



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 620, PED 440
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2002-01-07

**LÄRANDE INOM RAMEN FÖR EN FÖRBEREDANDE
ARBETSMARKNADSUTBILDNING**
- en fallstudie

Johanna Berg & Sofia Cederström

Handledare:
Maria Löfgren-Martinsson

ABSTRACT

Arbetets art:	41-60 poängsuppsats i pedagogik
Sidantal:	34
Titel:	Lärande inom ramen för en förberedande arbetsmarknadsutbildning – en fallstudie
Författare:	Johanna Berg & Sofia Cederström
Handledare:	Maria Löfgren-Martinsson
Datum:	2002-01-07
Bakgrund:	I Sverige läggs stora resurser på olika typer av arbetsmarknadsutbildningar, men trots detta har mycket få kvalitativa studier av lärandet inom ramen för dessa genomförts.
Syfte:	Att analysera en förberedande arbetsmarknadsutbildning med fokus på vilket lärande som ägt rum hos deltagarna, samt hur detta lärande kan förklaras utifrån hur utbildningen är planerad och genomförd
Metod:	Undersökningen genomfördes i form av en fallstudie, av deskriptiv/explanativ karaktär. Empiriska data inhämtades från intervjuer samt styrdokument.
Resultat:	På grund av omfattande brister i utbildningsplaneringen och genomförandet av kursen ledde den till att en stor del av lärandet blev av negativ karaktär genom att intentionerna med kursen inte uppfylldes. En slutsats är att goda kursintentioner inte räcker för att en utbildning skall bli framgångsrik, utan det krävs även att kursen planeras och genomförs på ett väl genomtänkt sätt.
Nyckelord:	lärande, lärprocess, negativt lärande, metalärande, utbildningsplanering, arbetsmarknadsutbildning

1 INLEDNING	1
1.1 BAKGRUND	1
1.1.1 ARBETSMARKNADSUTBILDNINGENS MÅLSÄTTNING OCH MÅLGRUPP	1
1.1.2 UTVÄRDERINGAR AV SVENSKA ARBETSMARKNADSÅTGÄRDER	2
1.1.3 BRYTPROJEKTEN OCH TEKNIKANKONCEPTET	2
2 SYFTE	3
2.1 AVGRÄNSNINGAR	3
3 TEORI	4
3.1 INLEDNING	4
3.2 DEN ANVÄNDA LITTERATUREN; SÖKNING, URVAL, BEARBETNING OCH KÄLLKRITIK	4
3.3 DEFINITION AV BEGREPPET LÄRANDE	5
3.4 VAD LÄRANDET RESULTERAR I	6
3.4.1 LÄRA FÖR ANPASSNING ELLER UTVECKLING	6
3.4.2 INFORMELLT LÄRANDE; METALÄRANDE OCH NEGATIVT LÄRANDE	7
3.5 LÄRPROCESSEN – HUR LÄR MAN?	8
3.5.1 LÄRMODELL OCH LÄRSTILAR	8
3.6 PLANERING AV UTBILDNING	10
3.6.1 BEHOVSANALYS	10
3.6.2 PLANERING FÖR GENOMFÖRANDET	11
3.6.3 UTVÄRDERING	12
3.7 TIDIGARE STUDIER AV ARBETSMARKNADSUTBILDNINGAR OCH ANDRA AKTIVA ARBETSMARKNADSÅTGÄRDER	13
4 METOD	15
4.1 UTGÅNGSPUNKTER	15
4.1.1 KVALITATIV EMPIRISK UNDERSÖKNING	15
4.1.2 FALLSTUDIE	16
4.2 GENOMFÖRANDE	16
4.2.1 URVAL AV UNDERSÖKNINGSOBJEKT	16
4.2.2 INTERVJUERNA; METOD OCH GENOMFÖRANDE	17
4.2.3 ETISKA ASPEKTER	17
4.2.4 BEARBETNING AV INTERVJUMATERIALET SAMT GENOMFÖRANDE AV ANALYSEN	18
4.3 KVALITETSASPEKTER PÅ UNDERSÖKNINGEN	18
4.3.1 FÖRFÖRSTÅELSE	18
4.3.2 HUR KAN MAN KONTROLLERA STUDIENS KVALITET?	18
4.3.3 GENERALISERBARHET	19
4.4 METODDISKUSSION	19
5 EMPIRI	20
5.1 BAKGRUND, KURSMÅL OCH PLANERING	20
5.1.1 BAKGRUND	20
5.1.2 BEHOV AV KURSEN	20
5.1.3 KURSENS INTENTIONER SAMT MÅLGRUPP	20

5.1.4 ANSVARFÖRDELNING	21
5.1.5 PLANERING AV KURSEN	21
5.1.6 UTVÄRDERING	22
5.2 KURSENS GENOMFÖRANDE	23
5.2.1 KURSANSVAR	23
5.2.2 DELTAGARE	23
5.2.3 KURSENS LÄNGD OCH STRUKTUR	23
5.2.4 ARBETSSÄTT	24
5.3 HUR DELTAGARNA UPPFATTADE KURSEN	25
5.3.1 FÖRVÄNTNINGAR	25
5.3.2 TANKAR KRING UPPLÄGG OCH GENOMFÖRANDE	25
5.3.3 KURSENS INVERKAN PÅ DELTAGARNA	27
5.3.4 UPPFATTNINGAR OM KURSEN SOM HELHET	28
6 ANALYS OCH SLUTDISKUSSION	29
6.1 DELTAGARNAS LÄRANDE I RELATION TILL KURSENS PLANERING OCH GENOMFÖRANDE	29
6.1.1 ANPASSNING SINRIKTAT ELLER UTVECKLING SINRIKTAT LÄRANDE?	29
6.1.2 INFORMELLT LÄRANDE; METALÄRANDE OCH NEGATIVT LÄRANDE	30
6.1.3 LÄRPROCESSEN	31
6.2 SAMMANFATTNING; RELATIONEN MELLAN LÄRANDET OCH UTBILDNINGSPANERINGEN	33
6.3 EGNA REFLEKTIONER	33
REFERENSLISTA	35
BILAGA 1. STRUKTURMODELL TEORIDELN	I
BILAGA 2. STRUKTUR FÖR ANSVARFÖRDELNINGEN	II
BILAGA 3. INTERVJUGUIDER	III

1 Inledning

Som studerande av arbetslivspedagogik fokuserar man mycket på personalutbildning; de utbildningsinsatser riktade mot anställda inom företag och andra organisationer. En grupp som sällan uppmärksammas inom pedagogiken är de arbetssökande vuxna som står utanför arbetsmarknaden. Under år 2000 var 2,6% av hela den svenska arbetskraften sysselsatta inom någon typ av arbetsmarknadsåtgärd, varav olika typer av utbildningar och kurser utgör den största delen (AMV, 2002). Stora resurser läggs på dessa utbildningar; bara i Skåne över 400 miljoner kronor årligen (Intervju med chefen för AF Utbildning i Skåne 2001-10-23) Det är följaktligen en stor grupp vuxna som deltar i dessa utbildningar, något som emellertid inte i någon större utsträckning uppmärksammas i den arbetslivspedagogiska forskningen.

De studier av arbetsmarknadsutbildningar som gjorts har framför allt utförts med ett nationalekonomiskt perspektiv, med fokus på kvantitativa effekter av utbildningarna, såsom hur lönen påverkats samt om utbildningen gett ökad chans att få arbete. Vad som sker under utbildningens gång och hur detta kvalitativt påverkar deltagarna har inte varit i fokus, utan kvantitativa undersökningar har gett oss viktig information om vad som händer efter utbildningen snarare än under den. Trots att även nationalekonomiska forskare efterlyst fler kvalitativa studier har detta än så länge fått litet gehör (Riksdagens revisorer, 1996).

Kvalitativa studier av arbetsmarknadsutbildningar, där man undersöker lärprocessen och fokuserar på *vad* deltagarna lärt sig har vi följaktligen inte lyckats hitta en enda. Att man på detta sätt enbart fokuserat på effekterna av utbildningen och tagit själva lärprocesserna för givna påminner om det Ellström (1992) kallar "black box-fenomenet". Detta innebär att man bara studerar input och output, och processen däremellan betraktas som oproblematiske; den sker som i en "svart låda" som man inte studerat närmare. Det var detta "black box-syndrom" som lockade oss att studera en arbetsmarknadsutbildning med fokus på vad deltagarna faktiskt lär sig under denna samt hur lärandet kan förklaras.

1.1 Bakgrund

Sverige är ett av de få länder i världen som kan sägas ha en specifikt utarbetad plan för ekonomisk och social politik. Ett av medlen för att hålla arbetslösheten nere är användandet av aktiva arbetsmarknadsåtgärder. Istället för att enbart ge arbetslösa personer så kallat passivt arbetslöshetsunderstöd försöker man aktivera dem i olika arbetsmarknadsprogram, där arbetsmarknadsutbildning är en av de viktigaste delarna. Genom arbetsmarknadsutbildning kan man underlätta förflyttningen av arbetskraft från lågproduktiva, stagnerande branscher till branscher med stor tillväxtpotential. Under en lågkonjunktur med hög arbetslöshet kan man utnyttja situationen till att utbilda de arbetslösa inom områden som förväntas få ett ökat behov av arbetskraft i framtiden. (Robinson, 1995)

1.1.1 Arbetsmarknadsutbildningens målsättning och målgrupp

För staten är användandet av arbetsmarknadsutbildning ett sätt att minska den sociala utslagningen och minska klyftan mellan utbud och efterfrågan på arbetskraft inom arbetsmarknadens olika sektorer. På individnivå har man målet att utbildningen skall leda till ett stadigvarande arbete på den reguljära arbetsmarknaden (Okeke, 1999). Eftersom ett av målen med arbetsmarknadsutbildningen är att utjämna utbildnings- och inkomstklyftor är

dessutom programmen främst riktade till personer eller grupper i samhället med en svag ställning på arbetsmarknaden, som kvinnor, långtidsarbetslösa och invandrare (Araskog 1996).

1.1.2 Utvärderingar av svenska arbetsmarknadsåtgärder

Trots att man i Sverige använt sig av olika typer av aktiva arbetsmarknadsåtgärder sedan före andra världskriget tog det lång tid innan man insåg behovet av att utvärdera resultaten av de olika arbetsmarknadsåtgärder som användes, något som inte minst gällde arbetsmarknadsutbildningar. De utvärderingar som gjorts, både under 1990-talet och tidigare, har nästan enbart koncentrerat sig på två kvantitativa aspekter av arbetsmarknadsutbildningens resultat: dels huruvida deltagande i utbildningen ger ökad chans till arbete, dels huruvida deltagande ger effekter på utbildningsdeltagarnas framtida lön. (Okeke, 1999)

1.1.3 Brytprojekten och Teknikkonceptet

Den förberedande arbetsmarknadsutbildningen som undersökts i denna studie är ett så kallat Brytprojekt, vars syfte är att bryta den traditionella könsuppdelningen på arbetsmarknaden. Direktiv för brytprojekten utfärdas av regeringen, som då ger Arbetsmarknadsverket i uppdrag att se till hur detta kan genomföras. Från Arbetsmarknadsverket går sedan riktlinjer för brytprojekten ut till länsarbetsnämnderna, som sedan utformar lämpliga åtgärder i förhållande till hur den lokala arbetsmarknaden ser ut, då åtgärder som behövs i en viss del av landet kanske är överflödiga i en annan. (Intervju med Länsarbetsnämndens projekt-koodinator 2001-11-28)

Den undersökta kursen; ”Teknik för kvinnor” är en orienterings- och vägledningskurs för kvinnor som syftar till att få fler kvinnor intresserade av teknik samt välja tekniska utbildningar och yrken¹ (Lernia & Arbetsförmedlingen 2001). Den är tänkt att utgå från en metodik utvecklad särskilt med tanke på teknikkurser för kvinnor, kallad Teknikan. Metodiken utgår ifrån att det i vår kultur ofta är mer naturligt för män än för kvinnor att syssla med teknik. Dessutom anses ofta den teknik som kvinnor traditionellt ändå kommer i kontakt med vara lägre värderad, exempelvis hushållsapparater och liknande. Detta tas emellertid ingen hänsyn till på de tekniska utbildningarna, som har männens värld som norm, och därmed förutsätter att utbildningsdeltagarna har förkunskaper och tidigare erfarenheter som kvinnor sällan har. Teknikanmetodiken är därför tänkt att introducera teknik för kvinnor genom att låta de deltagande kvinnorna prova på olika teknikområden, och relatera tekniken till erfarenheter som en kvinna kan tänkas ha från bland annat hushållsarbete. (Aurell 2000)

¹ En utförligare beskrivning av den undersökta kursen ges i kapitel 5.

2 Syfte

Syftet med undersökningen är att analysera en förberedande arbetsmarknadsutbildning med fokus på vilket lärande som ägt rum hos deltagarna, samt hur detta lärande kan förklaras utifrån hur utbildningen är planerad och genomförd.

2.1 Avgränsningar

Lärande inom ramen för arbetsmarknadsutbildning är ett mycket stort område, och vi nödgas därför göra avgränsningar för att få ner undersökningen till en hanterbar storlek. När det gäller den empiriska delen har vi valt att studera en förberedande arbetsmarknadsutbildning. Detta eftersom vanliga arbetsmarknadsutbildningar är mycket praktiskt inriktade, och vi var mer intresserade av att studera en utbildning som kombinerade olika utbildningsmetoder.

En avgränsning rörande teorin är att vi valt att inte föra någon diskussion kring kompetensbegreppet, detta framför allt som kompetens ofta syftar till något situations-specifikt, och det blir svårare att koppla kompetensbegreppet till en förberedande utbildning som snarare syftar till att vara en intresseväckare än att ge specifik yrkeskompetens.

Slutligen har vi även valt att inte fokusera på genusperspektivet. Teknikanmetodikens som kursen är tänkt att bygga på utgår ifrån att kvinnor och män har olika förutsättningar för det tekniska området på grund av att de har olika *erfarenheter* av teknik, inte på grund av några medfödda olikheter mellan könen. Att analysera lärandet på kursen utifrån ett erfarenhetsperspektiv ser vi därför som mer fruktbart än att ge oss in i ett, för oss troligtvis mindre användbart, resonemang om kvinnors och mäns eventuella olikheter.

3 Teori

3.1 Inledning

Det pedagogiska begrepp som kommer att vara det mest centrala i denna uppsats är lärande. Vad vi i vår empiriska undersökning syftar till är att ta reda på vilket lärande som ägt rum hos deltagarna, samt söka förklara varför just detta lärande ägt rum. Följaktligen kommer den största delen av teorikapitlet att diskutera hur begreppet lärande definieras och ta upp olika aspekter på lärande som kan vara av intresse för vår studie.

Teorikapitlet är strukturerat på följande sätt: Först redogörs för tillvägagångssättet vid arbetet med uppsatsens teoretiska del. Sedan presenteras olika definitioner på lärande. Den efterföljande presentationen av olika aspekter av lärande delas upp i två delar, vilka har sin grund i de två frågorna *Vad lärs?* och *Hur lärs?*. Genom detta försöker vi skapa oss en bild av lärandets förutsättningar. Med utgångspunkt i denna första del presenterar vi sedan teorier kring utbildningsplanering – vad bör man med hänsyn till lärandets förutsättningar tänka på när man planerar en utbildning? Det är emellertid inga täta skott mellan de olika aspekterna av lärande och utbildning som diskuteras, utan de olika områdena glider naturligtvis in lite i varandra. Slutligen presenteras en översikt över tidigare forskning som gjorts angående arbetsmarknadsåtgärder, samt de problem som framkommit i samband med denna.

3.2 Den använda litteraturen; sökning, urval, bearbetning och källkritik

Det övergripande problemområdet för vår undersökning var ”lärande i en utbildningssituation”. Även om det inte fanns mycket tidigare forskning om just den specifika utbildningssituation vi undersökte, nämligen lärande inom ramen för en förberedande arbetsmarknadsutbildning, fanns det ändå mycket litteratur om lärande och utbildning i allmänhet som vi kunde använda oss av. Detta gjorde att vi kunde skapa oss en relativt god föreställning om vad som kunde tänkas framkomma i undersökningen, varför vi hade möjlighet att utarbeta en preliminär teoridel innan vi gjorde den empiriska undersökningen..

Redan innan vi började söka efter litteratur gjorde vi upp en modell för vilka olika aspekter av de två centrala begreppen lärande och utbildningsplanering som vi ville täcka in i vår teoridel (se Bilaga 1). Med hjälp av denna modell kunde vi sedan under arbetets gång kontrollera att vi inte missade någon viktig aspekt som vi från början avsåg att täcka in. Samtidigt insåg vi efter hand att vissa aspekter som vi haft med i modellen från början inte var riktigt relevanta för vårt syfte, och dessa plockades därför bort, exempelvis en diskussion kring kompetensbegreppet. Andra aspekter, exempelvis negativt lärande, fick en mer central roll än vi från början trott att det skulle få.

