

# Analyse af partsstyringen og dialogen i VEU-systemet

Analyse gennemført af Plougmann-Copenhagen og Oxford Research for ekspertgruppen for voksen-, efter- og videreuddannelse



## Analyse af partsstyringen og dialogen i VEU-systemet

Analyse gennemført af Plougmann-Copenhagen A/S og Oxford Research A/S for ekspertgruppen for voksen-, efter- og videreuddannelse

27. marts 2017

### Kontakt

Peter Plougmann  
E: peter@plougmann-cph.dk T: 33 69 13 01

### Om Peter Plougmann

#### Next Generation Consulting – by Peter Plougmann

Peter Plougmann stiftede i 2015 Plougmann-Copenhagen A/S. Han er specialiseret i analyser, oplæg og strategiprocesser for faglige organisationer, brancheforeninger, private virksomheder, ministerier og offentlige institutioner.

Plougmann-Copenhagen A/S  
Store Kongensgade 93  
1264 København  
Danmark  
(+45) 33 69 13 01  
peter@plougmann-cph.dk  
www.plougmann-cph.dk

### Om Oxford Research

#### Knowledge for a better society

Oxford Research er en specialiseret vidensvirksomhed med fokus på velfærdsområderne og erhvervs- og regionaludvikling.

Oxford Research A/S  
Falkoner Allé 20, 4.  
2000 Frederiksberg C  
Danmark  
(+45) 33 69 13 69  
office@oxfordresearch.dk  
www.oxfordresearch.dk

## Indhold

<b>1.</b>	<b>Indledning</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>Hovedkonklusioner</b>	<b>3</b>
	Vurdering af AMU-systemet	3
	Vurdering af det videregående VEU-system	4
<b>3.</b>	<b>Beskrivelse af praksis</b>	<b>6</b>
3.1	Praksis i AMU	6
3.1.1	Beskrivelse af efteruddannelsesudvalgenes formål og rolle	6
3.1.2	Beskrivelse af udvikling, nedlæggelse og ajourføring af FKB'er	7
3.1.3	Beskrivelse af udvikling, nedlæggelse og ajourføring af arbejdsmarkedsuddannelser og eud-enkeltfag	9
3.2	Praksis i VVEU	16
3.2.1	Beskrivelse af regler og rammer for dialog mellem parterne og uddannelsesinstitutionerne	16
3.2.2	Beskrivelse af regler og rammer for udvikling og nedlæggelse af uddannelser	18
3.2.3	Beskrivelse af praksis for udvikling af uddannelser	21
<b>4.</b>	<b>Vurdering af VEU-systemet</b>	<b>27</b>
4.1	Overordnede rammevilkår for VEU-systemet	27
4.1.1	Udviklingstendenser på det danske arbejdsmarked	27
4.2	Vurdering af AMU-systemet	31
4.2.1	AMU-systemets evne til at opfange kompetencebehov og udvikle relevante kurser	31
4.2.2	Partsstyringens betydning for afholdelse af det samlede udbud af AMU-kurser	41
4.3	Vurdering af det videregående VEU-system	45
4.3.1	VEU-systemets evne til at opfange kompetencebehov og udvikle relevante kurser	45
4.3.2	Styringens betydning for, at institutionerne kan levere de udviklede kurser	50
<b>Bilag A – Metode og datagrundlag</b>		<b>54</b>
4.4	Desk Research	54
4.5	Interviews	54
4.6	Survey	57

## 1. Indledning

I kommissoriet for *Ekspertgruppen for voksen-, efter- og videreuddannelse* omhandler tredje spor ”modernisering af partsstyringen i VEU”. Denne analyse bidrager med en beskrivelse og vurdering af partsstyringen og dialogen med uddannelsesinstitutionerne i VEU-systemet. Formålet med analysen er todelt. I første del af analysen er formålet at afdække regler/rammer og praksis for henholdsvis partsstyring og øvrig dialog med uddannelsesinstitutionerne på både AMU-området og i det videregående VEU-system. Formålet med den anden del af analysen er at vurdere, i hvilken grad både partsstyringen og dialogen fungerer, så VEU-systemet er responsivt og relevant i forhold til de kompetencebehov, der løbende opstår på arbejdsmarkedet, samt hvorvidt partsstyringen og den øvrige dialog understøtter fleksibilitet og forsyningssikkerhed.

Konsortiet, bestående af Plougmann-Copenhagen A/S og Oxford Research A/S, har gennemført en analyse baseret på 72 dybdegående interviews med centrale aktører/interessenter og eksperter i VEU-systemet, samt en spørgeskemaundersøgelse rettet mod VEU-udbydere (både AMU og videregående VEU), efteruddannelsesudvalg (AMU) og uddannelsesudvalg (videregående VEU).

Analysen bygger på en metodetriangulering af data fra desk research, dybdegående, kvalitative interviews samt en spørgeskemaundersøgelse. Dette analysedesign og datagrundlag giver et solidt grundlag for at vurdere styrker og svagheder i partsstyringen og den øvrige dialog i VEU-systemet. Som metodisk greb i analysen er de kvalitative interviews og survey gennemført med fokus på aktørernes gensidige oplevelse og vurdering af egen såvel som de andre aktørers roller i VEU-systemet. Det har bl.a. givet mulighed for at vurdere forskelle i aktørernes egen vurdering af dialogen og samarbejdet.

Det er samtidig vigtigt at være bevidst om, at det valgte analysedesign og metodegrundlag har nogle begrænsninger i forhold til at give endelige konklusioner om VEU-systemets responsivitet. Der er således ikke gennemført en systematisk kortlægning af, om nye kompetencebehov er dækket via partsstyringen og dialogen i VEU-systemet. Det er i praksis meget svært – selv ved en endnu større inddragelse af virksomheder end det er tilfældet i undersøgelsen – at give endelige vurderinger af, om alle arbejdsmarkedets kompetencebehov er dækket. På den ene side viser erfaringerne fra andre kompetenceanalyser, at virksomhederne kan have svært ved at vurdere, hvilke fremtidige, udækkede kompetencebehov de har, og på den anden side om et dækkende kursus rent faktisk udbydes i VEU-systemet, eller om vurderingen blot skyldes et manglende kendskab til udbuddet fra virksomhedens side. Endvidere kan det analytisk være meget svært at adskille, om virksomhedernes udækkede kompetencebehov skyldes, at kompetencebehovet ikke opfanges, eller om det snarere skyldes, at de udviklede kurser ikke afholdes i praksis. På trods af det giver trianguleringen af data samt den efterfølgende validering af *findings* hos forskere og eksperter på området dog et udmærket grundlag for at give vurderinger af VEU-systemets styrker og svagheder.

Analysen er gennemført i perioden januar-marts 2017.

### Læsevejledning

I **kapitel 2** præsenteres analysens hovedkonklusioner vedrørende praksis og vurdering af partsstyringen og den øvrige dialog mellem uddannelsesinstitutionerne og arbejdsmarkedets parter på både AMU-området og på det videregående VEU-område.

I **kapitel 3** beskrives først de forskellige formål, der er med partsstyringen og dialogen med uddannelsesinstitutionerne om uddannelsesudvikling samt regler/rammer for udvikling og nedlæggelse af nye uddannelser. Dernæst beskrives praksis vedrørende behovsvurdering, udvikling og nedlæggelse samt løbende vedligeholdelse/ajourføring af uddannelser, herunder hvilket vidensgrundlag og hvilke analyser der inddrages i udviklingen af kurser. Dette gøres på henholdsvis AMU-området og det videregående VEU-område.

I **kapitel 4** præsenteres analysens resultater vedrørende VEU-systemets evne til at opfange kompetencebehov og udvikle relevante uddannelser samt styringens betydning for udbud og afholdelse af uddannelserne. Vurderingen af partsstyringen og den øvrige dialog evne til at skabe et system, der responsivt understøtter relevans, fleksibilitet, kvalitet og tilgængelighed af kurser/uddannelser, gennemføres på henholdsvis AMU-området og det videregående VEU-område.

I **bilag A** beskrives analysens metode og datagrundlag.

## 2. Hovedkonklusioner

Analysen har til formål at vurdere, i hvilken grad partsstyringen og den øvrige dialog mellem uddannelsesinstitutionerne og arbejdsmarkedets parter fungerer, så VEU-systemet er responsivt i forhold til at opfange og dække de kompetencebehov, der løbende opstår på arbejdsmarkedet. Hovedkonklusionerne er konsortiets vurdering af styrker og svagheder ved de nuværende modeller for partsstyringen og dialogen i forhold til at imødekomme kompetencebehov og være responsive på nye jobområder og på tværs af etablerede faggrænser.

Da der er stor forskel på, hvordan partsstyringen/partsinddragelsen er organiseret inden for henholdsvis AMU-systemet og videregående VEU, gennemgås resultaterne af analysen af de to forskellige områder separat.

### VURDERING AF AMU-SYSTEMET

Helt overordnet peger analysen på, at partstyringen inden for AMU-området fungerer i forhold til at skabe et rimeligt responsivt VEU-system. Data fra interviews, survey og desk research tyder samlet set på, at de branchenedsatte efteruddannelsesudvalg i al væsentlighed formår at opfange nuværende kompetencebehov og i nogen grad fremtidige tendenser på arbejdsmarkedet inden for eksisterende faggrænser. Det er dog nødvendigt at være bevidst om, at der kræves en systematisk kortlægning af kompetencebehov for at kunne svare entydigt på, om alle kompetencebehov reelt set opfanges, hvilket har ligget uden for analysens opdrag. De interviewede informanter peger dog samlet set på, at kompetencebehov opfanges, mens survey-data giver et mere nuanceret billede, da AMU-udbydere i lidt mindre grad end efteruddannelsesudvalgene selv vurderer, at efteruddannelsesudvalgenes rolle understøtter, at AMU-systemet kan levere kurser, der dækker de nuværende kompetencebehov.

Videre er det konsortiets vurdering, at størstedelen af efteruddannelsesudvalgene arbejder kompetent og systematisk med afdækning af kompetencebehov. Flere af efteruddannelsesudvalgene har en bred inddragelse af videnskilder, herunder egne analyser, og har løbende en formel og uformel dialog med AMU-systemets aktører. Det er på trods af det alligevel konsortiets vurdering, at der er et potentiale for større inddragelse af systematiske analyser i dele af systemet. Særligt på tværs af efteruddannelsesudvalgene, da den faglige søjleopdeling i efteruddannelsesudvalgene kan rumme faldgruber i identifikationen af tværgående arbejdsmarkedsbehov.

Partsstyringsstrukturen på AMU-området er samtidig udfordret, når det gælder om at opfange arbejdsmarkedsbehov på tværgående kompetenceområder uden for traditionelle faggrænser og brancherområder. Endvidere vurderer konsortiet, at partsstyringens legitimitet og evne til at udvikle på uorganiserede områder på sigt kan blive udfordret.

Med den hastige udvikling på arbejdsmarkedet og de mange nye, tværgående behov samt behov på uorganiserede områder vil udfordringerne på arbejdsmarkedet for den nuværende partsstyringsstruktur efter konsortiets vurdering kun blive større. Samtidig ser vi, at ændringer og udviklingstendenser på arbejdsmarkedet generelt foregår i et stadigt højere tempo.

AMU-systemets tidsmæssige responsivitet er primært udfordret, når større arbejdsmarkedsbehov og helt nye arbejdsområder identificeres. I nogle tilfælde skyldes det, at det medfører behov for udvikling af en helt ny FKB, mens det i andre tilfælde blot tager længere tid at udvikle kurset, da der er tale om et helt nyt arbejdsområde med udækket viden og behov for en mere omfattende kursusudviklingsproces. Når der er tale om nye jobområder, kræver det i praksis inddragelse af andre aktører og eksterne analyser, hvilket også påvirker den tidsmæssige responsivitet.

Udfordringen med at opfange tværgående kompetencebehov medfører endvidere en ofte uklar ansvarsfordeling på de tværgående tendenser, som falder mellem de eksisterende organisationers fagområder. Analysen peger i den forbindelse på, at der mangler koordineringsmuligheder mellem de branchenedsatte efteruddannelsesudvalg. Den manglende koordinering kan ses som en medvirkende faktor til en overudvikling af AMU-kurser, da alle efteruddannelsesudvalg, for hvem en given tendens er relevant, ender med at udvikle et AMU-kursus.

Analysen peger på, at AMU-systemet har stigende problemer med at afholde AMU-kurserne i praksis, og at de mange kurser med begrænset aktivitet kun i ringe omfang nedlægges. Det er således også yderst sjældent, at efteruddannelsesudvalgene nedlægger kurser uafhængigt af 3-årsreglen. Fra efteruddannelsesudvalgene og udbyderne lyder det, at de mange kurser uden aktivitet og den manglende nedlæggelse primært skyldes, at efteruddannelsesudvalgene forsøger at kompensere for snævre AMU-målbeskrivelser ved at udvikle og bibeholde et stort antal kurser.

Når først AMU-målene er beskrevet og godkendt, er partsstyringens indflydelse og formelle ansvar begrænset i forhold til at understøtte, hvordan de udviklede AMU-mål gennemføres i praksis. Data tyder endvidere på, at samarbejdet mellem uddannelsesinstitutionerne og arbejdsmarkedets parter primært er relationsafhængigt og betinget af en gensidig interesse i at understøtte fleksibiliteten, kvaliteten og tilgængeligheden af AMU-kurserne.

## VURDERING AF DET VIDEREGÅENDE VEU-SYSTEM

Den decentrale styring, der er gældende for det videregående VEU-system, understøtter, at institutionerne relativt hurtigt kan opfange nye kompetencebehov og omsætte de identificerede arbejdsmarkedsbehov til ajourføring af eksisterende uddannelser. Endvidere viser analysen, at det videregående VEU-system understøtter, at institutionerne relativt hurtigt kan omsætte de identificerede arbejdsmarkedsbehov til ajourføring af eksisterende uddannelser. Den store fleksibilitet i studieordningerne på det videregående område medfører, at mindre arbejdsmarkedsbehov kan dækkes løbende og uden tidskrævende godkendelsesprocesser. Hertil kommer, at større ændringer i kompetencebehov kan imødekommes via moduludvikling, der i praksis kan gennemføres på mellem to og seks måne-

der. Hvis en helt ny uddannelse skal udvikles, er der behov for en mere omfattende prækvalifikationsproces. Da det er relativt sjældent, at der udvikles helt nye uddannelser, vurderer konsortiet derfor ikke, at den relativt lange udviklingsproces for nye uddannelser kan karakteriseres som en tungtvejende svaghed i systemet.

Konsortiet vurderer videre, at den decentrale behovsafdækning og uddannelsesudvikling rummer en svaghed, da der kan opstå situationer, hvor den manglende institutionaliserede analysepraksis kan medføre, at institutionernes behovsafdækning bliver usystematisk og ufuldkommen. Det peger i retning af, at institutionernes egen forskningsindsats er utilstrækkelig i denne sammenhæng. Der efterspørges fra alle interessenter dialogfora, hvor uddannelsesinstitutionerne i højere grad kan samarbejde om udviklingstendenser, der ligger uden for de klassiske, etablerede faggrænser og helst med inddragelse af parterne. Konsortiet vurderer, at der er et betydeligt potentiale i at styrke den nationale dialog mellem parter og uddannelsesinstitutioner – ikke i form af partsstyring, som det kendes fra AMU-området, men snarere i form af øget dialog blandt parter og uddannelsesinstitutioner på nationalt niveau.

Det er entydigt institutionerne, der er hovedansvarlige for at opfange behov og sikre udvikling og udbud af relevante tilbud. Analysen peger på, at den formaliserede partsinddragelse i det videregående VEU-system er usystematisk på lokalt niveau. Nogle steder fungerer parternes samarbejde med institutionerne via uddannelsesudvalgene godt, mens det andre steder er mindre velfungerende. Det er dog konsortiets vurdering, at den primære systemsvaghed, hvad angår partsdialog, ligger i en manglende understøttelse af national dialog mellem parterne og institutionerne om behovsafdækning og uddannelsesudvikling. Konsortiet vurderer derfor, at der er et stort potentiale i at styrke den nationale dialog mellem parter og uddannelsesinstitutioner. Det skal både bidrage til, at institutionerne får systematisk adgang til parternes viden om arbejdsmarkedet, og samtidig modvirke, at der opstår sorte huller, hvor arbejdsmarkedsbehov ikke dækkes af uddannelsesudbuddet.

Endvidere indikerer analysen, at akademierne og professionshøjskolerne udbyder og afvikler de udviklede uddannelser i et rimeligt omfang, selvom der, som aktiviteten omkring VEU-milliarden har vist, er problemer på de tekniske områder. Den nuværende decentrale styringsmodel understøtter, at institutionerne kan afvikle de udviklede uddannelser i praksis bl.a. grundet stor frihed i takstfastsættelsen, der tillader kurser afviklet med få deltagere og samtidig giver mulighed for at udbyde uddannelserne fleksibelt i overensstemmelse med målgruppens behov.

Der er på den anden side udfordringer med forsyningssikkerheden i udkantsområderne og på meget specialiserede fagområder. Det skyldes delvist, at institutionerne primært har incitament til at udbyde de uddannelser, hvor økonomien kan løbe rundt.



## 3. Beskrivelse af praksis

I første halvdel af det følgende kapitel beskrives formålet med partsstyringen på AMU-området samt regler/rammer og praksis for udvikling og nedlæggelse af nye uddannelser. Tilsvarende i anden halvdel af kapitlet beskrives regler/rammer og praksis for udvikling og nedlæggelse af nye uddannelser på det videregående VEU-niveau.

### 3.1 PRAKSIS I AMU

#### 3.1.1 Beskrivelse af efteruddannelsesudvalgenes formål og rolle

På AMU-området har **arbejdsmarkedets parter** formel beslutningskompetence til at udvikle/nedlægge og ajourføre uddannelserne.

Både arbejdsgivere og arbejdstagere er repræsenteret i **efteruddannelsesudvalg**. Efteruddannelsesudvalgenes rolle og opgaver er fastsat i AMU-loven<sup>1</sup> og bekendtgørelsen<sup>2</sup>. De forskellige opgaver for efteruddannelsesudvalgene er kort opsummeret i boksen nedenfor:

#### Efteruddannelsesudvalgenes rolle og opgaver

- Analysere behovet for grundlæggende arbejdsmarkedsrelevant kompetenceudvikling hos voksne, herunder analysere uddannelsesbehov på områder med forventet lille deltagergrundlag, jf. lovens § 2
- Udarbejde fælles kompetencebeskrivelser, jf. lovens § 2
- Udvikle arbejdsmarkedsuddannelser, jf. lovens § 10
- Udvælge relevante enkeltfag til optagelse i de fælles kompetencebeskrivelser, jf. lovens § 10
- Bidrage til udvikling og fornyelse af fælles kvalitetssikringsredskaber, jf. lovens § 29
- Drøfte antallet af lokale uddannelsesudvalg med de enkelte uddannelsesinstitutioner og udpege organisationsrepræsentanter til lokale uddannelsesudvalg efter indstilling fra organisationernes lokale afdelinger, jf. lovens § 9.

For at sikre, at ufaglærte og faglærte bedst muligt er rustede til udfordringerne på nutidens og fremtidens arbejdsmarked, skal efteruddannelsesudvalgene både analysere behovet for at videreudvikle arbejdsstyrkens kompetencer og være med til at udvikle nye arbejdsmarkedsuddannelser. Videre skal efteruddannelsesudvalgene understøtte kvaliteten af de udbudte AMU-kurser ved at bidrage til udvikling af de fælles kvalitetssikringsredskaber og understøtte processen med at nedsætte **lokale uddannelsesudvalg** ude på de enkelte erhvervsskoler, der udbyder AMU. Lokale uddannelsesudvalg

<sup>1</sup> Jf. Lovbekendtgørelse nr. 226 af 4. marts 2014, Bekendtgørelse af lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v.

<sup>2</sup> Jf. Bekendtgørelse nr. 724 af 21. juni 2013 om arbejdsmarkedsuddannelser m.v.

består således også af arbejdsgivere og arbejdstagere, men her er der typisk tale om repræsentanter fra det lokale erhvervsliv.

Efteruddannelsesudvalgene består af arbejdsgivere og arbejdstagere inden for de forskellige brancheområder, f.eks. industri, social og sundhed, kontor, transport og byggeri mv. Arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer nedsætter et antal efteruddannelsesudvalg med et lige stort antal medlemmer udpeget af arbejdstagernes og arbejdsgivernes hovedorganisationer. Der er pt. 11 efteruddannelsesudvalg. Udvalgene vælger blandt sine medlemmer en formand og en næstformand.

Efteruddannelsesudvalgene benytter **sekretariatsbistand**, som tilvejebringes af de organisationer, der er repræsenteret i efteruddannelsesudvalgene. Arbejdsmarkedets parter finansierer således sekretariaternes administration og opgaver, f.eks. ansøgninger, afrapportering, regnskabsaflæggelse mv. Sekretariatene varetager også den daglige kontakt med Undervisningsministeriet og uddannelsesinstitutionerne.

På nationalt niveau er arbejdsmarkedets parter sammen med ministerier og repræsentanter for uddannelsesinstitutioner mv. inddraget via **Rådet for Voksen- og Efteruddannelse** (VEU-rådet). VEU-rådet har til opgave at rådgive undervisningsministeren om emner og forhold, der har betydning for VEU-området, herunder AMU. Det er endvidere VEU-rådet, der skal godkende et efteruddannelsesudvalg, og det har også mulighed for at opsplitte eller nedlægge et efteruddannelsesudvalg.

