

Att utveckla skolan

En fråga om att lyfta sig själv i håret – eller vad?

ERIK WALLIN

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Sammanfattning: *I artikeln prövas det inte ovanliga påståendet att ingen förändring av skolan är möjlig om inte initiativet kommer från skolan själv. Påståendet relateras till institutionell teori (Douglass North och Mary Douglas) som framhåller institutionella normer i form av olika regler för umgänget men också som tanke kategorier och delade värden. I detta perspektiv får det nämnda påståendet stöd: Man är sina minnen och upplevelser tillsammans med andra, t ex som lärare i skolan, och att genom yttre påtryckningar ändra sitt sätt att vara, som t ex lärare i skolan, blir närmast en omöjlighet. I artikeln hävdas emellertid, också utifrån institutionell och kommunikativ teori (Säljö), att förändring genom yttre påverkan är möjlig beroende på hur förändringen initieras. Begreppet förankring framhålls som centralt men inte som information utan som samtal om och reflektion över det nya i förhållande till de egna och traderade föreställningarna om t ex skolan och dess verksamhet.*

»Har du tänkt på, att vi egentligen är våra minnen?»
G.F. 1948

BAKGRUNDEN

Fullmäktige i Håbo kommun fattade i september 1995 (Wallin 1998) beslut om att genomgripande förändra skolan genom att etablera Håboskolan. Både grundskolor (0–9) och gymnasieskolan skulle arbeta enligt idén »Skola 2000» (Wallin 2000). Denna idé bygger på den samtidiga förändringen av arbetsorganisation, fysisk miljö och pedagogik/didaktik. Med eleverna organiserade i arbetsenheter, personalen i arbetslag knutna till arbetsenheterna och med lokaler samlade och avgränsade för arbetsenhetens och arbetslagets behov ges förutsättningar för en förändrad pedagogik och didaktik. I dessa förutsättningar ligger också att arbetsenheterna omfattar elever i olika åldrar, att en helhetssyn på elevernas lärande och utveckling är en utgångspunkt och att medlemmarna i arbetslaget har ett gemensamt ansvar för enhetens elever. Arbetslagets gemensamma ansvar skall också medverka till att skapa förut-

sättningar för den goda arbetsplatsen och för en både mer stimulerande och tryggare miljö för personalen.

Konsekvenserna av fullmäktiges beslut är så omfattande och genomgripande i fråga om såväl kommunala kostnader för ombyggnaden av skolorna som pedagogik och didaktik att Håboskolan i första hand är ett politiskt projekt. Rättare sagt är Håboskolan resultatet av ett politiskt beslut med pedagogiska och didaktiska konsekvenser. Vidare är Håboskolan genom de närmare 400 mkr som investerats för att anpassa den fysiska miljön och de radikala kraven på skolverksamheten inte någon försöksverksamhet utan en realitet utan återvändo.

Beslutet från 1995 är således ett beslut om förändring av skolan och dess verksamhet som är taget centralt i kommunen. Det hade förberetts i dåvarande utbildningsnämnden och i kontakter med olika personalgrupper men initiativet hade inte kommit från dessa utan från skolchefen i kommunen (se Wallin 1998). Detta går direkt på tvärs mot vad olika forskare och andra i dag har att säga om skolutveckling och hur den går till. Carlgren och Hörnqvist (2000 s 15) säger exempelvis »[a]tt *initiativet kommer* från skolan är avgörande» (kursiv i original), det vill säga avgörande för utfallet. Mot den bakgrunden är det rimligt att ställa frågan om den förändringsverksamhet som Håboskolans genomförande utgör, har några utsikter att lyckas. Eller är det så att det citerade påståendet, som Carlgren och Hörnqvist inte är ensamma om att göra, inte säger sanningen eller i varje fall inte hela sanningen? Kanske den klara och tydliga dikotomisering i förändring initierad »uppifrån» som ofruktbar och förändring initierad av verksamheten som avgörande för ett fruktbart resultat är alltför enkel.