När det gäller urval av litteratur försökte vi presentera kontrasterande perspektiv i den mån sådana fanns. Litteraturen sökte vi efter genom att använda oss av olika biblioteksdatabaser; Lovisa, Libris samt ERIC, där vi sökte på nyckelord samt på författare som vi sedan tidigare visste att de hade skrivit om för oss relevanta ämnen. Exempel på sökord är *lärande*, *informellt lärande*, *inlärd hjälplöshet*, *utbildningsplanering*, *utvärdering* med mera, samt ordens engelska motsvarigheter.

Krav på den litteratur vi slutligen använde oss av var att den var skriven på ett vetenskapligt sätt med metod och syfte, samt referenslista och litteraturhänvisningar. I första hand försökte vi använda oss av primärkällor, och om en författare byggde sina resonemang på någon annans begrepp och teorier försökte vi gå tillbaka till den som först använde sig av begreppen ifråga. I vissa fall var detta dock svårt, då vissa böcker och artiklar inte längre går att få tag på. Ett problem som vi tyckte oss se är att en ganska liten krets svenska författare producerat mycket litteratur om lärande och vuxenutbildning, där alla refererar till samma källor och till varandras böcker. Försöker man hitta andra perspektiv, och utländsk litteratur, blir det genast svårare att få tag på. Detta problem tas upp av Alvesson & Sköldbberg (1994) i deras resonemang om beroendekritik. Litteraturen lästes och bearbetades sedan med utgångspunkt i den tematisering vi fått fram i och med arbetet med strukturmodellen.

3.3 Definition av begreppet lärande

Lärande är ett begrepp många författare av pedagogisk litteratur diskuterat, och för ovanlighetens skull tycks de vara relativt överens om kärnan i definitionen av begreppet. Naturligtvis finns skillnader dem emellan, men det är snarare fråga om gradskillnad än om art. Lärande anses av de flesta kunna definieras som en typ av förändring. Hit hör bland annat Marton och Ramsden (refererade i Matthews & Candy, 1999), vilka definierar lärande som en kvalitativ förändring i en persons sätt att se och förstå sin omvärld. Gagné (1984) understryker att det rör sig om en *varaktig* förändring, och att denna inte kan förklaras enbart som en del i människans biologiska mognadsprocess.

Kolb ser på lärande som ”den process där kunskap skapas genom bearbetning av erfarenhet” (1984, sid. 38, egen översättning). Lärande är enligt honom kontext- och tidsberoende; det ger en bild och kunskap om samtiden samt verktyg för att kunna handskas med nya situationer, men däremot ingen fast kunskap om framtiden. Även Moxnes (1984) definition är orienterad mot praktisk erfarenhet då han menar att lära innebär att upptäcka och sedan kunna använda denna upptäckt i handling. Att lära innebär enligt honom att ge sig ut i det okända, att utföra nya handlingar som leder till förändrade tankemönster och förändrat känsloliv. Det som inte förstås kan inte användas och därför är förståelse en förutsättning för lärande.

Ytterligare en aspekt av lärande tar Vygotsky (1978) upp då han understryker vikten av att inte se lärande som en isolerad företeelse, utan som en produkt av samspelet mellan en individ och dennes omgivning. Helt isolerat kan människan inte utvecklas.

Vad det är som förändras vid lärande uttrycker man på olika sätt, men andemeningen hos de författare vi läst verkar vara ungefär densamma; ”...ändring av tankestrukturerna [...] av beteendemönster och syn på sig själv.” (Maltén, 1997, s.100). Grunden för lärandet är de uppfattningar man redan har, och genom lärprocessen förändras dessa uppfattningar och en ny förståelse skapas (Doverborg, Pramling & Qvarsell, 1987). Denna syn på lärande och det lärandet resulterar i delas även av Entwistle, som menar att människans lärande är ett sökande efter meningen med fenomenen i omvärlden, och att ha lärt sig något är samma sak som att ha skapat sig en förståelse för detta fenomen (1997).

3.4 Vad lärandet resulterar i

Efter att ha presenterat hur olika författare definierar lärande, blir nästa steg att reda ut hur man ser på denna förändring som lärandet resulterat i.

3.4.1 Lära för anpassning eller utveckling

Vissa författare skiljer på olika typer av lärande, som därmed får olika resultat. Det vanligaste är att man skiljer på två typer av lärande; exempelvis skiljer Ellström (1992) på anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande. Den första typen innefattar det lärande som sker när man arbetar med en uppgift, utan att på något sätt omvärdera den situation man befinner sig i. Den andra innebär att man inte enbart tar in ny information och passar in den med tidigare kunskaper och erfarenheter, utan även skaffar sig beredskap för ett nytt handlingsätt genom att omvärdera/ifrågasätta gammal kunskap. Här har man ett ifrågasättande förhållningssätt i förhållande till både mål, medel och information; inget tas för givet.

Ellström (1992) gör dessutom, med utgångspunkt i Engeströms (1987) resonemang, en annan uppdelning i fyra lärandenivåer (se modell nedan) beroende på hur stort handlingsutrymme man har att själv definiera uppgift, metod och resultat. Den högsta lärandenivån är här ”kreativt lärande”, vilket kan ses som detsamma som utvecklingsinriktat lärande, medan de tre lägre nivåerna likställs med anpassningsinriktat lärande.

Aspekt av lärande-situationen	Typer av lärande / lärandenivåer			
	Reproduktivt lärande	Produktivt lärande		Kreativt lärande
		Regelstyrt	Målstyrt	
Uppgift/Mål	Given	Given	Given	Ej given
Metod	Given	Given	Ej given	Ej given
Resultat	Given	Ej given	Ej given	Ej given

Figur tagen från Ellström 1992, sid. 71

Liknande resonemang som Ellströms rörande anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande återfinns även hos andra författare. De två lärtyperna benämns olika, men andemeningen är ungefär den som beskrivits ovan. Argyris, Putnam & McLain Smith resonerar kring ”double-loop learning” och ”single-loop learning”, där single-loop är det lärande som sker vid arbetet med en uppgift, utan att man ifrågasätter uppgiften i sig, medan double-loop innebär ett kritiskt närmande till uppgiften på det sätt som enligt ovan betecknar den andra typen av lärande². Där blir resultatet inte endast en lösning på den givna uppgiften, utan en omvärdering av vad själva problemet man skall lösa verkligen är (Argyris, Putnam & McLain Smith, 1992). Liknande resonemang finns hos bland annat Kolb, som med utgångspunkt i Piagets teorier kring lärande skiljer mellan assimilativt, divergent, konvergent samt ackommodativt lärande, och påpekar att resultatet av lärande beror på hur lärprocessen gått till (1984, se även avsnitt 3.5.1 nedan). Här är ackommodativt lärande det som kommer närmast double-loop learning och assimilativt lärande kan liknas vid single-loop.

Vad som kan synas intressant med resonemangen kring olika typer av lärande är den värdeladdning författarna lägger i sina distinktioner mellan de olika typerna. Detta framkommer särskilt tydligt hos Ellström, som uttryckligen kallar utvecklingslärande för ”den högre ordningens lärandenivå”, och till och med talar om ”det goda, utvecklingsinriktade och

² Argyris et al:s resonemang utgår från lärande på organisationsnivå. Begreppen har emellertid även kommit att användas i relation till lärande på individnivå, se exempelvis Ellström (1992).

det dåliga, anpassningsinriktade” lärandet (sid. 70). Han påpekar visserligen att det finns en normativ laddning i distinktionen, men utvecklar inte detta närmare. (Ellström, 1992)

3.4.2 Informellt lärande; metalärande och negativt lärande

Det är vanligt att man associerar lärande till någon typ av skolsituation – att man sätter likhetstecken mellan lärande och utbildning. Lärande kan emellertid naturligtvis ske även om man inte befinner sig i en utbildningssituation. Varje dag får vi nya intryck genom massmedia och genom interaktion med andra människor i vår omvärld, som kan leda till att läroprocesser sätts igång. Om man enbart tänker på lärande som det som äger rum i skolsituationer bortser man från en stor del av det lärande som äger rum.

Organiserat lärande, exempelvis skolundervisning eller personalutbildning, kallas för *formellt lärande*. *Informellt lärande* är allt det lärande som inte sker i planerad form, utan som kommer till stånd helt spontant (Svanberg Hård, 1992). Om vi till exempel åker bussen mellan Lund och Staffanstorp tillräckligt många gånger lär vi oss efter ett tag namnen och ordningen på sträckans alla hållplatser. Informellt lärande kan också vara att man som nyanställd på en arbetsplats mer eller mindre medvetet iakttar hur kollegorna arbetar och beter sig mot varandra, så att man själv efter hand lär sig smälta in i gruppen. Vi lär hela tiden, i och utanför vårt arbete, utan att kanske egentligen tänka på detta, vilket är en typ av vardagslärande.

Svanberg Hård (1992) föreslår med hjälp av en modell utarbetad av La Belle att informellt och formellt lärande inte behöver utesluta varandra. En lärsituation kan ses som bestående dels av en viss inlärningsform, dels av vissa karaktäristika. Dessa båda variabler kan sedan anta värdena formell (lärande i skolan), icke-formell (organiserat lärande utanför skolan) samt informell (oorganiserat lärande). Poängen är att en lärsituation sålunda till exempel kan vara formell till strukturen, samtidigt som läroprocessen även har informella karaktäristika.

En form av informellt lärande är det så kallade *metalärandet*. Metalärande är det erfarenhetsbaserade lärande som tillkommer som en biprodukt till den avsiktliga läroprocessen i exempelvis en utbildningssituation. Detta lärande är följaktligen oplanerat, och behöver inte ha med kursinnehållet eller utbildningen i övrigt att göra även om det uppkommer i samband med läroprocessen. Till exempel kan deltagaren i en kurs med mycket grupparbeten, som metalärande lära sig att han eller hon inte tycker om att arbeta i grupp. (Andersson, 2000)

Lärande ses oftast som per definition positivt. Det beskrivs som en underförstått positiv förändring och en medveten utveckling av både handlande och förståelse av vår omvärld. *Negativt lärande* har inte blivit lika uppmärksammat som positivt lärande, vilket till stor del beror på att lärande betraktas som en planerad och medveten process. Negativt lärande å andra sidan är en form av metalärande, och följaktligen oavsiktlig och omedveten. Det sker snarare vid sidan om det lärande som exempelvis en utbildning var avsedd att leda till. Positivt och negativt lärande kan därför ske parallellt. Den studerande tar inte enbart till sig avsedd kunskap, utan kanske även uppfattningar och attityder som kan vara antingen negativa eller positiva. (Ellström, 1992) Ett exempel på detta kan vara att man har svårare att ta till sig innehållet i en kurs för att man tidigare har misslyckats i skolan, och då tar med sig den erfarenheten när man kommer i en ny utbildningssituation. En sådan generalisering kan därför få negativa följder, i form av att man får svårare att lära.

Den form av negativt metalärande som blivit mest uppmärksammat är så kallad *inlärdd hjälplöshet*. Begreppet utgår från teorier om instrumentell inläring, enligt vilka vissa

handlingar leder till önskvärt resultat eller till att man kan undvika obehagliga följder. Som individ känner man då att sannolikheten för positiva följder är stor. Om individen däremot lär sig att sannolikheten för att en viss händelse ska inträffa är oberoende av hur denne handlar känner individen en okontrollerbarhet och lär sig att han/hon är hjälplös och saknar utfallskontroll. Detta får konsekvenser för bland annat motivationen, det kognitiva och det emotionella planet, något som kan leda till passivisering, försämrad inlärnings- och problemlösningsförmåga och försämrad psykisk hälsa. (Seligman i Lennerlöf, 1986)

Inlärld hjälplöshet är till största del en följd av traumatiska händelser, dvs negativa, starka känslomässiga upplevelser som lämnar djupa spår efter sig. Om individen inte lär sig att kontrollera det trauma som den negativa händelsen innebar är risken för depression stor. Händelser som kan utlösa detta är exempelvis misslyckande i arbete och skola samt ekonomiska svårigheter. Individens ansträngningar har varit förgäves och önskingar och strävande har inte uppfyllts. Inlärld hjälplöshet är således en av de mekanismer som kan leda till depressioner utlösta av yttre händelser. Däremot är det sannolikt att personer som tidigare i livet lärt sig att de brukar klara av de problem de möter, är relativt motståndskraftiga mot allvarliga hjälplöshetseffekter. Risken för att generalisera hjälplöshet är dock relativt stor. Man överför upplevelsen av hjälplöshet från en situation till en annan, vilket kan öka risken för negativa följder. (Seligman i Lennerlöf, 1986)

Inlärld hjälplöshet som det beskrivs ovan är naturligtvis ett extremfall, och kanske inte särskilt vanligt förekommande. Man kan emellertid använda samma resonemang om mekanismerna bakom fenomenet för att analysera även lindrigare former av negativt metalärande.

En annan form av negativt metalärande som motverkar de ursprungliga intentionerna med lärandet är *dolt lärande*. Detta lärande uppkommer via social interaktion, och innebär att man formas efter sin omgivning. Exempel på dolt lärande är att äldre människor ofta åldras snabbare när de flyttat till servicehem, och att ungdomar som skickas till ungdomsvårdshem för att lugna ner sig och anpassa sig till samhällets normer istället snarare blir stökigare av att vistas i en miljö med andra stökiga ungdomar. På så sätt motverkar det dolda lärandet de ursprungliga lärintentionerna (Andersson, 2000). Detta kan jämföras med resonemanget om en *dold läroplan*. Den dolda läroplanen är de ”oskrivna, omedvetna regler” som i en utbildningssituation bestämmer hur individerna samspelar och agerar, vilket i sin tur påverkar lärandet. Den dolda läroplanen kan få så stor betydelse att den i högre grad än den officiella läroplanen styr vilket lärande som äger rum. (Egidius, 1999)

3.5 Lärprocessen – hur lär man?

Många utvärderingar av utbildningar fokuserar på utbildningens effekt, eller utfall, medan man tenderar att förbigå frågan om hur utbildningens resultat hänger samman med de lärprocesser som förekommit och hur dessa kan förklaras. Man noterar ofta deltagarnas situation innan och efter utbildningen, och beskriver skillnaden som utbildningens utfall. *Hur* och *varför* utfallet blivit just detta glöms ofta bort, och lärprocessen betraktas ofta som en ”svart låda” som man inte vet mycket om (se även avsnitt 1).

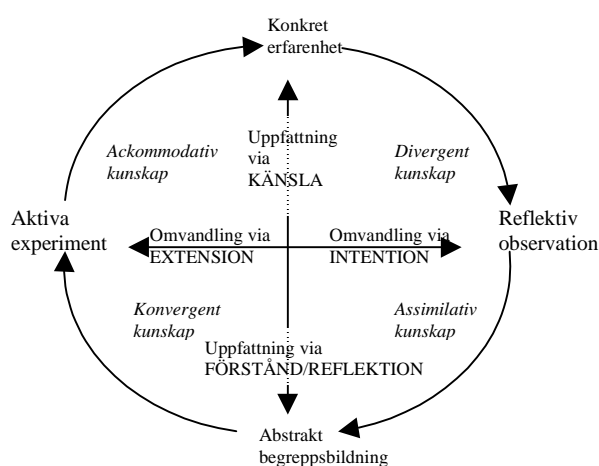
3.5.1 Modell för lärande

Kolb (1984) presenterar ett holistiskt integrerat perspektiv på lärande som förenar erfarenhet, perception, kognition och beteende, vilket han kallar *erfarenhetslärande*. I sin läromodell

kopplar han samman lärprocessen med resultatet till en helhet, där lärprocessens utseende är avgörande för vilket resultat lärandet får. Kolbs perspektiv handlar alltså inte enbart om en modell för lärprocessen, utan integrerar detta med teorier kring olika typer av lärande (se avsnitt 3.4 ovan).

Att lära innebär en integrering av hela vårt väsen; att tänka, känna, uppfatta omgivningen och hur vi handlar. Därför beskriver lärmodellen en konflikt mellan olika sätt att handskas med världen och den föreslår att lärande blir resultatet när de olika delarna samverkar. Kolb exemplifierar detta med Lewins lärmodell, där det finns en konflikt dels mellan konkret erfarenhet och abstraktioner, dels mellan observation och handling. Att lära är en konfliktfylld och känsloladdad process, då det finns en svårighet i att handla och reflektera samtidigt. Vilket även innebär att man måste växla mellan att vara observatör och aktör. (Kolb, 1984)

Genom att använda sig av Deweys, Piaget och Lewins lärmodeller argumenterar Kolb för att vi lär bäst genom att förena handling, reflektion och observation. Kolbs egen lärmodell (se nedan³) visar hur den kunskap som lärandet ger upphov till är beroende på var man lägger tyngdpunkten i lärmodellen och hur man går tillväga när man bearbetar nya intryck. Här utgår han till stor del från Lewins erfarenhetsbaserade lärmodell, som består av fyra sammanhängande steg; konkreta erfarenheter, observation/ reflektion, abstraktion/generalisering och slutligen prövning av begrepp och generaliseringar i nya situationer.



Lärmodellen tagen från Kolb 1984, sid. 42, egen övers.

