

APPENDIX 2

Sammenligning af europæiske erhvervsuddannelsessystemer

Indledning	2
Teoretiske skabeloner for erhvervsuddannelsessystemers styring	2
Historisk baggrund for forskelle i erhvervsuddannelsessystemer	2
Tre typologier for erhvervsuddannelsessystemer.....	3
Komparative analyser af erhvervsuddannelsessystemer	6
Syv europæiske erhvervsuddannelsessystemer	7
Danmark.....	8
Tyskland.....	11
Schweiz.....	17
Østrig.....	20
Norge	23
Sverige	27
Finland	31
Erhvervsuddannelsessystemers responsivitet	35
Systemernes institutionalisering af responsivitet.....	35
Betydningen af kompleksitet i styringsstrukturen	38
Betydningen af arbejdsgiversidens sammensætning	39
Litteratur	42

Tænketanken DEA
Fiolstræde 44
1171 København K
www.dea.nu

Udarbejdet af:
Anne Fløe, konsulent
Jonas Minor Büchler, projektassistent

Indledning

Dette appendix præsenterer resultaterne af en videnkortlægning foretaget forud for undersøgelsen "Responsive erhvervsuddannelser". Appendix er tredelt. Først beskrives de mest centrale teoretiske typologier, der findes i litteraturen, om hvordan erhvervsuddannelsers styring kan udformes. Dernæst beskrives og sammenlignes styringsstrukturen i syv europæiske lande, herunder Danmark. Slutteligt præsenteres, hvad der ifølge videnkortlægningen findes af forskning om erhvervsuddannelsessystemers responsivitet – dvs. hvad forskelle i udformningen af erhvervsuddannelsessystemernes styringsstrukturer betyder for systemernes evne til at tilpasse sig eksterne forandringer såsom teknologisk udvikling.

Metoden for videnkortlægningen fremgår af hovedrapporten "Responsive erhvervsuddannelser".

Teoretiske skabeloner for erhvervsuddannelsessystemers styring

Følgende afsnit præsenterer tre teoretiske skabeloner – også kaldet typologier – for, hvordan erhvervsuddannelsessystemer er udformet i industrialiserede markedsøkonomier. Formålet med at præsentere typologierne er at gøre det nemmere at identificere forskelle og ligheder mellem det danske system og andre europæiske erhvervsuddannelsessystemer. En typologi beskriver et antal idealtypiske fænomener. Disse fænomener eksisterer ikke i den virkelige verden, men fungerer som teoretiske skabeloner for de faktiske fænomener (Rageth & Renold, 2017; Busemeyer & Trampusch, 2011).

Typologierne er relevante at introducere, fordi der er – og specielt historisk set har været – relativ stor variation i udformningen af erhvervsuddannelsessystemerne i de industrialiserede markedsøkonomier. I nogle lande har man således primært skolebaserede, statsstyrede og statsfinansierede erhvervsuddannelsessystemer med begrænset eller ingen inddragelse af arbejdsmarkedets parter. De svenske og finske erhvervsuddannelsessystemer på ungdomsuddannelsesnivea har historisk set været skolebaserede og statsstyrede. I andre lande har man en lang tradition for vekseluddannelsessystemer med *delt* ansvar mellem staten og arbejdsmarkedets parter i forhold til undervisningens indhold og i forhold til finansiering. Staten uddelegerer med andre ord dele af undervisningsopgaven til arbejdsgiverne i form af praktik. Tyskland er her det klassiske eksempel, som ofte fremhæves i litteraturen, men også Danmark og Schweiz kan nævnes. I et tredje sæt af lande er det i høj grad virksomhederne, som alene står for erhvervsuddannelsessystemet, ligesom der er lande, hvor både statens og arbejdsmarkedets parter investering i et erhvervsuddannelsessystem er begrænset. Eksempler på dette er England og USA (Cedefop, 2013, Thelen, 2004; Busemeyer & Trampusch, 2011; Busemeyer & Schlicht-Schmälzle, 2014).

Historisk baggrund for forskelle i erhvervsuddannelsessystemer

Det grundlæggende argument i denne litteratur er, at erhvervsuddannelsessystemerne har fulgt en delvis såkaldt *stiafhængig udvikling*; dvs., at forskellige vigtige begivenheder i historien har formet den videre udvikling af systemet i en bestemt retning (Thelen, 2004; Martin, 2011; Hall & Soskice, 2001; Busemeyer & Trampusch, 2011).

De europæiske erhvervsuddannelsers styringsstrukturer har således dybe historiske rødder. Forskellige historisk-institutionelle komparative studier har vist, at nutidige forskelle i erhvervsuddannelsessystemerne kan føres tilbage til vigtige begivenheder eller perioder, hvor væsentlige beslutninger i forhold til udformningen af erhvervsuddannelsessystemerne er blevet taget; såkaldte *critical junctures*.

Forskelle i forholdet mellem arbejdsgivere, arbejdstagere og staten i de forskellige europæiske lande har haft betydning for hvilket erhvervsuddannelsessystem på ungdomsuddannelsesniveau, der er opstået, samt hvilken styringsstruktur, der karakteriserer de forskellige erhvervsuddannelsessystemer i dag (Hall & Soskice, 2001; Thelen, 2004; Culpepper & Thelen, 2008; Busemeyer & Trampusch, 2011).

Begivenheder i forbindelse med industrialiseringen og demokratiseringen i slutningen af 1800-tallet og starten af 1900-tallet har i høj grad præget den videre udvikling af erhvervsuddannelsessystemerne i Europa. For eksempel resulterede den type interaktion, der fandt sted mellem arbejdsgivere i håndværksfagene og tidlige fagforeninger i de europæiske lande, i forskellige typer kompromisser i forhold til fx erhvervsuddannelsernes udformning. De politiske skillelinjer i de forskellige lande i denne periode har også haft betydning for magtforholdet mellem arbejdsmarkedets parter og dermed for udformningen af erhvervsuddannelsessystemerne. At placere ansvaret for at udvikle det danske erhvervsuddannelsessystem i korporative organer med arbejdsmarkedets parter, er fx blevet forklaret som en strategi fra den danske politiske elite i begyndelsen af 1900-tallet til at kontrollere den radikale arbejdsbevægelse og dermed undgå vidtgående demokratiseringsreformer (Thelen, 2004; Martin, 2011; Hall & Soskice, 2001; Busemeyer & Schlicht-Schmälzle, 2014; Busemeyer & Trampusch, 2011).

Tre typologier for erhvervsuddannelsessystemer

De nationale erhvervsuddannelsessystemer indtager en central plads i politisk økonomi-litteraturen. Ud fra et økonomisk perspektiv er erhvervsuddannelsessystemerne interessante, fordi de er med til at skabe grundlaget for et lands produktivitet og internationale konkurrenceevne i form af de fagkompetencer, som systemerne leverer. I et politisk perspektiv er erhvervsuddannelsessystemerne interessante, fordi de på forskellig vis indtager en central plads i de forskellige landes arbejdsmarkedsrelationer (Hall & Soskice, 2001; Thelen, 2004; Culpepper & Thelen, 2008; Busemeyer & Trampusch, 2011).

Første typologi: Koordinerede vs. liberale markedsøkonomier

Hall & Soskices (2001) skelner mellem koordinerede markedsøkonomier, som i høj grad karakteriserer Tyskland, Østrig og Skandinavien, og ikke-koordinerede eller liberale markedsøkonomier, som særligt kendetegner England og USA. Der er tale om to **idealtypiske kapitalismevariationer**, som med fordel kan placeres på et kontinuum; dvs., at de forskellige lande i varierende grad tilhører de to idealtyper med Tyskland og USA i hver sin ende af kontinuummet. De **koordinerede markedsøkonomier** er kendetegnet ved institutionaliserede samarbejder mellem arbejdstagere og arbejdsgivere og høj grad af koordination mellem arbejdsgiverne. Dette kan komme til udtryk i landenes erhvervsuddannelsessystemer, i form af delt ansvar mellem staten og arbejdsmarkedets parter i forhold til finansiering, bestemmelse af kompetencemål, undervisning mm. I de **liberale markedsøkonomier** ser vi på den anden side en høj grad af fragmentation hos arbejdsgiverne og ringe eller slet inget institutionaliseret samarbejde mellem arbejdstagere og arbejdsgivere. Dette ser vi afspejlet i et skolebaseret erhvervsuddannelsessystem, der giver eleverne generelle kompetencer, mens fagspecifikke kompetencer opnås på arbejdspladsen efter endt uddannelse; dvs. *uden for* uddannelsessystemet (Hall & Soskice, 2001; Thelen, 2004; Busemeyer & Trampusch, 2011).

Anden typologi: Liberale, kollektivistiske, segmentære og statscentrerede systemer

Busemeyer & Trampusch (2011) har udviklet en typologi for erhvervsuddannelsessystemer, der indfanger den variation i erhvervsuddannelsessystemernes udformning *inden for* landene med en koordineret markedsøkonomi, som Hall & Soskices (2001) typologi ifølge dem overser. Udover et liberalt og

et kollektivistisk erhvervsuddannelsessystem, som findes i landene med hhv. den liberale og den koordinerede markedsøkonomi, introducerer Busemeyer & Trampusch (2011) således yderligere to idealtyper; et segmentært og et statscentreret erhvervsuddannelsessystem.

Typologien har to komparative dimensioner: Graden af hhv. 1) arbejdsgivernes og 2) statens involvering i erhvervsuddannelserne. I de **liberale** erhvervsuddannelsessystemer, som findes i fx England og USA, er både statens og arbejdsgivernes involvering lille, mens deres involvering i **kollektivistiske** erhvervsuddannelsessystemer i fx Tyskland og Danmark er stor. I **segmentære** erhvervsuddannelsessystemer dominerer arbejdsgiverne, og graden af koordination mellem dem er høj. Statens involvering er til gengæld meget lille. Japan er det typiske eksempel på et sådant system. I de statscentrerede erhvervsuddannelsessystemer i fx Sverige, Finland og Frankrig er det staten, der dominerer, mens arbejdsgivernes involvering er begrænset (Busemeyer & Trampusch, 2011). Typologien er illustreret i figuren nedenfor.

Figur 1. Busemeyer & Trampuschs (2011) typologi for erhvervsuddannelsessystemer



Kilde: Figuren er en lettere modificeret kopi af Table 1.1 i Busemeyer & Trampusch (2011: 12).

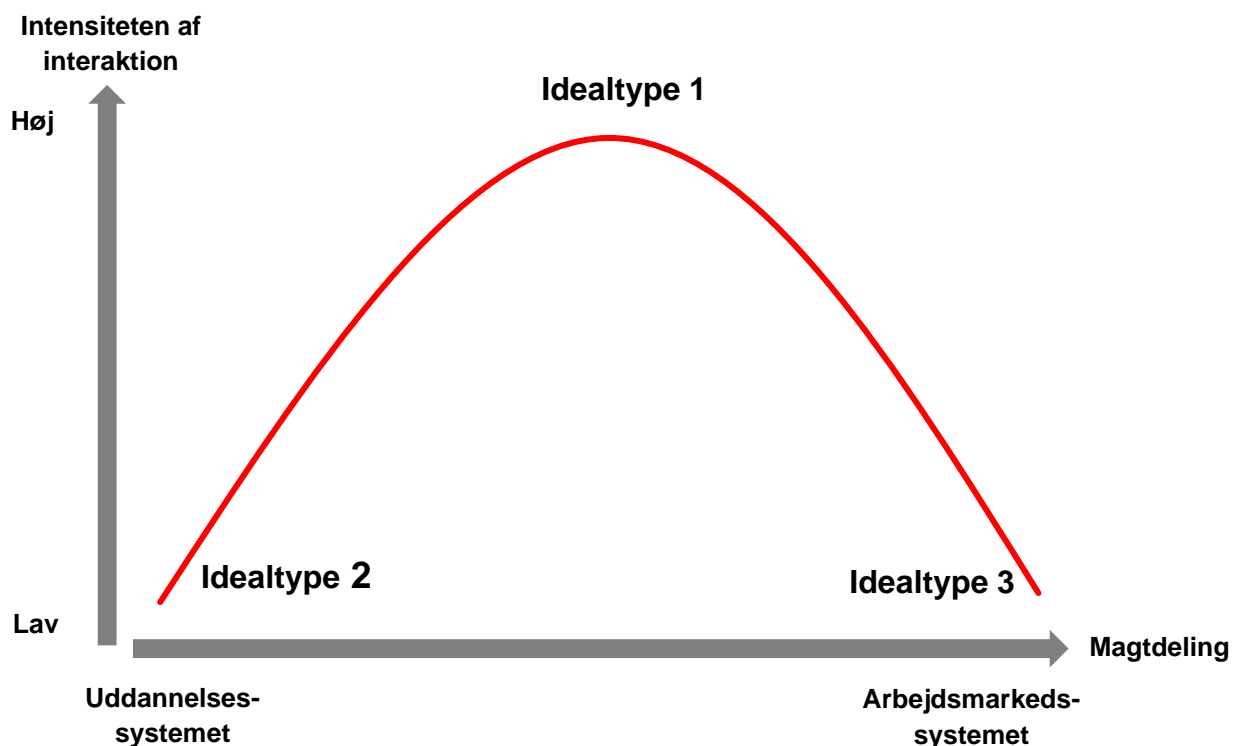
Tredje typologi: KOFs typologi for erhvervsuddannelsessystemer

KOF Swiss Economic Institute har udviklet en typologi, der bygger videre på de to ovenstående typologier. Den komparative dimension i denne typologi er også magtforholdet mellem relevante aktører i erhvervsuddannelsessystemerne. På baggrund af denne dimension udvikler de tre idealtyper (Rageth & Renold, 2017).

Som det fremgår af figuren nedenfor, er der i **den første idealtipe** et lige magtforhold mellem aktører fra uddannelsessystemet og aktører fra arbejdsmarkedet i forhold til udformning af uddannelsernes indhold og finansiering samt i forhold til undervisning, som er delt mellem erhvervspraktik og skoleundervisning i ét integreret erhvervsuddannelsessystem. De studerende får et certifikat for opnåede

kompetencer, som anerkendes af både uddannelsessystemets aktører og arbejdsmarkedets parter. I den anden og tredje idealtipe har hhv. aktører fra uddannelsessystemet og aktører fra arbejdsmarkedet al magten i forhold til indhold og undervisning. **Den anden idealtipe** er således rent skolebaserede systemer, hvor praktik er noget, som foregår uden for uddannelsessystemet. De studerende får certifikater for opnåede kompetencer, som i høj grad er nationalt standardiserede, men kompetencerne anerkendes ikke nødvendigvis af arbejdsgiverne. I **den tredje idealtipe** er erhvervsuddannelser ikke en del af uddannelsessystemet men varetages udelukkende af aktører på arbejdsmarkedet med manglende national standardisering af kompetencer til følge (Rageth & Renold, 2017).

Figur 2. KOFs typologi for erhvervsuddannelsessystemer



Kilde: Figuren er en kopi af Figure 6 i Rageth & Renolds (2017: 33).

Indekset måler graden af interaktion og samarbejde mellem aktører i erhvervsuddannelsessystemet og aktører på arbejdsmarkedet ud fra den førnævnte magtdelingsdimension. En høj score betyder, at der er en ligeværdig magtdeling mellem uddannelsesaktørerne og aktører fra arbejdsmarkedet. En lav score betyder, at enten uddannelsesaktørerne eller aktører fra arbejdsmarkedet har al magten i forhold til udformning af erhvervsuddannelserne. En høj score kan med andre ord tolkes som et system, der tilnærmer sig idealtipe 1, mens en lav score kan tolkes som et system, der tilnærmer sig idealtipe 2 eller 3 (Renold et al., 2016; Bolli et al., 2018). Rapportens data, der bruges til at give landene en score, baserer sig på spørgeskemaer udsendt til et antal eksperter i hvert land. Eksperterne vurderer graden af samarbejde på en række forskellige parametre såsom hvem, der fastsætter indholdet af undervisning. Scorerne for de forskellige parametre aggregeres til en samlet landescore. (Renold et al., 2016; Bolli et al., 2018).

Komparative analyser af erhvervsuddannelsessystemer

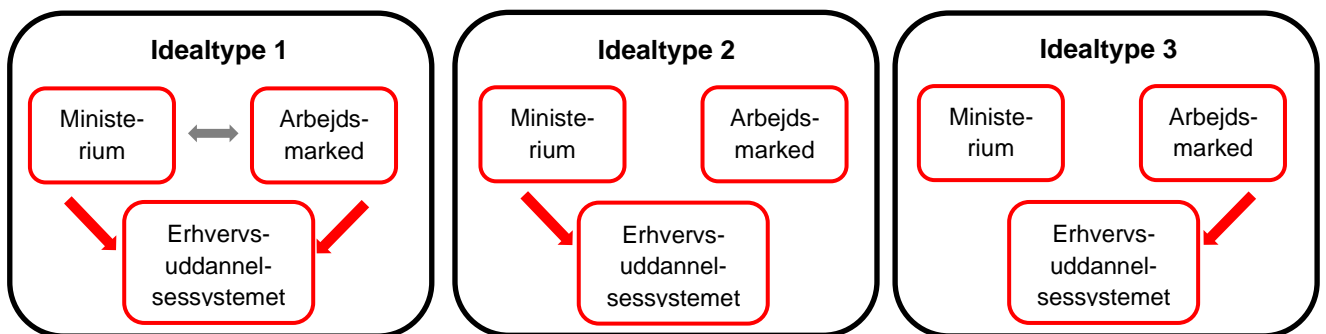
En faldgrube ved nogle komparative analyser af de europæiske erhvervsuddannelser er, at de sammenligner erhvervsuddannelsessystemerne på baggrund af begreber, der er formet af en specifik national kontekst, og som dermed ikke er relevante i alle lande (Rageth & Renold, 2017; Grollmann, 2008). Et britisk studie har fx argumenteret for, at begreber som "evner" (*skills*) og "kvalifikationer" (*qualifications*) tillægges forskellig betydning i forskellige landes erhvervsuddannelsessystemer, blandt andet på grund af variationer i arbejdsmarkedsforhold, hvilket kan gøre det misvisende at bruge disse begreber i sammenligninger af forskellige landes erhvervsuddannelsessystemer (Brockmann et al., 2008).

Udover de tre præsenteret ovenfor, findes der andre typologier for erhvervsuddannelsessystemer i litteraturen, som bruger forskellige komparative dimensioner. Eksempler kunne være dimensioner baseret på indholdet af uddannelsesforløbene, på statens rolle i uddannelserne, på graden af nationalt standardiserede kompetencer, som uddannelserne giver de studerende, eller på lokaliteten af uddannelsesforløbene, dvs., om de foregår på skoler eller i virksomheder osv. For oversigt se fx Cedefop (2013), Rageth & Renold (2017) eller Busemeyer & Trampusch (2011).

Syv europæiske erhvervsuddannelsessystemer

Følgende afsnit beskriver styringsstrukturen for erhvervsuddannelsessystemerne i de syv europæiske lande Danmark, Tyskland, Schweiz, Østrig, Norge, Sverige og Finland. Begrebet *styringsstruktur* henviser til de samlede institutionelle rammer omkring erhvervsuddannelserne, som er politisk fastlagte og inkluderer rammer for ejerskab, tildeling af bevillinger, økonomisk styring og indholdsmæssig regulering af uddannelserne (Andersen et al., 2014: 55). Desuden redegøres der kort for de forskellige erhvervsuddannelsessystemers opbygning, dvs., de forskellige typer uddannelsesforløb, adgangskrav, muligheder efter endt uddannelse mm., de forskellige landes systemer har. Den danske styringsstruktur inddrages løbende som reference. Derudover relateres de syv landes styringsstrukturer til KOF's typologi for erhvervsuddannelsessystemer, som blev præsenteret i forrige afsnit. Figuren nedenfor er en simplificeret udgave af figuren med KOF's typologi fra forrige afsnit og inddrages løbende ved præsentationen af de syv lande.

