

Ellen Brandt

**Etter- og videreutdanning ved UH:
en internasjonal studie**

NIFU skriftserie nr. 17/2000

NIFU – Norsk institutt for studier
av forskning og utdanning
Hegdehaugsveien 31
0352 Oslo

ISSN 0808-4572

Forord

Rapporten er utarbeidet på oppdrag fra *Utvalget for utredning om norsk høgre utdanning etter år 2000* (Mjøs-utvalget). Den tar for seg høyere utdanningsinstitusjoners strategier for etter- og videreutdanning i ulike europeiske land.

Rapporten ser på følgende forhold:

- Hvilken rolle spiller universiteter og høgskoler innenfor etter- og videreutdanning?
- Hvilke strategier utvikles på nasjonalt nivå?
- Hvilke muligheter og hindringer foreligger, internt og eksternt i lover og regler?
- Hva er institusjonenes strategier for etter- og videreutdanning?
- Hvordan vurderer faglig og administrativt personale institusjonens og sektorens roller i forhold til andre tilbydere?
- Hvilke former for samarbeid med arbeidslivet finnes?
- Hvordan organiseres etter- og videreutdanning?

Denne rapporten ble levert Mjøs-utvalget høsten 1999 og er skrevet av Ellen Brandt. Sammendraget er publisert som vedlegg 21 i NOU 2000:14.

Oslo, desember 2000

Petter Aasen
Direktør

Liv Anne Støren
Seksjonsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	17
1.1 Prosjektet	17
1.2 Datakilder	17
1.3 Begrepene	18
2 Høyere utdanningsinstitusjoners rolle i forhold til andre tilbydere av etter- og videreutdanning.....	20
3 Nasjonale strategier for etter- og videreutdanning på høyere nivå.....	22
3.1 Ulike nasjonale kontekster og tradisjoner	22
3.2 Etter- og videreutdanning et lovpålagt ansvar for institusjonene?	24
3.3 Offentlige tiltak for å styrke etter- og videreutdanning.....	27
3.4 Fjernundervisning: en egen institusjon eller alles oppgave?.....	28
4 Muligheter og hindringer i lover og regler.....	30
4.1 Institusjonell eller nasjonal godkjenning av etter- og videreutdanningskurs?	30
4.2 Finansiering ved kursavgifter og/eller institusjonenes budsjetter?	32
4.3 Ekstra lønn for undervisning i etter- og videreutdanning?.....	34
5 Høyere utdanningsinstitusjoners strategier for etter- og videreutdanning	36
5.1 For høyere utdannede eller for alle?.....	36
5.2 Korte kurs eller lange programmer, med eller uten vekttall?.....	38
5.3 Fleksibel læring: modularisering.....	41
5.4 Fleksibel læring: deltid og fjernundervisning	42
5.5 Utdanning for særskilte grupper.....	46
5.6 Oppdragsutdanning	47
6 Former for samarbeid med arbeidslivet om etter- og videreutdanning.....	48
7 Organisering av etter- og videreutdanning.....	50
Referanser	54

Sammendrag

Rapporten ”Internasjonal studie av høyere utdanningsinstitusjoners strategier innenfor etter- og videreutdanning” bygger bl.a. på to internasjonale komparative prosjekter som forskere ved NIFU deltar i, ”Lifelong learning: the implications for the universities in the EU” (LILEU) med deltakere fra syv land og ”Governmental policies and programmes for strengthening the relationship between higher education institutions and the economy” (HEINE) med deltakere fra åtte land. Også tidligere prosjekter for OECD og EU samt andre kilder er brukt. I norske debatter om høyere utdanning blir ofte internasjonale eksempler hentet fra Storbritannia og USA. Der er imidlertid forholdet mellom staten og utdanningsinstitusjonene svært forskjellig fra hva det er i Norge og andre europeiske land. I denne rapporten har vi lagt vekt på å få med eksempler fra de fleste vesteuropeiske land. Ikke minst synes vi det er viktig å se på situasjonen i små land, med befolkning og antall utdanningsinstitusjoner omtrent som hos oss.

Høyere utdanningsinstitusjoners rolle på markedet for etter- og videreutdanning

Høyere utdanningsinstitusjoner har bare 2 – 10 % av det totale markedet for etter- og videreutdanning, målt i inntekter eller antall deltakere, ut fra undersøkelser i noen europeiske land. Det er flere grunner til dette:

- Det er blitt økt bruk av interne etterutdanningskurs for ansatte i privat og offentlig virksomhet, både operative kurs og kurs med innslag av personlig utvikling.
- Institusjonene har sin styrke i lang videreutdanning med eksamener, der antall deltakertimer gir et bedre bilde enn deltakere.
- Institusjonene får lavere inntekter av innsatsen fordi videreutdanning til dels skal være gratis, tradisjonelle delmarkeder som skoleverket krever lave kursavgifter og i andre delmarkeder er institusjonene billigere per kursdag enn kommersielle tilbydere.
- Selv med målsetting om ”åpent universitet”, har institusjonene et hovedansvar for de høyere utdannede. Vi vet ikke hvor stor rolle institusjonene spiller i dette delmarkedet, bl.a. fordi undersøkelser av personalopplæring inndeler ansatte etter stillingsgruppe og ikke etter tidligere utdanning. Når andelen høyere utdannede av de yrkesaktive øker, kan institusjonene av den grunn bli en større aktør også på det totale markedet.

På 90-tallet har det i mange land vært sterk vekst (50 – 200 %) i etter- og videreutdanning ved høyere utdanningsinstitusjoner. Men det er ikke sikkert at institusjonene har økt sin andel av det totale markedet, siden dette markedet også har økt, særlig opplæring i arbeidslivet.

Nasjonale strategier for etter- og videreutdanning

Relasjonene mellom myndighetene og høyere utdanningsinstitusjoner som tilbydere av etter- og videreutdanning preges av ulike nasjonale kontekster lovmessig, sosialt og kulturelt. En kan skille mellom følgende modeller:

- Sentraliserte systemer der statlige myndigheter dominerer lovmessig og regulerende, men ikke nødvendigvis finansielt. Fra 80-tallet ble det mindre regelstyring, mer evaluering og finansiering etter resultater. Konsultasjoner og forhandlinger med partene kan inngå. Eksempler er de nordiske land, Frankrike og Italia. Men fordi etter- og videreutdanning er nær knyttet til arbeidslivet, har myndighetene støttet partnerskap eller gitt institusjonene muligheter for å gå ut i markedet. Et vellykket eksempel på bruk av lovgivning er Frankrike, der en lov i 1971 påla bedrifter å bruke en viss andel av lønnskostnadene til formalisert opplæring av ansatte, etter at partene i arbeidslivet var blitt enige om dette. Opplæringskostnadene rapporteres, bedrifter som ikke oppfyller kravet må betale inn til et nasjonalt fond. Systemet er imidlertid komplisert, organisasjoner på bransje- og regionalt nivå deltar også i finansieringen.
- Desentraliserte systemer der delstater har egne lover for høyere utdanning, som åpner for variasjon. Eksempler er Belgia, Spania, Sveits, Tyskland og Østerrike. Institusjonene kan bli nærmere knyttet til det regionale eller lokale arbeidsliv, men sentrale rammelover kan virke hindrende.
- Markedsbaserte systemer der myndigheter ikke har regulert etter- og videreutdanning, prinsippet er at ”mottaker betaler”. I Storbritannia har myndighetene styrt gjennom selektiv finansiering, institusjonene har måttet legge inn anbud for å få tilskudd via særskilte programmer eller via sektorens ’funding councils’. I Nederland har myndighetene i større grad samarbeidet med partene i arbeidslivet med vekt på å oppnå politisk konsensus.

Hvis myndighetene mener at høyere utdanningsinstitusjoner har et klart ansvar for å tilby etter- og videreutdanning, er det nærliggende å tenke at dette må bli fastsatt i lover for høyere utdanning. Dette er da også gjort i flere europeiske land: Frankrike, Norge, Tyskland, Østerrike. Myndighetene kan imidlertid ha den oppfatning at institusjonenes, og særlig universitetenes, autonomi medfører at det er opp til institusjonene selv om de tilbyr etter- og videreutdanning. Dette er tilfellet i Storbritannia med private universiteter, men også i Italia og Spania med flest offentlige universiteter. I noen land som Sverige har institusjonene en mellomstilling, de har et uspesifisert ansvar for å yte tjenester til samfunnet i tillegg til ansvaret for (grunn)utdanning og forskning.

Blant annet i Storbritannia, Sveits og Østerrike har det vært offentlige nasjonale programmer med særskilt finansiering rettet mot høyere utdanningsinstitusjoner for å stimulere disse til å utvikle etter- og videreutdanning. Europeisk Sosialt Fond i EU spiller en viktig rolle i finansiering av etter- og videreutdanning i økonomisk svake regioner i søreuropeiske land som Hellas, Italia og Portugal.

Fjernundervisning: en egen institusjon eller alles oppgave?

Myndighetene har satset på desentralisert opplegg, at alle høyere utdanningsinstitusjoner skal kunne gi fjernundervisning, i ni vesteuropeiske land: Belgia, Danmark, Finland, Frankrike, Irland, Italia, Norge, Sverige og Østerrike. Organer for nettverkssamarbeid er opprettet i noen av landene. Seks vesteuropeiske land har gått inn for sentralisert opplegg og opprettet nasjonale FjernundervisningsUniversitet eller Åpent Universitet. Disse institusjonene er autonome i finanser, eksamener og akkreditering, innhold og kursopplegg, pedagogiske tjenester og rådgivningstjenester. Åpent Universitet ble først opprettet i Storbritannia, Spania og Vest-Tyskland på 1970-tallet, senere i Nederland, Portugal og Hellas. Alle tilbyr etterutdanningskurs i tillegg til studier som inngår i lavere og høyere universitetsgrader. De fleste tilbyr alle fagområder unntatt helsefag.

Institusjonell eller nasjonal godkjenning av etter- og videreutdanningskurs?

Institusjonene ønsker størst mulig autonomi for å kunne være fleksible til å utvikle og raskt tilby kurs på et skiftende marked. Samtidig kan det være den nasjonale godkjenningen som gir kursene kvalitetsstempel og prestisje på arbeidsmarkedet. Myndighetene i europeiske land har på 90-tallet i økende grad sett nødvendigheten av institusjonell fleksibilitet, men dette kan gjøre nasjonal koordinering vanskelig. Nasjonal godkjenning er ikke i noen europeiske land nødvendig for å etablere korte etterutdanningskurs uten eksamen. Her kan institusjonene være fleksible på markedet, men i sterk konkurranse med mange andre tilbydere. Universiteter og høyskoler har komparative fortrinn i å tilby videreutdanning som kurs eller programmer med eksamen. Universiteter i flere land kan tilby slik videreutdanning uten nasjonal godkjenning, ut fra behov i arbeidsmarkedet og etterspørsel fra studenter. Et problem er at liknende tilbud får ulike betegnelser, i Spania har universitetene frivillig regulert dette. I Frankrike kan universitetsgrader som lykkes i markedet, bli nasjonale grader etter godkjenning av en nasjonal kommisjon. For deltakere kan det være viktig om den lokale videreutdanningen kan inngå i ordinære nasjonale grader. Det har ikke tidligere vært tilfelle med Certificate og Diploma kurs i Storbritannia, men det endres nå ved bruk av 'Credit Accumulation and Transfer Scheme' (CATS). I Finland kan dette skje etter godkjenning fra fakultetene.

Finansiering ved kursavgifter og/eller institusjonenes budsjetter?

Mens grunnutdanning ved statlige universiteter og høyskoler i de fleste europeiske land helt ut finansieres av det offentlige uten studieavgifter, skjer etter- og videreutdanning ved disse lærestedene oftest innenfor et marked der kjøpere betaler kursavgifter. Samtidig er etter- og videreutdanning en oppgave høyere utdanningsinstitusjoner ofte er lovpålagt å utføre, da må institusjonenes budsjetter også kunne brukes til å (del)finansiere slike kurs, men det er spørsmål om i hvilken grad og for hvilke typer kurs. I flere land dekker kursavgifter 40 – 60 % av kostnadene for institusjonenes etter- og videreutdanning. I Italia, Nederland og Storbritannia ble høyere utdanningsinstitusjoner pålagt tidlig på 90-tallet at korte etterutdanningskurs skulle bli selvfinansierende, uten offentlige bidrag gjennom institusjonenes budsjetter. I Østerrike gjaldt det fra 60-tallet, men bare totalt og ikke for hvert

enkelt kurs, dessuten krevde ikke myndighetene bruk av "overhead" for å dekke administrativ infrastruktur. I Frankrike har det blitt vanlig for bedrifter og offentlige virksomheter å invitere til anbud på etterutdanningskurs, som utformes spesielt for og forhandles med oppdragsgiver. Private kursarrangører har stilt spørsmål ved at universitetenes sentre for etterutdanning kan tilby rimelige kurs fordi deres infrastruktur og lønnskostnader delvis dekkes av universitetet. I Tyskland må institusjonene ta kursavgifter, men myndighetene mener disse ikke må dekke de fulle kostnader ved utdanningspolitisk viktige tilbud.

Ekstra lønn for undervisning i etter- og videreutdanning?

Det er flere alternativer for å lønne slik undervisning:

- Etter- og videreutdanning er definert som en del av ansattes undervisningsplikt. (Det ser ikke ut til å være formelt tilfelle i noe land, selv om institusjonene er pålagt oppgaven.) Ansatte får ikke ekstra lønn for dette, men de får mindre av annen undervisning.
- Undervisningsplikten omfatter etter- og videreutdanning. Men f.eks. økt studenttall og reduserte budsjetter har ført til kapasitetsproblemer på personalsiden. Etter- og videreutdanning må gjennomføres på overtid med ekstra lønn.
- Etter- og videreutdanning er ikke en del av undervisningsplikten. Ansatte får ekstra honorar for slik undervisning. Det gjelder i Belgia, Finland, Italia, Portugal, Spania og Sveits.
- Innsatsen i etter- og videreutdanning betales ikke som personlig lønn, men går til fellesskapet i form av driftskonto, reisemidler o.l. ved instituttet. Det brukes i Belgia, Sveits og Tyskland.
- Eget undervisningspersonale engasjeres eller ansettes til etter- og videreutdanning, eventuelt i undervisningsstillinger uten forskning. Det gjelder Irland.
- Institusjonene kan ikke gi ansatte ekstra honorar, unntatt begrenset overtid. De oppretter stiftelser eller aksjeselskaper, eventuelt sammen med andre, som kan gi honorar for etter- og videreutdanning. Det brukes i Tyskland.

Organisering av etter- og videreutdanning

Ulike organisasjonsstrukturer brukes av høyere utdanningsinstitusjoner for å organisere og tilby etter- og videreutdanning:

- Desentralisert til fakulteter, som gjør sine akademiske, ressursmessige og finansielle vedtak. Det er institusjonell støtte, men minimal sentral intervensjon.
- Sentralisert støtte i form av en særskilt enhet eller senter for etter- og videreutdanning, som er konsulent for fakulteter eller institutter. Sentret yter administrativ og til dels pedagogisk støtte til fagmiljøene i utviklingen av kurs og organiseringen av tilbudet. Sentret er også ansvarlig for eksterne relasjoner, kontraktsinngåelse og markedsføring. Slike sentre ble vanlig i de fleste europeiske land i løpet av 1980- og 1990-tallet.
- Helt sentralisert til et senter, som utvikler og tilbyr alle kurs med støtte fra institusjonen og fakultetene. Alle kurs må gå gjennom sentret.

- Laissez-faire, der alle deler av universitetet kan tilby etter- og videreutdanning. Prosjekter blir satt i gang på selvfinansierende basis.

Prinsipielt har alle disse organisasjonsstrukturene mulighet til å støtte kommersielle arrangementer, dvs. få inntekter fra kursavgifter. Men nasjonal lovgivning kan begrense slike muligheter for institusjonen, da kan sentret for etter- og videreutdanning bli formelt organisert utenfor universitetet som en stiftelse, aksjeselskap o.l. Det har bl.a. blitt gjort i Nederland (for fagfelt) og Tyskland.

Sentrene kan også ha andre oppgaver enn etter- og videreutdanning. I Finland og Østerrike viser betegnelsen 'Extension Centres' at sentrene bl.a. formidler oppdragsforskning. I Storbritannia har enkelte sentre et bredere ansvar for pedagogisk utvikling, også av grunnutdanningen.

For høyere utdannede eller for alle?

Høyere utdanningsinstitusjoner har en forpliktelse til å gi utdanning som er forskningsbasert – også i etter- og videreutdanning. Samtidig er etterspørselen mer differensiert. Med et mangfold av etter- og videreutdanning for ulike typer deltakere, er opptakskravene varierte.

I fjernundervisning er det bare i Storbritannia og Nederland at alle har adgang til Åpent Universitet, mens fjernundervisningsuniversiteter i andre land krever formell studiekompetanse for opptak.

I noen land ser det ut til at akademiske krav om fullført grad fra høyere utdanning er vanlig ved lange videreutdanningskurs med eksamen. I Spania kreves det for 80 % av slike kurs, der universitetene selv fastsetter kravene. Slike akademiske krav er mindre vanlig i korte etterutdanningskurs uten eksamen. Men i Tyskland og Østerrike krever nasjonal lovgiving at deltakere i etterutdanning har universitetsgrad eller "tilsvarende kvalifikasjoner"; både intervjuer, adgangstester og arbeidserfaring blir brukt for å vurdere kvalifikasjoner.

Når deltakeravgifter betales, kan det innebære at ansvaret for at deltakere har tilstrekkelig kompetanse til å ha utbytte av kurset flyttes fra institusjonen til dem som betaler – enten deltakere eller arbeidsgivere. Før en arbeidsgiver gir støtte til individuell kursdeltakelse, vil vanligvis overordnede vurdere om personen har realkompetanse til å ha utbytte av kurset.

Korte kurs eller lange programmer, med eller uten vekttall?

Etter- og videreutdanning omfatter utdanning for ulike formål:

- Utdanning, ofte på deltid eller fjernundervisning, som kan føre til et nytt yrke
- Utdanning av mer allmenn karakter, for sosiale og kulturelle formål
- Utdanning som påbygging eller utvidelse av tidligere utdanning
- Spesialisering innen tidligere utdanning knyttet til yrke
- Oppdatering av tidligere utdanning knyttet til yrke.

Det viktige skillet mellom etterutdanning uten eksamen og videreutdanning med eksamen gjenfinnes i ulike land. Begrepet 'continuing education' omfatter riktignok begge deler, men skillet går mellom utdanning som er 'non credit' og 'credit'. I Storbritannia krevde sektorens 'funding councils' midt på 90-tallet at nesten all etterutdanning fra høyere utdanningsinstitusjoner måtte bli videreutdanning med eksamen for å få støtte. Dette har delvis møtt motstand hos studenter på grunn av økte kursavgifter, eksamener, byråkrati og mindre fleksibilitet. Det positive er at kursene kan inngå i ordinære grader, men praksis varierer mellom universiteter. Britisk utdanningspolitikk har dessuten skilt mellom yrkesrettet og allmenn etter- og videreutdanning, der den første i sterkere grad er stimulert. I Tyskland inngår enkeltkurs og kurspakker sammen med seminarer og konferanser i "seksjoner", med åpen adgang og mer disiplinspesifikke undervisningsmetoder. Videreutdanning med eksamener inngår i "programmer", med akademiske opptakskrav, mer spesielle undervisningsformer og et tverrfaglig innhold. I praksis kan de to formene være blandet. 3/4 av tyske universiteter har yrkesrelaterte seksjoner, nesten 1/2 har yrkesrelaterte programmer.

