt som faktiska hinder genom att de bidrar till försiktighet och riskminimering.

Denna distinktion är värd att problematisera. Hinder som är reella kräver ofta förändringar på systemnivå för att undanröjas, exempelvis genom uppdatering av regelverk, medan upplevda hinder i större utsträckning kan hanteras genom dialog, kunskapsspridning, kompromisser, gemensamma tolkningar eller nya arbetssätt. Som vi kommer att diskutera vidare i kapitlet är det därför avgörande med ett gott samspel mellan kärn- och stödverksamhet. När dialogen mellan dessa funktioner är svag ökar nämligen risken för att upplevda hinder cementeras.

Sammanfattningsvis gör vi bedömningen att frågan om hinder för samarbete dels måste ses i termer av reella hinder, men även hur inkludera hur hinder uppfattas, tolkas och hanteras i praktiken. Stärkta förutsättningar för samarbete kräver antagligen formella förändringar, men även ökad kunskap och nya synsätt.

Högskolans styr- och resurstilldelningssystem

Under utredningens gång har det utan tvekan största hindret som lokaliserats varit högskolans styr- och resurstilldelningssystem. Systemet beskrivs genomgående som ett strukturellt hinder för fördjupade och långsiktiga samarbeten mellan lärosäten. Kärnan i problematiken är de starka inslagen av resultat- och målstyrning samt konkurrens som systemet innehåller.

Det nuvarande systemet som avser utbildning på grund- och avancerad nivå är en produkt av 1993 års högskolereform. Reformen markerade en tydlig övergång från det styr- och resurstilldelningssystem som härstammade från 1977 års högskolereform och dess mycket utmärkande centralstyrningsprinciper där lärosätenas anslag baserades på planerad verksamhet och insatsfaktorer. Istället skulle det nya systemet som presenterades 1993 innebära att resurstilldelningen i större utsträckning knöts till lärosätenas faktiska resultat. För utbildningen på grund- och avancerad nivå innebar detta att tidigare sektorsanslag ersattes av ett prestationsbaserat system där lärosätena fick ersättning för antalet registrerade studenter och för studenternas studieprestationer. Lärosätena gavs ett takbelopp för verksamheten, och beslut om utbildningsutbudet flyttades till lärosätena.

Lagstiftarens idé med reformen var att med styr- och resurstilldelningssystemet förskjuta styrningen från staten till lärosätena och studenterna. Reformen byggde på föreställningen att kvalitet, relevans och effektivitet bäst uppnås om besluten om utbildningsutbudets utformning fattas nära verksamheten snarare än genom centralstyrning. Eftersom anslaget är beroende av antalet studenter och deras prestationer blev studenternas efterfrågan den avgörande principen för dimensionering.

Till sin natur är det rådande styr- och resurstilldelningssystemet byggt på *konkurrens och prestation*. Givet det resultatbaserade anslaget och att antalet studenter till viss mån är begränsat följer en naturlig konkurrens om antalet studenter. Trots att lärosätena ges ett takbelopp som anger ekonomiska ramar är det inte ett garanterat belopp eftersom lärosätena måste avräkna sina prestationer, det vill säga studenter, mot takbeloppet. Systemet är därför i grunden utformat för att premiera prestation och volym i studenter inom ramen för takbeloppet. Vi menar att studenterna utgör det främsta exemplet på konkurrenslogik, men detta inslag syns även i exempelvis rekrytering av forskande och undervisande personal, forskningsmedel och publikationer. Mot denna bakgrund blir det i grunden motsägelsefullt att förvänta sig ökat och fördjupat samarbete mellan lärosäten samtidigt som den faktor som sannolikt har störst betydelse för lärosätenas verksamhet, vilket styr- och resurstilldelningssystemet innehar, genomgående bygger på konkurrens. Styr- och resurstilldelningssystemet grundläggande filosofi utgår från att lärosäten ska agera självständigt och konkurrera med varandra.



Styr- och resurstilldelningssystemet grundläggande filosofi utgår från att lärosäten ska agera självständigt och konkurrera med varandra. ... styrningen premierar därför inte samarbete.

Prestation avser det enskilda lärosätet och styrningen premierar därför inte samarbete och tar ingen hänsyn till sektorns sammanlagda prestation.

I detta sammanhang blir resurstilldelningssystemet med dess ersättningsbelopp och framförallt takbelopp särskilt betydelsefulla hinder för

samarbete. Både i tidigare studier och i intervjuerna framkommer resonemang som menar att styr- och resurstilldelningssystemet skapar konkurrensliknande logiker mellan lärosäten eller miljöer vilket gör samarbete ekonomiskt riskabelt för det enskilda lärosätet eller den enskilda miljön. När utbildning bedrivs gemensamt eller över gränser måste resurser fördelas och avräknas

inom ett system som är konstruerat för enskilda anslag och lärosätets egna ekonomiska ramar. Samarbeten kompliceras ytterligare av att både det övergripande takbeloppet på lärosätetsnivå och interna takbelopp på fakultets- eller institutionsnivå måste uppnås och balanseras. Särskilt takbeloppen pekats ut som något som det finns en rädsla för att inte nå och något som måste upprätthållas. I praktiken innebär detta att samarbete riskerar att skapa osäkerhet om var prestationer ska avräknas, hur ersättning ska fördelas och vilken risk de samarbetande parterna måste bära. Att dela utbildning, lärarkompetens eller studenter kan dessutom innebära att resurser, prestationer och handlingsutrymme förskjuts till en annan part.



Samarbeten kompliceras ytterligare av att både det övergripande takbeloppet på lärosätetsnivå och interna takbelopp på fakultets- eller institutionsnivå måste uppnås och balanseras.

En sista aspekt av resurstilldelningssystemet som hinder för samarbete är att eftersom anslaget successivt urholkas av produktivitetsavdraget samtidigt som resurstilldelningen i praktiken fungerar enligt en skalfördelningslogik finns det alltid incitament att hålla en viss mängd studenter på varje utbildning. Eftersom ersättningsnivåerna per student urholkas över tid ökar betydelsen av volym för att bära fasta kostnader och upprätthålla utbildningsmiljön. Det skapar starka incitament att värna sitt studentunderlag eftersom det utgör basen för avräkning mot takbelopp. I ett sådant system framstår det som rationellt att söka skalfördelar genom att samla så många studenter som möjligt inom den egna organisationen, snarare än att dela utbildningsansvar eller ”lämna ifrån sig” studenter till ett annat lärosäte eller miljö inom ramen för ett samarbete. Resurstilldelningssystemets konstruktion och efterföljande verksamhetsmässiga logik innebär således att samarbete i praktiken kan uppfattas ekonomiskt riskabelt.

Sammanfattningsvis menar vi att det finns en diskrepans mellan förväntningar på ökat samarbete mellan lärosäten, som kommer via politik och sektorn själv, och de ekonomiska förutsättningar som styr lärosätena. Målsättningar eller ambitioner om fördjupade, långsiktiga och systematiska samarbeten förutsätter i praktiken att lärosäten kan agera utifrån ett gemensamt ansvar för kvalitet, effektiv resursanvändning, och att tillgodose samhällets kompetensbehov. I ett styr- och resurstilldelningssystem där ansvar, finansiering, uppföljning

i huvudsak är knutna till den enskilda organisationens prestationer blir detta emellertid svårt att realisera. Röster från intervjuerna menar att samarbete alltför ofta uppstår trots styr- och resurstilldelningssystemets logik snarare än i samklang med det, och att samarbete därför tenderar att bli personberoende, projektbaserat och sårbart för förändringar i ledning, ekonomi, administration, regler eller andra prioriteringar.

Ett annat sätt som konkurrensen tar sig uttryck i är den generella styrningen av utbildningen som baserar sig på mål- och resultatstyrning. Mer-



Merparten av lärosätena är enligt sina respektive regleringsbrev ålagda att utfärda ett visst antal examina inom några utpekade utbildningar över en begränsad tidsperiod på några år.

parten av lärosätena är enligt sina respektive regleringsbrev ålagda att utfärda ett visst antal examina inom några utpekade utbildningar över en begränsad tidsperiod på några år. Denna styrning gäller till stor del professionsutbildningarna inom skola och hälso- och sjukvård. De lärosäten som berörs ska i sina årsredovisning-

ar redovisa antalet utfärdade examina inom respektive område samt vilka åtgärder som har vidtagits för att uppnå målen. Under utredningens gång har det blivit tydligare att även denna typ av styrning hindrar samarbeten. I dessa fall handlar det om att två eller flera miljöer har sett nytta av att samarbeta kring en utbildning för att skapa både bättre kvalitet, forskningsanknytning, en kritisk massa, möta samhällets kompetensbehov och stabilitet på lång sikt, men där regleringsbrevets mål skapar en rädsla för att samarbetet skulle resultera i att lärosätena inte når sina respektive mål. Eftersom utbildningssamarbeten i praktiken kan innebära att en av parterna måste avstå från att avräkna studenter, och istället lämna det till de andra parterna i samarbetet, så finns det en risk att målet inte nås. Vi har noterat i intervjuerna att detta skapar en påtaglig oro för att inte nå målen gentemot staten, vilket i sin tur leder till att lärosäten tvekar till att ingå samarbeten.

I föregångarna till denna rapport har även målet för antal examina varit föremål för diskussion. I rapporten *Styrningen av lärosätenas utbildningsutbud* av Amnéus och Fredman menar författarna att målen om antal examina resulterar i att lärosäten med stor andel av de utbildningar som omfattas får sitt utbildningsutbud uppbundet och att det kan tränga undan andra utbildningar om inte resurserna ökar. Samtidigt kan man argumentera för att effekten av

målen är begränsad givet att målen sätts i dialog med lärosätena och speglar det befintliga utbudet.^{102 103} Däremot menar rapporten *Samarbete mellan lärosäten kring professionsutbildningar inom hälso- och sjukvård* av Tham och Humble att det finns en oklarhet i logiken bakom målen och att dess bredd bidrar till att vissa utbildningar försvinner i mängden. Rapportförfattarna föreslår att målen antingen förtydligas eller tas bort helt och hållet.¹⁰⁴

Styrningen med antal examina har förekommit sedan länge och täcker även flera utbildningar än de som nämns ovan. Exempelvis finns det en mängd särskilda åtaganden och uppdrag som lärosätena ska tillgodose enligt regleringsbrev, ofta inom mindre ämnen eller specifika utbildningar. Som beskrivs i kapitlet om forskarutbildning har det tidigare även funnits en liknande styrning avseende utbildning på forskarnivå. På så sätt har sektorn till viss del vant sig vid antal examina som styrmedel. Enligt vår utredning framstår det dock som ett hinder för samarbete och att den kontroll av resultat som sker årligen i samband med årsredovisningen sprider en osäkerhet om att inte uppnå satta mål. Utredningen bedömer denna typ av styrning som hämmande och ett hinder för samarbete.

Utöver direkta effekter på lärosätenas ekonomiska situation är det vår uppfattning att styr- och resurstilldelningssystemet även ger normerande och beteendemässiga konsekvenser. Styr- och resurstilldelningssystemet har haft en så genomgripande påverkan att dess logik också genomsyrar hur lärosäten och enskilda miljöer agerar inom systemet. I intervjuerna framträder en bild där konkurrens, måluppfyllelse och riskminimering blivit internaliserade utgångspunkter för beslutsfattande. Det tycks därmed ha bidragit till att etablera föreställningar om vad som är möjligt, legitimt och rationellt att göra vilket i praktiken formar beteenden på ett sätt som förstärker styr- och resurstilldelningssystemets egen logik.

Sammanfattningsvis bedömer vi att det nationella styr- och resurstilldelningssystemet inte är byggt för samarbete och i flera avseenden verkar direkt hämmande. De förväntningar som finns om samarbeten mellan lärosäten i form av lagstiftning kan därför inte fullt ut förverkligas.

102 Amnéus & Fredman (2024), s. 39.

103 Notera att Sveriges lantbruksuniversitet och Försvarshögskolan skiljer sig från övriga lärosäten genom en särskild styrning avseende utbildning.

104 Tham & Humble (2025), s. 128-129.

Intern resurstilldelning

Samtidigt som flera av intervjuerna ger uttryck för en frustration över hinder kopplat till resurstilldelningssystemet finns det även de som pekar på att problemen i stor utsträckning är något som lärosätena kan påverka. Ett återkommande budskap i intervjuerna är att många av de största hindren för samarbete inte nödvändigtvis ligger i det nationella regelverket utan i lärosätenas interna ekonomiska modeller. Skillnader i synsätt på intern resurstilldelning, både inom och mellan lärosäten, skapar i praktiken stora barriärer även när viljan till att samarbeta är hög. Utredningen har noterat utifrån intervjuerna och det källmaterial som finns tillgängligt på detta område att det förekommer en stor flora av interna prislappar, klassificering och ersättningslogiker som leder till låsningar när det kommer till samarbete. Detta mönster framträder på samtliga tre utbildningsnivåer, men låsningarna som resurstilldelningen skapar blir som mest tydliga i utbildning på grund- och avancerad nivå.

Antagligen är de upplevda låsningarna i utbildning på grund- och avancerad nivå mest framträdande eftersom resurstilldelningssystemet förutsätter att lärosätena ska redovisa prestation mot takbeloppet. En del av detta handlar om hur lärosätena väljer att arbeta med kursklassificering. Samtliga kurser ska av lärosätenas klassificeras i ett eller flera utbildningsområden utifrån kursens ämnesinnehåll vilket regleras i det gemensamma regleringsbrevet. Både Riksrevisionen och dåvarande Högskoleverket har under 2010-talet granskat och analyserat hur lärosätena arbetar med kursklassificering. Förvisso är rapporterna från några år tillbaka, men myndigheterna kunde visa på att kursklassificeringen genomförs på mycket olika sätt mellan lärosätena och att likartade kurser kan klassificeras till olika utbildningsområden vilket ger olika ekonomiska följder.¹⁰⁵ Uppföljningar har visat på en betydande variation i hur lärosäten tolkar och tillämpar klassificeringsprinciperna trots att de formella ramarna är gemensamma. Samma ämnesbenämning kan därmed ligga till grund för klassificeringar som spänner över flera utbildningsområden med sinsemellan olika er-



Antagligen är de upplevda låsningarna i utbildning på grund- och avancerad nivå mest framträdande eftersom resurstilldelningssystemet förutsätter att lärosätena ska redovisa prestation mot takbeloppet.

rosätena ska redovisa prestation mot takbeloppet. En del av detta handlar om hur lärosätena väljer att arbeta med kursklassificering. Samtliga kurser ska av lärosätenas klassificeras i ett eller flera utbildningsområden utifrån kursens ämnesinnehåll vilket regleras i det gemensamma regleringsbrevet. Både Riksrevisionen och

dåvarande Högskoleverket har under 2010-talet granskat och analyserat hur lärosätena arbetar med kursklassificering. Förvisso är rapporterna från några år tillbaka, men myndigheterna kunde visa på att kursklassificeringen genomförs på mycket olika sätt mellan lärosätena och att likartade kurser kan klassificeras till olika utbildningsområden vilket ger olika ekonomiska följder.¹⁰⁵ Uppföljningar har visat på en betydande variation i hur lärosäten tolkar och tillämpar klassificeringsprinciperna trots att de formella ramarna är gemensamma. Samma ämnesbenämning kan därmed ligga till grund för klassificeringar som spänner över flera utbildningsområden med sinsemellan olika er-

¹⁰⁵ Riksrevisionen (2010), s. 37.

sättningsnivåer. I praktiken innebär detta att den ekonomiska ersättningen per helårsstudent varierar mellan lärosäten. Variationen i kursklassificering visar på att det råder olika synsätt kring hur utbildning ska förstås och hanteras ekonomiskt, både mellan och inom lärosäten. Detta kan bli

ett problem för samarbeten över lärosätesgränser eller inom lärosäten eftersom det kräver en någorlunda samsyn kring hur kostnader, ersättning och prestation ska avräknas.

Samtidigt behöver bilden av den interna resurstilldelningen nyanseras. UKÄ har i en rapport från 2024 undersökt den interna resursfördelningen vid fem lärosäten och ger fler nyanser till beskrivningen av lärosätenas interna resurstilldelning. Rapporten menar att på lärosätenas centrala nivå har det nationella resurstilldelningssystemet för utbildning på grundnivå och avancerad nivå generellt stort genomslag. Det är ovanligt med avvikelser eller omfördelningar som tydligt avviker från de nationella ersättningsbeloppen. Bilden är emellertid en annan på fakultetsnivå. Där sker omfördelningar i relativt stor skala när medel fördelas vidare till institutionerna, och variationen i fördelningsmodeller är stor både mellan lärosäten och mellan olika fakulteter vid samma lärosäte.¹⁰⁶

Givet att den interna fördelningen på lärosätena generellt följer den nationella kombinerat med lärosätenas teoretiska frihet att omfördela resurser borde därför samarbete vara relativt enkelt ur ett ekonomiskt perspektiv. Intervjumaterialet visar dock att detta sällan upplevs som fallet i praktiken. Det framstår som att även mindre avsteg från etablerade interna ekonomiska logiker uppfattas som riskfyllda eller kostnadsdrivande. Befintliga modeller för resurstilldelning är i första hand anpassade för lokala grunder och ansvarsutkrävande snarare än för samarbete över organisatoriska gränser. I en sådan situation blir det svårt att få till samarbeten.

När det gäller forskarutbildning är problematiken inte densamma eftersom finansieringen sker via ett annat anslag. Det är inte heller lika många studenter på denna nivå, vilket gör att den ekonomiska hanteringen inte är lika omfattande som på grund- och avancerad nivå. Finansieringen och organiseringen



...det råder olika synsätt kring hur utbildning ska förstås och hanteras ekonomiskt... kan bli ett problem för samarbeten över lärosätesgränser eller inom lärosäten...

¹⁰⁶ Gribbe (2024), s. 37-38.

av forskarutbildningen är individ- och/eller projektbunden då det ofta omfattar en enskild forskare som inom ramen för ett forskningsprojekt tar initiativ till att inkludera ett eller flera doktorandprojekt. Kontrasten mot utbildningen på grund- och avancerad nivå framkommer tydligt i intervjuerna. Flera menar att eftersom forskarutbildningen följer en annan logik än övrig utbildning blir förutsättningarna för samarbete mellan lärosäten är annorlunda. Till skillnad från utbildning på grund- och avancerad nivå påverkas forskarutbildningen inte direkt av ersättningsbelopp och avräkning mot takbelopp, vilket i praktiken gör det enklare att samverka kring sådant som kurser, handledning, infrastruktur eller mer omfattande samarbeten såsom forskarskolor. Inom forskarutbildningen påtalas betydelsen av att doktoranden får ta del av ett större sammanhang och bidra till ämnets utveckling. Många av de intervjuade lyfter detta som en central styrka för kvalitet för framförallt mindre miljöer där institutionen inte nödvändigtvis kan garantera att det finns en kritisk massa i forskarsutbildningsmiljön.

Samtidigt uppfattar vi finansieringen som en begränsning för samarbete i forskarutbildningen. I ökande grad är lärosätenas verksamhet inom forskning och forskarutbildning beroende av extern finansiering.¹⁰⁷ Vid en första ansats finns det ofta en tanke vilken kostnadsbärare som ska täcka den största



...inte alltid lika självklart i forskarutbildningssamarbeten vem som ska bära kostnader för handledning, kurser, administration eller långsiktiga investeringar i forskarutbildningsmiljön.

kostnaden för en doktorand vilket är lön. Däremot är det inte alltid lika självklart i forskarutbildningssamarbeten vem som ska bära kostnader för handledning, kurser, administration eller långsiktiga investeringar i forskarutbildningsmiljön. I samarbeten om forskarutbildning uppstår det därför ibland tillfällen där samarbeten försvåras därför att det inte går att hitta en lösning på hur forskarutbildningen utöver lönen ska hanteras. Likt utbildningen på grund- och avancerad nivå finns det även en stor flora intern projektering, schabloner och andra standardiserade ekonomiska kalkyler för verksamheten. Vår uppfattning är att samarbete kring forskarutbildning försvåras med anledning av att lärosätena i allt för stor utsträckning styrs av intern resurstilldelning, istället för att se till

kostnaden för en doktorand vilket är lön. Däremot är det inte alltid lika självklart i forskarutbildningssamarbeten vem som ska bära kostnader för handledning, kurser, administration eller långsiktiga investeringar i forskarutbildningsmiljön. I samarbeten om forskarutbildning uppstår det därför ibland tillfällen där samarbeten försvåras därför att det inte går att hitta en lösning på hur forskarutbildningen utöver lönen ska hanteras. Likt utbildningen på grund- och avancerad nivå finns det även en stor flora intern projektering, schabloner och andra standardiserade ekonomiska kalkyler för verksamheten. Vår uppfattning är att samarbete kring forskarutbildning försvåras med anledning av att lärosätena i allt för stor utsträckning styrs av intern resurstilldelning, istället för att se till

¹⁰⁷ Se exempelvis Bjare & Fredman (2024).

helheten för forskarutbildningsmiljön, för ämnets överlevnad och för Sveriges kompetensbehov. Den stora andelen externfinansieringen bidrar också till en ryckighet. Flera intervjupersoner beskriver hur forskarskolor och samarbeten ofta riskerar att avvecklas när extern finansiering upphör trots att de bedömts fungera väl.

Utöver detta har vi också noterat att motiven bakom samarbeten i forskarutbildning inte alltid grundar sig i en gemensam idé om win-win utan om allt för snäva perspektiv där det enskilda lärosätet eller miljön prioriteras. Vårt material visar att samarbeten kan motiveras av olika och ibland

motstridiga logiker. I vissa fall beskrivs samarbetet som ett långsiktigt åtagande där miljöerna bidrar till handledning, kursutbud eller till och med en formell forskarskola, vilket ses som ett sätt att bygga hållbara miljöer över organisationsgränser. I andra fall framträder samarbetet snarare som ett instrumentellt steg där deltagandet främst ses som en språngbräda för att uppnå nödvändig kritisk massa inför en ansökan om eget examenstillstånd. När detta mål väl har uppnåtts minskar incitamenten för fortsatt samarbete och relationen upphör eller avvecklas. Ännu en gång går det att se det generella styr- och resurstilldelningssystemets konkurrenslogik. Trots att forskarutbildningen på pappret framstår som att ha en friare ekonomisk ram präglas även den av en brist på stabila och gemensamt förankrade lösningar för finansiering och ansvar som stödjer varaktigt samarbete mellan lärosäten.

Det är ett faktum att lärosätena formellt sett har stor frihet inom ramen för sin interna resurstilldelning och det är ett medvetet inslag i systemets uppbyggnad. Däremot verkar denna möjlighet inte utnyttjas i särskilt stor utsträckning. Att intern omfördelning sällan kommer i fråga, trots att det finns tydliga behov och också möjligheter, målar en bild av att intern resurstilldelning inte fullt ut utnyttjas som styrinstrument och är mer ett medel för att balansera befintliga strukturer. Samtidigt kan trögheten i den interna resurstilldelningen tolkas som ett uttryck för ett medvetet handlade för att hantera interna spänningar och konflikter. Omfördelning kan uppfattas som politiskt kostsam av internpolitiska skäl och tenderar därför att undvikas. Resultatet blir dock att interna strukturella problem inte adresseras.



...motiven bakom samarbeten i forskarutbildning inte alltid grundar sig i en gemensam idé om win-win utan om allt för snäva perspektiv där det enskilda lärosätet eller miljön prioriteras.

Sammanfattningsvis menar vi att den interna resurstilldelningen framstår som ett betydande hinder för samarbete, både inom och mellan lärosäten. Förvisso måste det ses i kontexten av det nationella resurstilldelningssystemet, men det finns frihetsgrader i systemet som inte nödvändigtvis utnyttjas till fullo. Resurstilldelningens verkan i praktiken uppfattas ibland som en fråga där utfallen är givna och som något som är svårt att påverka. Då förskjuts fokus från ett gemensamt och långsiktigt helhetsgrepp till hantering av avgränsade delar av verksamheten. Vi menar att detta inte är en hållbar syn på den egna verksamheten och hämmar ett arbetssätt där strävandet är att kunna erbjuda forskning och utbildning i samspel som håller hög kvalitet.

SUHF-modellen

I vårt intervjumaterial pekas SUHF-modellen stundtals ut som ett hinder för samarbeten. SUHF-modellen kallas den redovisningsmodell för kostnadsfördelning som talar om hur lärosätena ska hantera fördelningen av kostnader på olika kostnadsbärare, i bokföringen och i kalkyler. I grova drag syftar SUHF-modellen till att skapa ordning, transparens och jämförbarhet i hur lärosätenas kostnader redovisas. Historiskt hade externfinansiärer i huvudsak finansierat direkta kostnader som uppstod i forskningsprojekt medan lärosätenas anslagsmedel i praktiken fick bära en växande andel av de indirekta kostnaderna. I takt med att extern forskningsfinansiering ökade i omfattning framstod detta som ohållbart. Mot denna bakgrund tog SUHF, i samverkan med lärosäten och flera stora forskningsfinansiärer, fram en gemensam modell för redovisning och fördelning av indirekta kostnader som från slutet av 00-talet successivt implementerades i hela sektorn.¹⁰⁸

Modellen har blivit ett centralt verktyg för intern ekonomistyrning vid lärosätena, men även för externa finansiärer och för att säkerställa att principen om full kostnadstäckning upprätthålls på ett systematiskt sätt. Samtidigt bör SUHF-modellen förstås som en del av en större motorik av styr- och resurstilldelningssystem som har vuxit fram inom lärosätena. Självfallet är det så att i stora komplexa organisationer som omfattar mycket medel så uppstår det ett behov av administrativa system som gör verksamheten styrbar, rättssäker och uppföljningsbar. SUHF-modellen kan i detta perspektiv ses som en av flera sådana kuggjul i systemet. Det är ett sätt att hantera ekonomi inom komplexa

108 Mattsson (2011), s. 9-12.

organisationer som lärosätena ändå är, och på så sätt hantera de strukturella förutsättningar som lärosätena verkar under.

