

Reviewed Article**Tvingande styringsideal i en marknadsutsatt yrkesutbildning för vuxna**

Gun-Britt Wärvik

Abstract

Denna artikel studerar frågan om hur omstruktureringen av svensk vuxenutbildning och arbetsmarknadsutbildning konkretiseras i yrkeslärares arbete. Omstruktureringen inbegriper bl a en marknadsisering med upphandlingsförfaranden där en växande skara av anordnare tävlar om anbud med korta kontraktstider. Mer specifikt rikas här uppmärksamhet mot lärares användande av ett redskap för kvalitetssäkring, utformat av ledningen för en av de större utbildningsanordnarna i avsikt att dels uppnå extern legitimitet i upphandlingssammanhang och dels ge den egna verksamheten en viss riktning genom standardisering. En slutsats är att lärarna i mötet med pressen från deltagarna gör redskapet "tjänbart", men att de också samtidigt, genom kvalitetsredskapet, medverkar till en omstrukturering av vuxenutbildningen.

Inledning

Den svenska yrkesutbildningen för vuxna har under de senaste decennierna genomgått omvälvande förändringar som bland annat innebär marknadsisering med upphandlingsförfaranden (SOU 2007:112; Prop. 2000/01: 72). En växande skara utbildningsanordnare tävlar numera om att vinna anbud, vilket driver fram effektivisering knutet till olika tekniker som förväntas säkra att den egna utbildningsverksamheten håller efterfrågad standard. Den efterfrågade standarden inkluderar ofta individualiserade studier med digitalt stöd, något som ibland kommit att benämnas flexibla lärformer eller blended learning (Prop. 2010/11:1). Det är en politiskt och ideologiskt driven omstrukturering som inbegriper idéer om hur verksamheter kan ges en viss riktning genom indirekt påverkan, något som också får betydelse för yrkeslärares arbete.

Denna artikel avser att belysa frågan om hur marknadsutsättning av vuxenutbildning kommer till uttryck i yrkeslärares arbete och bygger på en studie genomförd vid Lernia Utbildning AB (i fortsättningen enbart Lernia). Ursprunget till Lernia återfinns i den statliga arbetsmarknadsutbildningen, men företaget anordnar idag även formell vuxenutbildning (komvux), motsvarande ungdomsskolans kurser, samt även andra utbildningar. Lernia har inte monopol på någon av sina utbildningar och kurser, dessa upphandlas i konkurrens. I avsikt att rikta verksamheten mot dagens vuxenutbildningspolitiska ideal och därigenom möta konkurrensen, har tekniker för kvalitetssäkring utformats som lärare förväntas använda i sitt dagliga arbete med deltagarna. Den fråga jag här griper mig an är hur en sådan styrningsteknik översätts (jmf Latour, 1998; Czarniawska & Joerges, 1996) och kommer till uttryck i yrkeslärares arbete. Hur formar teknikerna marknadsorientering i lärares arbete och hur formar lärare teknikerna genom sitt arbete? Den översättnings sociologiska utgångspunkten innebär här ett antagande om att det inte genom teknikens design går att förutsäga hur den kommer att verka i lärares arbete. Alla som på olika sätt kommer i kontakt med styrningstekniken omtolkar och översätter den så att den passar in det egna

sammanhanget, tekniken är alltid i händerna på den som använder den. Trots detta kan tekniken ha en kraft att verka (jmf Latour, 1986).

Styrningstekniken Systematiseringen

Den styrningsteknik som här står i centrum har internt inom utbildningsföretaget kommit att benämnas "Systematiseringen". Systematiseringen är en del av företagets kvalitetssäkringsarbete och innebär en standardisering av utbildningsinnehåll, knutet till en individualisering av undervisningsformer. I ett företagsinternt material som presenteras under utbildningsdagar för lärare framställs Systematiseringen som att:

1. *Konkretiserade kursplaner* finns utformade digitalt, för komvuxkurser med utgångspunkt i Skolverkets mål och för arbetsmarknadsutbildningar med utgångspunkt i branschkrav. Kursplanerna innehåller även tydliga bedömningskriterier. I princip ska en konkretiserad kursplan innehålla allt material läraren behöver för att kunna skapa interaktiva och självinstruerade klassrum till sina kurser, inklusive litteratur att använda.
2. En *digital studiehandledning* finns utformad för varje kurs.
3. En *digital deltagarlogg* upprättas för formativ och summativ uppföljning av kursdeltagarnas studieprestationer.

Det digitaliserade materialet nås genom en så kallad lärportal. Lärportalen utgör basen för Systematiseringen. Lärarna förväntas logga in och skapa digitala klassrum för sina kurser med hjälp av det tillgängliga materialet. Deltagarna förväntas logga in och själva driva sina studier framåt med stöd i lärportalen. Kommunikation mellan lärare och deltagare förväntas i stor utsträckning ske genom portalen. En ambition är också att yrkeslärare inom samma bransch ska använda i stort sett samma undervisningsmaterial.

Vid Lernia utgör blended learning en del av Systematiseringen vilket kortfattat inbegriper en blandning mellan individuella studier, handledning och gruppundervisning samt att de enskilda deltagarna ska kunna välja den blandning av lärformer som de tror passar dem bäst, i samråd med läraren.

Systematiseringen ger extern legitimitet

Under intervjuer med verksamhetsföreträdare framställs Systematiseringen närmast som en bas för verksamheten och en teknik som knyter samman utbildningsföretaget med utbildningsmarknaden för vuxna.