Kolb påpekar även den mycket grundläggande betydelsen av två delprocesser, som han kallar ”grasping” och ”transformation”, vilket vi har översatt till uppfattning respektive omvandling. För att lärande skall äga rum måste man först uppfatta något i sin omvärld, och sedan bearbeta detta intryck på ett sådant sätt att lärande, det vill säga en mer varaktig förändring, äger rum. Dessa två processer kan ske på två olika sätt vardera, och det är kombinationen av hur de två processerna genomförts som bestämmer vilket resultat lärandet får. De båda pilaxlarna som representerar dessa processer i modellen har båda en dimension som består av konkret erfarenhet/handling i ena änden (”uppfattning via känsla” samt ”omvandling via extension”), och i andra änden den abstrakta dimensionen som kännetecknas av abstrakt reflektion (”uppfattning via förståelse” samt ”omvandling via intention”).

³ Detta är inte den modell som exempelvis Lundmark (1998) refererar till som Kolbs. Den modellen refererar Kolb till som Lewins och gör inga anspråk på att själv ha utarbetat.

För att en individs lärande skall bli framgångsrikt måste emellertid alla de fyra stegen i Lewins lärcirkel (dvs den yttre cirkeln i Kolbs modell) fungera tillfredsställande, så att alla typer av lärresultat kan samspela (Kolb, 1984). Olika individer har emellertid olika starka och svaga sidor, på så sätt att vissa exempelvis har lätt för abstrakta resonemang och generaliseringar, medan andra arbetar bättre i konkreta situationer (Boud, Keogh & Walker, 1985). Det är utifrån detta resonemang som teorier om olika, individuella lärstilar har vuxit fram.

Erfarenhetslärande är, även om det fokuserar på lärande, inte i första hand ett utbildningsbegrepp utan snarare ett begrepp som beskriver den centrala process av mänsklig anpassning till den sociala och konkreta miljön, som innebär att vi både deltar i och reflekterar över den värld vi lever i. Däremot har Kolbs resonemang kring läromodeller och lärstilar blivit utgångspunkten för flera författares diskussioner kring individuella lärstilars betydelse för läroprocessen (se ex.vis. Lundmark 1998, Boud et al., 1985).

Det centrala i erfarenhetslärande är *hur* man lär; resultatet av lärandet är alltså beroende av processen. Lärandet sker i samspillet mellan förväntan och erfarenhet, och det är en fortgående process som är grundad i erfarenhet, vilket medför konsekvenser för utbildning och lärarens roll. Alla går in i en lärsituation med mer eller mindre uttalade föreställningar om vad utbildningen innebär. Lärarens roll är därför inte bara att lära ut nya saker utan även att modifiera gamla föreställningar. (Kolb, 1984)

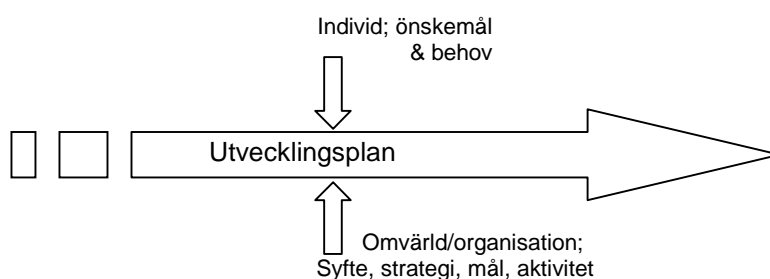
3.6 Planering av utbildning

Hittills har vi presenterat teorier kring lärande och förutsättningar för lärande. Nästa steg blir nu att presentera hur några olika författare resonerat kring planering av utbildning.

3.6.1 Behovsanalys

Innan man börjar planera för någon typ av utbildningsinsats är det av stor vikt att göra en *behovsanalys*. Syftet med en utbildningssatsning – oavsett var, när och på vilken nivå den äger rum – är att tillfredställa ett utbildningsbehov (Forsberg, Hede, Lundmark & Söderström, 1984). Att behovsanalys då är viktigt säger sig självt, för hur skall man kunna planera och genomföra en utbildning som deltagarna och omvärlden får någon nytta av om man inte vet vilka utbildningsbehov som finns? Att göra en ordentlig behovsanalys är även ett sätt att försäkra sig om att man lägger sina resurser på utbildningar det verkligen finns ett behov av, och inte lägger ned tid och pengar på en utbildning bara för att den just då är ”trendig” (Wexley & Latham, 1981). Syftet med behovsanalys är tvådelat: den används för att fastställa och precisera en viss utbildnings mål, men behovsanalysen är också vägledande för hur man utformar utbildningen (Forsberg et al., 1984).

Behovsanalysen kan göras ur två perspektiv. Dels bör man undersöka vilka önskemål och behov de presumtiva deltagarna har, dels bör man analysera de behov av kunskap/kompetens som finns i omvärlden (Forsberg et al, 1984). Att man inte enbart bör utgå från det ena perspektivet understryker även Söderström (1981), eftersom de två perspektivens behov ofta skiljer sig från varandra. Men det är inte bara viktigt att ha klart för sig vems behov man utformar utbildningen i enlighet med, utan man bör även vara medveten om vem som identifierat behoven; en behovsanalys gjord av en organisations ledning får med stor sannolikhet ett annat resultat än om individerna själva fått formulera vilka behov de har. Att olika parter behov påverkar utbildningsplaneringen kan illustreras med följande bild (tagen från Forsberg et al., 1984, sid. 66) :



Wexley & Latham (1981) har utformat följande ideala tillvägagångssätt för behovsanalys. Resonemanget utgår från personalutbildning, men med smärre justeringar bör den rimligen kunna användas även på andra utbildningssituationer i anknytning till arbetslivet.

Organisationsanalys: Först analyserar man organisationen som helhet, och med hänsyn till den kontext vari organisationen opererar identifierar man *var* i organisationen det finns behov av utbildningsinsatser. I *uppgiftsanalysen* går man vidare med att analysera vilka arbetsuppgifter en viss tjänst innebär –vilken kunskap/kompetens krävs för att klara dessa? Man fortsätter sedan genom att med utgångspunkt i det som framkommit i uppgiftsanalysen bestämma *kursmål*; vad man förväntar sig att deltagarna skall kunna efter utbildningen. Slutligen gör man *personanalys*, vilket innebär att man bestämmer *vem* som behöver utbildning, och *vilken* utbildning var och en är i behov av. Med utgångspunkt i denna ganska komplexa behovsanalys planerar man sedan för utbildningens genomförande.

Denna modell kan jämföras med Forsbergs et al. (1984) modell som bygger på begreppen *behovsfångst* och *behovsöversättning*, där behovsfångst motsvarar steg 1 och 2 ovan, där man alltså kartlägger de behov som finns, medan behovsöversättning innebär att man ”översätter” de utbildningsbehov som finns till konkreta utbildningsmål och preciserar utbildningens innehåll, vilket motsvarar steg 3 i Wexley & Lathams modell.

3.6.2 Planering för genomförandet

När man enligt ovan utrett vilka utbildningsbehov som finns är det dags att planera för själva genomförandet av den eller de tänkta utbildningarna. En korrekt genomförd behovsanalys är det första viktiga steget, men om man sedan inte gör en lika genomtänkt planering av utbildningens genomförande är det inte alls säkert att utbildningen resulterar i det lärande den var tänkt att göra. Forsberg et al. (1984) uttrycker detta som att det kan finnas ”ett gap mellan utbildning och lärande” (sid. 100). Detta gap kan minskas via en genomtänkt planeringsfas.

Man kan skilja på två typer av faktorer som bestämmer huruvida en utbildningsinsats kommer att lyckas och resultera i det tänkta lärandet eller inte. Dels beror en utbildnings framgång på deltagarna och deras förutsättningar att dra nytta av det tänkta kursupplägget; faktorer som är interna hos deltagarna. Dels beror det på så kallade externa faktorer, såsom själva kursupplägget, vilka metoder som används och hur lärmiljön ser ut. Dessa två typer av faktorer samspelar under lärprocessen, och man bör ta hänsyn till båda när man planerar en utbildnings genomförande. (Wexley & Latham, 1981)

Vad man enligt Forsberg et al. även bör ta i beaktning är de tänkta deltagarnas förutsättningar och bakgrund, vilket skulle kunna liknas vid steg 4 i Wexley & Lathams ovan återgivna modell. Man bör slutligen också vara medveten om det vi behandlat i avsnitt 3.5.1; att olika individer har olika lärstilar, och alltså kan tänkas föredra olika typer av utbildningsmetod. Med utgångspunkt i Kolbs resonemang redogör Lundmark (1998) för vilka undervisningsmetoder som kan tänkas passa de olika lärstilarna. Om man har lättast att lära med

utgångspunkt i konkreta upplevelser passar rollspel, praktikfall och olika upplevelser som är inriktade mot praktiska övningar bra, medan en person vars lärstil snarare är den reflekterande observationen troligtvis skulle ta till sig mer om man använde sig av exempelvis föreläsningar eller litteraturläsning. De som föredrar abstrakt tänkande passar uppgifter med inslag av analytisk problemlösning, och, slutligen, för dem som lär bäst av att få möjlighet till aktivt experimenterande passar enligt Lundmark rollspel bra. Enligt Kolbs ursprungliga modell ligger däremot fokus snarare på att man för ett optimalt lärande bör ge individen tillfälle att utveckla alla de fyra typerna av lärande, eftersom de utgör delar av en helhet (Kolb, 1984).

Man bör även vara medveten om att utbildning av vuxna skiljer sig från att utbilda barn och ungdomar. De senare går i skolan dels för att det är obligatoriskt och dels för att det är en social norm. Som vuxen däremot är oftast förvärvsarbete den primära och mest önskvärda sysselsättningen. Det är därför viktigt att vuxna som ska utbilda sig har information och förståelse om varför de ska utbilda sig och att de känner ett behov av att lära sig något nytt. Det är väsentligt att lärsituationen upplevs som meningsfull, begriplig och hanterbar, vilket måste beaktas vid utbildningsplanering. Då man studerar som vuxen innebär inte det att man redan har en utarbetad strategi för hur man lär sig bäst och mest effektivt. Därför bör olika lärmeter uppmärksammas under utbildningen så att de studerande får möjligheter att "lära sig att lära". (Hård af Segerstad, Klasson & Tebelius, 1996) Man bör även vara medveten om att vuxna i sitt lärande utgår från de referensramar de genom tidigare erfarenheter byggt upp (Ellström, 1992). Man kan därför tänka sig att man underlättar läroprocessen om man i utformningen av utbildningen och dess innehåll utgår ifrån de tänkta deltagarnas tidigare erfarenheter.

Wexley och Latham (1981) påpekar vikten av att ge kontinuerlig feedback under utbildningens gång. Deltagarna måste få veta vad av det de gör som är bra eller mindre bra, annars riskerar läroprocessen att betydligt saktas ner. Man kan även tänka sig att brist på feedback kan leda till negativt lärande enligt avsnitt 4.3.3 ovan. För att kunna ge feedback måste man som utbildare ha klart för sig vad utbildningen syftar till, och även här understryks vikten av en väl genomförd behovsanalys (Wexley & Latham, 1981).

3.6.3 Utvärdering

Då utvärdering inte är vad denna uppsats fokuserar på kommer vi inte gå in på djupet vad gäller utvärderingsteorier och -metoder. Men då det är en viktig del att förbereda för redan i utbildningsplaneringen kan vi dock inte helt ignorera den. Utvärdering handlar om att "*värdera och uttala sig om resultatet av ett program för uppfostran eller undervisning*" (Franke-Wikberg, 1979, sid. 10). Detta görs både för deltagarnas skull – för att förbättra utbildningen och därigenom deltagarnas möjligheter till lärande, men även för utbildarens skull så att denne får en chans att utvecklas och bli bättre på sina arbetsuppgifter (Forsberg et al., 1984).

När man planerar utvärdering av utbildning finns det fyra frågor som kan ligga till grund för utformningen (frågorna tagna ur Franke-Wikberg, 1979). Det första man måste bestämma är vad som skall utvärderas. Mycket generellt sett handlar utvärdering oftast om relationen mellan mål/intention och utfall, även om en utvärdering även kan fokusera på själva processen. Däremot kan man naturligtvis se denna relation ur olika perspektiv; är det till exempel huruvida utbildningsdeltagarna har lärt sig det som var tänkt som skall utvärderas, eller är det lärarens funktion man vill utvärdera?

Vidare bör man ta ställning till för vilket syfte och för vem utvärderingen sker. Här finns bland annat distinktionen mellan formativa och summativa utvärderingar. En summativ utvärdering görs när utbildningen är avslutad, för att summera huruvida utbildningen varit framgångsrik eller ej. En formativ utvärdering genomförs under utbildningens gång med målet att påverka utbildningen och söka genomföra förbättringar. Här står snarare processen än resultatet i centrum. Man bör även ta ställning till om utvärderingen är till för att ge deltagarna i utbildningen en chans till ökat inflytande och kommunikation, eller om den snarare görs utifrån ett ”kontrollsyfte”. (Franke-Wikberg, 1979)

När dessa ställningstaganden är gjorda bestämmer man slutligen hur utvärderingen skall utformas, och vem som skall utföra den. Hur utvärderingen skall ske, det vill säga vad man väljer för utbildningsmetod, beror på vad man svarat på de två första frågorna. Är det exempelvis en kontroll av hur många som framgångsrikt genomfört ett visst kursmoment, eller om deltagarna i utbildningen efter kursens slut är nöjda eller missnöjda är en kvantitativ metod rimlig, medan kvalitativa metoder är lämpligare om man syftar till att få en djupare förståelse för vad som ägt rum under utbildningen. (Carlström & Hagman, 1992)

Den stora frågan vad gäller vem som skall utföra utvärderingen är om man vill ha en i förhållande till organisationen extern eller intern utvärderare. Det finns för- och nackdelar med båda. En nackdel med utvärderare inifrån organisationen är att de kan vara ”hemmablinda”, eller lägger in eget önsketänkande i sin analys av resultaten. En utomstående utvärderare har å andra sidan mindre kunskap om utbildningen, och kan därför ha svårare att utarbeta utvärderingen på ett ändamålsenligt sätt. Ofta brukar man säga att det vid formativa utvärderingar är mest funktionerligt med en intern utvärderare, medan summativa utvärderingar hellre bör göras av en extern utvärderare. (Carlström & Hagman, 1992)

3.7 Tidigare studier av arbetsmarknadsutbildningar och andra aktiva arbetsmarknadsåtgärder

Som nämnts har det genomförts få utvärderingar av arbetsmarknadsåtgärder, och de som gjorts har fokuserat på de kvantifierbara effekterna av åtgärderna, såsom anställnings- och löneeffekter. Trots bristen på mer kvalitativa utvärderingar har ändå teorier om arbetsmarknadsåtgärders betydelse utvecklats, som inte enbart fokuserar på de kvantitativa effekterna. Nedan följer en kort presentation av viktiga aspekter av dessa, för att ge en ökad förståelse av problematiken kring arbetsmarknadsåtgärder.

Det finns en internationell och generell diskussion om värdet av aktiva arbetsmarknadsåtgärder (däribland utbildningsåtgärder), både för individen och för samhället. Arbetsmarknadsutbildningar kan öka individens möjligheter att få arbete genom att de kvalifikationer de fått efterfrågas på arbetsmarknaden. Det vill säga att utbudet av efterfrågad arbetskraft ökar. Nackdelen är att så länge de deltar i en utbildning har de arbetslösa ofta ingen kontakt med arbetsmarknaden och arbetssökandet minskar i intensitet. Däremot kan deltagandet i arbetsmarknadsutbildningar innebära stora fördelar för både samhället och individen. Att vara arbetslös innebär stor psykisk och ekonomisk press för många människor, och genom att delta i utbildning ingår man i en socialt nätverk och får en struktur på tillvaron som många arbetslösa känner behov av. Arbetsmarknadsutbildningar kan indirekt därför minska brott och sänka sjukvårdskostnader. De kan även ha positiva effekter som smittar av sig på andra individer. Deltar någon i hushållet i en utbildning kan det inspirera övriga att vidareutbilda sig. (Fay, 1996)

Hur stor inverkan arbetsmarknadsutbildningar har för att sänka arbetslösheten beror givetvis på hur hög arbetslösheten är. Finns det inga arbeten att söka gör utbildningen liten skillnad, åtminstone i det korta tidsperspektivet. Arbetsmarknadsutbildningar har visat sig fungera bäst under normala arbetsmarknadsförhållanden. Bäst fungerar de tillsammans med andra åtgärder så som hjälp med att söka arbete (Arbetsförmedlingen). För att inte minska sökintensiteten är det viktigt att ersättningen för utbildningen inte är alltför mycket högre än arbetslöshetskassan. Det är även viktigt att fokusera på hur utbildningarna ska vara utformade, hur långa de är, hur stora grupperna ska vara samt hur väl man definierar och väljer ut målgrupp, för att se vilka utbildningar som fungerar bäst. Det är viktigt att målgruppen inte är de som har extra svårt att få arbete, då det stigmatiserar utbildningen och deltagarna. (Calmfors, 1994)

Det råder oenighet om hur effektiva arbetsmarknadsutbildningar är, men de flesta utvärderare är eniga om att de mest riktade utbildningarna med en väl definierad målgrupp fungerar bäst. Ett stort problem är dock att de färdigheter som deltagarna utvecklar kanske inte efterfrågas när konjunkturen vänder. Men att delta i en utbildning minskar den moraliska risk (moral hazard) som det kan innebära att få ut arbetslöshetsstöd utan att behöva göra något för det. (Adnett, 1996)

En av de största bristerna med de utvärderingar som finns angående arbetsmarknadsutbildningar är att de inte diskuterar utbildningarnas kvalitet, exempelvis hur välutbildade utbildarna är för sin uppgift. Varför en del utbildningar är framgångsrika medan andra inte är det diskuteras inte heller. Själva utbildningen och vad deltagarna lär sig under utbildningen ses ofta som "en svart, öppen låda" (black box) som bara finns mellan input och output. (Fay, 1996)

4 Metod

4.1 Utgångspunkter

Nedan redogör vi för vårt tillvägagångssätt vid genomförandet av undersökningen. I förlängningen är emellertid våra ställningstaganden vad gäller val av metod, och därigenom även de resultat vi kommit fram till i analysen, avhängiga vår vetenskapliga grundsyn. Vår syn på vetenskap och vetenskaplig forskning är att det inte finns några absoluta sanningar, utan att de vetenskapliga paradigmen som vid ett visst tillfälle anses som ”sanna” förändras och byts ut allteftersom tiden går. Vad man studerar och vilka resultat man kommer fram till är dessutom alltid beroende av den kontext vari undersökningen sker. Vårt övergripande mål med denna studie var ett synliggörande och förklarande av läroprocesserna under den utbildning vi undersökte; att utöka vår förståelse av läroprocessen i sig, i motsats till att studera kvantifierbara resultat av den.