SUHF-modellen kan mycket väl uppfylla det syfte som beskrivs ovan, men den kan också verka som ett hinder för samarbete och då särskilt ur kärnverksamhetens perspektiv. Samarbeten mellan eller till och med inom lärosäten innebär ofta att kostnader och intäkter behöver fördelas mellan organisationer med olika ekonomiska förutsättningar och interna tillämpningar av modellen. Detta kan upplevas som administrativt krävande och svårt att överblicka. Även om det formellt finns rekommendationer för handel och samarbete mellan lärosäten kan modellen förstärka en bild

av att samarbete innebär ekonomisk risk och komplex ekonomistyrning. En annan försvårande aspekt är att eftersom högskolesektorn är så pass komplex med stora variationer mellan lärosäten, discipliner och traditioner, så är det sannolikt att det uppstår skillnader i kostnader mellan lärosä-

ten och miljöer. Exempelvis är det rimligt att förvänta sig att ett lärosäte eller miljö i en storstad i snitt har högre kostnader för lokaler eller löner. Detsamma kan gälla inom ett lärosäte där olika institutioner kan ha olika lokaler eller löneläge för sin personal. I ett samarbete kan det därför lätt uppstå utmanade situationer när de ekonomiska förutsättningarna varierar så pass mycket. Det ska dock noteras att denna situation kommer att uppstå oavsett vilken redovisningsmodell som än tillämpas.

Sammanfattningsvis är vår uppfattning att det finns sätt att samarbeta inom ramen för SUHF-modellen, men att det finns skäl att försöka utveckla den. Avgörande för detta tycks dock vara en väl fungerande samverkan mellan akademisk verksamhet och stödverksamhet där ekonomikompetens kommer in tidigt i planeringen av samarbete.

Arbetstidsavtalen

Ett annat hinder för samarbete som utredningen har lokaliserat via vårt material är frågan om arbetstid för lärare och forskare. Vår samlade bedömning är att den syn på arbetstid som idag finns i högskolesektorn, och vilken formaliseras i arbetstidsavtalen, motverkar samarbete mellan miljöer och lärosäten.



...kostnader och intäkter behöver fördelas mellan organisationer med olika ekonomiska förutsättningar... Detta kan upplevas som administrativt krävande och svårt att överblicka.

Inom högskolesektorn tillämpas i dag ett system där arbetstidsavtalen i hög grad utformar hur lärartjänster ska se ut. I avtalen finns procentsatser och riktlinjer för hur arbetstiden ska fördelas mellan utbildning, forskning, kompetensutveckling och övriga arbetsuppgifter. Avtalen fungerar därmed som ett styrande instrument som konkretiserar ramarna för den forskande och undervisande personalen och sätter normer för vad som anses vara en normal omfattning för olika arbetsuppgifter beroende på anställning. Fördelningen av arbetsuppgifterna i arbetstidsavtalen kan förstås som en fortsättning och resultat av lärosätenas resurstilldelningssystem. Eftersom anslaget för verksamheten är delat följer även en logik som måste omsättas i organisationen. Denna uppdelning förs senare vidare i mer konkret form i olika tjänsteplaneringssystem som används för att planera bemanningen av

lärare i verksamheten.

I intervjuerna har det uppmärksamats att ett hinder för samarbete är att olika miljöer eller lärosäten kan ha olika schabloner och beräkningsgrunder för olika arbetsuppgifter. Det vill säga att samma typ av arbete kan ges olika betydelse beroende på lokalt avtal och tillämpning. Ett vanligt exempel är inom forskarutbildningen där tid för

handledning av doktorander kan skilja sig avsevärt mellan två lärosäten trots att utbildningsuppdraget i grunden är detsamma. När två miljöer ska samarbeta kan det uppstå friktioner när schablonerna inte matchar och där det finns olika uppfattning om hur mycket resurser vissa moment ska innebära.

Kollektivavtal är en vedertagen del av den svenska arbetsmarknadsmodellen och det finns självfallet poänger med att vissa reglerande ramar för arbetstid för personalen, men sammantaget menar vi att denna uppbyggnad inte är ändamålsenlig. Vi anser att arbetstidsavtalen i kombination med tjänsteplaneringssystem bidrar till att skapa ytterligare en intern styrningssnurra inom lärosätena. De blir en förlängning av finansieringssystemets logiker som även tar sig djupt ner på individnivå. I praktiken innebär detta en hög grad av komplexitet som måste hanteras på institutions- och individnivå, ofta utan att den akademiska verksamhetens innehåll fullt ut är utgångspunkten.



I intervjuerna har det uppmärksamats att ett hinder för samarbete är att olika miljöer eller lärosäten kan ha olika schabloner och beräkningsgrunder för olika arbetsuppgifter. Det vill säga att samma typ av arbete kan ges olika betydelse

Utöver frågan om samarbete vill vi även framföra att vi bedömer att denna uppdelning av verksamheten och timstyrning av lärarnas arbete varken är förenligt med ett modernt professionellt arbetssätt eller med vår grundläggande övertygelse om att utbildning och forskning bör vara tätt sammanflätade och ses som en sammanhållen verksamhet.

Skillnader i program- och kursupplägg

Som beskrivits tidigare bygger dagens styr- och resurstilldelningssystem på konkurrens. I utbildningen är det framförallt en konkurrens avseende studenter. Det finns ett ekonomiskt incitament att rekrytera studenter för att uppnå givna takbelopp. Systemets logik skapar därför till viss grad ett krav på profilering för att kunna attrahera studenter till utbildningar. Ett steg i detta är att utbildningsmiljöerna skapar särskilda inriktningar eller fokus på sina utbildningar. Det behöver dock inte enbart drivas av konkurrens mot andra, utan kan också vara en del av forskning- och utbildningsmiljöns historia och tradition, eller ett sätt att svara mot samhällets behov.

Tidigare SUHF-rapport från 2025 *Lärosättesövergripande samarbete kring ämneslärarutbildning* av Ola Holmström och Cathrine Norberg visar på att lärarutbildningarna vid svenska lärosäten skiljer sig markant vad gäller studiegång i programmen.¹⁰⁹ Vi har inom ramen för denna utredning inte haft möjlighet att göra en lika djupgående analys av programupplägg som ovan nämnda rapport, men det är rimligt att anta att denna problematik inte är enbart begränsad till lärarutbildningarna utan sannolikt något som existerar inom hela högskolesystemet. Aspekter såsom tidpunkt och omfattning för olika moment i utbildningarna varierar mellan lärosäten. Detta innebär att kurser inom ett givet område inte alltid följer samma struktur vid olika lärosäten och kan ses som ett hinder avseende utbildningssamarbeten. Förvisso kan det finnas argument för profilering och att lärosätet ska ha autonomi i utformningen av sina utbildningar, men



...tidpunkt och omfattning för olika moment i utbildningarna varierar mellan lärosäten. ...kurser inom ett givet område inte alltid följer samma struktur vid olika lärosäten...

¹⁰⁹ Holmström & Norberg (2025), s. 126.

baksidan av detta är att skillnader i studiegångar och utbildningsplaner sannolikt försvårar lärosätessövergripande samarbete. Dock behöver inte program- och kursupplägg nödvändigtvis sammanfalla totalt för att ett samarbete ska komma till stånd utan det kan begränsas till en specifik del av utbildningen.

Skillnader i betygssättning

Det är inte bara kurs- och programupplägg som varierar mellan och inom lärosäten, utan även hur studenternas prestationer betygssätts. SUHF har tidigare behandlat frågan i rapporten *Betyg i högre utbildning* från 2016, där det konstateras att idag används flera olika betygssystem, både inom och mellan lärosäten.¹¹⁰ Likt frågan om kurser- och programupplägg kan frågan om betyg ses som en del i lärosätenas profilering, och det kan finnas olika ämnesspecifika traditioner eller pedagogiska skäl till att vissa betygssystem används, vilket kan vara fullt legitima skäl.

I ett samarbetsperspektiv framträder denna ordning dock som något problematisk. Olika betygssystem kan försvåra gemensamma samarbeten avseende utbildning. Mot denna bakgrund aktualiseras frågan om huruvida en ökad ambitionsnivå för samarbete också kräver en viss beredskap att kompromissa i frågor som traditionellt betraktats som interna eller ämnesspecifika såsom betygssystemen. Det behöver inte nödvändigtvis handla om att införa ett helt enhetligt nationellt betygssystem, men väl om att överväga ökad harmonisering, gemensamma principer eller ömsesidigt erkända lösningar i de sammanhang där samarbete behöver fördjupas. Om lärosäten gemensamt vill förenkla och skala upp samarbeten inom utbildning kan det således bli nödvändigt att väga värdet av lokala betygstraditioner mot de vinster som finns i ökat samarbete.

Skillnader i system och e-infrastruktur

Ett annat närliggande hinder för samarbete som vi har lokaliserat är lärosätenas användning av olika studieadministrativa och pedagogiska system och e-infrastrukturer. Detta gäller främst för utbildningen på grund- och avancerad nivå, och mer specifikt användningen av olika lärplattformar. Förvisso har lejonparten av lärosätena gått över till att använda samma system för lärplatt-

¹¹⁰ Adolfsson m.fl. (2016), s. 55-57.

formar, men inte samtliga. Detta behöver inte nödvändigt vara något eftersträvsvärt, utan kan ses som ett sätt för ett lärosäte att välja en egen pedagogisk profil, där lärplattformen självfallet utgör en viktig del. I de intervjuer som vi har haft under rapportskrivandet, särskilt med lärare eller andra som är involverade i utbildningsfrågor, har det framkommit att användande av samma lärplattform underlättar samarbete mellan lärosäten eller miljöer. För den undervisande läraren blir omställningen mindre och gör att transaktionskostnaden för att undervisa i en annan miljö är lägre.

I utredningen *Framtidens e-infrastruktur för högre utbildning* av Ann Fust och Magnus Petersson konstateras att den svenska högskolesektorns landskap av digitala system och e-infrastrukturer präglas av fragmentering.¹¹¹ Val av system sker i stor utsträckning på enskilda lärosäten eller externa aktörer utan en sammanhållande nationell strategi. Mot denna bakgrund har lärosätena också tagit egna initiativ till ökat samarbete i frågor om e-infrastruktur och digitalisering i det nya konsortiet UniDig som syftar till att i linje med utredningens inriktning stärka den strategiska samordningen och gemensamma förmågan inom dessa frågor.

Administrativa hinder

En vanligt förekommande uppfattning är att samarbeten försvåras av administrativa hinder i högskolesektorn. Utredningen har gjort ett försök i att lokalisera vilka konkreta hinder detta är. Till att börja med är många hinder relaterade till resurstilldelningssystemet eller studieadministration. Hinder kopplat till resurstilldelning har redan belysts tidigare i rapporten. De studieadministrativa hindren verkar huvudsakligen kretsa kring de många konsekvenser som följer av antagningsförfarandet.



De studieadministrativa hindren verkar huvudsakligen kretsa kring de många konsekvenser som följer av antagningsförfarandet. Efter antagning ska studenterna ha tillgång till en rad funktioner och rättigheter...

Efter antagning ska studenterna ha tillgång till en rad funktioner och rättigheter, såsom passerkort, studentkonto, tillträde till biblioteksresurser, försäkringar, och studenthälsa för att nämna några. Bostäder till studieavgiftsskyldiga stu-

¹¹¹ Fust & Petersson (2024), s. 10-11.

denter är ett annat exempel. I samarbeten kan det uppstå problem när sådana frågor ska hanteras eftersom skyldigheten i slutändan ligger på lärosätet där studenterna är antagna. Att dela på ansvar är inte alltid en självklarhet formellt sett. De system som används inom studieadministrationen är även till stor del utformade för att följa denna logik. De är uppbyggda för att strömlinjeforma flödena av studenter och de gör de relativt väl givet kostnaden. Däremot är det inte alltid lika enkelt att göra avsteg från dessa.

Avsteg från sektorns strömlinjeformade hantering är ibland möjligt, men det innebär ofta manuell handpåläggning och särskilda lösningar. Eftersom studieadministrationen då inte kan utnyttja automatiserade lösningar ökar risken för fel i handläggning. Hanteringen blir inte lika rättssäker. Denna myndighetsutövning som lärosätena står för har ofta stor betydelse för individen, i det här fallet studenterna, och det är därför av stor vikt att det sköts systematiskt och rättssäkert. Utöver detta är den uppenbara slutsatsen att manuell handpåläggning och särskilda lösningar resulterar med stor sannolikhet i ökad administration vilket i sin tur ökar kostnaderna.

Dock är det svårt att lätta på detta system utan att göra avkall på andra värden. De regler som finns för utbildningen och de rättigheter som studenterna åtnjuter måste ses som ett uttryck för värden som lagstiftaren medvetet har prioriterat. Till sin spets är det också en ansvarsfråga där systemet tydliggör vem som ytterst bär det rättsliga ansvaret för utbildningen och studenterna.

Utredningens bedömning är att lärosätena generellt har en kunnig och lösningsorienterad studieadministration, och därför lyckas lärosätena arbeta runt problem som uppstår. Men priset för detta är ofta högt och det krävs någon form av tryck för att nya lösningar ska komma till stånd. De nationella infrastrukturerna för studieadministration, huvudsakligen NyA (som administreras av Universitets- och högskolerådet) respektive Ladokkonsortiet, har också ett stort ansvar i att säkerställa att det finns system som stödjer samarbete.

Beslut i gränslandet

En omständighet som kan utgöra ett hinder för samarbete, eller åtminstone försvåra samarbete, är hur lärosätena ska hantera beslut i samarbeten med andra lärosäten. Det gäller särskilt beslut som involverar myndighetsutövning. Ett exempel på detta är det tidiga stadiet av vad som senare skulle bli Linnéuniversitetet, där Växjö universitet, Högskolan i Kalmar och Blekinge tekniska högskola

samarbetade. Genom tecknandet av ett treårigt avtal 2006 ville lärosätena utforska nya former för samarbeten sinsemellan. Inom projektet tillsattes en styrgrupp bestående av ledningspersoner och representanter från lärosätena och det skapades även kanslifunktioner som drev arbetet framåt. Efter ett tag stötte styrgruppen dock på problem med att fatta beslut i samarbetet. Ibland fick de tre lärosätena ta tre likadana beslut när det hela gällde samma ärende inom styrgruppens område. Lärosätena bad därför regeringen om lov att inom försöksverksamheten få inrätta gemensamma fakultetsnämnder. Regeringen ville dock inte gå på denna linje och avtog lärosätenas förfrågan.¹¹²

Frågan om gemensamma beslutsorgan hade tidigare behandlats 2005 av juristen och tidigare rektorn Anders Stening i rapporten *Försöksverksamhet med ändrad organisation inom högskolan U 2004:H* som gjorts på uppdrag av Utbildningsdepartementet. Stening menade att ett hinder mot effektivare samarbete mellan lärosätena är avsaknaden av bestämmelser gällande samarbete i fasta organisatoriska former. Det faktum att många av lärosätena är myndigheter och att de ansvarar för en rad myndighetsutövningssuppgifter resulterar i att utövande av dessa är knutna till varje lärosäte.¹¹³ Stening menade det skulle finnas en vinst i att ett gemensamt organ hade kunnat ta beslut avseende gemensam verksamhet istället för att alla deltagande lärosäten behöver ta likalydande beslut. Han bedömde också att en sådan lösning var konstitutionellt möjlig.

Utredningen *Självständiga lärosäten* SOU 2008:104 (ibland benämnd som *Autonomiutredningen*) gjorde anspråk på att förbättra förutsättningarna för lärosätena att samarbeta. Dessvärre polariserade utredningens mest betydande förslag den högskolepolitiska debatten, vilket gjorde att vissa intressanta delar av den avvisades. I en del behandlar utredningen frågan om gemensamma beslutsorgan. Utredningen föreslog att lärosäten ska ha möjligheten att inrätta gemensamma beslutsorgan tillsammans med andra lärosäten oberoende av huvudmannaskap.¹¹⁴ Under utredningens gång hade flera lärosäten påtalat oklarheter kring samarbete mellan lärosäten och hur det ska regleras. Det gällde utöver det även behovet av att kunna skapa gemensamma beslutsorgan för flera lärosäten, antingen på fakultets- eller institutionsnivå, för att kunna hantera frågor inom

¹¹² Fust & Petersson (2024), s. 10-11.

¹¹³ Stening (2005), s. 11.

¹¹⁴ SOU 2008:104, s. 233.

gemensam utbildning.¹¹⁵ På så sätt skulle lärosätena få en juridisk grund till att fatta beslut rörande utbildningssamarbeten och överlämna förvaltningsuppgifter till personer verksamma inom organet, även om utredningen menade att detaljerna gällande organens sammansättning och befogenheter skulle avtalas mellan lärosätena och inte vara föremål för lagstiftning. I propositionen *En akademi i tiden – ökad frihet för universitet och högskolor* 2009/10:149 kommenterade regeringen förslaget om gemensamma beslutsorgan. Regeringen menade att förslaget var lovvärt, men att det fortfarande kvarstod oklarheter i frågor om ansvar, beslutsbefogenheter och prövning av beslut. Regeringen gick inte vidare med förslaget och ansåg att det borde utredas vilket även skulle inkludera de enskilda utbildningsanordnarnas förutsättningar för att samarbeta med de statliga lärosätena.¹¹⁶

Som Lars Haikola har uppmärksammat i kapitlet *Samverkan inom högskolesektorn* från 2017 kvarstår denna problematik fortfarande.¹¹⁷ Merparten av lärosätenas myndighetsutövning sker i utbildningssammanhang eller mer precis kopplat till studenter. Myndighetsutövningen avses här ”utövning av befogenheter att för enskild bestämma om förmån, rättighet, skyldighet, disciplinpåföljd, avskedande eller annat jämförbart förhållande”, det vill säga beslut eller åtgärder som är uttryck för samhällets maktbefogenheter i förhållande till all-

mänheten.¹¹⁸ När utbildning bedrivs gemensamt mellan flera lärosäten kan hanteringen av myndighetsutövningen bli problematisk. För att tillgodose de rättigheter och skyldigheter som studenterna åtnjuter efter antagning krävs det att lärosätena har en rätts-säker och tydlig samordning. Som *Autonomiutredningen* visade saknar

lärosätena rätt att ingå formella avtal med varandra. De kan inte heller överlämna myndighetsutövande till varandra. På det stora hela gör detta att väsentliga frågor såsom antagning, utbildnings- och kursplaner, och examination försvåras i formella samarbeten mellan lärosäten.¹¹⁹



Som *Autonomiutredningen* visade saknar lärosätena rätt att ingå formella avtal med varandra. ...inte heller överlämna myndighetsutövande till varandra. ...väsentliga frågor ...försvåras i formella samarbeten mellan lärosäten.

115 *Ibid*, s. 120-121.

116 *Prop. 2009/10:149*, s. 49-50.

117 *Haikola (2017)*, s. 17.

118 *Ibid*, s. 15-16.

119 *Ibid*, s. 16.

Detska dock sägas att parallellt med utredningarna och förändringar i slutet av 2000-talet tog regeringen initiativ till ny lagstiftning avseende gemensamma examen. Utifrån de förslag som presenterades i departementspromemorian *Gemensamma examina* Ds 2008:80¹²⁰ lade regeringen 2009 fram förslag i propositionen *Gränslös kunskap – högskolan i globaliseringens tid* (Prop. 2008/09:175) som bland annat introducerade möjligheten för svenska lärosäten att utfärda gemensamma examina tillsammans med både svenska och utländska samarbetspartners. Lagändringen innebar att lärosätena nu kan ingå formella utbildningssamarbeten där utbildningen anordnas gemensamt och där studenterna får en gemensam examen dokumenterad i ett gemensamt examensbevis. För att möjliggöra detta gavs lärosätena även rätt att i särskilda fall överlåta vissa förvaltningsuppgifter, såsom antagning och tillgodoräknande, till andra medverkande lärosäten.¹²¹ Ett sådant stöd fanns inte i lagstiftningen tidigare. Som vi kommenterar under delkapitlet om kvalitetssäkringssystemet är dock lagens skrivelser avseende gemensamma examen svåra att förstå.



...lärosätena nu kan ingå formella utbildningssamarbeten där utbildningen anordnas gemensamt och där studenterna får en gemensam examen dokumenterad i ett gemensamt examensbevis.

Det går också att argumentera för att rättsläget gällande utbildningssamarbeten har blivit än mer otydlig sedan UKÄ i slutet 2023 lämnade sin slutredovisning av regeringsuppdraget att genomföra en översyn av förordningen (1993:1153) om redovisning av studier med mera vid universitet och högskolor. I slutredovisningen konstaterar UKÄ att det inte finns stöd i nuvarande förordning för lärosätena att hantera tillgång till varandras studieuppgifter, och föreslår inte heller att en sådan bestämmelse ska införas. UKÄ föreslår i stället att varje lärosäte ska föra ett eget studieregister. En grundläggande del i utbildningssamarbeten är rimligtvis förmågan kunna dela studieadministrativa uppgifter med varandra och det är olyckligt att UKÄ inte tog hänsyn till verksamhetsmässiga aspekter i regeringsuppdraget.

En annan fråga som relaterar till beslut i gränslandet handlar om studentinflytande. Under utredningens gång har detta perspektiv huvudsakligen framförts av SFS, och handlar om att i samarbeten där ansvaret är delat på flera in-

¹²⁰ Ds 2008:80, ss. 10-13.s

¹²¹ Prop. 2008/09:175.

stitutioner uppstår det situationer där det inte är lika tydligt vilken studentkår som har kårstatus för studenterna och ska hantera studiebevakning och andra frågor kopplat till studentinflytande. Utredningen bedömer att det är en viktig aspekt att hantera, men menar att erfarenheter från studentkårer som har kårstatus för delar av ett verksamhetsområde, exempelvis vid ett lärosäte eller vid en fakultet, visar på att det går att skapa lösningar för studentinflytandet. Exempelvis kan studentkårerna avtala om vilken studentkår som ska stå för vilken del av samarbetet när det kommer till studentinflytande och studiebevakning.

Vår bedömning är att frågan om hur lärosätena ska hantera beslut i gränslandet, det vill säga i utbildningssamarbeten där flera lärosätens resurser engageras, i flera delar kvarstår. I en viss nyansering går det att påpeka att det inom befintligt regelverk sker utbildningssamarbeten där dessa frågor uppenbarligen hanteras. En fördel med en särskild bestämmelse för lärosätena att forma gemensamma beslutsorgan hade varit förutsägbarhet, det hade funnits en modell att falla tillbaka till och som hade kunnat vara inspiration och riktmärke när frågan av den här karaktären måste hanteras. Sammantaget menar vi att de juridiska frågor som beskrivits i detta kapitel motiverar att se mer samlat på de formella förutsättningarna för samarbete mellan lärosäten. Nuvarande ordning är inte förenlig med ambitionen om ett högskolelandskap där samarbete är ett självklart inslag. Det är utredningens uppfattning att dessa frågor sannolikt förtjänar en mer systematisk genomlysning än vad som ryms inom ramen för denna utredning. Förslagsvis hade det kunnat vara en fråga som kan uppmärksammas av den av regeringen tillsatta utredningen om en mer ändamålsenlig organisationsform för statliga universitet och högskolor (Dir. 2026:5).

Nyanserad syn på kvalitetssäkringssystem som hinder för samarbete

I intervjuerna återkommer ett tema som hinder för samarbete vilket är upplevelsen av att UKÄ och kvalitetssäkring utgör ett hinder för samarbete. Flera intervjupersoner beskriver en oro för att UKÄ inte ska acceptera utbildningar som bedrivs i samarbete och inte uteslutande i ett enskilt lärosätets egen regi, och att ett mer omfattande samarbete med ett annat lärosäte skapar en risk för att förlora examenstillstånd.

Vår utredning, efter intervjuer med flera berörda parter och genomgång av tillgängligt material på området, ger emellertid en mer nyanserad bild. UKÄ:s rapport *Ansökan om examenstillstånd. Om samarbeten från 2021* visar att myndigheten i sin etablerade praxis beviljar examenstillstånd som vilar på överenskommelser om samarbete med andra lärosäten. Sådana samarbeten betraktas av bedömarna som i regel acceptabla förutsatt att de är stabila, långsiktiga, väl dokumenterade och inte personberoende. Det finns alltså ett etablerat utrymme för samarbetsbaserade examenstillstånd inom ramen för nuvarande lagstiftning.

Det som däremot inte är möjligt är gemensamma examenstillstånd, det vill säga ett tillstånd som formellt ägs och delas av två eller flera lärosäten gemensamt. Nuvarande skrivningar i lagstiftningen utgår från att examenstillstånd är individuella per lärosäte. Det är en reell begränsning, men en annan än den som ofta åberopas i intervjuerna. Uppfattningen att UKÄ generellt sett är fientligt inställt till samarbete framstår vid en noggrannare genomgång som ett upplevt hinder snarare än ett faktiskt sådant. Möjligen är det en föreställning som delvis bygger på feltolkningar av historiska tillsynsbeslut.