Figur 3. KOFs typologi for erhvervsuddannelsessystemer (illustration 2)



Kilde: Figuren er udarbejdet med inspiration fra Rageth & Renold (2017: 33). Den grå pil indikerer høj interaktionsintensitet mellem uddannelsessystemet og arbejdsmarkedssystemet. De røde pile indikerer hvem, der har ansvaret for erhvervsuddannelsessystemet

Tyskland, Schweiz og Østrig er udvalgt, fordi erhvervsuddannelsessystemerne i disse lande minder om det danske, mens landene på en række væsentlige samfundsparetre adskiller sig fra Danmark; fx i forhold politisk system og i forhold til kultur og historie. Erhvervsuddannelsessystemerne i alle fire lande er **kollektivistiske systemer**; dvs., at de i overvejende grad har vekseluddannelser – dog i mindre grad Østrig – og i høj grad involverer arbejdsmarkedets parter. Parterne har i alle fire systemer høj grad af medbestemmelse i forhold til udformningen af uddannelsesforløbene gennem et institutionaliseret system af repræsentative organer (Busemeyer & Trampusch, 2011; Trampusch, 2010; Deisinger & Gonon, 2016). Landene tilnærmer sig med andre ord idealtipe 1 i KOFs typologi i figuren ovenfor.

Norge, Sverige og Finland er udvalgt, fordi erhvervsuddannelsessystemerne i disse lande varierer i type, mens landene med en vis rimelighed kan sige at minde om hinanden på de førnævnte væsentlige samfundsparetre; alle fire lande klassificeres som universelle velfærdsstater og i mange studier behandles de nordiske lande som én kategori. Den store variation for erhvervsuddannelsessystemerne i de fire tilnærmelsesvis ens lande er derfor interessant at dykke ned i. Erhvervsuddannelsessystemerne i Sverige og Finland er i høj grad statscentrerede og **skolebaserede systemer** og har specielt historisk set været det. De tilnærmer sig derfor idealtipe 2 i KOFs typologi i figuren ovenfor. Det norske system minder i udgangspunktet om det danske, men arbejdsmarkedets parter har lidt mindre medindflydelse, end de har i Danmark. Norge tilnærmer sig også idealtipe 1 i KOFs typologi

(Virolainen & Thunqvist, 2017; Michelsen, 2018; Cedefop, 2018; NCICE, 2016; Skolverket & ReferNet Sweden, 2016; Koukku & Paronen 2016; Rageth & Renold, 2017).

Danmark

Erhvervsuddannelsessystemets opbygning

De danske folkeskoleelever har efter ti eller elleve års skolegang overordnet set tre muligheder for at fortsætte med en ungdomsuddannelse. De kan vælge en af de i alt fire gymnasiale uddannelser stx, htx, hhx eller hf, som giver direkte adgang til alle former for videregående uddannelser. Derudover kan de vælge mellem to erhvervsuddannelser eud og eux, hvoraf eud giver mulighed for at arbejde som faglært, mens eux, som blev indført i 2012, både giver mulighed for at arbejde som faglært samt adgang til videregående uddannelser på lige fod med de fire gymnasiale uddannelser. På eux-forløbet supplerer eleverne gymnasiale fag svarende til en hf-uddannelse, og et eux-forløb er derfor også længere end et tilsvarende eud-forløb (UddannelsesGuiden, 2018; Andersen & Kruse, 2016).

Eud-uddannelserne er som udgangspunkt *vekseluddannelser*, dvs., at de skifter mellem skoleundervisning og praktik. Uddannelsesforløbet består af et grundforløb af et års varighed, der er opdelt i en første og anden del. Dernæst følger et hovedforløb, som varer mellem 1½ og 2½ år alt efter uddannelsesretning. I nogle tilfælde har man mulighed for at starte direkte på grundforløbets anden del. I grundforløbets første del vælger de studerende mellem en fagretning inden for de fire hovedområder: *Omsorg, sundhed og pædagogik; Kontor, handel og forretningsservice; Fødevarer, jordbrug og oplevelser*, samt *Teknologi, byggeri og transport*. På hovedforløbet vælger de studerende en specifik erhvervsuddannelse; dvs. murer, tømrer, elektriker osv. Hovedforløbet er delt mellem skoleundervisning og praktik (UddannelsesGuiden, 2018; Andersen & Kruse, 2016).

Styringsstrukturen

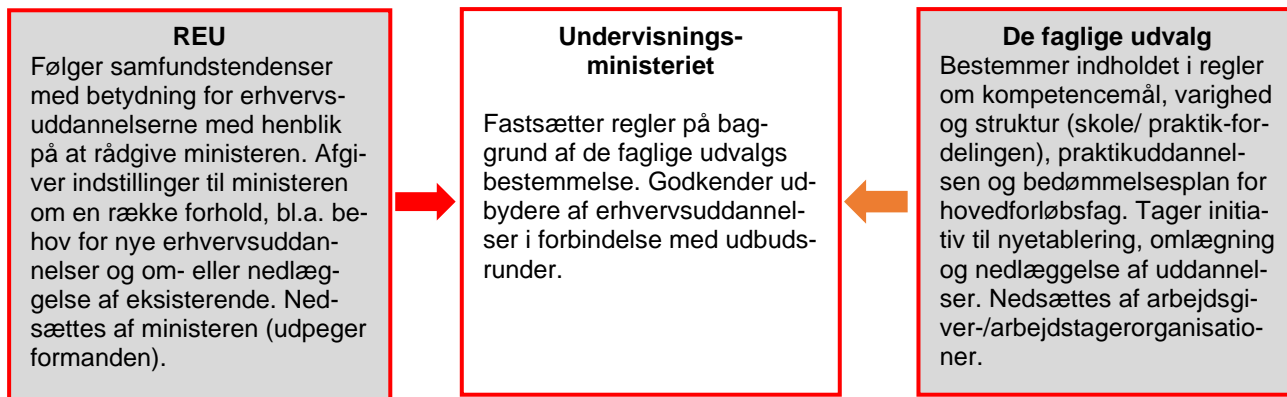
Det danske erhvervsuddannelsessystems styringsstruktur er beskrevet i lov om erhvervsuddannelser og er kendetegnet ved, at arbejdsmarkedets parter har formel medindflydelse på udformningen af erhvervsuddannelserne gennem et institutionaliseret system, hvor parterne er organiseret i en række organer. Denne styringsmodel betegnes *partsstyret*, og den er unik for erhvervsuddannelserne (Undervisningsministeriet, 2019a; Undervisningsministeriet, 2019b). Partsstyret er en relativt kompleks styringsstruktur, hvilket gælder for styringsstrukturen for mange landes erhvervsuddannelsessystemer sammenlignet med de tilsvarende almene ungdomsuddannelser (Oliver, 2010; Busemeyer & Schlicht-Schmälzle, 2014).

I følgende delafsnit redegøres der for den formelle styringsstruktur i det danske erhvervsuddannelsessystem, som den er beskrevet i lov om erhvervsuddannelser (Undervisningsministeriet, 2019b). Styringsstrukturen kan opdeles i et nationalt niveau og et lokalt niveau. Figuren nedenfor skitserer styringsstrukturen og de forskellige aktørers roller¹. Arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationernes tilstedeværelse er markeret med grå.

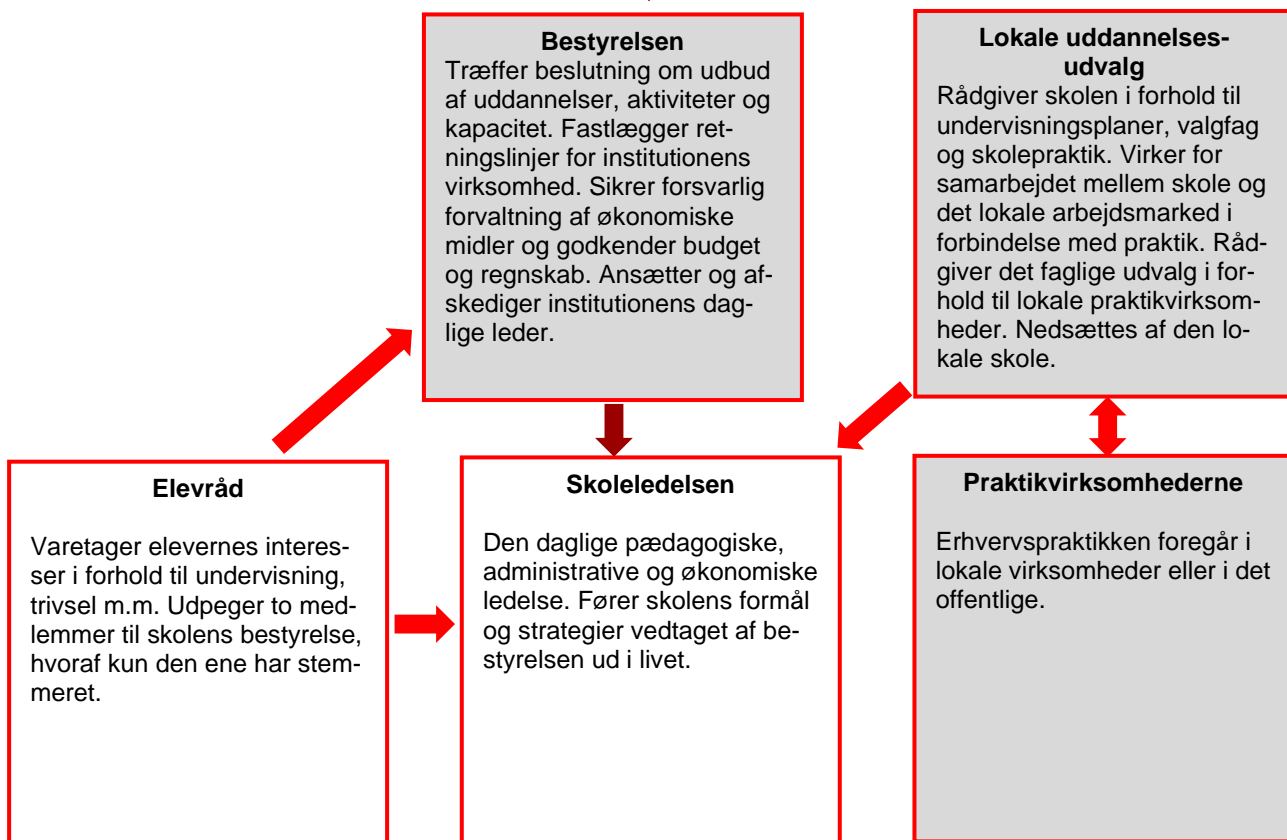
¹ Figuren er udarbejdet på baggrund af *Lov om erhvervsuddannelser* (Retsinformation, 2019a) og Undervisningsministeriet (2019).

Figur 4. Erhvervsuddannelsernes styringsstruktur Danmark

NATIONALT NIVEAU



LOKALT NIVEAU



Har en rådgivende rolle 

Har formel autoritet 

Har begge roller 

Nationalt niveau

De faglige udvalg og Rådet for de Grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser (REU) er på nationalt niveau arbejdsmarkedets parter primære indflydelseskanal i forhold til erhvervsuddannelserne. De faglige udvalg nedsættes paritetisk af arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne inden for de enkelte uddannelsers fagområde. Eleverne er typisk repræsenteret i de faglige udvalg med en repræsentant uden stemmeret, og de faglige udvalg skal tilsammen dække alle udbudte erhvervsuddannelser i Danmark. Der findes i alt 47 faglige udvalg, hvoraf nogle har nedsat underudvalg. Et eksempel på dette er Metalindustriens Uddannelsesudvalg (MI), der er fagligt udvalg for alle metalindustriens uddannelser. MI har syv underudvalg – kaldet udviklingsgrupper – som beskæftiger sig med forskellige områder af metalindustrien og dermed forskellige erhvervsuddannelser. Det er centralt at fremhæve, at når der er mere end 100 erhvervsuddannelser, er der også store variationer mellem de forskellige faglige udvalg (Undervisningsministeriet, 2019a; Undervisningsministeriet, 2019b; Industriens Uddannelser, 2019).

De faglige udvalg bestemmer for hver enkelt uddannelse indholdet i regler om blandt andet kompetencemål, uddannelsens varighed og struktur, herunder fordelingen mellem skoleundervisning og praktik, samt bedømmelsesplaner for fag i hovedforløbet. Tilsvarende bestemmer de faglige udvalg indholdet i regler om praktikuddannelsen og godkender praktikvirksomheder. De faglige udvalg skal desuden følge erhvervsmæssige tendenser, der har betydning for erhvervsuddannelserne og på baggrund heraf tage initiativ til nyetablering, omlægning eller nedlæggelse af uddannelser, og har på denne måde formel medbestemmelse på udformningen af erhvervsuddannelserne (Undervisningsministeriet, 2019a; Undervisningsministeriet, 2019b).

Den anden centrale aktør på nationalt niveau er **Undervisningsministeriet**, der fastsætter reglerne for de enkelte uddannelser i almindelighed. Reglerne fastsættes på baggrund af de faglige udvalgs bestemmelser og på baggrund af indstillinger fra REU. Derudover godkender ministeriet udbydere af erhvervsuddannelser i forbindelse med udbudsrunder. Også her afgiver REU indstilling til ministeren om godkendelse (Undervisningsministeriet, 2019a; Undervisningsministeriet, 2019b).

Der findes en række andre væsentlige aktører på nationalt niveau, som er en del af styringsstrukturen, hvoraf kun **REU** er vist i **Fejl! Henvisningskilde ikke fundet.** REU er et rådgivende organ, der er nedsat af undervisningsministeren, og som har til opgave at følge samfundstendenser med betydning for erhvervsuddannelserne. Det gør rådet med henblik på at rådgive undervisningsministeren på et overordnet niveau, dvs. ikke i forhold til mere fagspecifikke spørgsmål. Derudover afgiver REU indstillinger til undervisningsministeren om en række forhold såsom behov for oprettelse af nye erhvervsuddannelser eller behov for omlægning eller nedlæggelse af eksisterende erhvervsuddannelser, som ministeriet dog ikke er forpligtet til at følge (Undervisningsministeriet, 2019a; Undervisningsministeriet, 2019b).

To andre nationale aktører er Tvistighedsnævnet og Ankenævnet vedrørende Praktikvirksomheder. De to nævn træffer afgørelser i uenigheder mellem elever og virksomheder og behandler klager fra praktikvirksomheder. Derudover er Folketinget selvfølgelig relevant som kilde til ny lovgivning (Undervisningsministeriet, 2019a; Undervisningsministeriet, 2019b).

Lokalt niveau

Hver erhvervsskole er forpligtet til at nedsætte et antal LUU'er, som *tilsammen* skal dække hver af skolens uddannelser. Ligesom det gør sig gældende for de faglige udvalg, arbejder de enkelte LUU'er

meget forskelligt; både fra uddannelse til uddannelse og fra uddannelsesinstitution til uddannelsesinstitution (Undervisningsministeriet, 2019a; Undervisningsministeriet, 2019b).

Som i de faglige udvalg på nationalt niveau skal der i LUU'erne være en ligelig fordeling mellem arbejdsgivere og arbejdstagere, og medlemmerne af LUU'erne skal desuden have tilknytning til lokalområdet. Derudover deltager repræsentanter fra skolens ledelse, lærerstab og elever, som dog ikke har stemmeret. LUU'erne rådgiver skolerne i forhold til undervisningsplaner, valgfag og skolepraktik, ligesom de understøtter samarbejdet mellem den lokale skole og det lokale arbejdsmarked i forbindelse med praktik. LUU'erne kan også rådgive de faglige udvalg i forhold til lokale praktikvirksomheder (Undervisningsministeriet, 2019a; Undervisningsministeriet, 2019b). Som det fremgår af figuren, har LUU'erne med andre ord kun en rådgivende rolle og ikke formel medbestemmelse som de faglige udvalg.

Som det afslutningsvist fremgår af figuren, har hver skole en **bestyrelse**, som træffer beslutning om det lokale udbud af uddannelser, aktiviteter og kapacitet, og som fastlægger retningslinjer for skolens overordnede virksomhed. En del af bestyrelsens medlemmer udgøres af repræsentanter fra arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne. Erhvervsskolerne ansøger ministeriet om de grund- og hovedforløb, de ønsker at udbyde, hvorefter REU afgiver indstillinger til ministeren om godkendelse af skolerne. Bestyrelsen har også ansvaret for, at der er en forsvarlig forvaltning af de økonomiske midler, og den godkender budget og regnskab. Hver skole er desuden forpligtet til at opfordre eleverne til at danne et **elevråd**, der varetager elevernes interesser i forhold til fx undervisning og trivsel og derudover udpeger to medlemmer til skolens bestyrelse, hvoraf kun den ene har stemmeret (Undervisningsministeriet, 2019a; Undervisningsministeriet, 2019b; Undervisningsministeriet, 2019d).

Tyskland

Erhvervsuddannelsessystemets opbygning

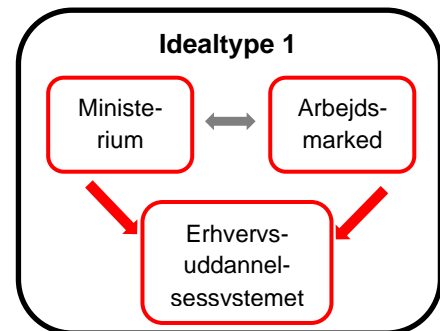
I Tyskland har de unge seks muligheder i forhold til ungdomsuddannelse. Efter 10 års skolegang kan de vælge mellem almene gymnasialuddannelser, gymnasialuddannelser med en erhvervsfaglig orientering samt fire erhvervsuddannelsesforløb, hvoraf tre af disse kan tilgås efter ni års skolegang. De fire erhvervsuddannelsesmuligheder inkluderer: 1) et skolebaseret forløb på 1-3 år; 2) et forløb der kombinerer skoleundervisning og erhvervspraktik på 2-3,5 år; 3) et ét-årigt transitionsforløb, som giver adgang til at fortsætte på en af de to førstnævnte forløb samt 4) specialiserede forløb, der kræver 10 års skolegang (Hippach-Schneider & Huismann, 2016).

Det er forløbet, hvor skoleundervisning og virksomhedspraktik er kombineret, der udgør hoveddelen af det tyske erhvervsuddannelsessystem, som i 2014 blev valgt af omkring 86 % af dem, som valgte en erhvervsuddannelse, og som giver mulighed for at arbejde som faglært efter uddannelsen. Det tyske erhvervsuddannelsessystem kan derfor som det danske betegnes som et **vekseluddannelsessystem**. I Tyskland betegnes det for *det duale system (duales System)* (Hippach-Schneider & Huismann, 2016; Cedefop, 2018; Deissinger & Gonon, 2016).

Omkring halvdelen af de unge i Tyskland vælger gymnasiale uddannelser, mens den anden halvdel vælger erhvervsuddannelser. Erhvervsuddannelserne kan i visse tilfælde give direkte adgang til en bacheloruddannelse, men for det meste kræver det, at man tager et videre uddannelsesforløb på mellem 1-3 år, før man har adgang til bacheloruddannelser. Der findes til gengæld en række forskellige videreuddannelsesmuligheder som faglært, der spænder fra professionshøjskoler til forløb, der er mindre regulerede i form af nationalt defineret pensum (Hippach-Schneider & Huismann, 2016).

Styringsstrukturen

Det tyske erhvervsuddannelsessystems styringsstruktur minder på nogle måder om det danske systems styringsstruktur. Der er dog en række forskelle, hvoraf den væsentligste kommer af, at Tyskland er en føderation og derfor har en mere kompleks styringsstruktur, end det danske erhvervsuddannelsessystem har. Der er i Tyskland et føderalt niveau, et delstatsniveau og et lokalt niveau, der alle er involveret i erhvervsuddannelsessystemet dog med en klar arbejdsdeling fastsat i forfatningen. Arbejdsdelingen indebærer, at den føderale regering har ansvaret for virksomhedspraktikdelen af det *duale system*, mens delstaterne er ansvarlige for skoleundervisningsdelen (Hippach-Schneider & Huismann, 2016; Deissingen & Gonon, 2016; Oliver, 2010).