### Beskrivelse af dialogen og samarbejdsklimaet i efteruddannelsesudvalgene

De gennemførte interviews tegner et billede af, at dialogen og samarbejdsklimaet i efteruddannelsesudvalgene overordnet set er konsensuspræget. På tværs af de adspurgte parter i udvalgene beskrives en konstruktiv dialog med overvejende fælles interesser. Selvom efteruddannelsesudvalgene er paritetisk sammensatte, og interesserne i udgangspunktet er modsatrettede, viser data, at uddannelsesområdet generelt set er et beslutningsrum, hvor der er enighed blandt en stor del af udvalgets medlemmer om, hvilke problemer der bør behandles.

### 3.1.2 Beskrivelse af udvikling, nedlæggelse og ajourføring af FKB'er

Som det fremgår af AMU-loven, beskrives uddannelserne på AMU-området i et særligt beskrivelsessystem bygget op omkring **fælles kompetencebeskrivelser (FKB'er)**. En FKB består af forskellige jobområder, dvs. en række jobfunktioner, der har fælles kompetencebehov. AMU omfatter aktuelt omkring 150 FKB'er.

FKB'er udvikles og beskrives af efteruddannelsesudvalgene og godkendes af Undervisningsministeriet efter udtalelse fra VEU-rådet. Nye FKB'er inddateres i Uddannelsesadministration.dk og er her efter grundlag for Undervisningsministeriets sagsbehandling i forbindelse med godkendelse. Efteruddannelsesudvalgenes rolle er at beskrive de tilhørende arbejdsmarkedsrelevante kompetencer (TAK'er). Med beskrivelsen af TAK'erne har efteruddannelsesudvalget valgt, hvilke kompetencer i

jobområdet der kan udvikles uddannelser til. Der findes endvidere en række punkter, som efteruddannelsesudvalgene skal beskrive ved FKB'er. Eksempelvis teknologi, arbejdsorganisering og særlige kvalifikationskrav mv.<sup>3</sup>

Til en FKB kan efteruddannelsesudvalgene løbende udvikle og tilkoble AMU-mål fra andre FKB'er samt enkeltfag fra erhvervsuddannelserne (EUD). Hvis en godkendt uddannelsesinstitution (f.eks. gennem kontakt med medarbejdere eller virksomheder) bliver opmærksom på, at AMU-målgruppen har et kompetenceudviklingsbehov, som ikke er dækket af et AMU-mål eller et enkeltfag i en FKB, kan institutionen henvende sig til det relevante efteruddannelsesudvalg, som derefter vil tage stilling til, om der er grundlag for at udvikle et AMU-mål på området<sup>4</sup>.

Når der er tale om udvikling af en ny FKB, kan efteruddannelsesudvalget vælge at søge om tilskud via **Puljen til udvikling af arbejdsmarkedsuddannelser mv.** (UUL-puljen), dels til at undersøge, om der er behov for at udvikle en FKB, og dels til at udvikle en konkret FKB. Undervisningsministeriet indkalder årligt til en ny ansøgningsproces.

En FKB skal først godkendes i Undervisningsministeriet, før en eller flere uddannelsesinstitutioner – efter indstilling fra efteruddannelsesudvalget – kan udbyde arbejdsmarkedsuddannelser og enkeltfag, der er, eller senere bliver, tilkøbt den pågældende FKB. Inden Undervisningsministeriet kan godkende FKB'en, skal Rådet for Voksen- og Efteruddannelse (VEU-rådet) udtale sig herom. Formålet er at sikre, at arbejdsmarkedets organisationer finder, at den pågældende FKB er i overensstemmelse med rådets vurdering af behovet for arbejdsmarkedsuddannelser<sup>5</sup>.

Når en FKB er godkendt, har efteruddannelsesudvalgene stadig mulighed for at ændre i FKB'en. Der kan dels tilkobles eller afkobles AMU-mål og dels ændres på, hvilke institutioner der er godkendt til at udbyde de uddannelser, der er tilkøbt FKB'en. Derudover kan der foretages redaktionelle ændringer (dvs. sproglige omformuleringer), uden at det indholdsmæssige i FKB'en ændres.

De adspurgte repræsentanter fra efteruddannelsesudvalgene vurderer endvidere, at udvikling af en ny FKB kan tage fra et halvt til halvandet år, før FKB'en er endeligt godkendt. Tidsforskellen afhænger til dels af, om udvalgene skal søge om tilskud gennem UUL-puljen til analyse/udvikling. Udvalgene kan relativt hurtigere udvikle en FKB, hvis der anmodes om at omdisponere UUL-tilskud. Der udvikles hvert år 5-10 FKB'er, hvoraf de fleste er revisioner af eksisterende. Til sammenligning udvikles der hvert år ca. 300 nye AMU-mål.

### Nedlæggelse af FKB'er

Efteruddannelsesudvalgene har desuden en opgave i løbende at vurdere, om der er behov for en given FKB. Formålet er at sikre, at en FKB hele tiden repræsenterer et aktuelt jobområde.

<sup>3</sup> UVM (2015): "Vejledning til Efteruddannelsesudvalg", side 17.

<sup>4</sup> UVM, (2015): "Vejledning til uddannelsesinstitutioner – Vejledning om udbud, tilrettelæggelse og gennemførelse af arbejdsmarkedsuddannelser mv."

<sup>5</sup> UVM (2015): "Vejledning til Efteruddannelsesudvalg", side 21.

Efteruddannelsesudvalget har løbende mulighed for at nedlægge og justere FKB'er og skal bl.a. hvert tredje år vurdere, om der er behov for, at en FKB revideres, fortsætter uændret eller bortfalder<sup>6</sup>. Denne vurdering kan f.eks. tage udgangspunkt i, om der er rimelig aktivitet på de uddannelser, der er tilkøbet FKB'en. Hvis udvalget vurderer, at en FKB skal bortfalde, skal ansøgning om nedlæggelse fremsendes til Undervisningsministeriet. I de tilfælde, hvor en FKB skal revideres (dvs. erstattes af en ny), bør udvalget af hensyn til uddannelsesinstitutionerne vente med at ansøge om nedlæggelse, til den nye FKB er godkendt<sup>7</sup>.

### 3.1.3 Beskrivelse af udvikling, nedlæggelse og ajourføring af arbejdsmarkedsuddannelser og eud-enkeltfag

**Arbejdsmarkedsuddannelser og eud-enkeltfag** beskriver mål, dvs. **AMU-mål**, for den kompetenceudvikling, som efteruddannelsesudvalget vurderer er nødvendig inden for et beskrevet jobområde i FKB'en. Inden for de nuværende FKB'er er der tilkøbet ca. 3.200 arbejdsmarkedsuddannelser og ca. 200 eud-enkeltfag.

Den konkrete proces med at udvikle et nyt AMU-mål er delvist systematiseret af Undervisningsministeriet med den årlige ansøgning via UUL-puljen. Selve ansøgningen er dog en mindre del af et længere forløb, hvor kompetencebehovet både opsamles og behovsvurderes, før det udvikles og godkendes i Undervisningsministeriet.

#### Opfangelse af kompetencebehov

Det er via efteruddannelsesudvalgene formelt set arbejdsmarkedets parter, der skal analysere behovet for grundlæggende arbejdsmarkedsrelevant kompetenceudvikling hos voksne, jf. AMU-loven § 2.

De kvalitative og kvantitative data peger endvidere på, at praksis for opfangelse af kompetencebehov kan opstå ad forskellige veje. Et eksempel på, hvordan kompetencebehovet opfanges, er, at sekretariatet i udvalgene sender indkaldelsen til UUL-puljen rundt til arbejdsmarkedets parter, de faglige udvalg (på EUD-området) samt uddannelsesinstitutioner og de lokale uddannelsesudvalg. Derfra modtager sekretariatene en række udviklingsbehov, som opsamles og er udgangspunkt for efteruddannelsesudvalgets interne prioritering i ansøgningen. Et andet eksempel er, at efteruddannelsesudvalget har nedsat udvalgs- og arbejdsgrupper inden for et bestemt jobområde. Det er ofte mere specialiserede udvalg, som har hver deres sekretariatsbetjening tilknyttet. Her sidder både arbejdsmarkedets parter og repræsentanter for virksomheder og uddannelsesinstitutioner. Videre nævnes det, at ny lovgivning og ændrede regler på specifikke brancheområder ofte fordrer et direkte uddannelsesbehov. Sideløbende hermed giver alle typer af informanter fra efteruddannelsesudvalgene i interviewene udtryk for, at kompetencebehov opfanges via eget netværk og mere uformelle kontaktoverflader ud til virksomheder, uddannelsesinstitutioner og øvrige interessenter på området. Derudover tyder

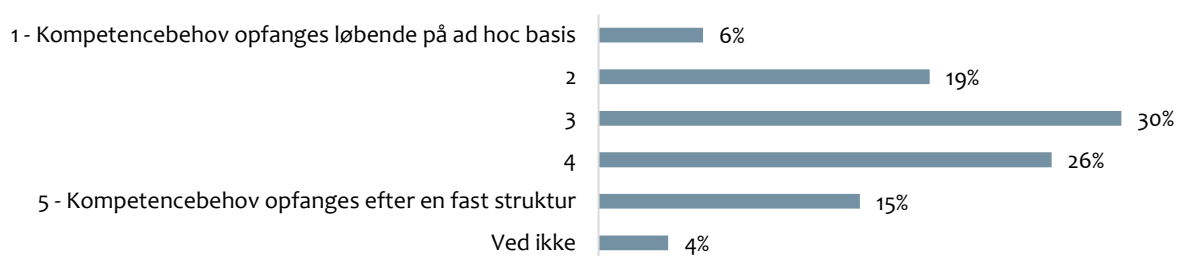
<sup>6</sup> Jf. Lov om Arbejdsmarkedsuddannelser m.v., § 2, stk. 2.

<sup>7</sup> UVM (2015): "Vejledning til efteruddannelsesinstitutionerne".

data på, at lokale kompetencebehov formelt set opfanges via de lokale uddannelsesudvalg, men at de lokale udvalg har en meget begrænset indflydelse og opbakning.

Selvom den årlige ansøgning til UUL-puljen ifølge nogle informanter er med til at strukturere forløbet med at opfange kompetencebehov, er det samlede indtryk, at kompetencebehovene snarere opfanges på ad hoc-basis end ud fra en fast struktur. I survey-resultaterne angiver efteruddannelsesudvalgene, at kompetencebehovene hovedsagelig opfanges et sted mellem en fast struktur og løbende på ad hoc-basis.

Hvordan vurderer du, at kompetencebehov opfanges i efteruddannelsesudvalg? (Svar venligst på en skala fra 1 til 5, hvor 1 betyder, at kompetencebehov opfanges på ad hoc-basis, og 5 betyder, at kompetencebehov opfanges efter en fast struktur.)



Kilde: Oxford Research 2017, efteruddannelsesudvalg n=100

### Behovsvurdering af det opfangede kompetencebehov

Som følge af AMU-lovens § 10 har efteruddannelsesudvalgene ansvar for at tilgodese nye og udækkede uddannelsesbehov for AMU-målgruppen.

Efteruddannelsesudvalgene har således ansvar for at udarbejde en behovsvurdering af, om det pågældende uddannelsesbehov dækkes gennem et allerede eksisterende AMU-udbud eller gennem et privat udbudt kursus (jf. konkurrenceklausulen). Hvis der er tale om et nyt eller udækket uddannelsesbehov, er det også op til efteruddannelsesudvalget at udarbejde en behovsvurdering af efterspørgslen efter kompetenceudvikling inden for det pågældende jobområde.

Ifølge de gennemførte interviews med repræsentanter fra efteruddannelsesudvalgene er der forskel på, hvordan udvalgene tilgår denne behovsvurdering. I nogle tilfælde søger efteruddannelsesudvalgene om midler via UUL-puljen til at gennemføre analyser, evalueringer og lignende undersøgelser, og i andre tilfælde fravælges disse undersøgelser. Det er ud fra interviewene med efteruddannelsesudvalgene svært at beskrive én model for, hvordan behovsvurderingen i praksis udfolder sig. Tendensen er nærmere, at behovsvurderingen foregår ad forskellige spor. Før disse gennemgås, er det dog vigtigt at være opmærksom på, at efteruddannelsesudvalgene har tilknyttet sekretariater med konsulenter, der gennem deres indsigt, viden og kontakter indgår i behovsafdækning og vurdering og samtidig er ansvarlige for en række af de processer, der præsenteres nedenfor.

Det første og mest centrale spor er, at udvalget bruger den viden, det i forvejen har om udviklingstendenser, nye lovkrav mv. og deraf affødte kompetencebehov i branchen. Den primære kilde er således den daglige interesse for og det engagement i branchen, som de forskellige konsulenter og udvalgsmedlemmer har i kraft af tidligere erhverv og nuværende funktioner som eksempelvis faglig sekretær, arbejdsmarkedskonsulent eller tilsvarende i hovedorganisationerne.

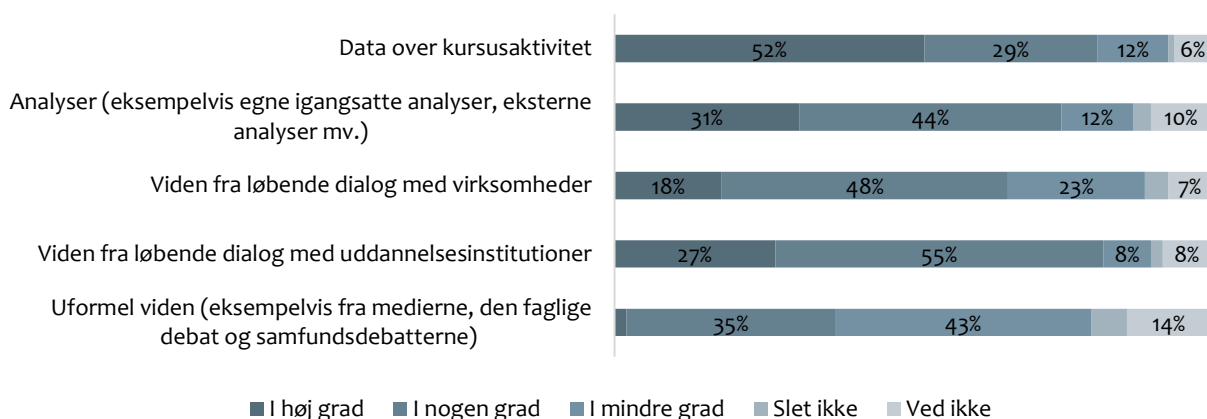
Det andet spor, som i stort omfang også ligger til grund for behovsvurderingen, er en direkte kontakt til og henvendelse hos brugerne, dvs. virksomheder og medarbejdere samt uddannelsesinstitutioner. I de fleste tilfælde går dialogen via medlemmernes personlige og professionelle netværk til branchen. Derudover nævnes det, at dialogen foregår via møder med de lokale uddannelsesudvalg og uddannelseskonsulenter ude på uddannelsesinstitutionerne. Videre fremhæves det i nogle interviews, at det ofte er de virksomheder, der teknologisk er længst fremme, som inddrages i behovsvurderingen.

Det tredje spor er initieringen af branche- og arbejdskraftsanalyser, evalueringer og lignende undersøgelser af efterspørgslen efter kompetenceudvikling for AMU-målgruppen. De fleste interviews viser, at analyser bestilles, når der er tale om nye jobområder eller nye kompetencekrav, eksempelvis hvis der inden for branchen er sket en teknologiuudvikling, som har betydning for målgruppen. Som survey-data viser, er det forskellige typer af analyser, der bruges. Det kan både være analyser, der udarbejdes i sekretariatet, og bestilte analyser udført af konsulentvirksomheder.

Som en del af vidensgrundlaget findes også statistik og data for AMU-målgruppen, dvs. hvor mange kursister der har deltaget i kurserne. Undervisningsministeriet foretager i den forbindelse hvert år en søgning i Uddannelsesadministration.dk for at klarlægge, hvilke uddannelser der ikke har givet grundlag for aktivitet.

I figuren nedenfor ses fordelingen af inddragelsen af de forskellige videnskilder ud fra spørgeskemaundersøgelsen til både efteruddannelsesudvalg og uddannelsesinstitutionerne.

I hvilken grad inddrages nedenstående typer af vidensgrundlag i udvikling og ajourføring af uddannelser?



Kilde: Oxford Research 2017, efteruddannelsesudvalg n=95

### Udvikling af nye AMU-mål

Når behovet er identificeret, og der er foretaget en vurdering, der peger på, at AMU-målet er udækket i det offentlige og private udbud, skal AMU-målet beskrives ud fra 11 punkter<sup>8</sup>, inden det kan fremsendes til Undervisningsministeriet for godkendelse. Det centrale punkt er den handlingsorienterede målformulering, som er en kort beskrivelse (typisk ca. ½ A4-side) af den job-/arbejdsfunktion, der skal kompetenceudvikles til. Beskrivelsen skal være så konkret, at uddannelsesinstitutioner og kursister kan vurdere, om målet er nået gennem undervisningen. Det er samtidig afgørende, at uddannelsen giver landsdækkende kompetence, dvs. fører til samme kompetence uanset uddannelsesinstitution, så kortuddannede kan anvende kompetencerne bredt på arbejdsmarkedet og ikke kun i den virksomhed, som de aktuelt arbejder i<sup>9</sup>. I beskrivelsen skal udvalget bl.a. også fastsætte den normerede varighed for AMU-målet, hvilket typisk er få dage (gennemsnittet er ca. 4 dage).

Inden denne proces iværksættes, skal udvalget dog også koordinere med relevante efteruddannelsesudvalg for at sikre, at der ikke sker dobbeltudvikling på området. I interviewene opfattes det generelt ikke som et problem at samarbejde med de andre efteruddannelsesudvalg for at undgå en dobbeltudvikling. I forlængelse heraf nævnes dog nogle gange, at det kan være en udfordring at placere et ansvar, hvis et kompetencebehov går på tværs af brancherne (denne pointe uddybes nærmere i kapitel 4 om AMU).

For de fleste brancheområder foregår beskrivelsen af AMU-målet i de nedsatte efteruddannelsesudvalg. Der er dog eksempler på, at efteruddannelsesudvalgene samarbejder med de faglige udvalg. I et enkelt tilfælde fremgår det videre, at efteruddannelsesudvalget primært fungerer som et ”*postkassendvalg*”, idet alt, som handler om efteruddannelse, er lagt ud til de faglige udvalg på EUD-området. Den normale praksis er dog, at efteruddannelsesudvalget samarbejder med de faglige udvalg, men selv har ansvaret for udvikling af AMU.

Interviewene med både efteruddannelsesudvalg og AMU-udbydere tyder på, at beskrivelsen – dvs. selve udviklingen af et AMU-mål – ofte foregår i tæt samarbejde med uddannelsesinstitutionerne. Dette begrundes ofte med, at den handlingsorienterede målformulering skal være så detaljeret, at det tydeligt fremgår, hvilke kompetencer der er sigtet med uddannelsen. For at opnå detaljegraden er det nødvendigt at inddrage undervisere med fagligt indblik i det praktisk-tekniske og teoretiske for gennemførelse af de pågældende arbejdsfunktioner eller arbejdsopgaver.

I den sammenhæng er der eksempler på, at efteruddannelsesudvalg indgår kontrakter om at beskrive og udvikle AMU-målet med en eller flere erhvervsskoler. Det kan både ske i forlængelse af en godkendt bevilling via UUL-puljen og på baggrund af parternes egen initiering. Det fremhæves flere gange, at efteruddannelsesudvalgene ikke har tilstrækkelige ressourcer og viden til at kunne udvikle de konkrete AMU-mål selv uden skolernes involvering.

---

<sup>8</sup> UVM (2015): ”Vejledning til Efteruddannelsesudvalg”, side 30.

<sup>9</sup> jf. AMU-bekendtgørelsens § 7, AMU-institutionsvejledningens afsnit 2.2 og AMU-udvalgsvejledningens afsnit 4.3.5.

Når AMU-målet er beskrevet, skal det godkendes i Undervisningsministeriet. Efteruddannelsesudvalgene har her en kontaktperson (områdekonsulent), som varetager det løbende samarbejde mellem ministeriet og udvalgene.

Efteruddannelsesudvalgene har også til opgave at indmelde AMU-mål til positivlisten over kurser, der giver ret til op til 6 ugers jobrettet uddannelse, samt en række vejledende forløb<sup>10</sup>. Beskæftigelsesministeriet udarbejder positivlisten med inddragelse af Undervisningsministeriet samt Uddannelses- og Forskningsministeriet. De 11 efteruddannelsesudvalg har udvalgt AMU-kurserne samt EUD-enkeltfag. Det foregår på den måde, at Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering (STAR) vurderer, hvilke stillingsbetegnelser der er relevante i forhold til arbejdsmarkedsbalancen. Med udgangspunkt i disse stillingsbetegnelser indmelder efteruddannelsesudvalgene forslag til relevante AMU-kurser. Herefter indsendes listen til VEU-rådet, hvorefter listen endelig kommer til høring i Beskæftigelsesministeriet. Efteruddannelsesudvalgene har i den forbindelse et stort råderum til at komme med kursuskrav, mens STAR's rolle nærmere er at redegøre for stillingsbetegnelserne. STAR foretager ikke en faglig vurdering af, om det er den rette sammensætning af kurser<sup>11</sup>.