GW: Hur viktigt är systematiseringsarbetet i ditt möte med kommunerna

Verksamhetsföreträdare: Det är väldigt svårt att svara på den frågan för att, hade vi inte haft det, och jag hade berättat för kommunerna att vi inte hade det. Då hade vi inte haft det uppdraget. Så skulle jag vilja säga. Så att det är nödvändigt att vi har det här, som visar att vi jobbar utifrån de krav som kunden förväntar sig. Att vi utbildar utifrån lagar och förordningar, att vi inte bara utbildar utifrån vad arbetsmarknaden kräver.

Staten och kommunerna följer regelbundet upp de utbildningsföretag som fått uppdrag att anordna utbildning. De enskilda anordnarna måste kunna visa att de följer statliga mål och andra krav som uppställs i upphandlingsunderlagen, samt att deltagarna är nöjda med sin utbildning. Systematiseringen underlättar kommunikationen med granskarna.

Verksamhetsföreträdare: Och man är jättehårda med våra kvalitetsgranskningar. Man kommer ut regelbundet. Och man kommer att bli mycket, mycket tuffare med det nu, än vad man har varit tidigare.

Under intervjuer med verksamhetsföreträdare framkommer också att staten och kommunerna i sina upphandlingsunderlag alltmer efterfrågar så kallad "blended learning". I utbildningspolitiska sammanhang framhålls ofta att "blended learning" är ett arbetssätt som gör det möjligt för vuxna att kunna studera, oavsett livssituation. Bostadsort, arbetstider eller att vara småbarnsförälder ska inte vara hindrande. Det finns även en politisk förväntan om snabbare studieresultat genom att deltagarna antas kunna påbörja studierna på den nivå de befinner sig (Prop. 2000/01:72; Prop. 2010/11:1). Blended learning refererar dock inte enbart till en tidsmässig organisering av studier och digitaliserat kursmaterial. Ofta framhålls ett skifte från lärarcentrerad undervisning till studentcentrerat lärande. Utfall av lärande sätts i centrum och inte insatser i form av undervisning, vilket bygger på en deltagare som driver sig själv i sina studier och sitt liv, utifrån egna behoven och intressen (Prop. 2010/11:1; jmf Bergviken Rensfeldt, 2009; Fejes, 2009).

Frågan om blended learning, eller så kallade flexibla lärformer, som en särskilt lämplig utbildningsform för vuxna är en fråga om politiskt drivna ideal om vad som kännetecknar en bra verksamhet och där effektivisering framstår som centralt. Skolinspektionen är den svenska myndighet som granskar skolor. I en granskning av 20 svenska kommuner kritiseras samtliga för bristande uppföljning av vuxenutbildningen avseende på effekter, betygsresultat och utbildningens fokus (Skolinspektionen, 2009). Det framgår inte av skolinspektionens rapport i vilken omfattning de enskilda kommunerna vill att deras komvuxutbildningar ska genomsyras av blended learning. En annan rapport, denna gång från Skolverket (2010), anger t ex att under läsåret 2008/09 fullföljde omkring tre fjärdedelar av deltagarna den kurs de påbörjat och vidare, att andelen har sjunkit under de senaste åren. Män avbryter i högre utsträckning än kvinnor. Skolverkets rapportering gör i dessa siffror ingen åtskillnad mellan yrkesutbildningar och allmänna ämnen. Satsningen på yrkesvux (SFS 2009:43) startade 2009 och är heller inte med. Det framgår heller inte på vilket sätt undervisningen bedrivits. Sammantaget ger rapporterna därför en bild av att den politiska tilltron till blended learning inte är särskilt väl underbyggd samt att det även riktas litet intresse mot lärformen blended learning från granskande myndigheters sida.

Systematiseringen är ett verktyg för kvalitetssäkring som används för att möta en stark konkurrens på vuxenutbildningens marknadsplatser. Under utbildningsdagar riktade till lärare framhåller företagsledningen att Systematiseringen inte kan väljas bort. Alla lärare förväntas använda den och arbeta efter dess principer. En utgångspunkt här är att Systematiseringen är utformad för att ge legitimitet, dvs att utbildningsföretaget i omvärldens ögon framstår som formligt, modernt och seriöst, samt svarar upp mot de vuxenpolitiska idealen. Deltagarna, staten och kommunerna, dvs alla som i dessa sammanhang kan kallas kunder, ska med förtroende kunna använda de tjänster som bjuds ut. Systematiseringen har därmed en extern dimension som inte kan betraktas som något anmärkningsvärt eller avvikande i dagens vuxenutbildningspolitiska sammanhang. Redan under 1950-talet pekade t ex Talcot Parsons

(1956) på att en organisation inte kan överleva enbart genom effektiviseringar. Den är även tvungen att få omgivningens legitimitet. En organisation måste leva upp till normer som gör att den framstår som rationell, modern och framstegsinriktad om den vill bli framgångsrik (Meyer & Rowan, 1977).