Det store lighedspunkt med styringsstrukturen i Danmark er, at arbejdsmarkedets parter i Tyskland også har formel medbestemmelse i forhold til udformningen af erhvervsuddannelserne, som det er kendetegnet i de **kollektivistiske erhvervsuddannelsessystemer** (Hippach-Schneider & Huismann, 2016; Deissingen & Gonon, 2016; Oliver, 2010; Trampusch, 2010). Tysklands score på *KOF Education-Employment Linkage Index* er 4,8/7,0 mod Danmarks score på 4,9/7,0. Arbejdsmarkedets parter har dermed ifølge KOF-indekset tilnærmelsesvis samme grad af medbestemmelse i begge lande (Reynold et al., 2016). Den tyske styringsstruktur kan dermed som den danske siges at tilnærme sig **idealtipe 1**. Styringsstrukturen er illustreret i de to figurer nedenfor². Da den tyske styringsstruktur er relativt kompleks, er den som den eneste af de syv landes styringsstrukturer illustreret i to figurer. Den første figur illustrerer styringsstrukturen for erhvervspraktikdelen under den føderale regering. Den anden figur illustrerer skoleundervisningsdelen under delstaterne. Arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationernes tilstedeværelse er markeret med grå.

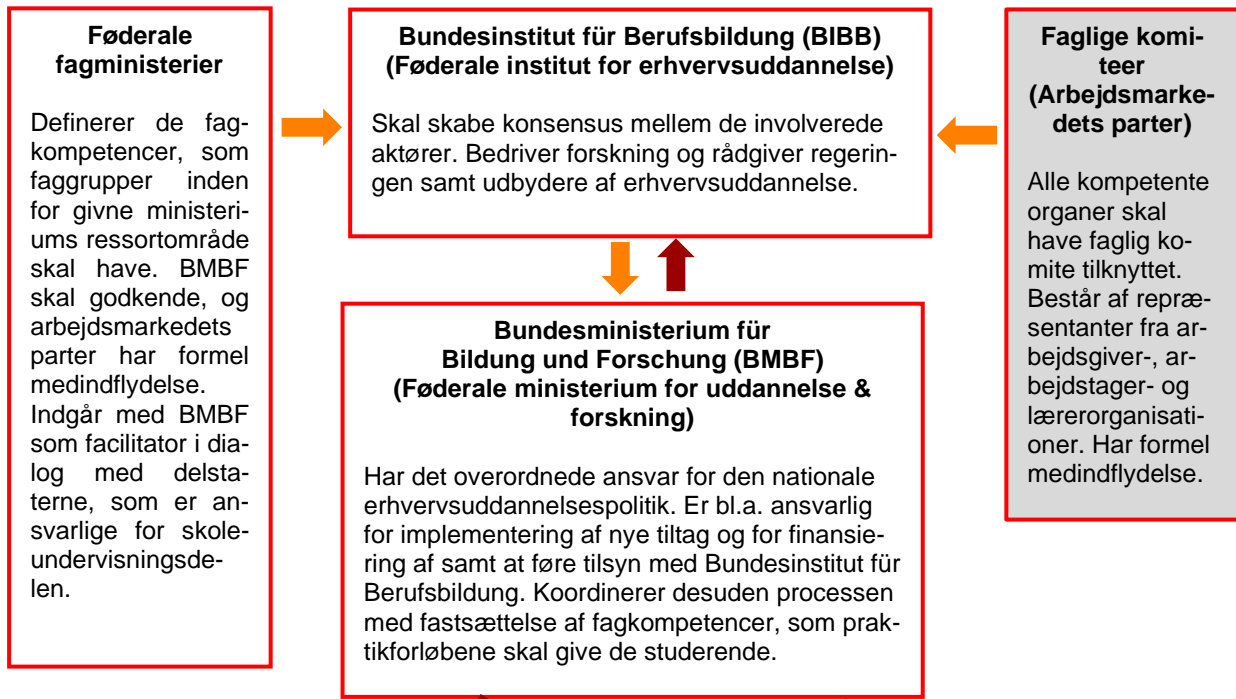
Erhvervspraktikdelen på nationalt niveau

De centrale aktører inden for erhvervspraktikdelen af erhvervsuddannelsessystemet på nationalt niveau inkluderer den føderale regering (*Die Bundesregierung*), det føderale ministerium for uddannelse og forskning (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*) (BMBF), en række føderale fagministerier, det føderale institut for erhvervsuddannelse (*Bundesinstitut für Berufsbildung*) (BIBB) samt en række faglige komiteer med repræsentanter fra bl.a. arbejdsmarkedets parter (Hippach-Schneider & Huismann, 2016; Deissingen & Gonon, 2016). Aktørernes rolle er beskrevet i figuren nedenfor.

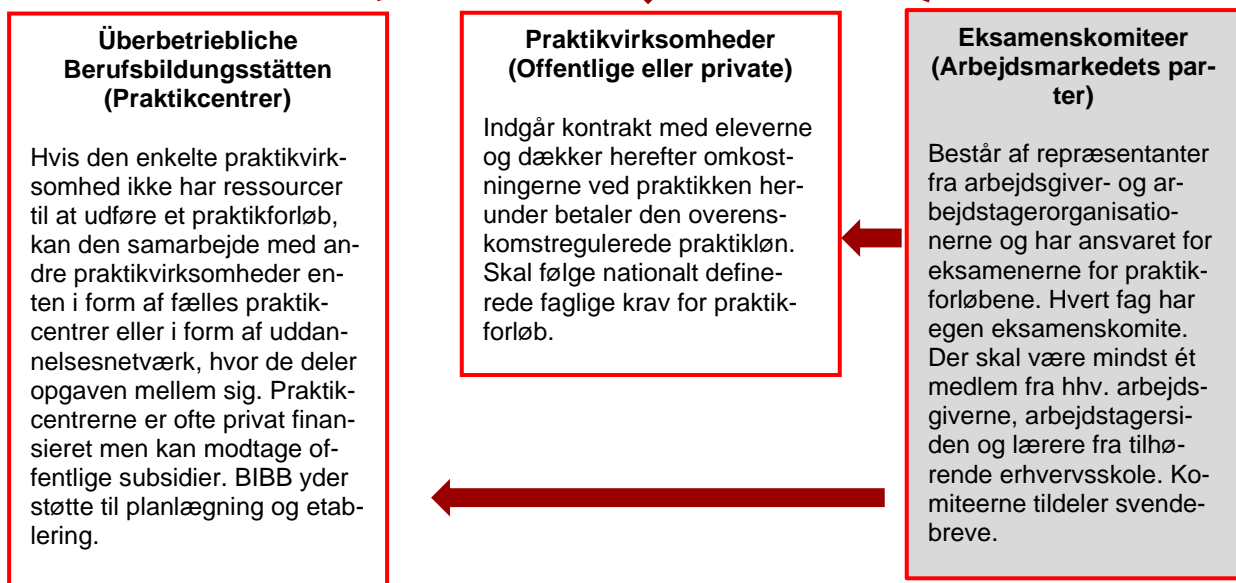
² Figurene er udarbejdet på baggrund af Hippach-Schneider & Huismann (2016).

Figur 5. Erhvervsuddannelsernes styringsstruktur Tyskland – erhvervspraktik

FØDERALT NIVEAU



LOKALT NIVEAU



Har en rådgivende rolle

Har formel autoritet

Har begge roller

Den føderale regering definerer de forskellige typer fagområder, som erhvervsuddannelserne skal uddanne til og definerer det faglige indhold af praktikken. Dette skal sikre, at der er en national standardisering. Arbejdsmarkedets parter skal inddrages i spørgsmål omhandlende erhvervsuddannelserne og har, som det vil fremgå nedenfor, formel medbestemmelse. **Det føderale ministerium for uddannelse og forskning** (BMBF) har det overordnede ansvar for den nationale erhvervsuddannelsespolitik, herunder den tyske erhvervsuddannelseslov (*Berufsbildungsgesetz*), som bl.a. definerer de såkaldte kompetente organer (*zuständige Stellen*) inden for erhvervsuddannelserne. Kompetente organer er de aktører, der er involveret i det tyske erhvervsuddannelsessystem. Visse arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer er i loven defineret som kompetente organer. Ministeriet er derudover bl.a. ansvarligt for implementering af nye tiltag rettet mod erhvervsuddannelserne og udgiver en årlig rapport om erhvervsuddannelsernes tilstand. Ministeriet finansierer Bundesinstitut für Berufsbildung (se nedenfor) og fører tilsyn med instituttet. Desuden koordinerer det processen med fastsættelse af fagkompetencer, som praktikforløbene skal give de studerende (se nedenfor) (Hippach-Schneider & Huismann, 2016; Deissinger & Gonon, 2016).

De **forskellige føderale fagministerier** skal hver især definere de fagkompetencer, som fagministeriet vurderer, at faggrupper inden for det givne ministeriums ressortområde skal besidde, og som eleverne dermed skal tilegne sig i deres erhvervspraktikforløb. I langt de fleste tilfælde er det det føderale ministerium for økonomi og energi (*Bundesministerium für Wirtschaft und Energie*), der er det relevante fagministerium. BMBF skal efterfølgende godkende fagkompetencerne, som det relevante fagministerium har defineret. Efter godkendelsen fra BMBF er disse fagkompetencer nationale standarder for, hvad praktikelever skal have ud af deres praktikforløb (Hippach-Schneider & Huismann, 2016).

Arbejdsmarkedets parter, repræsentanter fra delstaterne og uddannelsesforskere er alle involveret i processen med at fastsætte fagkompetencerne. Processen er baseret på et princip om konsensus. Det betyder, at der ikke kan gennemføres tiltag i erhvervsuddannelsessystemet, der er i modstrid med arbejdsmarkedets parter ønske. Fagministeriet indgår sideløbende i dialog med delstaterne, som er ansvarlige for skoleundervisningsdelen. Også her agerer BMBF facilitator (Hippach-Schneider & Huismann, 2016; Deissinger & Gonon, 2016).

Det føderale institut for erhvervsuddannelse (BIBB) har til opgave at skabe konsensus mellem de forskellige aktører involveret i erhvervsuddannelserne. Institutet udfører forskning om erhvervspraktikken i Tyskland og rådgiver den føderale regering samt udbyderne af erhvervsuddannelserne. Institutets bestyrelse består af repræsentanter fra arbejdsgiverorganisationerne, arbejdstagerorganisationerne, den føderale regering samt delstatsregeringerne. Bestyrelsen er involveret i udformningen af praktikforløbene (Hippach-Schneider & Huismann, 2016; Deissinger & Gonon, 2016).

Den sidste relevante aktør på nationalt niveau er de **faglige komiteer**. Ifølge den tyske erhvervsuddannelseslov skal alle kompetente organer have en faglig komite tilknyttet med repræsentanter fra arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne samt repræsentanter fra lærere. Komiteerne skal inddrages i sager omhandlende erhvervsuddannelserne og er med til at fastsætte procedurer for implementering af VET. Arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne skal bl.a. tage initiativ til oprettelse af nye uddannelsesforløb eller ændring af eksisterende (Hippach-Schneider & Huismann, 2016; Deissinger & Gonon, 2016).

Erhvervspraktikdelen på lokalt niveau

På lokalt niveau – stadig inden for erhvervspraktikdelen af erhvervsuddannelsessystemet – er praktikvirksomhederne (offentlige eller private), lokale praktikcentre og lokale eksamenskomiteer centrale aktører foruden arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne. Den enkelte elev skal indgå en praktikkontrakt med en virksomhed. **Praktikvirksomheden** dækker omkostningerne ved praktikken og betaler desuden praktikløn til de studerende. Lønnen reguleres gennem overenskomstforhandlinger. De faglige krav til praktikken er, som beskrevet ovenfor, nationalt definerede (Hippach-Schneider & Huismann, 2016).

Hvis den enkelte praktikvirksomhed ikke har ressourcer til at give praktikanterne det fulde faglige udbytte, kan den samarbejde med andre praktikvirksomheder i samme situation. Der er overordnet set to modeller for sådanne samarbejder. Den ene er, at en række praktikvirksomheder går sammen og laver fælles **praktikcentre** (überbetriebliche Berufsbildungsstätten). Disse centre finansieres ofte af private aktører men kan modtage offentlige subsidier, og BIBB yder desuden støtte til planlægningen og etableringen af centrene. Den anden mulighed er, at de enkelte praktikvirksomheder danner **uddannelsesnetværk** (Ausbildungsverbünde), hvor de på forskellige måder deler opgaven med praktikuddannelsen mellem sig (Hippach-Schneider & Huismann, 2016).

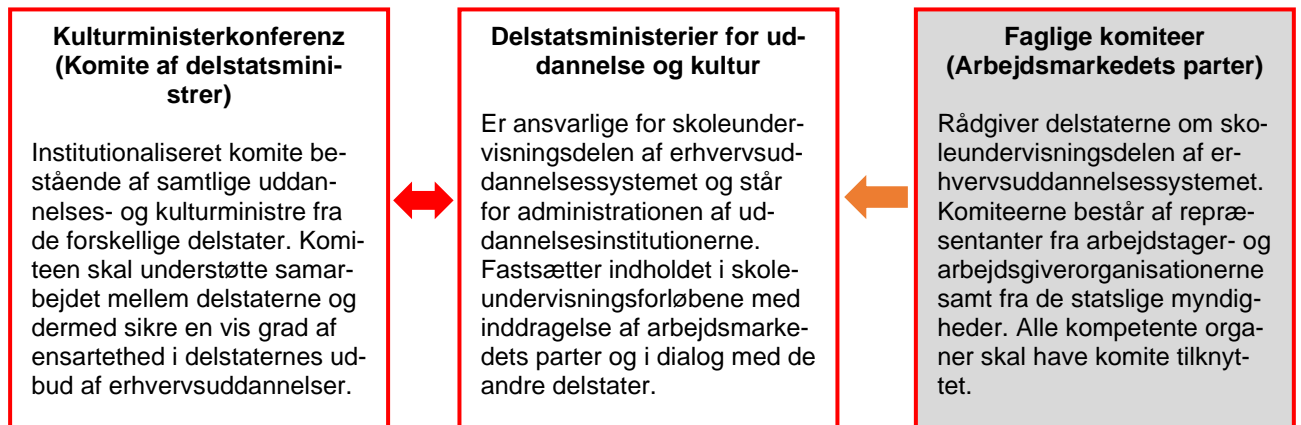
Arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne er i den tyske erhvervsuddannelseslov defineret som kompetente organer, hvilket betyder, at de har en række formelle opgaver. De har bl.a. ansvaret for den del af eksamenerne, der omhandler praktikforløbene. De skal nedsætte en eksamenskomite for hver fagtype, som skal have mindst ét medlem fra arbejdsgiverne, mindst ét fra arbejdstagersiden og mindst én lærer fra den tilhørende erhvervsskole. Det er disse komiteer, der tildeler svendebreve. Organisationerne står desuden for overenskomstforhandlinger fx i forhold til praktiklønninger. De kan også være med til at planlægge praktikforløb, udvælge praktikvejledere osv. (Hippach-Schneider & Huismann, 2016; Deissinger & Gonon, 2016).

Skoleundervisningsdelen på delstatsniveau og lokalt niveau

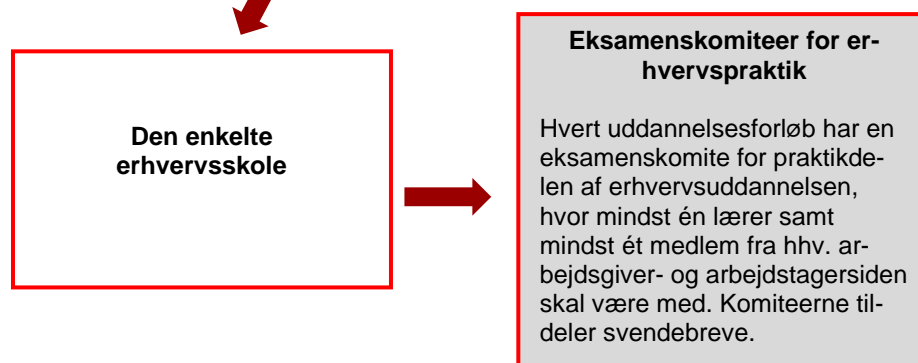
Som det fremgår af den anden figur nedenfor, er de centrale aktører inden for skoleundervisningsdelen af erhvervsuddannelsessystemet de enkelte delstatsministerier for uddannelse og kultur, Kulturministerkonferenz-institutionen, faglige komiteer på delstatsniveau samt de enkelte erhvervsskoler på lokalt niveau.

Figur 6. Erhvervsskolernes styringsstruktur Tyskland – skoleundervisning

DELSTATSNIVEAU



LOKALT NIVEAU



Har en rådgivende rolle →

Har formel autoritet →

Har begge roller →

Delstaterne har det primære ansvar for uddannelsespolitik og administration af uddannelsesinstitutionerne. Delstaterne er ansvarlige for skoleundervisningsdelen, mens den føderale regering er ansvarlig for virksomhedspraktikken. Processen med fastsættelse af de fagkompetencer, som erhvervspraktikken skal give, er den føderale regerings ansvarsområde og forløber sideløbende med en tilsvarende proces i delstaterne, der skal fastsætte indholdet i skoleundervisningsforløbene. Det foregår i de enkelte delstaters **ministerier for uddannelse og kultur** (Hippach-Schneider & Huismann, 2016; Deisinger & Gonon, 2016). En stående komite bestående af uddannelses- og kulturministrene fra de forskellige delstater skal understøtte samarbejdet mellem delstaterne og dermed sikre en vis grad af ensartethed. Samarbejdet er institutionaliseret i form af **kulturministerkonferencen** (*Kulturministerkonferenz*). Komiteens beslutninger er dog ikke bindende for de enkelte delstater. På delstatsniveau er der

også faglige komiteer. Komiteerne rådgiver delstaterne om og består af repræsentanter fra arbejdstager- og arbejdsgiverorganisationerne samt de statslige myndigheder (Hippach-Schneider & Huismann, 2016).

Schweiz

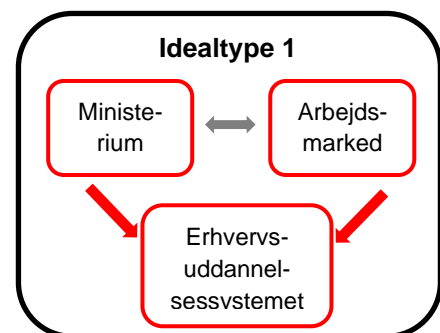
Erhvervsuddannelsessystemets opbygning

Efter afslutningen på den obligatoriske grundskoleuddannelse vælger de schweiziske skoleelever mellem fire typer ungdomsuddannelse. Der er gymnasieskoler, der giver adgang til universiteter, og der er specialiserede skoler, som ved supplerende kan give adgang til universitetet, men ellers giver direkte adgang til universiteter for læreruddannelser. Derudover kan de unge vælge mellem to erhvervsuddannelsesforløb. Den første mulighed inkluderer tre- eller fireårige erhvervsuddannelser, der giver mulighed for enten: a) at arbejde efter endt eksamen; b) at søge ind på *colleges of higher education* eller c) at tage supplerende og søge ind på et teknisk universitet. Den anden mulighed er toårige erhvervsuddannelser, der er mere praktisk orienterede og mere rettet mod specifikke job, men ofte suppleres med de tre- til fireårige forløb (SERI, 2018; The federal Council, 2002).

Langt størstedelen af dem, som vælger en erhvervsuddannelse, vælger forløb med lige dele skoleundervisning og erhvervspraktik. Det schweiziske erhvervsuddannelsessystem kan derfor i høj grad betegnes som et **vekseluddannelsessystem**. Omkring 66 % af de schweiziske unge vælger en erhvervsuddannelse efter grundskolen, hvilket gør de vekselbaserede erhvervsuddannelser til det mest populære ungdomsuddannelsesvalg blandt de schweiziske unge. I de syv lande, hvor en større andel vælger erhvervsuddannelser – bl.a. Østrig og Finland – er det typisk de skolebaserede erhvervsuddannelsesforløb, der dominerer (SERI, 2018; The federal Council, 2002; Hoeckel et al., 2009).