### Den tidsmæssige dimension i udvikling af nye AMU-mål

Tidsmæssigt vurderer informanterne i efteruddannelsesudvalgene, at processen fra udvikling af et nyt AMU-mål til den endelige godkendelse af uddannelsen kan variere meget i praksis.

Hvis der er tale om enten en omdisponering af UUL-tilskuddet eller om en uddannelsesudvikling uden om UUL-puljen, kan efteruddannelsesudvalgene relativt hurtigt udvikle et nyt AMU-mål. Her er der eksempler på, at det kan tage 14 dage. Hvis der er tale om et AMU-mål, for hvilket der først skal søges om tilskud til analyse eller lignende undersøgelser til helhedsvurderingen af uddannelsen, er der eksempler på, at det kan tage væsentligt længere tid. Der er eksempler på, at det kan tage fra et halvt til halvandet år, før AMU-målet er endeligt godkendt.

Gennemgående er det svært for repræsentanter fra efteruddannelsesudvalgene at angive et tidsperspektiv. Her understreges det, at det afhænger af, hvor grundlæggende nyt AMU-behovet er. Hvis der er tale om at udvikle et kursus til nyt materiale eller lignende, kan det gå relativt hurtigt. Generelt vurderer de fleste informanter, at der kræves en god argumentation og eventuelt opbakning fra større aktører i branchen, eksempelvis kommunen eller store brancheorganisationer.

Når AMU-målet er beskrevet og indsendt til godkendelse, har Undervisningsministeriet ifølge AMU-lovens § 10 6 ugers tidsfrist til at komme med bemærkninger til den. Formålet med 6 ugersfristen er at skabe en fleksibel, hurtig og enkel godkendelsesprocedure, men dette forudsætter naturligvis, at formuleringen af nye AMU-mål lever op til beskrivelsessystemets krav, når ansøgningen sendes ind til Undervisningsministeriet.

Generelt oplever efteruddannelsesudvalgene og uddannelsesinstitutionerne det som en stor udfordring at leve op til beskrivelsessystemets krav, og flere fremhæver i den forbindelse, at det kan være

---

<sup>10</sup> Ordningen er ændret pr. 1. marts 2017 som følge af Trepartsaftalen om tilstrækkelig og kvalificeret arbejdskraft i hele Danmark og praktikpladser.

<sup>11</sup> Interview med Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering.



med til at strække forløbet med at få godkendt AMU-målene. Der opleves i nogle tilfælde en administrativ byrde, der ressourcemæssigt kan være svær at imødekomme.

### Ajourføring eller nedlæggelse af AMU-mål

Ifølge Undervisningsministeriets vejledning til efteruddannelsesudvalg anses et AMU-mål som udgangspunkt for at være uaktuelt, når uddannelsen ikke har været grundlag for aktivitet i 3 år.<sup>12</sup> Det betyder, at efteruddannelsesudvalget løbende skal vurdere behovet for at bevare de konkrete AMU-mål, og om de skal nedlægges eller revideres. Denne vurdering sker løbende, eksempelvis i forbindelse med udviklingen af nye AMU-mål. I forhold til 3-årsreglen er praksis, at Undervisningsministeriet hvert år foretager en søgning i Uddannelsesadministrationen.dk for at konstatere, hvilke uddannelser der ikke har givet grundlag for aktivitet gennem de seneste 3 år. Efter en høring i efteruddannelsesudvalgene nedlægges disse kurser, medmindre der fremkommer særlige grunde til at bevare dem.

Udvalget kan gøre indsigelser mod nedlæggelsen, f.eks. hvis efteruddannelsesudvalget er vidende om, at der er kurser, der har haft aktivitet i en periode. Udvalget skal dokumentere sin viden, f.eks. ved fremsendelse af oplysninger om konkrete hold på konkrete skoler til udvalgets områdekonsulent i Undervisningsministeriet<sup>13</sup>. Hvis indsigelsen godtages, forlænges uddannelsen med 1 år, hvorefter det igen vurderes, om der har været aktivitet på uddannelsen.

Data peger samlet set på, at drøftelser om nedlæggelse, og hermed også nedlæggelse, af kurser primært sker på baggrund af 3-årsreglen. Selvom 3-årsreglen anvendes, er det ikke ensbetydende med, at alle kurser med begrænset aktivitet nedlægges i praksis. Det skyldes ifølge interviewene, at udvalgene vurderer, at der er tale om nichebehov – med en lille efterspørgsel – eller at udbyderne vurderer, at det er vigtigt at have et stort AMU-udbud, så kompetencebehov dækkes.

I den seneste runde med 3-årsreglen i foråret 2016 var i alt 285 AMU-mål omfattet iflg. ministeriets oplysninger. Efteruddannelsesudvalgene afgav indstillinger for 97 af målene. De handlede primært om begrundede forventninger om aktivitet og om, at målet indgik i et forløb af flere AMU-mål, f.eks. i 6 ugers jobrettet uddannelse for ledige. Ministeriet imødekom de fleste indsigelser, således at i alt 80 AMU-mål blev forlænget 1 år, mens 205 AMU-mål blev nedlagt.

Selvom der ikke nedlægges mange AMU-kurser, peger interviewene med efteruddannelsesudvalgene på, at det ikke er ensbetydende med, at udvalget i alle tilfælde lader AMU-målene stå ”på hylderne”. Der er ifølge informanterne en praksis med at foretage en løbende ajourføring og revidering, hvilket sker på samme vis, som når de identificerer udækkede kompetencebehov på arbejdsmarkedet. For allerede godkendte AMU-mål er det muligt at gennemføre ”redaktionelle ændringer”<sup>14</sup>, uden at dette kræver, at efteruddannelsesudvalgene skal ansøge om godkendelse af et nyt AMU-mål. Ændringerne må dog ikke medføre ændringer i uddannelsens indhold – dvs. at der er tale om en sproglig redigering.

---

<sup>12</sup> UVM (2015): ”Vejledning til efteruddannelsesudvalg” side 47.

<sup>13</sup> UVM (2015): ”Vejledning til efteruddannelsesudvalg” side 47.

<sup>14</sup> UVM (2015): ”Vejledning til efteruddannelsesudvalg” side 46.

### Regler/rammer og praksis for udvikling af uddannelser

Partsinddragelsen i udvikling af arbejdsmarkedsuddannelserne er formaliseret i pt. 11 branchenedsatte efteruddannelsesudvalg bestående af arbejdsmarkedets parter. Både de lokale uddannelsesudvalg og uddannelsesinstitutionerne har mulighed for at komme med forslag til kompetencebehov.

I praksis udfoldes opfangelsen af arbejdsmarkedsbehov og uddannelsesudviklingen løbende i det daglige arbejde i efteruddannelsesudvalgene. Der kan ikke beskrives en særlig model for denne proces, da data tyder på, at det går ad forskellige veje. Den årlige ansøgning til UUL-puljen er med til at strukturere forløbet, men interviews og survey-data peger på, at arbejdet med at opfange kompetencebehov og udvikle nye uddannelser foregår løbende på ad hoc-basis.

Ud fra analysens datagrundlag inddrager efteruddannelsesudvalgene en række forskellige videnskilder til at indhente viden om nye og udækkede uddannelsesbehov for AMU-målgruppen. I alle tilfælde inddrages den viden, som sekretariatet og udvalgets medlemmer har om branchens behov. Videre indhenter udvalgene løbende viden via udvalgsmedlemmernes netværk og kontaktoflader til aftagere, uddannelsesinstitutioner og interessenter på VEU-området. Data viser også, at der inddrages forskellige former for analyser i behovsafdækningen, herunder analyser initieret af udvalgene selv – især når der er tale om nye kompetencebehov i nye jobfunktioner.

Den normale praksis for udvikling af et konkret AMU-mål er, at efteruddannelsesudvalget indgår aftaler/kontrakter med en eller flere erhvervsskoler om at udvikle et AMU-mål. AMU-målet skal videre beskrives ud fra en række kriterier, inden det kan fremsendes til Undervisningsministeriet for godkendelse.

Tidsmæssigt vurderer informanterne, at processen med at udvikle AMU-målet til godkendelse kan variere meget. Der er eksempler på, at det kan tage 14 dage, hvis der ikke skal søges om tilskud via UUL-puljen. I andre tilfælde – særligt hvis der er tale om nye jobfunktioner – kan det tage fra et halvt til halvandet år, før AMU-målet er endeligt godkendt. Tilsvarende vurderer informanterne, at det tager et halvt til halvandet år at udvikle en ny FKB.

Data tyder på, at 3-årsreglen i udgangspunktet følges for nedlæggelse af AMU-mål. Praksis viser dog, at efteruddannelsesudvalgene ikke nødvendigvis vælger at nedlægge kurserne, selvom der er begrænset aktivitet på mange af kurserne – dels som følge af en forventning om øget aktivitet i fremtiden, og dels fordi efteruddannelsesudvalgene i stedet foretager en revidering og/eller en ajourføring af AMU-målet.

## 3.2 PRAKSIS I VEU

Det følgende afsnit vil belyse, hvordan regler og rammer for partsinddragelse og uddannelsesudvikling er på det videregående VEU-område. Endvidere vil afsnittet beskrive, hvordan den reelle praksis er fra identifikation af kompetencebehov til udvikling af nye uddannelser og revision af eksisterende uddannelser inden for videregående VEU.

### 3.2.1 Beskrivelse af regler og rammer for dialog mellem parterne og uddannelsesinstitutionerne

På det videregående VEU-område har parterne ikke formel beslutningskompetence i uddannelsesudviklingen via paritetiske efteruddannelsesudvalg, sådan som det kendes fra AMU-systemet. I det videregående VEU-system er der dog lovgivningsmæssige krav om, at erhvervsakademierne og professionshøjskolerne på institutionsniveau inddrager parterne via uddannelsesudvalg. Institutionerne kan også oprette aftagerpaneler på de forskellige uddannelsesområder, hvis institutionen vurderer, at der er behov for at supplere uddannelsesudvalget med ét eller flere aftagerpaneler. Data viser, at nogle uddannelsesinstitutioner supplerer med aftagerpaneler, hvis de f.eks. vurderer, at parterne i uddannelsesudvalgene er for langt fra praksis og derfor har behov for en tættere kontakt til virksomheder og andre aktører på det lokale arbejdsmarked.

**Uddannelsesudvalg** og **aftagerpaneler** rådgiver bestyrelse, rektor og ledelse om uddannelsernes kvalitet og relevans samt om den regionale uddannelsesdækning. De har alene en rådgivende funktion for uddannelsesinstitutionerne i uddannelsesudviklingen og har eksempelvis ikke kompetence til at initiere udviklingen af nye moduler og uddannelser.

Institutionerne nedsætter et uddannelsesudvalg for hvert uddannelsesområde. Uddannelsesudvalgene rådgiver både om uddannelser i det ordinære uddannelsessystem og inden for VEU, hvis institutionen udbyder begge typer af uddannelser på det pågældende uddannelsesområde. På de områder, hvor institutionerne ikke udbyder ordinære uddannelser, rådgiver uddannelsesudvalgene kun om VEU og vice versa. Et eksempel på et område, hvor uddannelsesudvalgene typisk kun beskæftiger sig med VEU, er ledelsesområdet, da erhvervsakademierne og professionshøjskolerne ofte kun udbyder VEU og ikke ordinære uddannelser på det område.

Udover partsinddragelse via uddannelsesudvalg og aftagerpaneler er parterne typisk også repræsenteret i institutionernes **bestyrelser**. På professionshøjskolerne består bestyrelserne af 10-15 medlemmer. Bestyrelserne består af to medlemmer udpeget i forening af regionsrådet og kommunalbestyrelserne i den pågældende region, to udpeget af de studerende og to udpeget af medarbejderne. Hertil kommer en række udefrakommende medlemmer, som institutionerne selv udpeger. De udefrakom-

mende medlemmer, der bl.a. kan inkludere repræsentanter for parterne, skal *være medlemmer med indgående erfaring fra såvel offentlig som privat virksomhed, strategisk ledelse, organisation og økonomi, herunder vurdering af budgetter og regnskaber*<sup>15</sup>.

På erhvervsakademierne består bestyrelserne af 9-13 medlemmer. Der udpeges også her to medarbejderrepræsentanter og to repræsentanter for de studerende. *De udefrakommende medlemmer skal med udgangspunkt i erhvervsakademiets uddannelsesudbud og lokal- og regionalområdet omfatte repræsentanter for arbejdsmarkedets parter*<sup>16</sup>. Det betyder, at arbejdsmarkedets parter skal være repræsenteret i bestyrelserne på erhvervsakademierne, men det er institutionerne selv, der under hensyntagen til en række lovgivningsmæssige forhold, herunder erhvervsakademiets uddannelsesudbud, udpeger medlemmer til bestyrelsen.

På både professionshøjskolerne og erhvervsakademierne er parterne typisk formelt repræsenteret i bestyrelserne. De gennemførte interviews viser, at bestyrelserne sjældent beskæftiger sig med uddannelsesudvikling – især ikke på VEU-området – og derfor er partsinddragelsen på bestyrelsesniveau ikke parternes hovedkanal til at påvirke udviklingen af kurser, moduler og hele uddannelser på videregående VEU-niveau. Dertil kan lægges, at parterne sjældent dækker alle institutionens uddannelsesretninger på bestyrelsesniveau.

Det betyder, at den primære formelle partsinddragelse på institutionsniveau, hvad angår uddannelsesudvikling, sker via de rådgivende uddannelsesudvalg og i nogle tilfælde via aftagerpanelerne. I enkelte situationer initieres udviklingen via bestyrelserne, men som ovenstående citat også illustrerer, så er det ikke bestyrelsernes hovedfokus.

### Partsinddragelse på nationalt niveau

I tillæg til partsinddragelsen på institutionsniveau inddrages parterne på nationalt niveau via **Rådet for Erhvervsakademiuddannelser og Professionsbacheloruddannelser**, der nedsættes af uddannelses- og forskningsministeren. Rådet består udover repræsentanter for arbejdsmarkedets parter også af repræsentanter for de studerende og for institutionerne. Formelt rådgiver rådet ministeren om generelle spørgsmål om uddannelserne, herunder ændrede behov på arbejdsmarkedet. De gennemførte interviews viser, at rådet primært fokuserer på rammevilkår for institutionerne og det videregående uddannelsessystem, og at de i praksis sjældent spiller en rolle i konkret uddannelsesudvikling.

Udover Rådet for Erhvervsakademiuddannelser og Professionsbacheloruddannelser er der på akademineiveau også en uformel dialog mellem parterne og erhvervsakademierne i **Udviklingsrådet for erhvervsakademisektoren**. Udviklingsrådet blev etableret i 2013 i regi af Danske Erhvervsakademier og blev etableret for at bringe erhvervsakademierne tættere på hinanden og – via dialog med parterne – tættere på arbejdsmarkedets behov. De gennemførte interviews viser, at udviklingsrådet i praksis primært fokuserer på erhvervsakademiernes rammevilkår, og at diskussionen om tendenser

<sup>15</sup> Jf. Lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, § 14, stk. 3.

<sup>16</sup> Jf. Lov om erhvervsakademier for videregående uddannelser, § 14, stk. 1.

på arbejdsmarkedet og udvikling af uddannelser foregår på et overordnet samfundsniveau og ikke i forhold til de enkelte uddannelser. Udviklingsrådet har ikke et formaliseret rådgivningsansvar.

#### Regler og rammer for dialog mellem parterne og uddannelsesinstitutionerne

Der er formaliseret partsinddragelse i det videregående VEU-system på decentralt og nationalt niveau. Den primære partsinddragelse på det videregående område sker decentralt på institutionsniveau via uddannelsesudvalg, aftagerpaneler og i skolernes bestyrelser. På nationalt niveau inddrages parterne formelt via Rådet for Erhvervsakademier og Professionshøjskoler. Parallelt foregår en dialog mellem institutionerne og parterne i Udviklingsrådet for erhvervsakademisektoren, men udviklingsrådet har ikke en formel rådgivningsrolle.

Det, der kendetegner partsinddragelsen i det videregående VEU-system, er, at parterne ikke har en formaliseret beslutningskompetence, herunder mandat til at udvikle uddannelser, og at den primære partsinddragelse foregår decentralt på institutionsniveau. På nationalt niveau inddrages parterne ikke formelt i udvikling og koordinering af uddannelsesudbuddet.

### 3.2.2 Beskrivelse af regler og rammer for udvikling og nedlæggelse af uddannelser

I det videregående VEU-system ligger initiativretten til udvikling af nye uddannelser hos de **videregående uddannelsesinstitutioner** og ikke hos efteruddannelsesudvalgene, sådan som det kendes fra AMU-systemet<sup>17</sup>. Uddannelsesinstitutionerne kan grundlæggende udvikle nye uddannelser på tre forskellige måder, der alle har forskellige godkendelsesprocedurer:

- Institutionerne kan udvikle helt nye uddannelser.
- De kan udvikle nye moduler eller ændre moduler på eksisterende uddannelser.
- De kan ændre enkeltfag og kursusindhold i de enkelte fag.

Hertil kommer, at institutionerne kan nedlægge uddannelser, moduler og enkeltfag.

#### Oprettelse af nye akademi- og diplomuddannelser

Ved oprettelse af **nye akademi- og diplomuddannelser** ansøger de videregående uddannelsesinstitutioner **Styrelsen for Forskning og Uddannelse** om prækvalifikation af de nye uddannelser. Styrelsen for Forskning og Uddannelse udarbejder på baggrund af en vurdering fra **Det rådgivende udvalg for vurdering af udbud af videregående uddannelser (RUVU)** en indstilling til uddannelses- og forskningsministeren om, hvorvidt en uddannelse bør prækvalificeres. Derefter kan ministeren enten godkende, give en betinget godkendelse eller give afslag på godkendelse af en ny uddannelse. RUVU's medlemmer udpeges i deres personlige egenskab af ministeren, og der er ikke krav

<sup>17</sup> Jf. Bekendtgørelse om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner og godkendelse af videregående uddannelser, § 11 og § 12.

om partsinddragelse i RUVU, hvilket på nuværende tidspunkt heller ikke er tilfældet<sup>18 19</sup>. RUVU har til formål at vurdere de ansøgte uddannelsers nødvendighed og relevans på baggrund af de kriterier, der præsenteres i nedenstående afsnit.

I ansøgningen til prækvalifikation af en ny uddannelse er det et krav, at de ansøgende uddannelsesinstitutioner kan dokumentere, at der eksisterer et aktuelt behov, eller at de kan sandsynliggøre et kommende arbejdsmarkedsbehov. Det kræver bl.a. en aftageranalyse, hvor centrale, eksterne interessenter og aftagere, herunder parterne, vurderer, at arbejdsmarkedet har behov for den pågældende uddannelse. Det betyder, at der også i ansøgningen om godkendelse af nye uddannelser sker en høring af parterne på det pågældende område. Herudover skal ansøgningen til prækvalifikation om oprettelse af nye uddannelser også kunne påvise, at arbejdsmarkedsbehovet ikke dækkes af eksisterende uddannelser i uddannelsessystemet. Ansøgning om prækvalifikation kan indgives to gange årligt<sup>20</sup>.

Tilsvarende skal en uddannelsesinstitution ansøge Styrelsen for Forskning og Uddannelse om at kunne udbyde en eksisterende uddannelse, som institutionen ikke allerede udbyder, eller hvis institutionen flytter uddannelsen til en ny by eller opretter en dublet af uddannelsen i en anden by<sup>21</sup>.

I ansøgningen til prækvalifikation af en helt ny uddannelse beder Styrelsen for Forskning og Uddannelse også om en udtalelse fra de faglige fællesudvalg (mere om dem senere), inden indstillingen til ministeren udarbejdes. Dette er ikke nedfældet ved lov, og data indikerer, at der i praksis er tale om en sagsgang, som ingen reel betydning har, da de faglige fællesudvalg ifølge de interviewede informanter fra institutionerne ikke forholder sig til de helt nye uddannelser, men blot godkender dem.

### Oprettelse af nye og justering af eksisterende moduler samt enkeltfag

Udbyderne skal også indberette **nye moduler** samt ændringer af **eksisterende moduler** til Styrelsen for Forskning og Uddannelse, hvis modulet eller ændringen medfører væsentlige ændringer i en uddannelses formål eller erhvervs sigte. Det gælder for både obligatoriske og valgfrie moduler. Der er dog ikke krav om involvering af RUVU, sådan som det er tilfældet med prækvalifikationsprocessen for helt nye uddannelser<sup>22</sup>. At ændringer af et modul skal medføre centrale ændringer, før de skal vurderes og godkendes af styrelsen, bevirker også, at uddannelsesinstitutionerne uden at skulle igennem godkendelsesproceduren med indberetning af ændringer til styrelsen relativt frit kan justere **enkeltfag** og **fagenes indhold** på uddannelsesmodulerne.

Studieordningen for akademi- og diplomuddannelser udarbejdes i fællesskab blandt de institutioner, der udbyder den enkelte uddannelse. Hvis en uddannelsesinstitution ønsker at ændre studieordnin-

---

<sup>18</sup> Jf. Lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner, § 19.