Legitimitetsskapande aspekter berör kanske inte minst arbetet med kvalitetssäkring, ett område som rönt stor popularitet under det senaste decenniet (Erlingsdóttir & Jonnergård, 2006; Hasselblad et al, 2008), även i utbildningssammanhang (t ex Nyttell, 2006). Kvalitetssäkring leder till föreställningar om vad som är det ”rätta” att göra och vilka ”goda” effekter som kan uppnås, kort sagt, formlen av en så ”bra” verksamhet som möjligt. Det finns en moralisk värdering knuten till den som är problematisk. Kvalitetssäkring används ju som en kontrollteknik och utformas i syfte att kartlägga, dokumentera, utvärdera och styra verksamheter, för att därigenom göra dem mer effektiva. Dagens styrningsideal inom den marknadsutsatta vuxenutbildningen utlovar stor lokal frihet (Lumsden Wass, 2004), men den kvalitetssäkring som ska ge legitimitet i upphandlingssituationer kan knappast återspegla yrkeslärares värderingar. Upphandlingssituationen kräver en lyhördhet och en anpasslighet mot övergripande arbetsmarknads- och vuxenutbildningspolitiska ideal, utformade av staten men också av administrationer inom myndigheter och kommuner.

Systematiseringen har emellertid även en intern dimension. Den har designats för att gripa in i delar av undervisningsprocessen. Därmed kan den också ha kraft att förändra denna och följaktligen även lärares arbete. Det är den interna dimensionen som särskilt uppmärksammas i detta arbete.

Studiens genomförande

För att gripa mig an frågan om Systematiseringens interna dimension har jag intervjuat 30 lärare inom Lernia, individuellt eller i grupp. Jag har även skuggat lärare i deras arbete, totalt 12 arbetsdagar, samt därutöver deltagit i fortbildningsaktiviteter och interna arbetsmöten anordnade inom företaget. Under skuggning har jag även samtalat med andra lärare och med kursdeltagare. Dessutom har jag intervjuat sex personer med olika typer av ledningsuppdrag vilka här betraktas som verksamhetsföreträdare. Under studiens genomförande (hösten 2009 och våren 2010) har jag dessutom haft regelbunden kontakt med verksamhetsföreträdare som arbetar med implementering och utveckling av Systematiseringen. Av de 30 intervjuade lärarna har 20 varit yrkeslärare, det är fältanteckningar och intervjuutskrifter från mina möten med dessa yrkeslärare som analyseras här. De 20 lärarna arbetar inom arbetsmarknadsutbildningar och/eller komvuxutbildningar på olika orter i Sverige inom områdena el, CNC, restaurang, plåt och svets, samt vård. I det följande kommer jag att utveckla mina analytiska utgångspunkter som resulterar i tre narrativ om Systematiseringen, från ett yrkeslärarperspektiv. Först vill jag dock ge lärarnas arbete en inramning genom att beskriva Systematiseringens utbildningspolitiska sammanhang med utgångspunkt i hur marknadsutsättningen introduceras inom arbetsmarknadsutbildningar respektive komvux, genom Lernias historik i AMU-center.

Från monopol till marknad – Systematiseringens utbildningspolitiska sammanhang

Lernia är idag en del av en större koncern, Lernia AB, med verksamhet inom områdena utbildning, bemanning, omställning och organisationsutveckling. Sedan 1993 är Lernia AB ett av staten helägt bolag som numera är knutet till Näringsdepartementet. Till en början heter bolaget AMU-gruppen AB men byter namn år 2000. I dag är Lernia, förutom

inom arbetsmarknadsutbildning, bland annat verksamt inom behörighetsgivande kommunal vuxenutbildning (komvux) och svenskundervisning för invandrare (SFI). Utbildningsområdena är numera såväl yrkesämnen som allmänna ämnen. I det följande presenteras den omvandling i riktning mot marknadsutsättning som utbildning för vuxna har genomgått under de senaste decennierna, men också, helt kortfattat, de förändringar Lernia genomgått. Jag har i samråd med företrädare för Lernia valt att inte anonymisera bolaget. På grund av dess historia inom arbetsmarknadsutbildningen låter det sig heller knappast göras. Uttrycket arbetsmarknadsutbildning, eller helt kort AMU, började användas under 1960-talet och utbildningsverksamheten bedrevs lokalt vid så kallade AMU-center. Utbildningsformen kom att expandera kraftigt från början av 1960-talet och framåt som en del i den så kallade Rehn-Meidner modellen med betoning på full sysselsättning och arbetsmarknadspolitiska åtgärder (Thång, 2006). Gösta Rehn och Rudolf Meidner var två LO-ekonomer som vid denna tid av ekonomisk expansion fick stort inflytande över en strukturomvandlande och tillväxtbefrämjande ekonomisk politik i Sverige (Simonsson, 1988). Arbetsmarknadsutbildningarna var helt yrkesinriktade och de skulle anpassa arbetskraften till näringslivets och arbetsmarknadens krav (Thång 2006).

Utbildningsvolymerna var fortsatt höga under 1980-talet, men i politiska sammanhang framställdes AMU emellertid snart som präglad av stelhet genom sin hierarkiska uppbyggnad med centralstyrning (Prop.1984/85:59). År 1986 bildades AMU-gruppen, en intäktsfinansierad uppdragsverksamhet som underställdes Arbetsmarknadsdepartementet och med Arbetsmarknadsverket som största köpare av utbildning. AMU var med andra ord ett tidigt exempel på marknadsutsättning av vuxenutbildning i Sverige. Ellström m fl (1990) beskrev den vid denna tidpunkt helt nya organisationen:

/.../ i termer av ökad decentralisering, marknadsorientering och flexibilitet. /.../ en viktig del av omorganisationen (och kanske för många de mest synliga förändringarna) /har/ bestått i förändringar av symboler och av språkbruk. Detta kommer bl a till uttryck i en rad förändringar vad gäller benämningar på tjänster i den nya organisationen (s. 28).

Ellström m fl pekade på att man inte längre talade om skolledare, kursföreståndare/rektor eller lärare utan om utbildningsdirektör, utbildningschef, utbildningsledare och utbildare.