I flere land som Frankrike og Spania kan de enkelte institusjoner tilby lengre kurs som ikke er godkjent nasjonalt, men bare av institusjonen som utsteder diplom etter eksamen. Som videreutdanning kan kursene bli høyt verdsatt av arbeidsgivere og deltakere. Institusjonenes frihet fører til innovasjon og fleksibilitet, men det kan være vanskelig for potensielle deltakere å orientere seg om tilbudene. I Frankrike gir det nasjonale 'Centre Info' en oversikt, i Spania laget sektoren klarere regler for ulike typer kurs etter varighet og målgruppe.

Master grader som videreutdanning?

I engelsktalende land er Master grad en høyere universitetsgrad. I andre europeiske land vil en Master grad regnes som videreutdanning, den forutsetter oftest fullført profesjonsutdanning eller høyere universitetsgrad. I tillegg kreves ofte noen års yrkeserfaring. I Danmark har en rekke Master programmer på deltid blitt opprettet ved universitetene de siste årene. Også i Nederland og Spania har dette skjedd, mens det i liten grad har skjedd i Frankrike og Tyskland. I Hellas, Italia og Spania har Master grader og andre tilbud fra ikke nasjonalt anerkjente institusjoner blitt et stort problem. Det er minst hundre slike NOHE ('Non-Official Higher Education') institusjoner i hver av landene. Det er ikke noen nasjonal kontroll med kvalitet eller pris av disse private institusjonene. Markedet er dessuten internasjonalt, mange tilbydere er engelske og amerikanske – både seriøse universiteter og rene svindelforetak. De

utenlandske institusjonene tilbyr kurs via fjernundervisning, men også via filialer eller franchising som åpner for at undervisningen blir dårligere lokalt. Kursene er oftest engelskspråklige og yrkesrettede, det er en tilleggskvalifikasjon på et arbeidsmarked med stor arbeidsløshet blant nyutdannede kandidater. Disse forholdene gjelder i mindre grad i nord-europeiske land, derfor har de – i hvert fall hittil - mindre problemer med useriøse Master grader.

Fleksibel læring: modularisering

Et studieprogram oppdelt i moduler gir studenter økt valgfrihet og fleksibilitet, særlig viktig for de yrkesaktive. Arbeidsgivere og profesjonsorganisasjoner i ulike land har vært klart positive til modulinddelte kurs med vektall som videreutdanning for ansatte. Mens bare 30 % av tyske universiteter tilbyr dette, gjør 80 % av britiske universiteter det. Men ikke alle er udelt positive til at studier deles opp i moduler. Undervisningspersonalet mener til dels at studier fragmenteres, det går ut over den faglige sammenhengen og fordypningen som særlig universitetsstudiene skal gi. I Storbritannia har motstanderne til konservative regjeringers utdanningspolitikk sett ”modularisering” som ensbetydende med kostnadsreduksjon, sentralisering, institutters tap av innholdsmessig kontroll, fragmentering og økt vekt på ferdigheter istedenfor kunnskaper. En generell diskusjon er vanskelig, å ha moduler som tilsvarer et halvt til ett års heltidsstudium (10–20 norske vektall, 30–60 europeiske ECTS, 60–120 britiske CATS) er noe helt annet enn å ha små moduler (2–5 norske vektall).

Fleksibel læring: deltid og fjernundervisning

Etter- og videreutdanning særskilt organisert for yrkesaktive tilbys ved institusjonene eller desentralisert, på heltid som intensivkurs, på deltid som kvelds- og helgekurs og som fjernundervisning. Direkte undervisning på deltid er fortsatt viktig. Ved finske universiteter gis 2/3 som direkte undervisning og 1/3 som fjernundervisning av ”åpent universitet” kurs. Mer enn 1/3 av tyske universiteter tilbyr yrkesrelaterte deltidsstudier, det gjelder de fleste tidligere østtyske universiteter der dette var sentralt. Storbritannia har lange tradisjoner i deltidsstudier, men yrkesrettede deltidstilbud har vært gitt av institusjoner med mindre prestisje enn universitetene. Oppgraderingen av ’polytechnics’ til universiteter har trolig styrket deltidsstudier. I Frankrike har institusjonen CNAM i mer enn 150 år gitt yrkesrettede deltidskurs på universitetsnivå, rekrutteringen sank imidlertid på 90-tallet da desentraliserte kvelds- og helgekurs ikke var fleksible nok for yrkesaktive.

På 90-tallet har myndigheter og høyere utdanningsinstitusjoner i økende grad blitt opptatt av fjernundervisning. Feltet har internasjonale nettverk og organisasjoner som EADTU (’European Association of Distance Teaching Universities’), med medlemmer i 14 land. EADTU godkjenner fjernundervisningssentre som ’Euro Study Centres’ ut fra krav til kurstilbud, teknologi, støttetjenester og kapasitet til å nå ikke-tradisjonelle studenter. De høye utviklingskostnadene for teknologisk avanserte utdanningstilbud favoriserer stordrift i form av nasjonale fjernundervisningsuniversiteter; organisert nasjonalt samarbeid (konsortier o.l.)

mellom flere utdanningsinstitusjoner, eventuelt også representanter for arbeidslivet og IKT; utvidelse fra nasjonalt marked til internasjonale fellesspråklige markeder. Selv i land som har opprettet nasjonalt ”Åpent Universitet”, er de vanlige institusjonene aktive. Vel 2/3 av britiske universiteter og 1/3 av tyske universiteter tilbyr fjernundervisning.

I land uten noe separat ”Åpent Universitet” brukes ulike måter å oppnå nasjonal koordinering av fjernundervisning fra høyere utdanningsinstitusjoner:

- I Finland koordinerer Utdanningsdepartementet kursene løselig.
- I Frankrike er sentre for fjernundervisning ved 1/3 av universitetene løst koordinert av organisasjonen FIED, med nettverket Telesup som forbinder sentrene og gir informasjon om deres aktiviteter og strategier.
- I Irland har ’National Distance Education Centre’ hovedansvar for utvikling, organisering og administrasjon av fjernundervisning - men de koordinerer ikke institusjonenes egne tilbud.
- I Italia ble det opprettet et nasjonalt konsortium for å styre, koordinere og drive forskning om fjernundervisning. Medlemmer av konsortiet NET.T.UN.O er en rekke universiteter, offentlig TV (som sender tilbudene), Telecom Italia, det nasjonale industriforbundet og et region/næringslivsorgan. Fokusering på bestemte målgrupper i arbeidslivet er forskjellig fra det britiske ’Open University’.
- I Sverige skulle IKT- basert fjernundervisning integreres med høyere utdanning, men det har vist seg problematisk. Distansundervisningskomiteen arbeider for å øke omfanget av fjernundervisning. Tre konsortier har blitt etablert for å stimulere fjernundervisning innen visse fagområder.
- I Østerrike har en hovedsakelig samarbeidet med det tyske og det britiske ”Åpent Universitet”.

Utdanning for særskilte grupper

I Frankrike ble flere universiteter allerede rundt 1960 aktive med å gi utdanning til fagforeningsledere i jus, økonomi og samfunnsvitenskap, for å skolere til deltakelse i ulike organer. Uavhengige ”arbeidsinstitutter” ble drevet i samarbeid mellom professorer og fagforeningsrepresentanter, tilknyttet fakulteter i jus eller sosialøkonomi. Innholdet i kursene ble også utformet i fellesskap som svar på fagforeningenes behov og ønsker, dette var noe helt nytt ved franske universiteter.

I Tyskland har omtrent 50 universiteter siden midten av 90-tallet tilbudt etter- og videreutdanning til eldre og pensjonister. Disse betaler som oftest kursavgift. Det er ingen formelle opptakskrav, selv om tilbudene regnes som ”akademisk” etter- og videreutdanning som forutsetter høyere utdanning. Noen kurstilbud er utviklet spesielt for eldre, andre tilbud er åpne for eldre men ble etablert som del av ordinære grader. Omfanget anses som utilstrekkelig, bl.a. fordi universitetsstudiene for lavere grad er konstant overfylte.

Oppdragsutdanning

Høyere utdanningsinstitusjoner kan få i oppdrag av bedrifter eller offentlig virksomheter å utvikle ”skreddersydde” kurs for en gruppe ansatte. Oppdraget kan også være å holde vanlige etter- og videreutdanningskurs bedriftsinternt. På 80-tallet ble britiske arbeidsgiveres holdninger til personalopplæring endret over til flere oppdragskurs. Da var det særlig innen tekniske og økonomiske fag institusjonene fikk oppdrag. På 90-tallet tyder utviklingen internasjonalt på at flere institusjoner har startet med oppdragsutdanning, og med et bredere fagtilbud. F.eks. i Frankrike har det blitt vanlig for bedrifter og offentlige virksomheter å invitere til tilbud på korte etterutdanningskurs. Universitetenes sentre for etterutdanning kommer med tilbud. Kurs blir utviklet for og forhandlet spesielt med oppdragsgiver. Slike kurs har bare deltakerbevis, de fører ikke til universitetsgrader eller nasjonale grader. I Sverige ble høyere utdanningsinstitusjoner fra midt på 80-tallet oppmuntret til å tilby oppdragskurs. Myndighetene sa klart at slike kurs ikke skulle være åpne for individuelle studenter. Oppdragskurs skulle bare gi deltakerbevis, men deltakere med studiekompetanse kunne få vektall ved å gå opp til eksamen. Den nasjonale studentunionen hevder at mange institutter er mer sensitive overfor kravene fra deltakere i oppdragskurs enn overfor regulære studenter - siden ekstern finansiering er blitt relativt viktigere, har ikke instituttene ”råd” til å gi dårlig undervisning i oppdragskurs. Det er tidkrevende for fagmiljøene å utvikle oppdragskurs, bare noen få (store) bedrifter og offentlige virksomheter kan få tilfredsstillt sine ansattes utdanningsbehov slik. En fordel for utdanningsinstitusjonene er at oppdragskurs er sikret deltakere og dermed inntekter, det blir særlig viktig hvis det er stor uforutsigbarhet og raske endringer i det åpne markedet for etter- og videreutdanning.

Former for samarbeid med arbeidslivet om etter- og videreutdanning

Fagmiljøene ved høyere utdanningsinstitusjoner må ha kontakter med arbeidslivet for å utvikle relevante åpne tilbud om etter- og videreutdanning, av faglige og finansielle grunner. Hvis åpne kurs ikke ”treffer markedet”, vil avlyste kurs eller få deltakere svekke inntjeningen. Individuelt har undervisningspersonalet mange uformelle kontakter med arbeidslivet. Allikevel kan det være nødvendig med mer formaliserte kontakter mellom lærested og arbeidslivet. Noen eksempler fra andre land er:

- I Belgia har rådgivende utvalg eller styringsgrupper for etter- og videreutdanning blitt opprettet ved de fleste universiteter for ulike fagfelt og sektorer i arbeidslivet. Medlemmer er vitenskapelig ansatte og praktikere, for det meste tidligere kandidater fra institusjonen.
- I Italia organiserte teknisk universitet i Torino og samarbeidspartnere et ”Konsortium for forskning og etter- og videreutdanning” med medlemmer fra de viktigste lokale industrielle samarbeidspartnere (nasjonalt viktige storkonsern), fra regionale myndigheter og byens administrasjon, dessuten fra profesjonelle institusjoner som handelskammer. EU har anerkjent dette ”universitet-bedrift partnerskapet” som en COMETT enhet.
- I Storbritannia ga utdanningsdepartementet startfinansiering for å etablere et nasjonalt nettverk av ’Technology Centres’, for industri-utdanning samarbeid gjennom opplæring og andre former for teknologioverføring. Arbeidsdepartementet har etablert lokale

'Training and Enterprise Councils', som formidlere og kunnskapsmevlere inngår de bl.a. partnerskap med høyere utdanningsinstitusjoner. Et konsortium JUPITER ble etablert som et nasjonalt nettverk av et stort antall ledende konsern og høyere utdanningsinstitusjoner; de samarbeidet om å finne områder innen høyteknologifelter med behov for etter- og videreutdanning, utvikle passende tilbud og gjøre tilbudene kjent. Samarbeidet gjaldt også forskning.

- I Tyskland ble det på 90-tallet opprettet "Arbeidsgruppe for universitetene og næringslivet" på nasjonalt og regionalt nivå. I økende grad er det tatt initiativ til direkte former for tosidig samarbeid mellom universiteter og bedrifter, lokale myndigheter og foreninger. Dessuten lages nettverk på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå.

1 Innledning

1.1 Prosjektet

Denne rapporten er skrevet som et oppdrag for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) i forbindelse med arbeidet til Utvalget for høgre utdanning (Mjøs-utvalget) med en ramme på to månedsverk. Prosjektet "Internasjonal studie av institusjoners strategier innenfor etter- og videreutdanning" skal belyse:

- Hvilken rolle spiller universiteter og høyskoler innenfor feltet etter- og videreutdanning (kapittel 2), og hvilke strategier utvikles på nasjonalt nivå (kapittel 3)?
- Hvilke muligheter og hindringer foreligger, internt og eksternt i lover og regler? (kapittel 4)
- Hva er institusjonenes strategier for etter- og videreutdanning? (kapittel 5)
- Hvordan vurderer faglig og administrativt personale institusjonens og sektorens roller i forhold til andre tilbydere? (kapittel 5)
- Hvilke former for samarbeid med arbeidslivet finnes? (kapittel 6)
- Hvordan organiseres etter- og videreutdanning? (kapittel 7)

1.2 Datakilder

Grunnlaget for prosjektet er materiale fra to internasjonale komparative prosjekter som forskere ved NIFU deltar i:

- "Governmental policies and programmes for strengthening the relationship between higher education institutions and the economy" (HEINE). Prosjektet er delvis finansiert av EU forskningsprogrammet Targeted Socio-Economic Research (TSER). Etter- og videreutdanning er et av temaene. Forskere fra åtte land deltar: Belgia, Finland, Italia, Nederland, Norge, Portugal, Storbritannia og Østerrike. Vi bruker de nasjonale rapportene fra 1998 og underveisrapportering fra case studier ved to universiteter og to høyskoler i hvert land i 1999. Prosjektet avsluttes november 1999.
- "Lifelong learning: the implications for the universities in the EU" (LILEU). Også dette prosjektet er delvis finansiert av EU forskningsprogrammet TSER; det norske prosjektet er i tillegg finansiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Etter- og videreutdanning er sentralt i prosjektet. Forskere fra syv land deltar: Frankrike, Hellas, Norge, Spania, Storbritannia, Sverige og Tyskland. Vi bruker analysene (20 – 70 sider) i de nasjonale litteraturoversiktene fra april 1999. Case studiene ved fire universiteter i hvert land skulle starte i vår, men de ble utsatt til høsten 1999 slik at resultatene herfra først vil foreligge etter årsskiftet. Prosjektet pågår til november 2000.

I tillegg bruker vi rapporter fra to tidligere internasjonale komparative prosjekter som NIFU har deltatt i:

- OECD prosjektet "Recent Developments in Continuing Professional Education" med nasjonale rapporter fra 12 europeiske land (1991-92), en artikkel om fire land (Lynton 1992) og en komparativ sluttrapport (OECD 1995).

- EU prosjektet "Non-official Higher Education in the European Union" med nasjonale rapporter fra ni land: Frankrike, Hellas, Irland, Italia, Nederland, Norge, Spania, Storbritannia, Østerrike (Kokosalakis & Tsaoussis eds. 1998), bl.a. om innenlandske og utenlandske Master grader.

Vi bruker også de nasjonale bidragene i rapporten "University Continuing Education in Europe" fra universitetsnettverket EUCEN (1997) og papers fra OECD konferansen "The Lifelong Learning Challenge for Higher Education: Competition or Co-operation" i september 1998.

I norske debatter om høyere utdanning blir ofte internasjonale eksempler hentet fra Storbritannia og USA. Der er imidlertid forholdet mellom staten og utdanningsinstitusjonene svært forskjellig fra hva det er i Norge og andre europeiske land. I denne rapporten er Storbritannia inkludert, men vi har lagt vekt på å få med eksempler fra de fleste vesteuropeiske land. Ikke minst synes vi det er viktig å se på situasjonen for etter- og videreutdanning i små land, med befolkning og antall utdanningsinstitusjoner omtrent som hos oss.

1.3 Begrepene

Kildene for denne rapporten er engelskspråklige og bruker oftest begrepet 'continuing education' (på fransk 'formation continue', på tysk 'Weiterbildung'). Vi oversetter dette med "etter- og videreutdanning". På norsk er det vanlig å skille mellom "etterutdanning" og "videreutdanning", men dette skillet er problematisk - det kan gjøres ut fra utdanningen eller ut fra personen som tar utdanningen.

Voksenopplæringsloven av 1976 og Skard-utvalget i 1986 om livslang læring brukte bare begrepet "etterutdanning". Hernes-utvalget i 1988 definerte: "Grunnutdanning: En fullført fagutdanning eller en avsluttet grad. Videreutdanning: Påbygning av grunnutdanningen på et høyere nivå eller i bredden. Etterutdanning: Oppdatering av kunnskap." (NOU 1988:28,72) Buer-utvalget i 1997 definerte skillet ut fra eksamen eller ikke: "På universitets- og høgskolenivå omfatter videreutdanning de eksamensrettede og formelt kompetansegivende studietilbudene som stort sett bygger på og forutsetter en avsluttet høyere utdanning. Etterutdanning er kortere kurs i avgrensede emner. De er i utgangspunktet ikke eksamensrettede og formelt kompetansegivende. .. Det samme tilbudet kan formidles både som etter- og videreutdanning. Motivene til den enkelte og den formelle kompetansen vedkommende har, vil være avgjørende for om tilbudet er det ene eller det andre." (NOU 1997:25, 102) Departementet hadde et annet syn: "I denne meldingen vil begrepene være knyttet til selve utdanningen uavhengig av hvem som tar den. .. Grunnutdanning: all formelt kompetansegivende opplæring, uavhengig av utdanningens nivå, alder på eleven/studenten og

når utdanningen tas. Etterutdanning: all opplæring som ikke er formelt kompetansegivende.” (St.meld. nr. 42 1997-98, 9) Departementet ville her ikke bruke begrepet ”videreutdanning”.

I denne rapporten bruker vi begrepene slik Buer-utvalget gjorde. ”Etterutdanning” uten eksamen tilsvarer da ’non credit continuing education’ i de internasjonale rapportene vi bygger på, vanligvis er dette korte kurs. ”Videreutdanning” med eksamen tilsvarer ’credit giving continuing education’, vanligvis er dette lengre kurs eller utdanningsprogrammer.