<sup>19</sup> UFM hjemmeside: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/rad-naevn-og-udvalg/det-radgivende-udvalg-for-vurdering-af-udbud-af-videregaende-uddannelser-ruvu>.

<sup>20</sup> Jf. Bekendtgørelse om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner og godkendelse af videregående uddannelser, § 13.

<sup>21</sup> Jf. Bekendtgørelse om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner og godkendelse af videregående uddannelser, § 11-12.

<sup>22</sup> Jf. Bekendtgørelse om akademiuddannelser, § 16-17, og Bekendtgørelse om diplomuddannelser, § 16-17.

gen for en uddannelse ved at tilføje eller foretage væsentlige ændringer i et modul kræver det, at institutionen inddrager det **faglige fællesudvalg** på det fagområde, hvor de nationale udbydere af uddannelsen er repræsenteret<sup>23</sup>, inden de ansøger Styrelsen for Forskning og Uddannelse om godkendelse. Det betyder i praksis, at der skal være enighed om uddannelsesændringen blandt de udbydende institutioner. Der er nedsat seks faglige fællesudvalg på akademiområdet og seks på diplomområdet, og udvalgene består af repræsentanter – typisk uddannelsesledere – for de udbydende uddannelsesinstitutioner. Hertil kommer et tværgående kontaktudvalg på hvert af de to uddannelsesniveauer, bestående af repræsentanter for hvert af de faglige fællesudvalg<sup>24</sup>. Udover at inddrage de faglige fællesudvalg ved ændringer i en studieordning skal uddannelsesinstitutionerne også inddrage aftagere og centrale interessenter på området. Inddragelsen af aftagere, parter mv. kan både foregå i regi af de faglige fællesudvalg og via uddannelsesudvalg og aftagerpaneler, så der er ikke tale om en fastlagt procedure<sup>25</sup>.

### Nedlæggelse af uddannelser, moduler og enkeltfag

**Nedlæggelse af obligatoriske moduler** på uddannelser kræver en ændring af studieordningen, og derfor er proceduren for nedlæggelse af et obligatorisk modul den samme som ved udvikling af nye moduler og væsentlige justeringer af eksisterende moduler. Såfremt der er tale om et valgfrit modul, eller hvis nedlæggelsen af det obligatoriske modul ikke medfører væsentlige ændringer i studieordningen, er der ikke krav om godkendelse fra styrelsen. Tilsvarende kan institutionerne **frit vælge at ændre og nedlægge enkeltfag**, hvis ikke det medfører centrale ændringer i et modul.

Hvis uddannelsesinstitutioner ønsker at **nedlægge en hel uddannelse**, kræver det, at de uddannelsesinstitutioner, der udbyder uddannelsen, orienterer Styrelsen for Forskning og Uddannelse. De gennemførte interviews viser dog, at det er sjældent, at hele uddannelser nedlægges inden for videregående VEU. Det skyldes, at akademi- og diplomuddannelserne i deres sigte er langt bredere, og derfor bliver uddannelserne typisk snarere revideret end nedlagt. Der er også mulighed for at sammenlægge eksisterende uddannelser, såfremt det vurderes nødvendigt, uden at den nye uddannelse så skal igennem en ansøgning om prækvalifikation.

---

<sup>23</sup> Jf. Bekendtgørelse om akademiuddannelser, § 16-17, og Bekendtgørelse om diplomuddannelser, § 16.

<sup>24</sup> UFM-hjemmesider: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/efter-og-videreuddannelse/akademiuddannelser>; <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/efter-og-videreuddannelse/diplomuddannelser>.

<sup>25</sup> Jf. Bekendtgørelse om akademiuddannelser, § 17, og Bekendtgørelse om diplomuddannelser, § 17.

### Regler og rammer for udvikling af uddannelser

Regler og rammer på det videregående VEU-område medfører, at udvikling af nye uddannelser og moduler initieres decentralt på institutionsniveau med en efterfølgende inddragelse af faglige fællesudvalg og arbejdsmarkedsaktører, inden de afslutningsvis godkendes hos Styrelsen for Forskning og Uddannelse.

Uddannelsesinstitutionerne kan grundlæggende udvikle nye uddannelser på tre forskellige måder, der alle har forskellige godkendelsesprocedurer:

- Institutionerne kan udvikle helt nye uddannelser, hvilket indebærer en prækvalifikationsproces.
- De kan udvikle nye moduler eller ændre moduler på eksisterende uddannelser, hvilket indebærer en godkendelsesproces med inddragelse af Styrelsen for Forskning og Uddannelse.
- De kan frit ændre enkeltfag og kursusindholdet i de enkelte fag, hvis ikke det medfører væsentlige ændringer i et modul.

Hertil kommer, at institutionerne kan nedlægge uddannelser, moduler og fag.

### 3.2.3 Beskrivelse af praksis for udvikling af uddannelser

Inden for videregående VEU er det uddannelsesinstitutionerne, der udvikler nye uddannelser og moduler. Det betyder også, at opgaven med at opfange kompetencebehov og omsætte dem til nye uddannelser og moduler ligger decentralt hos uddannelsesinstitutionerne. I praksis foregår uddannelsesudviklingen hos de forskellige uddannelsesafdelinger på institutionerne.

Den decentrale tilgang medfører, at det på det videregående VEU-område ikke er muligt at udlede én enkeltstående model til at opfange kompetencebehov på tværs af alle uddannelsesinstitutioner og retninger. Der er dog en række fællestræk for, hvordan processen typisk foregår, og hvilke videnskilder der inddrages i afdækningen af kompetencebehov på det videregående VEU-område. Som beskrevet ovenfor er det endvidere et formelt krav, at parterne inddrages i prækvalifikation til nye uddannelser, og at aftagerne – eksempelvis i form af parterne – inddrages ved væsentlige ændringer af eksisterende uddannelser.

I størstedelen af tilfældene initieres uddannelsesudviklingen på institutionsniveau, men der kan dog også være situationer, hvor udviklingen af nye uddannelser igangsættes på nationalt niveau. Det er eksempelvis tilfældet inden for det tekniske og produktionsrettede område, hvor der i regi af VEU-milliarden<sup>26</sup> er blevet udviklet en række akademiuddannelser.

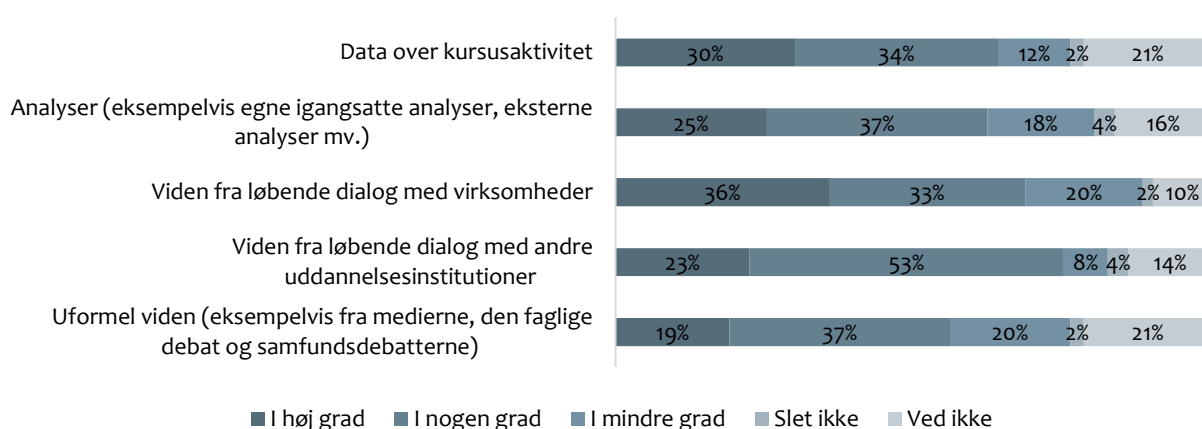
<sup>26</sup> UFM-hjemmeside: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/efter-og-videreuddannelse/veu-milliarden>.



### Opfangelse af arbejdsmarkedsbehov

De kvalitative data viser, at institutionerne særligt opfanger kompetencebehov via dialog med arbejdsmarkedets aftagere. Det bekræftes af survey-data – se figur nedenfor. Formelt via uddannelsesudvalg og aftagerpaneler, men også uformelt via den løbende kontakt med virksomheder. Eksempelvis via henvendelser fra virksomheder eller via den kontakt, underviserne har med de studerende, der på VEU-området kommer direkte fra arbejdsmarkedet. Endvidere fremhæves den løbende kontakt med parterne – formel såvel som uformel – af flere af informanterne som et vigtigt element i arbejdet med udvikling og ajourføring af uddannelser.

I hvilken grad inddrages følgende typer af vidensgrundlag i udvikling og ajourføring af uddannelser?



Kilde: Oxford Research-survey, uddannelsesinstitutioner på VVEU-niveau n=173

På de institutioner, der er repræsenteret i undersøgelsen, er det også en del af de faglige miljøers opgave at holde sig opdaterede og orienterede om nye arbejdsmarkedsbehov – dels via indsigt i den nyeste forskning på området, dels ved at være opmærksomme på lovændringer og lignende, der kan få betydning for fremtidige kompetencebehov.

Udover dialog med arbejdsmarkedets aftagere – særligt virksomheder, men også centrale aktører såsom parterne – inddrager institutionerne også forskellige typer af analyser i udviklingen af nye uddannelser. Det kan både være egne igangsatte analyser eller analyser udført for andre - eksempelvis analyser udført på nationalt og ministerielt niveau eller analyser initieret af parterne. Endvidere inddrages også viden fra skolernes egne forskningsprojekter.

Der kan også være enkelte situationer, hvor eksempelvis uformel viden fra den offentlige debat er med til at skabe opmærksomhed om kompetencebehov på et særligt uddannelsesområde. En informant nævner f.eks., hvordan en debat om serviceniveauet i turismebranchen var med til at sætte spot på nogle af de merkantile uddannelsers fokus.

Data viser samlet set, at opfangelsen af kompetencebehov og udvikling af nye uddannelser og moduler kan opstå på baggrund af en række forskellige videnskilder og via dialog med en række forskellige aktører – primært de direkte aftagere og parterne. Data viser endvidere, at processen for opfangelse af kompetencebehov afhænger af den enkelte uddannelsesinstitution, og at det varierer på tværs af institutionerne. Der er både eksempler på, at institutionerne løbende opfanger kompetencebehov, og på uddannelsesinstitutioner, der én gang årligt gennemgår uddannelsesudbuddet for at vurdere, om det dækker arbejdsmarkedets kompetencebehov. På størstedelen af de interviewede uddannelsesinstitutioner er det en blanding af en løbende opfangelse af kompetencebehov og en fast – ofte årlig – tilbagevendende gennemgang af det samlede udbuds relevans.

### Tilpasning og nyudvikling af moduler

Når uddannelsesinstitutionerne via systemets forskellige aktører og videnskilder har identificeret et nyt kompetencebehov, tager de det op i de faglige fællesudvalg, hvis det medfører et behov for at foretage en ændring af den enkelte uddannelses studieordning via en modulændring. Data peger på, at de faglige fællesudvalg på flere fagområder er en vigtig arena for udvikling af eksisterende akademi- og diplomuddannelser, både på grund af de faglige fællesudvalgs faglige fokus og på grund af kravet om, at samtlige udbydere af en uddannelse er enige om ændringen af studieordningen. Data indikerer dog også, at de faglige fællesudvalgs betydning varierer på tværs af fagområder, og at de faglige fællesudvalg har større betydning på akademi- end på diplomområdet, da der på diplomområdet er større tradition for bilateral kontakt mellem uddannelsesudbydere.

Data viser også eksempler på, at parterne på ad hoc-basis inddrages i uddannelsesudviklingen i de faglige fællesudvalg, f.eks. ved at de får mulighed for at kommentere det faglige fællesudvalgs bud på, hvordan et nyt, obligatorisk uddannelsesmodul skal indrettes. Data indikerer i den forbindelse, at parterne inddrages mindre systematisk i udviklingen af valgfrie moduler.

Udover at de faglige fællesudvalg diskuterer behovet for udvikling og ændring af uddannelser, så er der ifølge informanterne også løbende diskussioner om nye arbejdsmarkedsbehov i de faglige fællesudvalg. Endvidere gennemgår de faglige fællesudvalg typisk også, om uddannelsesudbuddet er dækkende, ved en fast – ofte årlig – gennemgang af uddannelserne. Monitorering af arbejdsmarkedets kompetencebehov og uddannelsesudvikling initieres derfor både decentralt på institutionsniveau og til dels også via de faglige fællesudvalg.

I gennemgangen af uddannelsesudbuddet diskuterer de faglige fællesudvalg også, om nogle moduler skal nedlægges.

---

*”Når det kommer til nedlæggelse, er der ikke så meget med parterne. Det er meget markedsstyret. I de faglige fællesudvalg får vi en årlig liste fra ministeriet med aktiviteter på de enkelte moduler, hvor vi så kan vurdere, om nogle moduler skal nedlægges. Men de facto styrer markedet jo, hvad der i praksis udbydes, og ikke hvad der er på hylden.” (Udbyder af videregående VEU)*

---

Som citatet viser, så nedlægges moduler ofte på baggrund af efterspørgslen og ikke på baggrund af indstillinger fra parterne og lignende. Det underbygges af de resterende kvalitative interviews med aktører på det videregående VEU-område. Disse peger på, at den årlige aktivitetsliste udgør udgangspunktet for en diskussion om nedlæggelse af moduler.

Når uddannelsesinstitutionerne er blevet enige om ændringer eller tilføjelse af nye moduler, så skal Styrelsen for Forskning og Uddannelse godkende de ansøgte ændringer i uddannelserne. Såfremt det faglige fællesudvalg har godkendt de faglige ændringer, så peger de gennemførte interviews med institutionerne på, at styrelsens fokus primært vedrører formalia og overholdelse af de lovgivningsmæssige rammer frem for en stillingtagen til de anmodede faglige ændringer.

Tidsmæssigt vurderer aktørerne, at processen fra udvikling af et nyt modul til endelig godkendelse af et modul typisk tager fra 2 til 6 måneder. I nogle tilfælde kan det gå en anelse hurtigere, og i andre tilfælde kan processen blive forsinket.

Endelig kan kursusindholdet på modulerne ændres løbende af uddannelsesinstitutionerne uden inddragelse af faglige fællesudvalg og styrelsen, hvis ikke det medfører væsentlige ændringer i det udbudte modul.

---

*”Vi har fagmodulplaner, og de er defineret meget bredt. Og her kan lærernes planer jo justeres løbende. Meget kan dækkes ind, fordi det er så overordnet defineret. Det er meget mere bundet i AMU.”* (Udbyder af videregående VEU)

---

I praksis bevirker det, at hele enkeltfag kan ændres fra semester til semester og kursusindhold fra dag til dag, hvis ikke det ændrer væsentligt ved modulet.

### Udvikling af nye uddannelser

Den primære udvikling af uddannelser på det videregående VEU-område sker via justering af enkeltfag og ved ændringer i og nyudviklinger af moduler. Det sker i mindre grad, at helt nye akademi- og diplomuddannelser bliver udviklet, og det er også meget sjældent, at hele uddannelser bliver nedlagt.

---

*”Det er sjældent, at man udvikler helt nye uddannelser fra bunden. Det er typisk, at man udvikler nye underområder til uddannelser.”* (Udbyder af videregående VEU)

---

Ved udvikling af helt nye uddannelser er det ikke et krav, at det tages op i det relevante faglige fællesudvalg. Informanterne nævner både eksempler på, at en ny uddannelse diskuteres i det relevante faglige fællesudvalg, og den modsatte situation. På den ene side fortæller informanterne, at institutionerne kan have en interesse i at udvikle nye uddannelser sammen, både af hensyn til bred involvering af faglige kompetencer, og fordi det giver mulighed for at dele de omkostninger, der er forbun-

det med at udvikle en ny uddannelse. På den anden side kommer informanterne dog også med eksempler på situationer, hvor skolerne ikke har involveret hinanden i udviklingen af nye uddannelser, da skolerne i praksis konkurrerer om fremtidige kursister. Data viser dog flest eksempler på den førstnævnte tilgang, hvor de faglige fællesudvalg inddrages.

De gennemførte interviews peger på, at processen for udvikling af en ny uddannelse og efterfølgende godkendelse af prækvalifikation typisk har en tidshorisont på 6-12 måneder fra udvikling til godkendelse, alt efter hvordan processen forløber. Dernæst går der yderligere noget tid, før den udviklede uddannelse bliver udbudt i praksis på de godkendte institutioner.

### Praksis for udvikling af uddannelser

Afdækning af kompetencebehov og efterfølgende uddannelsesudvikling er decentralt organiseret på det videregående område. Den decentrale organisering medfører, at der på det videregående område ikke kan udkrystalliseres en særlig model for opfangelse af arbejdsmarkedsbehov og uddannelsesudvikling. Alligevel er der nogle fællestræk, der kendetegner udviklingen af akademi- og diplomuddannelser. I centrum står uddannelsesinstitutionerne, der har ansvaret for at opfange arbejdsmarkedsbehov og tilpasse eller udvikle helt nye uddannelser. Centralt i udviklingsprocessen står også de faglige fællesudvalg, hvor uddannelsesinstitutionerne diskuterer og bliver enige om tilpasning af studieordninger for de pågældende uddannelser.

Partsinddragelsen i uddannelsesudviklingen er ikke formaliseret, og data peger på, at det i praksis er meget forskelligt, i hvilket omfang og hvordan parterne inddrages i uddannelsesudviklingen på det videregående VEU-område. De fleste steder sker det via uddannelsesudvalg og aftagerpaneler. I andre tilfælde inviteres parterne til at kommentere nye moduler i regi af de faglige fællesudvalg. Dertil kommer den løbende, uformelle og ofte bilaterale dialog mellem parterne og de relevante uddannelsesinstitutioner om nye arbejdsmarkedsbehov samt efterfølgende uddannelsesudvikling. Ved udvikling af helt nye uddannelser inddrages parterne som en del af prækvalifikationsansøgningens aftageranalyser. I de tilfælde, hvor moduler og hele uddannelser nedlægges, har parterne heller ikke direkte indflydelse, men data viser, at parterne ofte via uddannelsesudvalg og uformelle kanaler høres om nedlæggelsen.

Samlet set betyder det, at der foregår partsinddragelse på en række forskellige niveauer i det videregående VEU-system. Der er primært tale om lokal inddragelse af parterne på institutionsniveau via formelle og uformelle kanaler. De gennemførte interviews peger på, at partsinddragelse på nationalt niveau ikke er systematisk organiseret, og at den varierer på tværs af uddannelsesområder og faglige fællesudvalg.

Processen for udvikling af en ny uddannelse til efterfølgende godkendelse af prækvalifikation tager typisk 6-12 måneder. Dernæst går der yderligere noget tid, før den udviklede uddannelse udbydes i praksis på de godkendte institutioner. Udvikling af et nyt modul til endelig godkendelse tager typisk 2-6 måneder. Enkeltfag kan ændres fra semester til semester, og kursusindhold på modulerne kan justeres løbende af uddannelsesinstitutionerne uden inddragelse af faglige fællesudvalg og styrelsen, såfremt det ikke medfører væsentlige ændringer af modulet.

Nedlæggelse af hele uddannelser sker sjældent på det videregående område. Såfremt det ønskes, kræver det, at de uddannelsesinstitutioner, der udbyder uddannelsen, orienterer styrelsen. Uddannelsesinstitutionerne kan også frit nedlægge moduler, hvis ikke det medfører væsentlige ændringer i studieordningen. Hvis det medfører væsentlige ændringer, kræver det, at Styrelsen for Forskning og Uddannelse godkender ændringen af studieordningen. Afslutningsvis kan institutionerne frit vælge at ændre og nedlægge enkeltfag, hvis ikke det medfører centrale ændringer i et modul.

## 4. Vurdering af VEU-systemet

Formålet med nærværende kapitel er at vurdere styrker og svagheder i henholdsvis AMU's og det videregående VEU-systems evne til at opfange kompetencebehov og udvikle uddannelser, der er relevante for både det nuværende og fremtidens arbejdsmarked.

Det er i den forbindelse vigtigt at være opmærksom på, at et velfungerende styringssetup ikke kun understøtter, at VEU-systemet opfanger nuværende og fremtidige kompetencebehov og udvikler kurser med højt fagligt indhold. Det er også centralt, at styringen understøtter, at de udviklede kurser i praksis kan gennemføres i overensstemmelse med virksomhedernes ønsker. Derfor vil kapitlet også berøre, hvilken betydning partsstyringen og dialogen mellem systemets andre aktører har for de to systemers evne til at udbyde uddannelser fleksibelt og med høj forsyningsikkerhed.

### 4.1 OVERORDNEDE RAMMEVILKÅR FOR VEU-SYSTEMET

Inden vurderingen af AMU- og det videregående VEU-systems styrker og svagheder præsenteres, vil kapitlet først belyse de aktuelle arbejdsmarkedstendenser, der udfordrer styringen af VEU-systemet.