Dessa nya titlar avser uppenbarligen att signalera en samhörighet med en näringslivsanpassad och marknadsorienterad "företagskultur" och ett samtidigt avståndstagande från den skol- och myndighetskultur, som förknippas med den gamla AMU-organisationen (s. 28).

AMU-gruppen var inledningsvis en dominerande utbildningsanordnare inom arbetsmarknadsutbildningar men Arbetsmarknadsverket kunde genom förändringar i lagstiftningen upphandla från vem de ville. År 1993 upphörde AMU-gruppen att vara en statlig myndighet och ombildades till en bolagskoncern. Under 1990-talet ökade antalet utbildningsorganisationer med inriktning mot arbetsmarknadsutbildningar snabbt. Åren 1989/90 svarade AMU-gruppen för 75 procent av utbildningarna, år 1992 hade andelen minskat till 42 procent och år 1999 var den 22 procent (Ds 2000:38). År 2006 var det genomsnittliga antalet deltagare i arbetsmarknadsutbildning per månad 11 170 personer. Av dessa utbildades 3 431 av Lernia och 5 313 av privata

utbildningsanordnare. Dessutom genomfördes arbetsmarknadsutbildningar av kommuner, landsting och högskolor (SOU 2007:112).

Från år 2008 upphandlas arbetsmarknadsutbildningar av den nya myndigheten Arbetsförmedlingen (Ds 2008: 67). Lernia är fortfarande dominerande. Vid sidan av arbetsmarknadsutbildningen har även andra utbildningsmarknader utvecklats, t ex den för komvux. Lernia har kommit att anordna utbildningar även inom detta utbildningsområde.

Komvux etablerades år 1967. Under 1990-talet påbörjades en genomgripande omstrukturering som fick sin kulmen i en proposition om vuxnas lärande år 2001 och vars intentioner fortfarande genomsyrar vuxenutbildningspolitiken (Prop. 2000/01: 72; Prop. 201/11:1). Likt arbetsmarknadsutbildningarna kritiserades kommunernas egen vuxenutbildning för stelbenthet och bristande effektivitet. I båda fallen ansågs från politiskt håll marknadsutsättning vara den enda lösningen.

Kommuner har idag stor frihet att själva bestämma hur de vill ordna sin vuxenutbildning och de kan, om de vill, genomföra utbildning i egen regi. Trots detta finns en nationell politisk ambition om förändring där kommuner som inte marknadsutsätter sin vuxenutbildning betraktas som bakåtsträvande (Lumsden Wass, 2004).

Sverige har 20 år som en övre åldersgräns för gymnasieskolans utbildningar. Detta innebär att unga vuxna inte kan delta i gymnasieskolans verksamhet utan är hänvisade till vuxenutbildning. Till skillnad från arbetsmarknadsutbildning är komvuxutbildning, inklusive yrkesvux, behörighetsgivande och följer Skollagen samt Skolverkets regelverk. Kurser inom yrkesvux ger vanligen inte en hel gymnasieutbildning utan har en tydlig yrkesinriktning.

Yrkesutbildning för vuxna uppmärksammades särskilt i samband med det tidiga 1990-talets lågkonjunktur. Staten satsade till en början medel till arbetsmarknadsutbildning som åtgärd för arbetslösa (Thång, 2006; SOU 2007:18), senare kompletterat med riktade bidrag till kommunerna och extraplatser inom komvux (Lumsden Wass, 2004). Mellan åren 1997 – 2002 genomfördes det så kallade Kunskapslyftet som innebar ytterligare en utökning av komvuxplatserna, inklusive yrkesutbildningar. Antalet komvuxplatser minskades därefter men har under de senare åren förstärkts genom statsbidrag riktat mot gymnasial yrkesutbildning, så kallat yrkesvux (SFS 2009:43).

Det kan nog vara så att arbetsmarknadsutbildning genom åren har fått ett något skamfilat rykte av att ses som en förvaringsplats för arbetslösa i väntan på en ny a-kasseperiod (Calmfors et al, 2002). Komvux däremot har ibland anklagats för att vara en elitinstitution vars verksamhet riktats mot unga vuxna som velat höja sina betyg för att kunna hävda sig i konkurrensen till högre utbildning. Ett nytt meritvärderingssystem till högskolan verkar dock i motsatt riktning (HSVSF 2009:1). Många kommuner väljer idag att till komvux anta de personer som har minst utbildning, en omvänd antagningsordning i jämförelse med hur vi kanske traditionellt tänker oss att antagning till utbildning går till. Det finns sedan 1999 ett tydligt mål när det gäller arbetsmarknadsutbildning om att 70 procent av deltagarna ska vara i arbete inom tre månader. Man skulle därför å ena sidan kunna anta att kursdeltagarna numera står närmare arbetsmarknaden. Å andra sidan finns så kallade prioriterade grupper, definierade i Arbetsförmedlingens regleringsbrev och som föreskriver vilka målgrupper utbildningarna ska riktas till, som t ex nyanlända invandrare, funktionshindrade och långtidsarbetslösa. Sammantaget kan komvux och arbetsmarknadsutbildningen inom Lernia idag beskrivas som två marknadsutsatta men helt parallella utbildningsformer.

I en drygt tio år gammal riksrepresentativ enkätundersökning som genomfördes under åren med Kunskapslyftet framkom att lärarna inom AMU upplevde konkurrensutsättning men att komvuxlärarna inte gjorde det (Lander, 2000). Studien var inte specifikt inriktad mot yrkeslärare men resultatet återspeglade den tidsmässiga utvecklingen mot marknadisering. För komvuxlärarnas del var ju konkurrens något helt nytt. Någon senare uppföljning genom en motsvarande studie har inte genomförts.