Styringsstrukturen

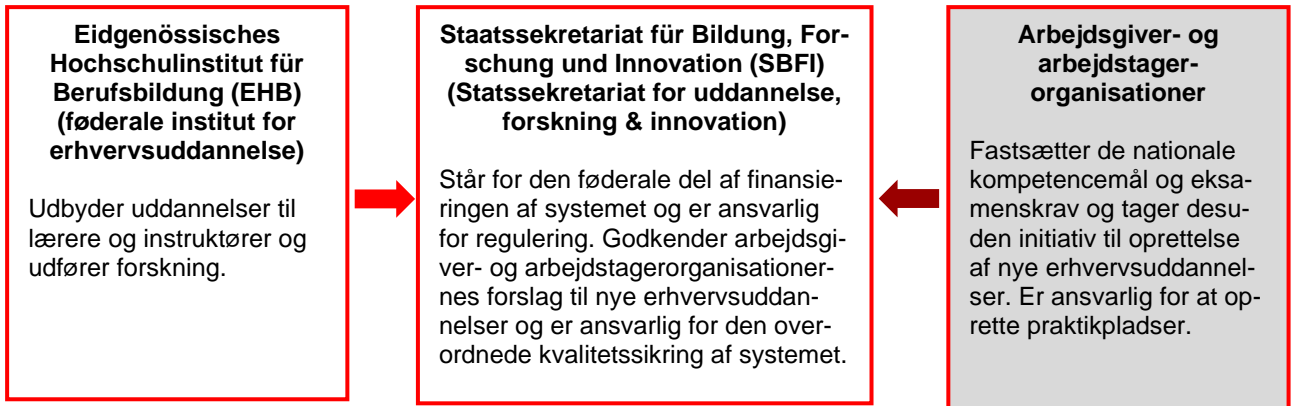
Det schweiziske erhvervsuddannelsessystems styringsstruktur minder om de tyske og danske systemers styringsstruktur i forhold til arbejdsmarkedets parters formelle medindflydelse. Da Schweiz er en konføderation, er der et regionalt niveau i form af kantonerne mellem det nationale og det lokale niveau, som vi ikke har i Danmark. Der er dog ikke samme arbejdsdeling mellem den føderale regering og kantonerne, som der jf. ovenfor er i Tyskland. Den føderale lov for erhvervsuddannelserne, *Bundesgesetz über die Berufsbildung*, indleder med at erklære, at ansvaret for erhvervsuddannelsessystemet ligger hos konføderationen, kantonerne samt arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne i fællesskab. Derudover fastsætter loven, at arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne skal tage initiativ til at oprette nye erhvervsuddannelser i dialog med den føderale regering og kantonerne. Det er dermed i høj grad den private sektor, der står for udviklingen af erhvervsuddannelserne i Schweiz (The federal Council, 2002; SERI, 2018). Schweiz er da også det land – sammen med Østrig – som med 5,4/7,0 har den højeste score på *KOF Education-Employment Linkage Index*. Til sammenligning er Danmark og Tysklands scorer på 4,9 og 4,8 (Renold et al., 2016). Den schweiziske styringsstruktur kan dermed siges i endnu højere grad end den danske at tilnærme sig **idealtypen 1**. Styringsstrukturen er illustreret i figuren nedenfor³, hvor arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationernes tilstedeværelse er markeret med grå.



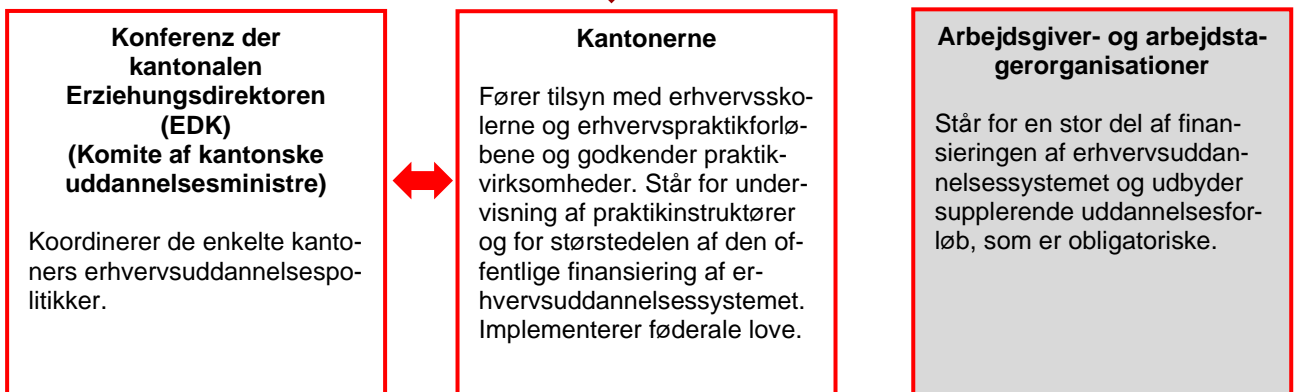
³ Figuren er udarbejdet på baggrund af den føderale lov for erhvervsuddannelserne *Bundesgesetz über die Berufsbildung* (The federal Council, 2002) og SERI (2018).

Figur 7. Erhvervsskolernes styringsstruktur Schweiz

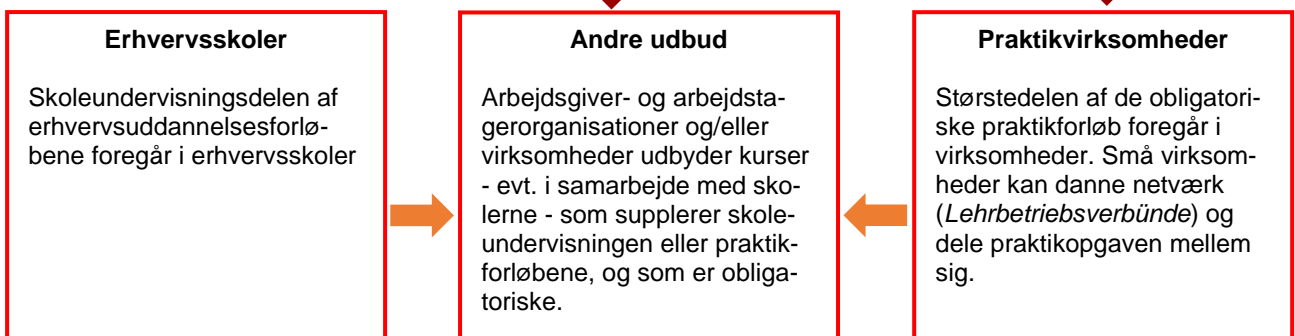
FØDERALT NIVEAU



KANTONNIVEAU



LOKALT NIVEAU



Har en rådgivende rolle →

Har formel autoritet →

Har begge roller →

Føderalt niveau

Den føderale regering er ansvarlig for den overordnede kvalitetssikring af erhvervsuddannelsessystemet, herunder ansvarlig for at sikre en vis grad af ensartethed i udbuddet af erhvervsuddannelser på tværs af kantonerne. Desuden står den føderale regering for en fjerdedel af finansieringen af erhvervsuddannelsessystemet. Størstedelen af den offentlige finansiering står kantonerne for, mens den private sektor også står for en stor andel af den samlede finansiering. **Statssekretariatet for uddannelse, forskning og innovation (SBFI)** er den føderale styrelse med ansvar for bl.a. erhvervsuddannelsessystemet. Styrelsen er ansvarlig for regulering af systemet og godkender arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationernes forslag til oprettelsen af nye typer erhvervsuddannelser (se nedenfor). Styrelsen kan, hvis det er nødvendigt, dog også selv tage initiativ til at oprette nye typer erhvervsuddannelser. Arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne skal altid godkende et endeligt lovforslag til oprettelse af nye erhvervsuddannelser. **Det føderale institut for erhvervsuddannelse** (Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung) (EHB) udbyder uddannelser til lærere og instruktører i erhvervsuddannelsessystemet og udfører desuden forskning inden for erhvervsuddannelsesområdet (The federal Council, 2002; SERI, 2018)

Arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer har ifølge den føderale erhvervsuddannelseslov (*Bundesgesetz über die Berufsbildung*) ansvaret for at udvikle erhvervsuddannelserne i Schweiz. De fastsætter de nationale kompetencemål og eksamenskrav og tager desuden initiativ til oprettelse af nye erhvervsuddannelser. De har også ansvar for at oprette praktikpladser. Det er dermed i høj grad den private sektor, der står for udviklingen af erhvervsuddannelser i Schweiz dog i tæt dialog med den føderale regering og de kantonske lokalregeringer. Når en given arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisation har fastslået behovet for en ny erhvervsuddannelse og afklaret spørgsmål såsom hvem, der vil udbyde praktikpladser, indgår organisationen i dialog med SBFI, som kvalitetssikrer forslaget og kommer med eventuelle ændringsforslag. SBFI indkalder herefter de relevante føderale og kantonske aktører samt andre væsentlige aktører til konsultationsmøder. Arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer skal godkende det endelige forslag (The federal Council, 2002; SERI, 2018).

Kantonniveau

Som det videre fremgår af figuren, er de kantonske lokalregeringer, arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne samt en komite af kantonske uddannelsesministre de centrale aktører på kantonniveau. **De kantonske regeringer** fører tilsyn med erhvervsskolerne og erhvervspraktikforløbene og godkender desuden praktikvirksomhederne. De har ansvaret for undervisning af praktikinstruktører i praktikvirksomhederne og for størstedelen af den offentlige finansiering af erhvervsuddannelsessystemet. De kantonske regeringer har **kontorer for erhvervsuddannelse**, som står for at implementere føderale erhvervsuddannelsespolitikker i den enkelte kanton. Kontorerne faciliterer desuden kontakten mellem elever og praktikvirksomheder. En **komite af kantonske uddannelsesministre** (*die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*) (EDK) har til formål at koordinere kantonernes erhvervsuddannelsespolitikker (The federal Council, 2002; SERI, 2018).

Lokalt niveau

Skoleundervisningsdelen af erhvervsuddannelsesforløbene foregår i erhvervsskoler, mens **arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer** og/eller virksomheder udbyder specifikke kurser - evt. i samarbejde med skolerne - som supplerer skoleundervisningen eller praktikforløbene, og som er obligatoriske. Arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne står for en stor del af finansieringen af erhvervsuddannelsessystemet. Størstedelen af de obligatoriske praktikforløb foregår i **virksomheder**. De små virksomheder, der ikke har ressourcer til at klare praktikopgaven alene, kan danne netværk med andre

virksomheder i samme situation - såkaldte *Lehrbetriebsverbände* - hvor de deler praktikopgaven mellem sig. Tilsvarende findes som nævnt ovenfor i Tyskland (The federal Council, 2002; SERI, 2018).

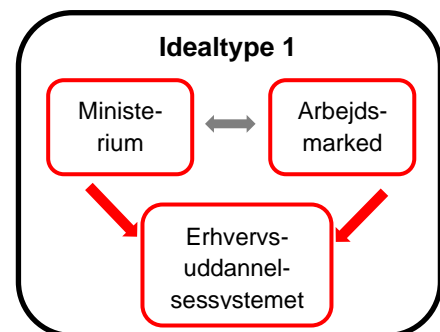
Østrig

Erhvervsuddannelsessystemets opbygning

I Østrig vælger de unge ungdomsuddannelse efter otte års skolegang, dvs. et år før afslutningen på de obligatoriske ni års skolegang. De har i alt fire muligheder. De kan vælge fireårige gymnasieforløb, der giver adgang til de fleste videreuddannelsesmuligheder. Derudover er der tre erhvervsuddannelsesmuligheder. For det første vælge femårige overvejende skolebaserede forløb. Disse giver adgang til samme videreuddannelsesmuligheder som gymnasieforløbene, men giver derudover også mulighed for at stoppe uddannelsesforløbet og arbejde som faglært. Omkring halvdelen læser videre på en bacheloruddannelse, mens den anden halvdel arbejder som faglært. Den anden mulighed er 3-4-årig overvejende skolebaserede forløb, der giver mulighed for at arbejde som faglært, men ikke giver direkte adgang til bacheloruddannelser. Den tredje og sidste mulighed kombinerer skoleundervisning og praktik, som vi kender det i Danmark og Tyskland (**vekseluddannelse**). Omkring 75 % af de unge valgte i 2014 en erhvervsuddannelse, og Østrig er dermed sammen med Finland det af de syv lande, hvor flest unge vælger en erhvervsuddannelse, som i overvejende grad er skolebaseret (Tritscher-Archan 2016; Hoeckel et al., 2009). Af disse valgte omkring 36 % vekslerhvervsuddannelser med kombineret skoleundervisning og virksomhedspraktik i 2014. De **skolebaserede erhvervsuddannelser** fylder dermed i modsætning til i Danmark, Tyskland og Schweiz det meste i Østrig.

Styringsstrukturen

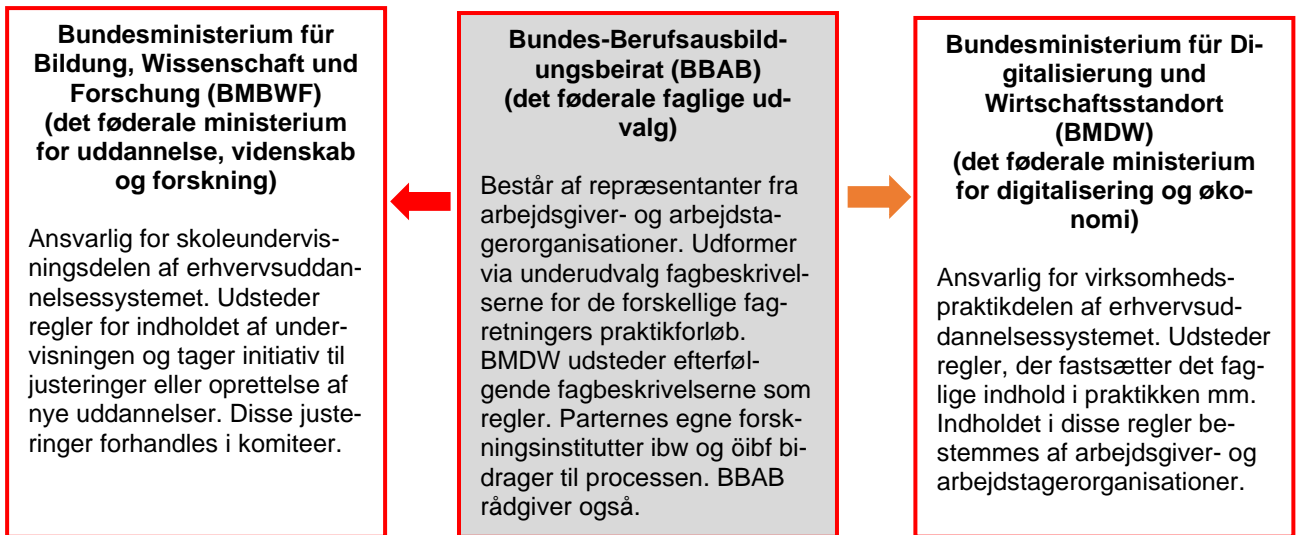
Det østrigske erhvervsuddannelsessystems styringsstruktur minder om det tyske, schweiziske og danske i forhold til arbejdsmarkedets parter formelle medindflydelse men adskiller sig ved, at vekselluddannelserne fylder langt mindre end i Tyskland, Schweiz og Danmark. Østrig er en føderation og har et regionalt niveau mellem det nationale og lokale niveau, som der ikke er i Danmark. Desuden er ansvaret for undervisning og praktik som i Tyskland delt mellem flere aktører, dog ikke mellem de regionale delstater og den føderale regering som i Tyskland men derimod mellem det føderale uddannelsesministerium og det føderale økonomiministerium (Tritscher-Archan, 2016; Hoeckel, 2010). Østrigs score på *KOF Education-Employment Linkage Index* er 5,4/7,0 mod Danmarks score på 4,9/7,0. Sammen med Schweiz er Østrig det land med den højeste score på indekset og er dermed sammen med Schweiz også det land, hvor arbejdsmarkedets parter - målt ud fra indeksets indikatorer - nyder den største grad af medbestemmelse i forhold til erhvervsuddannelsessystemet (Renold et al., 2016). Den østrigske styringsstruktur tilnærmer sig derfor **idealtipe 1**. Styringsstrukturen er illustreret i figuren nedenfor⁴. Arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationernes tilstedeværelse er markeret med grå.



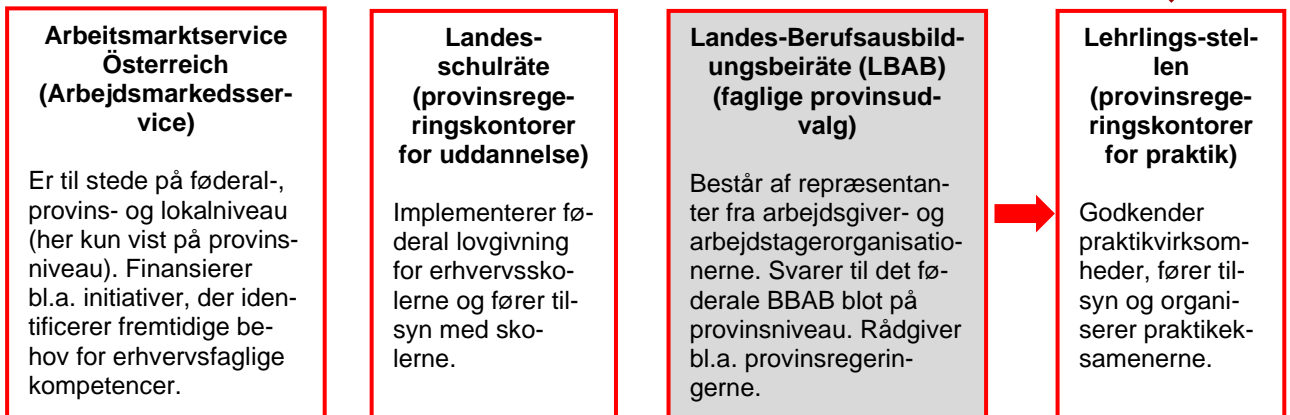
⁴ Figuren er udarbejdet på baggrund af Tritscher-Archan, (2016) og Hoeckel (2010).

Figur 8. Erhvervsskolernes styringsstruktur Østrig

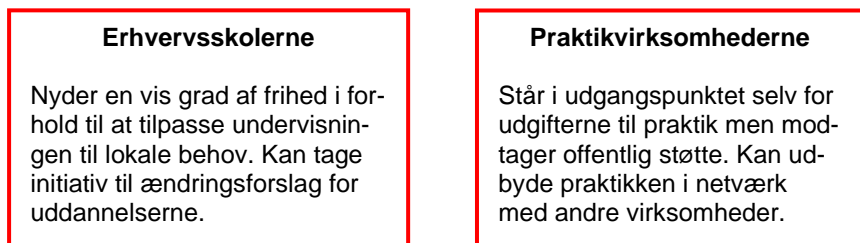
FØDERALT NIVEAU



PROVINSNIVEAU



LOKALT NIVEAU



Har en rådgivende rolle

Har formel autoritet

Har begge roller

Føderalt niveau

Som det fremgår af figuren, er de centrale aktører på føderalt niveau det føderale ministerium for uddannelse, videnskab og forskning (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* - BMBWF), det føderale ministerium for digitalisering og økonomi (*Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort* - BMDW) og det føderale udvalg for praktik (*Bundes-Berufsausbildungsbeirat* - BBAB).

Det føderale ministerium for uddannelse, videnskab og forskning (BMBWF) har det overordnede ansvar for skoleundervisningsdelen af erhvervsuddannelsessystemet. BMBWF udsteder regler for indholdet af undervisningen i erhvervsskolerne og tager initiativ til justeringer af undervisningsindholdet eller til oprettelse af nye uddannelser. Arbejdet med at justere uddannelserne eller oprette nye foregår i komiteer, hvor repræsentanter fra lærerne, fra ministeriet og fra arbejdsmarkedet deltager. Komiteens ændringsforslag skal præsenteres for arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne, som kan fremlægge deres synspunkter. **Det føderale ministerium for videnskab, forskning og økonomi (BMDW)** er ansvarlig for virksomhedspraktikdelen af erhvervsuddannelsessystemet. BMDW udsteder regler, der fastsætter det faglige indhold i praktikken samt målsætningerne for, hvad eleverne skal opnå fra praktikforløbene. Indholdet i disse regler bestemmes dog af arbejdsmarkedets parter (se nedenfor) (Tritscher-Archan, 2016; Hoeckel, 2010).