#### 4.1.1 Udviklingstendenser på det danske arbejdsmarked

Arbejdsmarkedets parter er på AMU-området tildelt en helt afgørende og central rolle med et omfattende ansvar for den fortsatte udvikling og styring. På det videregående VEU-område er der ikke den samme partsstyring, men en række mekanismer gør, at parterne inddrages i uddannelsesudviklingen. Parternes indflydelse er udtryk for den ”danske model”, som internationalt set er kendetegnet ved at bygge på tre dele: trepartsforhandlinger, kollektive overenskomster og høj organiseringsgrad.

Udviklingen på arbejdsmarkedet peger imidlertid på, at den ”danske model” er sat under pres<sup>27</sup>. Ligeledes tyder meget på, at nogle udviklingstendenser på arbejdsmarkedet har betydning for tilpasningen og udviklingen af nye uddannelses tilbud på VEU's område. Opsummeret for det følgende afsnit er det udviklingstendenser, der går i retning af, at flere ufaglærte og faglærte arbejder på et mere specialiseret niveau, at flere i AMU-målgruppen er løstansatte og uorganiserede/beskæftigede inden for uorganiserede jobområder, og at der ses helt nye kompetencebehov på tværs af fagområder og brancher samt nye jobområder.

---

<sup>27</sup> Trine P. Larsen og Anna Ilsoe (2016) i ”Den Danske Model set udefra – komparative perspektiver på dansk arbejdsmarkedsregulering”, FAOS, DJØF's forlag.

### Flere ufaglærte og faglærte arbejder på et mere specialiseret og ofte højere niveau

Der er aktuelt inden for enkelte områder tydelige, kritiske kapacitetsgrænser for udbud af kvalificeret arbejdskraft. Flere analyser viser, at virksomheder i stigende grad efterspørger specialiserede kompetencer<sup>28</sup>. Jobsomsætningen er igen på et højt niveau efter krisen: Ca. 800.000+, hvilket gør, at virksomhederne har et stort behov for erstatningsarbejdskraft på et kvalificeret niveau. Det peger på et behov for en øget aktivitet, når det gælder den horisontale kompetenceudvikling.

Der er samtidig sket meget på det danske arbejdsmarked, siden industrien fik sit gennembrud i Danmark i 1960'erne, hvor AMU-systemet blev etableret. Eksempelvis er den industrielle produktion i Danmark ikke længere lig med lavt kvalificeret samlebandsarbejde og usikre jobs. Industriel produktion bliver i stigende grad rettet imod "smart produktion" med fokus på ressourceeffektivitet, global afsætning, høj konkurrenceevne og bæredygtighed. Produktionen er allerede i dag domineret af teknologi, hvor både ufaglærte og faglærte medarbejderes kompetencer og organisatoriske fleksibilitet er afgørende for succes. De faglærte anses for at være helt centrale for at bevare og især udvikle industriel produktion i Danmark.

Den fjerde industrielle revolution<sup>29</sup>, herunder den stigende digitalisering og automatisering, der debatteres heftigt overalt, vil præge fremtidens produktion og stille nye krav og skabe nye muligheder. Og det er ikke kun teknisk-faglige kompetencer, der er i spil. HK'ere udfører f.eks. funktioner og har kompetencer, der er afgørende for en effektiv og konkurrencedygtig produktion baseret på høj kvalitet af både produkter og services. Der bliver i fremtiden brug for endnu flere kvalificerede specialister – fra ufaglærte til akademikere – både inden for de tekniske discipliner i virksomhederne og de mange understøttende funktioner inden for service, kontor, handel, administration og salg.

Derudover er udviklingen af erhvervenes konkurrenceevne i dag ikke kun afhængig af en traditionel stigning i arbejdsproduktiviteten. Konkurrenceevnen er i stigende grad afhængig af værditilvæksten pr. arbejdstime. Det er faktorer som viden, kvalitet, pålidelighed, hastighed og fleksibilitet, der bestemmer værditilvæksten. Det er en af VEU-systemets store udfordringer at kunne levere et relevant svar på de krav, der udspringer af den stigende digitalisering og automatisering – ikke kun i industrien, men på hele arbejdsmarkedet.

Virksomhederne har også i stigende grad professionaliseret deres HR-funktioner og er derfor mere opmærksomme på specialiserede kompetencer i deres rekrutteringskrav. Store virksomheder har udviklet systemer til at sikre sig et overblik over de ansattes individuelle og kollektive kompetencer. Majoriteten af danske virksomheder<sup>30</sup> udgøres dog samtidig af SMV'er, hvoraf en meget stor del ikke har en professionel tilgang til kompetenceudvikling. Begge dele har betydning for virksomhederne i deres funktion som bestillere af VEU.

---

<sup>28</sup> Reglab (2016): "Kvalificeret arbejdskraft – Fremtidens store udfordring for dansk erhvervsliv".

<sup>29</sup> Schwab, Klaus (2016): "The Fourth Industrial Revolution" (<https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>).

<sup>30</sup> Jf. data fra DST.

### En større gruppe af arbejdsstyrken er løstansatte og uorganiserede og/eller beskæftigede inden for uorganiserede jobområder

Organisationsgraden på både A- og B-siden er faldende. Ser man på overenskomstdækningen er den lettere faldende og ligger nu i den private sektor på ca. 70 pct.<sup>31</sup> Også de traditionelle fagforeningers medlemsdækning er faldende. De organiserer aktuelt under 60 pct. Faldet har været størst på LO-området, mens der f.eks. har været fremgang for højtuddannede.

På arbejdsgiversiden er der også repræsentationsproblemer og intern rivalisering. Der er efterhånden en del internationale og store virksomheder, der foretrækker at stå uden for en egentlig interesseorganisering – det gælder især på det fælles overenskomstområde.

En del af forklaringen handler om disruption af kendte forretningsmodeller, hvilket fremmer nye aftaleformer, herunder platformsøkonomien, som øger antallet af uorganiserede virksomheder og arbejdstagere. Det har fremtidig betydning for A-sidens repræsentativitet og interessevaretagelse. Mange beskæftigede bliver selvstændige kontaktarbejdere. Prekariatet bliver mere synligt, og atypiske, tidsbegrænsede ansættelsesforhold vokser i omfang, samtidig med at tendenser til opløsning af traditionelle arbejdsdelings- og arbejdstidsmønstre ses næsten alle steder

### Nye kompetencekrav i flydende faggrænser og større opgaveglidning

Der er i de seneste år kommet øget dokumentation for, at den hastige teknologiske udvikling, herunder Internet of Things, 3D-print og fleksibel automation, udfordrer eksisterende faggrænser, og at der sker en betydelig opgaveglidning mellem forskellige brancher og faggrupper<sup>32</sup> samt opstår behov for helt nye kompetencer og faggrupper<sup>33</sup>.

Automatiseringen og digitaliseringen betyder, at der opstår nye markeder på tværs af kendte brancher. Eksisterende fag og arbejdsfunktioner forandres og gøres i nogle tilfælde overflødige, samtidig med at der kommer nye jobområder/funktioner til. Det stiller store krav til de ansattes kompetencer.

Traditionelt adskilte brancher har nærmet sig hinanden, mens andre brancher og fag er blevet beslægtede, fordi produktionsprocesser og serviceydelser bygger på samme teknologi. Samtidig er der kommet behov for kompetencer, der går på tværs af fag- og brancheområder.

Det er ikke kun nye krav fra private virksomheder, der er en udfordring for VEU-systemet. Fortsat effektivisering af arbejdet i de mange forskellige dele af den offentlige service, strukturomlægninger, udlicitering og øget anvendelse af IKT-teknologi i snart sagt alle funktioner i regioner/kommuner/staten skaber tilsvarende udfordringer for VEU-systemet.

---

<sup>31</sup> Jon Erik Dølvik m.fl. (2015): ”The Nordic model towards 2030 – A new chapter?”, side 80 (<http://www.fafo.no/images/pub/2015/20412.pdf>).

<sup>32</sup> Industriens uddannelser (IU): ”Fleksibel automation, robotter og 3D-print”, 2016.

<sup>33</sup>Big Data Analytics An assessment of demand for labour and skills, 2012-2017, SAS – E-skills UK, 2013, UK Commission for Employment and Skills: The future of work, Jobs and skills 2030, February 2014 og UK Commission for Employment and Skills Employer skills survey 2015, UK results 2016.



Udover at disruptive forretningsmodeller, herunder jobområder skabt af digitaliseringen og automatiseringen, medfører nye kompetencekrav – ofte på tværs af faggrænser – så sker udviklingstendenserne i et stadigt højere tempo. Det skaber yderligere udfordringer for VEU-systemets evne til hurtigt at kunne omsætte arbejdsmarkedsudviklingen til relevante kurser og uddannelser.

## 4.2 VURDERING AF AMU-SYSTEMET

I det følgende afsnit vil det blive vurderet, om AMU-systemet formår at dæmme op for de arbejds-markedsmæssige og strukturelle udfordringer, som blev præsenteret i det forrige afsnit.

Først vil det blive vurderet, hvorvidt systemet er indrettet til at opfange arbejdsmarkedets nuværende og fremtidige kompetencebehov inden for såvel etablerede fagområder som tværgående og ikke-or-ganiserede fagområder, samt hvorvidt de identificerede kompetencekrav bliver omsat til de relevante kurser. Herefter vil det blive vurderet, om den styringsmæssige organisering understøtter, at AMU-kurserne kan udbydes fleksibelt og med en høj forsyningssikkerhed.

### 4.2.1 AMU-systemets evne til at opfange kompetencebehov og udvikle relevante kurser

I det følgende afsnit vurderes efteruddannelsesudvalgenes og AMU-systemets evne til at aflæse trends og agere proaktivt og samtidig kunne håndtere interne interessemodsatninger i partsdialogen. Det handler både om systemets evne til at opfange nuværende og fremtidige kompetencebehov og om at kunne indfange tendenser, der går på tværs af de eksisterende faggrænser.

#### Opfanges kompetencebehov systematisk og kompetent?

Som beskrevet i kapitlet om praksis på AMU-området indfanges kompetencebehov løbende via en række forskellige videnskilder og på flere forskellige niveauer – nationalt i efteruddannelsesudvalgene såvel som på institutionsniveau. Det bevirker, at efteruddannelsesudvalgene løbende fodres og ori-enteres om udviklingstendenser på deres respektive arbejdsmarkeder.

Den løbende inddragelse af viden fra forskellige kanaler i afdækningen af nuværende kompetencebe-hov opfattes bredt set af informanterne på alle niveauer som en styrke. Det skyldes, at den løbende opfangelse af arbejdsmarkedsbehov – formelle såvel som uformelle – medvirker til at gøre AMU-systemet agilt og responsivt i forhold til at opfange nye kompetencebehov, da partsstyringen lø-bende kan reagere på udviklingstendenser. Data viser, at flere af efteruddannelsesudvalgene kombi-nerer en løbende opfangelse af kompetencebehov med en årlig gennemgang af kursusporteføljen for at sikre, at udbuddet er dækkende. Endvidere er det konsortiets vurdering på baggrund af interviews med særligt efteruddannelsesudvalgene og uddannelsesudbyderne, at størstedelen af efteruddannel-sesudvalgene også tilstræber at arbejde systematisk med afdækning af kompetencebehov ved lø-bende at initiere analyser af udviklingstendenser. Der er løbende formel og ikke mindst uformel kon-takt til uddannelsesinstitutionerne og til mange centrale aftagervirksomheder. Det underbygges også af interviewene med uddannelsesinstitutionerne, der giver udtryk for, at efteruddannelsesudvalgene arbejder engageret og kompetent med at afdække nuværende kompetencebehov, både i forhold til eksisterende fagområder, og når det gælder en række af tidens vigtigste tværgående udviklingsten-denser som eksempelvis digitalisering og automatisering.

I forhold til afdækning af fremtidige kompetencebehov indikerer data, at der kan være forskel på, hvor systematiske og fremsynede de enkelte efteruddannelsesudvalg er i overvågningen af arbejdsmarkedets fremtidige udviklingstendenser. Nogle informanter, herunder aktører i efteruddannelsesudvalg og eksperter, peger på, at der i nogle efteruddannelsesudvalg er et potentiale for en større inddragelse af systematiske analyser. Særligt peges der på et behov for flere analyser af udviklingstendenser, der går på tværs af de nuværende efteruddannelsesudvalgs struktur.

---

*”Der er ikke en model, der sikrer, at man systematisk analyserer på tværs af brancherne. Det er én af de store udfordringer i systemet.” (Udbyder af AMU)*

---

I forbindelse med ovenstående er det vigtigt at være opmærksom på, at blot fordi der ikke foretages systematiske analyser af kompetencebehov, betyder det ikke i sig selv, at relevante arbejdsmarkedsbehov ikke identificeres, da nogle af efteruddannelsesudvalgene – ifølge egen udlægning – primært opfanger kompetencebehov via løbende formel og uformel dialog med arbejdsgiver- og arbejdstagersiden og ikke via systematiske analyser. Hvorvidt efteruddannelsesudvalgene via disse kilder og tilgange formår at afgøre, om de opfangede kompetencebehov reelt er nationale og ikke kun lokale eller regionale, kan vi ikke ud fra analysens datagrundlag vurdere.

Udover systematiske analyser peger nogle af interviewpersonerne også på et potentiale for større inddragelse af nationale og regionale vækststrategier til udvikling af nye kurser samt større koordinering med jobcentre til bedre dækning af nuværende regionale kompetencebehov.

Hvorvidt parterne i efteruddannelsesudvalgene og ansatte i sekretariaterne besidder den fornødne analysekapacitet er svært at vurdere med afsæt i nærværende analysedesign. På baggrund af særligt interviewene med AMU-udbyderne, der generelt opfatter efteruddannelsesudvalgene og sekretariaterne som kompetente, er det konsortiets vurdering, at størstedelen af efteruddannelsesudvalgene har en relevant og opdateret indsigt i de respektive fagområder.

I enkelte af de gennemførte interviews – og ofte på meget specifikke områder – peges der på, at efteruddannelsesudvalgene kan være for langt væk fra praksis til at have forståelse for selve uddannelsesudviklingen. Fra efteruddannelsesudvalgenes side er der dog også konsensus om, at den konkrete uddannelsesudvikling bør foregå på institutionsniveau eller i samarbejde med udbyderne, da det ikke er efteruddannelsesudvalgenes primære kompetence.

### Kompetencebehov opfanges inden for eksisterende faggrænser

Med henvisning til ovenstående peger såvel A- og B-siden som uddannelsesinstitutionerne og de interviewede eksperter på, at efteruddannelsesudvalgene overordnet set har indsigt i de vigtigste udviklingstendenser inden for de eksisterende faggrænser. Der er sågar aktører – primært uddannelsesinstitutioner – der peger på, at efteruddannelsesudvalgene i nogle tilfælde er for tidligt ude at opfange tendenser og udvikle kurser på områder, hvor den reelle efterspørgsel fra en bred del af branchen først kommer flere år efter, at kurserne er blevet udviklet.

---

*”Efteruddannelsesudvalgene har nogle store ambitioner, og de er sindssygt tidligt ude at opfange tendenser. Men når det så kommer til den reelle efterspørgsel, så er den der ikke. Der er selvfølgelig nogle enkelte frontrunner-virksomheder, der har behovet, men den almindelige virksomhed har sjældent de behov lige med det samme. Og så kan der godt gå nogle år, før at det brede behov kommer.”* (Udbyder af AMU)

---

Data viser endvidere, at samarbejdet internt i efteruddannelsesudvalgene i overvejende grad er konsensusdrevet, og at diskussionerne primært er baseret på faglige vurderinger frem for på rent interesseprægede standpunkter. Fra begge sider gives der udtryk for, at der er en gensidig interesse i, at både virksomheder og medarbejdere har adgang til de relevante kompetencer, så konkurrencedygtigheden i virksomhederne kan opretholdes, og arbejdspladserne i sidste ende forbliver på dansk grund. I de gennemførte interviews omtaler parterne derfor uddannelsesområdet som et felt, hvor særskilte partsinteresser som oftest lægges til side til fordel for et opprioriteret samarbejde. Der kan naturligvis opstå enkelte situationer, hvor der ikke er enighed på tværs af A- og B-siden, men data tyder på, at det er undtagelsen frem for reglen. Det betyder også, at konsortiet på baggrund af data vurderer, at der internt i efteruddannelsesudvalgene ikke er deciderede interne interessemodsætninger, der spænder ben for udvikling af nye kurser på eksisterende fagområder.

Interviewene på tværs af AMU-systemets aktører og blandt de seks interviewede virksomheder og eksperter peger i retning af, at efteruddannelsesudvalgene i overvejende grad formår at opfange nuværende kompetencebehov og fremtidige tendenser på arbejdsmarkedet inden for de eksisterende faggrænser.

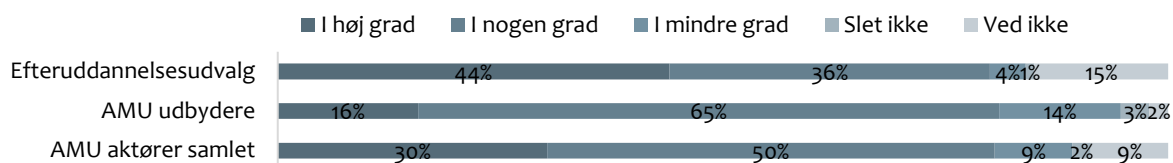
---

*”Jeg synes, at efteruddannelsesudvalgene er gode til at opfange tendenser på arbejdsmarkedet. Hele den teknologiske udvikling, der har tegnet sig. Den har de fanget. Det er de gode til.”* (Udbyder af AMU)

---

De interviewede informanter, herunder A- og B-siden, uddannelsesinstitutionerne, virksomhederne og eksperter, har direkte adspurgt svært ved at pege på afgørende kompetencebehov inden for eksisterende fagområder, der ikke opfanges eller kan opfanges i AMU-systemets nuværende organisation. Det understøttes i nogen grad af survey-data, der viser, at otte ud af ti respondenter (efteruddannelsesudvalg og AMU-udbydere) vurderer, at efteruddannelsesudvalgenes rolle i høj eller nogen grad understøtter, at AMU-systemet kan levere kurser, der dækker nuværende kompetencebehov.

I hvilken grad understøtter efteruddannelsesudvalgenes rolle, at AMU-systemet kan levere kurser, der dækker nuværende kompetencebehov?



Kilde: Oxford Research-survey, efteruddannelsesudvalg n=100, AMU-udbydere n=99

Som det fremgår af survey-resultaterne, vurderer efteruddannelsesudvalgene dog sig selv mere positivt end AMU-udbyderne. Således er andelen af efteruddannelsesudvalg, der svarer i høj eller nogen grad, relativt større end andelen af AMU-udbydere. Det kan ses, at 28 pct. færre af AMU-udbyderne sammenlignet med efteruddannelsesudvalgene vurderer, at AMU-systemet i høj grad kan levere kurser, der dækker de nuværende kompetencebehov. Desuden kan det ses, at knap én ud af fem AMU-udbydere vurderer, at efteruddannelsesudvalgenes rolle i mindre grad understøtter, at AMU-systemet kan levere kurser, der dækker de nuværende kompetencebehov.

Disse forskelle nuancerer således den samlede vurdering af, i hvilken grad partsstyringen evner at indfange de nuværende kompetencebehov. Alt i alt er det dog konsortiets vurdering, at interview- og survey-data tyder på, at efteruddannelsesudvalgene i al væsentligt formår at opfange de nuværende kompetencebehov. Det er dog nødvendigt at være bevidst om, at det kræver en systematisk kortlægning, hvis man skal kunne svare entydigt på, om alle kompetencebehov reelt set opfanges, hvilket har været uden for analysens opdrag. Som beskrevet tidligere påvirkes det nuværende – og særligt det fremtidige arbejdsmarked – samtidig af en række tendenser, der medfører, at en stigende andel af jobfunktionerne vil befinde sig inden for helt nye fagområder og i krydsfeltet mellem eksisterende fagområder. Det medfører på både kort og lang sigt et øget behov for, at efteruddannelsesudvalgene kan opfange tværgående udviklingstendenser og tendenser, der ligger helt uden for de eksisterende fagområder. I det kommende afsnit vil det blive vurderet, i hvilket omfang den nuværende struktur med fagbaserede efteruddannelsesudvalg formår at indfange disse tværgående udviklingstendenser og kompetencebehov.

### Partsstyringen på AMU-området er udfordret, når det gælder om at opfange tværgående kompetencebehov

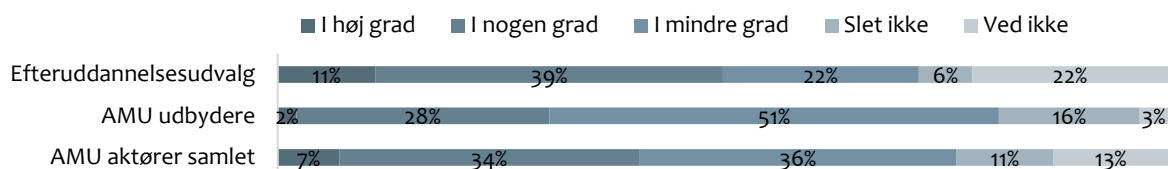
Ifølge flere af de interviewede informanter er AMU-systemets evne til at opfange og udvikle kurser på nye kompetenceområder på tværs og uden for de traditionelle teknologi- og brancheområder udfordret. Fra flere sider peges der på, at den nuværende efteruddannelsesstruktur potentielt kan udgøre en barriere for, at tendenser kan opfanges hurtigt, så de kan blive omsat til relevante kurser for at imødekomme de udviklingstendenser på arbejdsmarkedet, der blev skitseret tidligere.