Det betyder inte att frågan om kvalitetssäkringssystem är problemfri.

En annan och mer reell utmaning är att svenska lärosäten, trots att de alla lyder under *Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning* (ESG) och det nationella kvalitetssäkringssystemet, har utformat sina interna kvalitetssäkringssystem på olika sätt. Det är naturligt och i mångt och mycket försvarbart. Som vi tidigare har påpekat har lärosätena olika organisation, traditioner och kulturer. Ett internt kvalitetssäkringssystem bör rimligen spegla det sammanhang det är tänkt att verka inom. Men när två lärosäten vill samarbeta om en utbildning uppstår nästan oundvikligen frågan om hur de skilda systemen ska samordnas. Det kräver kompromisser vilket givet den egna organisationens kvalitetssäkringssystem kan vara utmanande att få till stånd. Sammantaget är utredningens bedömning att kvalitetssäkringssystemet som sådant inte behöver utgöra ett hinder för samarbete, men att det lätt upplevs som ett hinder.



Uppfattningen att UKÄ generellt sett är fientligt inställt till samarbete framstår vid en noggrannare genomgång som ett upplevt hinder snarare än ett faktiskt sådant.

En annan fråga kopplat till lagstiftningen som några intervjupersoner har lyft är ramverket för gemensam examen. Det lyfts att skrivelserna i högskoleförordningen som reglerar möjligheten att



...skrivelserna i högskoleförordningen... är svåra att tillämpa i praktiken. ...råder en viss osäkerhet kring vad som faktiskt krävs för att en gemensam examen ska vara möjlig att genomföra.

utfärda gemensam examen är svåra att tillämpa i praktiken. Formuleringarna upplevs som svårtolkade och det råder en viss osäkerhet kring vad som faktiskt krävs för att en gemensam examen ska vara möjlig att genomföra.

Samarbete kräver sannolikt att alla parter är villiga att i viss mån

bryta med den egna logiken och är beredd att anpassa sig för samarbetet. Det är en organisatorisk och kulturell utmaning som inte bör förväxlas med juridiska hinder.

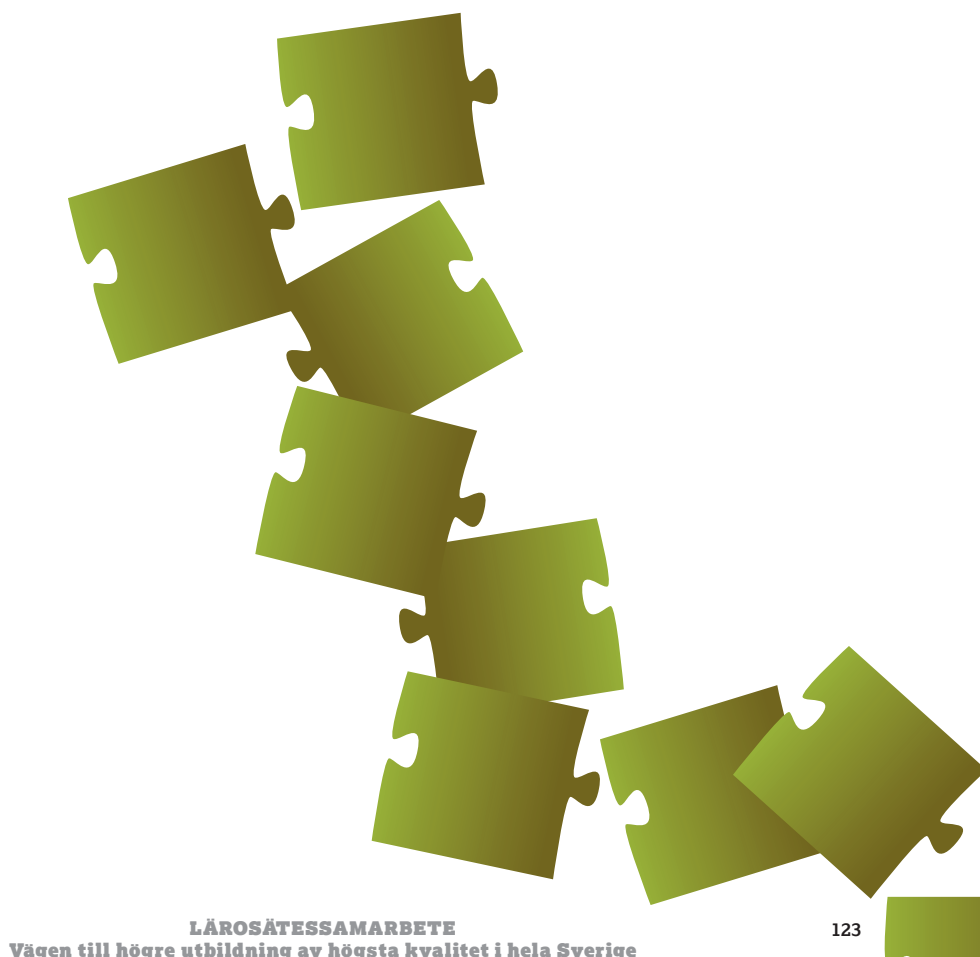
Dålig koppling mellan personer med vetenskaplig skicklighet och verksamhetsstöd i utveckling av utbildningssamarbeten

Ett mönster som framträder tydligt i intervjumaterialet gällande utvecklingen och förvaltningen av utbildningssamarbeten handlar hur väl kärn- och stödverksamheten samverkar. Utredningen har noterat att samarbeten återkommande blir onödigt svåra att genomföra eller misslyckas för att för att stödverksamheten involveras för sent i processen. Som vi har beskrivit ovan kan utbildningssamarbeten ha omfattande implikationer på frågor om resurstilldelning och studieadministration, vilket rimligtvis ställer krav på att dessa frågor hanteras på ett omsorgsfullt sätt.

Oftast uppstår idéer om samarbeten i kärnverksamheten bland lärare och forskare som ser ett behov eller en möjlighet. Efter följer en progression där planerna mognar följt av att mer engagemang och tid investeras i utvecklingen. Utredningen har observerat att stödverksamheten i vissa fall involveras först i ett sent skede, när frågorna om exempelvis ekonomi eller studieadministration ska hanteras. Då uppdragas inte sällan formella fel eller hinder som behöver lösas. Det kan vara för att stödverksamheten ställs inför en planerad lösning som inte är förenlig med gällande regelverk eller att upplägget kräver mer administration än vad kärnverksamheten räknat med. I ett sådant scenario blir det lätt friktioner som sätter stopp i utvecklingen av utbildningssamarbetet. Det omvända kan

också ske, det vill säga att utbildningssamarbeten drivs top-down utan tillräcklig koppling till de som ska stå för det vetenskapliga innehållet.

Utredningen har identifierat att framgångsrika samarbeten ofta delar draget av att stödverksamheten funnits med tidigt. Istället för att ses som en granskande instans i slutet av processen så har stödverksamheten bidragit redan i utformningsfasen. Utredningens bedömning är att lärosätena generellt behöver bli bättre på att samarbeta internt för att ge goda förutsättningar för samarbete. Utredningen vill understryka att detta inte handlar om att stödverksamheten ska styra kärnverksamhetens inriktning, utan att stödverksamhetens samlade expertkunskap om komplexa sakfrågor ska komma till konstruktiv användning. Det kräver också att stödverksamheten har en positiv och lösningsorienterad inställning till utbildningssamarbeten som verksamhetsform.



8



8. Slutsats

Svenska lärosäten verkar i ett samhälle präglat av stora och snabbt föränderliga utmaningar. Lärosätena påverkas också i allt högre grad av händelser i andra delar av världen. Samhällets förväntningar på lärosätena, framförallt som skapare av ny kunskap genom forskning och utbildning, är mycket starka och späds på av ett ökat tryck på innovation och konkurrenskraft. Hur detta tar sig uttryck i praktiken varierar, men kan exempelvis omfatta allt större krav på att utbildningen ska möta arbetsmarknadens aktuella behov, att det ska finnas ett likhets-tecken mellan lärosätens utbildningsuppdrag och nationell konkurrenskraft, eller att vissa utbildningar ska prioriteras över andra. Mot denna bakgrund behöver lärosätena agera proaktivt. Att vänta in ett mer gynnsamt läge riskerar att underminera lärosätens trovärdighet vilket i sin tur kan leda till hårdare styrning som inte beaktar ett lärosätetsperspektiv. Vi bedömer att det istället krävs ett framåtblickande arbetssätt där lärosätena tar ansvar och skapar förutsättningar för högkvalitativ utbildning som samtidigt möter samhällets behov idag och i framtiden. En nyckel till detta är att lärosätena samarbetar med varandra.

Med det sagt är det viktigt att konstatera att lärosäten redan idag samarbetar och har gjort det under en lång tid. Samarbeten är idag i många fall en bärande



**...ett ökat tryck på innovation och konkurrenskraft.
...allt större krav på att utbildningen ska möta arbetsmarknadens aktuella behov, att det ska finnas ett likhets-tecken mellan lärosätens utbildningsuppdrag och nationell konkurrenskraft, eller att vissa utbildningar ska prioriteras över andra.**

del av lärosätenas arbetssätt och tar sig många uttryck. Denna bredd utgör en styrka och innebär att det finns erfarenheter, goda exempel och etablerade arbetssätt att bygga vidare på när samarbeten behöver skalas upp, förlängas eller formaliseras. En av de främsta drivkrafterna till samarbete som vi har noterat är att det finns en tydlig och konkret vinst av samarbetet, vad som brukar kallas en "win-win", det vill säga att båda parter stärks.

Samtidigt framträder flertalet hinder som försvårar för samarbete. På nationell nivå skapar styr- och resurstilldelningssystemet, och särskilt takbeloppen, konkurrenslogiker som knyter finansiering och måluppfyllelse nära den egna studentvolymen, vilket i praktiken hämmar viljan att dela ansvar och studenter även när samarbete skulle innebära en win-win verksamhetsmässigt. Denna logik speglas och förstärks ofta internt genom lokala modeller för resurstilldelning, planering och uppföljning. Konkurrenslogiken har skapat behov av att lärosätena kan attrahera såväl studenter, forskande och undervisande personal såväl som ekonomiska resurser, vilket har spätt på en profilerings av verksam-

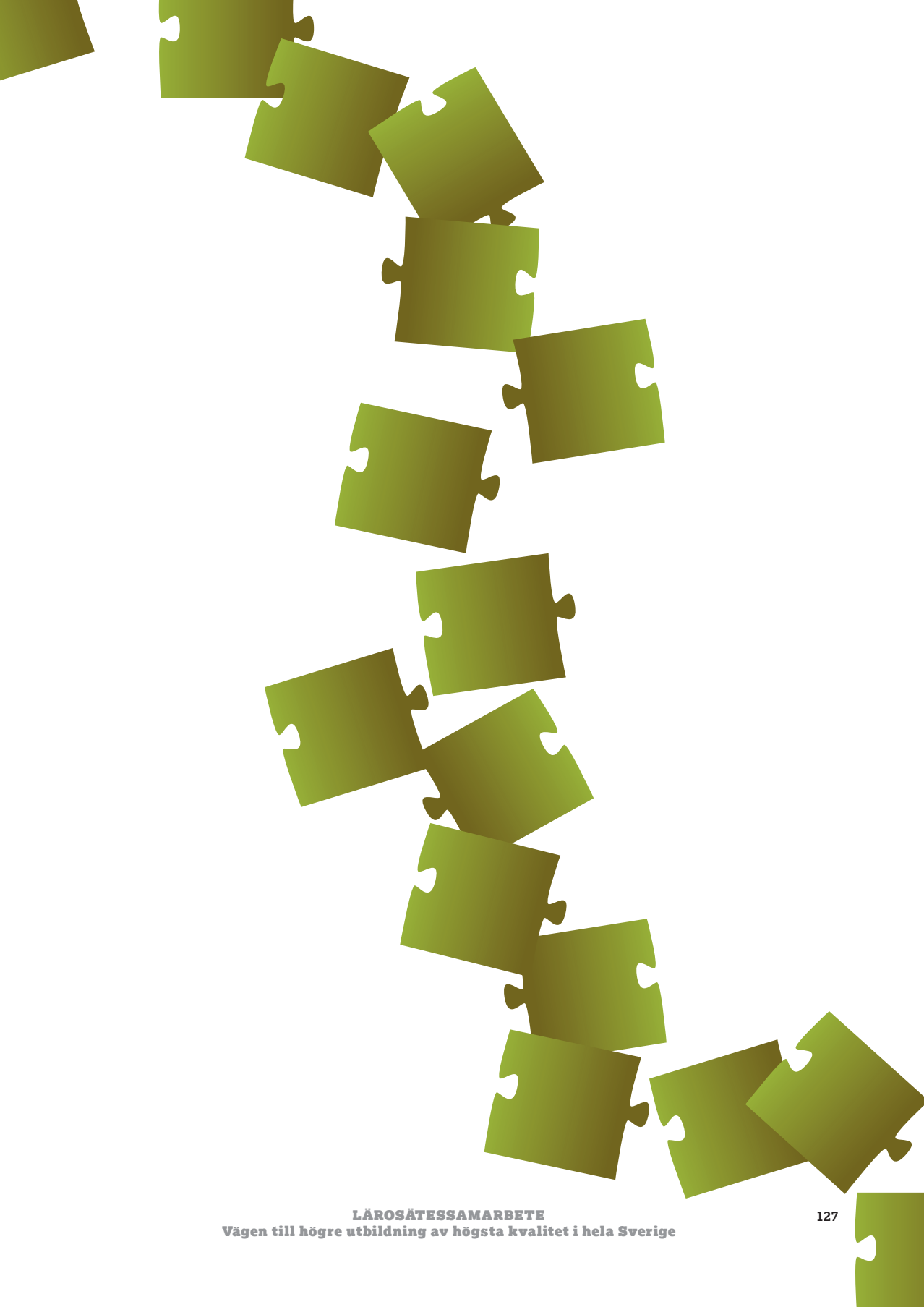
heten. Profilerings kan förvisso vara något positivt, men för långtgående skillnader i lärosätenas arbetssätt höjer barriären för samarbete. I längden minskar det storleken på samarbetets potentiella win-win.

Slutsatsen är därför dubbel. Å ena sidan finns det delar av den nationella styrningen och regelverk som behöver förändras, i vissa fall av mer

omfattande karaktär, för att öppna upp för gemensamt ansvarstagande och samarbete. Å andra sidan kan sektorn inte avvakta reformer drivna av externa aktörer. Betydande framsteg kan sannolikt åstadkommas inom rådande ram genom att modernisera en rad interna angelägenheter så att samarbete blir en win-win och inte en förlustaffär. Det handlar också om att skapa bättre kunskap om samarbete och hur det kan fungera. Mycket kan sannolikt göras genom att bemöta uppfattningar om att samarbete är svårt med konkreta lösningar.



Profilerings kan förvisso vara något positivt, men för långtgående skillnader i lärosätenas arbetssätt höjer barriären för samarbete. I längden minskar det storleken på samarbetets potentiella win-win.



9



9. Rekommendationer

Enligt direktivet ska denna rapport resultera i förslag i två delar. Den första delen handlar om förslag avseende hur lärosätena inom rådande reglering kan utöka och förbättra sina samarbeten. Den andra delen avser ett mer externt perspektiv där fokus är på hur rådande nationella regelverk och resurstilldelningssystem kan ändras för att möjliggöra och underlätta samarbeten mellan lärosäten. Givet ansvarsfördelningen i sektorn blir ett naturligt utfall att den första delen huvudsakligen riktar sig mot lärosäten, medan den andra delen berör betydligt fler aktörer såsom riksdag, regering och myndigheter.

9.1 Rekommendationer inom rådande reglering

Utöva ett tydligt ledarskap för att skapa en positiv inställning till samarbete

Samarbeten engagerar ofta många personer vilket gör att de till stor del är beroende av dess skapare och eldsjälar som får arbetet att fortgå. Däremot har det blivit allt mer uppenbart under utredningens gång att ledarskapet på olika nivåer spelar en stor roll för att samarbete ska fungera mel-

lan eller inom lärosäten. I många exempel på framgångsrika samarbeten som utredningen har tagit del av har explicit ledarskap pekats ut som avgörande faktorer. Dels lokalt ledarskap på de institutioner som huvudsakligen berörs av samarbetet i den löpande verksamheten, dels det ledarskap som finns på andra nivåer inom lärosätet. Inte minst har rektorernas ledarskap beskrivits som avgörande i större och mer omfattande samarbeten som avser gemensamma program eller kurser. I flera intervjuer beskrivs att samarbeten inte hade kom-



Däremot har det blivit allt mer uppenbart under utredningens gång att ledarskapet på olika nivåer spelar en stor roll för att samarbete ska fungera mellan eller inom lärosäten.

mit till stånd om det inte funnits ett uttalat stöd från lärosätets ledning för det aktuella samarbetet. Det beskrivs hur ett ledarskap på rektorsnivå uppmuntrar till samarbete som kan öppna upp knutar som aldrig annars hade lösts ut, vilket till stor del beror på att riktningen mot ökat samarbete ges ett tydligt mandat och legitimitet.

Utredningen menar därför att frågor om samarbete måste ingå som en komponent i lärosätetsledningarnas (och andra nyckelpersoner inom lärosätena på ledningspositioner) perspektiv och i strategisk planering av verksamheten. I och med det nationella styr- och resurssystemet starka inflytande är det viktigt att det finns ett ledarskap som vågar stå upp för en helhetssyn på verksamheten och att konkurrenslogiken stundtals kan tryckas bort för att ta ansvar för vetenskapen, lärosätet som organisation, det lokala samhället och i större mening Sverige. Lärosätetsledningar behöver agera aktivt för att stötta samarbeten. Däremot måste frågor om praktisk hantering självfallet hanteras kollegialt, men i nära samarbete med verksamhetsstöd så att samarbetet kan byggas på bästa sätt.

Höj ambitionsnivån i det lärosätetsgemensamma ansvaret för dimensionering av ett ändamålsenligt och hållbart utbildningsutbud med livskraftiga miljöer

Efter 1993 års högskoleproposition finns det en tydlig idé från lagstiftaren om att lärosätena ska ansvara för dimensionering av sin utbildning utifrån given ram. Vi menar att frågan om dimensionering av utbildningsutbudet inte ges den uppmärksamhet den förtjänar inom lärosätena. Det är en fråga som ytterst handlar om lärosätenas förmåga att ta ett samlat och långsiktigt ansvar för att erbjuda utbildning av hög kvalitet. Denna rekommendation är tvådelad. Dels menar vi att lärosätena behöver ta ett ledande helhetsansvar för dimensioneringsfrågan i relation till arbetsmarknaden. Lärosätena behöver utveckla en förmåga att, i samspel med arbetsmarknadens aktörer, systematiskt reflektera utifrån flera olika mått på arbetsmarknadens behov, snarare än att okritiskt utgå från enskilda indikatorer. En fördjupad dialog mellan lärosäten, arbetsmarknadens parter och politiken är därför central för att öka den ömsesidiga förståelsen för såväl utbildningens förutsättningar som arbetsmarknadens behov.

Den andra delen av dimensioneringsansvaret handlar om lärosätenas interna ansvar för att miljöerna är livskraftiga. Det är en fråga som stundtals är känslig men som är helt central för möjligheten att bedriva utbildning och

forskning av hög kvalitet. Rapporten har i flera tillfällen återkommit till de problem som uppstår i små och resurssvaga miljöer. Det kan inte vara en hållbar ordning att miljöer med utmaningar i söktryck, forskningsmiljö och ekonomisk situation tillåts fortgå utan att frågan om deras långsiktiga förutsättningar tas på allvar. I slutändan är det inte nyttigt för varken studenterna, lärarna, lärosätet och samhället i stort. Vår rekommendation är att lärosätena håller igång en kontinuerlig diskussion om hur miljöerna ser ut och utvecklas. Där det finns utmaningar med att upprätthålla hållbara förutsättningar måste lärosätena vara beredda på att fatta svåra beslut om omorganisation, ändrad profil, eller om att söka samarbete med en partner som kan bidra med den kritiska massa som saknas. Utredningen är medvetna om att sådana beslut aldrig är enkla eller okomplikerade, men det är en diskussion som behöver tas på allvar.

Här vill vi särskilt betona forskarutbildningens strategiska betydelse i detta sammanhang. I rapporten har vi valt att ge forskarutbildningen ett särskilt fokus eftersom den är helt avgörande för lärosätenas långsiktiga kompetensförsörjning och därmed för hela högskolesystemet. Tillgången till disputerade lärare är en grundförutsättning för forskningsanknuten utbildning och för att kunna upprätthålla livskraftiga miljöer. Vår bedömning är att forskarutbildningen måste få ett större fokus och omsorg i strategisk planering. I detta ligger också ett ansvar att utveckla och där så är nödvändigt samordna forskarutbildningen. Det kan ske både internt eller i samarbete med andra lärosäten. Som vi har pekat på

är forskarskolor en uppskattad modell av flera och det kan finnas anledning att utnyttja den modellen i större utsträckning oberoende av externfinansiering. Det är en nyckel för att säkerställa tillräcklig kritisk massa vilket i sin tur sannolikt leder till högre kvalitet och hållbarhet i systemet som helhet.



...forskarutbildningen måste få ett större fokus och omsorg i strategisk planering. I detta ligger också ett ansvar att utveckla och där så är nödvändigt samordna forskarutbildningen.

är forskarskolor en uppskattad modell av flera och det kan finnas anledning att utnyttja den modellen i större utsträckning oberoende av externfinansiering. Det är en nyckel för att säkerställa tillräcklig kritisk massa vilket i sin tur sannolikt leder till högre kvalitet och hållbarhet i systemet som helhet.

Revidera intern resurstilldelning

Som utredningen tidigare har beskrivit framträder resurstilldelning som det främsta hindret för samarbete. Utredningen kommer att problematisera det nationella styr- och resurssystemet i rekommendationerna nedan, men menar att

det även finns ett stort arbete att göra internt när det gäller resurstilldelning och vilka konsekvenser det har när det gäller förutsättningar för samarbete.

För att underlätta samarbete rekommenderar därför utredningen att lärosätena genomför en översyn av sina interna modeller för resurstilldelning.



För att underlätta samarbete rekommenderar därför utredningen att lärosätena genomför en översyn av sina interna modeller för resurstilldelning. ... historiska fördelningar och etablerade principer tenderar att bestå över tid.

Resurstilldelning är ofta en laddad fråga vilket innebär att historiska fördelningar och etablerade principer tenderar att bestå över tid. Samtidigt behöver denna fråga betraktas av strategisk karaktär. Lärosätenas interna modeller får inte utgöra ett hinder för de samarbeten som lärosätena själva bedömer som nödvändiga för

att upprätthålla hög kvalitet, tillgänglighet och långsiktighet i utbildning. Målet för en sådan översyn måste vara att öka flexibiliteten, sänka trösklar och skapa samarbetskompatibla modeller.

Fortsatt vidareutveckling av SUHF-modellen

Som vi beskrev tidigare utgör SUHF-modellen en av flera interna system som i praktiken kan försvåra samarbeten mellan eller inom lärosäten. För tydlighetens skull vill vi framföra att vi inte menar att modellen inte tjänar ett syfte eller att den bör fasas ut. SUHF-modellen kan motiveras av full legitima skäl. Vi menar istället att modellen i sin nuvarande form inte nödvändigtvis är konstruerad med fokus på samarbete som primär utgångspunkt.

Det är därför välkommet att SUHF har beslutat att under 2026 genomföra en översyn av modellen. Översynen syftar till att bedöma om det finns möjligheter till förbättringar och förenklingar av SUHF-modellen. Utredningens bedömning är att det finns skäl att se om modellen i sig kan göras mer samarbetsvänlig och rekommenderar att översynen inkluderar perspektiv om samarbete.

Gör en översyn av bestämmelser rörande arbetstid för den forskande och undervisande personalen

Rapporten har tidigare problematiserat den modell för arbetstidsavtal som gäller för den forskande och undervisande personalen och vilka implikationer det har på verksamheten. Vi har även problematiserat arbetstidsavtalen i förhållande

till frågan om samarbete. Det finns anledning att fråga sig om den nuvarande modellen för arbetstidsredovisning är ändamålsenlig. Modellen bygger i stor utsträckning på en timbaserad logik där olika arbetsuppgifter ges ett värde i timmar och summeras till en total arbetstid. Forskning och utbildning är inte verksamheter som låter sig avgränsas i tydliga tidsmått. Det finns en naturlig överlappning och de ger näring åt varandra. Forskning och utbildning sker i ett sammanhang där gränsen mellan att undervisa, forska, handleda och kollegialt utbyta kunskap inte alltid är meningsfull att dra. En timbaserad styrning reducerar denna komplexitet till en logik som varken speglar hur arbetet faktiskt bedrivs eller de värden som den akademiska verksamheten bygger på.

Utredningens rekommendation är därför att lärosätena i dialog med berörda parter gör en översyn av modellen med arbetstidsavtalen. Även SUHF expertgrupp för arbetsgivarfrågor skulle sannolikt ha en viktig roll i en sådan översyn. Vi vill understryka att detta inte ska ses som ett sätt för lärosätena att frigöra sig från sitt arbetsmiljöansvar som arbetsgivare. Det menar vi är en självklar del för lärosätena som arbetsgivare, men modellen som reglerar en så pass fundamental del som arbetstid måste vara tillåtande mot den verklighet som råder i lärosätenas verksamhet.