Det føderale udvalg for praktik (BBAB) består af repræsentanter fra arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne. Det rådgiver BMDW i spørgsmål om praktik og har desuden en række underudvalg, som står for udformningen af fagbeskrivelserne for de forskellige fagretningers praktikforløb. BMDW udsteder efterfølgende fagbeskrivelserne som regler (se ovenfor). Derudover har arbejdsgiverorganisationerne deres eget uddannelsesforskningsinstitut, *Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw)*, og det samme har arbejdstagerorganisationerne, *das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (öibf)* (Tritscher-Archan, 2016; Hoeckel, 2010).

Arbejdsmarkedsservice Østrig (Arbeitsmarktservice Österreich - AMS) er en anden central aktør, som i figuren er placeret under provinsniveau, men som er til stede på alle tre niveauer. AMS består af én føderal, ni regionale og 98 lokale organisationer, som tilbyder arbejdsmarkedsrelaterede serviceydelser, der bl.a. skal hjælpe arbejdsløse og virksomheder med at finde hinanden. Derudover finansierer det forskellige initiativer, der skal identificere fremtidige behov for erhvervsfaglige kompetencer. Initiativerne tæller bl.a. forskning, et kompetencebarometer (*AMS-Qualifikationsbarometer*) og *AMS Standing Committee on new skills*. AMS-komiteen består af repræsentanter fra AMS, relevante ministerier, uddannelsesinstitutioner samt arbejdsmarkedets parter (Tritscher-Archan, 2016; Hoeckel, 2010).

Provinsniveau

På provinsniveau tæller de centrale aktører provinsregeringerne med deres kontorer for praktik (*Lehrlingsstellen*) og deres kontorer for uddannelse (*Landesschulräte*). Derudover er der provinsbaserede udvalg for praktik (*Landes-Berufsausbildungsbeiräte - LBAB*), der er regionale ækvivalenter til det føderale BBAB, samt AMS' regionale organisationer. **Provinsregeringernes praktikkontorer (Lehrlingsstellen)** vejleder elever og praktikvirksomheder og organiserer desuden praktikeksamenerne. De godkender praktikvirksomheder og fører efterfølgende tilsyn med dem. Selvom kontorerne er placeret i de føderale provinsregeringer, repræsenterer de BMDW lokalt. **Provinsregeringernes uddannelseskontorer (Landesschulräte)** er ansvarlige for at implementere den føderale lovgivning for undervisningsdelen af erhvervsuddannelsessystemet i de enkelte provinser. De fører derudover tilsyn med

erhvervsskolerne. **Provinsrådene for praktik (Landes-Berufsausbildungsbeiräte)** består af repræsentanter fra arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne og rådgiver provinsregeringerne (Tritscher-Archan, 2016; Hoeckel, 2010).

Lokalt niveau

På lokalt niveau er der erhvervsskoler og **praktikvirksomheder**. I 2008 indførte man muligheden for at gennemføre hele sit praktikforløb i såkaldte praktik-workshops (*Überbetriebliche Berufsausbildung*) i stedet for i praktikvirksomheder. Initiativet var et svar på udfordringen med, at det for mange elever er svært at finde en praktikvirksomhed. Et andet svar på denne udfordring har været at introducere økonomisk støtte til praktikvirksomhederne, som ellers i udgangspunktet selv står for udgifterne til praktik. Som i Schweiz og i Tyskland kan små virksomheder med begrænsede ressourcer dele praktikopgaven med andre små virksomheder i såkaldte praktikalliancer (*Ausbildungsverbünde*). **Erhvervsskoler** har en vis frihedsgrad i forhold til at tilpasse undervisningen til det lokale arbejdsmarkeds specifikke behov. Desuden kan skolerne tage initiativ til at foreslå justeringer af undervisningsindholdet eller til oprettelse af nye uddannelser. Ændringsforslag behandles som beskrevet ovenfor i komiteer nedsat af BMBWF (Tritscher-Archan, 2016; Hoeckel, 2010).

Norge

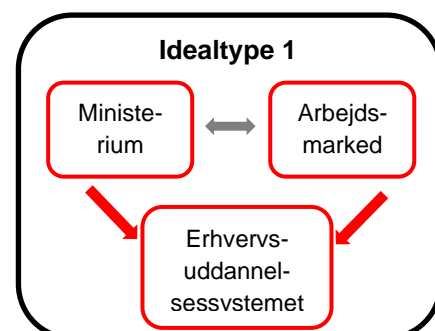
Erhvervsuddannelsessystemets opbygning

Efter ti års skolegang kan de norske unge vælge mellem et treårigt gymnasieforløb, der giver direkte adgang til videregående uddannelser, eller fire forskellige typer erhvervsuddannelsesforløb, der giver mulighed for at arbejde som faglært efter endt uddannelse, men som ikke giver direkte adgang til videregående uddannelser på universitetsniveau. Den første type erhvervsuddannelsesforløb er den såkaldte 2+2-model, som består af to års skoleundervisning og to års praktik fordelt mellem skole- og erhvervspraktik. To andre muligheder er 3+1-modellen eller 1+3-modellen, som består af henholdsvis tre eller ét års skolegang efterfulgt af henholdsvis ét eller tre års praktik. Sidste mulighed er et treårigt rent skolebaseret forløb, som kræver videreuddannelse, det vil sige, at man ikke opnår et svendebrev. Flertallet vælger 2+2-modellen (73 %), og det norske erhvervsuddannelsessystem kan derfor som det danske betegnes som et **vekseluddannelsessystem** (NCICE, 2016; Renold et al., 2016: 83).

Ønsker man at læse videre på en bacheloruddannelse, skal man tage et étårigt forberedelsesforløb. Der findes også *master*-uddannelser i håndværk, som dog kræver adskillige års arbejdserfaring, hvor de studerende opnår et *mesterbrev*. Omkring 50 % af de unge, der i 2015 påbegyndte en ungdomsuddannelse, valgte en erhvervsuddannelse (NCICE, 2016).

Styringsstrukturen

Det norske erhvervsuddannelsessystems styringsstruktur minder en del om den danske styringsstruktur, men adskiller sig også på en række områder. Den første forskel er, at arbejdsmarkedets parter i Norge, sådan som deres rolle er beskrevet i loven, i højere grad har en rådgivende rolle, hvorimod de i Danmark som nævnt ovenfor også har formel medindflydelse (Lund & Sommerseth, 2017; LOVDATA, 2016). Norges score på *KOF Education-Employment Linkage Index* er 3,9/7,0 mod Danmarks score på 4,9/7,0. Arbejdsmarkedets parter har dermed ud fra indeksets parametre lidt mindre medindflydelse i Norge sammenlignet med Danmark (Renold et al., 2016). Norge kan dermed siges at tilnærme sig **idealtipe 1**, men i mindre grad end Danmark.



En anden forskel fra Danmark er, at der i Norge er et ekstra led i kæden fra Kunnskapsdepartementet (undervisningsministeriet) på nationalt niveau og ned til den enkelte erhvervsskole i form af de regionale fylkeskommuner, der har ansvaret for ungdomsuddannelserne (NCICE, 2016: 31f; Lund & Sommerseth, 2017; LOVDATA, 2016). I Danmark ligger ansvaret for ungdomsuddannelserne i Undervisningsministeriet, og den enkelte erhvervsskole har desuden siden 1990'erne haft selveje. I Danmark er der dermed ikke en regional myndighed som mellemlid (Andersen et al., 2014: 94f). Som følge af dette er en sidste forskel fra Danmark, at arbejdsmarkedets parters *regionale* repræsentation har flere arbejdsopgaver end arbejdsmarkedets parters *lokale* repræsentation i Danmark (dvs. de lokale uddannelsesudvalg) (NCICE, 2016: 31f; Lund & Sommerseth, 2017; LOVDATA, 2016). Den norske styringsstruktur er skitseret i figuren nedenfor⁵. Arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationernes tilstedeværelse er markeret med grå. Som det fremgår af figuren, kan man skelne mellem et nationalt, et regional og et lokalt niveau.

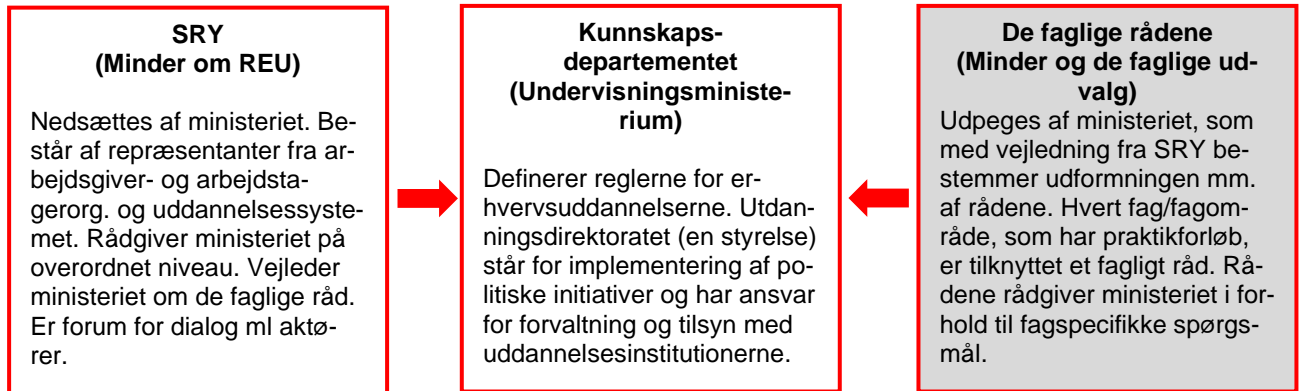
Nationalt niveau

De centrale aktører på nationalt niveau er *Kunnskapsdepartementet*, der svarer til Undervisningsministeriet, *de faglige rådene*, der til dels svarer til de faglige udvalg i Danmark samt *Samarbeidsrådet for yrkesopplæring* (SRY), som svarer til REU i Danmark. **Kunnskapsdepartementet** definerer sammen med Stortinget (parlamentet) reglerne for erhvervsuddannelserne. Utdanningsdirektoratet – en styrelse under ministeriet – står for implementeringen af politiske initiativer, forvaltningen af samt tilsynet med børnehaver, folkeskole og ungdomsuddannelserne. Ministeriet nedsætter desuden en række klageorganer (ikke vist i figuren) (Bakken & Andersson, 2018; Sommerseth & Lund, 2017).

⁵ Figuren er udarbejdet på baggrund af Utdanningsdirektoratet (Lund & Sommerseth, 2017) samt *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring* (LOVDATA, 2016).

Figur 9. Erhvervsskolernes styringsstruktur Norge

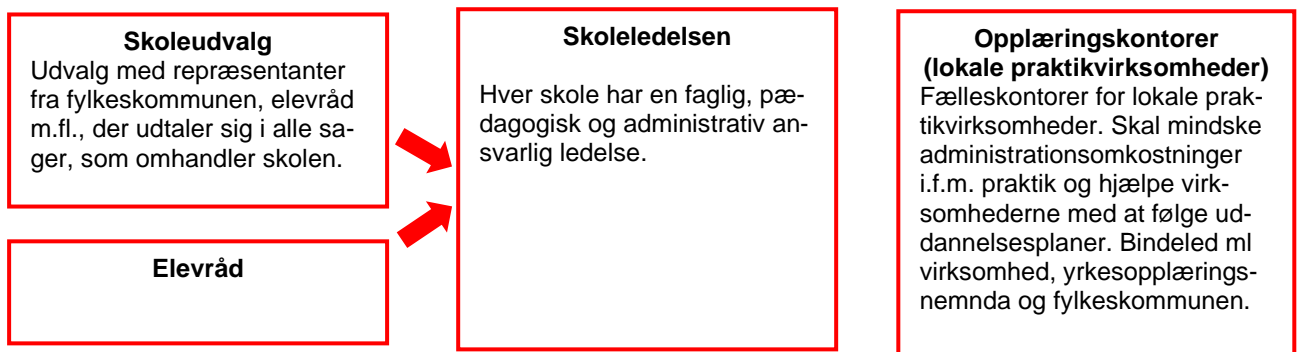
NATIONALT NIVEAU



REGIONALT NIVEAU



LOKALT NIVEAU



Har en rådgivende rolle →

Har formel autoritet →

Har begge roller →

Samarbejdsrådet for yrkesopplæring (SRY) nedsættes af ministeriet og består af repræsentanter fra arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne samt fra uddannelsessystemet. Rådets opgaver fastlægges af ministeriet og Utdanningsdirektoratet agerer sekretariat. SRY følger som REU i Danmark samfundstendenser med betydning for erhvervsuddannelserne med henblik på at rådgive ministeriet på et overordnet og strategisk niveau. Det skal være forum for dialog mellem ministeriet, arbejdsmarkedets parter, skoleledelserne samt lærer- og elevorganisationer, og så vejleder det ministeriet i forhold til de faglige rådene (Lund & Sommerseth, 2017; LOVDATA, 2016). **De faglige rådene** udpeges af ministeriet, som med vejledning fra SRY bestemmer udformningen af rådene, hvilke fagområder de enkelte råd skal dække samt reglerne for rådernes opgaver. Hvert fag eller fagområde, som har praktikforløb, skal være tilknyttet et fagligt råd. Rådene agerer rådgivende organer for de statslige uddannelsesmyndigheder i forhold til fagspecifikke spørgsmål og skal have afgørende indflydelse på uddannelsesforløbene. Sekretariatet for rådene ligger i Utdanningsdirektoratet (Lund & Sommerseth, 2017; LOVDATA, 2016). I Danmark har de faglige udvalg egne sekretariater (Retsinformation, 2019a).

Regionalt og lokalt niveau

De centrale aktører på regionalt niveau er Fylkeskommunen og yrkesopplæringsnemnda (*fagopplæringsnævn* direkte oversat) som til dels kan sammenlignes med de lokale uddannelsesudvalg. På lokalt niveau er der opplæringskontorer - fælleskontorer oprettet af praktikvirksomhederne - samt de enkelte skoler. **Yrkesopplæringsnemnda** nedsættes af fylkeskommunen og består af lokale repræsentanter fra arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne. De varetager arbejdsmarkedets parter interesser over for fylkeskommunen og skal arbejde for at øge kvaliteten af erhvervsuddannelserne. Nævnet skal desuden komme med faglige vurderinger af praktikvirksomheder før de kan godkendes af fylkeskommunen og skal høres i alle sager vedrørende erhvervsuddannelserne før fylkeskommunen kan træffe afgørelse (Lund & Sommerseth, 2017; LOVDATA, 2016).

Mellem 70-80 % af de lokale praktikvirksomheder etablerer fælles kontorer med andre praktikvirksomheder med det formål at mindske administrative omkostninger i forbindelse med praktikken; de såkaldte **opplæringskontorer**. Kontorerne hjælper med at sikre, at praktikken følger uddannelsesplanerne og virker desuden som bindeled mellem den enkelte praktikvirksomhed, yrkesopplæringsnemnda og fylkeskommunen (Lund & Sommerseth, 2017; LOVDATA, 2016; NCICE, 2016: 15).

Fylkeskommunen driver ungdomsuddannelsesinstitutionerne. De godkender lokale praktikvirksomheder og opplæringskontorer på baggrund af en faglig vurdering fra yrkesopplæringsnemnda og fører efterfølgende kontrol med, at godkendte praktikvirksomhederne lever op til kravene for godkendelse. Ved fratagelse af godkendelse skal der lægges afgørende vægt på yrkesopplæringsnemndas faglige vurdering. De enkelte skoler har en **skoleledelse** med det faglige, pædagogiske og administrative ansvar. Hver skole skal desuden nedsætte et **skoleudvalg** med repræsentanter fra bl.a. fylkeskommunen og **elevrådet**, hvor rektor repræsenterer fylkeskommunen. Udvalget har ret til at udtale sig i alle sager, som omhandler skolen (Lund & Sommerseth, 2017; LOVDATA, 2016).

Sverige

Erhvervsuddannelsessystemets opbygning

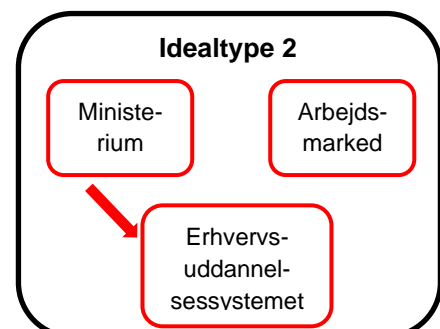
Efter ni års skolegang har de unge overordnet set tre valgmuligheder: De kan vælge: 1) treårige gymnasiale uddannelser, 2) treårige primært skolebaserede erhvervsuddannelser (*skolförlagd utbildning*), hvor praktik udgør omkring 15 % af den samlede uddannelse samt 3) treårige erhvervspraktikuddannelser (*lärlingsutbildning*), hvor praktikkdelen af uddannelsen skal udgøre minimum 50 %. Generelle gymnasiale fag som svensk, engelsk, historie, samfundsfag, matematik og naturvidenskab indgår i varierende grad i alle tre uddannelsesstyper, og alle giver i princippet direkte adgang til de samme videreuddannelsesmuligheder, dvs. bacheloruddannelser, professionsuddannelser og 1-2-årige videregående erhvervsuddannelser. De forskellige videregående uddannelser har dog specifikke krav til fag, man skal have haft, hvilket i praksis gør, at man med visse erhvervsuddannelser ikke har direkte adgang til visse videregående uddannelser. De videregående erhvervsuddannelser kan desuden have krav til arbejdserfaring før optagelse. En reform fra 2011 mindskede andelen af generelle gymnasiale fag på erhvervsuddannelserne for at gøre dem mere erhvervsrettede og mindre rettede mod videregående uddannelser. Det faglige indhold af praktikforløb på erhvervsuddannelserne er nationalt defineret i form af uddannelsesplaner (Skolverket & ReferNet Sweden 2016).

I årene 2014-2016 valgte omkring 26 % af de unge en erhvervsuddannelse, hvoraf kun 10 % af disse valgte en erhvervspraktikuddannelse (*lärlingsutbildning*). I 2013 var det helt nede på 5 %. Størstedelen vælger altså det skolebaserede erhvervsuddannelsesforløb. Läringsutbildning blev først indført i 2011, dog som forsøgsbasis allerede i 2008. Det svenske erhvervsuddannelsessystem på ungdomsuddannelsesniveau kan derfor betegnes som – og har historisk været – **et skolebaseret system** i modsætning til i Danmark, Norge, Tyskland og Schweiz, som i overvejende grad har vekseluddannelsessystemer (Skolverket & ReferNet Sweden 2016; ReferNet Sweden & Skolverket 2014; Cedefop 2018: 24).

Der findes en del individualiserede erhvervsuddannelses tilbud som udbydes af private aktører med eller uden offentlig støtte, og som foregår *uden for* det formelle uddannelsessystem. Disse uddannelses tilbud er dermed ikke er reguleret af staten. Det har dog siden 2016 været muligt for udbyderne at få uddannelsesforløbenes kompetencer nationalt anerkendt ved at ansøge om det. For visse fagområder kræver arbejdsgiverne, at de faglærte efter færdiggørelse af en erhvervsuddannelse i det formelle uddannelsessystem gennemfører *färdigutbildning* (færdiguddannelse) i et erhvervspraktikforløb arrangeret af arbejdsmarkedets parter uden for uddannelsessystemet (Skolverket & ReferNet Sweden 2016).

Styringsstrukturen

Det svenske erhvervsuddannelsessystems styringsstruktur afviger fra det danske. Styringsstrukturen for erhvervsuddannelserne på ungdomsuddannelsesniveau tilnærmer sig idealtipe 2, idet Uddannelsesdepartementet (Uddannelsesministeriet) via Skolverket (en styrelse under ministeriet) har stor indflydelse på udformningen af uddannelserne. Derudover kan praktik, som beskrevet ovenfor, *til en vis grad* siges at foregå uden for uddannelsessystemet sådan som beskrivelsen af idealtipe 2 i forrige afsnit indebærer. Historisk set har det svenske erhvervsuddannelsessystem været skolebaseret og statsstyret, fordi man i Sverige har ønsket at integrere erhvervsuddannelserne i det almene skolesystem. Dette har, som beskrevet ovenfor, ændret sig en smule det seneste årti i form af politiske initiativer, der har haft til formål at styrke praktikken og øge



inddragelsen af arbejdsmarkedets parter. En af de konkrete ændringerne, der er blevet indført, er, at der i dag også er en institutionaliseret inddragelse af arbejdsmarkedets parter i form af råd på nationalt og lokalt niveau. Det har der historisk set ikke været. Rådernes rolle, som de er beskrevet i den relevante lov *Gymnasieförordning (2010:2039)*, er dog kun rådgivende og ikke så fremtrædende, som fx de faglige udvalg i Danmark (Skolverket & ReferNet Sweden, 2016; Sveriges Riksdag, 2010; Cedefop, 2013; ReferNet Sweden & Skolverket, 2014; Persson & Hermelin, 2018; Virolainen & Thunqvist, 2017; Michelsen, 2018). Sverige er ikke med i *KOF Education-Employment Linkage Index* (Renold et al., 2016).