Den frågan skall jag diskutera i det följande med utgångspunkten i ett försök att förstå vad förändring av en verksamhet som den skolan bedriver innebär. Det betyder också att jag tänker försöka att förstå på vilka premisser denna verksamhet äger rum och vad det är som i en grundläggande mening måste förändras för att ge genomslag i verksamheten.

Som en utgångspunkt för min framställning har jag en föreställning om att människan formas och utvecklar sin identitet tillsammans med andra och att detta sker i sammanhang som kan kallas institutionella. Vi lever, umgås och utför handlingar – språkliga och andra – i hemmet, i skolan, i kamratkretsar, i idrottsföreningar och ridskolor, vilka alla kan beskrivas som institutioner med sina värden och handlingsmönster. Genom dessa och genom att vara i dessa får vi vårt språk, tar över värden och värderingar och sätt att handla och bete oss, kort sagt utvecklas som människor med egna identiteter.

Denna utgångspunkt är närmast trivial. Det gäller även om jag går vidare och säger att lärares föreställningar om skolan, deras uppfattningar om vad undervisning är och pedagogiska identitet och handlingsmönster har en institutionell grund. De är följden av lärarutbildning men framför allt av mer eller mindre reflekterade erfarenheter från egen skoltid och från år som yrkesverksamma i skola och klassrum. I samspelet med elever och med kollegor har ofta utvecklats fasta föreställningar om vad skolan skall göra, vad den kan göra, vad lärare skall och kan göra och kan förvänta av elever. Dessa föreställningar uttrycker värden och tar sig uttryck i språket med vilket lärare talar med

varandra och med eleverna och om eleverna, i vad som kan betecknas som lärarens pedagogiska grundsyn eller, på ett annat plan, i skolans kod, dess kultur eller tradition.

Denna utgångspunkt kan också uttryckas som i inledningscitaten ovan: »att vi är våra minnen». I den utgångspunkten ligger också uttalat att varje försök att mer eller mindre radikalt förändra skolan och dess sätt att fullgöra sitt uppdrag mot elever och samhälle, egentligen är en fråga om att förändra skolans föreställningar om sig själv och identiteten hos dem som bär upp dessa föreställningar – lärare, skolledare, skolans andra tjänstemän och skolpolitiker. Jag skall i fortsättningen av denna framställning utveckla dessa utgångspunkter men i andra ordalag och med begrepp hämtade från några auktorer på området institutioner och deras funktioner (och relation till organisationer). Först skall jag emellertid göra en utflykt bland svenska forskare som tagit sig an problemområdet skola och förändring för att se vad de har att säga.

VAD SÄGER FORSKARNA?

Citatet från Carlgren och Hörnqvist ovan är egentligen ett uttryck för vad de med andra ord säger om »att utveckling av en verksamhet sker i det dagliga arbetet och är beroende av personalens lärande och reflekterande över det egna arbetet» (t ex Carlgren & Hörnqvist 1999 s 27). Möjligen skulle man kunna säga att detta innebär att göra erfarenheten till beprövad erfarenhet i ett horisontellt lärande tillsammans med kollegor. Det är viktigt, säger författarna på samma sida, »att den enskilda skolan och de som arbetar där blir delaktiga i att såväl uppleva problemet som att diskutera och utforma lösningar».

Detta menar Carlgren och Hörnqvist är förutsättningar för att åstadkomma utveckling. Det är förmodligen nödvändiga förutsättningar men frågan är om det alltid är tillräckliga förutsättningar. De egna empiriska erfarenheter som de åberopar i sin bok kommer från skolor som bestämt sig för att utveckla ett område av skolverksamheten även om detta har/kan ha en generativ innebörd med överspridningseffekter till andra områden.