Utöver det skulle lärosätena kunna sträva efter en mer lösningsorienterad syn på hur arbetsinsatser i utbildningen värderas och räknas. Det finns naturligtvis lokala skillnader och olika traditioner inom disciplinerna som måste beaktas. Däremot anser vi att en större pragmatism i dessa frågor sannolikt hade underlättat för samarbeten.

Överväg harmonisering i delar av utbildningar

Utredningen har tidigare beskrivit att det finns en stor variation när det gäller hur diverse utbildningsfrågor hanteras av lärosätena. Som utredningen tidigare konstaterat är det delvis en naturlig konsekvens av disciplinernas traditioner och lärosätenas behov av profilering, men utredningen bedömer att det inte är rimligt att förvänta sig noll kompromisser i dessa frågor om målet är ökat samarbete mellan lärosäten. För att möjliggöra bättre förutsättningar för utbildningssamarbeten rekommenderar utredningen därför att lärosätena initierar en harmonisering inom centrala områden där skillnader i dag utgör konkreta hinder, alternativt att frågan om harmonisering hanteras ad-hoc av aktuella parter i befintliga och nya samarbeten.

Utredningen har tidigare pekat på de skillnader som finns inom program- och kursupplägg, utbildningsnära system samt betygsättning. Sammantaget bedömer utredningen att dessa variationer tillsammans utgör en struktur av skillnader som, även om de var och en kan förstås som uttryck för lärosätenas autonomi och lärarnas akademiska frihet, i praktiken skapar betydande trösklar för att etablera och vidmakthålla utbildningssamarbeten. Utredningen menar därför att sektorn behöver förhålla sig mer strategiskt till hur sådana skillnader ska hanteras när samtidigt ambitioner om samarbete ökar. En viss grad av harmonisering, eller åtminstone tydliggörande av vilka delar som kan och bör anpassas vid gemensamma satsningar, framstår som en nödvändig förutsättning för att samarbeten ska bli både genomförbara och långsiktigt hållbara. Samtidigt är det rimligt att anta att inte alla aspekter lämpar sig för nationell standardisering eller harmonisering. I många fall kan en pragmatisk inställning mellan samarbetande parter vara tillräcklig. Det centrala är att lärosätena gemensamt erkänner att skillnader av detta slag inte kan betraktas som fasta tillstånd utan som delar av verksamheten där kompromisser ibland behöver göras för att realisera övergripande ambitioner om ökat samarbete i utbildning.

Sätt samarbete på dagordningen i studieadministrativa forum och leverantörer av system

Som framgått av rapporten är de studieadministrativa frågorna kring utbildningssamarbeten komplexa och svåra att lösa utan den expertkompetens som finns samlad i högskolesektorns studieadministration. Utredningens rekommendation är att frågan om samarbete görs till en central och återkommande fråga i studieadministrativa grupperingar i sektorn. Det gäller SUHF:s expertgrupp för studieadministrativa frågor, men även andra grupper i SUHF som berör utbildningsfrågor. Vår uppfattning är att sektorns samlade kompetens i studieadministrativa frågor är mycket stor och är ovärderlig för att komma framåt. Den kunskapen behöver delas och omsättas i gemensamma rekommendationer, vägledningar och framförallt arbetssätt för att komma framåt i diverse studieadministrativa frågor som gäller utbildningssamarbeten.

Samarbete behöver även vara fokus för sektorns leverantörer av studieadministrativa system. Ladokkonsortiet och UHR har här en särskild ställning. Det är utredningens uppfattning att dessa i sina respektive roller som systemförvaltare bör beakta stödet för utbildningssamarbeten och vad som kan utveck-

las. Det innebär att frågan om hur systemen kan bli mer samarbetsförberedda bör ges utrymme i deras respektive utvecklingsarbete och i dialogen med lärosätena. Rimligtvis bör samarbete även vara en fråga som engagerar det nya UniDig-konsortiet som har startats av lärosätena.

Genomför pilotprojekt för samarbete mellan UKÄ och SUHF

I den genomgång av material som utredningen som har gjort samt via de intervjuer som har genomförts har utredningen inte hittat stöd för att kvalitetssäkringssystemet utgör något större hinder för samarbete. Däremot upplevs det bland vissa lärosäten som ett hinder och det finns en viss osäkerhet kring gällande praxis när det gäller kvalitetssäkring av utbildningar med flera lärosäten inblandade.

Utredningen bedömer att samarbete skulle kunna vara ett område som skulle gynnas av ett bättre kunskapsläge och underlag för att underlätta den praktiska tillämpningen för lärosätena. Utredningen föreslår att SUHF:s expertgrupp för kvalitet ges i uppdrag att uppta en dialog med UKÄ om hur de två parterna kan arbeta för att underlätta samarbete och öka kunskapsnivån avseende kvalitetssäkring i utbildningssamarbeten. Dialogen hade exempelvis kunnat utmytna i en rekommendation för utbildningssamarbeten från SUHF:s sida. Rekommendationer som utgår från samverkan med externa organisationer har utfärdats tidigare, exempelvis *Råd till lärare, forskare och företag vid samverkan inom utbildning & forskning (Dnr/SUHF SU-850-0003-17)* som SUHF har gett ut tillsammans med Svenskt näringsliv. SUHF:s samverkan med Migrationsverket är ett annat exempel på där förbundet används för att hantera ett problem för lärosätenas lösning. Detta kan vara inspiration till framtida aktiviteter kopplat till samarbete. Ett annat förslag på aktivitet hade varit en webinariserie eller en gemensam konferens som behandlar utbildningssamarbeten och kvalitetssäkring. Det hade också kunnat utgöra en del av förarbetet till rekommendationerna.



Utredningen föreslår att SUHF:s expertgrupp för kvalitet ges i uppdrag att uppta en dialog med UKÄ om hur de två parterna kan arbeta för att underlätta samarbete och öka kunskapsnivån avseende kvalitetssäkring i utbildningssamarbeten.

9.2 Rekommendationer hur rådande nationella regelverk och resurstilldelningssystem kan ändras

Reformera resurstilldelningssystemet

Generellt sett hade förutsättningarna för samarbete sannolikt förbättrats om det tillfördes mer resurser. Som utredningen tidigare har konstaterat är samarbete något som är resurskrävande. Eftersom marginalerna i sektorn är pressade kan därför samarbete ses som något riskabelt. Det är dock i dagsläget osannolikt att högskolesektorn kommer att tillföras några större nya resurser under överskådlig tid. Därför måste fokus vara på befintliga resurser och användningen av dessa.

Vår bedömning är därför att resurstilldelningssystemet måste ses över för att bättre passa de förutsättningar som lärosätena behöver för sin verksamhet. Högskolans resurstilldelningssystem har utretts flera gånger, bland annat i *Ett utvecklat resurstilldelningssystem för högskolans grundutbildning* (SOU 2005:48) (även kallad "RUT1"), *Resurser för kvalitet* (SOU 2007:81) (även kallad "RUT2"), och *Styr- och resursutredningen* (SOU 2019:6) (även kallad "Struten"). Det finns därför en stor flora av förslag om resurstilldelningssystemet.



Vår bedömning är därför att resurstilldelningssystemet måste ses över för att bättre passa de förutsättningar som lärosätena behöver för sin verksamhet. ...en stor flora av förslag om resurstilldelningssystemet.

RUT1 fokuserade enbart på grundutbildningen och föreslog en modell med 35 procent fast grundersättning och 65 procent student- och prestationsrelaterad del. RUT2 som hade ett bredare direktiv som omfattade både utbildning och forskning föreslog ett samlat anslag med en 50/50-fördelning mellan en fast del och en resultatbaserad del för båda verksamhetsgrenarna. Även Struten lade en rad förslag gällande styr- och resurstilldelningssystemet. Förslagen innebar bland annat en minskad detaljstyrning och en reducering av prestationsbaserade inslag i utbildningen, i kombination med ökade direkta basanslag för att stärka lärosätenas strategiska och långsiktiga planeringsförutsättningar. Utredningen föreslog vidare att anslaget för utbildning respektive forskning i högre grad skulle hanteras som ett samlat anslag på lärosätetsnivå. Sammantaget syftade dessa förändringar till att ge lärosätena ett ökat handlingsutrymme och ansvarstagande som en central grund för lärosätenas långsiktiga förmåga att bedriva forskning och utbildning.

Trots detta har inga större förändringar skett i lärosätenas resurstilldelning för utbildning. Mot denna bakgrund menar vi att det är hög tid att högskolepolitiken hanterar denna för lärosätena helt avgörande fråga. Utredningen menar att det finns en bred flora av förslag som har presenterats av utredningarna nämnda ovan som bör övervägas. Även den prestationsbaserade delen av ersättningen inom utbildning bör övervägas att ses över eftersom den ofta betraktas som en stor riskfaktor i utbildningsplanering. Hela logiken med olika ersättningsbelopp bör även övervägas att ses över om ambitionen är att sektorn ska sträva efter fler samarbeten, både mellan ämnesområden och organisationer.

Inför ett samlat anslag för forskning och utbildning

På övergripande nivå bedömer vi att lärosätenas förutsättningar för att planera och genomföra sin verksamhet hade varit bättre om det fanns en större frihet i användningen av anslagen. Ökade frihetsgrader i anslagen ger lärosätena förutsättningar för att ta ett helhetsansvar för verksamheten med både forskning och utbildning och röjer sannolikt hinder för samarbete.

Vi anser att det förslag om ett samlat anslag för forskning och utbildning som presenterades i Struten fortsatt är relevant och bör övervägas ytterligare. Trots att förslaget om samlat anslag mottogs olika i sektorn har genomgångar av remissvaren visat att det relativt andra förslag hade väldigt stort stöd.¹²²

Vissa invändningar mot förslaget har handlat om risken för kraftiga förskjutningar av medlen mot forskning och att utbildningen därför skulle negligeras. Denna synpunkt är självfallet relevant, men vi anser att detta inte är en seriös ingång till frågan. Lärosätena måste få och kunna ta ansvar för att uppfylla sitt samhällsuppdrag och inom det framstår friheten i att disponera sina medel på ett ansvarsfullt sätt som en allt viktigare aspekt. Likt Struten menar vi att övergången till ett samlat anslag inte nödvändigtvis innebär att samtliga krav på kvalitet och omfattning i verksamheten försvinner. Sannolikt kommer det att behövas någon form av metod för beräkna volymen på anslaget. Vår huvudsakliga poäng är att ett samlat anslag är en förutsättning för att lärosätena ska ta ett helhetsansvar för forskning, utbildning och samverkan och möta samhällets behov. Vår uppfattning är att denna verksamhetslogik även inkluderar förutsättningarna för samarbeten både inom och mellan lärosäten. Vi anser att en mer holistisk och samlad syn på

¹²² Börjesson, Lindqvist, & Göransdotter (2022), s. 219.

finansieringen av verksamhetens två grenar hade skapat bättre förutsättningar för samarbete.

Öka den tillitsbaserade styrningen

Utredningen redogjorde tidigare för en bedömning om att dagens övergripande styrning från statsmakterna i flera avseenden skapar mekanismer som motverkar utbildningssamarbeten. Ett exempel är redovisningen av examina i regleringsbrev, där lärosätena åläggs att nå ett visst antal examina inom utpekade områden, bland annat inom lärar- och förskollärarytbildningar samt hälso- och sjukvårdsutbildningar. Mekanismen innebär i praktiken att lärosätena ges i uppdrag att primärt säkerställa sin egen utbildning och utfallet i antal examina snarare att tillsammans med andra lärosäten säkerställa att kompetensbehov tillgodoses.

Denna typ av styrning borde fasas ut. Målen signalerar en avsaknad av förtroende för lärosätena och går stick i stäv med ambitionen att den statliga förvaltningspolitiken ska präglas av tillitsbaserad styrning och ledning. Istället borde det finnas ett förtroende för att lärosätena gemensamt, i dialog med andra samhällsaktörer, bäst kan forma de förutsättningar som krävs för att genom högkvalitativa utbildningar tillgodose de kritiska kompetensbehov som finns i samhället. Samarbete mellan lärosäten är en självklar del i detta.

Bryt med logiken om särskilda och riktade satsningar

Som ett led av förslagen om styr- och resurstilldelningssystemet och lärosätenas förmåga att ta ansvar för dimensionering av utbildningsutbudet menar vi att det inslag som finns i sektorn av särskilda och riktade satsningar måste utgå eller skalas tillbaka. Vår uppfattning är att trots att det i sektorn finns en stor diskurs om att lärosätena ska åtnjuta större autonomi så kommer det inte till uttryck i debatten om styrningen med särskilda och riktade satsningar. Samtidigt kan vi konstatera att lärosätena i många fall själva välkomnar denna form av styrning. Det finns flera exempel där lärosäten uppvaktar politiken eller öppet uttrycker att de endast har möjlighet att ta ett samlat ansvar för en viss fråga om regeringen tillför särskilda uppdrag och öronmärkta medel.

Vi menar att denna utveckling är problematisk. Den riskerar att urholka lärosätenas strategiska handlingsutrymme genom att utbildningsutbudet i allt större utsträckning formas av externa prioriteringar snarare än av överväganden

som görs av lärosätena själva och som utgår från vetenskapliga bedömningar och samhällets behov. Lagstiftaren bör därför vara konsekvent i förhållande till systemets grundläggande principer och värna ordningen där det yttersta ansvaret för utbildningsutbudets utformning ligger hos lärosätena. Samtidigt måste lärosätena själva ta ett tydligare ansvar för denna princip genom att avhålla sig från att efterfråga styrning i form av riktade satsningar.

Det måste finnas en reell kapacitet inom lärosätena att, inom givna ramar, utforma verksamheter som möter samtidens och framtidens samhällsutmaningar samt allmänhetens behov av kunskap. Utöver den principiella frågan som vi diskuterat ovan skapar den nuvarande styrningen inte heller stabila förutsättningar för verksamheten. Riktade satsningar är ofta tidsbegränsade och föremål för skiften i politiska prioriteringar vilket leder till omställningar, avvecklingar eller omorganisationer som påverkar verksamheten i stort. En mer långsiktig och sammanhållen styrning förutsätter därför att denna logik bryts och att förtroendet för lärosätenas eget ansvarstagande stärks.

Justera i regelverk avseende gemensam examen

Som rapporten tidigare har fastställt verkar den största osäkerheten kring samarbete uppstå när det når mer omfattande stadier i form av kurser eller utbildningsprogram. Särskilt utbildningsprogram verkar generera en stor osäkerhet kring en rad studieadministrativa frågor. Sedan 2010 finns det med stöd i högskolelagen och högskoleförordningen möjlighet för lärosäten att ge en gemensam examen. Under utredningens gång har dock flera gett uttryck för att skrivningarna kring gemensam examen, såsom de kommer till uttryck i lagstiftningen, är komplexa, svåra att förstå och tolka samt tillämpa i praktiken. Utredningen delar denna bedömning och menar att det kan vara motiverat att överväga en uppdatering och förenkling av lagstiftningen i syfte att bättre stödja gemensamma utbildningsprogram.

Samtidigt kvarstår den grundläggande utgångspunkten att examenstillstånd ges till ett enskilt lärosäte, vilket i praktiken begränsar möjligheterna



...den största osäkerheten kring samarbete uppstå när det når mer omfattande stadier i form av kurser eller utbildningsprogram. Särskilt utbildningsprogram verkar generera en stor osäkerhet kring en rad studieadministrativa frågor.

att etablera mer integrerade och jämbördiga samarbeten kring utbildningsprogram. Om det finns en ambition att möjliggöra mer långtgående och fördjupade samarbeten mellan lärosäten, exempelvis där ansvar, resurser och kvalitetssäkring delas i högre grad, kommer detta sannolikt att kräva mer genomgripande förändringar av regelverket. Sådana förändringar skulle även få konsekvenser för närliggande områden såsom myndighetsutövning, resurstilldelning och kvalitetssäkring för att nämna några.

Genomför en översyn av formerna för beställd utbildning

I intervjuer har beställd utbildning återkommande lyfts fram som ett verktyg för att möjliggöra samarbete mellan lärosäten inte minst på kursnivå. Samtidigt noterar vi att det finns en bild av beställd utbildning som en samarbetsform som är förenad med vissa administrativa pålagor. Det gäller exempelvis behovet av parallella kursplaner och olika studieadministrativa lösningar. Tidigare har det även uppmärksammats att det råder vissa oklarheter kring

ansvarsfördelning och studenternas rättsliga status.¹²³ Dessa oklarheter är inte minst konsekvenser av att regelverket för beställd utbildning i flera avseenden är ofullständigt reglerat.

Beställd utbildning utgör i dag en relativt begränsad del av lärosätenas verksamhet, men den har en potentiellt viktig funktion som ett verktyg för samarbete. En översyn av formen skulle därför kunna bidra till att sänka

trösklarna för samarbete särskilt när det gäller kursbaserade upplägg där olika lärosäten bidrar med kompletterande kompetens. Vår bedömning är att regelverket bör förtydligas och i högre grad anpassas till dagens behov av samarbete.

Överväg hur forskarutbildningen kan moderniseras

Rapporten har haft ett särskilt fokus på forskarutbildningen. Det är snart tre decennier sedan Tham-reformen 1998 lade fast de grundläggande principerna

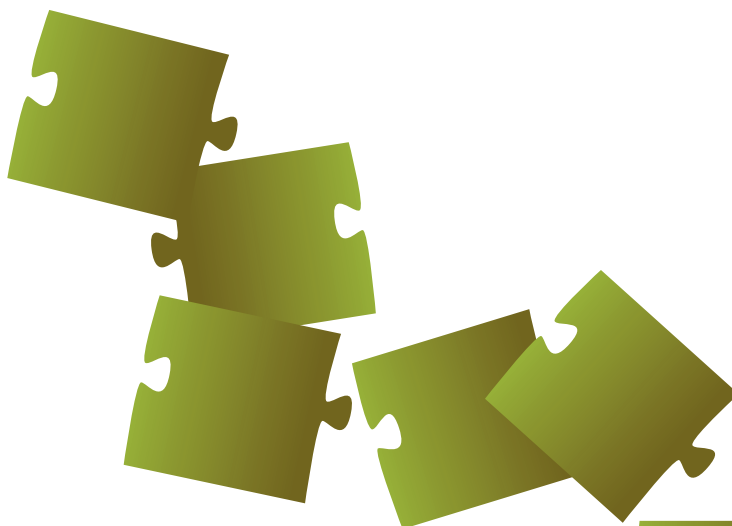


...beställd utbildning återkommande lyfts fram som ett verktyg för att möjliggöra samarbete mellan lärosäten. ...det finns en bild av beställd utbildning som en samarbetsform som är förenad med vissa administrativa pålagor.

¹²³ Lauritzen (2017).

för dagens forskarutbildning i Sverige. Det är en lång tid och det finns skäl att fråga sig om utformningen i dag är optimal, inte minst i ett internationellt samarbetsperspektiv. Utredningen bedömer att en återgång till förhållandena innan Tham-reformen inte är ett realistiskt alternativ, det vill säga att avskaffa doktorandanställningen. Det är ett förslag som ibland lyfts när svensk forskarutbildning jämförs internationellt, men vi bedömer att en sådan förändring vore alltför långtgående. Anställningsmodellen ger doktoranderna ekonomisk trygghet och i en svensk kontext gör rekryteringen något enklare.

Däremot finns det en annan aspekt som bör övervägas och det gäller längden på forskarutbildningen. Sverige tillämpar en normalt tid om fyra år för doktorsexamen, vilket avviker från Bologna-deklarationens logik om att utbildningen ska förläggas till treårig utbildning på grundläggande nivå, tvåårig på avancerad nivå, och treårig på forskarnivå. Den svenska modellen avviker från det europeiska. En anpassning mot en treårig doktorsutbildning är möjligen ett alternativ värt att överväga. Det skulle även potentiellt underlätta för externfinansiering av doktorander. Vi är medvetna om att detta inte är en liten reform. Den berör grundläggande frågor om vad forskarutbildningen är och ska vara. Svaret kan också skilja sig mellan discipliner. Vår rekommendation är därför inte att en utredning omedelbart tillsätts, utan att frågan aktualiseras och att en seriös diskussion med relevanta aktörer inleds. Det kan initieras av lärosätena själva och gärna inom ramen för SUHF. De formella ramarna är ytterst en fråga för lagstiftaren, men det är lärosätena som bäst förstår verksamhetens villkor och som bör ta ägandeskap för forskarutbildningens utformning.



Bilaga 1



Bilaga 1: Forskarskolor – en historisk genomgång

I följande del av rapporten presenteras en genomgång av forskarskolans historia i det svenska högskolesystemet.

Givet lärosätens grundläggande uppdrag om forskning och utbildning uppstår ett uppenbart behov, nämligen att det behövs lärare och forskare som kan utföra de arbetsuppgifter som krävs. Idén om att en person ska utbildas till att bli en forskare har inte alltid varit självklart. Det var inte ovanligt att vägen till doktor var oregelbunden eller oklar, och att en fast organisation eller process för antagning saknades i många fall.¹²⁴ Förvisso fanns det regleringar avseende forskarutbildningen redan under 1800-talet, men det är svårt att jämföra dåtidens produktion av forskare med den forskarutbildning som bedrivs idag. Under längre tid ansågs en forskare förmåga baseras på dennes personliga egenskaper och kreativitet, vilket i praktiken låste forskningen till en person och att kunna utbilda sig till forskare var inte möjligt. Tack vare intåget och populariseringen av den tyska eller ”humboldtska” universitetstraditionen under 1800-talet, där forskning och utbildning skulle verka tillsammans, ökade behovet av utbildade forskare som även kunde undervisa. Det



Tack vare intåget och populariseringen av den tyska eller ”humboldtska” universitetstraditionen under 1800-talet, ... ökade behovet av utbildade forskare som även kunde undervisa.

¹²⁴ Björck (2025), s. 16.

resulterade i sin tur att det uppkom en efterfrågan på att systematiskt utbilda forskare.¹²⁵ Idén om en forskarutbildning börjar att formos.

Som policyområde har forskarutbildningen en, relativt högskolesektorns ålder, en kort historia. Under slutet av 1800-talet infördes regleringar avseende seminarier i universitetsstadgan, vilket delvis var en produkt av den humboldtska traditionen som innebar ett ökat behov av att studenterna skulle utbildas i forskningens tekniker och metoder.¹²⁶ Däremot skulle det dröja tills efterkrigs-

tiden för forskarutbildningen att på allvar tas upp på den politiska agendan. Samhällets stora satsningar på forskning resulterade i att behovet av forskare ökade, och det uppstod en idé om att det offentliga även skulle ansvara för organisera forskarutbildning och att det skulle ske effektivt.



Däremot skulle det dröja tills efterkrigs-tiden för forskarutbildningen att på allvar tas upp på den politiska agendan.

Motsatsen sågs inte som ett alternativ, och riskerade att hota landets konkurrenskraft och välfärd.¹²⁷ Politiken var i detta skede ute efter att korrigera vad som av flera ansågs vara den dåvarande forskarutbildningens brister, nämligen långa utbildningstider som skapades av en oklar och undermålig organisation, samt kvaliteten på handledningen.¹²⁸ Det är i denna kontext som frågan om forskarskolor även görs sitt intåg i den svenska högskolepolitiken, och vi ska se att dess betydelse för forskarutbildningen växer över tid.

För att förstå denna framväxt är det värt att avsätta ett visst fokus åt det svenska högskolesystemets utveckling. Under lång tid var den tyska universitetsorganisationen, ibland kallad den humboldtska traditionen, en ledstjärna för svenska lärosäten.¹²⁹ Under första delen av 1900-talet blev influenser från USA dock allt kraftigare, och fallenheten för det amerikanska universitetet blev allt starkare som idé när de lärosätenas organisation skulle utformas.¹³⁰ Särskilt tydligt blev detta i synen på interndemokrati, effektivitet, organiseringen av forskning och forskarutbildning samt lärosätenas roll i samhället. Denna utveckling nådde småningom även fram till forskarutbildningen i Sverige.¹³¹

¹²⁵ Degerblad & Häggglund (2002), s. 11-12.

¹²⁶ Ibid, s. 13.

¹²⁷ Björck (2025), s. 15

¹²⁸ SOU 2004:27, s. 316.

¹²⁹ Östling (2024), s. 71.

¹³⁰ Ibid, s. 96.

¹³¹ Odén (1991), s. 310.

1969 års forskarutbildningsreform

Under 1960-talet blev frågan om forskarutbildningen allt viktigare för högskolepolitiken. Generellt fanns det ett ökat intresse för forskningen från statsmakterna, vilket hade förstärkts under andra världskriget som visade på hur avgörande innovation är för samhället. Nu fanns det en tydlig övertygelse om att forskning och högre utbildning var central för ett framgångsrikt samhällsbyggande. Forskning och den kunskap som den producerade skulle nu ligga till grund för beslut om det allmänna.