Styringsstrukturen på de videregående erhvervsuddannelser (*yrkeshögskoleutbildning*) tilnærmer sig derimod idealtype 1, idet arbejdsmarkedets parter i dette system har stor medbestemmelse i forhold til udformning af de enkelte uddannelsesforløb, der sker i en *bottom-up*-lignende proces, hvor ministeriets ansvarlige styrelse *Myndigheten för yrkeshögskolan* – lidt forenklet fremstillet – blot godkender, hvad skolerne ønsker at udbyde (Skolverket & ReferNet Sweden, 2016; Cedefop, 2013). Styringsstrukturen for erhvervsuddannelserne på ungdomsuddannelsesniveau er vist i figuren nedenfor⁶. Arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationernes tilstedeværelse er markeret med grå.

Nationalt niveau

Som det fremgår af figuren, er **Utbildningsdepartementet** (Uddannelsesministeriet) sammen med ministeriets styrelse Skolverket ansvarlig for erhvervsuddannelserne på ungdomsuddannelsesniveau. **Skolverket** fastsætter i samarbejde med ministeriet uddannelsesmål samt indhold af de forskellige uddannelsesforløb for erhvervsuddannelserne på ungdomsuddannelsesniveau. Det sker med inddragelse af arbejdsmarkedets parter, lærerorganisationer og forskere i form af møder og konsulteringsrunder. Inddragelsen er dog kun rådgivende (Sveriges Riksdag, 2010; Skolverket & ReferNet Sweden, 2016).

Arbejdsmarkedets parter deltager i form af de 12 **Nationella programråd för gymnasial yrkesutbildning**. De 12 programråd dækker hver af de 12 overordnede erhvervsuddannelsesforløb på ungdomsuddannelsesniveau og kan til dels sammenlignes med de faglige udvalg i Danmark. Udover repræsentanter fra arbejdsmarkedets parter er nationale og lokale myndigheder også repræsenteret i programrådene. Rådene skal fungere som rådgivende organer for Skolverket i forhold til bestemmelse af indhold i uddannelserne, i forhold til spørgsmål om praktik mm. De skal desuden fungere som fora for løbende dialog mellem arbejdsmarkedets parter og myndighederne. Programrådene har altså ikke formel medbestemmelse, som de faglige udvalg i Danmark, men skal blot høres. Møderne i rådene forberedes og ledes desuden af Skolverket og ikke af arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne selv (Sveriges Riksdag, 2010; Skolverket & ReferNet Sweden, 2016).

En sidste relevant aktør på nationalt niveau er **Skolinspektionen** – også under **Utbildningsdepartementet** – som godkender private udbydere af erhvervsuddannelser (*fristående gymnasieskolor*) og fører tilsyn med erhvervsskolerne (Sveriges Riksdag, 2010; Skolverket & ReferNet Sweden, 2016).

Lokalt niveau

På lokalt niveau er **kommunerne** de centrale aktører. De driver med ganske få undtagelser alle de offentlige skoler for ungdomsuddannelse (*kommunala gymnasieskolor*) og står for de meste af finan-

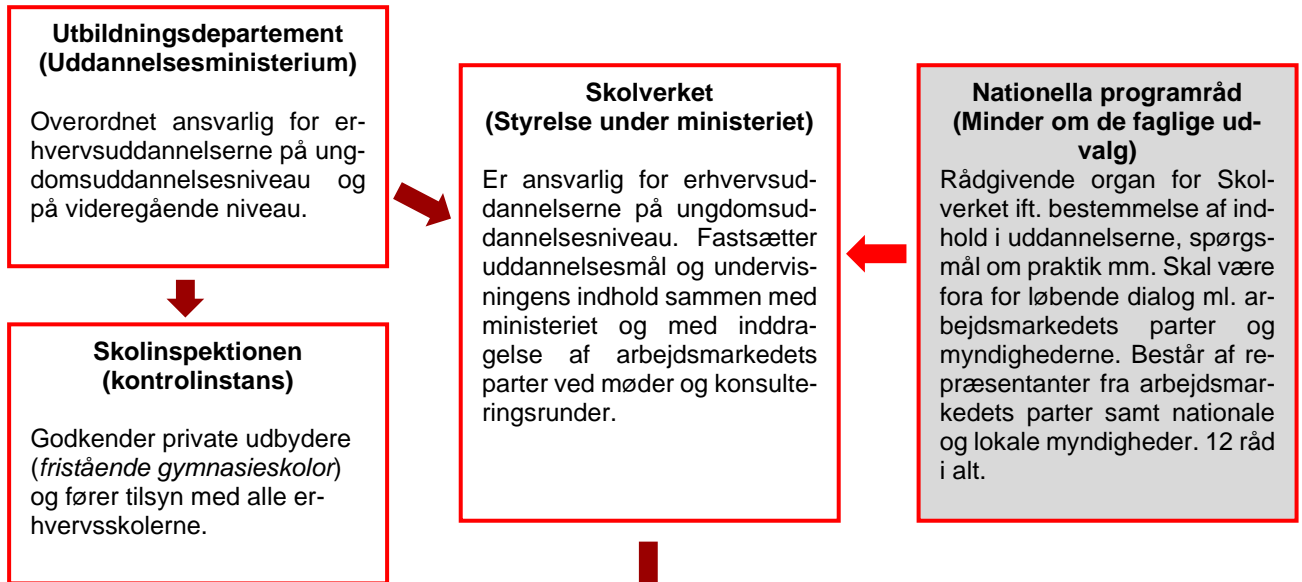
⁶ Figuren er udarbejdet på baggrund af Sveriges Riksdag (2010), Skolverket & ReferNet Sweden (2016) samt ReferNet Sweden & Skolverket (2014).

sieringen, mens staten står for resten. Der findes også fuldt offentligt finansierede private erhvervsskoler (*fristående gymnasieskolor*). Hver skole skal have minimum ét **lokalt programråd**, der tilsammen skal dække alle skolens erhvervsuddannelser. Rådene kan sammenlignes med de lokale uddannelsesudvalg i Danmark. Den nærmere organisering af rådene samt fastsættelsen af rådernes opgaver er dog ikke beskrevet i lovgivningen. Der står blot, at de skal virke for samarbejdet mellem skolen og arbejdsmarkedet. Typisk rådgiver de skolen i spørgsmål om praktik. Det er den enkelte skole, der skal finde praktikvirksomheder, planlægge praktikkens forløb ud fra de nationalt fastsatte uddannelsesplaner, og som er ansvarlig for praktikforløb (Sveriges Riksdag, 2010; Skolverket & ReferNet Sweden, 2016; ReferNet Sweden & Skolverket, 2014).

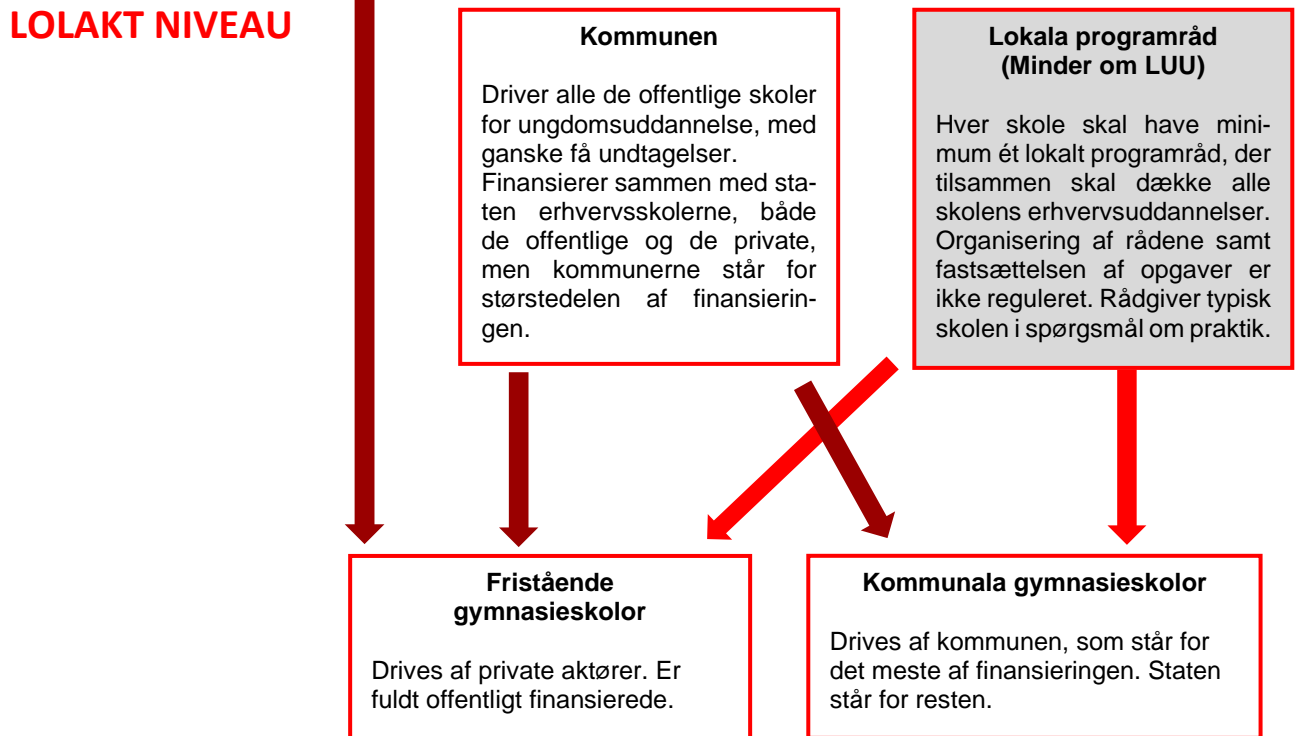
Som beskrevet ovenfor udbydes der i Sverige en del private erhvervsuddannelsesforløb *uden for* det formelle uddannelsessystem. Forløbene oprettes af arbejdsmarkedets parter, som selv står for finansieringen evt. via opkrævning af gebyr fra de studerende. Der kan dog ydes offentligt tilskud, og som nævnt ovenfor, har det desuden siden 2016 været muligt at få de kompetencer, som disse uddannelsesforløb giver de studerende, anerkendt af ministeriet ved en ansøgningsprocedure. Som beskrevet kræver arbejdsgiverne inden for visse fagområder, at de faglærte efter færdiggørelse af en erhvervsuddannelse i det formelle uddannelsessystem gennemfører *färdigutbildning* (færdiguddannelse) i et erhvervspraktikforløb. Arbejdsmarkedets parter samarbejder om udformningen af færdigutbildning i lokale **yrkesnämnder** (lokale faglige råd) og **kompetensråd** (lokale kompetenceråd). Disse samarbejder er dog ikke reguleret i lovgivningen og er ikke vist i figuren ovenfor (Skolverket & ReferNet Sweden, 2016).

Figur 9. Erhvervsskolernes styringsstruktur Sverige

NATIONALT NIVEAU



LOKALT NIVEAU



Har en rådgivende rolle →

Har formel autoritet →

Har begge roller →

Finland

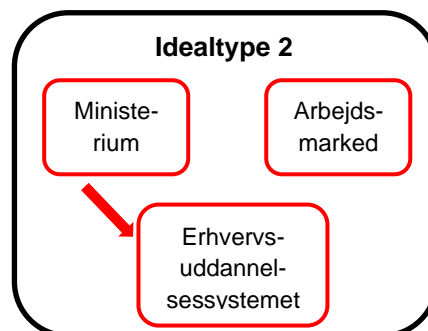
Erhvervsuddannelsessystemets opbygning

Efter det niende eller eventuelt et valgfrit tiende skoleår har de finske skoleelever valget mellem tre-årige gymnasialuddannelser eller tre typer treårige erhvervsuddannelser. Den første type er et primært skolebaseret forløb, hvor praktik udgør omkring 20 %. I 2014 havde 70 % af alle erhvervsskolestuderende et skolebaseret forløb. Den anden type er praktikbaserede forløb (*oppisopimus*), hvor praktik udgør 70-80 % og foregår i virksomheder. I 2014 var 8 % af de studerende på denne type forløb. Den sidste type er kompetencebaserede forløb (*näyttötutkinnot*), hvor man blot skal vise, hvilke kompetencer inden for et givent fag, man har; en form for kompetenceeksamen. 22 % fik deres bevis på denne måde i 2014. De to sidstnævnte typer vælges fortrinsvist af voksne og er også tilrettelagt mod voksne. Langt størstedelen af de unge vælger dermed det skolebaserede erhvervsuddannelsesforløb, og det finske erhvervsuddannelsessystem på ungdomsuddannelsesniveau kan derfor som det svenske betegnes som – og har historisk set været – **et skolebaseret system** (Koukku & Paronen, 2016; Stenström & Virolainen, 2014; Cedefop, 2018: 24).

Omkring 40 % af de finske unge påbegynder en erhvervsuddannelse umiddelbart efter grundskolen. Gymnasial- og erhvervsuddannelserne giver desuden adgang til de samme bachelor- og professionsbacheloruddannelser, mens erhvervsuddannelserne derudover også giver adgang til specialiserede og individualiserede erhvervsuddannelsesforløb på videregående niveau, som er praktikbaserede. Man har dog mulighed for at stoppe efter de tre år og arbejde som faglært. At erhvervsuddannelserne giver samme adgang til videregående uddannelse som gymnasialuddannelserne er et særtræk ved Finland og Sverige. Finland har desuden ikke oplevet samme stagnerende tendens i søgningen til erhvervsuddannelserne, som Danmark har. Erhvervsuddannelserne i Finland har oplevet gradvist stigende prestige de seneste to årtier (Koukku & Paronen, 2016; Stenström & Virolainen, 2014).

Styringsstrukturen

Det finske erhvervsuddannelsessystems styringsstruktur på ungdomsuddannelsesniveau tilnærmer sig idealtipe 2, idet *Opetus- ja Kulttuuriministeriö* (undervisnings- og kulturministeriet) samt dets uddannelsesstyrelse *Opetushallitus* har stor indflydelse på udformningen af uddannelserne. Derudover er uddannelsessystemet i høj grad statscentreret og skolebaseret sådan, som beskrivelsen af idealtipe 2 i forrige afsnit indebærer. Styringsstrukturen minder dermed tilnærmelsesvis om den svenske styringsstruktur og adskiller sig fra styringsstrukturen i bl.a. Danmark og Norge. Historisk set har det finske erhvervsuddannelsessystem været statscentreret, mens der i dag også er en institutionaliseret inddragelse af arbejdsmarkedets parter primært i form af nationale uddannelseskomiteer. Komiteerne har dog kun en rådgivende rolle og ikke formel medbestemmelse som i Danmark (Koukku & Paronen, 2016; Stenström & Virolainen, 2014; Virolainen & Thunqvist, 2017; Michelsen, 2018; Cedefop, 2013). Finlands score på *KOF Education-Employment Linkage Index* er da også kun 3,8/7,0, mens Danmarks score er 4,9/7,0 (Renold et al., 2016).

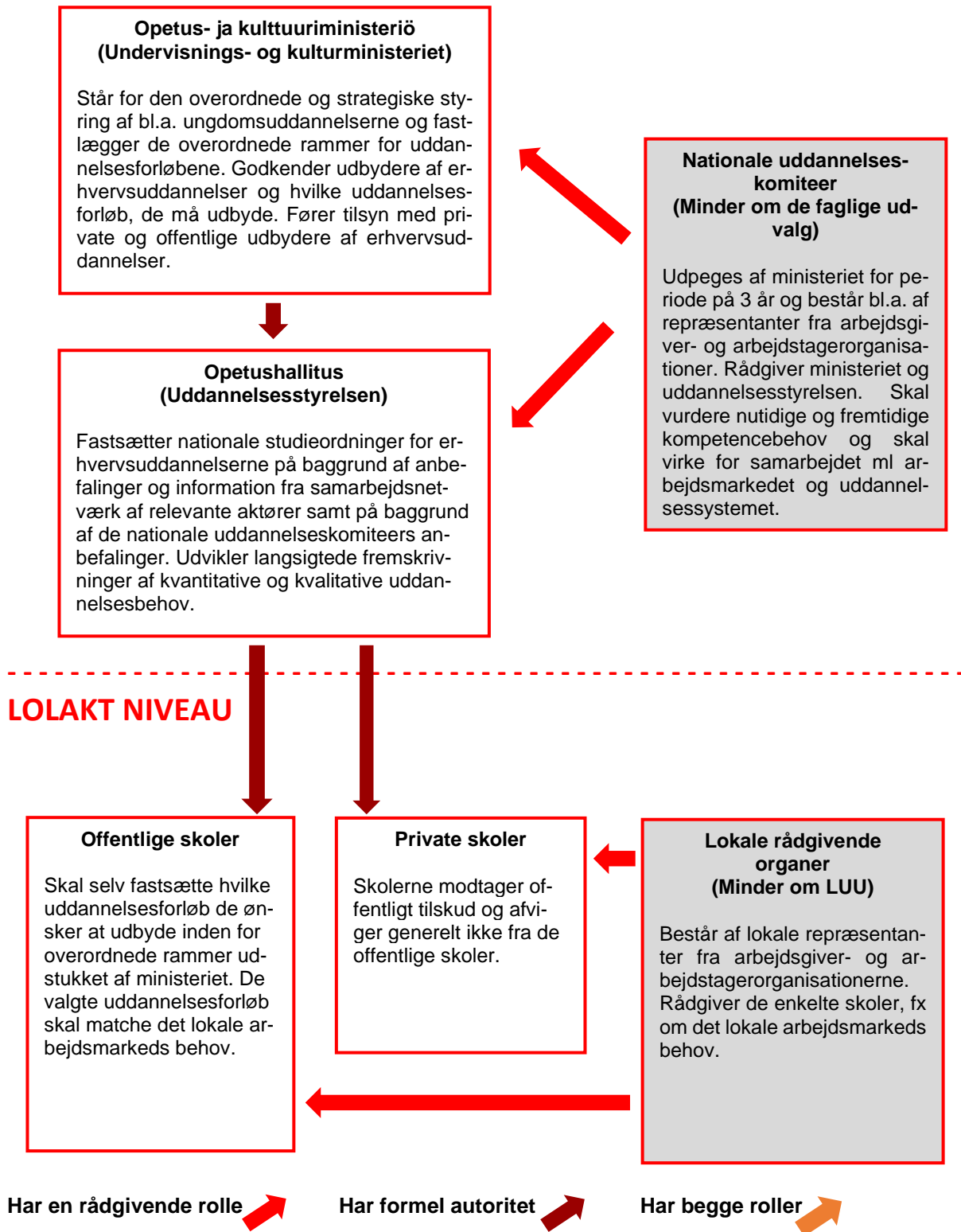


Styringsstrukturen for erhvervsuddannelserne på ungdomsuddannelsesniveau er vist i figuren nedenfor⁷. Arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationernes tilstedeværelse er markeret med grå.

⁷ Figuren er udarbejdet på baggrund af Koukku & Paronen (2016), Stenström & Virolainen (2014) samt FNBE (2015).

Figur 10. Erhvervsskolernes styringsstruktur Finland

NATIONALT NIVEAU



Nationalt niveau

Som det fremgår af figuren, er **Opetus- ja kulttuuriministeriö (Undervisnings- og kulturministeriet)** den øverste ansvarlige myndighed for uddannelse i Finland. Ministeriet står for den overordnede og strategiske styring af bl.a. ungdomsuddannelserne. De fastlægger de overordnede rammer for uddannelsesforløbene, godkender udbydere af erhvervsuddannelser og bestemmer, hvilke uddannelsesforløb, de enkelte skoler skal udbyde. Derudover fører de tilsyn med skolerne, både de private og de offentlige (Koukku & Paronen 2016; Stenström & Virolainen 2014).