Författarnas ståndpunkt i frågan om (skol-)utveckling och dess förutsättningar framgår av följande citat:

När det gäller skolans utveckling har vi varit vana vid att tänka om den som en följd av reformer och implementering av reformer. Om man vänder på tankefiguren och ser att reformer är lika mycket svar på som en startpunkt för förändringar blir förståelsen för det som sker en annan. Många av de förändringar som beskrivs ... kan förstås som svar på förändringar som pågår utanför skolan men som i olika former tränger in i och påverkar skolarbetets villkor. (Carlgren & Hörnqvist 1999 s 27)

Förändring sker således i skolan som en följd av yttre påtryckningar och samhällets omvandling; villkoren för den dagliga verksamheten måste anpassas till de existerande villkoren. Andra förändringar är svar på reformbeslut (nya läroplaner t ex) som skolan möter med den relativa autonomi som skolan

besitter. Detta måste betyda att skolan har en institutionell självständighet som tillåter den att möta reformerna från sina egna utgångspunkter – att göra något av dem eller att böja av dem i tangentens riktning. Men reformerna kan rimligen vara svar på förändringar i samhället på samma sätt som skolans egen anpassning är det. Carlgren och Hörnqvist är medvetna om detta men framhåller ändå förändringens utgångspunkter i den egna verksamheten som (»att initiativet kommer från skolan är avgörande») helt grundläggande. Det är därför de kan använda den dubbelbottnade titeln på sin bok »När inget facit finns», det vill säga trots att skolans autonomi inte är absolut utan relativ.

Carlgren och Hörnqvist ställer frågor om förändringens eller snarare skolutvecklingens möjligheter på sin spets och inte minst genom att framhålla skolans relativa autonomi vilket framhåller dess institutionella karaktär. Detta understryker också det problem med förändring som blir utveckling på sina egna och institutionens premisser och inte med de kriterier som de faktiskt existerande läroplanerna tillhandahåller. Den fråga som författarna ställer avslutningsvis är egentligen hur »vi» (Skolverket?) kan utnyttja den förändring som pågår så att den går i den riktning »vi» vill. Om detta skall gälla blir det inledande citatet knepigt.

Hultman (2000 s 16) säger med referens både till andra författare och egna erfarenheter att skolan kan ses som »präglad av både impulser till förändring och strävan efter stabilitet». Han fortsätter:

Vidare: lärarens miljö präglas av ständiga, oväntade och ofta okända förändringar, samtidigt som strukturen förändras långsamt. Ramarna för undervisningen har länge bestått och skapar och återskapar strukturerna. Men inom ramarna kan finnas en rörelse som inte är synlig.

Förändringar eller strävan efter att åstadkomma förändringar, sker således inom strukturer som är stabila genom att undervisningens ramar medverkar till att ständigt återskapa samma strukturer. Det Hultman framhåller kan med andra ord beskrivas som skolan som institution, vilken genom och inom de organisatoriska ramarna återskapar sig själv.

I denna kontext införs förändringar. Hultman beskriver hur uppfattningarna i ett kunskapsperspektiv skiftat under de senaste 40 åren med hänsyn till förutsättningarna att åstadkomma förändring. Utvecklingen går från linjära modeller med betoning av spridning av kunskap som direkt kan appliceras. Det är en rak mål-medelmodell som emellertid under senare år ersatts av en modell för »lärande organisationer» och förts vidare till en starkare betoning av lokal kunskapsbildning i lokala kulturer.¹

Hultman beskriver således utvecklingen från en centralistiskt dominerad modell enligt vilken kunskaper för skolutveckling sprids, över en modell där »rätt kunskap» uppstår lokalt, vidare till en situation där »rätt kunskap» förhandlas fram och till ett nuvarande läge, i vilket olika kunskaper är följden av en lokal kunskapsbildning. Olika kunskaper kommer därmed att stå för olika kulturer.

Uppenbart är att institutionsperspektivet är grundläggande och att Hultman ovanpå detta lägger ett kulturellt perspektiv som leder till frågan om hur

skolan kan bevara sin stabilitet under tider av förändring.² Carlgren och Hörnqvist ger tillsammans med Hultman en god bild av i vilka perspektiv förändring och utveckling av skolan betraktas idag. Det är en bild som också verifieras av utländska författare. Några andra svenska forskare kan emellertid ytterligare bidra till att göra bilden tydligare och möjlig att förstå.