Det vi ovan redogjort för angående vår syn på vetenskap och vårt mål med undersökningen kan närmast sägas ligga i linje med den hermeneutiska vetenskapssynen, som den beskrivs av bland annat Lundquist (1993), Wallén (1996) samt Patel & Davidson (1994). Vi gör inte anspråk på att vara hermeneutiska, men anser att vissa av de påpekanden man gjort inom den hermeneutiska traditionen är viktiga att ta hänsyn till.

Eftersom man i den hermeneutiska traditionen inte anser att det finns någon fast och för alltid sann kunskap kan man följaktligen inte heller göra åtskillnad mellan värdeomdömen och tolkningar å ena sidan, och neutrala fakta å andra sidan. Forskaren kan aldrig ställa sig utanför det han eller hon studerar, utan alltid att på ett eller annat sätt kommer att inta ett subjektivt förhållningssätt till det undersökta fenomenet, på samma sätt som man aldrig kan förhålla sig helt neutral till sin omvärld i övrigt (Holme & Solvang, 1991). Då vi anser att ovanstående resonemang är viktigt redogör vi i detta kapitel för vårt tillvägagångssätt och vår egen förförståelse, eftersom resultaten är avhängiga detta. På så sätt får även läsaren möjlighet att själv avgöra huruvida våra resultat är rimliga. I följande avsnitt kommer vi att redogöra för mer praktiska aspekter av vårt tillvägagångssätt.

4.1.1 Kvalitativ empirisk undersökning

Att studien kom att bli av kvalitativ karaktär var ganska självklart, eftersom syftet var att nå förståelse för läroprocessen. Med utgångspunkt i den litteratur vi använt oss av (se kapitel 4) är lärande och läroprocess begrepp svåra att synliggöra genom att operationalisera ner dem till en kvantitativt mätbar nivå. Det vi var ute efter att undersöka var deltagarnas egen upplevelse av sitt lärande. När man vill undersöka subjektiva känslor och upplevelser är det enligt Wallén (1996) mest ändamålsenligt att använda sig av en kvalitativ undersökningsmetod.

En studie är av deskriptiv/explanativ karaktär om den syftar till att svara på frågorna *vad* har deltagarna lärt sig, samt *varför* har de lärt sig just detta (Patel & Tebelius, 1987). Detta stämmer väl in på denna studies syfte. Då vi som beskrivits i avsnitt 3.2 hade möjlighet att utarbeta en preliminär teoridel innan vi gjorde den empiriska delen av studien torde vår undersökning vidare ligga närmast den deduktiva undersökningstypen såsom den beskrivs av Wallén (1996), även om vi inte med utgångspunkt i teorin prövar någon hypotes på det empiriska materialet, utan enbart använder teorin som en förståelse- och tolkningsram

När vi valt vilket ämnesområde vi ville studera, och kommit fram till att en kvalitativ studie var mest ändamålsenlig, föll det sig självklart att vi skulle göra en empirisk undersökning. Vi ansåg att en litteraturstudie inte gick ihop med vårt syfte då det var deltagarnas lärande vi var intresserade av, och detta hade varit svårt att läsa sig till. Dessutom finns det mycket få kvalitativa utvärderingar av arbetsmarknadsutbildningar, varför det helt enkelt inte hade funnits underlag för en litteraturstudie.

4.1.2 Fallstudie

Vi valde att göra undersökningen i form av en fallstudie av en förberedande arbetsmarknadskurs. I en fallstudie undersöker man ett fenomen i sin kontext, och det är inte alltid helt klart var gränserna går mellan fenomenet och kontexten (Backman, 1998). Vad som även kännetecknar en fallstudie är att man studerar relativt få enheter/individer, men försöker täcka in så många aspekter som möjligt av sitt problemområde (Ejvegård, 1993). Detta stämmer i högsta grad in på vår studie, där vi valde ut en utbildning att studera, och sedan försökte täcka in så många aspekter som möjligt av begreppet lärande i undersökningen. Enligt Yin (1994) är fallstudie en lämplig metod om undersökningen syftar till att svara på frågorna hur och varför, det vill säga där syftet främst är explanativt. Då denna undersökning stämmer väl in på denna beskrivning ansåg vi att en fallstudie var den metod som bäst kunde hjälpa oss att svara på vår frågeställning.

Enligt Merriam (1994) är en fallstudie oftast induktiv. Ibland kan man emellertid ställa upp en preliminär arbetshypotes i början av undersökningen, som sedan omarbetas och utvecklas under arbetets gång. Här kan man dra en parallell till hur vi arbetade med strukturmodellen för teoridelen av uppsatsen, som allteftersom arbetet fortskred modifierades i takt med att vår förståelse för det vi studerade utvecklades.

4.2 Genomförande

4.2.1 Urval av undersökningsobjekt

Angående val av utbildning till studien ville vi försöka hitta en utbildningssatsning som var relativt väletablerad, för att undvika ”barnsjukdomar” som en nystartad utbildning kan tänkas ha. Vad gäller tidsaspekten var kravet att deltagarna genomgått minst 75% av kursen, och om kursen redan avslutats fick det inte ha gått mer än en månad efter sista kurstillfälle. Vi ville även att utbildningen skulle kombinera flera olika arbetssätt (se även avsnitt 2.1). Då det finns en enorm mängd olika arbetsmarknadsutbildningar (över 200 bara i Skåne) kontaktade vi Arbetsförmedlingen för att med deras hjälp hitta en utbildning som passade in på våra urvalskriterier, samt skaffa oss bakgrundsinformation om hur arbetet kring arbetsmarknadsutbildningarna går till. Den utbildning vi slutligen bestämde oss för uppfyllde de kriterier vi satt upp.

Eftersom vi inte visste något om deltagarna i kursen när vi kom dit och skulle göra intervjuerna blev det ett naturligt urval av intervjupersoner. Av de tio kursdeltagare som var närvarande då vi gjorde vår datainsamling var hälften villiga att ställa upp på att bli intervjuade, och vi intervjuade samtliga dessa fem. I relation till spridningen i kursgruppen avseende ålder, tidigare erfarenheter och utbildningsnivå visade det sig emellertid att de vi intervjuade väl representerade hela kursgruppen.

4.2.2 Intervjuerna; metod och genomförande

Som vi diskuterat ovan ansåg vi att en kvalitativ studie stämde bäst överens med vårt syfte. Med utgångspunkt i detta resonemang beslutade vi oss sedan för att använda intervjuer som datainsamlingsmetod. Eller som Kvale säger: "Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem?" (1997, sid 9)

Intervjufrågorna var öppna och halvstandardiserade, vilket innebär att vi utgick från en intervjuguide men inte behövde följa denna slaviskt utan hade möjlighet att infoga följdfrågor där så var befogat. Vi valde att ha ganska specifika frågor i intervjuguiden, i motsats till att enbart specificera frågeområden på det sätt man gör i det som Patel och Tebelius (1987) kallar en ostandardiserad intervju. Detta eftersom vi är relativt oerfarna som intervjuare, och var rädda att missa något om vi enbart utgick från frågeområden. Kvale (1997) påpekar även att en mer strukturerad intervjusituation underlättar analysstadiet. När vi konstruerade frågorna var vi noga med att undvika ord och uttryck som kunde uppfattas som "svåra" eller akademiska, för att inte förstärka den obalans som finns mellan intervjuare och intervjuperson. Vi försökte även hålla frågorna korta och enkla. Intervjun inleddes med att vi presenterade oss själva och vårt syfte med intervjun. Vi poängterade särskilt att vad som framkom under intervjuerna skulle förbli helt konfidentiellt. När vi kände att vi inte hade fler frågor att ställa avslutade vi intervjun med att fråga om intervjupersonen hade något ytterligare att tillägga, eller några frågor. Att på detta sätt ge en "ram" åt intervjun är enligt Kvale (1997) avgörande för samspelet mellan intervjuare och intervjuperson.

Angående dokumentation av intervjuerna använde vi bandspelare efter att först ha kontrollerat att intervjupersonerna inte hade något emot det. Vi var med båda två vid samtliga intervjuer. Dels kunde detta ha varit bra om någon intervjuperson inte hade velat bli inspelad – då kunde den ena av oss intervjuas och den andra anteckna. Dels kan man som ensam intervjuare lätt missa att ställa "rätt" följdfrågor, en risk som minskar om man är två intervjuare. Med två intervjuare får man även ofta en större informationsmängd och förståelse (Trost, 1993). Att vara två personer som intervjuar en intervjuperson kan emellertid även vara problematiskt om intervjupersonen på grund av detta känner sig i underläge (Kvale 1997). Vi ansåg emellertid att fördelarna med att vi båda deltog vid intervjuerna vägde upp riskerna.

Totalt gjordes åtta intervjuer. Fem av dessa var intervjuer med deltagare på kursen, utöver detta intervjuades den kursansvariga läraren, projektledaren på Länsarbetsnämnden Skåne samt chefen för AF Utbildning i Skåne.

4.2.3 Etiska aspekter

Vi var medvetna om att det vi frågade efter kunde uppfattas som känsligt för vissa deltagare, kanske framför allt om de kände att de inte lyckats så bra på kursen som de hoppats, eller om de var kritiska till utbildningen/undervisningen. Därför försökte vi vara noga med att poängtera att alla intervjuer skulle förbli helt konfidentiella, samt att det inte var de som personer vi främst var intresserade av, utan lärandet och lärprocessen som ägt rum.

Kvale (1997) påpekar även vikten av att man i den skriftliga rapporteringen inte presenterar data på ett sådant sätt att det skulle vara möjligt att identifiera någon eller några av intervjupersonerna, samt att man måste vara helt överens med intervjupersonerna om hur intervjuerna skall användas. Detta hade vi i åtanke när vi bearbetade och analyserade det empiriska materialet.

4.2.4 Bearbetning av intervjumaterialet samt genomförande av analysen

Vid bearbetning av intervjumaterialet skrev vi först ut dessa ordagrant, varefter vi tematiserade innehållet i intervjuerna på ett sätt som för oss föreföll logisk och som vi trodde skulle vara lätt för läsaren att följa.

Vid analysen utgick vi med vissa smärre justeringar från samma tematisering som i teoridelens avsnitt 3.4 och 3.5, och analyserade där det lärande som ägt rum under kursen samt hur detta kunde förklaras utifrån de teorier som tagits upp i kapitel 3. Genom att utgå från teoridelens tematisering blev det lättare för oss att kontrollera att uppsatsens olika delar hängde samman på ett logiskt sätt, och förhoppningsvis gav det även arbetet en struktur som är lätt för läsaren att följa.

4.3 Kvalitetsaspekter på undersökningen

4.3.1 Förförståelse

Som vi tog upp i början av kapitlet anser vi inte att undersökningen kan ses oberoende av kontexten. En viktig aspekt här är den förförståelse som vi hade med oss från tidigare erfarenheter när vi påbörjade vår undersökning.

En utgångspunkt vi har med oss från vår uppväxt i det svenska välfärdssamhället är att vi ser det som en självklarhet att staten skall hjälpa de personer i samhället som av någon anledning hamnat utanför arbetsmarknaden, och därför har en positiv syn på arbetsmarknadsutbildningar som idé. Däremot har vi en mer negativ syn på hur dessa utbildningar är utformade och vad de innehåller, en del av vår förförståelse som troligtvis påverkats av massmedias rapportering kring fenomenet eftersom denna oftast fokuserats på negativa aspekter av dessa utbildningar. Även forskningen på området visar på ganska dåliga resultat, vilket också har bidragit till vår förförståelse. Slutligen har vi med oss en positiv kunskapssyn. Vi anser att människan har en i grunden positiv inställning till lärande, samt en förmåga att lära hela livet.

4.3.2 Hur kan man kontrollera studiens kvalitet?

I positivistisk forskning talar man gärna om undersökningars reliabilitet och validitet, det vill säga huruvida resultaten inte är påverkade av utomstående faktorer, samt om undersökningen verkligen mäter det den är avsedd att mäta (Ejvegård, 1993). I hermeneutisk forskning utgår man istället från att någon sådan objektivt sann kunskap inte finns, och dessa begrepp blir därför mer problematiska.

Men bara för att en undersökning är utförd med en kvalitativ metod som snarare har drag av hermeneutiken än positivismen innebär inte detta att dess resultat är godtyckliga. Miles & Huberman (1994) påpekar vikten av att i en kvalitativ studie medvetandegöra hur metodvalet kan påverka resultaten, samt föreslår alternativa begrepp för att påvisa en kvalitativ undersöknings kvalitet och resultatens rimlighet. Som tidigare nämnts kan en forskare aldrig antas vara helt objektiv i sitt förhållande till det studerade fenomenet. Man bör därför försöka redogöra för på vilket sätt studiens resultat kan vara beroende av hur forskaren tolkat materialet (Miles & Huberman, 1994). I denna studie har vi försökt redogöra för detta i avsnitt 4.3.1 ovan. Vidare bör man vara medveten om att resultaten alltid är tids- och kontextberoende. Det finns inga resultat som är helt oberoende av när och var studien genomförts. Av största vikt är naturligtvis även frågan om huruvida resultaten verkligen stämmer överens med den verklighet man försökt spegla; om den uppfyller kravet på trovärdighet. (Miles &

Huberman, 1994) Dessa aspekter är svåra att kontrollera, men för att läsaren skall få en möjlighet att själv bedöma studiens kvalitet har vi valt att ha en utförlig metodredovisning, samt en metoddiskussion där vi tar upp aspekter som vi själva tror kan ha påverkat studiens resultat.

4.3.3 Generaliserbarhet

Utifrån kvalitativa fallstudier som denna är det inte möjligt att generalisera de resultat man kommit fram till (Kvale, 1997). Eftersom vi i vår undersökning inte hade möjlighet att intervjua alla kursdeltagare kan vi inte ens säga att våra resultat gäller för hela den kurs vår studie handlar om och naturligtvis inte heller andra liknande kurser. Men då alla de deltagare vi intervjuade hade mycket samstämmiga uppfattningar om kursen och tog upp ungefär samma saker kan man emellertid tänka sig att denna studie ger en relativt god bild av kursen. Däremot finns en viss risk att det naturliga urvalet av intervjupersoner kan ha inneburit att de fem som var villiga att bli intervjuade var de som var mest kritiska mot kursen, och därmed mest intresserade av att prata om den. Å andra sidan kan det även ha varit tvärtom; att de som ställde upp på att bli intervjuade var de mest positiva till kursen.

Däremot kan eventuellt resultaten ge en indikation om vad som skulle kunna gälla även för andra liknande förberedande arbetsmarknadsutbildningar, samt vara en utgångspunkt för ytterligare forskning och väcka nya forskningsfrågor.

4.4 Metoddiskussion

I stort anser vi att den metod vi använde oss av gav oss goda möjligheter att svara på vår frågeställning. Det finns emellertid några faktorer som kan ha påverkat våra resultat, och därför är viktiga att redogöra för.

Vi valde att först skriva teoridelen, och sedan göra vår datainsamling. Detta tillvägagångssätt kan innebära en risk i och med att vi utgick från teorin när vi arbetade med datainsamlingen och utformningen av intervjuguiderna. Genom detta kan vi ha missat aspekter som inte stämt överens med vår teoridel. Om vi å andra sidan hade börjat med den empiriska delen, och sedan skrivit teorin hade vi löpt en lika stor risk att begränsa valet av litteratur till teorier som passade väl ihop med våra empiriska data. Anledningen till att vi valde att skriva den teoretiska delen av uppsatsen först var att vi ansåg oss behöva denna teoretiska grund för att sedan kunna utforma en intervjuguide som skulle kunna ge oss möjlighet att besvara vår frågeställning.