Den anden centrale aktør på nationalt niveau er ministeriets **uddannelsesstyrelse Opetushallitus**. Styrelsen fastsætter de nationale studieordninger for ungdomsuddannelserne herunder erhvervsuddannelserne på baggrund af anbefalinger og information fra samarbejdsnetværk af relevante aktører samt på baggrund af de nationale uddannelseskomiteers anbefalinger (se nedenfor). Derudover udvikler styrelsen langsigtede fremskrivninger af kvantitative og kvalitative uddannelsesbehov i Finland, som ministeriet bruger som grundlag for dets beslutninger, prioriteringer osv. De kvantitative uddannelsesbehov kunne være antallet af forskellige faggrupper, som arbejdsmarkedet kommer til at efterspørge. Disse fremskrivningerne leveres primært af Valtion Taloudellinen Tutkimuskeskus (statens økonomiske forskningsinstitut) (Koukku & Paronen 2016; Stenström & Virolainen 2014).

De kvalitative uddannelsesbehov handler om de kompetencer, som arbejdsmarkedet kommer til at efterspørge. Styrelsen udvikler fremskrivninger af kvalitative uddannelsesbehov på baggrund af samarbejdsnetværk bestående af andre ministerier, forskningsinstitutioner, regionale myndigheder og arbejdsmarkedsorganisationer. Dele af samarbejdet er institutionaliseret i form af nationale uddannelseskomiteer (se nedenfor), mens andre dele foregår ad hoc ved løbende inddragelse af forskellige relevante ekspertaktører. Krav, der fastsætter de kompetencer, som erhvervsskolerne skal give de studerende, reformeres i gennemsnit hver femte til tiende år og gennemføres på baggrund af forandringer i uddannelsesbehov identificeret af bl.a. de nationale uddannelseskomiteer. Reformprocesserne ledes af uddannelsesstyrelsen, der inddrager eksperter fra uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet og eventuelt også deltagere fra de nationale uddannelseskomiteer (Koukku & Paronen 2016; Stenström & Virolainen 2014).

Arbejdsmarkedets parter deltager på nationalt niveau primært i form af **de nationale uddannelseskomiteer**, som udpeges af ministeriet og består af bl.a. repræsentanter fra arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne. Medlemmerne udpeges for en periode på tre år. Komiteerne er rådgivende organer for ministeriet og uddannelsesstyrelsen og vurderer bl.a. nutidige og fremtidige kompetencebehov på arbejdsmarkedet. De skal desuden virke for samarbejdet mellem arbejdsmarkedet og uddannelsessystemet. Der er i alt 26 komiteer samt en styringsgruppe for komiteerne (FNBE 2015; Koukku & Paronen 2016; Stenström & Virolainen 2014).

En sidste aktør på nationalt niveau, det er værd at nævne, men som ikke er med i figuren, er Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus, som er **det finske uddannelsesevalueringscenter**. Det blev oprettet i 2014 som følge af en sammenlægning af en række specialiserede uddannelsesevalueringsinstitutter. Inden for erhvervsuddannelserne udarbejder instituttet bl.a. evaluering af, om uddannelsesplanernes formål føres ud i livet på skolerne, og om de lever op til arbejdsmarkedets behov (Koukku & Paronen 2016; Stenström & Virolainen 2014).

Lokalt niveau

På lokalt niveau er der kommunalt eller privat ejede skoler og lokale rådgivende råd bestående af repræsentanter fra arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne. Omkring 20 % af de erhvervsuddannelsesstuderende er indskrevet på **private skoler**, mens den resterende andel er indskrevet på **offentlige skoler**. Der findes kommunale skoler, regionale skoler drevet af to eller flere kommuner i fællesskab samt statslige skoler. Staten har siden 2007 understøttet og opfordret til sammenlægninger af de kommunale skoler. De fleste af skolerne er kommunale. De private skoler modtager offentligt tilskud og afviger generelt ikke fra de offentlige skoler (Koukku & Paronen 2016; Stenström & Virolainen 2014).

Den enkelte skole bestemmer, hvilke konkrete uddannelsesforløb de ønsker at udbyde dog inden for de overordnede rammer, som de af ministeriet er blevet godkendt til at udbyde uddannelser inden for. De valgte uddannelsesforløb skal matche det lokale arbejdsmarkeds behov, hvilket **de lokale rådgivende råd** kan hjælpe skolen med. De lokale skoler er forpligtede til at evaluere sig selv og deltage i eksterne evalueringer (Koukku & Paronen 2016; Stenström & Virolainen 2014).

Erhvervsuddannelsessystemers responsivitet

I følgende afsnit præsenteres et litteraturstudie af de forskellige erhvervsuddannelsessystemers evne til at tilpasse sig eksterne forandringer. Man kan med fordel skelne mellem to former for tilpasning: *Inkrementel* tilpasning, dvs. små, løbende ændringer eller justeringer af systemet, som i høj grad bygger videre på det eksisterende; og *radikal* tilpasning, dvs. reformer af systemet, som gør op med hidtidige måder at indrette systemet på (Mahoney & Thelen, 2010). I forhold til *forandringer*, som nødvendiggør tilpasning, kan nævnes teknologisk udvikling eller et skifte i arbejdsmarkedets efterspørgsel efter faglærte kompetencer som to relevante eksempler (Cedefop, 2018).

Formålet med afsnittet er at vurdere betydningen af forskelle i styringsstrukturene for systemernes evne til at tilpasse sig de eksterne forandringer. Afsnittet indledes med en præsentation af fire modeller for, hvordan responsivitet er institutionaliseret i forskellige erhvervsuddannelsessystemer. Den resterende del af afsnittet handler om to forhold ved styringsstrukturer, som ifølge litteraturen kan påvirke systemernes responsivitet; styringsstrukturens kompleksitet og arbejdsgiversidens sammensætning.

Systemernes institutionalisering af responsivitet

Et af de forhold, der adskiller de forskellige styringsstrukturer for erhvervsuddannelsessystemer, er hvilken rolle de følgende fire typer aktører spiller i styringen: 1) regeringen/forvaltningen, 2) uddannelsesinstitutionerne, 3) arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne samt 4) arbejdsmarkedet bestående af arbejdsgivere og arbejdstagere (Hall & Soskice, 2001; Thelen, 2004; Culpepper & Thelen, 2008; Busemeyer & Trampusch, 2011). Disse fire aktørers forskellige grader af involvering i styringen resulterer i tilsvarende forskellige typer *formelle feedback-mekanismer*, dvs. forskellige typer institutionaliserede procedurer til løbende opdatering af erhvervsuddannelsernes indhold ud fra samfundets efterspørgsel efter faglærte kompetencer. Eksempler på formelle feedback-mekanismer i Danmark kunne være de faglige udvalg bestående af repræsentanter fra arbejdsmarkedets parter eller det rådgivende organ REU, som består af diverse aktører fra arbejdsmarkedet. Der er også uformelle feedback-mekanismer i erhvervsuddannelsessystemerne; dvs. ikke-institutionaliserede input. Det kunne være fra elever, der har været i praktik, eller fra lokale praktikvirksomheders dialog med en erhvervsskole (Cedefop, 2013; Markowitsch & Hefler, 2018).

Fire idealtyper for formelle feedback-mekanismer

Man kan skelne mellem fire idealtyper for formelle feedback-mekanismer i erhvervsuddannelsessystemer: 1) en liberal model, 2) en statscentreret model, 3) en deltagelsesorienteret model og 4) en koordinerende model. De fire idealtyper for formelle feedback-mekanismer er illustreret i figuren nedenfor. Idealtyperne repræsenterer teoretiske reduktioner af den empiriske virkelighed. Der kan i nogle lande være flere typer feedback-mekanismer til stede, fx i forskellige dele af erhvervsuddannelsessystemet (Cedefop, 2013; Markowitsch & Hefler, 2018). De grå bokse indikerer, hvilken aktør, der primært skal sikre responsivitet, mens pilene beskriver forholdet mellem aktørerne.

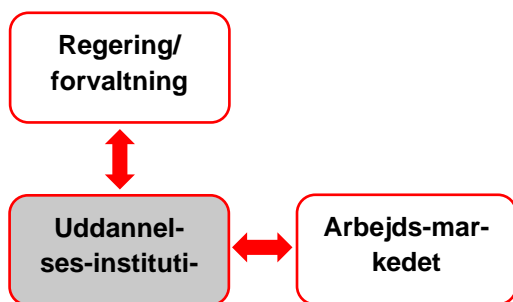
Som det fremgår af figuren, spiller arbejdsmarkedets parter en relativt lille rolle i de to første modeller. I **den liberale model**, som i Europa primært findes i Storbritannien, er uddannelsesinstitutionerne de centrale aktører i forhold til at sikre responsivitet, mens arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne ofte er fraværende. Uddannelsesinstitutionerne indsamler input fra arbejdsmarkedet – primært fra virksomhederne – og fra eleverne i forhold til, hvilke faglærte kompetencer, der efterspørges. Denne viden kommunikerer de viden videre til uddannelsesforvaltningerne (Cedefop, 2013; Markowitsch & Hefler, 2018). Det betyder, at der i disse lande kan være ringe sammenhæng mellem de kompetencer,

som eleverne tilegner sig i løbet af deres erhvervsuddannelsesforløb, og de kompetencer, som de skal gøre brug af i deres job som faglært (Wheelahan & Moodie, 2017).

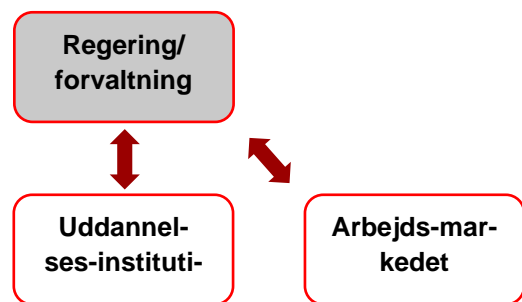
I **den statscentrerede model**, som traditionelt har kendetegnet Sverige samt den skoleundervisningsbaserede del af erhvervsuddannelsessystemerne i Tyskland og Østrig, er det staten/uddannelsesforvaltningerne, der sikrer responsivitet. Det gør de typisk ved at nedsætte ekspertkomiteer inden for uddannelsesforvaltningen, der består af diverse uddannelsesaktører men ikke repræsentanter fra arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne. Disse komiteer har til opgave at vurdere de fremtidige behov for faglært arbejdskraft. Der er generelt lav grad af formel kommunikation mellem uddannelsesforvaltningen og arbejdsmarkedet i forhold til udformning af uddannelsesindhold (Cedefop, 2013; Markowitsch & Hefler, 2018). Ulempen ved denne model er, at den baserer sig på en form for planøkonomisk tankegang, hvor staten forsøger at fastslå fremtidens kompetencebehov med ringe inddragelse af arbejdsmarkedets parter (Jørgensen & Tønder, 2018)

Figur 11. Fire modeller for hvordan responsivitet er institutionaliseret

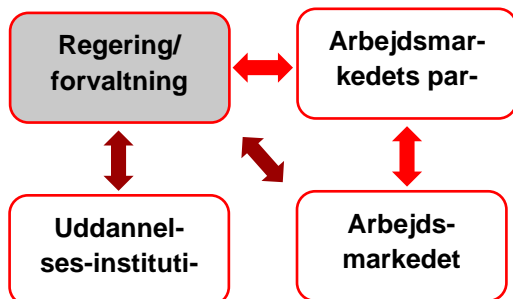
Den liberale model



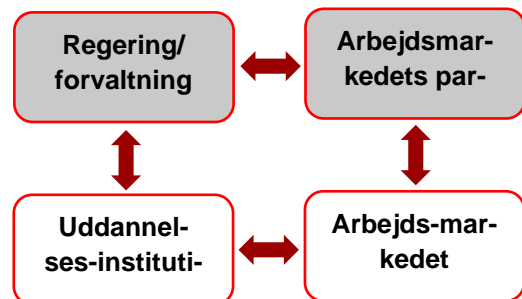
Den statscentrerede model





Den deltagelsesorienterede model



Den koordinerende



Høj grad af interaktion og indflydelse  Begrænset indflydelse  Grå bokse indikerer aktør der har ansvar for responsivitet

Kilde: Figuren er en lettere modificeret kopi af figur 3 i Cedefop (2013: 10).

I de to sidste modeller er arbejdsmarkedets parter, som det fremgår af figuren, centrale i forhold til at sikre responsivitet. I **den deltagelsesorienterede model** er arbejdsmarkedets parter en del af feedback-mekanismen, men deres rolle er begrænset til at være rådgivende. Denne model finder vi i dag i Finland, ligesom man i Sverige ser en udvikling væk fra den statscentrerede model og hen imod den deltagelsesorienterede model (Cedefop, 2013; Markowitsch & Hefler, 2018; Persson & Hermelin, 2018; Jørgensen & Tønder, 2018). I **den koordinerede model**, som findes i Danmark og Schweiz samt i den vekseluddannelsesbaserede del af erhvervsuddannelsessystemerne i Tyskland og Østrig, er arbejdsmarkedets parter de centrale aktører i forhold til at sikre responsivitet. Her er de formelle feedback-mekanismer institutionaliserede organer, hvor arbejdsmarkedets repræsentanter er medlemmer og har formel medbestemmelse i forhold til udformningen af uddannelserne. I Danmarks tilfælde er de faglige udvalg den primære feedback-mekanisme (Cedefop, 2013; Markowitsch & Hefler, 2018; Retsinformation, 2019a). I Schweiz indleder den føderale lov for erhvervsuddannelserne med at erklære, at mens ansvaret for erhvervsuddannelsessystemet ligger hos konføderationen, kantonerne og arbejdsmarkedets parter i fællesskab, så er det arbejdsmarkedets parter, der skal tage initiativ til at oprette nye erhvervsuddannelser (The federal Council, 2002).

Feedback-mekanismer på lokalt niveau

Ifølge Emmenegger et al. (2019) er der et hul i litteraturen om erhvervsuddannelsessystemernes styringsstruktur i forhold til at undersøge samarbejdet mellem de involverede aktører på *lokalt* niveau. Litteraturen fokuserer næsten udelukkende på at analysere samarbejdet mellem de involverede aktører i erhvervsuddannelsessystemerne på nationalt niveau, og det betyder, at væsentlige dele af systemets styringsstruktur er understuderet (Emmenegger et al., 2019).

Samarbejdet på lokalt niveau er relevant at undersøge. Fx kan decentralisering af udviklingen af lærerplaner og kompetencemål for erhvervsuddannelserne tænkes at øge uddannelsernes responsivitet, fordi det giver mulighed for, at lokale aktører kan tilpasse uddannelserne til det lokale arbejdsmarkeds specifikke behov. Det kan tilmed være nemmere at opnå kompromisser mellem fx arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer på lokalt niveau, fordi de lokale parter muligvis har flere fælles interesser end på nationalt niveau. I Danmark er der et element af decentralisering i form af, at de lokale erhvervsskoler i samarbejde med arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne i de lokale uddannelsesudvalg skal operationalisere de nationale læreplaner, så de passer til det lokale arbejdsmarkeds behov (Cedefop, 2012).

Et kvalitativt, komparativt studie har på baggrund af ekspertinterviews vist, at denne decentralisering i det danske system ikke genfindes i alle landene med kollektivistiske erhvervsuddannelsessystemer. I Tyskland definerer staten og arbejdsmarkedets parter på nationalt niveau et – sammenlignet med Danmark – langt større antal forskellige faggrupper (omkring 500). De tyske faggrupper er også mere detaljeret defineret på nationalt niveau. I Danmark er de langt færre nationalt definerede faggrupper (omkring 100) omvendt mindre detaljeret defineret, hvilket giver rum for den lokale operationalisering på erhvervsskolerne og i de lokale uddannelsesudvalg beskrevet ovenfor. Det schweiziske erhvervsuddannelsessystem minder her om det danske, og studiet konkluderer, at det er en styrke ved disse to landes erhvervsuddannelsessystemer (Rauner & Wittig, 2010).

Et tysk studie har vist, at der på lokalt niveau i Tyskland foregår meget lidt interaktion og samarbejde mellem den enkelte erhvervsskole og de lokale praktikvirksomheder på trods af, at der på nationalt niveau er et omfattende institutionaliseret samarbejde mellem uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet (Gessler, 2017).

Betydningen af kompleksitet i styringsstrukturen

Et forhold, der ser ud til at påvirke et erhvervsuddannelsessystems responsivitet, er kompleksitet i systemets styringsstruktur. Generelt er styringsstrukturen omkring erhvervsuddannelsessystemer kompleks sammenlignet med styringsstrukturen på de almene ungdomsuddannelser pga. de mange forskellige typer aktører, der er involveret i beslutningsprocesserne omkring erhvervsuddannelserne (Oliver 2010; Busemeyer & Schlicht-Schmälzle, 2014; Hippach-Schneider & Huismann, 2016).

Afvejning mellem kompleksitet og responsivitet

Et komparativt studie af en række landes erhvervsuddannelsessystemer - bl.a. Tyskland og Danmarks – har undersøgt, hvordan kompleksitet i styringsstrukturen påvirker fire governance-parametre, som studiet definerer som hensigtsmæssige outcomes fra en styringsstruktur. Parametrene er: 1) systemets tilpasningsevne (*adaptability*) i forhold til eksterne forandringer; 2) systemets sammenhæng (*coherence*) – fx graden af ensartethed i de forskellige udbyd af uddannelser eller graden af koordinering; 3) inddragelsesevne af eksterne aktører (*inclusiveness*) - fx arbejdsmarkedets parter; samt 4) muligheden for klar ansvarsplacering (*accountability*) (Oliver, 2010).

Studiet identificerer en afvejning mellem på den ene side et erhvervsuddannelsessystems tilpasningsevne og *accountability* og på den anden side systemets inddragelsesevne og sammenhæng. Komplekse systemer som det danske og det tyske har ringere tilpasningsevne, men kompleksiteten sikrer til gengæld en større inddragelsesevne samt bedre generel sammenhæng i systemet. Det britiske system på den anden side er mindre komplekst og arbejdsmarkedets parter har ikke medbestemmelse som i Danmark og Tyskland. Systemet er til gengæld mindre inkluderende og mindre sammenhængende. Desuden har man i Storbritannien forsøgt at øge systemets tilpasningsevne, men det har ført til indførelsen af komplekse policy-instrumenter, der har mindsket sammenhængen i systemet og inddragelsen af arbejdsmarkedets parter og øget kompleksitet i form af mange forskellige aktørers deltagelse i styringen af erhvervsuddannelserne (Oliver, 2010).

Nogle systemer har trods deres kompleksitet dog også været i stand til at tilpasse sig deres omgivelser. Et eksempel fra Tyskland er, at det er lykket at modernisere praktikforløbene inden for metalindustrien og byggeindustrien over en periode på ca. 20 år ved at reducere antallet af praktiktyper fra et stort antal overlappende praktiktyper til ganske få og mindre overlappende. Et andet eksempel er, at både det danske og tyske system har været i stand til at inkludere nye typer servicefag såsom IT-fag i vekseldannelsessystemet, dvs. introducere praktikforløb i disse fag (Oliver, 2010; Bosch & Charest, 2008; Gough & Macintosh, 2013). De kollektivistiske erhvervsuddannelsessystemer i Danmark, Tyskland, Østrig og Schweiz er dog ofte blevet kritiseret for at være relativt stabile over tid, dvs. mindre tilbøjelige til at introducere store forandringer (Trampusch, 2010; Gough & Macintosh, 2013; Kuhlee, 2015).

Fordele ved de kollektivistiske systemers kompleksitet

Kompleksiteten i de kollektivistiske systemers styringsstruktur har også en række fordele. For det første når en ændring er vedtaget, vil arbejdsmarkedets parter i teorien afholde sig fra på et senere tidspunkt at opponere mod beslutningen, fordi de har haft medbestemmelse (Oliver, 2010). En anden fordel er, at kompleksiteten i form af inddragelse af arbejdsmarkedets parter giver disse mulighed for at sikre, at det politiske system ikke vedtager ændringer af erhvervsuddannelserne, der fjerner kompetencer fra arbejdsmarkedet, som arbejdsgiverne har brug for (Thelen, 2004).