2 Høyere utdanningsinstitusjoners rolle i forhold til andre tilbydere av etter- og videreutdanning

Universiteter og høyskoler er tilbydere blant mange andre på markedet for etter- og videreutdanning. Et skille går mellom de som har utdanning som hovedformål og de som har andre hovedformål. Et annet skille er om utdanningsvirksomheten skal drives med finansielt overskudd eller ikke. Markedet for etter- og videreutdanning kan inndeles i tre hovedsektorer av tilbydere (OECD 1995:51-55):

- Formell sektor: offentlige og private høyere utdanningsinstitusjoner, videregående skoler, voksenopplæringsinstitusjoner
- Ikke-formell sektor: bedrifter og offentlige virksomheter, yrkesorganisasjoner, fagforeninger, arbeidsgiverforeninger, handels- og industrikammer, ideelle og politiske organisasjoner
- Kommersiell sektor: kursfirmaer.

Høyere utdanningsinstitusjoner samarbeider til dels med bedrifter og organisasjoner i ikke-formell sektor, men konkurrerer med kommersielle arrangører.

Kapittel 5 tar opp hva høyere utdanningsinstitusjoner tilbyr i forhold til andre når det gjelder målgrupper, innhold og undervisningsformer. Vi skal nå se på hvilken kvantitativ rolle høyere utdanningsinstitusjoner spiller på det totale markedet for etter- og videreutdanning. I en del land er det foretatt undersøkelser av hvordan kursdeltakere og betalingen for kursene fordeler seg på ulike typer arrangører. Få land har løpende undersøkelser slik at en ser endringer.

Frankrike er et unntak, med årlig statistikk over hva bedrifter og offentlige virksomheter finansierer av opplæring for ansatte (personalopplæring). Dette er hovedsakelig etter- og videreutdanning. Universitetene som arrangører får ikke mer enn omtrent 4 % av inntektene i dette nasjonale markedet for etter- og videreutdanning; universitetssektoren er dermed finansielt sett en liten aktør, særlig sammenlignet med bedriftsintern opplæring. Men franske universiteter har årlig omtrent 370.000 deltakere i etter- og videreutdanningskurs, et betydelig antall (Jallade 1999:13).

I *Sverige* er det årlige undersøkelser av personalopplæring for et utvalg av de yrkesaktive. Når vi ser på hvem som var arrangører, hadde høyere utdanningsinstitusjoner 2 % av deltakerne tidlig på 90-tallet; deltakerne utgjorde 10 % omregnet til fulltidsstudent ekvivalenter fordi institusjonene gir så mange lange kurs sammenlignet med andre arrangører (OECD 1995:96). I siste halvdel av 90-tallet hadde universiteter og høyskoler 2 – 3,5 % av deltakerne i personalopplæring. For korte kurs inntil en uke hadde institusjonene 1 % av deltakerne, for middels lange kurs med varighet fra en uke til en måned hadde de 3 – 7 % av deltakerne, for lange kurs med varighet over en måned hadde institusjonene 15 – 23 % av deltakerne. Ingen

andre typer eksterne arrangører hadde en større andel av markedet for lange kurs (SCB årlig statistikk Personalutbildning 1994-97).

I *Vest-Tyskland* hadde universiteter og 'Fachhochschulen' 5 – 10 % av markedet for etter- og videreutdanning i begynnelsen av 1990-årene. Tilsvarende data forelå ikke for Øst-Tyskland, men høyere utdanningsinstitusjoner hadde her lenge vært mer aktive i deltidsstudier og fjernundervisning (Kehm 1998:3).

I *Belgia* i 1995 hadde høyere utdanningsinstitusjoner 7 % av markedet for ekstern etter- og videreutdanning for ansatte i bedrifter, det utgjorde 9 % av antall timer brukt. Eksterne arrangører har bare 1/3 av utdanningen for ansatte i bedrifter, slik at institusjonenes andel av dette markedet blir vel 2 %. Høyere utdanningsinstitusjoner spiller en større rolle for ansatte i offentlige virksomheter (skole, helsevesen, administrasjon). Av offentlige og private virksomheter med mer enn femti ansatte hadde 35 % brukt høyere utdanningsinstitusjoner til etter- og videreutdanning i 1993 (EUCEN 1997:85).

Det er flere grunner til at høyere utdanningsinstitusjoner ikke er eller blir en dominerende aktør, i inntekter og antall deltakere, på det totale markedet for etter- og videreutdanning:

- Det er blitt økt bruk av interne etterutdanningskurs for ansatte i privat og offentlig virksomhet, både operative kurs og kurs med innslag av personlig utvikling.
- Institusjonene har sin styrke i lang videreutdanning med eksamener, der antall deltakertimer gir et bedre bilde enn bare deltakere i forhold til etterutdanning.
- Inntektene vil påvirkes av at institusjonene, selv når de forsøker å ta markedspris, generelt er billigere per kursdag enn kommersielle tilbydere – og videreutdanning er ofte gratis.
- Selv med målsetting om "åpent universitet" i ulike former, er det et spørsmål om institusjonene allikevel har et hovedansvar for dem som har høyere utdanning. I dette delmarkedet vil institusjonene spille en større rolle enn i det totale markedet. Hvor stor rolle sier ikke våre datakilder noe om, bl.a. fordi undersøkelser av personalopplæring inndeles ansatte etter stillingsgruppe og ikke etter tidligere utdanning. Når andelen høyere utdannede av de yrkesaktive øker, blir dette delmarkedet større, slik at institusjonene av den grunn kan bli en større aktør også på det totale markedet.

På 90-tallet har det i mange land vært vekst i etter- og videreutdanning og fjernundervisning ved høyere utdanningsinstitusjoner. I *Frankrike* økte inntektene med 50 % fra 1990 til 1996, til i alt 1.500 millioner FF (Jallade 1999:13). I *Danmark* økte antall deltakere med 50 % fra 1990 til 1996, målt i fulltidsstudent ekvivalenter (EUCEN 1997:146). I *Finland* økte antall deltakere i etter- og videreutdanning ved universitetene fra 35.000 i 1985 til 107.000 i 1996, i fjernundervisning ved universitetene tilsvarende fra 27.000 til 75.000 (Hölltä & Malkki 1998:8). Men alt tyder på at det totale omfanget av etter- og videreutdanning også har økt, særlig knyttet til arbeidslivet. Derfor er det ikke sikkert at høyere utdanningsinstitusjoner har økt sin andel av det totale markedet, men kanskje av markedet rettet mot de høyere utdannede.

3 Nasjonale strategier for etter- og videreutdanning på høyere nivå

3.1 Ulike nasjonale kontekster og tradisjoner

En omfattende komparativ historisk analyse av etter- og videreutdanning ved høyere utdanningsinstitusjoner i Frankrike, Storbritannia og Tyskland (Titmus, Knoll & Wittpoh 1993) viser det komplekse samspillet som eksisterer mellom offentlig politikk inkludert finansiell støtte, arbeidsgiveres holdninger, tilbudet fra andre arrangører og institusjonenes oppfatninger av egen rolle. I alle tre land er tradisjonene og forløperne viktige, i hvilken grad institusjoner var aktive i å tilby voksenopplæring og etter- og videreutdanning i forrige århundre eller i mellomkrigstiden. Høyere utdanningsinstitusjoner i Storbritannia har vært aktive lenger og mer kontinuerlig enn i de andre landene. Det kan være flere årsaker til dette: Etableringen av nye universiteter på 1800-tallet og senere 'polytechnics' hadde sterk lokal basis og finansiering, det lokale arbeidslivet ønsket også etter- og videreutdanning. Det har vært få andre tilbydere. Ideologien om 'liberal education' har støttet tilbudene om allmenn, ikke direkte yrkesrettet utdanning for voksne. Den britiske pedagogiske tradisjon, med personlig veiledning av essays og oppgaver ('tutorial approach'), har passet bedre for voksne enn forelesninger, som har vært dominerende i tysk og fransk utdanning.

Relasjonene mellom myndighetene og høyere utdanningsinstitusjoner som tilbydere av etter- og videreutdanning preges av ulike nasjonale kontekster legalt, sosialt og kulturelt, for hva som er rollene til henholdsvis statlige myndigheter, regionale myndigheter og markedet (OECD 1995:56-61). En kan skille mellom følgende modeller:

- Sentraliserte systemer der statlige myndigheter dominerer legalt og regulerende, men ikke nødvendigvis finansielt. Fra 80-tallet ble det mindre regelstyring, mer evaluering og finansiering etter resultater. Konsultasjoner og forhandlinger med partene kan inngå. Eksempler er de nordiske land, Frankrike og Italia. Men fordi etter- og videreutdanning er nær knyttet til arbeidslivet, har myndighetene støttet partnerskap eller gitt institusjonene muligheter for å gå ut i markedet.
- Desentraliserte systemer der delstater har egne lover for høyere utdanning, som åpner for variasjon. Eksempler er Belgia, Spania, Sveits, Tyskland og Østerrike. Institusjonene kan bli nærmere knyttet til det regionale eller lokale arbeidsliv, men sentrale rammelover kan virke hindrende (f.eks. begrensning på ekstra inntekt fra undervisning ved egen institusjon).
- Markedsbaserte systemer der myndigheter ikke har regulert etter- og videreutdanning, prinsippet er at "mottaker betaler". Eksempler er Storbritannia og Nederland. Britiske myndigheter har styrt gjennom selektiv finansiering, institusjonene har måttet legge inn anbud for å få tilskudd via særskilte programmer eller via sektorens 'funding councils'. I

Nederland har myndighetene i større grad samarbeidet med partene i arbeidslivet med vekt på å oppnå politisk konsensus.

I land med sentralisert styring av høyere utdanning blir nasjonal lovgivning viktig. For etter- og videreutdanning gjelder det også lovgivning som er rettet mot arbeidslivet. Et godt eksempel er de store virkningene i *Frankrike*, der Lov om organisering av yrkesrettet etter- og videreutdanning ble vedtatt i 1971. Dette skjedde etter en nasjonal overenskomst mellom arbeidsgiverorganisasjoner og fagforeninger, slik at partene i arbeidslivet var enige. Bedrifter med mer enn ti ansatte skulle årlig bruke 0,8 % av lønnskostnadene (senere økt til 1,5 %) til formalisert opplæring av ansatte. Hvis de ikke gjør dette, må beløpet betales som ekstra skatt til et nasjonalt fond. Bedrifter skal utarbeide årlige utdanningsplaner for ansatte i diskusjon med fagforeninger. Dessuten har ansatte rett til individuell utdanningspermisjon i opptil et år, til dels med lønn. Bedrifter kan lage egne kurs eller kjøpe kurs. Loven åpnet et stort marked for etter- og videreutdanning, med sterk konkurranse mellom tilbydere. Stort sett blir 1971-loven med påfølgende offentlige tiltak, vurdert som en suksess. Franske bedrifter bruker nå gjennomsnittlig 3 % av lønnskostnadene til etter- og videreutdanning. Offentlige midler kommer fra sentrale og regionale myndigheter samt arbeidskontorer. Universitetene skjønte raskt at de også kunne utnytte mulighetene i markedet, i 1972 kom departementale retningslinjer for dette (Jallade 1999:10; Titmus m.fl. 1993:21). Vi merker oss at yrkesorganisasjonene for høyere utdannede ikke deltok i den nasjonale overenskomsten som gikk forut for loven.

Sist på 1980-tallet var vi ved NIFU, innen prosjektet ”Det skjulte universitet”, opptatt av om den franske 1971 loven kunne være et modell for en måte å stimulere etter- og videreutdanning i norsk arbeidsliv. Et besøk i 1989 ved forskningsinstituttet CEREQ (Centre d’Etudes et de Recherche sur les Qualifications), som lager årlig statistikk på basis av skjemaer fra bedriftene over ansattes etter- og videreutdanning, ga en oversikt. Vi fant ut at systemet var meget komplisert, bl.a. deltar en rekke bransjeorganisasjoner og regionale samarbeidsorganer med finansiering i tillegg til bedriftene. Et informasjonssenter utgir store håndbøker med hvordan bedrifter og individer kan bruke loven og organene. Bedriftene pålegges en omfattende rapportering, disse skjemaene sendes også til Finansdepartementet for kontroll av den økonomiske innsatsen. Slik lovgivning og organisering virket ikke aktuell for Norge. I 1990 vedtok imidlertid Australia en lignende Lov om utdanningsgaranti, den ble omtalt i Buer-utvalgets innstilling (uten at den store likheten med den franske loven ble nevnt). Selv om det ble økende og bedre etterutdanning i australske bedrifter under en økonomisk nedgangsperiode, ble ordningen avvirket allerede i 1994. Det ble begrunnet med at ordningen var for generell, tiltak mot bransje eller region var ikke inkludert, og heller ikke mot småbedrifter (NOU 1997 25:158). Trolig har ordningen også harmonert dårlig med det australske utdanningssystemet, som er markedsorientert etter britisk modell.

De østeuropeiske landene har på 90-tallet opplevd store endringer i rammevilkårene for etter- og videreutdanning, med overgang fra kommunistisk sentral styring til politisk demokrati og

markedsøkonomi. Et eksempel er *Øst-Tyskland*. Etter den tyske gjenforening i 1989 var det der økt behov for etter- og videreutdanning, men mindre etterspørsel i markedet på grunn av økonomiske problemer i arbeidslivet og økt arbeidsløshet. Vesttyske 'Fachhochschulen' skulle tilby spesielle kurs og studieprogrammer for å oppgradere og omkvalifisere østtyske høgskolekandidater i tekniske og økonomisk-administrative fag, fordi deres grader ikke ble anerkjent i vest. Deltakelsen ble imidlertid vesentlig mindre enn ventet. Øst-Tyskland hadde hatt nesten like mange studenter/deltakere i etter- og videreutdanning som studenter i ordinær utdanning. Men i 1994 var antall deltakere sunket til 30 % av hva det hadde vært i 1989. Nedgangen gjaldt særlig de korte kursene, der antall deltakere bare utgjorde 13 % av tidligere antall deltakere. For korte kurs må arbeidsgiver (eller deltaker) betale høyere deltakeravgifter enn i de lange programmene, som i stor grad er offentlig subsidiert. De korte kursene foregår oftest i arbeidstiden og krever permisjon fra arbeidsgiver. Ved tidligere østtyske høyere utdanningsinstitusjoner ble antall ansatte som underviste i etter- og videreutdanning redusert til 10 % av hva det hadde vært fem år tidligere. Allikevel var nesten alle tidligere østtyske institusjoner aktive i etter- og videreutdanning, det var mindre enn 70 % av de tidligere vesttyske universitetene og litt mer enn 50 % av 'Fachhochschulen'. Selv med dårligere materielle betingelser nå ser det ut til at de tidligere østtyske universiteter og høgskoler preges av sine tradisjoner, der etter- og videreutdanning var viktig helt fra tidlig på 60-tallet. Da ble antall deltakere sentralt fastsatt, ut fra økonomiske planer basert på bedriftenes fremtidige kvalifikasjonsbehov. Her har nå markedet overtatt, men et marked som er i krise (Kehm 1998:5-6).

3.2 Etter- og videreutdanning et lovpålagt ansvar for institusjonene?

Hvis myndighetene mener at høyere utdanningsinstitusjoner har et klart ansvar for å tilby etter- og videreutdanning, er det nærliggende å tenke at dette må bli fastsatt i lover for høyere utdanning. Dette er da også gjort i flere europeiske land: Frankrike, Norge, Tyskland, Østerrike. Myndighetene kan imidlertid ha den oppfatning at institusjonenes og særlig universitetenes autonomi medfører at det er opp til institusjonene selv om de tilbyr etter- og videreutdanning. Dette er tilfellet i Storbritannia med private universiteter, men også i Italia og Spania med flest offentlige universiteter. I noen land som Sverige har institusjonene en mellomstilling, de har et uspesifisert ansvar for å yte tjenester til samfunnet i tillegg til ansvaret for (grunn)utdanning og forskning.

De internasjonale rapportene vi bygger på, bruker oftest begrepet 'continuing education', i noen tilfelle 'recurrent education'. Vi har oversatt dette til "etter- og videreutdanning", men den nasjonale lovteksten kan ha en snevrere formulering som f.eks. tilsvarer "etterutdanning".

I *Frankrike* har universitetene lange tradisjoner for etter- og videreutdanning (vanligvis kalt 'formation continue' eller 'education permanente'), men dette ble en offisiell oppgave først i 1984 med en ny lov om høyere utdanning. Loven fastsatte at førstegangsutdanning, forskning

og etter- og videreutdanning alle skulle bidra til ”å heve befolkningens vitenskapelige og kulturelle nivå”. Det ble nylig vedtatt å inkludere etter- og videreutdanning i den fire-års kontrakten som forhandles mellom hvert universitet og departementet. Dette vil trolig gjøre etter- og videreutdanning mer synlig og legitim innen universitetene (Jallade 1999:10,12).

I *Norge* var etterutdanning ikke nevnt i Universitetsloven fra 1989 eller i de tidligere lover og forskrifter for de enkelte universiteter og høyskoler. Riktignok var ”etterutdanning og kortere kurs som ikke er deler av førstegangsutdanning, i den videregående skole og ved høgre utdanningsinstitusjoner” nevnt i Lov om voksenopplæring av 1976 (paragraf 2.4), men denne generelle loven ble trolig oppfattet som mindre forpliktende enn lovene for høyere utdanningsinstitusjoner. Ved opprettelsen av distriktshøgskolene på 70-tallet ble forpliktelser i etterutdanning for lokale behov understreket, men uten legalt pålegg om dette. Det var ikke før i 1995 at Lov om universiteter og høyskoler fastsatte at ”Institusjonene har ansvar for å gi eller organisere tilbud om etterutdanning på sine fagområder.” (paragraf 2.5) Institusjonene kan gjøre dette selv eller f.eks. samarbeide med yrkesorganisasjoner som arrangerer kurs.

I *Vest-Tyskland* ble universitetenes plikt til å gi etter- og videreutdanning først fastsatt i 1976 i Rammeloven for høyere utdanning (’Hochschulrahmengesetz’ HRG, paragraf 2.4). Dette ble konkretisert (paragraf 21): ”Universitetene skal utvikle og gi tilbud om etter- og videreutdanning . Slike programmer er åpne for søkere med en universitetsgrad, og også for søkere som har ervervet nødvendige kvalifikasjoner for deltakelse gjennom arbeid eller på andre måter. Tilbudene skal tilsvare eksisterende curricula så langt som mulig og integrere arbeidserfaring for å berike undervisningen. Tilbud i etter- og videreutdanning skal bestå av selvstendige enheter og ta hensyn til deltakernes behov.” Dette ble stort sett fulgt opp i delstatenes lover. Endringer av HRG i 1997 skulle gi deregulering og økt autonomi for universitetene. Men samtidig ble paragraf 21 fjernet, og det er nå opp til de 16 tyske delstatene å utforme lovregler om etter- og videreutdanning ved universitetene. Noen delstater som f.eks. NiederSachsen har fjernet finansielle restriksjoner og gitt universitetene økt autonomi (Alesi m.fl. 1999:3-4).