Vid detta tillfälle växer forskarutbildningen sakta fram som en policyfråga. Försörjningen av forskare hade under den första delen av 1900-talet egentligen inte alls problematiserats av politiken. Därav blir det en plötslig vändning när 1955 års universitetsutredning konstaterade att det rådde en brist på disputerade lärare och forskare. Förvisso var det med anledning av det ökade antalet registrerade studenter i högskolesystemet, men det är ändå en anmärkningsvärd ändring i riktning.¹³² En annan vändning i synen på forskarutbildningen är att hela samhället har ett behov av disputerade personer. Tidigare hade forskarutbildningen främst setts som en funktion för kompetensförsörjning i de mest närliggande verksamheter vars behov krävde disputerad personal, det vill säga lärosäten, forskande myndigheter, skolor och viss industri. Denna inställning kom även att utmanas under mitten av 1900-talet med hänvisning till argument om landets konkurrenskraft.¹³³

Under 1963 tillsattes den så kallade forskarutredningen som resulterade i betänkandet *Forskarutbildning och forskarkarriär* (SOU 1966:67). Utredning blev senare underlag för *1969 års forskarutbildningsreform* (Prop. 1969:31).¹³⁴ Generellt kännetecknades reformen av en modernisering och formalisering i syfte av att skapa en effektivare utbildning,¹³⁵ där flera av resonemangen hade tydlig inspiration från det amerikanska universitetssystemet.¹³⁶ I utredningen var det amerikanska exemplet med *graduate schools* och en mer formaliserad arbetsgång för utbildandet av doktorander en källa för inspiration,¹³⁷ och i den senare propositionen framförs det att både inom och mellan lärosäten bör det göras insatser för att öka samarbetet i syfte att ge doktoranderna ett bredare

132 Degerblad & Hägglund (2002), s. 20.

133 Zetterblom (1994), s. 167.

134 Högskoleverket (2000), s. 21-23.

135 Gribbe (2022), s. 59-60.

136 Högskoleverket (2000), s. 22.

137 Prop. 1969:31, s. 33-35.

kursutbud och samtidigt hålla nere kostnaderna på totalen.¹³⁸ Sammantaget kan 1969 års forskarutbildningsreform ses som födelsen av de formella och kännetecknande dragen i dagens forskarutbildning. För att knyta an till policydiskursen går det att i 1969 års forskarutbildningsreform notera en tydlig politisk vilja från lagstiftaren i att reformera forskarutbildningen i grunden och ge den ett fungerande ramverk. 1969 års forskarutbildningsreform bestämde även att normaltiden för doktorsexamen skulle vara fyra år och att avhandlingens andel av forskarstudierna skulle minska i omfattning.¹³⁹

Trots den nya forskarutbildningen som tillkom efter 1969 års forskarutbildningsreform ger förarbeten och reformförslag om forskning och forskarutbildning under 1970- och 1980-talet uttryck för ett missnöje från regering och riksdag över forskarutbildningens status. Bland annat gällande rekrytering,¹⁴⁰ dimensionering av utbildningen,¹⁴¹ låg genomströmning och att lärosätena måste säkerställa att det finns forskningsmiljöer som erbjuder tillräcklig handledningstid samt förutsättningar för god arbetsmiljö.¹⁴² Denna bild bekräftades

även av UHÄ under mitten av 1980-talet som konstaterade att problemen med svensk forskarutbildning kvarstod. I *Forskningens framtid* (SOU 1981:29) problematiserades också lärosätenas möjligheter att tillhandahålla en tillräckligt livskraftig forskning- och utbildningsmiljö för doktoranderna, och det fördes även

resonemang om att doktorander i större utsträckning bör stimuleras till att på egen hand söka sig till forskningsmiljöer utanför den egna, både inom och utanför lärosätet, för att skapa en bättre forskarutbildning.¹⁴³

I en kontext där doktoranderna uppmanas att flytta sig mellan miljöer, vilket också kan vara olika organisatoriska enheter, kan det uppstå ett behov av att praktiskt hantera denna process. Under 1980-talet väcktes därför frågan om särskilda organ på fakultetsnivå för att planera, leda och överse forskarutbild-



Sammantaget kan 1969 års forskarutbildningsreform ses som födelsen av de formella och kännetecknande dragen i dagens forskarutbildning. ... reformera forskarutbildningen i grunden och ge den ett fungerande ramverk.

138 *Ibid*, s. 22.

139 *Elmgren, Forsberg, Lindberg-Sand, & Sonesson (2014)*, s. 16.

140 *Prop. 1978/79:119*, s. 49

141 *Prop. 1981/82:106*, s. 134.

142 *Prop. 1986/87:80*, s. 26.

143 *SOU 1981:29*, s. 114.

ningen vid de olika institutionerna. I debatten lyftes det fram att ett sådant organ skulle kunna överblicka fakultetens landskap av forskarutbildning, och därav sätta in åtgärder som till exempel att anordna gemensamma forskarutbildningskurser, handledarsamarbeten och seminarier över institutionsgränser.¹⁴⁴ Under samma period skickade UHÄ ut ett förslag till lärosätena om en slags svensk version av den amerikanska *graduate schools*, som även inkluderade förslag på organisation och formellt ramverk vars uppgift skulle vara att ansvara för organisering av forskarutbildning, tillhandahålla kurser och andra diverse resurser. Förslaget mottogs dock med ett ointresse från lärosätena¹⁴⁵

Däremot existerande det i viss mån redan motsvarigheter till *graduate schools* i Sverige. Ett exempel som återkommande lyfts fram i litteraturen är Tema vid Linköpings universitet som grundades 1980 med inriktning att hantera vetenskapliga frågeställningar i tvärvetenskapliga sammanhang (teman) vilket samlade forskare över de traditionella ämnesdisciplinerna.¹⁴⁶ Tema var en av de tidiga instanserna i det svenska högskolelandskapet att husera forskarskolor,¹⁴⁷ och forskarutbildningen hade som mål att tillhandahålla en sammanhållen och formaliserad utbildning med ett brett utbud av gemensamma kurser.¹⁴⁸

Frågan om dimensionering av forskarutbildningen kännetecknade särskilt 1970- och 80-talet, och där statsmakterna var mycket engagerade i frågan. Redan här går det att notera den svåra balansen mellan finansiering av doktorander och det akuta behovet av disputerade som kom att uppmärksammas under senare forskarutbildningsreformer. Den låga genomströmningen och hur det påverkades av finansiering, både av individuellt för doktoranden och för lärosätet, ställer krav på bättre ekonomiska förutsättningar. Samtidigt fanns det ett tryck på att fler doktorander skulle utbildas. Givet att resurserna inte ökar uppstår ett dilemma för lärosätet. Likt de generella principerna för styrning under denna period, där det fanns en övertygelse om att central planering kunde hantera diverse problem i systemet,¹⁴⁹ försökte statsmakterna länge skapa en modell för exakt dimensionering av forskarutbildning utifrån samhällets behov. Detta involverade exakta kalkyler som underlag för planeringen, men efter

144 Zetterblom (1994), s. 170.

145 Högskoleverket (Högskoleverket, 2000, s. 23), s. 23.

146 *Ibid*, s. 24.

147 *Institutionen för Tema* (2025).

148 Högskoleverket (2000), s. 25.

149 Gustavsson (2022), s. 115-116.

flera försök övergavs detta. Parallellt med detta, och möjligen inte helt orelaterat, skruvades flera av regleringarna för antagning och studiegång upp under 1990-talet, vilket sannolikt gjordes i ett led av åtgärder för att uppnå bättre effektivitet i forskarutbildningen.¹⁵⁰

1990-talet – ytterligare förflyttning mot forskarskolan och en tydligare organisering av forskarutbildningen

I departementspromemorian *Forskningens utmaningar: en strategi inför 2000-talet* (Ds 1992:97), som togs fram i beredningen av 1993 års forskningsproposition, fördes det flera resonemang om behovet av nya initiativ för att vidareutveckla forskarutbildningen. I en del för promemorian ett resonemang om att doktorander bör ges möjlighet att ingå i speciella forskarutbildningsprogram, vars verksamhet ska vara förlagd i laboratorier och forskningsmiljöer

vid företag.¹⁵¹ I en annan del av promemorian förespråkas ett generellt sikte mot samordningsvinster i högskolesektorn, och att lärosätena bör sträva efter att tillhandahålla gemensamma forskarkurser och seminarier samt att nationella forskarkurser och forskarskolor bör övervägas inom en rad ämnesdiscipliner.¹⁵² Det blir tydligt att

” ... i beredningen av 1993 års forskningsproposition, fördes det flera resonemang om behovet av nya initiativ för att vidareutveckla forskarutbildningen.

fenomenet forskarskola har börjat att etablera sig som en eftersträvansvärd riktning i forskarutbildningen, och i detta stadie motiveras det främst av kvalitetsskäl, men även betydelsen för näringslivet och landets generella konkurrenskraft.

Politikens intresse för forskarskolor blev allt tydligare i 1993 års forskningsproposition *Forskning för kunskap och framsteg* (Prop. 1992/93:170) där regeringen meddelades att det skulle genomföras en satsning på försöksverksamhet med forskarskolor.¹⁵³ 1960-talets ambitioner om en mer organiserad forskarutbildning går att utskilja i regeringens mål för forskarutbildningens utveckling och etableringen av forskarskolor i Sverige.

¹⁵⁰ Zetterblom (1994), s. 168-169.

¹⁵¹ *Forskningens utmaningar: en strategi inför 2000-talet* (1992), s. 24

¹⁵² *Ibid*, s. 26-27.

¹⁵³ *Prop. 1992/93:170*, s. 48.

”Enligt regeringens mening kan nya grepp i uppläggningsen av forskarutbildningen främja rekryteringen och öka effektiviteten i studierna. Ett mål bör vara att skapa en sammanhållen och stimulerande miljö för doktoranderna, där särskilda insatser görs när det gäller exempelvis seminarieverksamhet och doktorandkurser. Seminarier och kurser bör planeras samlad och systematiskt för att gradvis under studietiden bygga upp ett brett, gränsöverskridande synsätt på olika problemställningar. Den specifika fördjupningen skall givetvis samtidigt vara ett mål för forskarutbildningen. Verksamheten bör sikta på att dra till sig doktorander över institutions- och fakultetsgränser. Den forskningsintensiva och mångfasetterade miljö som skapas bör också kunna fungera som mötesplats och diskussionsforum för etablerade forskare.”¹⁵⁴

Regeringen föreslog också i forskningspropositionen att det skulle avsättas särskilda medel på 10 miljoner kronor för försöksverksamheten mellan 1993/94 och 1995/96, men att den skulle konkurreras ut mot olika typer av förslag från lärosätena, trots att forskarskolor inom teknik pekades ut som specifikt önskemål från lagstiftaren. Regeringen föreslog även att om ett lärosäte tilldelas medel för försöksverksamheten så skulle en förutsättning vara att lärosätet matchar beloppet med egen medfinansiering.¹⁵⁵ Försöksverksamheten startades och till en början stod Utbildningsdepartementet för organiseringen och hantering av medel för försöksverksamheten, men uppgiften övergick senare till Forskningsrådsnämnden under 1994–1996. Myndigheten valde inrikta sig på ansökningar från lärosätena som var fokuserade på forskarskolor i syftade att anta ett tvärvetenskapligt angreppssätt. De forskarskolor som fick medel var generellt organiserade i kortare flervetenskapliga doktorandkurser utan egen byråkratisk organisation eller koppling till forskningsprojekt.¹⁵⁶

Under 1990-talet tilltog strömmarna av finansieringen till forskarskolorna. Utöver medlen för försöksverksamheten i början av 1990-talet beslutade riksdagen om att avsätta 15 miljoner kronor till finansiering för en forskarskola under 1997–1999.¹⁵⁷ De stiftelser som grundades från löntagarfonderna blev även väsentliga delar av finansieringen av forskarskolor under 1990-talet. Stiftelsen

¹⁵⁴ *Ibid.*, s. 185.

¹⁵⁵ *Ibid.*

¹⁵⁶ *Högskoleverket (2000)*, s. 28.

¹⁵⁷ *Prop. 2000/01:3*, s. 152.

för strategisk forskning (SSF) tog tidigt en betydande roll som finansör av forskarskolor. I samband med att stiftelsen inrättades fördes det från politiskt håll flera resonemang om betydelsen av forskarutbildningen, forskarrekrutering samt lärosätenas bristande förmåga att förse näringslivet med forskarutbildade.¹⁵⁸ Redan tidigt efter att stiftelsen inrättades fokuserade den på att stödja lokala multidisciplinära forskningsprogram med anknytande forskarskolor, nationella nätverk och dess lokala forskarutbildningsmiljöer. I enlighet med stiftelsens stadgar är en utmärkande del av verksamheten befordrande av forskarutbildning och forskarrekrutering.¹⁵⁹ Utöver det har tidig målsättning för stiftelsen varit att öka mängden forskarutbildade i samhället, vilket resulterade i att stiftelsen lade stor vikt vid att finansiering av miljöer med forskarutbildning och att den helst skulle bedrivas i en forskarskola.¹⁶⁰ Högscoleverket beskriver att de SSF-finansierade forskarskolorna kännetecknades av en sammanhållen och strukturerad forskarutbildning inom ramen för ett tydligt målinriktat forskarprogram



...SSF-finansierade forskarskolorna kännetecknades av en sammanhållen och strukturerad forskarutbildning inom ramen för ett tydligt målinriktat forskarprogram som bygger på samarbete mellan lärosäten och näringsliv.

Utöver det har tidig målsättning för stiftelsen varit att öka mängden forskarutbildade i samhället, vilket resulterade i att stiftelsen lade stor vikt vid att finansiering av miljöer med forskarutbildning och att den helst skulle bedrivas i en forskarskola.¹⁶⁰ Högscoleverket beskriver att de SSF-finansierade forskarskolorna kännetecknades av en sammanhållen och strukturerad forskarutbildning inom ramen för ett tydligt målinriktat forskarprogram

som bygger på samarbete mellan lärosäten och näringsliv. Det var vanligt förekommande att de hade ett organiserat kurstutbud, god koppling till näringslivet och ett fokus på vidgad handledning för doktoranderna av både personer med vetenskaplig kompetens samt representanter från näringslivet.¹⁶¹ I slutet av 1990-talet hade SSF initierat ett 70-tal forskningsprogram där nästan samtliga hade någon form av forskarutbildning, och inom ramen för dessa satsningar hade omkring 30 forskarskolor startats och finansierats.¹⁶²

Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling (KK-stiftelsen) var en annan tidig aktör i finansieringen av forskarskolor. Med sitt uppdrag om att stödja utbyte av kunskap och kompetens mellan lärosäten och näringslivet, samt att finansiera både forskning- och utbildningsmiljöer blev forskarskolorna ett naturligt objekt för stiftelsen att finansiera. Vid millenniumskiftet stod

158 Prop. 1992/93:171, s. 11.

159 Stiftelsen för strategisk forskning (2015), s. 4.

160 Högscoleverket (2000), s. 29

161 Ibid, s. 29-30.

162 Prop. 2000/01:3, s. 152.

KK-stiftelsen för finansiering av 13 forskarskolor.¹⁶³ En viktig komponent av KK-stiftelsens modell var att skolorna hade en tydlig koppling till företag, där aktuella företag även medfinansierade forskarskolan, därav kallades skolorna ofta *företagsforskarskolor*. Ett mål med stiftelsens engagemang i forskarskolorna var att ta ett innovativt grepp på forskarutbildningen i syfte att nå förnyelse och anpassa den utifrån näringslivets behov för att underlätta rörelse mellan akademi och företag.¹⁶⁴

Grundbulten 1993 och expansion av grundutbildningen

I mitten av 1993 infördes ett nytt helt nytt styrsystem för högskolan. Reformen lades fram av den borgerliga regeringen Bildt hösten 1992, och benämns ibland som *Grundbulten*, omfattade bland annat studieorganisation, utbildningsutbud, antagning av studenter, autonomi i frågor om lärarbemanning, den interna organisationen, men framförallt anslagssystem. Liket tidigare styrsystem, 1977 års högskolereform, innebar anslagssystemet en uppdelning av anslaget mellan utbildning på grund- och avancerad nivå, och forskning och forskarutbildning. Anslaget för forskning och forskarutbildning skulle nu anvisas fakultetsvis under ett anslag till varje lärosäte som hade en fakultetsorganisation. Sprickan mellan högre utbildning och forskning i anslagssystemet fortsatte, och motiverades med att verksamheterna är så olika till sin karaktär vilket förutsätter två sätt att hantera det.¹⁶⁵ Reformen genomfördes under med snabb takt, med en enig riksdag i ryggen och karaktäriserades av avreglering och ökad decentralisering av beslut till lärosätena. I takt med att lärosätena fick större frihet över sin organisation, förändrades även förutsättningarna för forskarutbildningens genomförande. Däremot lade inte lagstiftaren någon större omsorg åt forskarutbildningen, utan fokuserade på grundutbildningen. Varför den prioriteringen gjordes, eller varför inte forskarutbildningen sågs som en sammankopplad fråga gentemot grundutbildningens logik, är stundtals svår att utläsa i propositionen.¹⁶⁶

En annan utveckling under 1990-talet som påverkade forskarutbildningens betydelse var den kraftiga expansion av högskolan som gjordes under decenniet, framförallt det ökande antalet studenter på grund- och avancerad nivå.

163 *Ibid*, s. 152.

164 *Högskoleverket (2000)*, s. 30-31

165 *Prop. 1988/89:65*, s. 15-17.

166 *Fritzell (1998)*, s. 32-34.

Höstterminen 1989 var det ungefär 165 000 studenter registrerade, och inför höstterminen 1999 hade antalet registrerade ökat till över 275 000, vilket innebar en ökning på mer än 67 procent.¹⁶⁷ Likt tiden av expansion av högre utbildning under efterkrigstiden uppstod en utmaning med kompetensförsörjning av disputerade lärare till högskolan. Jämförelsevis hade nybörjarna på forskarutbildningen endast ökat med 33 procent under samma period. Detta var en fråga som särskilt engagerade SUHF, och 1997 tillsatte förbundet en kompetenskommitté för att utvärdera behovet av disputerade i högskola och samhälle. Kommittén förordade att det skulle finnas en bättre matchning mellan studentpopulationens tillväxt och antalet forskarutbildade, vilket genomsyrade stora delar av den slutrapport som kommittén författade. Slutrapporten konstaterar också att det inte är realistiskt att varje lärosäte kan vara självförsörjande gällande disputerade lärare i alla ämnen, och att samtliga ledningsnivåer inom lärosätena oavsett ämnesområde behövde kraftsamla gällande frågan om hur forskarutbildningen ska hanteras.¹⁶⁸

1998 års forskarutbildningsreform – ”Tham-reformen”

Om 1993 års högskolereform innebar att politiken duckade frågan om forskarutbildningen så kom det att ändras i slutet av 1990-talet. En väsentlig del att beakta i den svenska forskarutbildningens historia är de förändringar som kom att genomföras under den senare delen av 1990-talet, vad som ibland benämns som *Tham-reformen* och refererar till de reformer som genomfördes under Carl Thams tid som utbildningsminister 1994–1998 och särskilt 1998 års forskarutbildningsreform. Det fanns flera faktorer som satte ökat tryck på regeringen att hantera frågan om forskarutbildningen. Som tidigare beskrivit ökade antalet studenter i utbildning på grund- och avancerad nivå, vilket ökade kraven på lärarbemanning i högskolan. Det fanns även ett missnöje med att forskarutbildningen inte tillräckligt mött de visioner om effektiva studiegångar och kvalitativa studiegångar som hade presenterats i forskarutbildningsreformen 1969.¹⁶⁹ Utöver det pågick det även ett aktivt arbete från regeringen att hantera följderna av 1990-talets samhällsekonomiska problem, vilket innebar krav på högskolan att dels bedriva sin egen verksamhet effektivt, men även bidra med kompetensförsörjning till resterande samhällssektorer.

¹⁶⁷ Data från UKÄ, *Högskolan i siffror*, 2025.

¹⁶⁸ Data från UKÄ, *Högskolan i siffror*, 2025.

¹⁶⁹ Gribbe (2022), s. 148.

Regeringen införde nu krav på att doktorander endast kunde antas givet att lärosätet kunde erbjuda en stabil studiefinansiering.¹⁷⁰ Systemet för finansiering av doktorander började att reformeras redan 1983, och doktorandanställningar hade redan börjat att introducerats under 1980-talet som ett sätt att både erbjuda doktoranden och lärosätet en mer strukturerad modell för forskarutbildning. Satsningen på doktorandanställningar permanentades 1985, och det fanns en politisk vilja om att detta skulle bli den huvudsakliga källan för finansiering av forskarutbildningen. Det fanns en tydlig kritik mot utbildningsbidragen och dess inverkan på både lärosätena och doktoranderna som individer. I och med 1986 års forskningsproposition påbörjade statmakterna ytterligare fördelning från utbildningsbidrag till doktorandanställningar.¹⁷¹ Efter flera turer på 1990-talet kring utbildningsbidraget satte 1998 års forskarutbildningsreform stopp för dess överlevnad i systemet då det infördes en regel om att doktorander som antagits på utbildningsbidrag efter en tid skulle erbjudas doktorandanställning.¹⁷² Delen av reformen som handlade om övergång till doktorandanställning var stundtals föremål för kritik, framförallt av forskningsmiljöer med relativt lite forskningsmedel, eftersom anställningarna ställde ökade krav på finansiering, utan att staten nödvändigtvis matchade med ökade forskningsmedel, och därav minskade möjligheten att anta doktorander.

Några närliggande delar av den reformen var att det infördes striktare styrning gällande doktorandernas aktivitetskrav, det vill säga att regeringen ville uppnå större effektivitet i utbildningen genom att det förtydligades att doktorandens fyra år av finansiering skulle användas åt forskarutbildningen och inte andra åtaganden på institutionen.¹⁷³ En annan åtgärd var att det infördes ett förtydligt ansvar för forskarutbildningens organisation och hantering för fakultetsnämnderna, bland annat att varje fakultetsnämnd skall utse en studierektor för forskarutbildningen. Studierektorn skulle ha ett uttalat ansvar för



Satsningen på doktorandanställningar permanentades 1985, och det fanns en politisk vilja om att detta skulle bli den huvudsakliga källan för finansiering av forskarutbildningen.

170 Prop. 1997/98:1, s. 96-97.

171 Zetterblom (1994), s. 172.

172 Gribbe (2022), s. 150.

173 Ibid.

1) forskarutbildningens uppläggning, 2) samordning av forskarutbildningskurser, 3) eventuella forskarskolor, samt 4) utbildning av handledare. Det är tydligt att dåvarande regeringen välkomnade att flera lärosäten hade initierat forskarskolor eller andra funktioner som gynnade förmågan att erbjuda kurser och handledning.¹⁷⁴ Forskarskolornas ökande betydelse uppmärksammades också av den departementspromemoria som föregick propositionen, där det förslogs att lärosätena inom ramen för SUHF skulle gemensamt diskutera utformning av forskarutbildningen och införandet av systematiska forskarskolor. En synnerligen intressant del av promemorian givet denna rapportens fokus är att den föreslog att lärosätena skulle komma överens om minimiregler för antal doktorander i forskarutbildningsmiljöer, och att det i förlängningen skulle kompletteras med överenskommelser om arbetsfördelning mellan lärosäten.¹⁷⁵

En annan del av 1998 års forskarutbildningsreform var att det infördes en ordning där lärosätena blev skyldiga att följa kvantitativa mål för examina i forskarutbildningen. Detta infördes initialt i samband med budgetpropositionen 1998, men hade redan lanserats som idé i tidigare departementspromemorian *Studiefinansiering och examina i forskarutbildningen* (Ds 1996:36). I promemorian lanserades en väldigt offensiv syn på ansvaret för forskarutbildningen där sades att "statsmakten



En annan del av 1998 års forskarutbildningsreform var att det infördes en ordning där lärosätena blev skyldiga att följa kvantitativa mål för examina i forskarutbildningen.

måste ha det yttersta ansvaret för forskarutbildningen, dess omfattning och huvudsakliga inriktning".¹⁷⁶ Detta motiverades med att det ansågs att forskarutbildningen behandlades slapphänt av lärosätena, vilket resulterade i långa tider för examen, avhopp och ineffektiv resursanvändning.¹⁷⁷ I budgetpropositionen 1998 fastställde regeringen att ett treårigt forskarutbildningsuppdrag skulle ges till varje universitet och högskola som har rätt att utfärda doktorsexamen, samt att det skulle specificeras per vetenskapsområde.¹⁷⁸ Detta innebar också att anslag för utbildningsbidrag utgick. Målen skulle preciseras i dialog med

¹⁷⁴ Prop. 1997/98:1, s. 101-102.

¹⁷⁵ Ds 1996:36, s. 40

¹⁷⁶ Ibid, s. 54.

¹⁷⁷ Ibid, s. 31-32.

¹⁷⁸ Handelshögskolan Stockholm inkluderades inte i forskarutbildningsuppdraget och Sveriges lantbruksuniversitet gavs ett samlat mål oberoende av vetenskapsområde.

respektive lärosäte, och om målet inte uppnåddes skulle lärosätet ges möjlighet att kommentera den bristande måluppfyllelsen som sedan skulle inkluderas som underlag i eventuella åtgärder av regeringen.¹⁷⁹ Med examensmålen införande såg regeringen det som ett sätt att ge incitament till en effektivisering av forskarutbildningen och det skulle ge en god bild av den förväntade examinationen av doktorander i de olika disciplinerna.¹⁸⁰ Något anmärkningsvärt är att när examensmålen tidigare presenterats som förslag i en remissomgång var det endast ett lärosäte som kommenterade förslaget, vilket var en positiv inställning till förslaget, detta trots att det i praktiken innebar ytterligare detaljstyrning av en av lärosätenas mest fundamentala verksamheter.