En sidste fordel er, at kompleksiteten er med til at løse koordineringsproblemer på arbejdsmarkedet. Især det tyske system er blevet fremhævet som et eksempel herpå. Det tyske erhvervsuddannelsessystem har således traditionelt sikret, at eleverne får høj kvalitetskompetencer i praktikforløbene og efterfølgende kan opretholde høje lønninger, bl.a. fordi virksomhederne har incitament til at investere i eleverne under praktikforløbene; man har opnået et såkaldt *high skill equilibrium*. Dette står i kontrast til Englands *low skill equilibrium*, hvor virksomheder pga. manglende koordinering ikke har samme incitament til at tage praktikanter og investere i dem (Thelen, 2004).

En række studier har argumenteret for, at netop vekseluddannelsesprincippet kombineret med arbejdsmarkedets parters medbestemmelse i forhold til indhold af uddannelserne letter overgangen fra tilværelsen som elev på en erhvervsuddannelse til faglært i job. Samtidig har det muligvis også en positiv effekt på de unge faglærtes beskæftigelsesfrekvens umiddelbart efter endt uddannelse og senere i livet. Forklaringen er, at vekseluddannelse og medbestemmelse sikrer, at de unge for det første får kompetencer, som arbejdsmarkedet rent faktisk efterspørger, og for det andet allerede inden endt uddannelse har relevant erhvervs erfaring. Studierne fremhæver, at landene med de kollektivistiske systemer – Danmark, Tyskland, Østrig og Schweiz – klarer sig bedre end gennemsnittet i forhold til ungdomsarbejdsløshed og overgang fra uddannelse til job. Det er dog vanskeligt at fastslå statistisk, om det skyldes udformningen af erhvervsuddannelsessystemerne, sådan som studierne argumenterer, eller om andre faktorer i disse lande er mere afgørende (Biavaschi et al., 2012; Renold et al., 2016; Busemeyer, 2014: 20-22; Ebner, 2015; Wolter & Ryan, 2011; Eichhorst et al., 2015).

Betydningen af arbejdsgiversidens sammensætning

En række studier har vist, at arbejdsgiversidens sammensætning har stor betydning for erhvervsuddannelsessystemers responsivitet i de lande, hvor arbejdsgiverne har indflydelse eller medbestemmelse; dvs. primært i de kollektivistiske erhvervsuddannelsessystemer. Små og store virksomheder har forskellige præferencer i forhold til faglærtes kompetencer, og magtforholdet i arbejdsgiverorganisationerne mellem de små og store virksomheder er derfor afgørende for, om arbejdsgiversiden støtter reformer af erhvervsuddannelsessystemet eller ej. Det er i høj grad forskelle i økonomiske ressourcer, der danner baggrund for forskellene i præferencer mellem små og store virksomheder. Sammensætningen af arbejdsgiversiden har ligeledes haft stor betydning for, hvordan erhvervsuddannelsessystemerne i et historisk perspektiv har tilpasset sig arbejdsmarkedets skiftende efterspørgsel (Culpepper, 2007; Trampusch, 2010; Thelen, 2004). Da virksomheder er helt centrale for de kollektivistiske erhvervsuddannelsessystemer, er det derfor vigtigt for disse systemers fortsatte succes, at alle typer virksomheders interesse i systemet fastholdes, hvilket bl.a. gøres ved at sikre, at systemet er responsivt (Biavaschi et al., 2012).

Schweiz og Østrig

Et kvalitativt casestudie af styringsstrukturen i det schweiziske erhvervsuddannelsessystem har vha. *process tracing*-metoden vist, at sammensætningen af arbejdsgiversiden kan være med til at forklare de perioder i historien, hvor man er lykkedes med at introducere reformer af de institutionelle rammer omkring de schweiziske erhvervsuddannelser. Studiet konkluderer, at i perioder hvor magtforholdet på arbejdsgiversiden har været til fordel for store, eksportorienterede virksomheder, som har samarbejdet med ledelsen i uddannelsesforvaltningerne, har man oplevet grundlæggende reformer af systemet, der har gjort op med hidtidige måder at organisere uddannelserne på. Når magtforholdet på arbejdsgiversiden primært har været til fordel for små- og mellemstore, nationalt orienterede virksomheder, har man derimod oplevet en inkrementel udvikling, der har haft til formål at bevare det eksisterende system (Trampusch, 2010).

Et komparativt, kvalitativt studie af Schweiz og Østrig har i forlængelse af ovenstående vist, at forskelle i magtforholdet mellem små og store virksomheder i de to lande kan være med til at forklare, at man i Schweiz har set en udvikling i erhvervsuddannelsessystemet hen imod et større fokus på generiske kompetencer – dvs. kompetencer som kan anvendes i de fleste virksomheder – mens man i Østrig har set en fastholdelse af et system, der fokuserer på at give eleverne specifikke kompetencer, der passer til en bestemt praktikvirksomheders behov. Studiet forklarer forskellen med, at store virksomheder har domineret arbejdsgiverorganisationerne i Schweiz, og disse virksomheder har generelt ønsket et erhvervsuddannelsessystem, der giver eleverne generelle kompetencer. I Østrig derimod har små virksomheder domineret arbejdsgiverorganisationerne. Disse virksomheder har færre økonomiske ressourcer og har derfor haft en interesse i at fastholde et system, der giver praktikanter kompetencer, som passer til den enkelte praktikvirksomheds behov således, at praktikvirksomheden sikrer sig, at den kan beholde den arbejdskraft, som den har investeret i under praktikforløbet. I Østrig har de små virksomheder succesfuldt blokeret for de ændringer, som de store virksomheder er lykkedes med at gennemføre i Schweiz. Ifølge studiet kunne ændringerne i Schweiz være en mulig forklaring på, at det schweiziske vekseluddannelsessystem nyder så stor popularitet, som det gør. Man har bl.a. koblet vekseluddannelsessystemet til det videregående erhvervsuddannelsessystem (Culpepper, 2007).

Selvom de kollektivistiske erhvervsuddannelsessystemer i Tyskland, Østrig og Schweiz ofte betragtes som tilnærmelsesvis ens, så adskiller Østrig sig fra de to andre lande ved, at den skoleundervisningsbaserede del af erhvervsuddannelsessystemet udgør hoveddelen af systemet målt på antal elever, hvorimod vekseluddannelserne dominerer erhvervsuddannelsessystemerne i Tyskland og Schweiz. Den modstand mod reformer af erhvervsuddannelsessystemet i Østrig, som er beskrevet ovenfor, gælder for vekseluddannelsesdelen af systemet. Det skoleundervisningsbaserede system er i langt højere grad løbende blevet reformeret og moderniseret. Man har i Østrig oplevet en konkurrence mellem det skoleundervisningsbaserede og det vekseluddannelsesbaserede erhvervsuddannelsessystem, som ikke er tilfældet i fx Tyskland og Schweiz. Det har i Østrig ført til, at mens det skoleundervisningsbaserede system er blevet moderniseret og har indtaget nye sektorer, så har vekseluddannelsessystemet trukket sig tilbage til de traditionelle og mindre konkurrenceprægede sektorer i økonomien og har i høj grad undgået reformering (Lassnigg, 2011).

Tyskland

Forskellen mellem små og store virksomheders præferencer i forhold til, hvilke kompetencer eleverne skal tilegne sig i praktikken, genfindes i Tyskland. De små virksomheder med begrænsede økonomiske ressourcer og mindre behov for avancerede kompetencer har historisk ønsket et praktiksistem, hvor eleverne tilegner sig virksomhedsspecifikke kompetencer. De store, eksportorienterede, tyske virksomheder derimod er afhængige af faglærte med mere avancerede kompetencer, fordi det er grundlaget for deres internationale konkurrenceevne. De har derfor været villige til at investere flere ressourcer i praktiksistemet, end de er forpligtede til ifølge lovgivningen (Culpepper & Thelen, 2008).

De små virksomheder kritiserede det tyske praktiksistem i 1980'erne og 1990'erne for at være blevet for dyrt pga. den teknologiske udvikling, mens de store virksomheder historisk har haft en stor interesse i praktiksistemet. Som i Schweiz og Østrig har arbejdsgiverorganisationerne skulle håndtere disse forskelle mellem de små og store virksomheder. Alliancer mellem forskellige fraktioner hos arbejdsgiverne på den ene side og arbejdstagerorganisationerne eller politiske aktører på den anden side har derfor også i Tyskland haft betydning for, hvilken udvikling erhvervsuddannelsessystemet har fulgt (Culpepper & Thelen, 2008).

Danmark

I Danmark ser vi bl.a. problematikken med forskelle i økonomiske ressourcer mellem de små og store virksomheder i forhold til at yde indflydelse på de lokale kompetencemål for praktikanter. Større virksomheder har ressourcer til at ansætte medarbejdere med ansvar for praktik og kan dermed bedre påvirke udformningen af de lokale kompetencemål, end de små virksomheder kan, selvom det er de små og mellemstore virksomheder, som tager flest praktikanter (Cedefop, 2012).

Litteratur

Andersen, L. B., P. Bogetoft, J. G. Christensen & T. Tranæs (red.) (2014). *Styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne*. Odense: Rockwool Fondens Forskningsenhed & Syddansk Universitetsforlag.

Andersen, O.D & K. Kruse (2016). *Vocational education and training in Europe – Denmark*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports.

Bakken, A. & M. B. Andersson (03.28.2018). *The Education System*. Government.no. Lokaliseret den 05.11.2018 på [www: https://www.regjeringen.no/en/topics/education/school/the-norwegian-education-system/id445118/](https://www.regjeringen.no/en/topics/education/school/the-norwegian-education-system/id445118/)

Biavaschi, C.; W. Eichhorst; C. Giuliatti; M. J. Kendzia; A. Muravyev; J. Pieters; N. Rodríguez-Planas; R. Schmidl & K. F. Zimmermann (2012). *Youth Unemployment and Vocational Training*. IZA Discussion Paper No. 6890. Bonn, Tyskland: IZA.

Bolli, T.; K. M. Caves; U. Renold & J. Buergi (2018). Beyond employer engagement: measuring education-employment linkage in vocational education and training programmes. *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 70(4), pp. 524-563.

Bosch, G. & J. Charest (2008). "Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies". *Industrial Relations Journal*, vol.39(5), pp.428-447.

Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. (2008). "Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)—the English, German and Dutch cases". *Oxford Review of Education*, vol. 34(5): pp. 547-567.

Busemeyer, M. R. (2014). *Skills and Inequality: Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States*. Cambridge: Cambridge University Press.

Busemeyer, M. R. & R. Schlicht-Schmälzle (2014). "Partisan power, economic coordination and variations in vocational training systems in Europe". *European Journal of Industrial Relations*, vol. 20(1), pp. 55–71.

Busemeyer, M. R & C. Trampusch (2011). "The comparative political economy of collective skill formation". I: M. R. Busemeyer & C. Trampusch (red.): *The political economy of collective skill formation*. Oxford: Oxford University Press. Pp. 3-40.

Cedefop (2012). *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes*. Research paper no 29. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop (2013). *Renewing VET provision. Understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market*. Research paper no. 37. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop (2018). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 3: the responsiveness of European VET systems to external change (1995-2015). Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 67.

Gessler, M. (2017). "The Lack of Collaboration Between Companies and Schools in the German Dual Apprenticeship System: Historical Background and Recent Data". *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, vol. 4(2), pp. 164-195.

Culpepper, P. D. (2007). "Small States and Skill Specificity Austria, Switzerland, and Interemployer Cleavages in Coordinated Capitalism". *Comparative Political Studies*, vol. 40(6), pp. 611-637.

Culpepper, P. D. & K. Thelen (2008). "Institutions and Collective Actors in the Provision of Training – Historical and Cross-National Comparisons". I: K. U. Mayer & H. Solga (red.). *Skill Formation - Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Deissinger, T. & P. Gonon (2016). "Stakeholders in the German and Swiss Vocational Educational and Training System: Their Role in Innovating Apprenticeships against the Background of Academisation". *Education & Training*, vol. 58(6), pp. 568-577.

Ebner, C. (2015). "Labour market developments and their significance for VET in Germany: An overview". *Research in Comparative and International Education*, vol. 10(4), pp. 576–592.

Eichhorst, W.; N. Rodríguez-Planas; R. Schmidl & K. F. Zimmermann (2015). "A Road Map to Vocational Education and Training in Industrialized Countries". *ILR Review*, vol. 68(2), pp. 314–337.

Emmenegger, P.; L. Graf & C. Trampusch (2019). "The governance of decentralised cooperation in collective training systems: a review and conceptualisation". *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 71(1), pp. 21–45.

(FNBE) Finnish National Board of Education (2015). *National education and training committees*. Lokaliseret den 15.11.2018 på www: https://www.oph.fi/download/172576_national_education_and_training_committees_skills_for_future.pdf

Gough, R. & M. Macintosh (2013). An Adaptive Institution? The German Vocational Education System and Pressures for Change. *Labour & Industry*, vol. 18(1), pp. 69-94.

Grollmann, P. (2008). Comparative Research on Technical and Vocational Education and Training (TVET): Methodological Considerations. In: F. Rauner & R. Maclean (red.). *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. Berlin: Springer.

Hall, P. A. & D. Soskice (2001). *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. United Kingdom: Oxford University Press.

Hippach-Schneider, U. & A. Huisman (2016). *Vocational education and training in Europe – Germany*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_DE.pdf

- Hoeckel, K. (2010). Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training - Austria. OECD
- Hoeckel, K.; S. Field & W. N. Grubb (2009). Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training - Switzerland. OECD.
- Industriens Uddannelser (2019). *Metalindustriens Uddannelsesudvalg (MI)*. Lokaliseret den 04.09.2019 på www: <https://iu.dk/udvalg/iu-udvalg/iu-udvalg/metalindustriens-uddannelsesudvalg-mi/>
- Jørgensen, C. H. & A. H. Tønder (2018). "Transitions from vocational education to employment in the Nordic countries". I: C. H. Jørgensen, O. J. Olsen & D. P. Thunqvist (red.): *Vocational Education in the Nordic Countries Learning from Diversity*. Oxon: Routledge.
- Koukku, A. & P. Paronen (2016). *Vocational education and training in Europe – Finland*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports.
- Kuhlee, D. (2015). "Federalism and corporatism: On the approaches of policymaking and governance in the dual apprenticeship system in Germany and their functioning today". *Research in Comparative and International Education*, vol. 10(4), pp. 476–492.
- Lassnigg, L. (2011). "The 'duality' of VET in Austria: institutional competition between school and apprenticeship". *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 63(3), pp. 417–438.
- LOVDATA (2016). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lokalisert den 29.10.2018 på www: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Mahoney, J. & K. Thelen (2010). "A theory of gradual institutional change". I: J. Mahoney & K. Thelen (red). *Explaining institutional change: ambiguity, agency and power*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-37.
- Markowitsch, J. & G. Hefler (2018). "Staying in the Loop: Formal Feedback Mechanisms Connecting Vocational Training to the World of Work in Europe". *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, vol. 5(4), pp. 285-306.
- Martin, C. J. (2011). Political Institutions and the Origins of Collective Skill Formation Systems. I: M. R. Busemeyer & C. Trampusch (red.): *The political economy of collective skill formation*. Oxford: Oxford University Press. Pp. 41-67.
- Michelsen, S. (2018). "The historical evolution of vocational education in the Nordic countries". I: S. Michelsen & M. Stenström (red.): *Vocational Education in the Nordic Countries: The Historical Evolution*. Oxon: Routledge.
- Lund, H. & H. Sommerseth (14.09.2017). *Retningslinjer for samarbeid – SRY, faglige råd og Udir*. Utdanningsdirektoratet. Lokalisert den 29.10.2018 på www: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videre-gaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/retningslinjer-samarbeid-for-sry-fagligerad-udir/>
- (NCICE) Norwegian Centre for International Cooperation in Education (SIU) (2016). *Vocational education and training in Europe – Norway*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports.
-

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_NO.pdf

Oliver, D. (2010). "Complexity in Vocational Education and Training Governance". *Research in Comparative and International Education*, vol. 5(3): pp. 261-273.

Persson, B. & B. Hermelin (2018). "Mobilising for change in vocational education and training in Sweden – a case study of the 'Technical College' scheme". *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 70(3), pp. 476-496.

Rageth, L. & Renold, U. (2017). The Linkage Between the Education and Employment Systems: Ideal Types of Vocational Education and Training Programs. KOF Working Papers, No. 432.

Rauner, F. & W. Wittig (2010). "Differences in the Organisation of Apprenticeship in Europe: Findings of a comparative evaluation study". *Research in Comparative and International Education*, vol. 5(3), pp. 237-250.

ReferNet Sweden & Skolverket (2014). Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes. Sweden. Skolverket.
https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2015/ReferNet_SE_2014_WBL.pdf

Renold, U., T. Bolli, K. Caves, J. Bügi, M. E. Egg, J. Kemper & L. Rageth (2016). Feasibility Study for a Curriculum Comparison in Vocational Education and Training Intermediary Report II: Education-Employment Linkage Index. KOF Studies No. 80.

Retsinformation (2019a). *Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser*. Den 20.05.2019 på [www](http://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=208956):
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=208956>

Retsinformation (2019b). *Bekendtgørelse af lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse*. Den 23.09.2019 på www:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209285#id4f403ec3-c998-449e-9720-12993428347a>

SERI (2018). Vocational and Professional Education and Training in Switzerland. Facts and Figures 2018. State Secretariat for Education, Research and Innovation (SERI).

Shaw, A. J.; K. J. Shaw & S. Blake (2016). "Examining Barriers to Internationalisation Created by Diverse Systems and Structures in Vocational Education and Training". *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, vol. 3(2), pp. 88-105.

Skolverket & ReferNet Sweden (2016). *Vocational education and training in Europe – Sweden*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports.

Sommerseth, H. & H. Lund (2017.23.10). *In English*. Utdanningsdirektoratet. Lokaliseret den 05.11.2018 på [www](https://www.udir.no/in-english/): <https://www.udir.no/in-english/>

Stenström, M. & M. Virolainen (2014). *The current state and challenges of vocational education and training in Finland*. Finnish Institute for Educational Research.

Sveriges Riksdag (2010). *Gymnasieförordning (2010:2039)*. Lokaliseret den 12.11.2018 på [www: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039)

The federal Council (2002). *Federal Act on Vocational and Professional Education and Training*. The Federal Assembly of the Swiss Confederation. Lokaliseret den 23.01.2019 på [www: https://www.admin.ch/opc/en/classified-compilation/20001860/index.html](https://www.admin.ch/opc/en/classified-compilation/20001860/index.html)

Thelen, K. (2004). *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan (Cambridge Studies in Comparative Politics)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trampusch, C. (2009). "Europeanization and Institutional Change in Vocational Education and Training in Austria and Germany". *Governance*, vol. 22(3): pp. 369-395.

Trampusch, C. (2010). "The Politics of Institutional Change: Transformative and Self-Preserving Change in the Vocational Education and Training System in Switzerland". *Comparative Politics*, vol. 42(2): pp. 187-206.

Tritscher-Archan, S. (2016). *Vocational education and training in Europe – Austria*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports.

UddannelsesGuiden (2018). *Strukturen på erhvervsuddannelserne*. Undervisningsministeriet. Lokaliseret den 30.10.2018 på [www: https://www.ug.dk/uddannelser/artikleromuddannelser/om erhvervsuddannelser/strukturen-paa-erhvervsuddannelserne](https://www.ug.dk/uddannelser/artikleromuddannelser/om erhvervsuddannelser/strukturen-paa-erhvervsuddannelserne)

Undervisningsministeriet (2019). *Ansvar og aktører*. Lokaliseret den Lokaliseret den 20.05.2019 på [www: https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/ansvar-og-aktoerer](https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/ansvar-og-aktoerer)

Virolainen, M. & D. P. Thunqvist (2017). "Varieties of universalism: post-1990s developments in the initial school-based model of VET in Finland and Sweden and implications for transitions to the world of work and higher education". *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 69(1), pp. 47-63.

Wheelahan, L. & G. Moodie (2017). "Vocational education qualifications' roles in pathways to work in liberal market economies." *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 69(1), pp. 10-27.

Wolter, S. C. & P. Ryan (2011). "Apprenticeship". I: E. A. Hanushek, S. Machin & L. Woessmann (red.). *Handbook of the Economics of Education (volume 3)*. San Diego, USA: Elsevier.