Ett problem som har att göra med val av undersökningsobjekt är att även om kursen som sådan är väletablerad var det första gången den gavs på kursorten, samt att även kursledaren var ny på orten. Detta kan ha lett till att en del av de problem som framkom kan ha varit ”barnsjukdomar”, som inte hade uppkommit på en mer etablerad kurs. Anledningen till att vi ändå valde den undersökta kursen var att det var den enda kurs som både uppfyllde våra krav på att kombinera olika arbetssätt och som var i slutskedet. Slutligen kan det ha påverkat resultaten att det när vi gjorde datainsamlingen återstod fyra dagar av kursen. Dels kan det ha hunnit hända saker under de fyra återstående dagarna som hade påverkat deltagarnas uppfattning av kursen. Det är även möjligt att deltagarna sett kursen i ett annat ljus om vi utfört undersökningen en tid efter avslutad kurs, så att de hunnit smälta intrycken det fått. Hade vi å andra sidan utfört datainsamlingen vid en senare tidpunkt hade vi emellertid riskerat att deltagarna inte hade kursen i lika färskt minne.

5 Empiri

5.1 Bakgrund, kursmål och planering

5.1.1 Bakgrund

I Skåne har kursen ”Teknik för kvinnor” getts fyra gånger under 2001; två kurser under våren och två kurser under hösten. Man har försökt sprida kurserna geografiskt över Skåne, med två kurser i sydvästra delen av regionen, en i nordvästra samt en i nordöstra delen. Kursen gavs även under 2000, som var första året efter ett par års uppehåll. Just den kurs vi studerade var helt ”ny” på så sätt att den inte tidigare getts just på den orten. Däremot hade samma utbildningsanordnare anordnat kursen tidigare på annan plats i Skåne.

Förutom att kursen var tänkt att innehålla teknikintroduktion enligt Teknikanmodellen (se avsnitt 1.1.3) ingick även information och individuell vägledning från Arbetsförmedlingen.

5.1.2 Behov av kursen

Enligt chefen för Arbetsförmedlingen Utbildning gäller att beslut om vilka typer av utbildningar som skall erbjudas de arbetslösa avgörs av efterfrågan på arbetskraft, och man utgår sålunda i större utsträckning från arbetsmarknadens behov än från de arbetslösa individernas, även om de två behoven naturligtvis kan sammanfalla.

Intervjuaren - Men det övergripande målet är alltså helt inriktat på att anpassa utbudet efter efterfrågan?

- Ja, individmålen är underordnade... Hårddrar man det så är det arbetsgivarna som bestämmer vilka utbildningar som finns.

...vi har ju ett styrningsinstrument som man inte har någon annanstans, i med att, och det är ju ekonomin för den enskilde under utbildningstiden... Men priset så att säga, som den enskilde betalar då va, det är ju egentligen det här va att, då får jag faktiskt hålla mig inom ramen för det utbudet som är upphandlat, det som arbetsmarknaden efterfrågar.

Efter att Länsarbetsnämnden fått i uppdrag att anordna brytprojekt görs lokala marknadsanalyser av vilka insatser det finns behov av i det aktuella länet. Projektkoordinatoren för Teknik för kvinnor påpekade emellertid att det problematiska förhållandet till teknik och tekniska utbildningar är något som är gemensamt för alla kvinnor i vår kultur oavsett var i landet de bor, eftersom detta grundar sig i hur män och kvinnor uppfostras och behandlas olika alltifrån födseln, och därmed får olika erfarenheter. På grund av detta anses det finnas ett behov av kurser som denna över hela landet som ett led i strävan att jämna ut könsskillnaderna på arbetsmarknaden.

5.1.3 Kursens intentioner samt målgrupp

Intentionerna med kursen var att ge deltagarna en förändrad syn på vad teknik kan innebära och få dem intresserade av att söka sig mot tekniska yrken och utbildningar. Man hade även intentioner gentemot omvärlden; att både anställda inom den egna organisationen (Länsarbetsnämnden/AF Utbildning Skåne) samt externa företag och utbildningsanordnare

skall se kvinnor som en resurs inom tekniska yrken. Projektet syftade även till att säkerställa kompetens inom organisationen i Teknikanmetoden. (Länsarbetsnämnden Skåne, 1998)

De mer kvantitativa målen med kursen var att 80% av deltagarna efter kursen skulle ha fått en bättre uppfattning om vad teknisk utbildning och arbete innebär, samt att ingen av deltagarna skulle gå tillbaka till arbetslöshet utan ett klart mål eller delmål och en tydlig handlingsplan för att nå målet. (Länsarbetsnämnden Skåne, 1998)

Projektkoordinatören för Teknik för kvinnor-kurserna berättade att dessa från början var riktade mot kvinnor i tjugo- till trettioårsåldern som gått naturvetenskaplig eller teknisk linje på gymnasiet och som var intresserade av att studera vidare. Denna målgrupp är emellertid mycket liten, varför man övergått till målgruppen ”kvinnor som är nyfikna på teknik”. Till skillnad mot utbildningar på exempelvis universitet eller högskola ansöker man inte om att få gå en arbetsmarknadskurs, utan blir anvisad en plats av sin handläggare på Arbetsförmedlingen. Om det fanns fler som var intresserade av att gå kursen än det fanns platser grundade sig urvalet främst på hur länge man varit arbetslös – personer med lång arbetslöshet kom först ifråga. Man hade även försökt få geografisk spridning på deltagarna.

5.1.4 Ansvarsfördelning

Vidare redogjorde projektkoordinatören för ansvarsfördelningen. Ansvaret för kursens planering och genomförande var uppdelat på flera olika personer och organisationer. Eftersom ansvarsfördelningen är relativt invecklad ges en schematisk översikt i Bilaga 2. Initiativtagare var länsarbetsnämnden, där projektets koordinator fanns. På denne låg budgetansvar och ansvar för anbudsfrågan. Eftersom all arbetsmarknadsutbildning upphandlas enligt Lagen om offentlig upphandling var det av stor vikt hur anbudsfrågan såg ut, eftersom när en upphandling väl är avklarad är det svårare för uppdragsgivaren att försöka rätta till eventuella problem som uppstått om man inte noga specificerat kraven i anbudsfrågan.

Projektkoordinatören måste även hålla sig à jour med kursutvärderingar och avvikelser från projektplanen. Själva upphandlingen av kursen stod AF Utbildning, det vill säga Arbetsförmedlingens utbildningsavdelning, för. Ansvaret för detaljplaneringen av kursen, beslut om i vilken ordning de olika kursmomenten skulle komma i, schemaläggning med mera, låg på utbildningsanordnaren, det vill säga det företag man beslutat köpa kursen av. När det gällde kursplaneringen hade kursledaren stor frihet att lägga upp kursen efter eget huvud. Vissa moment i planeringen, exempelvis inplanering och bokning av studiebesök samt praktik, fick även kursdeltagarna själva ta ett stort ansvar för att ordna.

När det gällde själva genomförandet av kursen var ansvaret tudelat. Ansvaret för de olika teknikmomenten och den dagliga verksamheten låg på utbildningsanordnaren/kursledaren, medan ansvaret för vägledningsinslagen låg på Arbetsförmedlingens projektledare, som även hade ansvar för att projektet fortlöpte som det var tänkt. Projektledaren var även den som fått utbildning i Teknikanmetodiken.

5.1.5 Planering av kursen

Vad som skulle ingå i kursen beslutade som sagt Länsarbetsnämnden när de gick ut med anbudsfrågan. Här angavs de olika teknikområdena som deltagarna skulle få ”pröva på/lära sig inom”, bland annat el/tele, data, programmering och verkstad. Man angav även att kursen skulle innehålla praktik, samt ungefärliga tidsramar för de olika kursdelarna introduktion,

praktik samt avslutning/uppföljning. Andra krav som formulerats i anbudsförfrågan var att utbildare/lärare skulle vara kvinnor samt att deltagarna skulle erbjudas studiebesök under utbildningen (Länsarbetsnämnden Skåne, 1998). Detaljplaneringen sköttes sedan alltså av utbildningsanordnaren, där kursledaren enligt egen utsago hade mycket stor frihet att själv lägga upp kursen.

...man kan ju säga jag får ju att dom här grunddelarna ska ingå, elektronik och mekanik och data och hela den här biten och sen så hur... själva den här kursen, min kurs, den planerar jag ju själv.

Kursledaren utgick från att det viktigaste kursmålet var att få deltagarna intresserade av teknik. Hon sade sig inte ha tagit någon särskild hänsyn till att det var en kurs för enbart kvinnor. Hon påpekade emellertid att hon ju själv var kvinna, och delvis utgått från sina egna erfarenheter, så på så sätt var kursen planerad utifrån ett kvinnligt perspektiv. Teknikanvändningen hade hon däremot inte direkt använt sig av, även om hon kände till den. Delar av planeringen, exempelvis studiebesöken, gjordes i samarbete med kursdeltagarna under kursens gång. Schema lämnades ut för en vecka i taget, så att deltagarna på fredagen fick ut schema för den följande veckan.

Kursledaren påpekade att kursen var avsedd att vara, och planerad som, en orienteringskurs, och att deltagarna inte kunde vänta sig att få arbete inom något tekniskt yrke enbart efter att ha gått den aktuella kursen. Hon upplevde det som ett problem att flera av deltagarna samtidigt uttryckligen sagt att de inte var intresserade av att utbilda sig vidare.

5.1.6 Utvärdering

På frågan om hur kursen utvärderades berättade projektkoordinatorn att deltagarna vid ett par tillfällen under kursen samt vid kursens slut fick fylla i kursvärderingsenkäter, som projektledaren administrerade, och som sedan utvärderades av en utomstående utvärderare. Projektledaren höll även i de individuella vägledningssamtal som också skedde ett par gånger under kursen. Kursvärderingarna under kursens gång var till för att kontrollera att kursen fortlöpte som planerat och att inga problem uppstod. Det var alltså Arbetsförmedlingen i egenskap av uppdragsgivare som höll i dessa och inte utbildningsanordnaren, samtidigt som man från uppdragsgivarens håll hade begränsade möjligheter att på egen hand rätta till eventuella problem.

Vi har ju köpt den här utbildningen, så att vi har ju inga möjligheter att gå in och till exempel kompetensutveckla kursledaren, utan det är ju anordnaren...

Även deltagarna påpekade att de fyllt i kursvärderingar, men inte direkt sett något resultat av dem.

Vi har ju varit här i elva veckor och det vi tyckte om kursen efter fyra veckor har ju liksom inte ändrats...

5.2 Kursens genomförande

5.2.1 Kursansvar

Kursen hade en kursansvarig lärare, som var anställd av utbildningsanordnaren. Den kursansvariga läraren på denna kurs höll i våras i en likadan kurs på en annan ort i Skåne. Vid intervjun med kursledaren framkom att hon hade teknisk erfarenhet genom att bland annat ha arbetat som arbetsledare på teknikföretag, men däremot ingen pedagogisk utbildning eller erfarenhet bortsett från Teknik för kvinnor-kurserna.

Kursledaren skötte som sagt detaljplaneringen av kursens upplägg, och höll dessutom i stora delar av de sju första veckornas arbete, bland annat data, elektronik och övningarna med Lego Dacta; ett slags lego man både kan bygga och programmera på olika sätt. Den kursansvariga läraren var den som skulle hålla samman gruppen och se till att arbetet under kursens gång fungerade som det var tänkt. Hon träffade deltagarna så gott som dagligen under de sju första veckorna, och höll i morgonsamlingar där man diskuterade vad som hänt dagen innan och vad man tyckte om det.

5.2.2 Deltagare

På kursen gick tolv kvinnor, de flesta i 35-årsåldern, men med en spridning från 20 till 47 år. Deltagarna hade mycket varierande bakgrund; det fanns erfarenheter från alltifrån vårdjobb och barnomsorg till universitetsstudier. Den gemensamma nämnaren var att de alla var nyfikna på teknik samt arbetssökande, hur länge de hade arbetslösa varierade dock.

5.2.3 Kursens längd och struktur⁴

Totalt var kursen tolv veckor lång. De sju första veckorna höll man till i utbildningsanordnarens lokaler. I byggnaden där kursen var stationerad rymdes även en mängd andra arbetsmarknadsutbildningar, med tonvikt på traditionella tekniska utbildningar såsom elektronik- och svetsutbildningar. Lokalerna påminde mycket om en industriarbetsplats, med en stor maskinpark.

Under dessa veckor var det tänkt att deltagarna skulle få en introduktion till olika typer av tekniska arbetsuppgifter samt genom studiebesök få se hur tekniken kunde tillämpas ute i arbetslivet och få exempel på tekniska yrken. Dessa aktiviteter kom igång efter ungefär tre veckor. De tre första veckorna ägnades åt att lära känna varandra och arbeta med gruppsamverkan. Man arbetade även med att boka in studiebesök, något som deltagarna själva fick ta ansvar för.

Efter dessa sju inledande veckor var det dags för fyra veckors praktik. Precis som när det gällde studiebesök var deltagarna själv ansvariga för att hitta en lämplig praktikplats. Kursen avslutades sedan med en veckas uppföljning där både kursledaren och vägledare från Arbetsförmedlingen var med. Under denna vecka skulle individuella handlingsplaner för hur deltagarna skulle gå vidare efter kursen upprättas i samråd mellan deltagarna själva och Arbetsförmedlingens vägledare. Under denna sista vecka skulle även några studiebesök göras,

⁴ Det är osäkert om det överhuvudtaget finns dokumenterat exakt vare sig hur kursens upplägg var planerat att vara, eller hur det verkligen såg ut. För att ge en bild av hur kursen var strukturerad samt vilka arbetssätt (avsnitt 5.2.4) som användes har vi därför endast kunnat använda oss av den information som framkom under intervjuerna med deltagarna samt kursledare.

bland annat skulle man besöka de tekniska arbetsmarknadsutbildningar som är förlagda till Kävlinge.

5.2.4 Arbetssätt

I och med att kursen var en orienterings- och vägledningskurs som syftar till att deltagarna skall söka sig till tekniska utbildningar och yrken låg fokus på att deltagarna skulle få en bred bild av teknik. Därför var tyngdpunkten på praktiska arbetssätt som skulle ge deltagarna möjlighet att själva prova på olika typer av teknik, samt att genom studiebesök se hur tekniken tillämpas i arbetslivet. Exempelvis var det tänkt att man skulle få prova på svarv och svets, elektronik, plocka isär en dator för att se hur den är uppbyggd samt prova på datorbaserade ritprogram. Man skulle även använda sig av Lego Dacta, för att först bygga och sedan med hjälp av datorn programmera det man byggt att röra sig.

Emellertid genomfördes inte alla dessa aktiviteter som det var tänkt. Den kanske största avvikelser från planen var att deltagarna inte själva kunde prova på allt som var tänkt, bland annat på grund av att det skulle ha tagit lång tid att gå igenom säkerhetsföreskrifter, vilket det inte fanns resurser till. Vid flera tillfällen fick prova på-moment ersättas av att deltagarna fick titta på när någon med mer kunskap demonstrerade den aktuella tekniken. Ofta var denne ”någon med mer kunskap” en man.

*...det lät så bra på dom här informationsmötena, å vi skulle få prova på så mycket, så kom man hit och det hände egentligen ingenting [...] bräs och svarv fick vi ju bara titta på... gå och glo på en maskin där det står en karl... *skratt* och ni förstår själva... det ger ju inte så mycket.*

Man fick dock prova på en del saker, bland annat att svetsa, att koppla elkablar samt prova på andra typer av elektronik. Lego Dacta genomfördes även som planerat. Här fick man arbeta i grupper, eftersom det inte fanns särskilt många uppsättningar. Även datoranvändningen fick ske i grupper eftersom det inte fanns en dator per person att tillgå. Man hade ingen direkt undervisning i hur man använde en dator, eller hur olika program fungerade, utan deltagarna fick själva fördriva tiden framför datorn.

...vi har ju gått ut, ja surfat, så att säga, tittat på jobb, men det är ju allt men...

Intervjuaren: Men inget lära om olika program eller så?

- Nej, ingenting, jo i och för sig har vi tittat inuti en dator...vi stod på andra sidan och så visade de...

När det gällde studiebesöken var det deltagarnas eget ansvar att boka in besök. Under kursens gång gjorde man en mängd besök på olika ställen, bland annat på en kakfabrik och en fabrik där man förpackade trosskydd.

Man hade mycket lite direkta lektioner/föreläsningar. Under kursen hade man emellertid några inslag som var upplagda mer som traditionell skolundervisning. Under tre dagar hade man en så kallad ”miljöstrimma”, med en person som kom utifrån och föreläste om hur jorden utvecklats och om miljöförstöringen. Tiden de första tre veckorna, innan de andra aktiviteterna kom igång, ägnades åt att lära känna varandra och träna gruppsamverkan.

Det verkar även ha funnits en del luckor i planeringen, då inget alls varit inplanerat, vilket följande citat belyser:

ja, vissa dagar har dom ju liksom inte haft nånting som vi skulle göra... och då har det ju mest varit snack och sådär... och lite småövningar och... hjärngympa...