*”Man kan ikke udvikle på tværs af efteruddannelsesudvalg. Men det er selvfølgelig lidt afhængigt af det enkelte efteruddannelsesudvalg. Der kan godt være nogle uhensigtsmæssigheder, hvor nogle af vores medlemmer godt vil gå lidt på strandhugst i andre efteruddannelsesudvalgs*

*arbejdsopgaver. Man kunne nok være mere optimalt tunet til at gå på tværs og arbejde i grænselandet. Der kan man godt tænke sig et forbedringspotentiale. Det er ikke problematisk så ofte, men på sigt kunne der godt være nogle behov der.”* (Efteruddannelsesudvalg, A-siden)

Udfordringerne på de tværgående områder underbygges yderligere af survey-data. Her vurderer omkring halvdelen af respondenterne (både efteruddannelsesudvalg og AMU-udbydere), at efteruddannelsesudvalgenes rolle kun i mindre grad eller slet ikke understøtter, at AMU-systemet kan levere kurser, der går på tværs af de eksisterende faggrænser.

I hvilken grad understøtter efteruddannelsesudvalgenes rolle, at AMU-systemet kan levere kurser, der går på tværs af de etablerede faggrænser?



Kilde: Oxford Research-survey, efteruddannelsesudvalg n=100, AMU-udbydere n=99

Som det ses i figuren, er det særligt AMU-udbyderne, der i mindre grad vurderer, at efteruddannelsesudvalgenes rolle understøtter, at AMU-systemet leverer kurser, der går på tværs af de etablerede faggrænser.

Udfordringen med at opfange tværgående kompetencebehov forklares i interviewene med, at der kan være en uklar ansvarsfordeling på de tværgående udviklingstendenser, som falder mellem de eksisterende organisationers fagområder. Andre vurderer, at der mangler koordineringsmuligheder, når tværgående behov identificeres. Fra flere sider peges der således på, at den manglende tværgående koordinering er en medvirkende faktor til en overudvikling af antallet af AMU-kurser, da alle efteruddannelsesudvalg, for hvem en given tendens er relevant, ender med at udvikle et AMU-kursus.

*”Elektriker, automatiktekniker og VVS’er, smede – de minder mere og mere om hinanden, og det gør, at alle udvalgene har en interesse i at overudvikle kurser, så deres egne medlemmer kan få adgang til kompetencerne. Faren ved overudvikling på hinandens områder er, at man tager volumen fra hinanden.”* (Udbyder af AMU)

Flere af de interviewede aktører vurderer derfor, at efteruddannelsesudvalgene har en tendens til at overudvikle kurser på de tværgående områder frem for helt at overse tværgående tendenser. Aktørerne nævner dog, at dobbeltudbuddet efter relativt kort tid tilpasses på tværs, hvis ikke det allerede indfanges fra UVM's side i godkendelsesprocessen<sup>34</sup>.

På trods af at data indikerer, at AMU-systemet er udfordret, når det gælder om at opfange tværgående udviklingstendenser, så er det i de gennemførte interviews – herunder virksomhedsinterviewene – svært at finde konkrete eksempler på væsentlige nuværende udviklingstendenser med betydning for de eksisterende fagområder og kompetencebehov, der ikke er blevet opfanget af efteruddannelsesudvalgene og skolerne. Dette gælder for både eksisterende fagområder og tværgående områder. Det bekræftes af en ekspert, der underbygger det med baggrund i tidligere analyser på området.

---

*”Når vi spørger virksomhederne, om der er væsentlige kompetencebehov, der er sværere at få indfriet i udbuddet af AMU, så er det meget svært at få eksempler på det.” (Ekspert)<sup>35</sup>*

---

Efteruddannelsesudvalg, uddannelsesinstitutioner og andre af de interviewede eksperter forklarer dette synspunkt med, at to af de senere års vigtigste tværgående udviklingstendenser i form af stigende digitalisering og automatisering i høj grad er blevet opfanget af efteruddannelsesudvalgene. Som en informant påpeger, er det meget sjældent, at der opstår tendenser og affødte kompetencebehov i et vakuum, der ikke står på ”skuldrene” af en eksisterende faglighed. I den forbindelse nævnes eksempelvis automatiseringsbølgen, der først i kombinationen med eksisterende fagligheder opnår en reel værdi på arbejdsmarkedet. Da de tværgående kompetencebehov i de fleste tilfælde er en videreudvikling og kombination af det eksisterende, peger det i retning af, at de mest centrale, tværgående kompetencebehov i nogen grad opfanges, om end analysens datagrundlag ikke kan konkludere, om det reelt er lykkedes.

Om de tværgående kompetencebehov opfanges eller ej, er det i de gennemførte interviews tydeligt, at responsiviteten er en smule mere træg, når der er tale om at opfange og udvikle relevante uddannelses tilbud til disse behov. Det kan være en udfordring, i betragtning af at innovation sker hurtigt, og at nye og skiftende kompetencebehov hurtigt skal opfanges og omsættes til kurser. I den optik er det ifølge nogle informanter en udfordring, at det i et partsstyret system tager lang tid at opfange disse kompetencebehov.

Hvorvidt virksomhederne vurderer, at systemet evner at opfange fremtidige kompetencebehov, er særligt vanskeligt at udtale sig om på baggrund af analysens datagrundlag. Trods disse forbehold er

---

<sup>34</sup> I forbindelse med overudvikling af kurser er det vigtigt at være opmærksom på, at efteruddannelsesudvalgene skal koordinere med de andre efteruddannelsesudvalg for at sikre, at der ikke sker en dobbeltudvikling af kurser. Resultatet af koordineringen skal fremgå af udvalgets ansøgning om nyt AMU-mål til UVM, således at UVM ikke godkender AMU-mål i de tilfælde, hvor koordineringen har vist, at der er uklarhed om ansvarsfordelingen (jf. AMU-udvalgsvejledningens afsnit 4.12.).

<sup>35</sup> Det er her værd at erindre om, at virksomheder ofte selv har svært ved at vurdere, hvilke fremtidige kompetencebehov de har og dermed også, om efteruddannelsesudvalgene har formået at opfange dem.

det konsortiets vurdering, at VEU-systemet synes at være særligt udfordret, når det handler om at opfange de fremtidige udviklingstendenser og heraf affødte kompetencebehov. De fremtidige udviklingstendenser på arbejdsmarkedet, hvor kompetencebehov ofte vil gå på tværs af eksisterende faggrænser, vil skabe større udfordringer for den nuværende partsstyringsstruktur. Derfor vurderer konsortiet, at systemet rummer en iboende svaghed i forhold til at indfange og operationelt forholde sig til fremtidige, tværgående kompetencebehov.

Det er bredt anerkendt blandt interviewpersonerne, at der er behov for tværgående organer, i hvilke efteruddannelsesudvalgene eksempelvis kan diskutere tværgående arbejdsmarkedstendenser og udvikling af fælles kurser, hvis partsstyringen skal kunne imødekomme fremtidens arbejdsmarkedsbehov. Det påpeges i den forbindelse fra flere sider, at VEU-rådet ikke er tilstrækkeligt i et uddannelsesudviklingsøjemed, da rådets arbejde i højere grad foregår på et overordnet og ikke-operationelt niveau.

### Afdækning af kompetencebehov på uorganiserede arbejdsområder

Fremkomsten af nye, disruptive forretningsmodeller bevirker som tidligere nævnt, at arbejdsgiverbegrebet ændres. Endvidere er der en faldende organiseringsgrad på både A- og B-siden. Det har betydning for A- og B-sidernes repræsentativitet og interessevaretagelse samt ikke mindst legitimitet ift. hele det fremtidige arbejdsmarked. Data viser imidlertid, at det internt i efteruddannelsesudvalgene – på både A- og B-siden – endnu ikke betragtes som et reelt problem. Den manglende organisering betyder ifølge efteruddannelsesudvalgene ikke nødvendigvis, at de uorganiseredes kompetencebehov ikke imødekommes i AMU-systemet. Parterne har principielt også en indbygget egeninteresse i, at deres medlemmer opnår kompetencer til at kunne varetage de uorganiseredes arbejdsopgaver, og at medlemsvirksomhederne kan konkurrere om de uorganiserede virksomheders markedsandele.

I andre tilfælde betyder en lav organiseringsgrad ifølge efteruddannelsesudvalgene ikke nødvendigvis, at alle medarbejdere på det pågældende område er uorganiserede, og derfor vil efteruddannelsesudvalgene alligevel udvikle kurser til den lille del af de organiserede virksomheder og den arbejdskraft, der findes på det pågældende område. A- og B-siden ser det således ikke som et stort problem, og det påpeges endvidere, at alle har mulighed for at trække på det offentlige AMU-udbud, uanset om man er organiseret eller ej.

---

*”Jeg tænker ikke, at vi udelader noget, fordi det ikke er dækket. Vi har f.eks. lavet uddannelse til [X] og [X], der ikke er overenskomstdækkede. (..) Dialogen er den samme som på overenskomstdækkede områder. Det svære er grænsefladerne.” (Efteruddannelsesudvalg, sekretariatsperson)*

---

Det er vigtigt at forholde sig kritisk til informanternes holdning til, hvorvidt de formår at dække kompetencebehov på uorganiserede og tværgående områder. Selvom analysens data peger i retning af, at partsstyringens primære udfordring *ikke* relaterer sig til, om et arbejdsmarked er organiseret eller ej, forventes det i fremtiden at være en stigende udfordring i takt med udbredelsen af atypiske an-



sættelsesformer og det forhold, at det forventes at ville medføre, at flere områder vil være uorganiserede. Konsortiet vurderer derfor, at partsstyringens legitimitet og evne til at udvikle relevante kurser på uorganiserede områder på sigt kan blive udfordret.

### Er systemet tilstrækkeligt hurtigt til at omsætte kompetencebehov til kurser?

Som det blev beskrevet i kapitlet om praksis for udvikling af kurser, så er der forskelle i, hvor hurtigt det går med at udvikle helt nye FKB'er med beskrivelser af nye jobområder og AMU-kurser. For begge udviklingsprocesser er der stor forskel på, hvor lang tid den tidsmæssige dimension tager. Det afhænger af flere faktorer – bl.a. FKB'en og kursens indhold, skolernes indholdsudvikling, sagsbehandlingstider<sup>36</sup>, behov for supplerende analyser, hvornår på året et behov identificeres mv. For FKB'er nævnes typisk en tidsmæssig varighed for en udviklingsproces på et halvt til halvandet år, mens udvikling af AMU-kurser ofte kun tager 6-8 uger – nogle gange mindre.

Flere af aktørerne vurderer, at det inden for de nuværende rammer med hensyntagen til sagsbehandlingstider, inddragelse af aktører, kvalitetssikring mv. er vanskeligt at udvikle AMU-kurserne meget hurtigere, end det er tilfældet på nuværende tidspunkt, hvis indholdet fortsat skal defineres så præcist, som det er tilfældet. I forhold til udvikling af nye FKB'er, så peger flere af systemets aktører på, at AMU-systemet er en anelse trægt.

---

*”Jeg synes, at responsiviteten på de mindre behov er god. Når det kommer til de større kompetenceændringer (udvikling af FKB'er, red.), der kan processen godt tage lidt længere tid, og der kan virksomhederne godt være lidt utålmodige. Men jeg hører ikke så store klager i forhold til responsivitet på vores område.” (Efteruddannelsesudvalg, B-siden)*

---

Data tyder på, at systemets tidsmæssige responsivitet varierer. I nogle tilfælde er det muligt hurtigt at omsætte identificerede kompetencebehov til nye AMU-kurser, mens det i andre tilfælde er mere trægt. Selvom der er forståelse for, at den tidsmæssige dimension kan variere fra identifikation til udvikling, så påpeges det i informantkredsen, at det i nogle tilfælde tager for lang tid at gå fra afdækning af behov over udvikling til leverance.

Udover at systemets træghed til dels ligger i udviklingsproceduren og sagsbehandlingsgangen på AMU-området, peger en af de interviewede eksperter også på, at kollaborative aftalesystemer i deres natur altid vil være mere træge i udviklingsprocesser, da beslutninger altid skal være medieret gennem forhandling. Til sammenligning vil det altid være muligt at udvikle eksempelvis nye AMU-kurser hurtigere i et top-down, hvor eksempelvis ministeriet beslutter, hvilke AMU-kurser der skal udbydes, eller i et rent markedsstyret system. Omvendt påpeger eksperten, at der er større fare for manglende forankring i reelle arbejdsmarkedsbehov ved en top-down-model, og henviser bl.a. til, at den danske model blandt mange internationale uddannelses- og arbejdsmarkedsforskere fremhæves som et meget velfungerende system til identifikation og imødekommelse af arbejdsmarkedsbehov.

---

<sup>36</sup> Selvom 6-ugersfristen modvirker lange sagsbehandlinger, vurderer flere repræsentanter fra efteruddannelsesudvalgene i interviewene, at det i nogle tilfælde tager længere tid at få godkendt et AMU-mål.

Som påpeget løbende igennem dette kapitel skal det dog ikke forveksles med, at systemet ikke er udfordret og ikke rummer et forbedringspotential. Dette gælder især, hvad angår opfangelse af tværgående kompetencebehov, da brancheudvalgenes faglige søjleopdeling vanskeliggør samarbejde på tværs om at opfange og udvikle relevante uddannelses tilbud.

## AMU-systemets evne til at opfange kompetencebehov og udvikle relevante kurser

### Potentiale for større inddragelse af tværgående arbejdsmarkedsanalyser

Det er konsortiets vurdering, at størstedelen af efteruddannelsesudvalgene arbejder kompetent og systematisk med afdækning af kompetencebehov. Efteruddannelsesudvalgene arbejder overvejende konsensusdrevet og med gensidig interesse i, at både virksomhederne og medarbejderne har adgang til de relevante kompetencer.

Flere af efteruddannelsesudvalgene har også en bred inddragelse af videnskilder, herunder egne analyser, og har løbende en formel og uformel dialog med AMU-systemets aktører.

Det er alligevel konsortiets vurdering, at der er et potentiale for større inddragelse af systematiske analyser i dele af systemet. Særligt på tværs af efteruddannelsesudvalgene, da den faglige søjleopdeling i efteruddannelsesudvalgene kan rumme faldgruber i identifikationen af tværgående arbejdsmarkedsbehov.

### Efteruddannelsesstrukturen synes at være gearret til at opfange kompetencebehov inden for eksisterende faggrænser

Det er konsortiets vurdering, at data samlet set peger i retning af, at efteruddannelsesudvalgene i al væsentlighed formår at opfange nuværende kompetencebehov på arbejdsmarkedet inden for de eksisterende faggrænser, om end der kan ses en forskel i aktørernes gensidige vurdering af hinanden. Hvorvidt udvalgene reelt opfanger alle kompetencebehov ligger uden for rapportens analysefelt at vurdere.

### Efteruddannelsesudvalgene er udfordrede, når det gælder om at opfange tværgående arbejdsmarkedsbehov

Det er konsortiets vurdering, at partsstyringsstrukturen er udfordret, når det drejer sig om at opfange arbejdsmarkedsbehov på tværgående kompetenceområder uden for traditionelle faggrænser og brancheområder. Baseret på de nuværende og fremtidige udviklingstendenser på arbejdsmarkedet vil udfordringerne for den nuværende partsstyringsstruktur ud fra konsortiets vurdering kun blive større. Derfor vurderes det, at systemet rummer en iboende svaghed i forhold til at indfange fremtidige tværgående kompetencebehov.

Det er konsortiets videre vurdering, at der er en uklar ansvarsfordeling og manglende koordinationsmulighed, hvad angår de tværgående arbejdsmarkedsbehov, hvilket kan føre til en overudvikling i antallet af AMU-kurser.

Konsortiet vurderer endvidere, at partsstyringens legitimitet og evne til at udvikle på uorganiserede områder på sigt kan blive udfordret. På nuværende tidspunkt rummer data dog ikke grundlag til at konkludere, at det er partsstyringens primære udfordring. Udfordringen drejer sig snarere om, hvorvidt kompetencebehovet befinder sig inden for nye jobområder, og ikke om, hvorvidt arbejdsområdet er organiseret eller ej.

*(fortsættes på næste side)*

#### Udvikling af AMU-kurser går relativt hurtigt inden for systemets rammer

Den primære temporale træghed i efteruddannelsessystemet er størst, når større arbejdsmarkedsbehov og helt nye arbejdsområder identificeres. I nogle tilfælde skyldes det, at det medfører behov for udvikling af en helt ny FKB, mens det i andre tilfælde blot tager længere tid at udvikle AMU-målet, da der er tale om et helt nyt arbejdsområde med udækket viden og behov for en mere omfattende kursusudviklingsproces.

Selvom der er en vis træghed i den tidsmæssige responsivitet, er det alligevel konsortiets vurdering, at den kollaborative aftalesystem såsom partsstyringen er en styrke for systemets evne til at omsætte arbejdsmarkedsbehov til relevante AMU-kurser, da beslutningerne er medieret gennem forhandling af både A og B sidens interesser.

#### 4.2.2 Partsstyringens betydning for afholdelse af det samlede udbud af AMU-kurser

AMU-systemet har et stort udbud af kurser – på nuværende tidspunkt ca. 3.200 AMU-kurser. I de seneste 5-6 år har der desuden været en voldsom aktivitetsnedgang i AMU, og det er typisk relativt få kurser, der har den store volumen. Knap 20 pct. af AMU-kurserne aflyses, og af disse er over 90 pct. ”tomme”, dvs. at de står med nul tilmeldte i systemet.<sup>37</sup>

Denne overudvikling af AMU-kurser, hvoraf mange i praksis ikke kan gennemføres, er en svaghed i AMU-systemet. Et stort udbud (herunder manglende nedlæggelse) af AMU-kurser medfører dog ikke i sig selv et stort ressourcospild, da AMU-kurserne kun udløser offentligt tilskud, når der er aktivitet på kurset. Til gengæld er det ressourcekrævende for efteruddannelsesudvalg, skoler og ministeriet at deltage i udviklingsprocesser, og derfor medfører det også et stort spild for alle de nævnte aktører, hvis det i praksis ikke er muligt at afholde AMU-kurserne på institutionsniveau. Derudover kan et meget stort kursusudbud endvidere ses som en svaghed, idet de mange AMU-kurser kan ende med at tage volumen fra hinanden med det resultat, at ingen af kurserne i praksis afholdes.

Det afføder naturligvis en kritik af AMU-systemet og peger i retning af en svaghed i partsstyringen, da udviklede AMU-mål skal tage udgangspunkt i en behovsvurdering af det udækkede kompetencekrav og på den måde sikre AMU-kursets relevans. Nogle af aktørerne i interviewene vurderer da også, at det er et udtryk for, at der er sket en overudvikling af kurser, der reelt ikke er relevante for arbejdsmarkedet. Endvidere kan det store udbud af AMU-kurser også tolkes sådan, at systemet rummer en svaghed i forhold til nedlæggelse af kurser. Eksempelvis fordi parterne ikke er villige til at

<sup>37</sup> Baseret på UVM's oplysninger fra Efteruddannelse.dk for 2016. De mange tomme kurser kan skyldes, at der reelt ikke har været tilmeldte på kurset, men kan også skyldes, at skolen har flyttet kursusdeltagerne til andre kurser i forbindelse med aflysningen eller til en administrativ venteliste eller lign. mhp. at kunne tilbyde de tilmeldte et andet kursus på et senere tidspunkt.

nedlægge AMU-kurser. Som beskrevet i praksisafsnittet er det også sjældent, at efteruddannelsesudvalgene nedlægger kurser uafhængigt af 3-årsreglen.

Interviewene med både efteruddannelsesudvalg og udbydere peger dog på, at det store udbud og de mange aflyste kurser ikke som hovedregel kan tilskrives en manglende behovsvurdering af efteruddannelsesudvalgene. Interviewene peger derimod på, at en central barriere for at kunne afholde kurserne i praksis er det nuværende beskrivelsessystem. Der peges på en begrænsning i de handlingsorienterede målformuleringer, da de opleves som for snævre. De handlingsorienterede målformuleringer er en beskrivelse af den job-/arbejdsfunktion, der skal kompetenceudvikles til. Beskrivelsen skal være så konkret, at uddannelsesinstitutionerne og kursisterne kan vurdere, om målet er nået gennem undervisningen, og om der er tale om en landsdækkende kompetence uafhængig af uddannelsesinstitution. Målbeskrivelsen gør det ifølge informanterne svært at udbyde kurserne fleksibelt og tilpasse dem til virksomhedernes konkrete behov. Informanterne peger derfor på, at man for at kompensere for skolernes manglende mulighed for at udbyde kurser fleksibelt er nødt til at sørge for, at alle nuancer af de forskellige behov er dækket med et AMU-kursus. Derfor udvikles og bibeholdes der et stort udbud af AMU-kurser.

Frem for at have et AMU-kursus til flere niveauer, eksempelvis et til ufaglærte, et ”brush up”-kursus for faglærte og et kursus, der løfter de faglærte, så peger AMU-aktørerne på, at det ville være en styrke, hvis målbeskrivelsen skabte rum til, at der kun var behov for at udvikle ét AMU-mål, som så kunne tilpasses de målgrupper, der er på kurset fra gang til gang. Herudover vurderer skolerne, at det vil gøre det lettere at skabe volumen i kurserne, hvis man kan samle kursister på tværs af niveauer i et enkelt AMU-kursus.