I *Østerrike* fastsatte den generelle universitetsloven allerede i 1966 at etter- og videreutdanning for universitetskandidater var en oppgave for institusjonene. Men universitetene var lite aktive, i 1978 erklærte departementet at etableringen av etter- og videreutdanningskurs ved universitetene var et viktig politisk mål. Fortsatt i 1993 klaget departementet over at de fleste universiteter var lite aktive. En grunn er trolig den sterke økningen i studenttallet, universitetene kan ikke avvise noen kvalifiserte søkere (Arnold m.fl. 1998:15-16).

I *Storbritannia* har ikke høyere utdanningsinstitusjoner vært statlige, til forskjell fra de fleste institusjoner i andre europeiske land. Universitetene har vært private med stor autonomi, selv med overveiende offentlig finansiering. ’Polytechnics’ (’public sector institutions’) har vært underlagt lokale utdanningsmyndigheter og ’Council for National Academic Awards’

(CNNA), inntil 'Education Reform Act' i 1988. Med 'Further and Higher Education Act' i 1992 fikk 'polytechnics' status som universiteter, dvs. økt autonomi. Samtidig ble 'Further Education Colleges' selvstendige, og en del av deres kurstilbud er på høgskolenivå (Healy m.fl. 1999:16-18). Nasjonale myndigheter har ikke gjennom lover kunnet pålegge verken universiteter eller de andre institusjonene å tilby etter- og videreutdanning. Det har kanskje også vært mindre nødvendig, fordi mange britiske institusjoner har lange tradisjoner i slik virksomhet.

I *Italia* er universitetene ikke pålagt å gi etter- og videreutdanning. I en lov i 1990 om nye universitetsgrader ble voksenopplæring, profesjonell oppdatering og videreutdanning ('recurrent education') nevnt som en type aktiviteter som universitetene kan vedta å utføre hvis de ønsker det, men bare "innen grensene for deres egne finansielle ressurser og uten noen tilleggskostnader for staten" (paragraf 6 lov 341/90). Myndighetene har sett etter- og videreutdanning som en av de "satellitt" aktiviteter som individuelle universiteter, gitt deres autonomi, kan gå i gang med enten for grunner knyttet til deres prestisje eller fordi de identifiserer en "markedsnisje" som krever dem (Boffo m.fl. 1998:21).

I *Spania* ble universitetene tidligere styrt av departementet, de fikk økt autonomi i 1983 ved Universitetsreformloven ('Ley de Reforma Universitaria' LRU). Etter- og videreutdanning ble ikke i loven pålagt som en oppgave for universitetene, det har vært noe institusjoner eller individer kunne ta initiativ til ut fra behov i markedet (Mora m.fl. 1999:2,12).

I *Sverige* er høyere utdanningsinstitusjoner ikke pålagt å gi etter- og videreutdanning, men dette vil være en del av deres såkalte "tredje forpliktelse" om å ha en variert og sensitiv servicefunksjon for samfunnet. Dette kommer i tillegg til de andre forpliktelsene i utdanning og forskning. Et offentlig utvalg foreslo i utredningen om Forskningspolitikk i 1998 at vilkårene om den "tredje forpliktelsen" skulle fjernes fra Lov om høyere utdanning, knyttet til en styrking av akademiske verdier. I institusjonenes kommentarer til forslaget var de sterkt imot dette. De argumenterte for at den "tredje forpliktelsen" var blitt en verdifull del og bidro til fornyelse av aktivitetene (Askling m.fl. 1999:24-25).

I *Danmark* ble Lov om åpen utdanning vedtatt i 1993 (lov nr 372). Den gjelder yrkesrettet utdanning ved høyere utdanningsinstitusjoner og videregående skoler: deltidsutdanning, heltidsutdanning organisert som deltid (inkludert fjernundervisning), enkeltfag, korte ikke-kompetansegivende kurs (etterutdanning) og særskilt planlagte kurs. Målgrupper er yrkesaktive, personer med utdanningspermisjon og arbeidsløse (EUCEN 1997:143).

3.3 Offentlige tiltak for å styrke etter- og videreutdanning

Bl.a. i Storbritannia, Sveits og Østerrike har det vært offentlige nasjonale programmer med særskilt finansiering rettet mot høyere utdanningsinstitusjoner for å stimulere disse til å utvikle etter- og videreutdanning. Europeisk Sosialt Fond i EU spiller en viktig rolle i finansiering av etter- og videreutdanning i økonomisk svake regioner i søreuropeiske land som Hellas, Italia og Portugal.

I *Storbritannia* bevilget utdanningsdepartementet i perioden 1982-89 ekstra midler til et program 'Professional Industrial and Commercial Updating' (PICKUP). Formålet var å stimulere høyere utdanningsinstitusjoner til å utvikle og tilby behovstilpassede opplæringsstilbud rettet mot ansatte og bedrifter. Dette skulle så bidra til å gjøre britisk næringsliv mer konkurransedyktig, særlig foran et kommende indre marked i Europa i 1992. De offentlige midlene skulle ikke finansiere kurs, men være såkalt 'pump-priming' for å sette i gang tiltak, tilsvarende å gi startenergi til en maskin. PICKUP skulle stimulere til: utvikle informasjons- og markedsføringstiltak, utvikle kontakten mellom næringslivet og utdanningsinstitusjonene, utvikle flere og bedre kurs, styrke fremtidsplanleggingen, personalutvikling i utdanningsinstitusjonene. I 1989 var mer enn 400 av 570 høyere utdanningsinstitusjoner aktive i PICKUP, med støtte av elleve regionale kontorer. Kursene hadde over 100.000 deltakere – mer enn en fordobling fra 1985. Institusjonene fikk erfaring med å kartlegge og analysere kompetansebehov i bedrifter og oversette behovene til opplæringsstiltak. Norske forskere argumenterte for at noe lignende burde settes i gang her i landet (Gooderham & Lund 1990:49-52). Evalueringsrapporter viste at PICKUP stort sett var et vellykket program (OECD 1995:43,60).

Fra 1989 overtok de særegne britiske 'funding councils' for universiteter og høyskoler finansieringen av yrkesrettet etterutdanning etter PICKUP. Fra 1994 skjedde dette gjennom *anbudsrunder*, det viste seg at utviklingsmidlene særlig gikk de "nye" universitetene dvs. de tidligere 'polytechnics'. Anbudsrunder ble også innført for støtte til allmenn etterutdanning, inkludert 'Liberal Adult Education' som helt fra mellomkrigstiden hadde fått direkte offentlig støtte (EUCEN 1997:226-229). Myndighetenes arbeid for å få utdanningsinstitusjonene til å gi etterutdanning høyere prioritet, baserte seg på både 'carrots and sticks'. Mange års nedskjæringer i ordinære bevilgninger til britiske læresteder førte til at lærestedene måtte søke om ekstra midler fra alle tilgjengelige kilder, offentlige som private (OECD/Drake 1991:54-57). Som følge av nedskjæringene i Thatcher-perioden har det vært sterkere motsetninger mellom høyere utdanningsinstitusjoner og myndighetene i Storbritannia enn i andre vesteuropeiske land. Flere britiske utdanningsforskere kritiserer myndighetene for mangel på sammenhengende politikk for etter- og videreutdanning og livslang læring i videre forstand, etter deres mening har det vært bare kortvarige programmer (Fulton m.fl. 1998, Healy m.fl. 1999).

I *Sveits* finansierte føderale myndigheter i perioden 1989-95 et nasjonalt program med støtte til universitetene for at de skulle opprette sentre for etter- og videreutdanning og sette i gang etter- og videreutdanningstilbud for målgrupper i profesjonelt arbeid. Selve kursene skulle være selvfinansierende gjennom kursavgifter. Parlamentet opprettet et spesielt fond for etter- og videreutdanning ved universitetene fra 1996 til år 2000 (EUCEN 1997:22,24,52).

I *Østerrike* forsøkte utdanningsdepartementet i 1986 å fremme samarbeid mellom universitetene og voksenopplæringssektoren ved å finansiere noen forskningsprosjekter med 5 millioner ATS (ca 3 millioner NOK), for å fremme nye former for undervisning og kunnskapsoverføring passende for voksne ved universitetene (Arnold m.fl. 1998:15).

I *Hellas* har EU-midler fra det europeiske sosial fondet ('European Social Fund' ESF) bidratt til et "entreprenør program for utdanning og yrkesopplæring" (EPEAEK), der universiteter har fått støtte til å utvikle eller revidere videreutdanning som er relatert til økonomisk og sosial utvikling. Tverrfaglige utdanningstilbud har blitt prioritert, og de fleste institutter ved universitetene har deltatt (Kokosalakis 1999:10). I de sørlige regionene av *Italia* har ESF finansiert 60 – 75 % av etter- og videreutdanning organisert av regionale råd (EUCEN 1997:271). I *Portugal* har ESF vært viktig for yrkesopplæring siden 1986, EU-midler er sammen med statlige midler viktigst for etter- og videreutdanning også ved universitetene (EUCEN 1997:352).

3.4 Fjernundervisning: en egen institusjon eller alles oppgave?

I mange land har myndighetene satset på *desentralisert* opplegg, at alle høyere utdanningsinstitusjoner skal kunne gi fjernundervisning. Det gjelder ni vesteuropeiske land: Belgia, Danmark, Finland, Frankrike, Irland, Italia, Norge, Sverige og Østerrike. Organer for nettverkssamarbeid er opprettet i noen av disse landene (se 5.4).

Seks vesteuropeiske land har gått inn for *sentralisert* opplegg og opprettet nasjonalt separat Fjernundervisnings Universitet eller Åpent Universitet. Dette er institusjoner som er autonome i finanser, eksamener og akkreditering, curriculum/innhold og kursopplegg, pedagogiske tjenester og rådgivningstjenester. De første som ble opprettet var i Storbritannia i 1969, Spania i 1972 og Vest-Tyskland i 1975. Senere ble de opprettet i Nederland i 1984, Portugal i 1989 og Hellas i 1992. Alle fjernundervisningsuniversitetene tilbyr etterutdanningskurs i tillegg til studier som inngår i lavere og høyere universitetsgrader. Antall studenter omfatter derfor studenter i etterutdanning, i videreutdanning og i grunnutdanning. De fleste fjernundervisningsuniversitetene tilbyr alle fagområder unntatt helsefag. Institusjoner i noen land (Storbritannia, Nederland) er Åpent Universitet også ved at de er åpne for alle uten krav til tidligere utdanning, mens institusjoner for fjernundervisning i andre land krever formell studiekompetanse.

- I *Storbritannia* hadde 'Open University' 160.000 studenter i 1997. I tillegg var det mer enn 60.000 som deltok på kurs uten eksamen. Det er ingen formelle opptakskrav ut over alder minst 18 år. Det er 13 regionale sentre med 306 undervisningssentre, i tillegg er det 46 sentre i andre land. Institusjonen er overveiende offentlig finansiert (Healy m.fl. 1999).
- I *Spania* hadde Nasjonalt universitet for fjernundervisning ('Universidad Nacional de Educacion a Distancia' (UNED)) nesten 135.000 studenter i 1997/98, med tre fjerdedeler av disse innen samfunnsfag og økonomi. UNED har 60 assosierte sentra i hele Spania, 5 sentre i andre europeiske land og 4 sentre i Latin Amerika. I tillegg ble en regional institusjon, Catalonias åpne universitet (OUC), etablert i 1995 som et privat universitet. OUC hadde 4.000 studenter i 1997/98. Halvparten studerer samfunnsfag og økonomi, de fleste andre studerer språk. OUC er basert på multimedia og interaktiv bruk av IKT, men har også sentra (Mora m.fl. 1999:4-6).
- I *Vest-Tyskland* hadde 'FernUniversität Hagen' mer enn 55.000 studenter i 1997, en fordobling fra ti år tidligere. Opptakskrav er som for andre universiteter 'Abitur', dvs. allmennfag fra videregående skole (Kehm 1998:3).
- I *Nederland* hadde det statlige 'Open Universiteit' 35.000 studenter i 1996. Det er ingen opptakskrav ut over alder minst 18 år. Det finnes 18 regionale studiesentra som gir veiledning og informasjon, 12 i Nederland og 6 i Flandern (Belgia). En grad fra Åpent Universitet er formelt likeverdig med grader fra andre universiteter (EUCEN 1997:344).
- I *Portugal* har hovedaktiviteten til Åpent Universitet ('Universidade Aperta') hittil vært knyttet til etter- og videreutdanning for lærere, dessuten gis undervisning i økonomiske fag. Opptakskravene er som for andre universiteter, og studentene må være minst 25 år (Amaral m.fl. 1988:60).
- I *Hellas* ble det Greske Åpne Universitet ('Elliniko Anoikto Panepistimio' EAP) etablert ved lov i 1992, med videre lover i 1995 og 1997 om organisering og funksjon. Filialer kan opprettes i innland og utland etter politisk godkjenning. EAP kan gi grader, spesialisering og kursbevis for tematiske enheter. Lovene er svært detaljerte, i motsetning til den fleksibilitet som ligger i fjernundervisning som metode og ide (Kokosalakis 1999:9-10).

4 Muligheter og hindringer i lover og regler

4.1 Institusjonell eller nasjonal godkjenning av etter- og videreutdanningskurs?

Dette spørsmålet peker mot hvor grensene går for høyere utdanningsinstitusjoners autonomi i ulike land. Institusjonene ønsker størst mulig autonomi for å kunne være fleksible til å utvikle og tilby etter- og videreutdanningskurs på et skiftende marked, uten å måtte søke om og vente på nasjonal godkjenning. Samtidig kan det være den nasjonale godkjenningen som gir kursene kvalitetsstempel og prestisje på arbeidsmarkedet. Myndighetene i europeiske land har på 90-tallet i økende grad sett nødvendigheten av institusjonell fleksibilitet. I motsatt retning kan myndighetene ha ønsket å holde fast ved sin godkjenning for å oppnå nasjonal koordinering, særlig av langvarige eksamensrettede videreutdanningstilbud.

Et problem i litteraturen vi bygger på, er at det ikke alltid er klart hvem som foretar nasjonal godkjenning – departement, sammenslutninger av utdanningsinstitusjoner, blandede sektororganer eller andre aktører. Et annet problem er at det er uklare grenser mellom ulike begreper som brukes, både på norsk og engelsk: godkjenning ('validation', 'approval'); anerkjennelse ('recognition'); gi fullmakt, akkreditering ('accreditation'); attesting, bevitelse, sertifisering ('certification'). Vi har oversatt forfatterens ulike engelskspråklige begreper.

Nasjonal godkjenning er ikke nødvendig for å etablere korte etterutdanningskurs uten eksamen, vanligvis med deltakerbevis. Slike kurs kan høyere utdanningsinstitusjoner sette i gang på egen hånd i alle europeiske land vi har kjennskap til. Her kan institusjonene være fleksible på markedet, men på dette markedet er det også stor konkurranse fra mange andre tilbydere.

Universiteter og høgskoler har derimot sine komparative fortrinn i å tilby videreutdanning som kurs eller programmer med eksamen. De viktige spørsmålene blir: Kan de gjøre dette uten nasjonal godkjenning? Kan slike videreutdanningskurs og eksamener inngå som en del av institusjonenes ordinære, nasjonalt godkjente grader?

I *Frankrike* kan universiteter, ved siden av de nasjonale universitetsgradene, etablere sine egne grader ('university diplomas') for lengre kurs som respons på behov i arbeidsmarkedet og/eller etterspørsel fra studenter. De fleste sentre for etter- og videreutdanning (DEP) har skapt slike universitetsgrader ut fra lokale behov eller ved etterspørsel som ikke dekkes av nasjonale grader. Universitetsgrader som lykkes i markedet, kan bli nasjonale grader ved å bli godkjent av en nasjonal kommisjon ('Commision d'homologation des titres et diplomes'), etter en prosedyre organisert av departementet (OECD 1995:77, Jallade 1999:14).

I *Spania* får studier nasjonal akkreditering som ”offisielle programmer” av Universitetsrådet – et organ som består av rektorer fra alle 46 offentlige universiteter, en representant fra hver av de 17 regionale myndigheter, parlamentsmedlemmer og ansatte fra utdanningsdepartementet. Utdanningsministeren er president for rådet. Siden Universitetsreformloven i 1983 har universitetene kunnet tilby ”ikke regulære” (’non-regular’) utdanningsprogrammer uten slik nasjonal akkreditering. ”Ikke regulære” betyr at reguleringen av disse programmene gjøres av det enkelte universitet. Selv om programmene ikke har offisiell anerkjennelse, kan de ha svært høy prestisje for studenter og arbeidsgivere. Disse programmene omfatter både korte kurs og lengre studier opp til Master grader (Mora m.fl. 1999:2,6)

I *Tyskland* gis vanligvis deltakerbevis eller vitnemål (’certificate’) på grunnlag av ytelse dvs. eksamen. Grader gis bare unntaksvis for etter- og videreutdanning, det krever at utdanningsprogrammet varer lenger enn ett semester. Et problem er at likende tilbud blir til dels forskjellig sertifisert, med variasjon mellom universiteter og mellom delstater. Både universitetsansatte, kursdeltakere og arbeidsgivere ønsker mer standardisert sertifisering av kursene. Alle er enige om at deltakerbevis og vitnemål bør inneholde informasjon om innhold, varighet og oppnådde kvalifikasjoner. Men det er uenighet om tildeling av grader. ”Tyske rektors konferanse” er imot slike grader, fordi de vil se ut som likeverdige med lavere grader i grunnutdanning. ”Den felles føderale og delstatlige kommisjon for utdanningsplanlegging og fremme av forskning” er ambivalent, kommisjonen mener at unntaksvis kan grader gis for etter- og videreutdanningsprogrammer som har lik profil som i grunnutdanningen. Det tyske ”Vitenskapsrådet” mener at ytelse eller vektall fra etter- og videreutdanning bør kunne inkluderes i en universitetsgrad (Alesi m.fl. 1999:20).

I *Finland* gis ikke universitetsgrader for etter- og videreutdanning, men vitnemål derfra kan inkluderes i universitetsgrad hvis fakultetet godkjenner det. Departementet utvikler et register og et akkrediteringssystem for vitnemål fra etter- og videreutdanning (EUCEN 1997:20).

I *Storbritannia* kan lengre yrkesrettede videreutdanningskurs sertifiseres av en høyere utdanningsinstitusjon som ’Higher National Certificate’ (HNC) eller ’Higher National Diploma’ (NHD). Betegnelse tilsvarende yrkesrettet heltidsutdanning i henholdsvis ett år og to år. Tradisjonelt har ikke slike studier kunnet inngå som en del av Bachelor grader og Master grader, slik at systemet har vært lite fleksibelt. Tilbud om ’Certificate’ kurs og ’Diploma’ kurs har særlig blitt gitt av de tidligere ’Polytechnics’ (universiteter fra 1992) og ’Further Education Colleges’ som ikke formelt er høyere utdanningsinstitusjoner, siden de fleste kurs der er på videregående skoles nivå. Gjennom franchising av kurs og godkjenningsavtaler er ’Further Education Colleges’ på 90-tallet ofte blitt knyttet til universiteter. Ordningen ’Credit Accumulation and Transfer Scheme’ (CATS) ble etablert i 1986. Tidligere yrkesmessig eller akademisk erfaring som personer har, kan anerkjennes gjennom CATS ved lærestedene. Dette gjelder også etter- og videreutdanning. Alle britiske høyere utdanningsinstitusjoner har formelt undertegnet ordningen, men praksis varierer. Tidlig på 90-tallet hadde 85 % av universitetene innført CATS eller hadde planer om det. I

1994 publiserte 'Higher Education Quality Council' rapporten 'Choosing to Change' som anbefalte større fleksibilitet i oppsamling og overføring av vektall (Healy m.fl. 1999:19-20).