Analytiska utgångspunkter

En formell organisation med dess hierarkier, specialiseringar och styrningstekniker kan designas i avsikt att uppnå vissa mål, men det är i mötet mellan deltagarna och lärarna som vuxenutbildningspolitiken ytterst förverkligas. Yrkeslärare är aktiva aktörer i en verksamhet och inte enbart passiva mottagare av externa och interna intentioner. Genom att de befinner sig i den politiska agendans frontlinje kan de liknas vid vad sociologen Michael Lipsky (1980) kallar "street-level bureaucrats" eller i svensk översättning, närbyråkrater. I mötet med kursdeltagare har lärare ofta stora möjligheter att handla med utgångspunkt i sin egen yrkesmässiga omdömesförmåga och de förväntas också att göra så. I mötet finns ett utrymme att ytterst avgöra frågor som på olika sätt finns reglerade av stat och myndigheter. Komvux-utbildningarna följer Skolverkets mål och regelverk, som all annan formell utbildning på grundskole- och gymnasienivå. Arbetsmarknadsutbildningarna följer Arbetsförmedlingens regleringsbrev. Systematiseringen materialiserar vad som avtalats i upphandlingar och vad utbildningsföretaget vill ska genomsyra undervisningen. Den är designad att styra såväl lärare som deltagare. Mötet med kursdeltagaren rymmer emellertid alltid en osäkerhet som inte går inte att förutsäga (Lipsky, 1980). Läraruppdraget innebär därmed en skyldighet att handla med den enskilde deltagarens bästa för ögonen, vilket också inbegriper en etisk dimension, dvs att göra det "bästa" som kan göras under de förhållanden som råder (Kemmis & Groothoer, 2008). "Det bästa" är förstås aldrig neutralt, utan knyter an till handlingskapaciteter utvecklade i normativa institutionella sammanhang.

I vidaste bemärkelse kan en institution beskrivas som en legitimerande, kollektiv och situationsbunden konsensus som inte behöver explicitgöras. Institutionen definierar de aktörer som förväntas vara engagerade i olika situationer, hur relationer dem emellan ska se ut, vem som ansvarar för vad etc (Eriksson-Zetterquist, 2009). Den specificerar vilka idéer och handlingar som är acceptabla i dessa situationer. Alla vet, utan att det behöver sägas. Man kan säga att det finns en kollektiv grund för yrkeslärares handlande som utvecklats under lång tid och som inte enbart finns inbyggd i sociala relationer utan även i fysiska ting, som lokalernas utformning, de redskap som används i undervisningen etc.

I sammanhanget kan nämnas en drygt 20 år gammal studie av svensk arbetsmarknadsutbildning (Ellström m fl, 1990) som drog slutsatsen att AMU:s pedagogiska miljö kunde vara olikartad, trots en likartad organisatorisk uppbyggnad. Yrkeslärarna kunde vara starkt knutna till samhällsliga värderingar rörande utbildning eller så kunde också vara starkt knutna till den bransch de utbildade till. Draget till sin ytterlighet kunde lärarnas verksamhet i det ena fallet beskrivas som skolmässigt och i det andra fallet som förmannens i en fabrik. I min studie av dagens Lernia kan jag nog säga att jag inte direkt har påträffat någon av dessa ytterligheter. Det är emellertid viktigt att komma ihåg att yrkeslärare kan vara en heterogen yrkesgrupp i institutionell bemärkelse, även inom en och samma organisation. Denna heterogenitet kan ha sin grund i skilda utbildningstraditioner inom olika yrken och branscher.

Man kan tänka sig att Systematiseringen å ena sidan kan harmoniera med verksamheten. Den vävs enkelt in med det rådande och märks knappast. Å andra sidan kan den verka störande. Yrkeslärarna måste i båda fallen översätta den (Latour, 1998), de måste ”brottas” med den nya tekniken, med hjälp av tillgängliga resurser omformulera den och göra den till sin egen. Tekniken är inte innehållslös, den har en inskriven pedagogik och är därmed också en aktör, även om det inte alltid är uppenbart hur. Det är ”brottandet” med Systematiseringen som är utgångspunkten för analysen. Vilka problem ställs lärarna inför när Systematiseringen introduceras i deras arbete samt vilka resurser har de tillgång till och kan använda för att hantera den, är två frågor som har väglett skapandet av de tre narrativen om Systematiseringen i lärares verksamhet. Narrativen handlar om hur lärarna översätter (Latour, 1986), vilket här betyder hur de plockar upp, konkretiserar och anpassar idéer till sitt eget sammanhang och därigenom stabiliserar sin verksamhet och får den att fungera. Ytterst handlar de frågor som ställs här om marknadsutsättningen med dess indirekta styrideal, materialiserade genom Systematiseringen, har makt att förändra relationen mellan yrkesläraren och deltagaren.

Systematiseringen i lärares arbete

Jag har kallat de tre narrativen för *införlivande*, *bestridande* respektive *isärkopplande*. De kan också beskrivas som idealtyper, vilket betyder att de inte i sin renodlade form refererar till en specifik lärargrupp eller till en viss utbildningsort. Inget av de tre narrativen kan heller betraktas som bättre eller sämre. En enskild lärare inom Lernia kan förmodligen känna igen sig själv i alla tre, beroende på situation och sammanhang.