Politikens reformer av forskarutbildningen i slutet av 1990-talet kan ses som en uppföljning av 1969 års forskarutbildningsreform, men där ambitionsnivån och tillvägagångssätten skruvades upp. Det är tydligt att trettio år efter reformen 1969 så ansåg regeringen att det fortfarande kvarstod problemen i forskarutbildningen med examinationsgrad, långa utbildningstider och bristande organisatorisk hantering. Genomgående framträder även en stor övertygelse om att regeringen genom målstyrning på en mer detaljerad nivå kan uppnå resultat. I relation till forskarskolorna utgör Tham-reformen även ett steg i förflyttning mot att forskarutbildningen ska ses som just en utbildning och inget annat. Formaliseringen av dess omfång och upplägg pekar mot att det amerikanska systemets upplägg för forskarutbildning utgör en inspiration även i den svenska kontexten.

Fortsatt intresse för forskarskolorna

Tham-reformen i slutet av 1990-talet satte inte stopp för forskarutbildningen eller forskarskolan som diskussionsfråga i sektorn. I utredningen *Forskningspolitik* (SOU 1998:128) fick forskarskolorna ett avsevärt utrymme. Utredningen menade att forskarskolorna har varit ett sätt att stävja en stundtals bristfällig hantering av forskarutbildningen, där det inte alltid funnits tillräckliga resurser för undervisning av doktorander, eller att vissa ämnen har varit så pass små i omfattning att inte har gått att skapa stadiga miljöer.¹⁸¹ Utredningen noterade tillkomsten av fler forskarskolor som ett svar på detta problem och att det hade ett syfte i att ge en mer sammanhållen och systematiserad utbildning till större

179 Prop. 1997/98:1, ss. 95-96.

180 *Ibid*, s. 95.

181 SOU 1998:128, s. 132.

grupper av doktorander. Generellt hade utredningen en positiv inställning till utvecklingen med forskarskolor och föreslog att det skulle vidareutvecklas och analyseras ytterligare. Utredningen betonade även att forskarskolor borde ingå i dimensionering, planering och finansiering av forskarutbildning.

Under 1999 gav regeringen Högskoleverket i uppdrag att analysera forskarskolornas ställning i Sverige, kunskapsutveckla på området samt göra en internationell jämförelse. Det resulterade i att Högskoleverket kring millenniumskiftet kunde presentera rapporten *Forskaruskolor: ett regeringsuppdrag* som gav ett brett informationsunderlag om forskarskolor i Sverige. Myndigheten hade likt flera andra i den svenska högskolesektorn problem med att definiera fenomenet forskarskola, men konstaterade att enligt uppgifter som hämtats från lärosätena så fanns det omkring 150 forskarskolor i Sverige. De fanns inom samtliga discipliner, men teknik och humaniora-samhällsvetenskap var de flest. I majoriteten av fallen var forskarskolorna grundade på initiativ från lärosäte(n), men omkring en tredjedel hade tillkommit av externa finansiärer, och det fanns vissa fall där lärosäte tillsammans med en extern finansiär hade lagt grund för en forskarskola. Den vanligaste formen av forskarskola var den

som skedde i samarbete mellan lärosäten och näringsliv, men det fanns också flertal forskarskolor som enbart verkade inom ett lärosäte eller mellan flera lärosäten.¹⁸²

Högskoleverket kunde genom sina resultat etablera tre motiv för att forskarskolor hade etablerats, 1) belysa eller lösa en vetenskaplig frågeställning

med ett mångvetenskapligt tillvägagångssätt, 2) skapa ett nationellt centrum för ett forskningsområde som annars är utspritt på flera lärosäten, och 3) skapa en kritisk massa, det vill säga bygga en större miljö för små ämnen.¹⁸³ I intervjuer med lärosäten kunde myndigheten även konstatera att forskarskolan stundtals sågs som ett sätt att organisera forskarutbildning i en ny form, vilket sågs som en frigörelse från de annars traditionellt starka kopplingen till en enskild professor likt den humboldtska modellen. Utöver det skapade forskarskolan även en mer attraktiv miljö för doktorander som får tillgång till ett bredare



I intervjuer med lärosäten kunde myndigheten även konstatera att forskarskolan stundtals sågs som ett sätt att organisera forskarutbildning i en ny form, vilket sågs som en frigörelse...

¹⁸² Högskoleverket (2000), s. 41.

¹⁸³ *Ibid*, s. 43.

kursutbud, doktorandkollegor, nätverk och fler handledare. I vissa fall utgjorde även forskarskolan ett sätt för doktoranden att skapa sig ett sammanhang med grundutbildningen och meritera sig pedagogiskt, då forskarskolorna hade som vanligt upplägg att doktoranderna lade en del av sin tid på att undervisa, något som inte alltid var möjligt i befintliga enskilda miljöer.¹⁸⁴

I rapporten gick Högskoleverket även igenom för- och nackdelar med forskarskolor som de samlat in genom enkäter och intervjuer med lärosätena. Fördelarna med forskarskolor var många, bland annat att de ansågs ge ett stora vetenskapliga vinster i att arbeta mångvetenskapligt, vilket genererade nya angreppssätt, perspektiv, faktakunskaper och metoder. Breddningen av utbudet av kurser för doktorander var även en fördel som lyftes av många samt att det samtidigt skapades en kritisk massa med större grupper där doktoranderna kan stötta varandra. Utöver det ansåg man att det fanns andra stora fördelar för doktoranderna, såsom tillgången till nätverk, projektledning och flera handledare. När det gäller ledarna för forskarskolorna fanns det även fördelar, bland annat att det var enklare att följa doktorandernas progression i förhållande till den individuella studieplanen eftersom arbetet i forskarskolan var något mer organiserat. En annan fördel som lyftes var stordriftsfördelar eller samordningsvinster, vilket även kunde underlätta att attrahera medel från externa finansierare.¹⁸⁵ Gällande nackdelar lyftes framförallt finansieringen, som

ofta såg som allt för kortsiktig. Det fanns även vissa nackdelar gällande ämnesdisciplinernas ställning med ökade krav på anpassning och inverkan på ämnenas fokusering och djup. Myndigheten angav också att det fanns oro bland lärosätena att doktorandens inflytande över sin egna

forskning riskerar att minska i en forskarskola. Forskarskolans inslag med obligatoriska kurser och styrning mot ett visst fokus ansågs stundtals hämma doktorandens egna initiativ vilket kan innebära att doktorandens forskningssidéer måste överges. En annan nackdel som lyftes var att forskarskolorna ofta ställer krav på samordning av administration, resurser och ansvar. Trots att idén om samarbete är betingad med bättre resursanvändning kunde forskar-



En annan fördel som lyftes var stordriftsfördelar eller samordningsvinster, vilket även kunde underlätta att attrahera medel från externa finansierare.

¹⁸⁴ *Ibid*, s. 45.

¹⁸⁵ *Ibid*, s. 50-51.

skolan innebära motsatsen med en överbyggnad av speciell administration och byråkrati för att hantera den särskilda organisationen.¹⁸⁶ Sammantaget landade Högskoleverket i en positiv syn på forskarskolor, och att det borde ses som ett gott komplement till forskarutbildningen.

I budgetpropositionen för år 2000 (Prop. 1999/2000:1) argumenterade regeringen för att lärosäten borde samverka gällande forskarutbildning i syfte att kunna erbjuda bättre kvalitet, där gemensamma kurser eller forskarskolor kan vara en del.¹⁸⁷ Även forskningspropositionen som lämnades samma år, *Forskning och förnyelse* (Prop. 2000/01:3), lade stor vikt vid forskarskolorna och det presenterades som en av de stora satsningarna inom forskningspolitiken. Regeringen meddelade att man önskade satsa 214 miljoner kronor över en treårsperiod för sexton forskarskolor i syfte att förbättra kvaliteten på forskarutbildningen och utveckla samverkan mellan landets lärosäten.¹⁸⁸ Det är tydligt att propositionen påverkas av omvärlden, och pekar på framgångsrika system för forskarskolor i andra länder såsom Tyskland, Nederländerna, Frankrike, Finland och framförallt USA. Särskilt de andra ländernas ambition att rikta forskarskolornas fokus mot att stärka kvalitet och samarbete lyfts fram i propositionen.¹⁸⁹ Regeringen pekar återkommande på att i Sverige bör forskarskolor användas för att stärka samarbete, men resonemang om kvalitet i forskarutbildningen är ständigt närvarande. Det finns även argument som hänvisar till stordriftsfördelar och att vissa ämnen är alldeles för små för att på egen hand kunna tillhandahålla en stark och livskraftig forskarutbildning på enskilda lärosäten. En för denna rapport nämnvärd del i propositionen är att regeringen argumenterar för att forskarskolorna bör också användas för att stärka lärosäten utan vetenskapsområde¹⁹⁰, och föreslår till och med att världlärosätet för forskarskolan ska ha ett speciellt och nära samarbete med

186 *Ibid*, s. 51-52.

187 *Prop. 1999/2000:1*, s. 118.

188 *Prop. 2000/01:3*, s. 13.

189 *Ibid*, s. 155.

190 *Med vetenskapsområde avsågs från 1999 en av riksdagen definierad kategori för resurstilldelning samt examensrätt inom forskarutbildning. Det gällde i en fyrfaldig ämneskategorisering bestående av 1) humanistiskt-samhällsvetenskapligt, 2) medicinskt, 3) naturvetenskapligt eller 4) tekniskt. Vetenskapsområden ersatte då fakulteter som grund för statlig finansiering av forskning och forskarutbildning. Högskolor kunde ansöka om att inrätta ett vetenskapsområde och därmed få rätt att utfärda doktorsexamen inom området förutsatt att de uppnått tillräcklig bredd och specialisering inom näraliggande ämnen. Systemet avskaffades 2010 då examensrätt på forskarnivå istället kunde sökas inom avgränsade ämnesområden oberoende av vetenskapsområden.*

ett lärosäte utan vetenskapsområde. Regeringen framför att det kan hjälpa studenterna på lärosäten utan vetenskapsområde att söka sig vidare till utbildning på forskarnivå. Det framförs också att forskarskolor kan utgöra en plattform för nationell samverkan.¹⁹¹

I början av 2000 gav regeringen professor Sture Hägglund att tillsammans med en sakkunniggrupp föreslå högst tio forskarskolor inom samhällsvetenskaplig, naturvetenskapligt och tekniskt område, varav någon eller några av dem skulle ha anknytning till lärarutbildningen.¹⁹² Utredaren föreslog att det skulle inrättas tio forskarskolor i följande områden.¹⁹³

- Mångvetenskaplig naturvetenskap
- Genomforskning och bioinformatik
- Materialvetenskap
- Matematik och beräkningsvetenskap
- Telekommunikation
- Grundläggande datavetenskap
- Språkvetenskap
- Ekonomi med informationsvetenskap
- Teknisk/naturvetenskaplig didaktik
- Pedagogiskt arbete

I 2000 års forskningspropositionen (Prop. 2000/01:3) pekade regeringen ut sexton nationella forskarskolor som rörde olika discipliner och där ett lärosäte, oftast ett universitet, tilldelades rollen som värdhögskola i en mindre grupp av lärosäten. Inriktningen var i linje med utredarens förslag, men några ämnen fick dubbla forskarskolor vid olika lärosäten samt att regeringen även lade till tre ytterligare ämnen för de nationella forskarskolorna i vård och omsorg, historia, genusvetenskap samt rymdteknik. Värdlärosätet skulle ha samordnande och grundläggande ansvar för forskarskolan, och varje forskarskola skulle tilldelas 5 miljoner kronor för att planering, organisering och initial anställning av nya doktorander,¹⁹⁴ vilket var 11 miljoner kronor mindre än vad utredaren hade föreslagit.¹⁹⁵ De olika forskarskolorna skulle även tilldelas ett visst mål för antal examinerade doktorer. I regeringens argumentation framstår kvaliteten, vi-

191 Prop. 2000/01:3, s. 157.

192 Ibid, s. 153.

193 Hägglund (2000), s. 43.

194 Prop. 2000/01:3, s. 159-160.

195 Hägglund (2000), s. 24

dareutveckling av forskarutbildningen och samarbete mellan lärosäten som de främsta skälen för satsningen, däremot lyser kopplingen till lärosätenas kompletta vetenskapliga miljöer, det vill säga kopplingen till grundutbildningen, med sin frånvaro.

Forskningspropositionen som presenterades 2004 (Prop. 2004/05:80) återkom frågan om forskarskolorna. Regeringen menade att forskarskolorna kunde användas för att stärka forskarutbildningen och säkerställa återväxten av forskare. En central utgångspunkt var forskningssystemets långsiktiga kvalitet och internationella konkurrenskraft, vilket enligt regeringen motiverade och en mer sammanhållen och effektiv forskarutbildning. Flera av forskningsråden tillfördes 100 miljoner i riktade medel för finansiering av forskarskolor. Satsningen byggde vidare på tidigare initiativ med forskarskolor och syftade till att utveckla dessa erfarenheter som regeringen bedömde som goda.¹⁹⁶ I detta steg kan propositionen ses som en ytterligare grundfästning av forskarskolan som koncept i högskolesektorn.

Utvärderingar av de tidiga initiativen för forskarskolor

I takt med utvecklingen hade vissa forskarskolor varit i drift under några år, vilket möjliggjorde att utvärderingar av verksamheten kunde genomföras. År 2000 genomförde SSF och Högskoleverket i samarbete en utvärdering av stiftelsens forskarskolor. Vid det här stadiet hade stiftelsen nått en verksamhet som med ett 70-tal forskningsprogram och omkring 100 projekt som i sin helhet omfattade 4,7 miljarder kronor.¹⁹⁷ Stiftelsen finansierade vid millenniumskiftet ca 800 doktorandanställningar på heltid i olika forskarskolor och program. Utvärderingen konstaterade att forskarskolorna hade lyckats vidga och förbättrat sin rekrytering av personer till forskarutbildningen, vilket länge hade beskrivits som ett problem för den svenska forskarutbildningen. Även rekryteringen av lärare hade förbättrats. Förklaringen till detta var delvis forskarskolornas tydliga profil, höga status och specificerad utbildning. Ett annat mål som stiftelsen hade satt upp var att forskarskolorna skulle leda till ökat samarbete. Utvärderingen fann att samarbetet hade ökat på flera nivåer, dels mellan lärosäten nationellt och internationellt, mellan ämnesdiscipliner samt med näringslivet. Näringslivet hade också haft det enklare att medverka i forskarskolorna då det fanns en tydlig inriktning och relevans. En annan viktig

¹⁹⁶ Prop. 2004/05:80, s. 135f.

¹⁹⁷ Degerblad & Hägglund (2000), s. 5.

slutsats för utvärderingen var att kvaliteten i undervisningen generellt hade varit god, och att kostnaderna inte nödvändigtvis varit större i jämförelse med traditionell forskarutbildning, och i fall där kostnaderna hade varit högre hade det sett som väl motiverat och accepterades.

Forskarskolans sociala sammanhang för doktoranderna var även något positivt som lyftes av utvärderarna i SSF-utvärderingen. Slutligen landade utvärderingen i en slutsats om att forskarskolorna även hade bidragit med en slags konkurrens i utbudet av forskarutbildning, vilket hade drivit kvalitet både internt och mot den traditionella forskarutbildningen. Utvärderingen var dock tydlig med att forskarskolan bör ses som ett av flera sätt att organisera forskarutbildning och inte betraktas som en organisering för all forskarutbildning.¹⁹⁸ Utvärderarna fångade några farhågor som hade lyfts av lärosätena under utvärderingen, bland annat att denna typ av forskarskolorna med så pass tydlig koppling till näringslivet riskerade att förflytta fokus bort från akademiska värden.¹⁹⁹ Det fanns även farhågor om att upplägget med forskarskolor riskerar att inte få samma ämnesdjup som traditionell forskarutbildning.²⁰⁰

I samband med att regeringen beslutade om att inrätta de 16 nationella forskarskolorna så beslutades det även att Högskoleverket skulle följa upp och utvärdera forskarskolorna. Myndighetens utvärdering skulle ske succesivt med en första uppföljning 2003, följt av en slutlig uppföljning och utvärdering 2007.²⁰¹ I den första uppföljningen fokuserade Högskoleverket särskilt på samverkan, rekrytering, handledning och kurser, vilket alla var delar av regeringens resonemang bakom beslutet om att inrätta de nationella forskarskolorna.²⁰² Efter att ha genomfört intervjuer med föreståndare eller motsvarande för forskarskolorna kunde myndigheten konstatera att samarbetena mellan lärosäten generellt hade fungerat bra, både när det gäller den vetenskapliga verksamheten och administrativ organisation för forskarskolan. Flera uttryckte positiva effekter



Efter att ha genomfört intervjuer med föreståndare eller motsvarande för forskarskolorna kunde myndigheten konstatera att samarbetena mellan lärosäten generellt hade fungerat bra...

198 *Ibid*, s. 6-7, 29, 31, 43, 50.

199 *Ibid*, s. 39.

200 *Ibid*, s. 36.

201 Högskoleverket (2004), s. 9

202 *Ibid*, s. 10.

av att doktoranderna fick möjlighet att ingå i ett större sammanhang och bilda sig ett nätverk. Den mångvetenskapliga miljön och mötet mellan nya perspektiv möjliggjorde även att nya kurser kunde utvecklas vilket skapade ett bättre kursutbud för doktoranderna.²⁰³ Det fanns även resonemang om att forskarskolan hade gett utökade handledarmiljöer och bättre möjligheter att få handledning.²⁰⁴ Däremot fanns det viss problematisering kring att världlärosätena oftast fick ta på sig en oproportionerligt stor roll, och att mindre partnerlärosäten inte bidrog med samma kraft, vilket delvis bedömdes vara naturligt, samt att de mindre lärosätena var känsligare när det skedde personalomsättning. Vissa föreståndare lyfte även en viss kritik mot regeringens val av partnerlärosäten. Kritiken formulerades dels i att världlärosätena önskade en mer geografiskt samlad sammansättning för forskarskolans verksamhet, men också att vissa av lärosätena som regeringen hade pekat ut inte nödvändigtvis passade in



...världlärosätena önskade en mer geografiskt samlad sammansättning för forskarskolans verksamhet, men också att vissa av lärosätena som regeringen hade pekat ut inte nödvändigtvis passade in i forskarskolans tänkta fokus...

i forskarskolans tänkta fokus och verksamhet. Andra negativa erfarenheter var att finansieringen uppfattades som allt för kortsiktig och osäker, att forskarskolan i viss mån urholkar den egna institutionsmiljön, en splittrad studiegång för doktoranderna, samt svårigheter med att skriva avtal.²⁰⁵

I den slutliga uppföljningen och utvärderingen som presenterades 2008

bekräftades delvis slutsatserna från den första uppföljningen fast med en något mer nyanserad och utförligare bild.²⁰⁶ Generellt bedömde myndigheten att forskarskolorna har erbjudit miljöer av hög kvalitet, ett bättre kursutbud, nätverk för doktoranderna och fler möjligheter till handledning. Myndigheten bedömde att lärosätena hade i flera fall samarbetat väl och i linje med riksdagens ambition. Däremot lyftes drivkraften att uppfylla målet hade varierat. En aspekt som lyftes var att det var regeringen som beslutade om vilka lärosäten som skulle ingå i de olika forskarskolorna, vars bedömning ansågs som stundtals oklar och att vissa lärosäten inte upplevde att grupperingens

²⁰³ *Ibid*, s. 47.

²⁰⁴ *Ibid*, s. 40-41.

²⁰⁵ *Ibid*, s. 47-48.

²⁰⁶ *Högskoleverket (2008)*, s. 133

forskning på området matchade i inriktning och kvalitet.²⁰⁷ Det fanns även tecken på att vissa av forskarskolorna hade kunnat gått längre i samordning och utnyttja gemensamma resurser.²⁰⁸

Forskarskolan i en modern kontext

Trots att det snart har gått ett halvt sekel sedan forskarskolorna började ta plats i svensk forskarutbildning kvarstår flera av de fundamentala utmaningarna som påpekades vid dess inrättande som koncept. I en sammanställning av re-

sultaten från 153 utbildningsutvärderingar av forskarutbildning inom 20 forskningsämnen och 5 forskningsämnesområden mellan 2017 och 2022 har UKÄ lokaliserat flera intressanta slutsatser om den svenska forskarutbildningens status och utmaningar.²⁰⁹ Inom området *förutsättningar*, som är ett av bedömningsområdena,

är det vanligaste utvecklingsområdet handledning, vilket ofta härleds till brist på handledare, att det saknas ämneskompetens bland tillgängliga handledare, samt utmaningar att bygga upp långsiktigt stabila lärmiljöer som kan handleda doktorander.²¹⁰ Rapporten tar också upp att UKÄ tidigare i en särskild redovisning avseende forskarutbildning inom kemi menat att det finns resultat som tyder på lärosätena även behöver beakta den breda kunskaper i området.²¹¹ Det kan tolkas som att doktoranderna och unga forskare stöps i struktur där fokuset är väldigt snävt, vilket förvisso kan ha sina fördelar, men kan resultera i att doktoranden/forskaren inte kan bidra till miljön i stort. Bedömargrupperna som verkade för denna särskilda redovisning avseende kemi framförde att en nationell forskarskola för kemi med gemensamma kurser skulle vara en god idé och ett sätt att komma runt problemet med små forskarutbildningsmiljöer.

På en generell nivå konstaterade UKÄ i samma rapport att av de första 123 forskarutbildningarna som utvärderades under de tre första åren så hade 80



Trots att det snart har gått ett halvt sekel sedan forskarskolorna började ta plats i svensk forskarutbildning kvarstår flera av de fundamentala utmaningarna som påpekades vid dess inrättande som koncept.

207 *Ibid*, s. 8.

208 *Ibid*, s. 11.

209 Sundberg, Osvald, & Olsson (2023).

210 *Ibid*, s. 17.

211 *Ibid*, s. 18.

procent färre än 10 doktorander,²¹² vilket tyder på att många miljöer är relativt små och riskerar att lätta hamna i en situation med för få handledare med relevant ämneskompetens, en seminarieverksamhet som saknar tillräcklig skala, och ett litet kursutbud. UKÄ menar även att vissa ämnen kan överväga att



UKÄ menar även att vissa ämnen kan överväga att inrätta forskarskolor för att skapa en tillräcklig kritisk massa, det gäller litteratur, arkitektur, psykologi, design, energisystem, arkitektur och datavetenskap. På övergripande nivå har bedömargrupperna framförallt pekat på forskningsämnesområdena samhällsvetenskap och humaniora där forskarskolor är av största vikt...

inrätta forskarskolor för att skapa en tillräcklig kritisk massa, det gäller litteratur, arkitektur, psykologi, design, energisystem, arkitektur och datavetenskap.²¹³ På övergripande nivå har bedömargrupperna framförallt pekat på forskningsämnesområdena samhällsvetenskap och humaniora där forskarskolor är av största vikt,²¹⁴ vilket är rimligt givet att dessa områdena har mindre antal doktorander jämfört med exempelvis medicin och hälsovetenskap, teknik eller naturvetenskap.

Sammanfattningsvis så bedömer UKÄ att trots att det finns ett behov

av ytterligare undersökningar gällande forskarskolorna som organisation, så framstår det som att bedömargrupperna i granskningarna är av uppfattningen att de har en gynnsam inverkan på forskarutbildningens kvalitet.²¹⁵ Däremot noterar myndigheten att bedömargrupperna problematiserar att forskarskolor kan leda till att det skapas en osäkerhet gällande om kunskapsmålen inom ämnet uppnås och kvalitetssäkras.²¹⁶ Detta framstår som en naturlig konsekvens givet att forskarskolan i sin form är gränsöverskridande och ofta förutsätter deltagande från flera miljöer, vilket resulterar i en blandning av kvalitetssäkringssystem och inställning till utvärdering generellt.

UKÄ har även särskilt analyserat små forskarutbildningsmiljöer. Myndigheten menar att erfarenheter från examenstillståndsprovningar för forskarut-

212 *Ibid*, s. 19.

213 *Ibid*, s. 35.

214 *Ibid*.

215 *Ibid*, s. 45.

216 *Ibid*, s. 29.

bildning tyder på att storleken på forskarutbildningsmiljön är något som bör problematiseras. En övergripande majoritet, 83 procent, av de utbildningarna som hade fått ifrågasatt kvalitet hade tio doktorander eller färre. Det fanns en stor skillnad mot de större forskarutbildningsmiljöerna. Som grupp hade de större forskarutbildningsmiljöerna endast 8 procent med ifrågasatt kvalitet, medan samma siffra för de små miljöerna var 38 procent.²¹⁷ Trots att UKÄ konstaterar att det inte nödvändigtvis behöver existera ett kausalt samband mellan forskarutbildningsmiljön storlek och kvalitet, och att små miljöer stundtals arbetar strategiskt med samarbeten och nätverk för att bygga stabila förutsättningar, finns det negativa inslag som små miljöer lätt kan falla offer för. Det gäller oftast frågor om att kursutbudet är för begränsat, att det råder brist på handledaresurser samt små forskningsmiljöer.²¹⁸ Det gör även miljön sårbar för oplanerade händelser, vilket kommer generera stora effekter på forskarutbildningen. Det finns även risker kopplat till den enskilda doktoranden, exempelvis beroendeställning till handledaren med små möjligheter till att byta handledare. Utöver finns det även risker kopplat till återväxt, där miljön inte omsätter tillräckligt med doktorander för att kunna ge lärarna möjlighet att meritera sig. Samma problem kan också kopplas till konkurrens om medel, där de små miljöerna kan riskera att lätt konkurreras ut av större miljöer. UKÄ konstaterar att det som tidigare nämnt går att stävja dessa risker, men att det förutsätter ett aktivt och strategiskt arbete. Det gäller exempelvis nätverk med andra miljöer, forskarskolor, ökad profilering, ekonomiskt stöd för att läsa kurser på andra lärosäten, gemensamma kurser, minska kursandelen till förmån för avhandlingen, eller erbjuda kurser som går gemensamt med studenter på avancerad nivå.²¹⁹

Forskarskolans status i dagens högskolesektor- och politik

Något som är tydligt är att forskarskolan fortsätter att stå i starkt som sätt att organisera forskarutbildning av Sverige. Regeringen har under 2000-talet återkommande återvänt till forskarskolan som politiskt förslag. I 2008 års forskningsproposition *Ett lyft för forskning och innovation* (Prop. 2008/09:50) intar regeringen en positiv inställning till forskarskolor, och ser att de ämnar nå en mer effektiv och strukturerad forskarutbildning, stärka forskningsmiljöerna samt

²¹⁷ Lindenskoug (2019), s. 8.