4.2 Finansiering ved kursavgifter og/eller institusjonenes budsjetter?

Mens grunnutdanning ved statlige universiteter og høyskoler i de fleste europeiske land helt ut finansieres av det offentlige uten studieavgifter, skjer etter- og videreutdanning ved disse lærestedene oftest innenfor et marked der kjøpere betaler kursavgifter. Samtidig er etter- og videreutdanning en oppgave høyere utdanningsinstitusjoner ofte er lovpålagt å utføre. En konsekvens av det er at utdanningsinstitusjonenes budsjetter må kunne brukes til å finansiere slike kurs, men det er spørsmål om i hvilken grad og for hvilke typer kurs. Selv om etter- og videreutdanning ikke er lovpålagt, kan lærestedene velge å delfinansiere slik utdanning. Vi skal nå se på hvilken rolle offentlig finansiering via institusjonenes budsjetter spiller i forhold til kursavgifter.

I *Danmark* bidrar staten med 60 – 80 % av finansieringen for yrkesrettet etter- og videreutdanning etter Lov om åpen utdanning av 1993, resten dekkes av deltakeravgifter. Statlig finansiering skjer per deltaker, i 1996 var det ca 50.000 deltakere ved universitetene tilsvarende ca 10.000 heltidsstudent ekvivalenter (EUCEN 1997:149). Også korte etterutdanningskurs kan få statlig finansiering etter denne loven.

I *Belgia (Flandern)* kan etterutdanningskurs på høyt nivå ('advanced courses') organiseres av universiteter og høyskoler. Men myndighetene har sluttet å finansiere dem på grunn av ukontrollert ekspansjon i kurstilbudet. Som et resultat krever universitetene økte kursavgifter for disse kursene (de Wit m.fl. 1998:8). Innen det juridiske rammeverket blir etter- og videreutdanning sett som en vitenskapelig tjeneste for samfunnet, slik at deltakeravgifter ikke kan dekke reelle kostnader og "overhead". Noen belgiske universiteter tilbyr imidlertid dyre etter- og videreutdanningskurs. Kursavgifter varierer fra 25 til 2.250 ECU (EUCEN 1997:83), dvs. fra 200 til 18.000 kr.

I *Finland* ble 12 % av utgiftene til universitetenes etter- og videreutdanning dekket over deres budsjetter i 1996. Utdanningsdepartementet finansierte 21 %, lokale myndigheter 9 % (bare for noen institusjoner). Kommersiell finansiering dvs. deltakeravgifter dekket 58 % av utgiftene i gjennomsnitt, med variasjoner fra 37 % ved kunstinstitusjoner til 70 % ved tekniske og økonomisk-administrative universiteter (EUCEN 1997:207).

I *Frankrike* har det blitt vanlig for bedrifter og offentlige virksomheter å invitere til anbud på korte etterutdanningskurs, som utformes spesielt for og forhandles med oppdragsgiver. I denne konkurransen har universitetenes sentre for etterutdanning (DEP) en privilegert stilling i forhold til private anbudsdelaktare, fordi deres infrastruktur og lønnskostnader delvis dekkes av universitetet. Private kursarrangører har begynt å stille spørsmål ved denne fordelingen som

offentlige institusjoner har i markedet (Jallade 1999:14). Det ser ut til at franske læresteder, i motsetning til norske, ikke har blitt pålagt å inkludere administrative kostnader som ”overhead” i kursavgifter.

I *Tyskland* ble 58 % av utgiftene til lange etterutdanningskurs/programmer dekket over institusjonenes budsjetter, det gjaldt bare 40 % av utgiftene til korte etterutdanningskurs tidlig på 90-tallet. Denne forskjellen hadde oppstått gjennom institusjonenes praksis, og var ikke pålagt dem av myndighetene (OECD 1995:79). Tyske universiteter har relativt lave kursavgifter som ikke dekker kostnadene for etterutdanningstilbudene. Økt offentlig finansiering er vanskelig å oppnå. Spørsmålet om universitetene på etterutdanningsmarkedet må følge Konkurranseloven, har blitt diskutert. Dette ble undersøkt i 1990 på oppdrag fra departementet. Konklusjonen var at bare fullstendig subsidierte kurs strider mot Konkurranseloven. Men dette gjelder bare ’marketable goods’ dvs. arbeidsrelatert etterutdanning. Mer generell etterutdanning, som ikke ville bli etterspurt uten offentlig subsidiering, er ikke underlagt loven. Universitetene må ta deltakeravgifter, delstatene ble bedt om å utforme lovregler for dette. ”Den felles føderale og delstatlige kommisjon for utdanningsplanlegging og fremme av forskning” anbefaler at kursavgifter skal dekke kostnadene for de tilbud som direkte konkurrerer med tilbud fra andre arrangører. Kommisjonen mener at det imidlertid ikke bør kreves fullkostnads kursavgifter for tilbud som er utdanningspolitisk særlig viktige, og det bør også tas hensyn til sosiopolitiske aspekter (Alesi m.fl. 1999:19-20).

I *Italia, Nederland og Storbritannia* ble høyere utdanningsinstitusjoner pålagt tidlig på 90-tallet at korte etterutdanningskurs skulle bli selvfinansierende, uten offentlige bidrag gjennom institusjonenes budsjetter (OECD 1995:79-82).

I *Østerrike* definerte Universitetsloven av 1966 at etterutdanning måtte være selvfinansierende; men i forskrifter ble det mer presist gjort klart at ikke hvert eneste kurs, bare kursene totalt måtte være selvfinansierende. Dessuten var det ikke nødvendig at infrastrukturen ble regnet med, dvs. en krevde ikke ”overhead” inkludert i kursavgifter, disse utgiftene ble dekket over universitetenes budsjett fra føderale myndigheter (EUCEN 1997:60). Universitetene har hatt lov til å ta kursavgifter for etterutdanningskurs helt siden Universitetsloven i 1966. Derimot er grunnutdanning gratis. Så selv om universitetene er overfylte i grunnutdanningen, har de på 90-tallet økt innsatsen innenfor etterutdanning, trolig av økonomiske grunner. Siden korte studieprogrammer ikke eksisterer ved østerrikske universiteter, blir etterutdanningskursene delvis brukt som førstegangsutdanning. I 1994 opprettet de føderale myndighetene en ny institusjon ”Donau-Universität Krems” for etter- og videreutdanning. Dette ble sett som et pilotprosjekt for finansiering av utdanning utenfor føderalt budsjett, gjennom kursavgifter og forventede bidrag fra bedrifter. Men størstedelen av finansieringen kommer nå fra føderale og regionale myndigheter. Finansieringsstrukturen er ikke blitt som forventet, Østerrike ser ut til å være et for lite land for betydelige private

donasjoner. Et annet forhold er at næringslivet og arbeidsgivere ikke har sett etterutdanning som primært et ansvar for universitetene (Arnold m.fl. 1998:16-17).

4.3 Ekstra lønn for undervisning i etter- og videreutdanning?

Undervisningspersonalet ved universiteter og høyskoler blir mindre interessert i å utvikle og undervise i etter- og videreutdanningskurs, hvis det ikke er økonomisk attraktivt i forhold til innsatsen og i forhold til andre arbeidsoppgaver. Finansiell motivasjon kan supplere faglig motivasjon. Det er flere alternativer for å lønne undervisning i etter- og videreutdanning:

- Etter- og videreutdanning er definert som en del av ansattes undervisningsplikt. Reglene er slik at ansatte ikke får ekstra lønn for dette. De ansatte kan derimot få mindre av annen undervisning som da fordeles på andre ansatte.
- Undervisningsplikten omfatter etter- og videreutdanning. Men f.eks. økt studenttall og reduserte budsjetter har ført til kapasitetsproblemer på personalsiden. Etter- og videreutdanning må gjennomføres på overtid med ekstra lønn. Her kan regler sette grenser for hvor omfattende overtiden kan være.
- Etter- og videreutdanning er ikke en del av undervisningsplikten. Ansatte får ekstra honorar for slik undervisning.
- Innsatsen i etter- og videreutdanning betales ikke som personlig lønn, men går til fellesskapet i form av driftskonto, reisemidler o.l. ved instituttet.
- Eget undervisningspersonale engasjeres eller ansettes til etter- og videreutdanning, eventuelt i undervisningsstillinger uten forskning.

I *Belgia* er etter- og videreutdanning ikke inkludert i myndighetenes planer for fordeling av personale. Professorer kan betales honorar for ekstra tjenester på overtid, selv om det er vanskelig å differensiere tidsbruken. Betaling til særskilt konto for driftskostnader ved institutt forekommer også. Ekstra personell kan ansettes for etter- og videreutdanning, med mindre det fører til sterkt økte deltakeravgifter (EUCEN 1997:83).

I *Finland* har 'Extension Study Centres' ingen egne undervisningsstillinger, det ses som viktig for gode resultater. Professorer og eksperter engasjeres for kurs ut fra faglig og pedagogisk nivå. Personalet gjør dette i tillegg til sin vanlige undervisning for å få ekstra lønn, men også av faglige grunner (OECD 1995:84).

I *Italia* og *Portugal* får universitetsansatte honorar for å undervise i etter- og videreutdanning ved sine institusjoner. De nasjonalt fastsatte interne honorarene er imidlertid vesentlig mindre, i Italia en fjerdedel, enn hva eksterne arrangører betaler hvis universitetsansatte underviser hos dem (EUCEN 1997:273, 353).

I *Irland* er de aller fleste, anslagsvis 90 prosent, av de som underviser i etter- og videreutdanning engasjert i deltidsstillinger på korttids kontrakter. Dette er stillinger for

praktikere uten forskning inkludert. Særlig gjelder dette dem som underviser i såkalte 'extra-mural' voksenopplæringskurs. For det store antall slike kurs har ikke universitetene ressurser til å ansatte personale på heltid (EUCEN 1997:296).

I *Spania* er undervisningstimene i "ikke regulære" programmer (uten nasjonal akkreditering) ikke inkludert i den regulære arbeidsbelastningen for akademisk personale ved universitetene. Undervisningspersonalet får ekstra betaling for å organisere og/eller gi disse kursene, både korte kurs og lengre kurs helt opp til Master grad. Dette forklarer dynamikken i tilbudet av slike kurs. Vanligvis underviser også praktiserende profesjonelle i disse kursene (Mora m.fl.1999:9).

I *Sveits* får universitetsansatte honorar for undervisning i etter- og videreutdanning i likhet med eksterne undervisere. Ved noen universiteter får de honoraret som tillegg til lønnen, ved andre universiteter betales honoraret fra universitetsfond ved institutter. Spørsmålet om ekstra honorar til heltidsansatte utredes (EUCEN 1997:98).

I *Tyskland* vil ansatte ved universiteter og høyskoler foretrekke å undervise i etter- og videreutdanningskurs med eksterne arrangører, fordi de da kan få ekstra honorar. Som statstjenestemenn kan de ikke få ekstra lønn for undervisning ved eget universitet. Problemet skyldes at etter- og videreutdanning er definert som en oppgave for institusjonene i Rammeloven for høyere utdanning fra 1976 (paragraf 2.1), men at det ikke er regnet med til lærernes offisielle plikter (paragraf 43). Ved revisjonen av Rammeloven i 1997 ble dette ikke endret, selv om det lenge har vært krevet fra offentlige kommisjoner og lærestedene. Inntil loven endres er det flere løsninger på dilemmaet. En mulighet er å undervise på overtid, men da i maksimalt 4 timer per uke. En annen mulighet er å la inntekter fra kurs gå til instituttet, i likhet med oppdragsforskning. En tredje mulighet er å opprette stiftelser eller formelt eksterne selskaper som gir honorar til lærerne for kurs, dette gjøres i stor grad nå (Alesi m.fl. 1999:18).

5 Høyere utdanningsinstitusjoners strategier for etter- og videreutdanning

5.1 For høyere utdannede eller for alle?

Et omstridt spørsmål er om etter- og videreutdanning ved høyere utdanningsinstitusjoner skal være åpen for alle, og i tilfelle hva slags utdanning. De utdanningspolitiske kravene om maksimal åpenhet i tilbudene bygger på to ulike perspektiver. ”Arbeidsmarked”- perspektivet er knyttet til de endringer i behov for kompetanse i arbeidet som arbeidsgivere og ansatte ser, ofte formidlet gjennom interesseorganisasjonene. ”Voksenopplæring”- perspektivet er knyttet til målsettinger som personlig utvikling, demokratisk deltakelse og ’second chance’, ofte formidlet gjennom ideelle organisasjoner. Noen aktører forener de to perspektivene, som f.eks. fagforeninger. Et tredje perspektiv er mer skeptisk eller negativt til helt åpne tilbud. ”Akademia”- perspektivet er knyttet til prinsippet om studiekompetanse, at undervisning ved universiteter og høyskoler bygger på og forutsetter visse kunnskaper fra tidligere utdanning. Imidlertid er dette prinsippet til dels blitt omformet, gjennom ordninger for vurdering av realkompetanse som likeverdig med formell utdanning. Representanter for begge de to andre perspektivene har kjempet for innføring av slike ordninger. Representanter for ”Akademia”- perspektivet fremhever at undervisningspersonalets kompetanse må være avgjørende for hva universiteter og høyskoler tilbyr av etter- og videreutdanning, en må kunne si at visse typer kurs bør overlates til andre tilbydere på markedet.

De tre perspektivene legger vekt på ulike typer etter- og videreutdanning, som høyere utdanningsinstitusjoner tilbyr.

”Akademia” - perspektiv:

- særskilt organisert etter- og videreutdanning for kandidater som har høyere utdanning
- fleksibelt organisert videreutdanning som alternativ til ordinære studier for personer med studiekompetanse
- ordinære studier brukt som videreutdanning av personer med studiekompetanse

”Arbeidsmarked” - perspektiv:

- yrkesrettet etterutdanning uten eksamen, åpen for alle som betaler
- oppdragsutdanning, betalt av oppdragsgiver for ansatte

”Voksenopplæring”- perspektiv:

- ’Open University’ - deltidsutdanning med eller uten eksamen, både allmenn og yrkesrettet utdanning, åpen for alle
- ’Liberal Adult Education’ - ikke yrkesrettet deltidsutdanning, særskilt organisert, åpen for alle
- Åpne forelesninger og annen formidling uten registrering av deltakere.

Høyere utdanningsinstitusjoner har en forpliktelse til å gi utdanning som er forskningsbasert – også i etter- og videreutdanning. Samtidig er etterspørselen mer differensiert. Med et mangfold av etter- og videreutdanning for ulike typer deltakere, er opptakskravene varierte:

- fullført grad fra høyere utdanning og eventuelt også yrkeserfaring
- yrkeserfaring
- generell studiekompetanse fra tidligere utdanning
- vurdering av realkompetanse
- opptaksprøver o.l.
- ingen krav.

Generelt ser det ut til at akademiske krav om fullført grad er vanlig ved lange kurs eller programmer, dette er oftest videreutdanning med eksamen. Slike akademiske krav er mindre vanlig i korte kurs, som er etterutdanning uten eksamen. Når deltakeravgifter betales, kan det innebære at ansvaret for at deltakere har tilstrekkelig kompetanse til å ha utbytte av kurset flyttes fra institusjonen til dem som betaler – enten deltakere eller arbeidsgivere. Før en arbeidsgiver gir støtte til individuell kursdeltakelse, vil vanligvis overordnede vurdere om personen har realkompetanse til å ha utbytte av kurset. Ved kjøp av oppdragskurs og andre eksterne kurs for alle ansatte i en eller flere stillingsgrupper, er det implisitt at alle i stillingsgruppen har realkompetanse.

I *Spania* er opptakskravene fleksible og fastsettes av institusjonene til de ”ikke regulære” (ikke nasjonalt akkrediterte) tilbudene ved universitetene. Minimumskrav er videregående skole, dette er tilstrekkelig for bare 3 % av de lange kursene og 17 % av de korte kursene i 1998-99. Profesjonelle med yrkeserfaring, selv om de ikke har universitetsutdanning, får adgang til 14 % av de lange kursene og 22 % av de korte kursene. Lavere universitetsgrad (tre år) er kravet for 39 % av de lange kursene og 41 % av de korte kursene. Høyere universitetsgrad (fire til seks år) er kravet for 44 % av de lange kursene og 25 % av de korte kursene. Både de lange og de korte kursene er først og fremst for universitetsutdannede (Mora m.fl. 1999:9-11).

I *Storbritannia* har det vært meget selektivt opptak til grunnutdanning, særlig ved universitetene. Samtidig har det vært økende tilstrømning til etter- og videreutdanning, der opptakskriteriene er påvirket av finansieringen. ”Når en deltaker eller arbeidsgiver betaler, ser en bort fra akademiske kriterier (tidligere utdanning eller grad), mens når utdanningen er offentlig finansiert, blir akademiske kriterier brukt” (OECD 1995:72) – dette er kanskje noe forenklet. Imidlertid har britene også en hundreårig tradisjon for helt åpne kurs i form av ’Liberal Adult Education’, særskilt organisert som ’extension studies’ og senere kalt ’extra-mural studies’. Kanskje har denne tradisjonen bidratt til at det britiske ’Open University’ er åpent for alle – i likhet med det nederlandske, og til forskjell fra de andre europeiske universitetene for fjernundervisning.

I *Tyskland* ble opptakskravene til etter- og videreutdanningskurs ved universitetene fastsatt i Rammeloven for høyere utdanning ('Hochschulrahmengesetz' HRG) i 1976: "Slike programmer er åpne for søkere med en universitetsgrad, og også for søkere som har ervervet nødvendige kvalifikasjoner for deltakelse gjennom arbeid eller på andre måter." (paragraf 21). Det gir universitetene relativt stort spillerom til å definere opptaksregler. Disse inkluderer alle former, fra standardiserte adgangstester til individuelle intervjuer (Alesi m.fl. 1999:3,13). Ved en tidligere undersøkelse var opptakskravet egnethetstester for 21 % av de lange kursene og 4 % av de korte kursene. Arbeidserfaring ble krevet for 63 % av de lange kursene og 50 % av de korte kursene. En grad fra høyere utdanning var opptakskrav for 59 % av de lange kursene og 38 % av de korte kursene (OECD 1995:73).

I *Østerrike* skal etterutdanningskursene være for universitetskandidater, men vitnemål "av tilsvarende standard" kan erstatte universitetsgrad. Denne paragrafen i Universitetsloven av 1966 har blitt tolket meget vidt av noen universiteter, for å få flere deltakere som betalte kursavgifter og dermed få større inntekter (Arnold m.fl. 1998:16).