På samma sätt som deltagarna själva bokade in studiebesök var de också själva ansvariga för att skaffa praktikplatser. Detta visade sig vara svårt, och många lyckades inte hitta en plats inom det område de ville, trots att de verkligen arbetat hårt för att hitta något. Några av deltagarna fick praktisera på någon av de andra tekniska arbetsmarknadsutbildningar som fanns hos utbildningsanordnaren, medan andra ordnade praktik som inte var inom det tekniska området, exempelvis daghem och syateljé.

5.3 Hur deltagarna uppfattade kursen

5.3.1 Förväntningar

Genomgående bland de deltagare vi intervjuade var att de sa sig ha haft höga förväntningar på kursen innan de började. De var intresserade av att få prova på olika typer av teknik; att få göra något annat än de gjort tidigare. Deltagarna verkar ha bestämt sig för att de ville gå kursen efter att ha varit på ett introduktionsmöte som hölls av Arbetsförmedlingen och utbildningsanordnaren tillsammans, där bland annat kursledaren och projektledaren från Arbetsförmedlingen deltog. Detta möte verkade ha gjort ett mycket gott intryck på deltagarna, och gav dem höga förväntningar på vad kursen skulle ge dem i fråga om att praktiskt prova på teknik, något de verkade mycket entusiastiska inför.

Ja, man var ju här för att få pilla och pröva och känna hur det verkligen funkar... och inte bara titta på

Deltagarna var samtidigt införstådda med att kursen var just en orienterings- och vägledningskurs som snarare skulle motivera dem att söka tekniska utbildningar än att ta dem direkt in på arbetsmarknaden.

Nej, i med att det är en sån orienteringskurs då, det är ju liksom ingenting man blir... det visste man ju från början.

5.3.2 Tankar kring upplägg och genomförande

Under de första tre veckorna fokuserade arbetet som sagt på övningar i gruppsamverkan, och att deltagarna skulle lära känna varandra. Detta uppfattades som positivt, och alla deltagarna talade mycket varmt om hur trevligt de haft det i gruppen. Däremot upplevdes arbetsbelastningen, både under dessa och veckor och senare under kursen, som låg, och deltagarna menade att tiden borde ha kunnat användas på ett bättre sätt.

Intervjuaren: Nånting du tycker varit för mycket av?

*- Det enda det varit för mycket av är dötiden, när man bara försökt fördriva dan... genom att fylla i nåt papper eller nåt *skratt* det är liksom... det har varit trist.*

Några av deltagarna föreslog att en del av ”dötiden” hade kunnat användas till att prova på mer teknik, eftersom de inte fick möjlighet till detta i den utsträckning som de hoppats på.

Samtliga deltagare hade även velat få mer information om och göra studiebesök på de andra tekniska arbetsmarknadsutbildningar som finns i Skåne, där man bland annat har mer hantverksinriktade utbildningar som glasmästarutbildning, vilket flera trodde hade intresserat dem mer.

Vi skulle ju varit i Kävlinge och tittat och det får vi göra nu på torsdag, det är väldigt sent, det skulle man också kunnat lagt precis där i början så man får se vad det finns för utbildningar där, det hade man kanske haft glädje av till praktiken... det är ju det, så att det var väl det, för att det var mycket dötid där i början. Så där kunde varit mycket mer strukturerat och planerat.

Alla deltagare uttryckte besvikelse över att deras förväntningar ifråga om hur mycket de skulle få prova på själva inte hade infriats eftersom en av huvudanledningarna till att de överhuvudtaget hade sökt kursen var just att de tilltalades av att den var så praktiskt inriktad.

Prova på, självklart, känna med egna händer och så... det är ju så jag lär mig i alla fall.

Om nyttan med att göra så många studiebesök rådde delade meningar. De flesta var emellertid positiva och tyckte att studiebesöken varit mycket intressanta och roliga. Samtidigt antydde några av intervjupersonerna att studiebesöken snarare lett till att de valt bort yrken som inte intresserade dem, än att ha hittat något de kunde tänka sig att arbeta med.

*...stå och packa kakor till exempel, det är ingen höjdare alltså. Och inte ska jag bli kranförare heller, det är alldeles för högt upp *skratt* det är mest såna grejer man har sållat bort, men det är ju, det är ju ändå nånting positivt, att ha valt bort nånting.*

Vad gäller praktiken var flera av deltagarna besvikna över att de inte kunna få praktik inom det område de var intresserade av. De ansåg att utbildningsanordnaren borde ha haft några praktikplatser i reserv för dem som inte hittat någon lämplig sådan själv. Ett problem var även att de var tvungna att börja leta praktik så tidigt under kursen att de ännu inte fått någon överblick över vilka tekniska yrken som kunde vara intressanta att prova på.

När deltagarna väl kom ut på praktiken upplevde flera av dem att ingenting var förberett och att de fick för lite information om vad de skulle göra. Detta gällde framför allt de av deltagarna som praktiserat på andra utbildningar hos utbildningsanordnaren. De kände även att de första sju kursveckorna inte hade förberett dem för praktiken eller gett dem några förkunskaper inom de aktuella områdena. Flera av deltagarna kände sig osäkra. Några av dem, som praktiserade på utbildningen i CAD/CAM, fick en bok med instruktioner som de skulle följa, vilket de upplevde som positivt. Däremot fick de inte reda på vad det de ritade var för något eller vad det skulle användas till. Trots dessa brister tyckte alla att de fått ett positivt och trevligt bemötande, och att de trivts på praktiken. De ansåg även att praktiken varit lagom lång.

**skratt* ja okej, under praktiken har vi fått prova på lite mer, ja om det nu varit bättre planerat. När vi kom ut på praktiken visste de knappt vem vi var. De hade inte planerat nånting alls, vad vi skulle göra. De första dagarna gick åt för att komma på vad vi skulle göra.*

När vi under intervjun frågade hur deltagarna tyckte att de olika delarna av kursen (de första sju veckorna, praktiken) hängde ihop med varandra svarade samtliga att de inte hängde ihop alls, något som alla utom en hade önskat.

Javisst! [...] För det första är det tolv veckor man vet att där ingår fyra veckors praktik, då tror man ju att liksom allting hör... Ja, det är ingen röd tråd alls, ingenting.

I kursen ingick som sagt även vägledningsinslag, då deltagarna genom individuella samtal med vägledaren från Arbetsförmedlingen skulle utarbeta en handlingsplan inför framtiden. Den vägledning som skett under kursen var deltagarna inte helt nöjda med; den hade inte i önskad utsträckning hjälpt dem finna intressanta alternativ för vad de kunde göra efter kursen avslutats. Det är emellertid möjligt att detta skedde i större utsträckning under de fyra dagar som var kvar av kursen vid intervjutillfället.

5.3.3 Kursens inverkan på deltagarna

Ett av kursens syften var att deltagarna skulle få en förändrad syn på teknik och kunna tänka sig att söka sig mot tekniska yrken och utbildningar. Vad gäller synen på teknik varierar resultaten hos de deltagare vi intervjuade. Två av de intervjuade svarade ett bestämt nej, på frågan om de ändrat sin syn på teknik. Dessa var heller inte intresserade av att arbeta med teknik. De övriga ansåg sig ha fått en bredare bild av vad teknik kan innefatta. En av deltagarna sade sig ha ett teknikintresse med i bagaget sedan tidigare, men ansåg att hon nu såg teknik som mer fascinerande än innan kursen. De som fått en bredare bild av teknik kunde även tänka sig tekniska yrken. Däremot såg de ett hinder i att många tekniska utbildningar är så långa, och mer än ett till två år var de skeptiska till om de ville lägga på utbildning.

En av deltagarna tyckte att kursen hade stärkt hennes självförtroende vad gällde kontakten med arbetsmarknaden, genom att de själva fått ta ansvar för studiebesök och praktikansaffning. Samtidigt uttryckte alla att de under kursen, i synnerhet under praktiken, känt sig osäkra och känt att de saknade tekniska baskunskaper och därför insett att den delen av tekniken inte var någonting för dem. En av deltagarna trodde att det bara var ett fåtal av deltagarna som skulle välja tekniska yrken eller utbildningar efter att ha gått kursen, och ingen av dem vi talade med hade bestämt sig för att göra det.

Intervjuaren: Vad tror du det beror på?

*Vi ser nog att det inte är något för oss *skratt**

Det faktum att det var en kurs för enbart kvinnor verkade deltagarna inte ha reflekterat över, eller diskuterat i gruppen, och de var inte säkra på om detta hade påverkat hur de upplevt kursen. En av deltagarna trodde att om kursen varit könsblandad hade det kanske varit mer fart på den, eftersom

Dom hade nog inte tålt att sitta såhär... det tror jag inte. Dom hade nog sagt till att nu...får det nog hända nåt.

Deltagarna var av uppfattningen att eftersom detta var en orienteringskurs, som inte hade mycket gemensamt med en traditionell skolsituation, var den egentligen inte till för att de skulle lära sig något nytt utan enbart ge inspiration och vägledning inför framtida yrkes- och utbildningsval. De var heller inte säkra på om de hade lärt sig något under kursen. Under

intervjuerna blev det emellertid uppenbart att deltagarna ändå tagit till sig kunskaper om de olika tekniska områden de fått bekanta sig med. Bland annat använde de sig av en hel del tekniska termer och kunde förklara för oss vad olika tekniska områden gick ut på, som de inte hade kommit i kontakt med före kursen. Kopplingen mellan det deltagarna gjort på kursen och hur tekniken sedan användes ute i arbetslivet verkade de emellertid inte ha fått.

5.3.4 Uppfattningar om kursen som helhet

Deltagarnas högt ställda förväntningar på kursen infriades inte. Även projektkoordinatorn hade märkt av detta i de kursvärderingsenkäter som gjorts under kursen. Hon hade i sammanställningen av den första omgången enkäter uppfattat deltagarna som mycket entusiastiska till kursen, medan entusiasmen vid andra utvärderingstillfället enligt henne verkade ha mattas. Deltagarna var inte kritiska till kursidén i sig utan trodde att kursen kunde vara nyttig, men däremot hade de uppfattningen att mycket brustit vad gällde kursens struktur och upplägg. Framför allt var de besvikna över att de inte fått praktiskt prova på teknik i den utsträckning det förväntat sig.

Öh, den har inte levt upp till förväntningarna, det har den inte gjort, så att, för mycket dötid för lite prova på

Just, det som är meningen som vi trodde det var ju att dom här utbildningarna som är förlagda här i huset att man går ut och provar på det här, läser om det teoretiskt sen därefter åker ut och ser det här i verkligheten, var arbetar man någonstans med det här. Alltså att man lägger det så. Det är ju egentligen strukturen där dom har missat väldigt mycket.

Trots att samtliga var mycket kritiska till kursens upplägg, var det ingen som ångrade att de gått kursen. Några var fortfarande osäkra på vad de ville göra sedan, men kände ändå att kursen var ett steg på vägen. Deltagarna trodde att det fanns ett behov av kurser i teknik för kvinnor. Samtidigt upplevde flera av deltagarna att en av anledningarna till att kursen anordnades var att de då inte syntes i arbetslöshetsstatistiken.

...man känner sig, emellanåt, man känner, det är förvaring, man ska stoppas undan för att det ska se snyggt ut i statistiken.

Fyra av fem deltagare ansåg att deras största behållning av kursen var gruppgemenskapen; att de haft det så trevligt tillsammans i gruppen. Den femte deltagaren vi intervjuade tyckte att hon haft mest nytta av praktiken, eftersom hon där knutit kontakter som hon kunde få användning av vid arbetssökande i framtiden, även om dessa inte på något sätt var teknikrelaterade. Även om deltagarna som sagt inte var säkra på om hur de upplevt kursen påverkats av att det var en kurs för bara kvinnor, tyckte de att kontakten med kvinnor i samma situation som de själva hade varit trevlig och stimulerande. Bara under den korta stund vi var där märktes den goda stämningen i gruppen och att deltagarna verkligen försökte uppmuntra och stödja varandra.

6 Analys och slutdiskussion

Syftet med undersökningen var att analysera en förberedande arbetsmarknadsutbildning med fokus på vilket lärande som ägt rum hos deltagarna, samt hur detta lärande kan förklaras utifrån hur utbildningen var planerad och genomförd. Vi har i kapitel 3 presenterat teorier kring lärande och utbildningsplanering, och i kapitel 5 redogjort för resultatet av den empiriska undersökningen. I detta avslutande kapitel försöker vi svara på frågeställningen i vårt syfte genom att knyta samman teori och empiri.

6.1 Deltagarnas lärande i relation till kursens planering och genomförande

6.1.1 Anpassningsinriktat eller utvecklingsinriktat lärande?

Kursens intentioner var att ge deltagarna en förändrad syn på teknik, samt få dem att söka sig mot tekniska utbildningar som ett led i strävan att bryta den traditionella könsuppdelningen på arbetsmarknaden. Kvinnorna som deltog i kursen skulle få upp ögonen för att det tekniska området inte enbart är reserverat för männen. Kursintentionerna låg därför väl i linje med det som Argyris kallar double-loop learning, eller utvecklingsinriktat lärande för att använda Ellströms begreppsapparat (se avsnitt 3.4.1).

Vissa av deltagarna sade sig ha fått en förändrad syn på teknik, och kunde även tänka sig att arbeta inom ett tekniskt yrkesområde. För dessa ledde kursen följaktligen fram till det planerade resultatet i detta avseende. Detta gällde emellertid inte alla deltagare vi intervjuade. Vissa av dem hade inte ändrat sin syn på teknik, och kommit fram till att teknik inte var något för dem.

Att kursen inte för alla deltagare lett till det utvecklingslärande som den syftade till skulle kunna ha sin förklaring i kursens upplägg och genomförande. Den teknik deltagarna kom i kontakt med under kursens olika moment var främst traditionell teknik såsom svarvning och svetsning; yrken som verkligen är mansdominerade. Detta gällde även de andra tekniska utbildningar som gavs i samma lokaler, vilket kan ha bidragit till att de föreställningar man hade om teknik som något typiskt manligt snarare befästes än utmanades; i detta avseende ledde kursen följaktligen till anpassningslärande snarare än utvecklingslärande.

En annan aspekt av utvecklingsinriktat lärande är att det kräver handlingsutrymme enligt Ellströms resonemang kring olika lärandenivåer (se avsnitt 3.4.1). Kursdeltagarna hade stort handlingsutrymme vad gällde bland annat att själva bestämma var de ville göra studiebesök och praktik. Däremot krävdes inga förkunskaper för att delta i kursen, vilket gjorde att för flera av deltagarna var teknik något helt nytt. Detta, i kombination med att deltagarnas tidigare erfarenheter av utbildning i stort sett inskränkte sig till traditionell skolundervisning, gjorde att även om de hade handlingsutrymme nog för utvecklingslärande, visste de inte hur de skulle handskas med detta då de varken hade tekniska baskunskaper eller vana av så stort eget ansvar/handlingsutrymme från andra utbildningssituationer. Avsaknaden av struktur, som i bästa fall kunde ha lett till utvecklingslärande, ökade i stället bara förvirringen hos deltagarna.

Att det stora handlingsutrymmet snarare ledde till förvirring än till utvecklingslärande kan bero på ett glapp mellan den målgrupp kursen ursprungligen var utformad för och den målgrupp den sedan riktades till. Den ursprungliga målgruppen; yngre kvinnor med

teknisk/naturvetenskaplig gymnasieutbildning, hade kanske haft en bättre handlingsberedskap för det sätt man arbetade på kursen, då de troligtvis haft en bättre kunskapsbas att utgå ifrån. Detta kan även relateras till Adnetts (se avsnitt 3.7.1) resonemang om att en arbetsmarknadsåtgärd fungerar bäst om den är riktad mot en väl definierad målgrupp, vilket alltså denna utbildning inte tycktes vara.

6.1.2 Informellt lärande; metalärande och negativt lärande

I Teknikanmetodik, som man alltså utgick ifrån vid formulering av anbudsfrågan och kursmål, låg fokus på att deltagarna själva skulle få prova på teknik, i motsats till mer traditionell klassrumsundervisning. Enligt teorins uppdelning i formellt, icke-formellt och informellt lärande låg följaktligen tyngdpunkten på icke-formellt och informellt lärande, då mycket lite av de aktiviteter man hade under kursen kan karakteriseras som en typisk skolsituation, enligt Svanberg Hårds definition (se avsnitt 3.4.2). Lärsituationen under kursen kan ses som icke-formell till sin struktur, med sitt fokus på studiebesök, praktik och prova på-moment, samtidigt som läroprocessen även hade mer informella karakteristika. Eftersom alla dessa moment inte riktigt genomfördes som det var tänkt ledde emellertid kursen till att inte heller icke-formellt och informellt lärande skedde i den förväntade utsträckningen.

Deltagarna verkade ha en syn på lärande som enbart inbegrep det man lär i formella skolsituationer, och eftersom kursen hade ett helt annat arbetssätt än den traditionella skolan kan detta ha bidragit till att flera av dem var av uppfattningen att de lärt sig ganska lite. Då man överhuvudtaget inte diskuterat hur lärande kan ske, innebar detta att mycket av lärandet som skett under kursen aldrig medvetandegjorts. Att medvetandegöra lärandet verkade heller inte ha varit någon ambition hos kursledningen.