Gunnar Berg har i ett antal böcker och andra skrifter (senast Berg, Groth, Nyttell & Söderberg 1999) behandlat styrning och ledning i skolan i ett perspektiv av utveckling och förändring. Han gör det i olika fraseringar men framför allt gör han ett tema av kontrasten mellan styrning *av* skolan och styrning *i* skolan. Det förra är primärt en fråga om statens styrning, en styrning som av skolan uppfattas som kommande utifrån. Mot denna yttre styrning står skolans mottagande av styrsignalerna som sker utifrån den kultur som bär upp skolan såväl i en allmän som till den enskilda skolan knuten specifik mening; styrning i skolan. När Berg talar om kultur skulle detta med närmast identisk innebörd kunna uttryckas som skolan som institution.³

Skolor har med andra ord en identitet som ett uttryck för den dominerande kultur som kan känneteckna både skolan i den allmänna meningen och en enskild skola. Denna identitet vilar på traditioner, normer och regler som bestäms av lärarnas vanor, rutiner och pedagogiska grundsyn. Identitet och kultur bärs således upp av de individer som socialiseras in i varje skolas miljö. När politiska intentioner och beslut inte stämmer överens med kulturen möts de av motstånd. Berg m fl (1999 s 193) säger:

Vi vågar dra den slutsatsen att sådana initiativ rent av kan vara kontraproduktiva. Med detta avses att om den politiska nivån försöker att implementera vissa åtgärder med vad som av den verkställande nivån upplevs som tvång är – oavsett hur lovvärda åtgärderna i sig än är – sannolikt denna implementering närmast dömd att misslyckas.

Men kulturen går att påverka. På samma sida säger Berg och hans medarbetare i kommentarerna till vad som hänt i en kommun, där implementeringen av den studerade reformen varit lyckosam:

Som framgått har man inte minst i Eklunda kommun ägnat stor uppmärksamhet åt att bland de professionella aktörerna förankra verksamhetsmål och förbereda utvecklingsarbete.

Förankringen, som den beskrivs här, är ett individuellt fenomen och gäller därmed dem som bär upp kulturen och identiteten. Den berör vad Berg talar om som aktörsberedskap, som består av både kunskaper, färdigheter och förhållningssätt bland de professionella aktörerna, t ex lärare och skolledare (jfr också Berg & Wallin 1986). Aktörsberedskapen ser Berg på samma sätt som kulturen som både kollektiv och individuell. Den individuella aspekten framstår i citatet när där talas om att förankringen sker bland de professionella aktörerna, det vill säga med individerna som målgrupp.

Berg och hans medförfattare gör mötet mellan reformmotiverade styrsignaler och skolans eller skolors kultur till en kärnfråga och menar att

påtvingade utvecklingsåtgärder är dömda att misslyckas. Detta kan tolkas som ett instämmande i det inledande citatet från Carlgren och Hörnqvist (1999) men får en annan innebörd när författarna pekar på möjligheten att förankra beslut och beslutsmotiv, eller med andra ord, påverka aktörsberedskapen.

I en rapport från 1980 diskuterar Sverker Lindblad »Skola och förändring» i samma tonart som Berg men med begreppspar centrum-periferi som kontrapunktisk kärna. Lindblad framhåller hur centrala beslut har svårt att slå igenom i verksamheten i periferin. Han säger att:

regeringsmakt inte är en tillräcklig förutsättning för utbildningsreformer, eftersom det förekommer en dubbel styrning av utbildning. Som statsapparat har skolan en viss självständighet gentemot samhälleliga konflikter. Maktförhållanden slår inte omedelbart igenom i skolan. Detta förhållande accentueras av att skolan är en ideologisk statsapparat, dvs fungerar genom ideologi. Det är inte en enhetlig ideologi som manifesterar sig ute i periferins fingerspetsar, vilket inte heller kan ske, eftersom det inte är i dekreten utan i den specifika praktiken – i det här fallet främst undervisningsprocessen – som ideologin anropar de konkreta och olika personerna. /.../ Därigenom erhåller periferin också en självständig ställning inom utbildningssystemet. Detta medför att även om utbildningssystemet är minutiöst hierarkiskt och centralistiskt uppbyggt, så har beslut om eller strävanden efter förändringar från centralt håll svårt att slå igenom i periferin. (Lindblad 1980 s 53 f)