5.2 Korte kurs eller lange programmer, med eller uten vekttall?

Etter- og videreutdanning omfatter utdanning for ulike formål:

- Utdanning, ofte på deltid eller fjernundervisning, som kan føre til et nytt yrke
- Utdanning av mer allmenn karakter, for sosiale og kulturelle formål
- Utdanning som påbygging eller utvidelse av tidligere utdanning
- Spesialisering innen tidligere utdanning knyttet til yrke
- Oppdatering av tidligere utdanning knyttet til yrke.

I *Storbritannia* har institusjonene, særlig de tidligere 'polytechnics' (universiteter fra 1992), lenge tilbudt yrkesrettede utdanningsprogrammer på deltid sertifisert som 'Higher National Certificate' (HNC) eller 'Higher National Diploma' (HND), tilsvarende heltidsutdanning i henholdsvis ett år og to år. Disse blir i stor grad brukt som videreutdanning. Tidligere har institusjonene ikke vært villige til å la 'Certificate' eller 'Diploma' inngå som en del av den treårige Bachelor graden eller påbygging til Master grad. Dette har også vært tilfelle når utdanningene er inndelt i moduler (EUCEN 1997:231). Det britiske systemet har vært mindre fleksibelt enn f.eks. norsk cand.mag. grad. I 1995 krevde sektorens 'funding councils' at over 90 % av tidligere ikke-kompetansegivende etterutdanning skulle bli kompetansegivende (dvs. videreutdanning) for å få støtte. Denne 'mainstreaming' har delvis møtt motstand hos studentene på grunn av økte kursavgifter, eksamener, byråkrati og mindre fleksibilitet. Men dette betyr også at det kan utvikles 'Certificate', 'Diploma', Bachelor grader og Master grader innenfor etter- og videreutdanning. Praksis varierer imidlertid sterkt, ved noen universiteter er vekttall fra etter- og videreutdanning integrert via 'Credit Accumulation and Transfer Scheme' (CATS) ordningen, ved andre universiteter er vekttall fra slik utdanning fortsatt uten forbindelse til ordinære studier (Healy m.fl. 1999:37).

I *Tyskland* er det strukturelt skille mellom ”programmer” og ”seksjoner” i yrkesrelatert etter- og videreutdanning. ”Programmer” har et tverrfaglig innhold, bruker undervisningsformer utviklet spesielt for etter- og videreutdanning, har eksamener, har akademiske krav til opptak og adgang til eksamen. ”Seksjoner” omfatter enkeltkurs og kurspakker, seminarer og konferanser. Adgangen er åpen, undervisningsmetoder er mer disiplinspesifikke og de gis uavhengig av semesterinndeling. I praksis kan formene være blandet. En survey av tyske universiteters etter- og videreutdanning i 1997 viste at 45 % av institusjonene hadde yrkesrelaterte programmer, 77 % hadde yrkesrelaterte kurs og seminarer og 42 % hadde almenne og kulturelle utdanningstilbud. For alle tilbudene samlet hadde 59 % av universitetene lange utdanningsprogrammer og 74 % hadde korte kurs og seminarer (Alesi m.fl. 1999:11-13).

I flere land som Frankrike og Spania kan de enkelte læresteder tilby lengre kursprogrammer som ikke er godkjent nasjonalt, men bare av lærestedet som utsteder vitnemål (diplom) etter eksamener. Disse kursene er for en stor del etter- og videreutdanning, og de kan bli høyt verdsatt av arbeidsgivere og deltakere. Institusjonenes frihet fører til innovasjon og fleksibilitet, men det kan være vanskelig for potensielle deltakere å orientere seg om tilbudene. I Frankrike gir det nasjonale ’Centre Info’ en oversikt, i Spania ble det klarere regler for typer kurs.

I *Frankrike* har de fleste sentre for etter- og videreutdanning (DEP) ved universitetene laget lengre kursprogrammer som fører til universitetsgrader, for å etterkomme lokale behov eller etterspørsel som nasjonale grader ikke dekker. Universitetsgrader er ofte innovative og mer tverrfaglige enn nasjonale grader, som fortsatt stort sett er organisert etter disipliner. Universitetsgrader er rettet mot personer som er i arbeidslivet, jobbsøkere og de som søker å oppgradere sine kvalifikasjoner eller bygge på sin arbeidserfaring (Jallade 1999:14).

I *Spania* startet hvert universitet (mer enn førti i alt) på 1980-tallet å tilby en mengde kurs uten at potensielle deltakere ut fra betegnelsene kunne identifisere innhold, varighet, nivå eller formål. For å bringe orden i denne tilbudsjungelen laget Universitetsrådet i 1991 en frivillig avtale mellom lærestedene om navn, varighet, innhold og opptakskrav for ulike typer kurs. ”Universitetskurs” har kortest varighet, gjennomsnittlig 64 timer i 1999. De lengre ”universitetsdiplomer” (’titulos propios’), som krever minst tyve timer undervisning og eksamen, er inndelt i tre typer etter varighet:

- ”Ekspert” programmer er de korteste. Gjennomsnittlig varighet var 220 timer for de ca 570 programmene i 1999. De gir profesjonell opplæring for både ferdige kandidater og studenter.
- ”Spesialist” programmer er noe lengre. Gjennomsnittlig varighet var 300 timer for de ca 780 programmene i 1999. De er rettet mot ferdige kandidater og profesjonelle. Målet er å oppdatere og perfektionere kunnskaper av hovedsakelig profesjonell natur.

- ”Master” programmer krever minimum 500 timer undervisning i løpet av minst ett akademisk år. Gjennomsnittlig varighet var 650 timer for de ca 850 programmene i 1999. De er rettet mot kandidater med lang universitetsgrad (4-6 år).

Av de tilbudte etter- og videreutdanningsprogrammene, som finnes på universitetenes Web-sider, er 1/3 innen samfunnsfag og økonomi, 1/4 innen helsefag, 1/5 innen ingeniørfag og 1/5 innen andre fag (Mora m.fl. 1999:7).

I engelsktalende land er Master grad en høyere universitetsgrad innen grunnutdanningen. I andre europeiske land vil en *Master grad* regnes som videreutdanning, fordi den vanligvis forutsetter fullført profesjonsutdanning eller høyere universitetsgrad. I tillegg kreves ofte noen års yrkeserfaring. (Vi skal her se bort fra diskusjonene om nasjonale grader skal erstattes av Bachelor og Master som ledd i en ”internasjonalisering” av gradssystemet, og det tvetydige i at nasjonale høyere grader ofte oversettes til Master.)

I *Danmark* har en rekke Master programmer blitt opprettet ved universitetene de siste årene i multimedia, offentlig helse, offentlig ledelse, teknologiledelse og bedriftsledelse. Dette er deltids studier som tilsvarer 1 – 1,5 års heltids studier. Studiene i bedriftsledelse (MBA, ’Master of Business Administration’) ble opprettet etter at utenlandske handelshøgskoler hadde startet å tilby MBA studier via danske partnere eller som fjernundervisning. I 1996 foreslo utdanningsministeren at voksne kunne oppnå Master tittel ved individuelt å kombinere ulike kurs og yrkeskompetanse, ikke bare gjennom godkjent Master grad. Den danske rektorkonferanse har vært kritiske til forslaget, som de mener ikke ivaretar faglig akademisk sammenheng og fordypning (EUCEN:148-152).

I *Hellas, Italia og Spania* har Master grader og andre tilbud fra ikke-offisielle, dvs. ikke nasjonalt anerkjente, institusjoner blitt et stort problem. Det er minst hundre slike NOHE (’Non-Official Higher Education’) institusjoner i hver av landene, i Hellas har de nesten 30.000 studenter. Problemene er knyttet til at det ikke er noen nasjonal kontroll med kvalitet eller pris av disse private institusjonene. Markedet er dessuten internasjonalt dvs. engelskspråklig, mange av tilbyderne er engelske og amerikanske – både seriøse universiteter og rene svindelforetak. De utenlandske institusjonene tilbyr kurs via fjernundervisning, filialer eller franchising. Særlig det siste åpner for at undervisningen blir dårligere lokalt enn ved moderinstitusjonen. Vitnemålet kan i tillegg gi inntrykk av at utdanningen er tatt i utlandet ved en anerkjent institusjon. Det komparative prosjektet om NOHE institusjonene (Kokosalakis & Tsaoussis eds. 1998) forsøkte å gi svar på spørsmålet: Hvorfor betaler så mange studenter dyrt for slik videreutdanning av til dels lav kvalitet?

- Kursene er oftest engelskspråklige, det er en tilleggs kvalifikasjon på arbeidsmarkedet, særlig hvis det er lite engelsk i høyere utdanning og i videregående skole.
- Master kursene er oftest yrkesrettede, de kan gjøre det lettere å få jobb etter en mer generell universitetsgrad.

- Kursene blir mer attraktive når det er stor arbeidsløshet blant nyutdannede, og der sterkt økt studenttall har devaluert lavere grad, begge deler gjelder i Spania.
- Universitetene er åpne, men overfylte som i Italia. Mange 'drop outs' søker tilleggskvalifikasjoner for å bedre jobbmulighetene.
- Universitetene har meget begrenset adgang, som i Hellas der bare 25 % av søkerne tas opp. NOHE institusjoner er et alternativ til studier i utlandet.
- Det finnes ingen offisiell nasjonal vurdering av private høyere utdanningsinstitusjoner (i Hellas er slike institusjoner ikke engang lovlige). Potensielle studenter får derfor ikke hjelp til å skille mellom gode og dårlige tilbud.

Disse forholdene gjelder i mindre grad eller slett ikke i nord-europeiske land, derfor er problemene mindre der - i hvert fall hittil. Særlig viktig er det at myndighetene vurderer tilbudene fra private institusjoner for godkjenning, det er et vilkår for f.eks. statlige lån i Norge. Men ved deltidsstudier og fjernundervisning har ikke studentene behov for lån, da har heller ikke vi i Norge noen kontroll med innenlandske eller utenlandske tilbydere av Master grader og lignende.

5.3 Fleksibel læring: modularisering

Et studieprogram oppdelt i moduler er mer tidsmessig fleksibelt og mer oversiktlig organisert enn et helhetlig program. Det blir mulig å ta bare en eller noen moduler som etter- og videreutdanning. Hver modul avsluttes med eksamen eller annen vurdering. Det er viktig at en fullført modul gir uttelling i vektall, som kan inngå i en grad. Moduler gir studenter økt valgfrihet og fleksibilitet, særlig for de yrkesaktive. Modularisering av ordinære studieprogrammer gir et større reservoar av kurs for en institusjon å tilby som etter- og videreutdanning. Arbeidsgivere og profesjonsorganisasjoner i ulike land har vært klart positive til modulinndelte kurs med vektall som videreutdanning for ansatte. Men ikke alle er udelte positive til at studier deles opp i moduler. Undervisningspersonalet mener til dels at studier fragmenteres, det går ut over den faglige sammenhengen og fordypningen som særlig universitetsstudiene skal gi. En diskusjon av modularisering er imidlertid vanskelig å føre generelt. Å ha moduler som tilsvarer et halvt til ett års heltidsstudium (10 – 20 norske vektall, 30 – 60 europeiske ECTS, 60 – 120 britiske CATS) er noe helt annet enn små moduler som tilsvarer emner som studeres parallelt innenfor et profesjonsstudium (2 – 5 norske vektall).

I *Storbritannia* har både korte kurs og lengre studier blitt til moduler. På 80-tallet ble korte etterutdanningskurs omformet til moduler som en del av nye 'Diplom' eller Master grader, det gjaldt f.eks. IT kurs. Dette førte til at kursene og deltakerne nå ble klassifisert som deltids videreutdanning, ikke lenger som etterutdanning (OECD/Drake 1991:40). I ordinær utdanning har lavere grad ('Bachelor') siden 60-tallet hovedsakelig bestått av heltids tre års studium, uten inndeling i f.eks. ettårs enheter. Modulinndelte studier fantes først bare ved Open University og et par 'polytechnics' (London, Oxford), dessuten i realfag ved University of London med USA som forbilde. På 80-tallet ble modularisering mer utbredt. Tidlig på 90-

tallet var det 80 % av britiske universiteter som hadde eller holdt på å utvikle modulbaserte kurs. Imidlertid har ”modularisering” blitt et ideologisk begrep; av motstanderne til regjeringens utdanningspolitikk har dette blitt sett som ensbetydende med kostnadsreduksjon, sentralisering, institutters tap av innholdsmessig kontroll, fragmentering og økt vekt på ferdigheter istedenfor kunnskaper (Healy m.fl. 1999:19,38-39).

I *Tyskland* er det fortsatt vanskelig å finne modulariserte kurs i videreutdanning. Bare omtrent 30 % av universitetene tilbyr dette. En av de første var Universitetet for økonomisk-administrative og politiske studier i Hamburg, som siden 1993 har tilbudt videreutdanningskurs i ”Ledelse av kultur og utdanning” der det ordinære kurset ble inndelt i moduler. Modulene tilbys som kveldskurs og helgeseminarer, de kan tas separat. Deltakere får vitnemål etter hvert semester og blir tildelt en grad hvis de fullfører alle 600 timer undervisning (Alesi m.fl. 1999:15).

5.4 Fleksibel læring: deltid og fjernundervisning

Ordinære studier kan brukes som etterutdanning (uten eksamen) eller som videreutdanning (med eksamen), hvis yrkesaktive kan være deltidsstudenter. Dette gjelder i de fleste land de disiplinrettede ”frie studier” ved HF og SV-fakulteter, samt studier ved MN-fakulteter uten laboratoriearbeid. Slik bruk av grunnutdanning som etter- og videreutdanning er gunstig for arbeidslivet, men bidrar til lav vektallproduksjon ved institusjonen. Det er oftest ikke mulig å være deltidsstudent i profesjonsutdanninger, med krav til obligatorisk deltakelse i deler av undervisningen. Undervisningen er lagt opp som en ”pakke” for et (i de fleste land begrenset) kull av heltidsstudenter. I profesjonsutdanninger er derfor behovet størst for videreutdanning særskilt organisert for yrkesaktive deltidsstudenter. Tilbudene kan være organisert som kvelds- og helgekurs ved lærestedet; som desentraliserte tilbud (lærere reiser til studentene) eller som fjernundervisning med bruk av IKT teknologi (når lærere og studenter er geografisk atskilt). På 90-tallet har myndigheter og høyere utdanningsinstitusjoner i økende grad blitt opptatt av fjernundervisning; feltet har internasjonale nettverk og organisasjoner; litteraturen om teknologiske og pedagogiske forhold i fjernundervisning er mer omfattende enn om andre sider ved etter- og videreutdanning. De høye utviklingskostnadene for teknologisk avanserte utdanningstilbud favoriserer stordrift i form av:

- nasjonale fjernundervisningsuniversiteter
- organisert samarbeid (konsortier o.l.) mellom flere utdanningsinstitusjoner, eventuelt også representanter for arbeidslivet og eksperter på IKT teknologi/media
- utvidelse fra nasjonalt til internasjonalt marked (engelsk/tysk/fransk/spanskspråklige delmarkeder).

Selv i de landene som har opprettet nasjonale universiteter for fjernundervisning, er de vanlige universitetene aktive på feltet. I *Storbritannia* tilbyr over 60 av de 90 universitetene fjernundervisning. Dette er særlig Master grader som i praksis blir videreutdanning. Andre

tilbud er rettet mot næringslivet: fremmedspråk for profesjoner og bransjer, eller mot utkantstrøk i Skottland med bruk av video-konferanser til et nettverk av studiesentre (EUCEN 1997:245). De gamle britiske universitetene har lange tradisjoner i ikke-yrkesrettet deltidsutdanning i form av 'Liberal Adult Education' med åpen adgang og uten eksamen. Midt på 90-tallet ga nye finansieringsordninger et press til å omforme kursene til vekttallgivende kurs med eksamen, noen institusjoner lot disse deltidskursene inngå i Bachelor grader. De nye universitetene, tidligere 'polytechnics', har tilsvarende tradisjoner i yrkesrettet deltidsutdanning til 'Certificate' og 'Diploma' nivå – også som videreutdanning. De fleste deltidsstudentene på disse nivåene har imidlertid vært ved 'Further Education Colleges', som ikke formelt er en del av høyere utdanning. Dette har bidratt til at deltidsutdanning har blitt marginal og nesten usynlig i britiske utdanningspolitiske debatter. Oppgraderingen av 'polytechnics' til universiteter kan slik sett øke oppmerksomheten om deltidsutdanning. De siste tyve årene har det ved universitetene i tillegg blitt flere tilbud om yrkesrettet etter- og videreutdanning ('continuing professional development' CPD), som oftest er på deltid, med særskilte offentlige tilskudd (Healy m.fl. 1999:17-21).

I Tyskland er 30 % av de 216 universitetene aktive i fjernundervisning som hovedsakelig er videreutdanning, i tillegg til 'FernUniversität Hagen'. Ti universiteter har etablert sentre for fjernundervisning og etter- og videreutdanning. Stillinger kombinerer dette og til dels også teknologioverføring (Alesi m.fl. 1999:14, EUCEN 1997:117). De tidligere østtyske institusjonene har lengre tradisjoner i fjernundervisning enn de vesttyske, blant annet fordi det var begrenset adgang til ordinære studier. Midt på 60-tallet var mer enn 30 % av alle nye østtyske studenter i fjernstudier og kveldsstudier (ca. 10.000), andelen sank til 11 % i 1989 før gjenforeningen (ca. 3.000). Fortsatt tilbyr de fleste tidligere østtyske universiteter fjernundervisning og deltidsstudier, selv med nedskjæringer i økonomi og personale (Kehm 1998:4-6). Av de tyske universitetene har 39 % yrkesrelaterte deltidsstudier. Muligheten til å bli formelt registrert som deltidsstudent finnes bare ved noen få universiteter, som Freie Universität Berlin. Det tyske "Vitenskapsrådet" har nylig anbefalt tiltak for å oppgradere deltidsutdanning (Alesi m.fl. 1999:12).

Et eksempel på at det kan være problematisk å skulle skifte fra direkte undervisning på deltid til fjernundervisning, er institusjonen CNAM (Conservatoire des Arts et Metiers) i Frankrike. I mer enn 150 år har den gitt yrkesrettede deltidskurs på universitetsnivå. Institusjonen ble opprettet ved revolusjonen i 1794, den ga fra ca. 1830 kvelds- og helgekurs i ingeniørfag til teknikere og industriledere, den inkluderte etter 1850 kurs i økonomi, jus, jordbruk etc og etter 1919 kveldskurs over flere år som kvalifiserte arbeidere til å bli teknikere og ingeniører. Senere opprettet CNAM 55 assosierte regionale sentre for å bringe institusjonen "nærmere klientene", men rekrutteringen sank i begynnelsen av 90-tallet. Tilbudene om kvelds- og helgekurs var ikke lenger fleksible nok for yrkesaktive. CNAM har nå ca. 100.000 studenter i videreutdanning, sammenlignet med ca. 170.000 studenter i etter- og videreutdanning ved universitetene ellers. CNAM har gått inn i fjernundervisning, med et begrenset antall kurs over et eget nettverk og veiledning via flere media, også Internett. Men tradisjonelle

deltidskurs dominerer fortsatt, og fjernundervisning er ikke prioritert i en ny strategirapport i 1998 (Jallade 1999:6-21).