Den grundläggande intentionen med kursen var att visa både de kvinnor som deltog i kursen samt omvärlden att även kvinnor kan arbeta med teknik, och att orsaken till den könsuppdelade arbetsmarknaden beror på kultur och traditioner. Teknikanmetodik syftade till att introducera teknik för kvinnor på ett sätt som tog hänsyn till de erfarenheter som man utgår från att kvinnor har, exempelvis från hem och hushållsarbete. Dock verkade det som om denna hänsyn inte togs i någon större utsträckning vid kursens genomförande, bland annat genom att man vid detaljplaneringen av kursen inte utgick vare sig från den kvinnliga målgruppen eller Teknikanmetoden. Detta i kombination med stora brister i kursens genomförande gav stort utrymme för metalärande, som i hög grad kom att bli negativt.

Vid behovsanalysen utgick man inte främst från deltagarna som individer, utan framför allt från ett samhälls-/ omvärldsperspektiv, i motsats till Söderströms påpekande att man bör utgå från båda perspektiven (se avsnitt 3.6.1). Det som sågs som önskvärt var att fler kvinnor skulle läsa vidare på tekniska utbildningar. Vid kursens genomförande blev detta problematiskt, vilket även kursledaren påpekade, då flera av deltagarna var på det klara med att de inte var intresserade av att lägga flera år på utbildning. Om deltagarna inte hade intentionen att läsa vidare blev det svårt att se något egentligt mål med kursen annat än att fördriva tiden, och flera av dem hade känslan att de blivit anvisade kursen för att inte synas i arbetslöshetsstatistiken. Denna känsla kan även ha sin förklaring i deltagarnas förförståelse; att arbetsmarknadsåtgärder i media ofta framställs i negativ dager.

En uppenbar brist i kursens genomförande och planering var att deltagarna vid flera tillfällen inte fick prova på den teknik de skulle introduceras till, utan istället fick de titta på när män

visade dem hur man skulle göra och hur maskinerna fungerade, bland annat för att man inte hade tid och resurser att gå igenom säkerhetsföreskrifterna. Detta kan knappast ha lett till att kvinnorna på kursen fick ökad tro på att de också kunde arbeta med/utbilda sig inom teknik, utan bekräftade snarare invanda föreställningar och minskade deras motivation. Att det skulle ta tid att gå igenom säkerhetsföreskrifter kring en del av maskinerna kan inte ha kommit som en nyhet för kursledningen, varför detta inte kan tyda på något annat än bristande planering av kursens genomförande. Detta uppenbara glapp mellan kursens intentioner och dess genomförande kan även tyda på det som Egidius (avsnitt 3.4.2) kallar den dolda läroplanen, genom att kursen vid genomförandet gav motsatta signaler jämfört med de uttalade kursintentionerna.

Deltagarna hade svårt att hitta praktik, och vissa misslyckades helt med att hitta något de var intresserade av inom det tekniska området. När de sedan kom ut på praktiken kände de sig dessutom osäkra eftersom de sju tidigare kursveckorna inte gett dem någon ökad handlingsberedskap för att komma ut på praktiken. Denna osäkerhet kring praktiken samt vad de förväntades göra och varför upplevdes som mycket negativ, vilket bidrog till att deltagarnas motivation inför kursen och inför att söka sig mot tekniska yrken minskade. Att vissa av deltagarna nekades praktikplats på arbetsplatser de var intresserade av kan ha satt igång en process liknande den Seligman (se avsnitt 3.4.2) beskriver i samband med inlärd hjälplöshet, när en individs ansträngningar visar sig vara förgäves och denne känner att han/hon saknar utfallskontroll. Även avsaknaden av feedback under praktiken; att vissa inte ens fick förklarat för sig vad det de gjorde skulle användas till, kan ha bidragit till att deltagarna fick ut mindre av praktiken än de hoppats på (jfr m. Wexley & Latham, avsnitt 3.6.2). Lärande kräver enligt Moxnes förståelse (se avsnitt 3.3), vilket det uppenbarligen var svårt för deltagarna att få.

Negativ inverkan på motivationen måste det även ha varit för deltagarna när de märkte att det de påpekat i kursvärderingarna inte gjorde att något förändrades. Även här kan man dra en parallell till Seligmans resonemang om hur en för individen negativ lärsituation riskerar att leda till inlärd hjälplöshet (se avsnitt 3.4.2). Utvärderingarna under kursens gång var avsedda att vara formativa, de var till för att man skulle ha möjlighet att rätta till eventuella brister. Att så inte skedde kan förklaras med att det var uppdragsgivaren som utförde utvärderingarna, samtidigt som denne hade mycket begränsat handlingsutrymme att genomföra ändringar under kursens gång då de var bundna av sitt avtal med utbildningsanordnaren. Att utvärderingarna därmed inte gav resultat styrker Carlströms & Hagmans rekommendation; att formativ utvärdering ofta blir mest användbar om den sköts av en intern utvärderare (se avsnitt 3.6.3).

Allt metalärande som skedde under kursen var emellertid inte negativt. En positiv aspekt var grupprocessen, som resulterade i en väl sammanhållen grupp med god stämning, vilket alla intervjupersonerna påtalade. Detta berodde troligen åtminstone delvis på att så mycket tid under de första veckorna ägnades just åt gruppsamverkan. Det är även tänkbart att sammanhålningen inom gruppen förstärktes ytterligare genom att man alla verkade ha samma åsikter om kursen, dess förtjänster och brister. Att aktiva arbetsmarknadsåtgärder på detta sätt kan ha en positiv effekt i och med att de minskar risken för socialt utanförskap är även något Fay (3.7.1) diskuterar.

6.1.3 Lärprocessen

Det som ovan diskuterats är det lärande som kursen resulterade i. Men som Kolb (se avsnitt 3.5.1) påpekar är allt lärande ett resultat av hur lärprocessen sett ut, vilket vi kommer att diskutera nedan.

När informationsträffar om kursen hölls fick deltagarna ett intryck av att tyngdpunkten i kursen låg på att de själva skulle få prova på olika tekniska områden samt åka på många studiebesök för att se hur tekniken tillämpas ute i arbetslivet. Detta torde således ha lockat en grupp deltagare som tilltalades av det som i Kolbs läromodell (sid. 13) kallas aktivt experimenterande samt konkret erfarenhet, vilket bekräftades av att flera deltagare ansåg att de lärde sig mest just genom att själva ”prova på”, och var besvikna över att de inte fått göra det i den förväntade utsträckningen. Enligt Kolb sker lärande i samspelet mellan förväntan och erfarenhet. Deltagarna gick in i utbildningssituationen med föreställningen att de skulle få prova på olika sorters teknik, och vidga sin syn på teknik i positiv riktning. I enlighet med Kolb är lärarens roll att utgå ifrån deltagarnas erfarenheter och förväntningar, även om det sedan visar sig att dessa förväntningar måste modifieras. I den studerade kursen varken utgick man från deltagarnas erfarenheter och förväntningar, eller försökte modifiera dessa.

Som diskuterats ovan tog man i slutändan inte den hänsyn till deltagarnas erfarenheter som man avsett att göra, och kursen levde varken upp till deras förväntningar, eller innebar ett aktivt försök att förändra dessa. Det är troligt att detta utgjorde ett hinder för lärprocessen, utan snarare skapade det stora utrymmet för negativt metalärande. Kursen genomfördes alltså på ett sätt som inte tog särskilt mycket hänsyn till vare sig deltagarnas lärstilar eller deras tidigare erfarenheter, på det sätt man enligt teorier om utbildningsplanering bör göra (jfr m. Kolb och Lundmark, avsnitt 3.6.2). Även Hård af Segerstad et al. (se avsnitt 3.6.2) påpekar att det vid vuxenutbildning är viktigt att utgå från deltagarnas referensramar, så att utbildningen blir meningsfull, begriplig och hanterbar. Vid intervjuerna med kursdeltagarna efterfrågade samtliga mer struktur på kursen, vilket rimligtvis kan tyda på att kursupplägget minskade möjligheterna för deltagarna att se kursen som meningsfull, begriplig och hanterbar. Detta kan även kopplas tillbaka till den tidigare diskussionen om att deltagarna hade ett handlingsutrymme som de inte visste hur de skulle hantera, eftersom de saknade tekniska baskunskaper samt tillräcklig information, exempelvis genom att de enbart fick ut schema för en vecka i taget.

Även om de praktiska prova-på-inslagen var färre än deltagarna förväntat sig var det ändå denna typ av arbetssätt som var mest representerat under kursen, medan mycket lite tonvikt lagts på uppgifter där deltagarna fick använda ett mer abstrakt reflekterande arbetssätt. Trots att deltagarna alltså föredrog praktiskt orienterade arbetssätt sade de sig ändå sakna mer teoretiska inslag, och efterfrågade arbetssätt som växlade mellan prova-på, teori och studiebesök där man fick se hur tekniken användes i arbetslivet. Detta styrker Kolbs teori om att framgångsrikt lärande kräver att alla de fyra stegen i Lewins lärcirkel (den yttre cirkeln i Kolbs läromodell, se sid. 13) fungerar, samt att det krävs en växelverkan mellan observation och handling.

Avslutningsvis vill vi återknyta till Kolbs resonemang om att lärande är en känsloladdad och konfliktfylld process. Med tanke på detta är det kanske inte så konstigt att deltagarnas känslor inför kursen delvis gav intryck av att vara motsägelsefulla, exempelvis genom att flera sade sig inte tycka om traditionell skola, samtidigt som de efterfrågade mer teoretisk undervisning och tyckte om att följa skriftliga instruktioner.

6.2 Sammanfattning; relationen mellan lärandet och kursens planering och genomförande

Om man utgår från den definition av lärande som använts i teoridelen; att lärande innebär en *förändring*, är vår slutsats att kursen vi studerat, i alla fall på kort sikt, inneburit en mindre förändring hos deltagarna än den syftade till. Denna studie bekräftar att det, som Forsberg et al. uttrycker det, kan finnas ett ”gap mellan utbildning och lärande” (se avsnitt 3.6.2), det vill säga att det inte räcker med goda intentioner, utan även krävs en väl genomförd kursplanering. Vi fann brister i både behovsanalys samt planering för kursens genomförande och utvärdering som med största sannolikhet bidragit till att läroprocessen hindrades och att resultatet till stor del blev negativt metalärande.

Vad gäller *behovsanalysen* låg det en svaghet i att man utgick mer från omvärldsanalysen än från deltagarna, samt att den utgick från en annan målgrupp än den som kursen i slutändan riktades till. Med utgångspunkt i Wexley & Lathams (se avsnitt 3.6.1) modell för behovsanalys har man alltså inte gjort någon personanalys, vilket hade kunnat vara till stor hjälp för att utforma en kurs som var mer anpassad till deltagarnas behov. Vid planeringen för kursens *genomförande* fick vi intrycket att ett stort problem var att kursansvaret var uppdelat på många olika personer i flera olika organisationer, vilket torde ha bidragit till att skapa förvirring både för deltagare och ansvariga samt gjort det svårare att komma tillrätta med problem under kursens gång. Detta ledde till att kursen gav intryck av att vara dåligt planerad och ogenomtänkt. När det gäller *utvärderingen* genomfördes visserligen formativa sådana⁵, men då dessa genomfördes av personer som inte hade handlingsutrymme att rätta till problemen som framkom var dessa utvärderingar till liten nytta för kursdeltagarna.

För att en arbetsmarknadsåtgärd skall fungera optimalt bör den även ha inslag av vägledning. Detta hade kursen ifråga, men dessa ansågs av deltagarna inte ha hjälpt dem i någon större utsträckning. Med stöd av Calmfors kan man därför tänka sig att kursens positiva effekt på deltagarnas möjlighet att ta sig in på arbetsmarknaden på grund av detta blir mindre. (se avsnitt 3.7.1)

6.3 Slutdiskussion; egna reflektioner

Intentionen med kursen var att förändra synen på kvinnor och teknik, både hos deltagarna själva samt hos Arbetsförmedlingarna, arbetsmarknaden och utbildningsanordnare. Vårt intryck är emellertid att kursen snarare riskerar att befästa de traditionella könsrollerna än att bidra till att ändra på dem. Detta menar vi till största delen beror på det bristfälliga genomförandet av kursen, exempelvis genom att deltagarna istället för att själva prova på teknik vid flera tillfällen istället fick titta på när män demonstrerade tekniken för dem. Även det faktum att kursen är till enbart för kvinnor befäster de olikheter som finns mellan könen, utan att sedan lyckas ändra på kvinnornas förutsättningar att klara av tekniska utbildningar då kursen inte gav dem tillräckliga baskunskaper. Steget mellan den studerade kursen och tekniska utbildningar är följaktligen för stort. Det är också mycket märkligt att man låtit kvinnor gå kursen som uttalat gjort klart att de inte är beredda att lägga tid på att gå någon längre utbildning.

⁵ Även en summativ utvärdering skulle utföras, men var inte genomförd vid tidpunkten för datainsamlingen.

Man är alltså ute efter en attitydförändring både på arbetsmarknaden och inom utbildningsväsendet, och en fråga vi ställer oss är om detta överhuvudtaget är rätt ände att börja i. Istället för att försöka ändra de normer som gör att exempelvis tekniska högskoleutbildningar förutsätter förkunskaper som kvinnor sällan har, försöker man genom den här kursen ändra kvinnornas attityder så att de genom ökad förståelse för teknik vill och vågar göra ett otraditionellt yrkesval. Men när de väl kommer ut på arbetsmarknaden eller till tekniska utbildningar tvingas de där ändå anpassa sig till de befintliga normerna, eftersom man inte verkar aktivt för att förändra dessa. För att få till en attitydförändring av detta slag anser vi att det inte räcker med åtgärder som enbart verkar gentemot kvinnorna men inte gentemot arbetsmarknaden och utbildningsanordnarna.

Om man ändå kommit fram till att kursen är värd att satsa på är det beklagligt att den verkade ha så knappa resurser att både utbildningsplanering och genomförande uppvisade så stora brister att kursen gav stort utrymme för negativt lärande. Detta visar på att det inte räcker med goda intentioner för att en kurs skall resultera i positivt lärande. Vi menar att kursen kunde ha varit en klart positivare upplevelse för deltagarna om man åtgärdat de brister i kursens planering och genomförande som vi uppmärksammat i denna uppsats.

Denna undersökning har utgått från ett individperspektiv, och fokuserat på det lärande som ägde rum under kursen. Kursen hade emellertid varit möjlig att studera även ur andra perspektiv. Exempelvis vore det intressant att anlägga ett genusperspektiv för att gå vidare med frågan om huruvida kursen är en lämplig metod för att få fler kvinnor intresserade av teknik. Det hade även varit mycket intressant att göra en komparativ studie av flera utbildningar för att undersöka huruvida de nedslående resultaten från denna undersökning är signifikanta för förberedande arbetsmarknadsutbildningar i allmänhet, eller om denna utbildning utgör ett undantag.