Det finns flera satser i citatet som vore förtjänta av kommentarer men i sammanhanget finns det skäl att särskilt framhålla två. En kommentar är naturligtvis att även Lindblad skulle kunna tala om *styrning av resp styrning i*. Därav följer betydelsen av att skolan eller periferin har en viss grad av självständighet, eller vad som ovan kallades »relativ autonomi», det vill säga en autonomi inom givna ramar. En ytterligare kommentar kan göras till vad Lindblad säger om att »ideologin anropar de konkreta och olika personerna». Detta framhåller personerna som de som bär upp periferins självständighet sådan den manifesteras i kulturen eller praktikens normer. Lindblad utvecklar detta genom att säga att:

För centrum blir en väsentlig uppgift att fatta så »bra» och välgrundade beslut som möjligt rörande ramfaktorerna vid en reformering av skolan. Kriteriet för »bra» är då å ena sidan reformistiskt och å andra sidan de specifika intressen som finns i organisationen (legitimering, överlevande mm ...) och bland de enskilda aktörerna (deras specifika intressen, karriär mm). (Lindblad 1980 s 54 f)

Lindblad ställer med denna utgångspunkt upp två kriterier för vad som är bra:

- Centrum: »Goda konsekvenser för samhället»
- Periferin: »Goda konsekvenser för skolan»

Mötet mellan dessa kriterier definierar på sitt sätt förändringsproblematiken men framhåller dessutom, med stöd av citatet närmast ovan, att »skolans» kriterier finns dels i organisationen eller vad som i dag förmodligen skulle betecknats organisationens institutionella bas och dels hos de enskilda aktörerna. Den distinktionen fyller implicit en viktig funktion i ett senare arbete av Sverker Lindblad. Detta utgör en analys och diskussion av lärarlett utvecklingsarbete. Lindblad säger (1994 s 11):

Den subjektiva aspekten (t ex lärares och elevers perspektiv och strategier) i skolans verksamhet behöver man fånga och analysera för att bättre kunna förklara hur denna institution fungerar och kan förändras.

Han framhåller vidare (Lindblad 1994 s 23f) hur lärare är aktörer i en institution där deras handlingar är utsatta för ett socialt tryck men där de också har ett visst mått av autonomi i sitt arbete. Den genomgående modellen i Lindblads arbete med att försöka förstå förändringsarbete som lärares eget utvecklingsarbete bygger på samspelet mellan det institutionella trycket och aktörernas autonomi eller mellan institutionen och individen och dennes position i institutionen.

I en antologi från 1980 med titeln »Förändring och förnyelse i skolan – frihet och gränser» (Berg, Larsson, Lindblad & Wallin 1980) förs diskussionen från likartade utgångspunkter men med betoningen på just frirummet inom läroplanernas och andra ramars gränser och förändring/utveckling som att pröva dessa gränser. På sidan 155 säges:

Vidare finns ett utrymme inom dessa utifrån bestämda ramar. I dag gäller uppenbart att detta utrymme för handling inte utnyttjas. /.../ Ett allvarligt menat utvecklingsarbete har också den effekten att det vidgar handlingsutrymmet intill gränsen för det tillåtna och känner därmed av var dessa gränser går. Däri ligger det konfliktfyllda i utvecklingsarbetet men också möjligheten att ifrågasätta gällande begränsningar för skolverksamheten. Utvecklingsarbetet blir gränsbelysande.

I fortsättningen konstaterar man att skolan tillåts att inom givna ramar leva sitt eget liv med en viss självständighet mot samhället i övrigt – gentemot de yttre krafterna. Denna handlingsfrihet, som är den enda möjliga i ett demokratiskt samhälle, ger de politiska besluten pedagogisk legitimering men centralt är också:

att denna relativa självständighet tillåter utvecklingen av den skolans tradition och kultur som i det enskilda fallet kan sätta gränser för ett lokalt förändringsutrymme. (Berg, Larsson, Lindblad & Wallin 1980 s 158)

Tradition och kultur återkommer som närmast självklara faktorer att räkna med. Insikten därom fanns redan formulerad vid ingången av 1980-talet men behöver fortfarande framhållas.