For norske forhold er det særlig interessant å se hvordan fjernundervisning ved universiteter og høyskoler er *nasjonalt koordinert* i de landene som ikke har opprettet noe separat universitet for fjernundervisning: Danmark, Finland, Frankrike, Irland, Italia, Sverige og Østerrike.

I *Danmark* var fjernundervisning ikke nevnt i den nye loven om ”åpent universitet” i 1993. Loven omfattet yrkesrettede deltidskurs, enkeltfag, korte kurs og spesielt planlagte kurs. Den danske artikkelen om etter- og videreutdanning ved universiteter (EUCEN 1997:143-153) omtaler ikke fjernundervisning. Det nevnes at ”åpent universitet” tilbudene i økonomisk-administrative fag er kveldskurs og helgekurs, dvs. ikke fjernundervisning. Det finnes et dansk Senter for fjernundervisning med 5.000 studenter innen IT, miljøvern, økonomisk-administrative fag og jus.

I *Finland* tilbyr de 20 universitetenes sentre for etter- og videreutdanning såkalte ”åpent universitet” kurs i to former: 2/3 er direkte undervisning som kvelds- og helgekurs på lærestedet eller desentralisert, 1/3 er fjernundervisning i samarbeid med andre organisasjoner og distribuert til ca. 300 lokale studiesentra med veiledere. Utdanningsdepartementet koordinerer kursene løselig. Studentene kan fullføre moduler, men ikke ta en grad – da må de bli regulære studenter etter å ha fullført omtrent 1/3 av utdanningen som kreves. IKT brukes i økende grad, kombinert med veiledning. ”Åpent universitet” kursene har vært pionerer i bruk av audio, video og CD-rom basert undervisning (EUCEN 1997:205, Hölltta & Malkki 1998:7).

I *Frankrike* er det nå sentre for fjernundervisning ved 25 av de 85 universitetene. Navnet på sentrene fremhever elektronisk/teleundervisning (’Centre de tele-enseignement universitaire’ CTEU). Sentrene er løst koordinert av en ikke-kommersiell organisasjon kalt FIED (’Federation universitaire d’enseignement à distance’), FIED har skapt nettverket Telesup som forbinder alle sentrene og gir informasjon om deres aktiviteter og strategier. FIED ble først opprettet for å representere franske universiteter i den europeiske organisasjonen EADTU (’European Association of Distance Teaching Universities’) opprettet i 1987 og med medlemmer i 14 land. EADTU godkjenner gode fjernundervisningssentre i medlemslandene som ’Euro Study Centres’ (ESC), på grunnlag av komitebesøk og selvevalueringsrapporter. Krav stilles til kurstilbud, teknologi, støttetjenester og kapasitet til å nå ikke-tradisjonelle studenter. Av de 25 franske universitetssentrene er 6 godkjent som ’EuroStudy Centres’. Det finnes en nasjonal institusjon utelukkende for fjernundervisning, CNED (’Centre National d’Enseignement à Distance’). Den startet i 1939 for franske barn og utvidet senere til kurs på høyere nivå. I 1997 hadde CNED nesten 200.000 studenter i kurs på universitets- og høyskolenivå, de fleste i toårige yrkesrettede studier og videreutdanning som forbereder til offentlige eksamener for å bli ansatt som lærer. Nye universitetskurs utvikles i samarbeid

mellom CNED og universiteter. CNED studenter må ta eksamener ved det faglig ansvarlige universitet. Alle kurs er oppdelt i moduler. CNED er en stor produsent av fransk multimedia materiale som satser på bruk av CD-Rom, Internet og minitel. En ”elektronisk campus” med informasjon om kurstilbud og støttetjenester ble opprettet i 1997 (Jallade 1999:19-21).

I *Irland* ble ’National Distance Education Centre’ (NDEC) startet i 1982 som en sentral instans med ekspertise på fjernundervisning med ca. 40 % offentlig finansiering. Sentret er pådriver og initiativtaker i større grad enn det norske SOFF, de inngår avtaler om produksjon av kurs. Faglig ekspertise til utvikling av kurs hentes fra de fem universitetene og fra høyskolene, mens det britiske ’Open University’ har ansatt egne fagpersoner. Bruk av lokale veiledere og lokale studiesentre er felles for de to landene (Støkken 1992:77-78). I 1994 var det vel 3.000 studenter i fjernundervisning av vel 50.000 studenter ved irske universiteter. NDEC er lokalisert som et fakultet ved Dublin City University. Fjernundervisningstilbudene blir organisert og administrert derfra, men studentene blir registrert ved universitetene med koordinering ved sentret. Ordningen er derfor både sentralisert og desentralisert. Sentret skal ikke administrere og koordinere eventuell fjernundervisning som blir utviklet av universiteter på egen hånd (EUCEN 1997:293).

I *Italia* åpnet en lov i 1980 for at universitetene, individuelt eller i konsortier, kunne etablere strukturer for fjernundervisning med audiovisuell teknologi. I 1984 ble ”Konsortiet for fjernuniversitet” (CUD) dannet av to universiteter i Sør-Italia, en forskningsorganisasjon, en stor bedrift og et handelskammer. Det lokale initiativet skulle bidra til å løse problemet med for få studieplasser i Sør-Italia. Myndighetene støttet dette, men gikk senere inn for en modell med ”knoppskyting” ved universitetsfilialer. CUD fikk elleve flere medlemmer etter hvert, inntil konsortiet nylig gikk konkurs. Liten interesse for fjernundervisning kan skyldes de nye universitetsfilialene, men også at yrkesaktive oftest kan studere uten å måtte være tilstede ved ordinær undervisning. En ny lov i 1990 lovet offentlig finansiell støtte til initiativer i fjernundervisning fra universiteter, individuelt eller i konsortier. Myndighetenes interesse har sammenheng med at universitetene er overfylte, med utilstrekkelige strukturer og for få lærere. Presidenten forordnet i 1991 opprettelsen av et nasjonalt organ for å ”styre, koordinere og drive forskning for å støtte og spre fjernundervisning fra universiteter og nye undervisningsteknologier”. Dette ble Konsortiet NET.T.UN.O, etablert av tekniske universiteter i Milano og Torino, Universitetet i Napoli, det offentlige fjernsynet RAI, Telecom Italia, det nasjonale industriforbundet Confindustria og Institutt for industriell omforming IRI . Senere har 22 universiteter blitt medlemmer av konsortiet. De TV-overførte tilbudene har vært fokusert mot industrien, med lavere grads kurs innen seks ingeniørområder fra ti universiteter og bedriftsøkonomi. I 1998 ble tilbudene utvidet til lavere grads kurs for turisme og museer, økonomisk viktige sektorer for landet, samt høyere grad i kommunikasjonsfag (Boffo m.fl. 1998:18-21). Fokuseringen på bestemte målgrupper i arbeidslivet er forskjellig fra f.eks. det britiske ’Open University’ som tilbyr. Deltakelsen fra media og industrien i konsortiet er forskjellig fra det norske SOFF som koordinator.

Sverige valgte å integrere IKT- basert fjernundervisning med høyere utdanning. Denne modellen var motivert av behovet for å opprettholde en nær forbindelse mellom utdanning og forskning, å øke antall studenter i høyere utdanning, skepsis til storskala fjernundervisning generelt, og dessuten behovet for å omforme høyere utdanning til organisasjonsmessig fleksibilitet og individuell valgfrihet innenfor livslang læring. Siden 1995 har det vært et offisielt mål å øke fjernundervisning, Distansundervisningskomiteen (DUKOM) arbeider med dette. Omtrent 9 % av alle registrerte studenter deltok via fjernundervisning i 1996/97, særlig i Nord-Sverige, og det var 6.800 heltids studieplasser i 1998. Et offentlig utvalg påpekte i 1998 problemer med å integrere fjernundervisning i høyere utdanning - problemer knyttet til teknologi, organisering og kompetanse. Tre konsortier har blitt etablert for å stimulere fjernundervisning innenfor tverrfaglige kurs, basiskurs i realfag og teknologiske fag, etterutdanningskurs i strategiske områder for lærere og for andre kandidater (Askling m.fl. 1999:24).

Østerrike valgte å ikke opprette en nasjonal institusjon for fjernundervisning, men å samarbeide med det tyske 'FernUniversität Hagen' fra 1981 og også med det britiske 'Open University' i 1990-årene. I 1997 ble det opprettet et 'Euro Study Centre' i Wien, hvor det er mulig å studere ved nesten alle europeiske fjernuniversiteter (Arnold m.fl. 1998:13).

5.5 Utdanning for særskilte grupper

I Frankrike var utdanning av *fagforeningsledere* i økonomi og samfunnsvitenskap sett som viktig, for å skolere til deltakelse i de mange organer fagforeninger legalt skulle være representert i. De fleste fagforeninger hadde sine egne skoler eller institutter for slik lederopplæring. I perioden fra 1954 til 1962 ble flere universiteter aktive på dette feltet. Seks "arbeidsinstitutter" ('Instituts de Travail') tilbød opplæring i jus, sosialøkonomi, regnskap og lignende. Dette var uavhengige institutter, tilknyttet fakulteter i jus eller sosialøkonomi, drevet i samarbeid mellom professorer og fagforeningsrepresentanter. Innholdet i kursene ble også utformet i fellesskap som svar på fagforeningenes behov og ønsker, dette var noe helt nytt ved franske universiteter. For at fagforeningsledere skulle kunne delta på disse kursene, fikk de rett til utdanningspermisjon ved en lov i 1957 og en statlig stipendordning i 1959 (Jallade 1999:9). Er norske universiteter og høyskoler interessert i denne målgruppen, og er fagforeningene interessert i samarbeid for å utvikle slike skreddersydde tilbud?

I Tyskland har omtrent 50 universiteter siden midt på 90-tallet tilbudt etter- og videreutdanning til en spesiell målgruppe: *eldre og pensjonister*. Deltakerne har vanligvis status som tilhørere eller gjestestudenter, de betaler som oftest kursavgift. Deltakernes alder varierer, gjennomsnittlig er den rundt 60 år. Det er ingen formelle opptakskrav, selv om tilbudene regnes som "akademisk" etter- og videreutdanning som forutsetter høyere utdanning. Noen kurstilbud er utviklet spesielt for eldre, andre tilbud er åpne for eldre men ble etablert som del av ordinære grader. Noen kurs gir introduksjon til metoder for vitenskapelig og akademisk arbeid, andre kurs gir introduksjon til kunnskapsfelt eller gir semiprofesjonelle

kvalifikasjoner/kan forberede for serviceyrker. Omfanget av slike kurs for eldre ses imidlertid som utilstrekkelig av ansvarlige for høyere utdanning. Noe kan skyldes at denne målgruppen ikke har sterk politisk påvirkningskraft, dessuten er universitetsstudiene for lavere grad konstant overfylte (Alesi m.fl. 1999:10). Hittil har ikke norske universiteter og høyskoler utviklet slike kurstilbud spesielt for eldre.

5.6 Oppdragsutdanning

Høyere utdanningsinstitusjoner kan få i oppdrag av bedrifter eller offentlige virksomheter å utvikle ”skreddersydde” kurs for en gruppe ansatte (’contract education, ’commissioned education’). Oppdraget kan også være enklere, å holde vanlige etter- og videreutdanningskurs bedriftsinternt. På 80-tallet viste endringer i britiske arbeidsgiveres holdninger til personalopplæring en markert trend over mot ”lukkede” kurs utviklet av universiteter og ’polytechnics’ på kontrakt for ansatte i visse firmaer, og også mot flere kurstilbud gitt på arbeidsplassen (Lynton 1992:128). Norske bedrifter, etater og kommuner kjøpte på 80-tallet ”skreddersydde” ledelseskurs utviklet ved BI, NHH, NTH og noen distriktshøyskoler. Henvendelser kom gjerne etter deltakelse i vanlig åpne ledelseskurs. For fagmiljøene var det interessant å teste ut teorier og metoder overfor praktikere, men slike oppdrag var tidkrevende (Brandt 1991:88-93). Utviklingen internasjonalt på 90-tallet tyder på at flere institusjoner har startet med oppdragsutdanning, og også andre fagmiljøer enn profesjonsutdanningene. En fordel er at oppdragskurs er sikret deltakere og dermed inntekter, det blir særlig viktig hvis det er stor uforutsigbarhet og raske skifter i det åpne markedet for etter- og videreutdanning.

I *Frankrike* har det blitt vanlig for bedrifter og offentlige virksomheter å invitere til anbud på korte etterutdanningskurs. Universitetenes sentre for etterutdanning (DEP) kommer med tilbud. Kurs blir utviklet for og forhandlet spesielt med oppdragsgiver. Slike kurs har bare deltakerbevis, de fører ikke til offisielle universitetsgrader eller nasjonale grader (Jallade 1999:14).

I den fransktalende delen av *Sveits* har flere universiteter og banker inngått et samarbeid kalt FAME, der universitetene skal gi bankansatte vekttallgivende kurs (EUCEN 1997:100).

I *Sverige* har oppdragsutdanning vært regulert i forordning/vedtekter siden 1986. Høyere utdanningsinstitusjoner ble oppmuntret til å tilby kurs, av tilsvarende type og nivå som ordinære studier, på oppdrag fra bedrifter og offentlige virksomheter for deres ansatte. Myndighetene sa klart at slike kurs ikke skulle være åpne for individuelle studenter som ønsket å ”kjøpe” seg en studieplass utenfor regulært opptak. Oppdragskurs skulle bare gi deltakerbevis, ikke vekttall. Men deltakerne kunne få vekttall ved å gå opp til eksamen etter vanlige prosedyrer hvis de hadde studiekompetanse. Regulære studenter og den nasjonale studentunionen hevder at mange institutter er mer oppmerksomme på og mer sensitive overfor kravene fra deltakere i oppdragskurs enn de er overfor de regulære studentene. Siden ekstern finansiering er blitt relativt stadig viktigere, har ikke instituttene ”råd” til å gi dårlig undervisning i oppdragskurs. Høgskoleverket undersøker nå hele feltet oppdragsutdanning (Askling m.fl. 1999:25).

6 Former for samarbeid med arbeidslivet om etter- og videreutdanning

Oppdragsutdanning er den mest ekstreme form for samarbeid mellom arbeidslivet og høyere utdanningsinstitusjoner om etter- og videreutdanning. Derfor kan oppdragsutdanning ikke være den eneste samarbeidsform. Det er tidkrevende for fagmiljøene å utvikle oppdragskurs, bare noen få bedrifter og offentlige virksomheter kan få tilfredsstilt sine ansattes utdanningsbehov gjennom ”lukkede” kurs. Men høyere utdanningsinstitusjoner har ansvar for å tilby etter- og videreutdanning til alle sektorer av arbeidslivet, ikke bare til enkelte arbeidsplasser.

Fagmiljøene ved høyere utdanningsinstitusjoner må ha kontakter med arbeidslivet for å utvikle relevante åpne tilbud om etter- og videreutdanning, for deres egen del av både faglige og finansielle grunner. Hvis åpne kurs ikke ”treffer markedet”, vil avlyste kurs eller få deltakere svekke inntjeningen. Individuelt har undervisningspersonalet mange uformelle kontakter med arbeidslivet gjennom konferanser, yrkesorganisasjoner, oppdragsforskning, eventuelt profesjonelt arbeid og konsulentarbeid. Allikevel kan det være nødvendig med mer formaliserte kontakter mellom lærested og arbeidslivet. Vi skal nå gi noen eksempler på slike samarbeidsorganer på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå.

I *Vest-Tyskland* i 1989 kom det en felles uttalelse fra ”Den nasjonale universitetsrektor konferansen” (WRK) og ”Den føderale sammenslutning av tyske arbeidsgiverforeninger” om yrkesrelatert etter- og videreutdanning. Et resultat av dette var opprettelsen av en ”Arbeidsgruppe for universitetene og næringslivet” for å fremme en utveksling av erfaringer og gjensidig informasjon. Senere ble lignende arbeidsgrupper opprettet på regionalt nivå i delstatene. For å gjøre tilbudene mer synlige har universitetene siden midt på 90-tallet hatt muligheten for å legge sine etter- og videreutdanningstilbud inn i databasen WIS som gir oversikt over nasjonale og regionale tilbud; den drives av profesjonelle sammenslutninger (’Kammer’) av arbeidsgivere innen industri, håndverk og handel (Alesi m.fl. 1999:22). Etter gjenforeningen mellom Vest- og Øst-Tyskland, ved en undersøkelse i 1994 hadde 56 % av tyske universiteter samarbeidsrelasjoner med industrien om etter- og videreutdanning, 39 % samarbeidet med arbeidsgiver sammenslutninger, 32 % samarbeidet med foreninger og lokale myndigheter, mens 19 % samarbeidet med arbeidsgiveres opplæringsorganer. I økende grad er det tatt initiativ til direkte former for tosidig samarbeid mellom universiteter og bedrifter eller foreninger. Dessuten lages nettverk på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå. Flere universiteter er allerede medlemmer av slike nettverk organisert som kooperative forbund, et nettverk er med fagforeninger og et annet med arbeidsgivere i industrien (EUCEN 1997:125,132).

I *Storbritannia* bevilget utdanningsdepartementet sist på 80-tallet, og som en del av PICKUP programmet for stimulering av profesjonell etterutdanning, startfinansiering for å etablere et

nasjonalt nettverk av 'Technology Centres'. Disse skulle oppmuntre til større samarbeid mellom industrien og utdanningssystemet, gjennom opplæring og andre former for teknologi-overføring. Rundt 1990 ble det etablert et konsortium JUPITER ('Joint Universities and Polytechnics Industrial Technology Education and Research'). Dette var et nasjonalt nettverk av et stort antall ledende konsern og høyere utdanningsinstitusjoner. De samarbeidet om å finne områder innen høyteknologifelter med behov for etter- og videreutdanning, utvikle passende tilbud og gjøre tilbudene kjent og tilgjengelige. Samarbeidet gjaldt også behov for forskning og mulige prosjekter. Innen IT-feltet deltok over 90 utdanningsinstitusjoner (Lynton 1992:127,134). På 90-tallet ble 'Council for Industry and Higher Education' (CIHE) etablert på nasjonalt nivå for å forsøke å etablere forbindelser mellom høyere utdanningsinstitusjoner og industrien. Rådet er opptatt av innholdet i grunnutdanningen, ikke bare etter- og videreutdanning. Av andre organer inngår 'Training and Enterprise Councils' (TECs) partnerskap med høyere utdanningsinstitusjoner, det gjør også fagforeninger. Det er 82 slike TEC råd, de fungerer som formidlere eller kunnskapsmeglere. De har styrer med flertall fra industrien og ble etablert av det britiske Arbeidsdepartementet via Opplæringsdirektoratet (Healy m.fl. 1999:40).