²¹⁸ *Ibid*, s. 4.

²¹⁹ *Ibid*, s. 15-17.

profilera och koncentrera forskningsresurserna. Regeringen var även positiv till förslag om att inrätta en nationella konstnärlig forskarskola.²²⁰

I 2012 års forskningsproposition *Forskning och innovation* (Prop. 2012/13:30) återkommer regeringen till forskarskolan som politiskt förslag, denna gång som en satsning för forskarutbildning för lärare och förskolelärare. Regeringen bedömde att en satsning var motiverad då möjligheten att delta i utbildning på

forskarnivå kunde förstärka både lärare och skolan som denne arbetar vid.²²¹

I 2016 års forskningsproposition *Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft* (Prop. 2016/17:50) är forskarskolan ännu en gång närvarande som förslag inom forskningspolitiken. Det gällde bland annat satsningar på forskarskolor för kunskapsuppbyggnad inom socialtjänsten. Det angavs även att denna forskarskola skulle förläggas hos en eller till ett eller flera lärosäten

i samverkan.²²² En liknande satsning gjordes inom ramen för lärarutbildningarna, där det sågs som ett sätt att öka forskningsanknytningen.

I 2020 års forskningsproposition *Forskning, frihet, framtid - kunskap och innovation för Sverige* (Prop. 2020/21:60) föreslog regeringen ökade medel till forskarskolor för lärarutbildare genom VR för att tillgodose kompetensförsörjning av disputerade lärare inom både lärarutbildning och hälso- och sjukvårdsutbildning. Propositionen innehöll även en satsning på avseende en forskarskola riktad till yrkesverksamma folkhögskollärare, som skulle ha sin bas vid Linköpings universitets med finansiering på 2 miljoner kronor årligen 2021–2024.²²³

I 2024 års forskningsproposition *Forskning och innovation för framtid, nyfikenhet och nytta* (Prop. 2024/25:60) är forskarskolor en del av satsningar inom en

²²⁰ Prop. 2008/09:50, s. 182-183.

²²¹ Prop. 2012/13:30, s. 101.

²²² Prop. 2016/17:50, s. 91.

²²³ Prop. 2020/21:60.

rad områden, bland annat bioekonomi, polarforskning, rymd, banbrytande teknik, samt förlängning av tidigare satsningar på folkhögskollärare, lärarutbildning, hälso- och sjukvårdsutbildning samt humaniora och samhällsvetenskap. Forskarskolorna tilldelas generellt olika nivåer av finansiering via forskningsråden. I propositionen argumenterar regeringen för att forskarskolorna är ett effektivt sätt att uppnå flera kvalitetsförbättrande mål för forskarutbildningen, dels att skapa kritisk massa, främja kunskapsutbyte, öka mobiliteten, och ökad samverkan med industrin.²²⁴

Forskarskolorna är också fortsatt populär bland forskningsfinansiärerna, både de offentliga men kanske särskilt de privata. Ett exempel är Wallenbergstiftelsernas satsningar på *Wallenberg Artificial Intelligence, Autonomous Systems and Software Program* (WASP), och delen som inkluderar human- och samhällsvetenskap, *Humanity and Society* (WASP-HS), som sätter frågan om organisering av forskarutbildning i ett nytt perspektiv. Forskningsprogrammet WASP



Forskarskolorna är också fortsatt populär bland forskningsfinansiärerna, både de offentliga men kanske särskilt de privata. Ett exempel är Wallenbergstiftelsernas satsningar...

beskrivs som det största av sitt slag någonsin i Sverige, och har som mål att stärka Sveriges position inom avancerad teknik genom långsiktig forskning, utbildning och samverkan med industrin. Programmet startades 2015 och inkluderar flera lärosäten. Budgeten för programmet sträcker sig uppåt 6,5 miljarder kronor fram till 2031.²²⁵ WASP-HS är ett tioårigt forskningsprogram med en budget på 660 miljoner kronor som löper mellan 2019 och 2028 med målet att skapa tvärvetenskaplig kunskap inom humaniora och samhällsvetenskap om AI och autonoma systems påverkan på människan och samhällets utveckling.²²⁶ En väsentlig del inom både WASP och WASP-HS är att finansiera doktorander och forskarskolor. I WASP-programmet har det april 2025 hittills antagits 740 doktorander och 180 av dessa har nått disputation. Utöver det finns det även en särskild satsning på industridok-

²²⁴ Prop. 2024/25:60.

²²⁵ *The Wallenberg AI, Autonomous Systems and Software Program (2025)*, s. 3

²²⁶ *The Wallenberg AI, Autonomous Systems and Software Program - Humanities and Society (2023)*.

torander. I WASP-HS-programmet är 93 doktorander i forskarskola. I båda forskarskolorna anordnas aktiviteter för doktorander och handledare. Forskningsprogrammen WASP och WASP-HS visar på att det går att inkludera forskarutbildning i större forskningssatsningar och att kraftsamling kring forskarutbildning samt att forskarskolor är ett fungerande upplägg.

Sammanfattningsvis kan det sägas att trots att det har gått mer än femtio år sedan 1969 års forskarutbildningsreform, så lever resonemangen om forskarutbildningens utmaningar stundtals kvar i debatten. Det finns ett fortsatt stort politiskt fokus på effektivitet och de negativa aspekterna med små forskarutbildningsmiljöer. I 2024 års forskningsproposition för regeringen ett kritiskt resonemang kring scenarion där doktorander försätts i ensamarbete och att det ökar risken för bristande kvalitet.

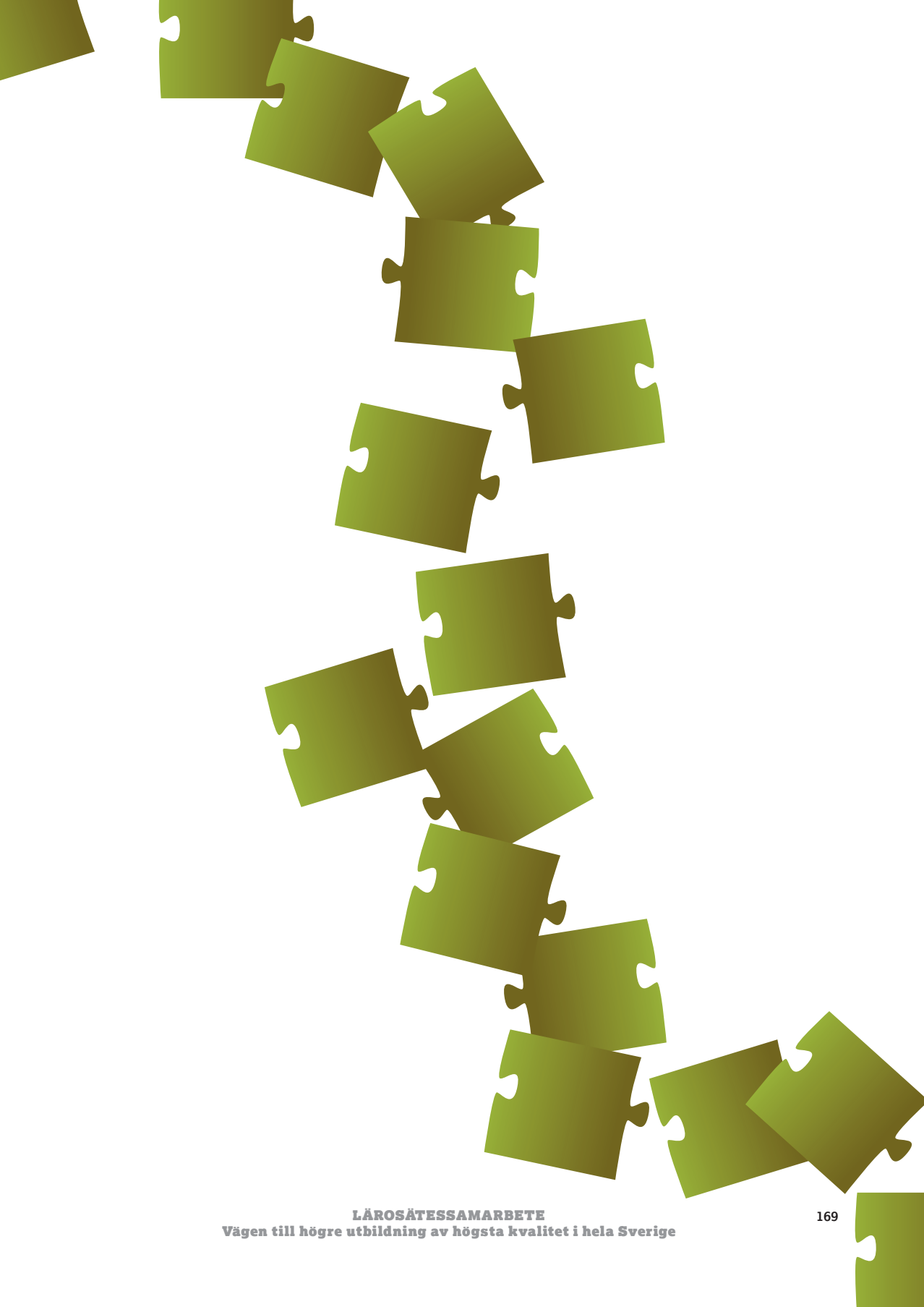
Det finns ingen sammanställning av det totala antalet forskarskolor i Sverige. Det försvåras av flera aspekter, bland annat att det inte finns en formell de-



Det finns ingen sammanställning av det totala antalet forskarskolor i Sverige. Det försvåras av flera aspekter, bland annat att det inte finns en formell definition av forskarskola i det svenska högskolesystemet.

inition av forskarskola i det svenska högskolesystemet. Vår bedömning är att det pågår ett stort antal samarbeten gällande forskarutbildning i allt från forskarskolor till enklare nätverk eller generösare delning av forskarutbildningskurser mellan lärosäten och forskningsmiljöer. Vi skattar att forskarskolorna uppgår till hundratals och omsätter flera

hundra miljoner kronor. Det är tydligt att forskarskolan som koncept har lyckats etablera sig och är sannolikt något som bör ges stor uppmärksamhet framöver.



Bilaga 2



Bilaga 2: Vad är samarbete?

Begreppet samarbete är förhållandevis brett och kan innefatta flera aspekter. När lärosäten uppmanas, av både interna och externa krafter, att samarbeta mer kan det betyda olika saker. På en grundläggande nivå är det en fråga om varför samarbete bör ske, på vilket sätt, med vem och hur. I ett större perspektiv kan samarbete vara en god generell målsättning, men för att problematisera och föreslå förändringar avseende lärosätenas samarbeten, vilket denna rapport avser att göra, krävs det att begreppet operationaliseras och sätts i en kontext som tar hänsyn till verksamhetens förutsättningar.

Det finns många olika former av samarbete, varpå det är svårt att lägga fram en generell beskrivning, men på ett grundläggande plan är det en typ av mellanorganisatorisk relation som sker över enskildes gränser.²²⁷ I forskningen finns det generellt ett brett stöd för samarbete som något positivt och som kan resultera i en rad olika fördelar.²²⁸ Forskningen närmar sig begreppet samarbete (engelsk översättning *cooperation*) på olika sätt, men kan ses som ett läge där det sker interaktion mellan deltagare som enskilt har förmåga och förhoppning om att nå sin egen



På en grundläggande nivå är det en fråga om varför samarbete bör ske, på vilket sätt, med vem och hur. I ett större perspektiv kan samarbete vara en god generell målsättning... sätts i en kontext som tar hänsyn till verksamhetens förutsättningar.

²²⁷ Castañer & Oliveira (2020) s. 966.

²²⁸ Thomson (2001), s. 24

målsättning, men där det har tagits beslut om att arbeta tillsammans givet rådande omständigheter och resurser.²²⁹ I vissa definitioner framstår frågan om resurser som central, och att samarbete är något som eftersträvas när det råder en intern resursbrist eller att organisationen saknar förmåga att prestera.²³⁰ Med det sagt betyder det inte att samarbete leder till direkt bättre resursallokering, utan det finns sannolikt en förlust i inflytande och krav på individuell anpassning för att ge väg åt samarbetet, vilket i sin tur kan kosta resurser.²³¹ Det är viktigt att poängtera att kärnan i samarbetsbegreppet är att minst två parter väljer att arbeta med varandra så att båda kan uppnå sina mål, eller till och med bidra till större samhällliga mål.²³² Kort sammanfattat kan samarbete därför ses som mellanorganisatorisk relation där parter, utifrån egna mål och resurser, väljer att agera tillsammans under gemensamma förutsättningar.



Det är viktigt att poängtera att kärnan i samarbetsbegreppet är att minst två parter väljer att arbeta med varandra så att båda kan uppnå sina mål, eller till och med bidra till större samhällliga mål.

Inom ramen för denna diskussion är det också nyttigt att göra avgränsning mot begreppet samverkan (engelsk översättning *collaboration*). I forskningen finns det en diskussion om att

begreppen är svåra att skilja, men att ett sätt att separera de två är att se det som en fråga om hur långtgående processerna är avseende interaktion, integration, engagemang och komplexitet.²³³ Ann Marie Thomson definierar samverkan som en process där autonoma aktörer interagerar genom informella och formella förhandlingar för att bestämma hur förhållandet ska se ut och vad det ska åstadkomma. Det ska också innehålla ett visst utbyte av gemensamma normer och att både ska gynnas av interaktionen.²³⁴ Thomson bygger senare vidare på begreppet och menar att det existerar fem nyckeldimensioner i samverkan, vilket är 1) gemensam styrning, 2) praktisk organisering avseende administrativa frågor, 3) organisatorisk autonomi där de deltagande organisationer behåller sitt självbestämmande, 4) en ömsesidighet där parterna får något som de själva inte

229 McNamara (2012), s. 391.

230 Hord (1980), s. 9.

231 Ibid.

232 McNamara (2012), s. 391

233 Thomson & Perry (2006), s. 23

234 Thomson (2001), s. 83.

hade kunnat uppnå, och 5) normbildning.²³⁵ Denna definition förflyttar samverkansbegreppet allt närmre den tidigare etablerade definitionen av samarbete. Ett sätt att dela på begreppen är att se det i ett maktfält där samverkan är ett scenario där komplexiteten är så pass stor att konkurrensen, som ses den främsta drivkraften, sätts åt sidan till förmån för att genom samverkan nå uppsatta mål. Konkurrensens roll finns i detta scenario kvar, men har blivit underordnad.²³⁶ En definition som ligger närmare den typ av samverkan som traditionellt kännetecknar det formella åliggandet som svenska lärosäten har är Dee G. Appley och Alvin E. Winder, som menar att samverkan kännetecknas av tre delar, 1) aktörer i grupp som delar liknande målsättningar och har ett gemensamt konceptuellt ramverk, 2) interaktionen mellan aktörerna i gruppen kännetecknas av viss grad av rättvisa och rimlighet, samt 3) att målsättningarna som aktörerna besitter kännetecknas av en medvetenhet om den andres situation.²³⁷

Samordning (engelsk översättning coordination) intar en plats mellan samarbete och samverkan.²³⁸ I samordning har det etablerats ett formellt samband mellan aktörer för att det råder ett tillstånd där mindre gemensamma insatser krävs för att uppnå organisatoriska målsättningar.²³⁹ Ofta har detta samband upprättats i någorlunda erkända former av strukturerade mekanismer, men att det sker med för gruppen externa målsättningar.²⁴⁰ Enklare formulerat kan det ses som ett sätt att fördela arbetsuppgifter mellan aktörer.²⁴¹ Till skillnad från samarbete och samverkan kan samordningen ha mer hierarkiska drag, det vill säga att det är uttalat att en eller flera aktörer ska implementera en målsättning genom att styra en helhet.²⁴²

Den beskrivning av begreppen samarbete, samverkan och samordning som följer enligt ovan är endast en del av litteraturen, och det finns olika be-



Till skillnad från samarbete och samverkan kan samordningen ha mer hierarkiska drag, det vill säga ... en eller flera aktörer ska implementera en målsättning genom att styra en helhet.

235 *Ibid*, s. 84-92.

236 *Trist (1977)*, s. 270.

237 *Appley & Winder (1977)*, s. 281.

238 *McNamara (2012)*, s. 391.

239 *Ibid*.

240 *Keast, Brown, & Mandell (2007)*, s. 17

241 *Castañer & Oliveira (2020)*, s. 980

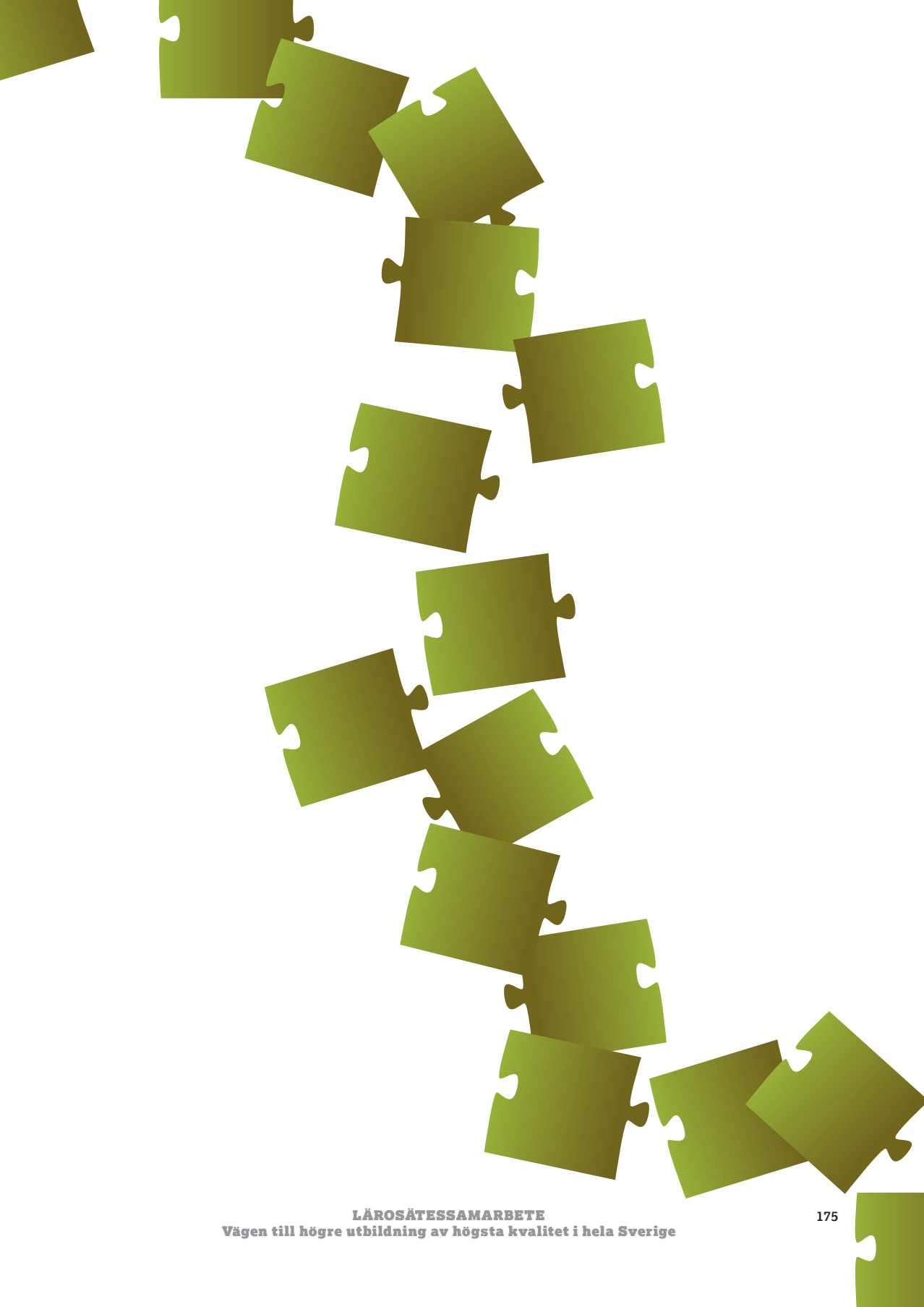
242 *McNamara (2012)*, s. 392.

skrivningar och förhållningssätt av begreppen. Stundtals ges begreppen även utmärkande karaktärsdrag, men som i vissa situationer skulle kunna appliceras på fler än ett begrepp eller inte vara aktuellt överhuvudtaget. Exempelvis Madeleine McNamara framför att en skillnad mellan de tre begreppen är att samarbete kännetecknas av informella överenskommelser, samordning av formella överenskommelser och samverkan av både informella- och formella överenskommelser.²⁴³ Det behöver inte nödvändigtvis vara fallet, åtminstone i den form av samarbeten som denna rapport avser att belysa.

Givet följande teoretiska bakgrund utgår denna rapport från följande definition av begrepp när det gäller lärosätenas former för samarbete.

- En bred definition av *samarbete* är att aktörer gemensamt arbetar med en viss fråga. Samarbete innebär att två eller flera aktörer väljer att arbeta tillsammans utifrån egna mål och resurser, utan krav på gemensam styrning eller djupare integration. Det bygger på frivillighet och ömsesidig nytta, men parterna behåller i hög grad sin självständighet. I denna rapport används samlarbetsbegreppet främst för att beskriva samarbete inom ett lärosäte eller mellan flera lärosäten.
- *Samverkan* kan ses som en process där flera aktörer aktivt koordinerar sina verksamheter. I denna rapport används begreppet samverkan primärt för att beskriva de former av samarbete som sker med externa aktörer, exkluderat andra lärosäten, och statueras i 1 kap 2 § andra stycket högskolelagen (1992:1434).
- *Samordning* kan ses som en form av styrning där en aktör eller flera aktörer har ett övergripande ansvar för att andra aktörer agerar i linje med gemensamma mål eller riktning. Samordning innebär att en eller flera aktörer leder eller organiserar andras insatser, ofta genom formella strukturer. Relationen kan vara hierarkisk, men behöver inte innebära formellt inflytande över andra parter.

²⁴³ *Ibid.*



Bilaga 3

Intervjuförteckning

Huvuddelen av intervjuerna genomfördes digitalt via Zoom. En handfull genomfördes på plats.

Befattning	Organisation
Medarbetare.....	Chalmers tekniska högskola
Ledning och medarbetare....	Expertgruppen för arbetsgivarfrågor
Medarbetare.....	Högskolan i Halmstad
Ledning.....	Högskolan i Skövde
Ledning.....	Högskolan Kristianstad
Ledning.....	Högskolan Väst
Ledning.....	Karlstads universitet
Ledning.....	Karlstads universitet
Ledning.....	Knut och Alice Wallenbergs stiftelse
Ledning.....	Kungl. Musikhögskolan
Medarbetare.....	Kungliga Tekniska högskolan
Ledning.....	Ladokkonsortiet
Medarbetare.....	Language Excellence Infrastructure Sweden
Ledning.....	Linnéuniversitetet
Medarbetare.....	Lunds universitet
Ledning.....	Länsstyrelsen i Västerbottens län
Ledning.....	Mittuniversitetet

Befattning**Organisation**

Ledning.....	Stiftelsen för Strategisk Forskning
Lärare.....	Stockholms universitet
Lärare och medarbetare.....	Stockholms universitet
Medarbetare.....	Svenskt näringsliv
Medarbetare.....	Sveriges förenade studentkårer
Medarbetare.....	Sveriges universitets- och högskoleförbund
Medarbetare.....	Sveriges universitetslärare och forskare
Ledning.....	Teknikföretagen
Ledning.....	Tjänstemännens centralorganisation
Ledning.....	Universitetskanslersämbetet
Medarbetare.....	Universitetskanslersämbetet
Lärare.....	Uppsala universitet
Medarbetare.....	Uppsala universitet
Ledning.....	Vetenskapsrådet
Medarbetare.....	Vetenskapsrådet
Medarbetare.....	Västra Götalandsregionen

Referenser



Referenser

Adolfsson, H; Dalnäs, U; Gerén, L; Hellström, M; Kjellgren, K; Knutson Wedel, M; Noori, K; Oldsjö, F. (2016). *Betyg i högre utbildning*. Sveriges universitets- och högskoleförbund.

Ahlbäck Öberg, S. (2023). *Om akademisk frihet*. Sveriges universitetslärare och forskare.

Ahlbäck Öberg, S., & Boberg, J. (2022). Avkollegialiseringen av svenska lärosäten. En analys av statliga universitet och högskolor. *Statsvetenskaplig tidskrift Årgång 124 2022/1*, s. 157-209.

Akademi sydost. (2006). *Ramavtal om samarbete*.

Amnéus, I., & Bjare, U. (2025). *Ökad kontroll och ökad byråkratisering*. Sveriges universitets- och högskoleförbund.