Införlivande

Det första narrativet handlar om *införlivande* av Systematiseringen i det dagliga arbetet. Dessa lärare är sedan tidigare är vana vid individualiserade självstudier. Systematiseringen innebär därför inte någon större skillnad i arbetsformer och i mötet med kursdeltagare. Det är samma kursstruktur med blandade undervisningsformer och samma kursmål. Innehållet i det systematiserade undervisningsmaterialet är likartat det de använt tidigare. Kanske har de fått byta lärobok och undervisningsmaterial till vad de upplever som sämre alternativ, men detta kan de hantera i det direkta mötet med enskilda deltagare. Mötet med deltagarna sker genom datorkommunikation och personlig handledning, blandat med gruppinslag. Systematiseringen går ganska lätt att foga in i lärarnas dagliga arbete med kursdeltagare.

Systematiseringen verkar som en *strukturerare av undervisning* och den knyter samman lärare och kursdeltagare med utbildningsmässiga och studiesociala regelverk.

GW: Vad är det som kommer att bli bra sen då? Vad gör de (digitaliserade kursplanerna) i ert jobb?

Lärare 1: Underlättar. Om man tänker att om en elev vill ha högre betyg, att det finns färdigt material.

/.../

Lärare 2: Och så tänker jag för eleven, att det blir begripligt. Det gör det ju lättare för både mig och eleven. Att om man följer en viss bok och gör vissa

uppgifter som är direkt kopplade till det som står där. Att det blir smidigt för oss alla.

Systematiseringen har emellertid tydliggjort samhällets regelverk för studiefinansiering. Kursdeltagarnas studietid är begränsad och deltagarnas studier måste därför vara mycket väl strukturerade. En av lärarna säger t ex att ”vad som är nytt egentligen, det är att det finns en klar början och tydligt slut”. Deltagare som har svårt att hålla planerad studietakt ställer till problem. Lärarna kan inte erbjuda förlängd studietid, även om de skulle vilja. Trycket på deltagarna kommer i stället från Arbetsförmedlingen, kommunens förvaltning eller Centrala studiestödsnämnden (CSN). En lärare berättar att hon försöker få kursdeltagarna att arbeta i grupp och hjälpa varandra med studierna. Det är dock svårt att få undervisningen att fungera så. Deltagarna har andra åtaganden i sina liv. Många deltagare kombinerar studier med arbete och många har familj med barn vilket tar en stor del av deras tid. Studierna får ofta komma i andra hand. Många klarar inte av att hålla studietakten när de själva ska styra sina studier. Läraren Karin säger att det är viktigt att ge deltagarna en struktur. ”Man lär känna eleverna rätt väl och man märker när inget fungerar”.Handledning är ett sätt för henne att ge deltagarna struktur. Hon säger också att hon helst skulle vilja träffa kursdeltagarna en gång i veckan men att hon inte har tid för detta, trots att hon ibland tar till övertidsarbete. ”I en del kurser kan de jobba mer självständigt och skicka in, men jag märker att det är många som inte klarar det”. Datortekniken och det digitaliserade materialet används också för att hjälpa deltagarna med studiestrukturen, bl a genom täta avstämningar.

Bestridande

Den andra narrativet handlar om *bestridande* av Systematiseringen. Dessa yrkeslärare har en tydlig orientering mot arbetslivet och arbetsmarknaden. De ger uttryck för en yrkesstolthet som är starkt knuten till det yrke de utbildar till och inte till läraryrket i sig. De har inte arbetat med studentdrivna självstudier tidigare och en stor del av de studerandes utbildningspraktik äger rum i utbildningslokalerna. Lärarna föredrar också att anordna utbildning i grupp.

Systematiseringen verkar som en *harmoniserare av utbildningsinnehåll*. Antingen duger det harmoniserade innehållet eller så duger det inte, med utgångspunkt i lärarens erfarenheter från arbetslivet. Det rätta innehållet förmår knyta samman lärare och kursdeltagare med bransch, arbetsmarknad och arbetsgivare. Det rätta innehållet har också en tydlig lokal prägel, det är knutet till arbetslivet på orten.

Systematiseringen innebär inte att lärarna ändrar sina invanda arbetssätt eftersom de tycker att det fungerar bra. Däremot kan de aktivt medverka i Systematiseringens utformning, driva Systematiseringen vidare, utveckla kursmaterial etc, och de gör det med stöd i krav från den bransch de utbildar till.

Fältanteckningar: Mats har en arbetsplats i det inre rummet där han kan planera undervisning, rätta prov etc när deltagarna jobbar själva. Han visar de uppgifter han har utformat och som han använder i sin undervisning, men är samtidigt noga med att säga att det inte är Lerniamaterial. Det är detta material han jobbar med. Jag frågar om han använder lärportalen. ”Jo, jag ska skicka in det sedan, men jag vill att materialet ska vara bra först” är svaret.

Lärarna engagerar sig främst i kursinnehållet och använder inte alltid blended learning. Det är kursinnehållet och kraven från branscher och lokalt arbetsliv som står i centrum. Ibland kan dessa krav gå före andra regelverk och strida mot det systematiserade kursmaterialet. Problem uppstår om kursdeltagarna inte anses hålla måttet på arbetsmarknaden efter avslutad utbildning. Branschorganisationer kan vara starka och ställa tydliga krav på utbildningar. Det gäller också att ha goda kontakter med det lokala arbetslivet. En utbildning med hög legitimitet i arbetsgivarens ögon underlättar deltagarnas möjligheter att få ett arbete. Den ger läraren och utbildningsföretaget hög status.