Referenslista

Adnett, N (1996): *European Labour Markets* Longman

Alvesson, M & Sköldbberg, K (1994): *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* Lund, Studentlitteratur

Andersson, C (2000): *Kunskapsyn och lärande – i samhälle och arbetsliv* Lund, Studentlitteratur

Araskog, A, (1996): *Uppföljning av kursdeltagare som slutat yrkesinriktad arbetsmarknadsutbildning andra kvartalet 1995* Rapport UBra 1996:1, AMS

Arbetsförmedlingen (2002): *Arbetsmarknadsstatistik* på <http://www.amv.se/rdfs.asp?L=35>
Sidan besökt 2002-01-02

Argyris, C, Putnam, P & McLain Smith, D (1990): *Action Science* San Fransisco, Jossey-Bass Inc Publisher

Aurell, H (2000): *Teknik på kvinnors vis. Om villkor och möjligheter* Stockholm, ESF-rådet

Axelsson, R, Brännäs, K & Löfgren, K-G (1996): *Arbetsmarknadsutbildning och utförsäkringsgarantin* Umeå, Institutionen för Nationalekonomi, Umeå universitet

Boud, D, Keogh, R & Walker, D (1985): *Reflection: turning experience into learning* London, Kogan Page Ltd

Calmfors, L (1994): *Active Labour Market Policy and Unemployment – a framework for the Analysis of Crucial Design Features* OECD Economic Studies nr 22

Doverborg, E, Pramling, I & Qvarsell, B (1987): *Inläring och utveckling* Stockholm, Almqvist & Wiksell

Egidius, H (1999): *Pedagogik för 2000-talet* Stockholm, Natur och Kultur

Ellström, P-E (1992): *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv.* Stockholm, Publica

Engeström, Y (1987): *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research* Helsinki, Orienta-Konsultit Oy

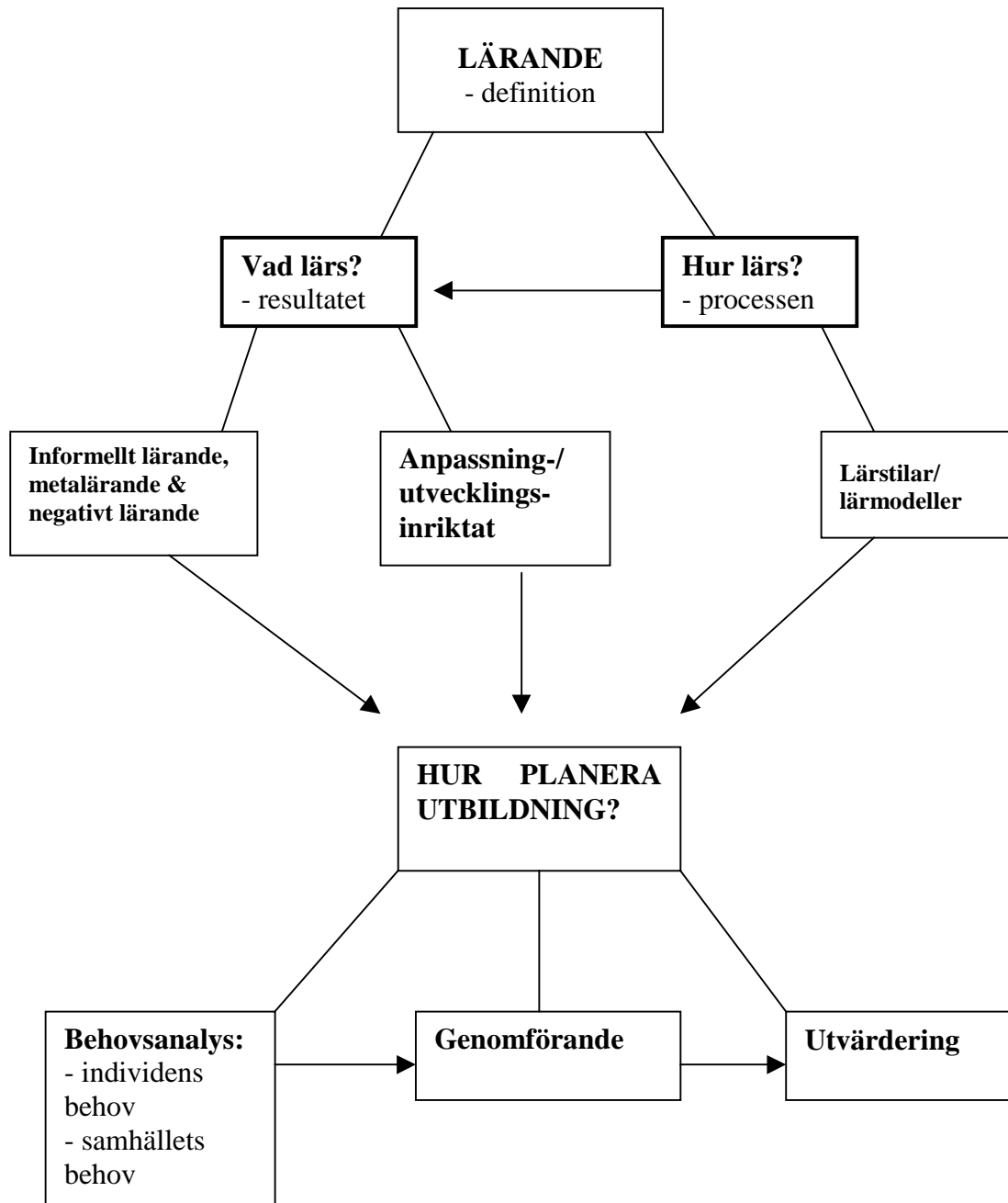
Entwistle, N (1997): *Contrasting Perspectives on Learning* i Marton, F, Hounsell, D & Entwistle, N (1997): *The Experience of Learning* Edinburgh, Scottish Academic Press

Fay, R.G (1996): *Enhancing the effectiveness of Active Labour Market Policies: Evidence From Programme Evaluations in OECD countries* OECD Labour market and social policy occasional papers no 18

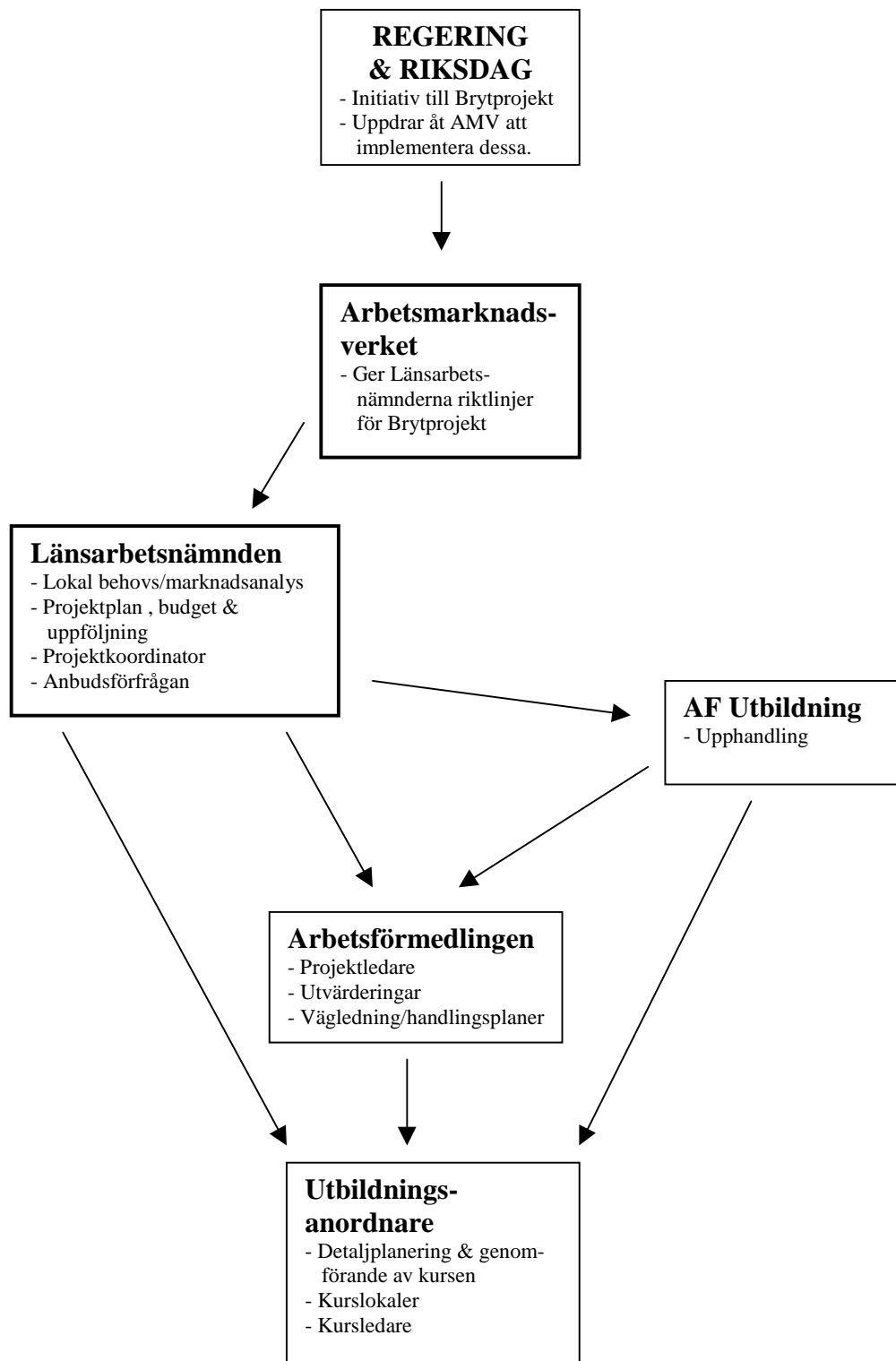
Forsberg, B, Hede, G, Lundmark, A & Söderström M (1984): *Att planera utbildning- en bok om utbildning i arbetslivet* Lund, Studentlitteratur

- Franke-Wikberg, S & Lundgren, U.P. (1979): *Att värdera utbildning I* Stockholm, Wahlström & Widstrand
- Hård af Segerstad, H, Klasson, A & Tebelius, U (1996): *Vuxenpedagogik – att iscensätta vuxnas lärande* Lund, Studentlitteratur
- Kolb, D.A (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* Englewood Cliffs/New jersey, Prentice Hall
- Lernia & Arbetsförmedlingen (2001): *Teknik i Skåne för kvinnor* Informationsblad, Lernia
- Länsarbetsnämnden Skåne (1998): *Förfrågningsunderlag vid köp av arbetsmarknadsutbildning (Teknik i Skåne för kvinnor)* Malmö, Länsarbetsnämnden i Skåne län
- Maltén, A (1997): *Pedagogiska frågeställningar* Lund, Studentlitteratur
- Matthews, J.H & Candy, P.C (1999): *New Dimensions in Learning and Knowledge* i Boud, D & Garrick, J (1999): *Understanding Learning at Work* London & New York, Routledge
- Merriam, S. B (1994): *Fallstudien som forskningsmetod* Lund, Studentlitteratur
- Miles, M.B & Huberman, M.A (1994): *Qualitative data analysis an expanded sourcebook* Thousand Oaks, California, Sage Publications
- Moxnes, P (1984): *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön* Borås, Natur & Kultur
- Okeke, S (2001): *Arbetsmarknadsutbildningen 1999 - effekter för individen* Rapport Ura 2001:7, Arbetsmarknadsstyrelsen
- Riksdagens revisorer (1996): *Effekter av arbetsmarknadsutbildning* Rapport 1995/96:10, Stockholm
- Robinson, P (1994): *The Decline of the Swedish Model and the Limits of Active labour Market Policy* LSE Centre for Economic Performance Discussion Paper 259, augusti 1995
- Svanberg Hård, H (1992): *Informellt lärande* Linköping, Linköpings universitet, Pedagogiska institutionen
- Söderström, M (1981): *Personalutveckling i arbetslivet och återkommande utbildning. Några problem och utvecklingsmöjligheter* Stockholm, Almqvist & Wiksell
- Vygotsky, L.S (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* Cambridge/Massachusetts, Harvard University Press
- Wexley, K & Latham, G (1981): *Developing and Training Human Resources in Organizations* Glenview, Scott, Foresman and Company
- Yin, R. K. (1994): *Case Study Research* Thousand Oaks, California, Sage Publications

Bilaga 1. Strukturmodell teoridelen



Bilaga 2. Struktur för ansvarsfördelningen



Bilaga 3. Intervjuguider

Intervjuguide deltagare

1. Teoretiska delen

- Hur kändes det att gå tillbaka till skolbänken?
- Var det nytt för dig att hålla på med teknik? Vilka förkunskaper hade du? Kan du ge exempel på vad för typ av teknik ni har fått bekanta er med?
- Vad tyckte du var bra med de första 7 veckornas teoretiska undervisning? Varför?
- Var det något du hade velat ha mer av? Varför?
- Var det något du tycker kunde minskas ner eller tas bort? Varför?
- Var det något du tyckte var svårt? Varför?
- Var något för lätt?
- Vilka arbetsätt fick ni jobba på?
- Vilka arbetsätt tyckte du bäst om? Varför?
- Vilka arbetsätt tyckte du sämst om? Varför?
- Hur passade undervisningsformerna dig?

2. Praktiken

- Var gjorde du din praktik? Varför just där?
- Berätta lite om vad du gjorde på praktiken? Vad tyckte du om arbetsuppgifterna?
- Hur tyckte du att den teoretiska delen av kursen hjälpte dig när du kom ut på praktiken?
- Hur trivdes du? Varför? / Varför inte?
- Skulle du kunna tänka dig att fortsätta jobba inom samma område? Hade du kunnat tänka dig det innan du gick kursen?

3. Kursen som helhet

- Hur tyckte du att teorin och praktiken hängde ihop med varandra?
- Borde någon del ha fått större utrymme? Varför?
- Hur var arbetsbelastningen under kursen?
- Vad är din inställning till kursen som helhet? Varför? / Varför inte?
- Kan du tänka dig ett annat upplägg som hade gjort kursen bättre för dig?
- Vad skulle du vilja förbättra på kursen? Varför då?
- Hur var det att gå på en kurs med bara kvinnor?
- Hur tror du att det har påverkat vad du tycker om kursen? Tror du att vad du har lärt dig har påverkats av det bara var kvinnor? Hur?
- Vad har kursen gett dig som du inte förväntade dig?
- Varför tror du att man har anordnat en sådan här kurs? Tycker du att det finns ett behov av den?
- Vad tror du kommer att vara din största behållning av kursen?
- Tycker du att kursen på något sätt har fått dig att tänka i nya banor eller se saker i ett nytt ljus?
- Har kursen förändrat din syn på vad teknik är? Skulle du vilja jobba med något tekniskt yrke?
- Vad skall du göra nu när kursen slutar?
- Varför går du den här utbildningen?
- Vad har du för bakgrund?

Intervjuguide kursledare

Intervjupersonens arbetsuppgifter inom kursen?
Varför startade man utbildningen?

Mål med utbildningarna etc.

- Vad är målet med utbildningen?
 - Kvalitativa
 - Kvantitativa
- Hur tas kursmålen fram? Vilka samarbetar om detta?
- Vad har ni för pedagogisk målsättning med kursen?
- Vilken målgrupp har man?
- Tar man någon speciell hänsyn till målgruppen när man utformar kursen? I så fall på vilket sätt?
- Hur kontrollerar man kvaliteten på utbildningarna? Vad innebär kvalitet för dig i det här sammanhanget?

Genomförande

- Vem planerar kursens utformning och innehåll?
- Hur går planeringen till?
- Vad upplever man är speciellt med att utbilda arbetslösa kvinnor?
 - Vilken hänsyn tas till detta när man planerar utbildningen?
 - Hur ser undervisningen ut? Olika typer av undervisning?
 - Vem/vilka ansvarar för själva undervisningen?
- Gör man uppföljningar under kursens gång? Vad fokuserar dessa uppföljningar på? Vem ansvarar i så fall för dessa?
- Görs utvärdering efter avslutad kurs? Vad fokuserar dessa uppföljningar på? Hur är de utformade? Vem ansvarar i så fall för dessa?
- Hur länge har utbildningen funnits?

Intervjuguide projektkoordinator

Intervjupersonens arbetsuppgifter inom kursen?

Varför startade man utbildningen?

Mål med utbildningen

- Vad är målet med utbildningen?
 - Kvalitativa
 - Kvantitativa
- Hur kontrollerar man kvaliteten på utbildningarna? Vad innebär kvalitet för dig i det här sammanhanget?
- Hur tas kursmålen fram? Vilka samarbetar om detta?
- Varför anordnar man en sådan här kurs? Vilka behov utgår man ifrån?
- Vilken målgrupp har man? Hur sker antagningen? Tar man hänsyn till kursmålen när man väljer ut vilka som skall gå kursen?
- Tar man någon speciell hänsyn till målgruppen när man utformar kursen? I så fall på vilket sätt? Tror du att kvinnor lär på ett annat sätt än män?
- Utgår ni från någon särskild metodik? Tas detta med i kravspecifikationen?

Genomförande

- Vem planerar kursens utformning och innehåll?
- Hur går planeringen till?
- Hur ser undervisningen ut? Olika typer av undervisning?
- Vem/vilka ansvarar för själva undervisningen?
- Gör man uppföljningar under kursens gång? Vad fokuserar dessa uppföljningar på? Vem ansvarar i så fall för dessa?
- Görs utvärdering efter avslutad kurs? Vad fokuserar dessa uppföljningar på? Hur är de utformade? Vem ansvarar i så fall för dessa?
- Hur länge har utbildningen funnits?
- Kan du berätta lite för oss om hur ansvarsfördelningen för kursen ser ut?
- Tycker du att den har fungerat? Hur tror du att det har påverkat hur deltagarna har upplevt kursen?
- Vad är din uppfattning om hur kursen som helhet har fungerat?

Intervjuguide chefen AF Utbildning i Skåne

Allmänt om AF utbildning

- Historik
 - Arbetsområde
 - Geografiskt upptagningsområde
 - Hur många anställda
 - Vem är uppdragsgivare? Staten?
- Intervjupersonens arbetsuppgifter?

Utbildningarna

- Historik – hur har utbildningarna förändrats under åren?
- Kursutbud?
- Hur går upphandling av utbildning till? Vad går man efter? Tittar man på den pedagogiska kvaliteten eller väljer man de kursanordnare som är billigast?

Mål med utbildningarna

- Vem bestämmer målen?
- Övergripande mål? Kvalitativa? Kvantitativa?
- Pedagogisk målsättning?
- Fastställer man specifika mål för varje kurs?
- Hur mäter ni kvaliteten på utbildningarna?

Genomförande

- Hur ser arbetsfördelningen ut mellan AF och kursanordnaren?
 - Är AF delaktiga i planering av kursen?
 - Gör man uppföljningar under kursens gång?
 - Vem ansvarar för utvärdering om sådana görs?

Deltagarna

- Hur ser individens väg genom systemet ut? Behovsanalys?
- Hur stor valfrihet har individen?
- Är deltagande i rekommenderad utbildning tvingande för den arbetslöse?
 - Om ja, varför?
 - Tror du i så fall att det påverkar resultaten?