Amnéus, I., & Fredman, P. (2024). *Styrningen av lärosätenas utbildningsutbud*. Sveriges universitets- och högskoleförbund.

Appley, D. G., & Winder, A. E. (1977). An Evolving Definition of Collaboration and Some Implications for the World of Work. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 279-291.

Bengtsson, A., & Nyström, A. (2021). *Vanligast att utländska doktorander arbetar inom högskolan*. Universitetskanslersämbetet.

Bjare, U., & Fredman, P. (2024). *Ökat beroende av externa medel för forskning och utbildning på forskarnivå*. Sveriges universitets- och högskoleförbund.

Björck, H. (2025). *Vetenskapshistorisk hattparad: forskarutbildningarna i det svenska högskolesystemets historia I*. Göteborg: Makadam.

Bladh, A., Haikola, L., & Sterte, J. (Mars 2006). AKADEMI SYDOST - en ny form av samarbete mellan lärosäten. *Praktik & Teori*, s. 42-47.

Börjesson, M., Lindqvist, M., & Göransdotter, R. (2022). Den högre utbildningens organisation och finansiering i stöpsleven. *Statsvetenskaplig tidskrift*, s. 211-259.

Cars, G., Hasselgren, B., Hansen, M., & Rostvik, M. (2013). *Vision och verklighet i Öresundssamarbetet Forskningsrapport om samarbete och utvecklingspotentialer i Öresundsregionen*. Stockholm: Kungl. Tekniska högskolan.

Castañer, X., & Oliveira, N. (2020). Collaboration, Coordination, and Cooperation Among Organizations: Establishing the Distinctive Meanings of These Terms Through a Systematic Literature Review. *Journal of Management*, s. 965-1001.

Degerblad, J.-E., & Hägglund, S. (2000). *SSF:s forskarskolor: en utvärdering av stiftelsen för strategisk forsknings satsning på forskarskolor*. Stiftelsen för strategisk forskning & Högskoleverket.

Degerblad, J.-E., & Hägglund, S. (2002). *Tradition och förnyelse i svensk forskarutbildning*. Högskoleverket.

Doctrinal, L. (2024). *Dimensionering av utbildning på forskarnivå*. Universitetskanslersämbetet.

Ejsing, C., Olsson, N., & Ornstein Fredlund, L. (2023). *Vägledning för ansökan om tillstånd att utfärda examen. Allmänna utgångspunkter och riktlinjer*. Universitetskanslersämbetet.

Ekberg, T. (2011). *SU+KI+KTH=? En studie om förutsättningar för ett mer systematiserat samarbete mellan universiteten i Stockholm*.

Ekberg, T. (2023). *Akademisk frihet och institutionell autonomi*. Sveriges universitets- och högskoleförbund.

Ekberg, T. (2025). *Akademisk frihet så in i Norden*. Sveriges universitet- och högskoleförbund.

Elmgren, M., Forsberg, E., Lindberg-Sand, Å., & Sonesson, A. (2014). *Ledning för kvalitet i forskarutbildningen*. Sveriges universitet- och högskoleförbund.

Eriksson-Zetterquist, U., & Sahlin, K. (2016). Collegiality in Modern Universities – the Composition of Governance Ideals and Practices. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, s. 1-10.

Flodgren, B m.fl. (1997). *Får vi nog av doktorer? Om behovet av disputerade i högskola och samhälle*. Sveriges universitet- och högskoleförbund.

Fritzell, A. (1998). *Hur styrs den svenska högskolan? Varför ser styrsystemet ut som det gör?* Högskoleverket.

Fust, A., & Petersson, M. (2024). *Framtidens e-infrastruktur för högre utbildning*. Sveriges universitet- och högskoleförbund.

Försvarshögskolan. (2025). *Årsredovisning 2024*.

Gribbe, J. (2022). *Förändring och kontinuitet: Reformen inom högre utbildning och forskning 1940–2020*. Universitetskanslersämbetet.

Gribbe, J. (2024). *Om universitetens interna resursfördelning: Fallstudier från fem lärosäten*. Universitetskanslersämbetet.

Gustavsson, M. (2022). Från automatisk uppräknning till automatiska avdrag. Finansieringsmodeller för högre utbildning 1958–2021. *Statsvetenskaplig tidskrift* 2022. Vol. 124, nr 1, s. 103-124.

Haikola, L. (2017). *Samverkan inom högskolesektorn*. i *Statskontoret, Frivillig samverkan mellan myndigheter – några exempel* (s. 109-144). Statskontoret.

Hartman, G. (1989). *The Dawkins reconstruction of Australian higher education*. *Higher Education Policy* 2 (2), s. 25-30.

Herjevik, M. (2020). *Rättssäker examination - Fjärde upplagan*. Universitetskanslersämbetet.

Holmström, O. H., & Norberg, C. (2025). *Lärosätesövergripande samarbete kring ämneslärarutbildning*. Sveriges universitets- och högskoleförbund.

Hord, S. M. (1980). Distinguishing Between Cooperation and Collaboration: A Case Study Approach to Understanding Their Relative Requirements and Outcomes. *Research on Concerns-Based Adoption. Annual Meeting of the American Educational Research Association* (ss. 1-55). Boston: Texas Univ., Austin. Research and Development Center for Teacher Education.

Hägglund, S. (2000). *Tio forskarskolor: Ett förslag till utveckling av forskarutbildningen*.

Högskolan i Skövde (2025). *Årsredovisning 2024*.

Högskoleverket. (2000). *Forskarskolor: ett regeringsuppdrag*. Högskoleverket.

Högskoleverket. (2004). *Uppföljning av 16 nationella forskarskolor – samverkan, rekrytering, handledning och kurser*. Högskoleverket.

Högskoleverket. (2008). *Utvärdering av 16 nationella forskarskolor*. Högskoleverkets.

Joensen, A., Hallbåter, M., & Charysczak, M. (2024). *Svenska lärosätens deltagande i Europauniversitet*. Universitets- och högskolerådet.

Kahlroth, M., Helldahl, P., Sadurskis, A., Thavelin, U., Viberg, A., & Egeltoft, T. (2018). *Samverkan om dimensionering av utbildning. En kartläggning – rapportering av ett regeringsuppdrag*. Universitetskanslersämbetet.

Kamali, P. (2025). *Framtidsutsikter. Här finns jobben för akademiker år 2030*. Sveriges akademikers centralorganisation.

Karlsson, N. (2022). *Glädjeutnämningarna av univer(S)iteten*. Timbro.

Karlstads universitet; Linnéuniversitetet; Mittuniversitetet. (2023) *Utvärderingssystem Treklövern 2.0 Gemensamt system för utbildningsutvärderingar för Karlstads universitet, Linnéuniversitetet och Mittuniversitetet (Treklövern)*.

Keast, R., Brown, K., & Mandell, M. (2007). Getting The Right Mix: Unpacking Integration Meanings and Strategies. *International Public Management Journal*, s. 9-33.

Kettis, Å. (2025). *Hur kom vi hit? - omvandlingen av det svenska kvalitets-systemet för högre utbildning 2008-2024*. Sveriges universitets- och högskoleförbund.

Kindberg, O., Annani, S., Steele, S., Ekroth, J., & Westin, G. (2024). *Transnationell kvalitetssäkring. Svenska lärosätens erfarenheter av kvalitetssäkring av Europauniversitet och gemensamma program*. Universitetskanslersämbetet.

Kungl. Musikhögskolan i Stockholm. (2025) Årsredovisning 2024.

Lang, D. W. (2002). *A Lexicon of Inter-Institutional Cooperation. Higher Education*, s. 153-183.

Lauritzen, E. (2017). *Beställd utbildning – för deltagare eller studenter?* Sveriges universitet- och högskoleförbund.

Lindenskoug, S. (2019). *Små forskarutbildningsmiljöer. Utmaningar och framgångsfaktorer*. Universitetskanslersämbetet.

Lundh, A. (2016). *Internationella utbildningssamarbeten – en redovisning av regeringsuppdraget om högskolornas utbildningssamarbeten med utländska lärosäten*. Universitetskanslersämbetet.

Lunds universitet. (2025). *MEMORANDUM OF UNDERSTANDING - LEXIS – Language Excellence Infrastructure Sweden*.

Lärosäten Syd. (2025). *Lärosäten Syd*.

MacHale-Gunnarsson, M. (2023). *Statistiska mått för arbetslivsetablering*. Planerings- och uppföljningssektionen Göteborgs universitet.

Mattsson, A.-K. (2011). *SUHF-modellen i verkligheten*. Sveriges universitets- och högskoleförbund.

McNamara, M. (2012). Starting to Untangle the Web of Cooperation, Coordination, and Collaboration: A Framework for Public Managers. *International Journal of Public Administration*, s. 389-401.

Melin, G., & Deiaco, E. (2006). Samarbeten kan inte genomdrivas uppifrån av politiker. *Praktik & Teori*, s. 27-33.

Modin, H. (2026). *Vad är sanningen om etablering efter högskolan?* Sveriges akademikers centralorganisation.

Nilsson, S., Sadurskis, A., & Thafvelin, U. (2015). *Dimensionering av högre utbildning*. Universitetskanslersämbetet.

Odén, B. (1991). *Forskarutbildningens förändringar 1890-1975: historia, statskunskap, kulturgeografi, ekonomisk historia*. Lund: Lund Univ. Press.

Olsson, N. (2021). *Ansökan om examenstillstånd. Om samarbeten*. 2021:13. Universitetskanslersämbetet.

Olsson, N., & Thafvelin, U. (2021). *Forskarutbildning vid högskolorna - En fråga om profilering*. Universitetskanslersämbetet.

Pettersson, I., Gribbe, J., & Löwing Jensen, M. (2021). *Vad kostar forskarutbildningen?* Universitetskanslersämbetet.

Regeringen. *Nationell strategi för hållbar regional utveckling i hela landet 2021–2030*.

Riksrevisionen. (2010). *Klassificering av kurser vid universitet och högskolor - regeringens styrning och Högskoleverkets uppföljning RiR 2010:4*. Riksrevisionen.

Ringarp, J. (2024). *Frihetsretorik och marknadslogik : en analys av den svenska högskolepolitiken 1970-2014*. Göteborg: Makadam förlag.

Röda Korsets Högskola. (2025). *Verksamhetsberättelse 2024*.

Sahlin, K. (2023). *Forskningsanknytning. En nyckelfråga för den högre utbildningens kvalitet*. Kungl. Vetenskapsakademien.

Sanders, H. (2018). Lunds universitet och Skånes övergång till Sverige. i L. Edgren, *Historia och historiker: Om Lunds universitet genom 350 år*. Studia Historica Lundensia.

Steele, S., Annani, S., & Ejsing, C. (2026). *Analys för att möjliggöra anpassning till det europeiska förfarandet för kvalitetssäkring av gemensamma program*. Universitetskanslersämbetet.

Stening, A. (2005). *Försöksverksamhet med ändrad organisation inom högskolan U 2004:H*.

Stiftelsen för strategisk forskning. (2015). *Stadgar - Stiftelsen för strategisk forskning*.

Stockholm trio. (2019). *Överenskommelse om allianssamarbete mellan Karolinska Institutet, Kungliga Tekniska högskolan och Stockholms universitet*.

Sundberg, K., Osvald, T., & Olsson, N. (2023). *Forskarutbildning i närbild: En tematisk sammanställning av resultat från utbildningsutvärderingar av forskarutbildning 2017–2022*. Universitetskanslersämbetet.

Sveriges universitet- och högskoleförbund. (1999). *Universitetens Magna Charta. Bologna 1988*. Sveriges universitet- och högskoleförbund.

Tham, K., & Humble, A. (2025). *Samarbete mellan lärosäten kring professionsutbildningar inom hälso- och sjukvård*. Sveriges universitets- och högskoleförbund.

Thomson, A. M. (2001). *Collaboration: Meaning and measurement*.

Thomson, A. M., & Perry, J. L. (2006). Collaboration Processes: Inside the Black Box. *American Society for Public Administration*, s. 20-32.

Trist, E. (1977). Collaboration in Work Settings: A Personal Perspective. *The Journal of Applied Behavioral Science*, s. 268-278.

Uppsala universitet. (2023). *Utvärderingsrapport TEKNAT 2017/85 Civilingenjörsprogrammet i miljö- och vattenteknik, 2023*.

Vogiazides, L. (2026). *Etablering på arbetsmarknaden efter studier i högskolan. Examinerade på grundnivå och avancerad nivå 2022/23*. Universitetskanslersämbetet.

Zetterblom, G. (1994). *Forskarutbildningen under 70-talet och 80-talet - Reformen och resultat*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Östling, J. (2024). *Kunskapens stora hus: Huvudlinjer i universitetets historia*. Göteborg/Stockholm: Makadam förlag.

Webbsidor

AlbaNova University Center. (2026). *AlbaNova University Center*. Hämtat från AlbaNova University Centers webbplats: <https://www.albanova.se/>.

Ax, A. (2008). *PentaPlus vill bredda kunskapen genom samverkan*. Hämtat från Karlstads universitets webbplats: <https://www.kau.se/nyhetsarkiv/kau.se?page=276>.

Brefält, J., & Karlstads universitet. (2025). *Försvarshögskolan flyttar in hos Karlstads universitet*. Hämtat från Karlstads universitets webbplats: <https://www.kau.se/nyheter/forsvarshogskolan-flyttar-hos-karlstads-universitet>.

Coimbra Group. (2026). *Mission Statement*. Hämtat från Coimbra Groups webbplats: <https://www.coimbra-group.eu/mission-statement/>.

Ellegren, H., & Hansson, G. K. (2021). *”Universitet snuvade på forskningssatsning”*. Hämtat från Svenska Dagbladets webbplats: <https://www.svd.se/a/Ep6RxK/universitet-snuvade-pa-forskningssatsning>.

Folkbildningsrådet. (2026). *Folkhögskola*. Hämtat från Folkbildningsrådets webbplats: <https://folkbildningsradet.se/folkhogskola/>.

Försvarshögskolan. (2025). *Försvarshögskolan Karlstad flyttar till Karlstads universitet*. Hämtat från Försvarshögskolans webbplats:

<https://www.fhs.se/arkiv/nyhetsarkiv/2025/2025-05-29-forsvarshogskolan-karlstad-flyttar-till-karlstads-universitet.html>.

Högskolan i Borås. (2026). *Magisterutbildning med inriktning arbetsvetenskap, 60 hp*. Hämtat från Högskolan i Borås webbplats:

<https://www.hb.se/utbildning/program-och-kurser/program/magisterutbildning-med-inriktning-arbetsvetenskap/>.

Högskolan i Skövde. (2020). *Lärarytelse med Högskolan i Borås*. Hämtat från Högskolan i Skövdes webbplats:

<https://www.his.se/utbildning/lararutbildning-med-hogskolan-i-boras/>.

Högskolan Väst. (2026). *YH-utbildning*. Hämtat från Högskolan Västs webbplats: <https://www.hv.se/utbildning/yh-utbildning/>.

Institutionen för Tema. (2025). *Institutionen för Tema (TEMA)*. Hämtat från Linköpings universitets webbplats: <https://liu.se/organisation/liu/tema>

Jönköping University. (2026). *JU klart över riksnittet för beviljade utbildningar till yrkeshögskolan*. Hämtat från Jönköping Universitys webbplats: <https://ju.se/center/spark/nyheter/news/2026-01-13-ju-klart-over-riksnittet-for-beviljade-utbildningar-till-yrkeshogskolan.html>.

Kungl. Tekniska högskolan. (2025). *Teknisk kemi, Mittuniversitetet – KTH, civilingenjör, 300 hp*. Hämtat från Kungl. Tekniska högskolans webbplats: <https://www.kth.se/utbildning/civilingenjor/teknisk-kemi-mittuniversitetet-kth/teknisk-kemi-mittuniversitetet-kth-civilingenjor-300-hp-1.1026646>.

Madunic Olsson, O. (2017). *Drömmen om Öresund – en obesvarad kärlek*. Hämtat från Lundagårds webbplats: <https://www.lundagard.se/2017/10/23/drommen-om-oresund-en-obesvarad-karlek/>.

Myrén, K., & Svenskt näringsliv. (2025). *Lista: Utbildningen där 100 procent får jobb – ”Viktigt göra medvetna val”*. Hämtat från Svenskt Näringslivs webbplats: https://www.svensktnaringsliv.se/sakomraden/utbildning/lista-utbildningen-dar-100-procent-far-jobb-viktigt-gora-medvetna_1239024.html.

Nationell yrkesutbildning. (2026). *https://www.nyrkesutbildning.se/om-nationell-yrkesutbildning*. Hämtat från Nationell yrkesutbildnings webbplats: <https://www.nyrkesutbildning.se/om-nationell-yrkesutbildning>.

Présidence de la République. (2017). *President Macron gives speech on new initiative for Europe*. Hämtat från: <https://www.elysee.fr/en/emmanuel-macron/2017/09/26/president-macron-gives-speech-on-new-initiative-for-europe>.

Sophiahemmet högskola. (2022). *Utbildningsplan Specialistsjuksköterskeprogrammet – inriktning palliativ vård*. Hämtat från Sophiahemmet högskolas webbplats: <https://www.shh.se/sv/utbildningar/avancerad-niva/specialist-sjukskoterskeprogrammet-inriktning-palliativ-varld/palliativ-varld-kurser/>.

Statskontoret. (2023). *Varför ska myndigheter samverka?* Hämtat från Statskontorets webbplats: <https://forum.statskontoret.se/verksamhetsutveckling/samverkan/varfor-ska-myndigheter-samverka/>.

Stockholms universitet. (2026). *Studenthälsan*. Hämtat från Stockholms universitets webbplats: <https://www.su.se/utbildning/din-halsa/studenthalsan>.

SCB. (2026). *Nyckeltal: Studerande och examinerade inom yrkeshögskolan 2007-2025*. Hämtat från SCB:s webbplats: <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-samt-forskning-inom-hogskolan/eftergymnasial-yrkesutbildning/yrkeshogskolan/pong/tabell-och-diagram/studerande-och-examinerade/nyckeltal-studerande-och-examinerade-inom-yrkeshogskolan-2007-2025/>.

SciLifeLab. (2025). *SciLifeLab Stockholm*. Hämtat från SciLifeLab:s webbplats: <https://www.scilifelab.se/contact/campus-solna/>.

Skolverket. (2025). *Elever och studieresultat i kommunal vuxenutbildning 2024*. Hämtat från Skolverkets webbplats: <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvarderingar/statistik-om-forskola-och-skola/fler-statistiknyheter/statistik/2025-06-11-elever-och-studieresultat-i-kommunal-vuxenutbildning-2024>.

Skolverket. (2026). *Om utbildningar för vuxna*. Hämtat från Skolverkets webbplats: <https://utbildningsguiden.skolverket.se/utbildning-for-vuxna/om-utbildningar-for-vuxna>.

Svahn, G. (2020). *Boel Flodgren om det spruckna samarbetet över Sundet*. Hämtat från Sydsvenskans webbplats: <https://www.sydsvenskan.se/nyheter/boel-flodgren-om-det-spruckna-samarbetet-over-sundet/>.

Sveriges radio P4 Kalmar. (2006). *Fyra miljoner till högskolesamarbetet Akademi Sydost*. Hämtat från Sveriges radios webbplats: <https://www.sverigesradio.se/artikel/880462>.

The Arctic Six. (2025). *About The Arctic Six*. Hämtat från The Arctic Six:s webbplats: <https://www.arcticsix.org/arctic-six/about>.

The Wallenberg AI, Autonomous Systems and Software Program - Humanities and Society (WASP-HS). (2023). *This is WASP-HS The Wallenberg AI, Autonomous Systems and Software Program - Humanities and Society 2023*. Hämtat från About WASP-HS:s webbplats: <https://wasp-hs.org/about/>.

The Wallenberg AI, Autonomous Systems and Software Program (WASP). (2025). *WASP IMPACT The first ten years of Sweden's largest research program*. Hämtat från WASP:s webbplats: <https://wasp-sweden.org/wp-content/uploads/2025/05/waspimpact-250516a-webb.pdf>.

UKÄ, Högskolan i siffror, <https://www.uka.se/statistik-och-analys/hogskolan-i-siffror>.

Universitas 21. (2026). *About Universitas 21*. Hämtat från Universitas 21:s webbplats: <https://universitas21.com/about-us/>.

Uppsala universitet. (2026). *Studenthälsan*. Hämtat från Uppsala universitet:s webbplats: <https://www.uu.se/student/stod-och-service/studenthalsan>.

Widing, R., & Uppsala universitet. (2025). *Läroplan för AI införs på läkarprogrammet*. Hämtat från Uppsala universitet:s webbplats: <https://www.uu.se/vetenskapsomrade/medicin-och-farmaci/nyheter/arkiv/2025-11-10-laroplan-for-ai-infors-pa-lakarprogrammet>.

Lagar

Förordning (2018:1519) om behörighetsgivande och högskoleintroducerande utbildning.

Propositioner

Prop. 1969/31, ang. forskarutbildning och forskarkarriär.

Prop. 1978/79:119 om vissa frågor rörande forskning och forskarutbildning.

Prop. 1981/82:106 om forskning m.m.

Prop. 1986/87:80 om forskning.

Prop. 1988/89:65 om formerna för högskolepolitiken.

Prop. 1992/93:171 om forskning i frontlinjen.

Prop. 1992/93:170 Forskning för kunskap och framsteg.

Prop. 1997/98:1 Budgetpropositionen för 1998.

Prop. 1999/2000:1 Budgetpropositionen för år 2000.

Prop. 2000/01:3 Forskning och förnyelse.

Prop. 2004/05:80 *Forskning för ett bättre liv.*
Prop. 2008/09:50 *Ett lyft för forskning och innovation.*
Prop. 2008/09:175 *Gränslös kunskap – högskolan i globaliseringens tid.*
Prop. 2009/10:149 *En akademi i tiden – ökad frihet för universitet och högskolor*
Prop. 2009/10:175 *Offentlig förvaltning för demokrati, delaktighet och tillväxt.*
Prop. 2010/11:1 *Budgetpropositionen för 2011.*
Prop. 2012/13:30 *Forskning och innovation.*
Prop. 2016/17:50 *Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft.*
Prop. 2024/25:60 *Forskning och innovation för framtid, nyfikenhet och nytta.*

Statens offentliga utredningar och andra underlag från utredningsväsendet

Ds 1996:36 *Studiefinansiering och examina i forskarutbildningen.*
Ds 2000:33 *Eftergymnasial yrkesutbildning.*
Ds 2008:80 *Gemensamma examina.*

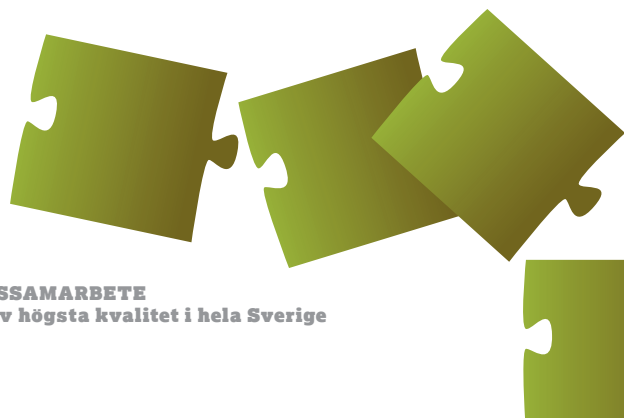
SOU 1981:29 *Forskningens framtid: forskning och forskarutbildning i högskolan: betänkande.*

SOU 1998:128, *Forskningspolitik.*
SOU 2004:27 *En ny doktorsutbildning - kraftsamling för excellens och tillväxt.*
SOU 2008:104 *Självständiga lärosäten.*

Forskningens utmaningar: en strategi inför 2000-talet (1992).

Faktapromemoria 2023/24:FPM55 *En färdplan mot en europeisk examen*
Faktapromemoria 2021/22:FPM63. *Universitetsstrategin*

Regeringens skrivelse 2013/14:155 *Regeringens förvaltningspolitik.*



Pam Fredman, professor emerita i neurokemi, tidigare rektor vid Göteborgs Universitet, ordförande för SUHF, president för International Association of Universities och nu ordförande i Karlstad universitetsstyrelse.

Jacob Färnert, pol.kand. och fil.mag. i utbildnings- sociologi, tidigare ordförande för Uppsala studentkår, och sedan ordförande i Sveriges förenade studentkårer. Nu utredare vid Stockholms universitet.

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



Hur skapar vi högre utbildning av högsta kvalitet i ett litet land med stora ambitioner? Hur använder vi våra samlade resurser på bästa sätt?

Ett svar är att samarbeta. I en tid där samhället ställs inför allt mer komplexa utmaningar behöver akademins vetenskapliga och konstnärliga perspektiv mötas. Dock är det inte möjligt för enskilda lärosäten att på egen hand upprätthålla kompletta miljöer inom alla ämnesområden. För att säkra kvalitet och tillgänglighet i hela landet är det nödvändigt att lärosäten förenar sina styrkor och tar tillvara på sina olika profiler. Samarbete gör oss starkare än vad någon kan vara på egen hand.

Rapporten ger en bred introduktion till frågan om samarbete mellan lärosäten, vilka former det kan ta, vilka hinder som finns för ökat samarbete, och hur lärosätena, tillsammans och med politiken, kan skapa bättre förutsättningar för samarbete och därigenom stärka Sverige som kunskapsnation.

SUHF

Sveriges universitets- & högskoleförbund