Interviews med efteruddannelsesudvalg og AMU-udbydere viser på den anden side, at det er centralt for et offentligt finansieret VEU-system, at det også kan dække arbejdsmarkedets behov for højt specialiserede kompetencer og nichekompetencer. Det store kursusudbud kan derfor også tolkes som et udtryk for et forsøg på at afspejle en stigende specialisering og stor lokal tilpasningsevne, hvilket i forhold til dækning af arbejdsmarkedets behov må betragtes som en styrke, hvis det realiseres i egentlig efteruddannelsesaktivitet.

---

*”Hvis man er en seriøs udbyder af kurser, så skal man have et bredt sortiment. Folk har brug for mælk og basisvarer det meste af tiden, men andre gange har virksomhederne også brug for specialvarerne.”* (Efteruddannelsesudvalg, sekretariatsperson)

---

Det bør afslutningsvis påpeges, at data også viser eksempler på tilfælde, hvor nogle af de udviklede AMU-kurser er udtryk for en reel fejludvikling, hvor et identificeret behov reelt ikke har udgjort et bæredygtigt, nationalt arbejdsmarkedsbehov.

### Partsstyringens mulighed for at understøtte forsyningssikkerhed og fleksibilitet

Afslutningsvis undersøges det, i hvilken grad partsstyringen understøtter, at AMU-kurserne kan udbydes fleksibelt, når først AMU-målet er beskrevet og godkendt.

Uddannelsesinstitutionerne har formelt til opgave at fastlægge ”vejen ad hvilken”, kursisterne kan nå uddannelsernes godkendte mål – dvs. forpligtelser lige fra markedsføring og afholdelse til tilrettelæggelse mv. Uddannelsesinstitutionen er ligeledes forpligtet til at sikre et passende udbud, der svarer til behovet i det dækningsområde, som udbyder er godkendt til.<sup>38</sup>

Partsstyringens indflydelse og formelle ansvar er således begrænset i forhold til at understøtte, at de udviklede AMU-mål – når de først er beskrevet og godkendt – gennemføres i praksis med høj kvalitet og fleksibilitet for AMU-målgruppen.

Formelt har efteruddannelsesudvalgene ikke indflydelse på dette område. Interviewene viser dog, at både efteruddannelsesudvalg og uddannelsesinstitution ofte har en fælles interesse i at samarbejde om at understøtte afholdelsen i praksis. Der er flere eksempler på, at den uformelle dialog er understøttende. Det kan f.eks. være ved at tage en dialog med skolerne om at tilbyde AMU-kurset via fjernundervisning eller virksomhedsforelagt undervisning med henblik på at sikre målgruppens efterspørgsel. Dialogen er her baseret på personlige og-/ eller professionelle relationer, og den er ikke mindst ad hoc-præget. Selvom dialogen i de fleste tilfælde opleves som konstruktiv og understøttende, er der eksempler på, at dialogen også kan være præget af en vis uforståenhed og utilfredshed parterne imellem.

Selvom de lokale uddannelsesudvalg er tættere på uddannelsesinstitutionerne, tyder interviewene på, at mange lokale uddannelsesudvalg er tyndt besatte – særligt på A-siden – samtidig med at der er store variationer i traditionerne for at inddrage de lokale udvalg.

Tilbage står således et samlet billede af, at partsstyringen formelt har begrænsede muligheder for at understøtte fleksibiliteten i afholdelsen af de udviklede kurser. Da dialogen på dette område ikke er institutionelt understøttet, er muligheden for at understøtte via partsinddragelse snarere relations- og lystafhængig end formelt understøttende. Interviewene viser, at det på den ene side kan være en styrke i de tilfælde, hvor dialogen er konstruktiv. På den anden side kan det også være vanskeligt for parterne – både uddannelsesinstitutionerne og arbejdsmarkedets parter – at gennemskue muligheden for at lave en fælles strategi for samarbejde og understøtte fleksibiliteten i afholdelsen af AMU-kurserne i praksis.

---

<sup>38</sup> Jf. Bekendtgørelse nr. 724 af 21/06/2013 om arbejdsmarkedsuddannelser m.v., § 12-13.

### Partsstyrings betydning for afholdelse af det samlede udbud af AMU-kurser

AMU-systemet har stigende problemer med overudvikling af AMU-kurser. Det peger i retning af en svaghed i partsstyringen, da ikke alle udviklede AMU-mål kan gennemføres i praksis. Fra efteruddannelsesudvalgene og udbyderne lyder det, at de mange kurser uden aktivitet samt manglende nedlæggelser primært skyldes, at efteruddannelsesudvalgene forsøger at kompensere for snævre AMU-målbeskrivelser ved at udvikle og bibeholde et stort antal kurser.

Når først AMU-målene er beskrevet og godkendt, er partsstyrings formelle indflydelse begrænset i forhold til at understøtte afholdelsen af AMU-kurserne. Det er konsortiets vurdering, at samarbejdet mellem uddannelsesinstitutionerne og arbejdsmarkedets parter primært er lyst- og relationsafhængig, hvilket kan ses som både en svaghed og en styrke i systemet.

## 4.3 VURDERING AF DET VIDEREGÅENDE VEU-SYSTEM

I det følgende afsnit fokuseres først på det videregående VEU-systems evne til responsivt at afdække kompetencebehov og udvikle de fornødne uddannelser. Efterfølgende belyses systemets evne til i praksis at sikre en fleksibel afholdelse af kurser med høj forsyningssikkerhed i overensstemmelse med virksomhedernes behov.

### 4.3.1 VEU-systemets evne til at opfange kompetencebehov og udvikle relevante kurser

Afdækning af arbejdsmarkedsbehov og udvikling af kurser foregår i det videregående VEU-system primært decentralt hos institutionerne. Som beskrevet tidligere inddrager de enkelte institutioner en række forskellige videnskilder og aktører, når kompetencebehov skal opfanges, og kurser udvikles. Vidensgrundlaget for uddannelsesudvikling på videregående VEU er ifølge informanterne derfor meget forskelligt, og på baggrund af data er det ikke muligt at udlede en egentligt institutionaliseret praksis for afdækning af kompetencebehov. Der er dog et krav fra RUVU om vurdering af behov og relevans af en uddannelse ved godkendelse af helt nye uddannelser. Det medfører, at en prækvalifikationsansøgning også skal rumme en systematisk analyse af arbejdsmarkedets behov.

Det er ifølge nogle af informanterne ikke i sig selv dårligt, at der ikke eksisterer en egentligt institutionaliseret praksis til opfangelse af kompetencebehov, da de peger på, at institutionerne via den decentrale dialog, partsinddragelse og behovsafdækning har mulighed for at agere agilt og opfange kompetencebehov hurtigt og effektivt. Generelt peger informanterne på tværs af aktørgrupper på, at det videregående VEU-system er gearret til at opfange de væsentligste udviklingstendenser og uddannelsesbehov.

---

*”Jeg synes, at akademineiveauet er bedre end AMU-niveauet til at opfange nye kompetencebehov. Det er vigtigt, at man også har fokus på det endnu længere perspektiv.” (Repræsentant for B-siden)*

---

Omvendt viser data også, at det nuværende system rummer en række faldgruber, da den decentrale behovsafdækning kan tendere til at blive lokal, partiel og usystematisk. Aktører fra uddannelsesinstitutioner og parterne peger på, at der mangler tværgående nationale analyser og eksempelvis også fælles metoder til at opfange nationale kompetencebehov. Det indikerer en svaghed ved den nuværende, decentrale styringsmodel. Informanterne vurderer på tværs af aktørgrupper, at det vil kunne styrke systemet, hvis det tværgående og nationale niveau styrkes – primært analysemæssigt, men til dels også koordineringsmæssigt. Den nuværende opdeling med faglige fællesudvalg og et fælles kontaktudvalg vurderes ikke som tilstrækkelig til at understøtte tværgående udviklingsaktiviteter på det videregående VEU-område.



---

*”Kontaktudvalget til ministeriet har ingen beføjelser. Det her kontaktudvalg kunne godt have nogle større beføjelser til at tage beslutninger. F.eks. på tværs af uddannelserne, så der ikke bliver udviklet uddannelser, der kommer til at minde for meget om hinanden. (...) Der bliver ikke sammentænkt inden for alle fagområderne på efter- og videreuddannelsesområdet. Vi er meget søjleopdelt.”* (Udbyder af videregående VEU)

---

Blandt det videregående VEU-systems aktører påpeges det, at hverken Rådet for Erhvervsakademiuddannelser og Professionsbacheloruddannelser (REP) eller Udviklingsrådet for erhvervsakademierne opfylder behovet for en arena, hvor der kan fokuseres på tværgående uddannelsesudvikling og national koordinering. Heller ikke selvom der er partsrepræsentation i begge organer. De to råd arbejder ifølge informanterne ikke med konkret uddannelsesudvikling, men snarere med overordnede udviklingstendenser og institutionernes rammebetingelser. Det bevirker ifølge størstedelen af informanterne på det videregående VEU-område, at systemet mangler tværgående udviklingsorganer eller dialogfora, hvor uddannelsesinstitutionerne i højere grad kan initiere tværgående, systematiske analyser og samarbejde om udviklingstendenser, der ligger uden for de klassiske, etablerede faggrænser.

Et eksempel på de problemer, der kan opstå ved manglende national koordinering og dialog, kommer fra det tekniske og produktionsrettede område. Her har udbuddet af videregående VEU tidligere været meget begrænset. Det skyldes ifølge institutionerne, at efterspørgslen ikke har været stor på området. Som konsekvens af situationen blev der i regi af VEU-milliarden afsat midler til at udvikle uddannelser på det tekniske og produktionsrettede område. Det er i den forbindelse værd at nævne, at der på tværs af parter, ministeriet og uddannelsesinstitutioner udtrykkes stor tilfredshed med det nationale og tværinstitutionelle samarbejde, der har været om udvikling af nye uddannelser. Det, der bl.a. fremhæves som en styrke ved arbejdet i arbejdsgrupperne under VEU-milliarden, var den øgede dialog mellem institutioner, parter og ministeriet. Det forhold vil blive berørt yderligere i det følgende afsnit.

### Ønske om styrket partsdialog – særligt på nationalt niveau

Overordnet viser data, at der er stor interesse fra både institutioner og parter om et stærkere institutionelt setup til at forbedre samarbejdsmulighederne på det videregående VEU-område mellem institutionerne og parterne. Fra flere af repræsentanterne fra institutionerne peges der på, at en øget dialog med parterne udgør en ressource, der kan give dem yderligere viden om arbejdsmarkedsbehov.

Analysen viser, at den formelle partsinddragelse på institutionsniveau fungerer udmærket, mens den i andre situationer er mindre velfungerende. Data indikerer, at der er stor variation i, hvor stærk partsinddragelsen er i både behovsafdækningen og uddannelsesudviklingen på institutionerne. På nogle områder tyder data på, at uddannelsesudvalgene og særligt den uformelle dialog med parterne står stærkt, mens den på andre områder ikke fungerer optimalt i praksis. Det samme gælder i regi af de faglige fællesudvalg, hvor data også indikerer, at partsinddragelsen varierer meget og derfor kan betragtes som usystematisk.

Da data tyder på, at inddragelsen af parterne er usystematisk og personafhængig, vurderer konsortiet, at det samlet set giver et billede af, at der i forhold til inddragelse af parternes viden om arbejdsmarkedet er indbygget en systemmæssig svaghed i det videregående VEU-systems decentrale styringsmodel.

På tværs af informantgrupperne peges der på, at der er et stort potentiale i at styrke den nationale dialog mellem parter og uddannelsesinstitutioner, så det sikres, at der ikke er kompetencebehov, der grundet manglende viden og koordinering af uddannelsesporteføljen ikke dækkes.

Som eksempel på fora, hvor den formaliserede partsinddragelse om uddannelsesudvikling potentielt kan styrkes, nævnes bl.a. de faglige fællesudvalg. Andre aktører vurderer, at det også kan være i andre institutionelle setups. Det vigtigste er ifølge aktørerne blot, at muligheden for dialog mellem institutioner og parterne styrkes. Fra både parternes og institutionernes side understreges det også, at der ikke er et ønske om egentlig partsstyring, som det kendes fra AMU-området, men snarere om øget dialog.

---

*”Vi er ikke interesseret i faglige udvalg eller efteruddannelsesudvalg, men dialog er vigtig.”* (Repræsentant for B-siden)

---

Selvom mange af institutionerne vurderer, at øget formaliseret dialog med parterne vil styrke det videregående VEU-systems evne til at udvikle relevante uddannelser, så er der også en vis skepsis over for, hvorvidt parterne har indsigt i nuværende og fremtidige kompetencekrav. I forhold til eksisterende kompetencebehov peger nogle af informanterne fra institutionerne på, at nogle af parterne har en tendens til at være lige lovlig langt væk fra arbejdsmarkedet, når indholdet i uddannelserne skal udvikles. Generelt er der enighed blandt uddannelsesinstitutionerne om, at de direkte aftagere i form af virksomhederne ofte er de bedste kilder, men de selvsamme aktører peger samtidig på, at det kan være svært at få virksomheder til at engagere sig i formelle setups som eksempelvis advisory boards. Det er i den forbindelse konsortiets vurdering, at en decentral behovsafdækning udelukkende baseret på lokale virksomheders input rummer en fare for, at nationale behov overses.

På trods af at der blandt nogle af informanterne fra uddannelsesinstitutionerne er en vis skepsis over for en øget partsinddragelse, så viser data, at størstedelen af udbydere har et ønske om øget dialog med såvel arbejdsmarkedets parter som de direkte aftagere. I det hele taget er aktørerne på det videregående VEU-område – institutioner såvel som parter – åbne over for øget inddragelse af andre kilder til indsigt i behovene, herunder også viden fra andre offentlige aktører som f.eks. jobcentre og væksthuse, da man vurderer, at det kan styrke behovsafdækningen.

### Relativt hurtigt at udvikle uddannelser på det videregående VEU-område

I modsætning til AMU-området har uddannelsesinstitutionerne relativt frie rammer til at ajourføre uddannelserne på baggrund af nye kompetencebehov hos virksomhederne. Endvidere sker det relativt sjældent, at der udvikles helt nye uddannelser på det videregående VEU-område. Det hænger også sammen med den grundlæggende forskel, der er mellem det videregående VEU-systems fokus på bredere vidensområder og AMU-systemets fokus på mere specifikke kompetencer.

I det videregående uddannelsessystem indarbejdes kompetencebehov i højere grad ved udvikling og justering af nye moduler og til dels også ved ajourføring af kursusindholdet på de eksisterende moduler. Det betyder, at der på det videregående VEU-område i højere grad er mulighed for at foretage løbende småjusteringer af kursusindholdet, så det flugter med arbejdsmarkedsbehovene. Såfremt der er behov for større ændringer i form af nye moduler eller ajourføring af eksisterende moduler, så peger institutionerne på, at de to til seks måneders tidshorisont fra identifikation af kompetencebehov til tilpasning eller nyudvikling af et modul sjældent udgør et problem for virksomhederne. Det indikerer, at det videregående VEU-system relativt hurtigt kan omsætte arbejdsmarkedsudviklinger til tilpassede uddannelser.

For udvikling af helt nye uddannelser er processen fra udvikling til endeligt udbud af en ny uddannelse længere. Systemets aktører har dog svært ved at se, hvordan udviklings- og prækvalifikationsprocessen kan ske meget hurtigere, hvis en uddannelse skal leve op til de krav, der stilles i prækvalifikationsprocessen, og indeholde den robusthed, der efterfølgende giver mulighed for løbende småjusteringer. Igen er det vigtigt at være opmærksom på, at udvikling af nye uddannelser er noget, der sker i langt mindre grad på det videregående VEU-område end på AMU-området, og derfor er det sjældent, at der fra dag til dag opstår helt nye kompetencebehov, som skal imødekommes af en helt ny akademi- eller diplomuddannelse med meget kort varsel.

Samlet set vurderer konsortiet derfor, at det videregående VEU-system kan betragtes som et agilt system, der relativt hurtigt kan omsætte nye arbejdsmarkedsbehov til tilpasning af eksisterende uddannelser. Vurderingen baseres bl.a. på, at den store fleksibilitet i studieordningerne på det videregående område medfører, at mange mindre arbejdsmarkedsbehov kan dækkes løbende og uden tidskrævende godkendelsesprocesser. Hertil kommer, at større ændringer i kompetencebehov kan imødekommes via moduludvikling, der i praksis kan gennemføres på mellem 2 og 6 måneder. Afslutningsvis er der i nogle tilfælde behov for en mere omfattende prækvalifikationsproces, hvis en helt ny uddannelse skal udvikles. Det er dog sjældent, at der udvikles helt nye uddannelser, og derfor vurderer konsortiet ikke, at den relativt lange udviklingsproces for nye uddannelser kan karakteriseres som en tungtvejende svaghed i systemet.

### Det videregående VEU-systems evne til at opfange kompetencebehov og udvikle relevante kurser

Det videregående VEU-system rummer både en række styrker og svagheder i evnen til at opfange nye kompetencebehov og responsivt omsætte det til tilpasning af uddannelsesudbuddet.

Data indikerer, at institutionerne via den decentrale behovsafdækning, herunder den formelle og uformelle dialog med virksomheder og parter, er rustede til at opfange væsentlige kompetencebehov via en række forskellige videnskilder og aktører. Endvidere viser analysen, at det videregående VEU-system understøtter, at institutionerne relativt hurtigt kan omsætte de identificerede arbejdsmarkedsbehov til ajourføring af eksisterende uddannelser. Den store fleksibilitet i studieordningerne på det videregående område medfører, at mange mindre arbejdsmarkedsbehov kan dækkes løbende og uden tidskrævende godkendelsesprocesser. Hertil kommer, at større ændringer i kompetencebehov kan imødekommes via moduludvikling, der i praksis kan gennemføres på mellem 2 og 6 måneder. Hvis en helt ny uddannelse skal udvikles, er der behov for en mere omfattende prækvalifikationsproces. Da det er relativt sjældent, at der udvikles helt nye uddannelser, vurderer konsortiet ikke, at den relativt lange udviklingsproces for nye uddannelser kan karakteriseres som en tungtvejende svaghed i systemet.

Konsortiet vurderer på den anden side, at den decentrale behovsafdækning og uddannelsesudvikling i nogle tilfælde rummer en vis svaghed, da der kan opstå situationer, hvor den manglende institutionaliserede analysepraksis kan medføre, at institutionernes behovsafdækning bliver usystematisk og ufuldkommen. Data tyder på, at det institutionelle setup ikke altid understøtter muligheden for at gennemføre tværgående, nationale analyser af arbejdsmarkedsbehov og udviklingstendenser. Selvom institutionerne har mulighed for at oprette tværgående dialogfora, peger data på, at det ikke sker. Data tyder på, at de eksisterende råd og udvalg ikke understøtter en konkret uddannelsesudvikling, men at de snarere arbejder med de overordnede udviklingstendenser og rammebetingelser.

Data peger endvidere på, at den formaliserede partsinddragelse i det videregående VEU-system er usystematisk på lokalt niveau. Nogle steder fungerer parternes samarbejde med institutionerne via uddannelsesudvalgene godt, mens det andre steder er mindre velfungerende. Det er konsortiets vurdering, at partsdialogen ikke i tilstrækkeligt omfang understøtter en dialog om behovsdækning og uddannelsesudvikling.

Konsortiet vurderer derfor, at der er et stort potentiale i at styrke den nationale dialog mellem parter og uddannelsesinstitutioner i et mere tværgående udviklingsorgan. Det er på baggrund af input fra systemets interessenter ikke konsortiets vurdering, at det ikke skal være i form af partsstyring, som det kendes fra AMU-området, men snarere i form af et setup, der understøtter øget dialog blandt parter og uddannelsesinstitutioner på nationalt niveau. Det skal både bidrage til, at institutionernes får systematisk adgang til parternes viden om arbejdsmarkedet, og samtidig modvirke, at der opstår sorte huller, hvor arbejdsmarkedsbehov ikke dækkes af uddannelsesudbuddet.

#### 4.3.2 Styringens betydning for, at institutionerne kan levere de udviklede kurser, herunder reel afvikling, fleksibel afvikling og med høj kvalitet

Formålet med afsnittet er at undersøge og vurdere, hvorvidt styring og organisering i det videregående VEU-system er hensigtsmæssig til at dække arbejdsmarkedets kompetencebehov med de fornødne uddannelser og moduler. Analysens informanter er derfor blevet bedt om at forholde sig til, om de udviklede kurser udbydes og afvikles, og i hvilken grad styringen og den øvrige dialog på det videregående VEU-område understøtter muligheden for, at institutionerne kan agere fleksibelt og levere kurser og moduler med høj kvalitet for arbejdstagere og arbejdsgivere.

##### Rammerne understøtter fleksibel afholdelse af moduler

Det er en udbredt opfattelse på tværs af aktørerne på det videregående niveau, at de udviklede moduler på akademierne og professionshøjskolerne udbydes og afvikles i et rimeligt omfang. Selvom der er udfordringer med forsyningsikkerheden – særligt i udkantsområder og på meget specialiserede fagområder – opleves rammerne og styringen som understøttende for afvikling af kurserne.