För att återvända till referenser från senare år kan Juhlin Svenssons avhandling från år 2000 nämnas. Hon har studerat hur skolor styr sin undervisning utifrån läroböckernas struktur och innehåll eller med eleverna som utgångspunkt. De skillnader hon finner mellan skolor diskuterar hon i ett institutionellt perspektiv relaterat till en tradition i vilken läroböckerna är »kulturella redskap» (Juhlin Svensson 2000 s 74).

Ett sammanfattande budskap hos Juhlin Svensson är att läroboken är utformad för skolan och är en del av skolan som institution. Dess normer säger att genom läroboken erhålls struktur i undervisningen och att alla elever erbjuds samma möjligheter »att skapa mening». Detta gör mötet (eller planeringen för mötet) med eleverna mindre krävande men är också, ur elevsynpunkt, ett uttryck för kontroll och makt. Därmed bär läroboken och dess användning i traditionella former värden som går utöver läroboken som form och innehåll i och för sig.

Avslutningsvis skall jag i detta avsnitt ta upp en rapport från Skolverket (1998). Rapporten redovisar erfarenheter från fem program i gymnasieskolan men gör också reflektioner och för mera allmänna diskussioner som är intressanta bidrag till hur man kan förstå förändringens och skolutvecklingens problematik. Rapporten framhåller två begreppslika utgångspunkter för de analyser som sker. Den ena är förändrings- och omvandlingstryck. Med detta menar man: »Summan av alla de krav, beställningar och förväntningar som riktas mot programmet.» (Skolverket 1998 s 205) Dessa handlar om olika ting:

- Om nyheter som införts i systemet: decentraliserat ansvars- och styrsystem, en ny läroplan, program mål, nya kursplaner och ett nytt betygssystem,
- om krav och förväntningar som ställs på programmen från branscher, högskola, föräldrar och allmänhet,
- om nya kategorier av elever,
- om föreställningar om framtiden som träffar programmen via media,
- om en ny och snävare ekonomisk situation än tidigare, samt
- om föreställningar hos enskilda aktörer och grupper av aktörer inom programmen eller skolan.

Rapporten har denna uppdelning (Skolverket 1998 s 205) men här har den gjorts ännu tydligare för att framhålla de olika källor från vilka påverkan sker och tryck utövas. De yttre källorna är flera än de inre men samtidigt skall noteras att de med fördel beskrivs i dessa två kategorier, dvs yttre och inre källor för påtryckningar.

Ett andra centralt begrepp är institutionellt lärande. Författarna har valt att betrakta gymnasieprogrammet i ett institutionellt perspektiv snarare än i ett enbart organisatoriskt. »En institution», säger man, »hålls samman av människor kring värden och idéer» och fortsätter: »Varje gymnasieprogram har sitt speciella ethos och sitt eget sociala och kulturella liv» (Skolverket 1998 s 205 f). För att förstå programmet som institution måste man ta in dess historiska, kulturella och värdemässiga dimension. Från den utgångspunkten talar rapporten om olika sätt att möta förändringstrycket: som institutionellt

försvar eller institutionellt lärande. Detta lärande är ett nyckelbegrepp som kollektiv problemlösningsförmåga.

Rapportens diskussion påvisar konsekvenser och möjligheter i ett institutionellt perspektiv på förändring och skolutveckling. I rapporten betraktas varje program som en institution men resonemanget är lika giltigt om institutionsbegreppet vidgas till att omfatta »skolan» eller »en skola». Skolverkets rapport beskriver genom begreppet förändrings- och omvandlingstryck den situation som programmen och gymnasieskolan möter idag och framhåller således att detta möte, för att inte leda enbart till försvar och regressiva reaktioner, förutsätter ett institutionellt lärande. Avslutningsvis ger rapporten exempel på erfarenheter eller strategier som visar hur det institutionella lärandet kan förstås och ske.