I *Italia* organiserte det tekniske universitetet i Torino ('Politecnico') og samarbeidspartnere i 1987 et "Konsortium for forskning og etter- og videreutdanning" ('Consortium for Research and Continuing Education' COREP). Medlemmer kom fra de viktigste lokale industrielle samarbeidspartnere (de var dessuten nasjonalt viktige storkonsern som Fiat, Olivetti og IBM), fra regionale myndigheter og byens administrasjon, dessuten fra profesjonelle institusjoner som handelskammer ('Chamber of Commerce'). EU har anerkjent dette "universitet-bedrift partnerskapet" som en COMETT enhet. Ved siden av å avtale forskningskontrakter har konsortiet vært meget aktivt innen utdanningsfeltet, særlig i organiseringen av Master grader og i spesialisering etter høyere grad ('laurea'), samt i å utarbeide system for fjernundervisning. Ved hjelp av regional lovgivning har de utarbeidet et system for å anerkjenne arbeidserfaring innenfor rammen av spesielle opplæringsprogrammer organisert av universitetets undervisningspersonale i samarbeid med partnerne i konsortiet (Boffo m.fl. 1998).

I *Belgia* har rådgivende utvalg eller styringsgrupper for etter- og videreutdanning blitt opprettet ved de fleste universiteter for ulike fagfelt og sektorer i arbeidslivet. Medlemmer er vitenskapelig ansatte og praktikere, for det meste tidligere kandidater fra institusjonen. Gjennom 'brainstorming' og dialog identifiserer og utvikler de viktige temaer for etter- og videreutdanning (EUCEN 1997:84).

7 Organisering av etter- og videreutdanning

Valg av organisasjonsstruktur blir påvirket av universitetsinterne forhold, både akademiske og administrative, og eksterne forhold som skiftende etterspørsel i markedet for etter- og videreutdanning. En oppsummering av litteraturen (Berrel & Smith 1996:113) viser fire ulike organisasjonsstrukturer som brukes av universiteter for å organisere og tilby etter- og videreutdanning:

1. Desentralisert til fakulteter, som gjør sine akademiske, ressursmessige og finansielle vedtak. Det er institusjonell støtte men minimal intervensjon.
2. Sentralisert støtte i form av en særskilt enhet eller senter for etter- og videreutdanning, som er konsulent for fakulteter eller institutter. Tilbudene organiseres av sentret med hjelp av fakultetene.
3. Helt sentralisert til et senter, som utvikler og tilbyr alle kurs med støtte fra institusjonen og fakultetene. Alle kurs må gå gjennom sentret.
4. Laissez-faire, der alle deler av universitetet kan tilby etter- og videreutdanning. Prosjekter blir satt i gang på selvfinansierende basis.

Alle de fire strukturene har mulighet til å støtte kommersielle arrangementer, dvs. få inntekter fra kursavgifter. Men nasjonal lovgivning kan begrense slike muligheter for institusjonen (jf. 4.3), da kan sentret for etter- og videreutdanning bli formelt organisert utenfor universitetet som en stiftelse, aksjeselskap o.l. Det har bl.a. blitt gjort i Nederland, Spania og Tyskland.

Som en oppsummering kan vi si at i de fleste europeiske land er det i løpet av 1980- og 1990-tallet blitt vanlig at universitetene har egne sentre (avdelinger, enheter) for etter- og videreutdanning (EUCEN 1997:8-9). Disse sentre yter vanligvis administrativ og til dels pedagogisk støtte til de lokale fagmiljøene, dvs. organisasjonsstruktur nr. 2 i oversikten. Sentrene kan også ha andre oppgaver. I Finland og Østerrike viser betegnelsen 'Extension Centres' at sentrene bl.a. formidler oppdragsforskning. I Storbritannia har enkelte sentre et bredere ansvar for pedagogisk utvikling, også i grunnutdanningen.

I *Belgia* er det hovedsakelig fakultetene som organiserer etter- og videreutdanning. Noen universiteter har en liten støtteenhet som hjelper med å utvikle tilbud og samler informasjon. De fleste universiteter har imidlertid sentre for etter- og videreutdanning rettet mot spesielle målgrupper: industri, offentlig administrasjon, skolen, helsevesen etc (EUCEN 1997:79).

I *Finland* har 'Extension Centres' som ble opprettet i 1980-årene, ingen permanent ansatte lærere og dette blir sett som viktig for at de har vært en suksess. Professorer og eksperter blir engasjert for visse kurs, og valget begrenses til dem som har et høyt nivå av vitenskapelig og pedagogisk ekspertise. Dette er også vanlig i andre land nå, til forskjell fra den britiske tradisjonen med særskilt undervisningspersonell for voksenopplæring (OECD 1995:84).

I *Frankrike* har nesten alle de 81 universitetene nå en avdeling for etter- og videreutdanning eller DEP ('departement d'education permanente'). De fleste strever for å øke volumet på virksomheten. Vanligvis blir DEP støttet av universitetsorganene, særlig i nye og små universiteter hvor DEP ses som det mest innovative stedet for nye forbindelser mellom universitetet og eksterne partnere i privat og offentlig sektor. Direktørene for DEP har etablert en konferanse CONFDIR med regelmessige diskusjonsmøter, den representerer dem også i diskusjoner med departementet og nasjonale rektormøter (Jallade 1999:13).

I *Hellas* har 12 av 18 universiteter etablert Sentre for utdanning og opplæring (KEK), etter at en lov fra 1994 åpnet denne muligheten for offentlige og private aktører til å gi yrkesrettet etterutdanning som ikke skal være formelt kompetansegivende ('non-credit'). Universitetenes KEK er regionale sentre som står fritt til å velge hvilke kurs de tilbyr. Seks av universitetene er spesielt akkreditert til å tilby utdanning og opplæring for å motvirke sosial utestenging, innenfor EUs andre rammeprogram (Kokosalakis 1999:6).

I *Nederland* er det etablert tolv såkalte PAO stiftelser ('postgraduate education') i ulike fagfelt som bl.a. IT, økonomisk-administrative fag, offentlig administrasjon, veterinærfag. Disse non-profit stiftelsene bruker undervisningspersonale fra universitetene, men de er formelt uavhengige og har egne styrer, kurspolitikk osv. Både PAO stiftelser, universiteter, fakulteter og institutter tilbyr korte etterutdanningskurs (EUCEN 1997:45, 340).

I *Italia* har bare 10 % av universitetene i sørlige regioner etablert sentre for etter- og videreutdanning, mens 40 – 60 % av universitetene i andre regioner har slike sentre. I 1991 ble "Inter-universitet konsortium for etter- og videreutdanning" (CONINFO) etablert ved Universitetet i Torino i samarbeid med seks andre nord-italienske universiteter, Skolen for videreutdanning for offentlig administrasjon (SSPA) og ledelsen i Ministerrådet. Etter 1995 har tyve andre universiteter blitt medlem, i alt 27 av de 65 italienske universiteter. I dette non-profit konsortiet deltar nå også representanter fra Utdannings- og forskningsdepartementet, den italienske rektorkonferansen (CRUI) og konferansen av universitetsdirektører (EUCEN 1997:272-275). Myndigheter og nasjonale sektororganisasjoner møter her de universitetene som er mest aktive innenfor etter- og videreutdanning.

I *Portugal* er det ingen sentre for etter- og videreutdanning ved universitetene. Det fører bl.a. til at det er vanskelig å få oversikt over tilbudene og antall studenter (EUCEN 1997:351).

I *Spania* er de fleste (77 %) av de "ikke regulære" (ikke nasjonalt akkrediterte) etter- og videreutdanningstilbudene ved universitetene internt organisert av spesielle avdelinger eller sentra. Resten av tilbudene er eksternt organisert gjennom stiftelser, assosierte sentra og institutter som er forbundet med universitetene men formelt uavhengige (Mora 1999:9).

I *Storbritannia* er det stor variasjon i hvor omfattende oppgaver sentre for etter- og videreutdanning har. Noen sentre er rent administrative; noen profesjonsutdanninger

(ingeniør, sykepleie, sosialt arbeid) har i tillegg egne sentre. Organisering av yrkesrettede kurs kan bli lagt til enheter for kommersiell utvikling, 'Industrial Liason Offices' o.l. , mens mer allmenne kurs organiseres av andre enheter. Noen universiteter inkluderer 'Adult Education' i navnet på sentret, med historiske forbindelser til 'Liberal Adult Education'. Noen sentre får et bredere ansvar for pedagogisk utvikling og forskning i feltet, de blir knyttet til pedagogiske fagmiljøer eller blir egne institutter/avdelinger, der innovasjon i etter- og videreutdanning bidrar til å endre grunnutdanningen og institusjonen. Det motsatte er ekstrem desentralisering til institutter, ett britisk universitet har slik organisering med to sentrale enheter for generelle og yrkesrettede kurs. Risikoen her er for lite stimulans og incentiver til instituttene. På nasjonalt nivå er 93 britiske universiteter medlemmer av 'The Universities Association for Continuing Education' (UACE) for diskusjon, utforming av policy, årlige konferanser og forskning. UACE har ulike tematiske nettverk, er representert i 'Committee of Vice-Chancellors and Principals' og blir konsultert av utdanningsdepartementet (EUCEN 1997:235-237, 248).

I Sveits er etter- og videreutdanning desentralt organisert av fakulteter og institutter, men med hjelp fra et institusjonelt senter. Rektor utnevner en sentral Kommissjon for etter- og videreutdanning, som skal koordinere universitetets strategi og støtte sentret. Medlemmer er fra fakultetene, sentrets leder og i noen tilfelle eksterne fra næringslivet. Sentrene for etter- og videreutdanning ved de åtte universitetene og to vitenskapelige høgskolene samarbeider i en nasjonal arbeidsgruppe. Det sveitsiske Universitetsrådet opprettet i 1988 en Kommissjon for etter- og videreutdanning (EUCEN 1997:24,52).

I Tyskland var det spesielle enheter for (akademisk) etter- og videreutdanning ved omtrent 90 av de vel 200 universitetene midt på 90-tallet. De fleste universitetene mente at en sentral enhet kan gi bedre ledelse av etter- og videreutdanning. En slik sentral enhet bør bestemme ekstern etterspørsel og kople den med utdanningstilbudene, koordinere tilbud på instituttnivå og øke synligheten ved markedsføring. Viktige aktører som "Tyske rektorers konferanse" (HRK) og "Felles føderal og delstatlig kommissjon for utdanningsplanlegging og fremme av forskning" (BLK) mente allikevel at universitetene må individuelt kunne bestemme sin organisasjonsstruktur, og at desentrale strukturer eller regionale organer også kan gi fordeler. Sentrale enheter er særlig nødvendig for tverrfaglige tilbud, mens tilbud om etter- og videreutdanning som er sterkt orientert mot disiplinarykunnskaper, bør organiseres av institutter. For å unngå finansielle og juridiske restriksjoner (jf. 4.2 og 4.3), skjer organiseringen av etter- og videreutdanning i økende grad gjennom private aksjeselskaper eller private kompaniskap ('Verein'), med tilknytning til universiteter men formelt utenfor. Ekspertkomiteer i økonomisk politikk og forskningspolitikk har godtatt og anbefalt slik strategi inntil reglene blir endret. Andre organisasjonsformer er samarbeid mellom flere universiteter og samarbeid med eksterne partnere i regionale grupper (Alesi m.fl. 1999:17). For å utveksle erfaringer og diskutere etter- og videreutdanning på nasjonalt nivå ble sammenslutningen 'Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung' (AUE) dannet i 1970. AUE har initiert undersøkelser av feltet og kommet med anbefalinger (EUCEN 1997:111).

I Østerrike ble det etablert et nytt "universitet", eller egentlig universitetssenter, for etter- og videreutdanning ('Donau-Universität Krems') i 1994. Initiativet kom fra de regionale myndigheter i Nedre Østerrike, som ligger nær Wien og har vært den eneste provinsen uten statlig universitet. Det nye universitetssentret har imidlertid møtt økende konkurranse fra universitetene og private kursarrangører, særlig fra dem som er lokalisert i Wien der de fleste kursdeltakere bor. I 1998 har sentrale myndigheter erklært at sentret skal endres, fordi det ikke kan utvikles tilstrekkelig alene (Arnold m.fl. 1998:16-18).

Referanser

- Alesi, Bettina; Barbara M. Kehm & Irene Lischka (1999): Lifelong Learning and the Universities – Development and Current Situation in Germany. A Literature Review. LILEU: National Case Study. Lutherstadt Wittenberg, Institute for Higher Education Research (HoF), Martin Luther University Halle-Wittenberg.
- Amaral, Alberto; Magalhaes, Antonio & Pedro Texeira (1998): Portugal. HEINE: National Case Study. Porto, CIPES, University of Porto.
- Arnold, Markus; Hans Pechar & Martin Unger (1998): Austria. HEINE: National Case Study. Vienna, Institute for Interdisciplinary Research (IFF).
- Askling, Berit; Rita Foss-Fridlitzius & Claes Alexandersson (1999): Lifelong Learning and the University in Sweden. A Literature Review. LILEU: National Case Study. Göteborg, Department of Education, Göteborg University.
- Berrel, Michael M. & Russel J. Smith (1996): Choosing between alternative organisational structures. A case study of continuing education. Higher Education Management, Vol. 8, No. 3, 111-123.
- Boffo, Elisabetta; Stefano Boffo, Carlo Finocchietta, Giovanni Finochietti & Luigi Sarno (1998): Italy. HEINE: National Case Study. Rome, CONICS/AF Forum.
- Brandt, Ellen (1991): Continuing Education for Managers and Engineers. From a Study of Norwegian Firms and Course Providers. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt.
- Brandt, Ellen (1998/99): Higher Education Institutions and the Market for Lifelong Learning in Norway. Paper for the OECD/IMHE Conference "The Lifelong Learning Challenge for Higher Education: Competition or Co-operation." Paris 7-9 September 1998/ Higher Education Management, 1999, Vol.11, No. 2:19-29.
- Brandt, Ellen (1999): Lifelong Learning and the University in Norway. A Literature Review. LILEU: National Case Study. Oslo, Norwegian Institute for Studies in Research and Education (NIFU).
- Brandt, Ellen; Svein Kyvik, Heidi Olsen & Jens-Christian Smeby (1998): Norway. HEINE: National Case Study. Oslo, NIFU.
- De Wit, Kurt; Oscar van Heffen & Jef C. Verhoeven (1998): Flanders (Belgium). HEINE: National Case Study. Leuven, Centre for Theoretical Sociology and Sociology of Education, University of Leuven.

- EUCEN (1997): Thematic Network Project on University Continuing Education (THENUCE). Interim Report. Part 1 European Report. Liege/Porto, European Universities Continuing Education Network. National reports from: Austria (Franz Reichl), Belgium (Herman Baert et.al.), Denmark (Helle Otte et.al.), Finland (Ossi Tuomi), France (Michel Feutrie et.al.), Germany (Albert Kommer et.al.), Greece (Dionysis Rigopoulos et.al.), Iceland (Margret Björnsdottir), Ireland (Mark Murphy), Italy (Guiseppe Ronsisvale et. al.), the Netherlands (Pieter Vroegrop), Norway (Olav Vaagland), Portugal (Manuel Assuncao et.al.), Spain (Armando Palomar), Sweden (Håkan Sandberg), Switzerland (Genevieve Auroi-Jaggi), United Kingdom (Michael Osborne).
- Fulton, Oliver; Gillian McHigh, Joan Machell & Murray Saunders (1998): England. HEINE: National Case Study. Lancaster, Centre for the Study of Education and Training (CSET), University of Lancaster.
- Gooderham, Paul N. & Jørgen Lund (1990): Voksenopplæring uten styring (?). Trondheim, Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Healy, Caroline; Mary Henkel & Maurice Kogan (1999): Lifelong Learning and the University in the UK. A Literature Review. LILEU: National Case Study. Uxbridge, Centre for the Evaluation of Public Policy and Practice (CEPP), Brunel University
- Höltkä, Seppo & Pertti Malkki (1998): Finland. HEINE: National Case Study. Joensuu, University of Joensuu.
- Jallade, Jean-Pierre (1999): Lifelong Learning in French Universities. A preliminary examination of issues based on bibliographical sources. LILEU: National Case Study. Paris, European Institute of Education and Social Policy (IEEPS), Université Paris-Dauphine.
- Kehm, Barbara M. (1998): The Challenge of Lifelong Learning: Differences and Reactions of East and West German Higher Education Institutions. Paper to the OECD/IMHE Conference "The Lifelong Learning Challenge for Higher Education: Competition or Cooperation", Paris, September 7-9 1998.
- Kokosalakis, Nikos (1999): Lifelong Learning in Greek Universities. A Review of Literature. LILEU: National Case Study. Athens, Panteion University, Centre for Social Morphology and Social Policy (KEKMOKOP).
- Kokosalakis, Nikos & Dimitri G. Tsaoussis (eds.)(1998): Non-official higher education in the European Union. Athens, Panteion University, Centre for Social Morphology and Social Policy (KEKMOKOP). National reports from Austria (Friedrich Buchberger & Christian Heitzinger), France (Noëlle Lebeau & Jean-Pierre Jallade), Greece (Nikos Kokosalakis & John Ioannou), Ireland (Patrick Clancy), Italy (Luisa Ribolzi, Maria Luisa Pallottioni & Luca Queirolo Palmas), Netherlands (Jeroen Huisman), Norway (Ellen Brandt), Spain (Fernando Sabiron Sierra & Ana Arraiz Perez) and United Kingdom (Maurice Kogan & Caroline Healy).

- Lynton, Ernest A. (1992): Continuing Professional Education: Comparative Approaches and Lessons. P. 123-172 in Hunt, E. Stephen (ed.): Professional Workers as Learners. The Scope, Problems and Accountability of Continuing Professional Education in the 1990s. Washington D.C., Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Maassen, Peter; Harry de Boer & Frans de Vijlder (1998): The Netherlands. HEINE: National Case Study. Twente, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente.
- Mora, Jose-Gines; Lorenzo Garcia Aretio, Javier Vidal & Vicente Lopez (1999): Lifelong Learning in Spanish Universities. A preliminary report on basic data and bibliography. LILEU: National Case Study. Valencia, University of Valencia.
- OECD (1995): Continuing Professional Education of Highly-Qualified Personnel. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Forfatter Danielle Colardyn.) Bygger på 17 Country Reports publisert av OECD i 1991-92, hvorav disse europeiske:
- Austria (Elsa Hackl & Norbert Kailer), Denmark (Laust Riemann Hansen), Finland (Matti Parjanen), France (Helene Ben Rekassa & Bruno Bordage), Germany (Stefan Lullies & Ewald Berning), Italy (Sveva Avvedutto & Roberto Moscati), Netherlands (Jorine E.M.B. Janssen & Paul van Oijen), Norway (Ellen Brandt), Portugal (J. Santos Oliveira), Suisse (M. Baeriswyl & M. Roth-Herren; B. Schneider m.fl.), Sweden (Gunnar Ahlen, Dan Andersson, Egon Hemlin, Vaike Pielbusch & Marie Säll), United Kingdom (Keith Drake).
- Smeby, Jens-Christian & Ellen Brandt (1999): Offentlig politikk for yrkesretting av høyere utdanning. (Norsk rapport fra HEINE prosjektet). Oslo, NIFU.
- Titmus, Colin; Joachim H. Knoll & Jürgen Wittpoh (1993): Continuing Education in Higher Education. Academic self-concept and public policy in three European countries. Leeds, Leeds Studies in Continuing Education, University of Leeds.