Data tyder på, at institutionerne kan agere relativt fleksibelt i forhold til planlægning og afvikling af moduler. Det handler primært om, at uddannelsesinstitutionerne har større frihed i takstfastsættelsen, dvs. mulighed for at justere prisen afhængigt af efterspørgslen og dermed i en vis grad sikre afholdelsen af de udbudte moduler.

---

*”Jeg synes, at det er helt ok at have høje takster, hvis det betyder, at man så kan udbyde kurserne. Det dur ikke, at man udbyder et kursus, der så ikke bliver gennemført. Og det behøves ikke at blive udbudt alle steder.”* (Repræsentant for B-siden)

---

I modsætning til AMU's rammevilkår for afholdelse af kurser er systemet mere fleksibelt på videregående VEU-niveau. Dette understreges bredt set af informanterne, som giver udtryk for, at muligheden for at justere deltagerbetalingen på videregående VEU giver bedre mulighed for at afholde modulerne.

---

*”Hvis der ikke er mange på et hold, kan vi sætte en deltagerbetaling, der er højere. Vi kan tilbyde deltagerne at køre mindre hold, fordi vi har mere fleksible rammer, der kan dække behovet i lokalområdet. Ministeriet blander sig ikke.”* (Udbyder af videregående VEU)

---

Samlet set tyder data således på, at arbejdsdelingen, hvor ansvaret er decentraliseret på institutionsniveau, understøtter systemets evne til at agere fleksibelt og sikre forsyningsikkerheden. Dette opleves som en styrke i systemet blandt aktørerne i det videregående VEU-system. I forlængelse heraf er der eksempler på, at deltagerbetalingen kan være voldsomt differentieret uddannelsesinstitutionerne imellem. I et interview beskrives det eksempelvis, at det samme kursus var omkring 50 pct. dyrere i Esbjerg end i København.

## Udfordringer med forsyningssikkerheden i udkantsområder og i forhold til specifikke fagområder

Videre peger data på, at der også er visse udfordringer med forsyningssikkerheden på det videregående VEU-område. En af udfordringerne er den geografiske uddannelsesdækning. De gennemførte interviews peger på, at udkantsområderne kan være udfordrede, når det drejer sig om at tilbyde og fastholde et stort udbud af uddannelser på akademi- og diplomniveau, da kursusgrundlaget er mindre i disse områder. Udkantsområderne i landet har ifølge flere af informanterne et begrænset udbud af uddannelser på et videregående VEU-niveau.

---

*"Forsyningssikkerheden kan være et problem i de egne af landet, hvor der bor færre mennesker. Der prøver vi via samarbejde og e-learning og en ny hjemmeside at understøtte den her dimension. Men det vil altid være et problem, når der er forskel på befolkningstætheden." (Repræsentant for A-siden)*

---

En anden udfordring, som interviewene indikerer, er, at aktivitetsniveauet på nogle fagområder – særligt de tekniske – er væsentligt lavere end på resten. Det kan gøre det svært at sikre den kritiske masse af kursister, der skal til for at afholde modulerne på de smallere fagområder. Et problem, der kun forværres i udkantsområder. Omvendt har institutionerne frihed til at tilpasse deltagergebyret på kurserne, og det kan gøre det lettere for institutionerne at få økonomien til at løbe rundt på de mindre fagområder.

Som beskrevet under afsnittet om regler og rammer for partsinddragelsen i det videregående VEU-system har parterne ikke formel beslutningsdygtighed på det videregående område, og derfor har de heller ikke mulighed for direkte at påvirke fleksibilitet og forsyningssikkerhed i akademi- og diplomuddannelser. Formelt set er arbejdsmarkedets parter inddraget på institutionsniveau via uddannelsesudvalg og bestyrelser, men interviewene viser, at dialogen og indflydelsen varierer på tværs af uddannelsesudvalgene. Interviewene tyder på, at den lokale repræsentation af parterne i et vist omfang afhænger af institutionernes tradition for samarbejde, samt af de lokale virksomheders ressourcer og mulighed for at engagere sig i uddannelsesudvalgene. Ligeledes er parterne og aftagerne ikke formelt inddraget i selve planlægningen og tilrettelæggelsen af uddannelserne og har i praksis begrænset mulighed for at sikre sig, at de udviklede moduler og enkeltfag gennemføres i praksis med høj fleksibilitet (for arbejdstagere og arbejdsgivere) og kvalitet.

Selvom der er flere gode eksempler på et godt samarbejde og en konstruktiv dialog om at understøtte gennemførelsen af uddannelserne, efterlyser det videregående VEU-systems aktører generelt en mere systematisk dialog i det videregående VEU-system. Dette udtrykkes f.eks. i et interview med en videregående VEU-udbyder:

---

*”En mere systematisk partsstyring vil i højere grad kunne gøre institutionerne opmærksomme på, hvordan arbejdsmarkedets behov er i forhold til fleksibilitet. Feedback-mekanismerne er ikke formaliseret. De har forstand på efterspørgslen, mens vi har forstand på undervisningen.”* (Udbyder af videregående VEU)

---

Interviewene tyder videre på, at der er vokset et uformelt dialogsystem frem på det videregående VEU-område. På den ene side kan dialogen ses som en styrke i de tilfælde, hvor dialogen er konstruktiv. På den anden side efterlader det et indtryk af uigennemsigtige mekanismer til at understøtte dialogen med uddannelsesinstitutionerne, hvor en effektiv dialog om løsning af strukturelle problemer ikke er systematisk. I den henseende har systemet en vis svaghed i forhold til at understøtte fleksibiliteten og forsyningssikkerheden for målgruppen. Eksempelvis opleves muligheden for at påvirke, hvordan modulerne og fagene leveres – f.eks. via blended learning – som meget begrænset af parterne.

---

*”Det bliver det enkelte akademi, der selv bestemmer fleksibiliteten. Det gøres meget forskelligt, og vi har ikke nogen indflydelse. Heller ikke via de lokale uddannelsesudvalg. Der er stor forskel på, hvordan skolen vælger at bruge de lokale uddannelsesudvalg.”* (Repræsentant for B-siden)

---

Denne problematik i leverancen af kurserne – særligt i udkanten af landet og på det tekniske område – afføder hos nogle informanter et behov for en alternativ organisering, hvor aftagerne mere effektivt og gennemsigtigt engagerer sig i institutionernes uddannelsesudbud.

---

*”En mere forpligtende dialog ville være godt, men vi skal passe på, at vi ikke får skabt en efteruddannelsesudvalgsstruktur.”* (Repræsentant for B-siden)

---

Størstedelen af de interviewede informanter anerkender, at en mere forpligtende dialog ville kunne understøtte, at det videregående VEU-system i højere grad kan levere uddannelser, der er fleksible, da dialogen kan give institutionerne øget indsigt i virksomhedernes ønsker til afholdelsen. Samtidig understreger de samme informanter, at den forpligtende dialog ikke skal komme til udtryk ligesom partsstyringen på AMU-området. Denne pointe fremhæves på tværs af VEU-systemets aktører.

---

*”Man kunne godt tænke mere i aftagerpaneler, hvor man får lokale virksomheder med, så de lærer EA-systemet bedre at kende. For de kender det slet ikke. Vi kunne godt bruge nogle dialog- eller partsfora, hvor vi kan komme i dialog med parterne, halvårligt eksempelvis.”* (Udbyder af videregående VEU)

---

En sidepointe, der fremhæves her og i en række andre interviews, er, at virksomhedernes kendskab til mulighederne inden for det videregående VEU-system er begrænset. Det kan potentielt skabe udfordringer med at skabe volumen i modulerne for uddannelsesinstitutionerne, især i udkantsområderne, hvor kursistgrundlaget er mindre. Virksomhedernes manglende kendskab til videregående VEU bør derfor udgøre et opmærksomhedspunkt på det videregående VEU-område.

### Styrings betydning for, at institutionerne kan gennemføre de udviklede kurser

Data tyder samlet set på, at de udviklede uddannelser på akademierne og professionshøjskolerne udbydes og afvikles i et rimeligt omfang. Den nuværende, decentrale styringsmodel understøtter, at institutionerne kan afvikle de udviklede uddannelser i praksis. Det skyldes primært, at uddannelsesinstitutionerne har større frihed i fastsættelsen af deltagerprisen. Det giver dem via højere deltagerbetaling mulighed for at gennemføre moduler med få studerende i situationer, hvor efterspørgslen er lav. Herudover giver den decentrale styring også større mulighed for, at uddannelsesinstitutionerne kan udbyde uddannelserne fleksibelt i overensstemmelse med målgruppens behov.

Analysen peger samtidig på, at der er udfordringer med forsyningssikkerheden i udkantsområderne og på meget specialiserede fagområder. Det skyldes delvist, at institutionerne primært har incitament til at udbyde de uddannelser, der økonomisk kan løbe rundt. Det kan medføre, at der på hele arbejdsområder ikke udvikles uddannelser, da institutionerne ikke vurderer, at de kan få økonomi i dem. Det var eksempelvis tilfældet på det tekniske og produktionsrettede område, inden udviklingsarbejdet i regi af VEU-milliarden blev iværksat. Der er i den forbindelse et potentiale for, at en stærkere partsdialog – i forhold til både uddannelsesudvikling, markedsføring over for virksomheder og medarbejdere og et øget samarbejde mellem uddannelsesinstitutionerne i planlægning og afvikling af uddannelserne – kan afbøde nogle af disse problemer. Primært ved at medvirke til at sikre volumen på de udbudte moduler og enkeltfag i udkantsområder og på de specialiserede fagområder.



## Bilag A – Metode og datagrundlag

I dette kapitel gives en oversigt over de datakilder og metoder, som har formet grundlaget for analysen. Analysen bygger på metodetriangulering fra desk research, dybdegående kvalitative interviews og en spørgeskemaundersøgelse. Sammenholdningen af kvalitativ og kvantitativ metode skaber grundlaget for en robust analyse, der er stærkt funderet både i dybden og i bredden. Analysen bygger primært på data fra 72 gennemførte interviews, og survey-data inddrages for at understøtte og nuancere de kvalitative data.

### 4.4 DESK RESEARCH

Der er indledningsvis blevet gennemført desk research med det mål at skabe et solidt overblik over VEU-systemet. Dette inkluderer et overblik over det formelle formål med partstyringen samt de formelle rammer for udvikling og nedlæggelse af uddannelser. Endvidere har viden fra desk research også bidraget til at kvalificere spørgerammen til de gennemførte interviews samt spørgeskemaundersøgelsen.

### 4.5 INTERVIEWS

Der er i analysen blevet gennemført 72 kvalitative interviews, som er blevet fordelt på repræsentanter fra forskellige aktører i VEU-systemet. Interviewene er blevet fordelt, således at både AMU-systemet og det videregående VEU-system belyses. Herudover er repræsentanter fra relevante ministerier og styrelser samt virksomheder blevet interviewet. Sluttelig er eksperter på området og repræsentanter fra organisationer med viden om systemet blevet interviewet. Disse informanter er blevet interviewet hen imod slutningen af dataindsamlingsfasen, for at de med deres viden og erfaring på området kan kvalificere de foreløbige analyseresultater.

Figur 1

Gruppe	Navn	Repræsentanter/titel
<b>Efteruddannelsesudvalg</b>		
BAI, sekretariatet	Bodil Rasmussen	Sekretariatet
BAI, B-siden	Steen Boesen	Formand (3F)
BAI, A-siden	Jakob Krohn-Rasmussen	Næstformand (Dansk Byggeri)
EPOS, A-siden	Bente Gørup	A-siden (Danske Regioner)
EPOS, B-siden	Lotte Meilstrup	Formand (FOA)
HAKL, A-siden	Ilkay Yüksel Aztout	Formand (Dansk Erhverv)
HAKL, B-siden	Martin Grønbæk Jensen	Næstformand (HK)
HAKL, sekretariatet	Per Clausen	Sekretariatet
IF, B-siden	Pia Maul Andersen	Formand (3F)
IF, A-siden	Christine Bern Henriksen	Næstformand (DI)
IF, sekretariatet	Tanja Bundesen	Sekretariatet

MJE, A-siden	Karin Olsen	Formand (3F)
MJE, B-siden	Nils Juhl Andreasen	Næstformand (DI)
SUS, B-siden	Kim Vormsby	Næstformand (Serviceforbundet)
SUS, A-siden	Inge Steen Mikkelsen	Formand (DI)
TUR, B-siden	Poul Christensen	Formand (3F)
TUR, A-siden	Niels Henning Holm Jørgensen	Næstformand (DI)
ME, A-siden	Lone Folmer Berthelsen	Næstformand (DI)
ME, sekretariatet	Morten Ørnsholt	Sekretariatet
ME, B-siden	Per Påskesen	Formand (Dansk Metal)
Institution, der udbyder AMU		
AMU Vest	Torben Pedersen	Uddannelsesleder
Detaildivisionen	Allan Sørensen	Uddannelsesleder
University College Syd	Kim Larsen	Uddannelsesleder
SOPU	Annette Macko	Uddannelsesleder
Kold College	Trine Outzen Paulsen	Uddannelsesleder
NEXT kursuscenter Kbh.	Lars Mikkelsen	Uddannelsesleder
Erhvervsskolen Nordsjælland	Tina Steinbrenner	Uddannelsesleder
AMU Nordjylland	Peter Thomsen	Uddannelsesleder
Syddansk Erhvervsskole	Claus Sønderup	Uddannelsesleder
SOSU Sjælland	Janne Meisner Bremholm	Uddannelsesleder
TEC	Per Buron	Uddannelsesleder
Danske Erhvervs- og Gymnasie-skoler	Mie Poulsen	Uddannelseskonsulent
Institution, der udbyder VVEU		
Danske Professionshøjskoler	Steffen Svendsen	Medlem af Ressource- og Administrationsdirektørudvalget
KEA	Lars Thore Jensen	Uddannelsesleder
Erhvervsakademiet Lillebælt	Birger Brandt	Uddannelsesleder
Erhvervsakademiet Sydvest	Jørgen Clement	Uddannelsesleder
Erhvervsakademiet Sjælland	Anders Kold	Uddannelsesleder
University College Syd	Jens Juulsgaard Larsen	Uddannelsesleder
Professionshøjskolen Metropol	Sonny Englund	Uddannelsesleder
Danmarks Medie- og Journalisthøjskole	Martin Rask Pedersen	Uddannelsesleder
EA Midtvest og Faglige Fællesudvalg for Service, Produktion, It og Anlæg	Margrethe Børsting	Uddannelsesleder samt formand i det Faglige Fællesudvalg
Danske Erhvervsakademier	Mette Greisen	Uddannelsesdirektør
Ministerier og styrelser		
Undervisningsministeriet	Lisbeth Bang Thorsen	Kontorchef
Styrelsen For Arbejdsmarked og Rekruttering	Sunniva Leonore Bakke	Fuldmægtig
Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering	Christian Solgaard	Kontorchef, arbejdsmarkedspolitik
Undervisningsministeriet	Jesper Nielsen	Afdelingschef
Uddannelses- og Forskningsministeriet	Nils Agerhus	Direktør
Parter med viden om VVEU		

Dansk Byggeri	Louise Pihl	Underdirektør
LO	Rasmus Øyrabø Jacobsen	Uddannelsespolitisk konsulent
DI	Mette Juul	Konsulent
FA	Lars Djærnes	Uddannelses- og beskæftigelseschef
Tekniq	Tina Voldby	Underdirektør
FTF	Martin Liebing Madsen	Konsulent
Udviklingsrådet for Erhvervsakademisektoren	Peter Zinck	Formand
ITB	Birgitte Hass	Direktør
TL	Birgitte Grum-Schwensen	Uddannelseskonsulent
PROSA	Michael Tøttrup	Ledelseskonsulent
<b>Virksomheder</b>		
Grundfos	Finn Brøndum	Uddannelsesleder
Arriva	Jakob Thykier	Uddannelsesleder
Jakon	Jørgen Abildgaard Nielsen	Uddannelsesleder
Novo Nordisk	Susanne Bentzen	Uddannelsesleder
ISS	Anders Wittenborg	HR-leder
Lego	Annemette Amlund Olesen	Tillidsrepræsentant
Lego	Birgitte Høst-Madsen	Uddannelsesleder
<b>Eksperter</b>		
VEU-rådet	Kjeld Møller Pedersen	Formand
Rådet for Erhvervsakademiuddannelser og Professionsbacheloruddannelser	Conni Simonsen	Formand
VEU-center Hovedstaden og Bornholm	Jacob Løbner Pedersen	Sekretariatsleder
VEU-center Vestsjælland	John Vinsbøl	VEU-centerchef
Forskningscenter for Arbejdsmarkeds- og Organisationsstudier, Københavns Universitet	Christian Lyhne Ibsen	Lektor
Forskningscenter for Arbejdsmarkeds- og Organisationsstudier, Københavns Universitet	Mikkel Mailand	Lektor
Danmarks Evalueringsinstitut	Michael Andersen	Chefkonsulent
Center for Arbejdsmarkedsforskning, Aalborg Universitet	Morten Lassen	Lektor
Center for Arbejdsmarkedsforskning, Aalborg Universitet	Per Kongshøj	Professor

Udover de her oplyste informanter er ressourcer blevet brugt på at forsøge at sikre, at tillidsrepræsentanter fra forskellige virksomheder også har været repræsenteret i analysen igennem interviews. Dog har dette vist sig svært i praksis, og som konsekvens er denne undergruppe derfor desværre underrepræsenteret.

De kvalitative data er analytisk behandlet via kodning og mønstergenkendelse i det kvalitative databehandlingsprogram Nvivo.

## 4.6 SURVEY

Spørgeskemaundersøgelsen er blevet lanceret med henblik på at indsamle kvantificerbar viden som supplement til de kvalitative interviews. Fokus for denne del af analysen er på praksis i forhold til behovsvurdering samt oprettelse og nedlæggelse af uddannelser, systemets relevans, fleksibilitet, kvalitet og tilgængelighed. Spørgeskemaundersøgelsen er blevet lanceret elektronisk via programmet Enalyzer og sendt ud til 1.384 respondenter. Den totale svarprocent er på 32,7. Spørgeskemaundersøgelsen er blevet lanceret igennem et lukket, e-mail-baseret link, hvilket sikrer kvaliteten af data, da der dermed er kontrol med identiteten på respondenterne. Dette understøttes af, at det første spørgsmål beder respondenterne identificere sig selv i forhold til de følgende kategorier:

- Efteruddannelsesudvalg (A-siden).
- Efteruddannelsesudvalg (B-siden).
- Uddannelsesinstitution, der udbyder AMU.
- Uddannelsesinstitution, der udbyder VVEU (ledelse).
- Uddannelsesinstitution, der udbyder VVEU (Uddannelsesudvalg – repræsentant for arbejdsgiver); uddannelsesinstitution, der udbyder VVEU (Uddannelsesudvalg – repræsentant for arbejdstager).
- Uddannelsesinstitution, der udbyder VVEU (anden repræsentant).
- Andet.

Vælger respondenterne derfor kategorien 'Andet', vurderes det, at vedkommende ikke falder ind i målgruppen for undersøgelsen. Han eller hun får derfor ikke lov til at fortsætte. 16,5 % af respondenterne er faldet ind i denne kategori.

Spørgeskemaundersøgelsen er blevet udsendt igennem to lanceringer, idet alle kontaktoplysninger ikke var modtaget i tide. Den samlede svarprocent var på 32,9. Dog hører 18,9 % af disse besvarelser under kategorien 'Andet'. De er derved blevet behandlet som uden for målgruppen, og den egentlige svarprocent er derfor på 39,5.

Antallet af aktører, der er blevet udsendt til, kan ses i Figur 2.

Figur 2

Gruppe	Antal	Antal svar <sup>39</sup>
Udbydere af AMU	86 skoler	107
Udbydere af VVEU	16 skoler	68
Uddannelsesudvalg på VVEU	15 skoler	157
Efteruddannelsesudvalg	10 udvalg	104

<sup>39</sup> I hver respondentgruppe har der været flere personer, der har modtaget spørgeskemaet. Derfor er antallet af svar højere end antallet af skoler/udvalg.

Respondenter fra disse grupper indeholder mere præcist:

- Udbydere af AMU: Personale på ledelsesniveau, som er ansvarligt for udvikling af uddannelser. På baggrund af en detaljeret instruktionsmail har det været op til den enkelte skole at udvælge en eller flere relevante respondenter.
- Udbydere af VVEU: Personale på ledelsesniveau, som er ansvarligt for udvikling af uddannelser. På baggrund af en detaljeret instruktionsmail har det været op til den enkelte skole at udvælge en eller flere relevante informanter. Det var ikke muligt at skabe kontakt til Professionshøjskolen University College Nordjylland, men alle andre videregående uddannelsesinstitutioner er repræsenteret.
- Uddannelsesudvalg på VVEU: Disse har forskellige formater på de forskellige skoler, og nogle skoler har derfor flere medlemmer grundet deres strukturelle sammensætning. Samtlige medlemmer er dog repræsenteret.
- Efteruddannelsesudvalg: Alle udvalg udover ETIE og TUR er repræsenteret.

Survey-data er ikke analyseret samlet, men i stedet opdelt, så svarene er fordelt på henholdsvis aktører i AMU-systemet og på det videregående VEU-område.