Isärkoppling

Det tredje narrativet handlar om *isärkoppling*. Dessa lärare uttrycker ett tydligt intresse för undervisning och de arbetar mest med undervisning i grupp. Lärarna är noga med krav på yrkesskicklighet men det är omsorgen om de studerandes sociala situation som ställs i förgrunden. Systematiseringen framstår som en undervisningsteknologi som *förändrar relationen* mellan lärare och deltagare, den löser upp relationer om den används.

Lärarna använder därför vanligen inte lärportalen i sitt arbete, med hänvisning till att kursdeltagare inte klarar individdriven undervisning. Lärarna säger att de behöver ägna mycket tid åt att binda deltagare till kurserna. De anstränger sig för att skapa bra relationer genom daglig personlig kontakt. Detta ses som ett sätt att förhindra att deltagarna avbryter sina studier.

Lärare: Vi måste ha lärarlett. Utan det så skulle de gå hem. /.../ Att hålla kvaliteten och att de ska kunna jobba med detta i framtiden, då måste vi ju försöka.

*

Lärare: Många mår ju jättedåligt, då kan man ju inte strunta i det.

GW: Det är mycket socialt?

Lärare: Jaa /.../ det är ju så mycket mer kring själva undervisning än att bara lära ut (ämnet). En stor grej är ju att motivera och ge verktyg till, att hur ska du lära dig (ämnet). Det är det som egentligen är vårt huvudsyfte, men sen är det ju mycket mer runtomkring.

Lärarna poängterar att de är noga med att följa Skolverkets mål eller Arbetsförmedlingens krav. De menar att detta är det viktigaste. Deltagarnas möjlighet att genomföra studierna måste gå före distributionsformen. Lärare kan inte enbart lyfta sin lön säger en lärare, utan har ett uppdrag som ställer krav på en viss kvalitet. För att åstadkomma den önskade kvaliteten i utbildningen utvecklar lärarna relationsbyggande tekniker, dels som klassrum och traditionella lektioner men också genom att på olika sätt uppmärksamma deltagarna och genom förebildlighet. De är också noga med att följa upp frånvaro etc. Målet är att förmå deltagarna att stanna i utbildningen.

Diskussion

En övergripande slutsats är att lärarna genom Systematiseringen medverkar i ett större omstruktureringsprogram av vuxenutbildningen och som dessutom kan få återverkningar på dem själva. Systematiseringen har en potential att knyta samman lärare med myndigheter utanför den egna organisationen och med arbetsmarknadens krav. Den har också en potential att förändra lärares relation till deltagarna, antingen genom att binda samman eller genom att bryta upp. Bekymret, betraktat från ett yrkesläraperspektiv, är främst att deltagarna av olika skäl inte alltid kan klara av självdrivna studier. Frågan är därför, hur tvingande är dessa styrideal?

För att kunna besvara den frågan vill jag delvis gå utanför Lernia. För det första handlar frågan om en nationell politisk vision för vuxenutbildningen. Det politiska budskapet är att konkurrensutsättning ska ge marknadens mångfald att välja mellan. Denna omstrukturering inleddes redan i slutet av 1980-talet med arbetsmarknadsutbildningen och fortsatte under senare delen av 1990-talet med komvux. Idén om systematisering inom Lernia kan spåras tillbaka till dessa resonemang, men också till en mer allmän omstrukturering av offentlig sektor och där kvalitetssäkringsfrågan under de senaste decennierna alltmer har kommit i förgrunden. Kvalitetssäkring förespråkar inte mångfald utan likriktning och harmonisering, dvs ett överbryggande av skilda intressen, vilket kan ses som en paradox relativt marknadens ideal om mångfald. Den affärsmissighet som introduceras i vuxenutbildning genom upphandlingar innebär dock att staten inte längre garanterar utbildningskvalitet genom utbildningsanordnare och dess lärare, utan just genom upphandlingar.

För det andra måste uppmärksamheten riktas mot vuxenutbildningens kännetecken. I statlig respektive kommunal reglering formuleras inträdeskrav för de studerande samt studiesociala villkor. Det handlar om en styrning i riktning *mot* dem som framställs som de svagaste i samhället och en även styrning *av* dem. Anställningsbarhet är målet. Vuxenutbildning är inte längre en återställare för den som vill få ”Mycket Väl Godkänt” i samtliga gymnasiebetyg. Vi har att göra med verksamheter som å ena sidan hanterar människors utsatthet i samhället och de stora samhällsfrågorna som integration, funktionshinder, ungdomsarbetslöshet och återinträde i arbetslivet efter en lång period av arbetslöshet eller sjukskrivning. Å andra sidan förväntas deltagarna kunna driva sig själva genom studierna och snabbt komma i arbete. Sådana verksamheter är numera satta att tävla med varandra. Prislappen blir avgörande när utbildningsorganisationerna ”lär sig” hur de måste formulera sina anbud för att vinna. Samtidigt är ett för lågt anbud till liten fördel om det leder till en så slimmad organisation att deltagarna inte får arbete efter studierna.

Ingen av lärarna ger uttryck för en utpräglad marknadsorientering under ”skuggning”, samtal och intervjuer. Tvärtom, det är kursdeltagaren som står i centrum för deras uppmärksamhet. Kursdeltagarna framställs ofta som socialt sköra. Yrkesnormer är starka, de bygger inte på den enskildes förmåga att förstå och vilja. De är betydligt mer robusta, dels för att de har en kollektiv grund och dels för att de byggs in i institutionaliserade tekniker, rutiner och andra arrangemang som har funnits sedan lång tid tillbaka. Systematiseringen ”naturaliseras” för att passa in i det robusta bygget av kollektiva ideal och lärarskap. Mötet med de studerande sätter en press på lärarna som de inte kan hantera genom Systematiseringens ramverk. De gör verktyget tånjbart och försöker lösa situationerna. Att använda Systematiseringen innebär, trots detta, att effektivitetssträvanden blir inflätade i lärares arbete. Lärarna behöver inte tänka så mycket på utbildningsmarknaden men de kan heller inte undvika den. Den finns inbyggd i

statliga regelverk och kommunala riktlinjer, och därmed även i det kvalitetsverktyg de förväntas använda. Oavsett på vilket sätt de använder det.

Referenser

- Bergviken Rensfeldt, A. (2009). *Flexibel utbildning "något annat och mera"?: Rumslig politik i skiftet från distansutbildning till flexibelt lärande. I. Thomas Karlsson (red). Samhälle, teknik och lärande. Carlssons.*
- Calmfors, L., Forslund, A. & Hemström, M. (2002). *Does Active Labour Market Policy Work? Lessons from the Swedish Experiences. Swedish Economic Policy Review. 8 (2), 61-124.*
- Czarniawska, B. & Joerges, B. (1996). *Travel of Ideas. I B. Czarniawska & G. Sevón (eds.). Translating Organizational Change. Walter de Gruyter.*
- Ds 2000:38. *En effektivare arbetsmarknadsutbildning. Arbetsmarknadsdepartementet.*
- Ds 2008:67. *Den nya myndigheten för arbetsmarknadsfrågor. Arbetsförmedlingen. Arbetsmarknadsdepartementet.*
- Ehrlingsdotter, G. & Jonnergård, K. (2006). *Att trola med kvalitetssäkring. Studentlitteratur.*
- Ellström, P-E., Davidsson, B. & Rönnqvist, D. (1990). *Kontext, kultur och verksamhet. En analys av AMU:s organisation och pedagogiska miljö. Rapport Universitetet i Linköping, Institutionen för pedagogik och psykologi.*
- Eriksson-Zetterquist, U. (2009). *Institutionell teori – idéer, moden, förändring. Liber.*
- Fejes, A. (2009) *Fabricating the lifelong learner in an age of neo-liberalism. I M. Simons, M. Olssen & M. Peters (eds) Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st Century. Sense Publisher.*
- Hasselblad, H., Bejerot, E. & Gustafsson, R.Å. (2008). *Bortom new public management: Institutionell transformation i svensk sjukvård. Academia Adacta.*
- HSVSF 2009:1. *Högskoleverkets föreskrifter om grundläggande behörighet och urval.*
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). *Situating Praxis in Practice: Practice Architectures and the Cultural, Social and Material Conditions for Practice. In S. Kemmis & T. J Smith (eds.) Enabling Praxis: Challenges for Education. Sense.*
- Lander, R. (2000). *Lärarna om vuxenutbildningen och kunskapslyftet: Resultatet från en riksrepresentativ enkät hösten 1999. Rapport 2000:1. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.*
- Latour, B. (1986). *The Powers of Association. In J. Law (ed.). Power, Action and Belief. Routledge & Kegan Paul.*
- Latour, B. (1998). *Artefaktens återkomst. Ett möte mellan organisationsteori och tingens sociologi. Nerenius & Santérus.*
- Lipsky, M. (1980). *Street-level Bureaucracy; Dilemmas of the Individual in Public Services. Russell Sage Foundation.*
- Lumsden Wass, K. (2004). *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Akademisk avhandling. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik. Acta Universitatis Gothoburgensis.*
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). *Institutionalized organizations: Formal Structures as Myths and Ceremonies. American Journal of Sociology. 83(2), 340-363.*
- Nytell, H. (2006). *Från kvalitetsidé till kvalitetsregim: Om statlig styrning av skolan. Akademisk avhandling. Uppsala universitet.*
- Parsons, T. (1956). *Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations. Administrative science quarterly, 1(1), 63-85.*

- Prop. 1984/85:59. Om ny organisation för den särskild anordnade arbetsmarknadsutbildningen m.m. Arbetsmarknadsdepartementet.*
- Prop. 2000/01: 72. Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen. Utbildningsdepartementet.*
- Prop. 2010/11:1. Budgetpropositionen för 2011. Finansdepartementet.*
- SFS 2009:43. Förordning om statsbidrag för yrkesinriktad gymnasial vuxenutbildning.*
- Simonsson, B. (1989): Arbetarmakt och näringslivspolitik. LO och inflytandefrågorna 1961-1982. Arbetsmiljöfonden. Allmänna förlaget.*
- Skolinspektionen (2009:4). Ingen aning utan uppföljning – hur 20 kommuner följer upp sin vuxenutbildning. Kvalitetsgranskningsrapport.*
- Skolverket (2010). Elever och studieresultat i komvux läsåret 2008/09. PM. Dnr 71-2010:00004*
- SOU 2007:18. Arbetsmarknadsutbildning för bristyrken och insatser för arbetslösa ungdomar. Arbetsmarknadsdepartementet.*
- SOU 2007: 112. Nya förutsättningar för arbetsmarknadsutbildning. Arbetsmarknadsdepartementet.*
- Thång, P-O. (2006). Vuxenutbildningens framväxt. I Staffan Larsson & Lars-Erik Olsson (red.) Om vuxnas studier. Studentlitteratur.*