Det institutionella lärandet förutsätter för det första att en grundläggande kompetens finns och att den utvecklas genom det kollektiva lärandet. En erfarenhet som rapporten framhåller är betydelsen av att byta perspektiv och se den egna erfarenheten från en utgångspunkt utanför den egna verksamheten.⁴ Perspektivbytet underlättas av att nya yrkesgrupper kommer in i skolan men, säger rapporten, det kan också ske genom att studera ungdomarna: Skolans och lärarnas av tradition självklara uppfattningar om vad ungdomarna vill och kan, prövas inte alltid mot faktiska förhållanden. (Skolverket 1998 s 218) Utöver detta nämner rapporten skolledningens betydelse för att stimulera det institutionella lärandet liksom betydelsen av att de lokala politiska aktörerna deltar i (gymnasie-)skolan som en gemensam kommunal angelägenhet. Till slut säger rapporten:

Allt det som vi fört fram som förutsättningar för institutionellt lärande har som grundelement samtalet, dialogen. Men det är inte vilket samtal som helst utan samtalet som utbyte och prövning av argument. (Skolverket 1998 s 220)

HUR KAN ERFARENHETERNA FRÅN FORSKNING OCH ANDRA SYSTEMATISKA STUDIER FÖRSTÅS?

Min utgångspunkt är Carlgren och Hörnqvists citerade uttalande om det avgörande vid förändringsarbete att »initiativet kommer från skolan» (se ovan). Även om de, vilket framgår ovan, modifierar sitt påstående, innebär det problem i ett fall som det pågående förändringsarbetet i Håbo kommun. De forskare som refererats i det föregående – och det gäller även Carlgren och Hörnqvist – diskuterar, i min tolkning, förändring i relation till det system av värden och normer som konstituerar skolan som institution. Förändring och försök till förändring konfronterar dessa i ett möte som beskrivs som mötet mellan centrum och periferi, mellan reformer, kultur och aktörsberedskap eller centrala beslut och lokala normer.

Institutionsbegreppet är således centralt men centralt är också att skolan som institution har en viss självständighet gentemot centrala beslut, det vill säga mot staten som central beslutsfattare. Institutionen skolan har inte en total utan en relativ autonomi gentemot staten. De av staten hävdade och sanktionerade föreställningarna om skolan och de med dessa förknippade

värdena kodifieras i läroplaner och skollag, som ger de ramar och gränser vilka institutionen skolan inte får överträda och mot vilka autonomi är relativ.

Som flera antyder, och som Lindblad klart påpekar, är det av vikt för staten att besluten (om skolan) kan få en pedagogisk och professionell legitimering. Men självständigheten ger också möjlighet för skolan att kunna utvecklas och vidareutvecklas som institution. Skolan måste kunna agera självständigt och inte slaviskt följa ett regelsystem för att normer och till dessa relaterade handlingsmönster skall kunna ta form.

Personalen i skolan – lärare av skilda slag och skolledare – agerar i sin tur med en viss relativ autonomi inom de institutionella ramarna. Inom dessa finns ett frirum; institutionen tvingar inte till ett helt likformigt beteende utan erbjuder frirum för individuellt agerande. Lärare är olika och skolor är olika. Betydelsen av att förutom det institutionella perspektivet på förändring beakta också det individuella agerandet från skolans personal får ytterligare tyngd när man beaktar att det är individerna som bär upp institutionerna och därmed även skolan som institution. Förändringsproblemet tar på detta sätt form som frågor om relationen mellan stat och institution men också mellan institution och individ. Svaren på dessa frågor bestämmer i hög grad hur förändring kommer att uppfattas.

VAD ÄR EN INSTITUTION?

Ett svar med hjälp av Douglass North

I en artikel från 1999 har jag varit med om att definiera institution på följande sätt:

En institution är uppbyggd på intressegruppsbaserade värdebaser. Dessa är samhälleligt sanktionerade och därmed allmänt accepterade som mål- och/eller regelsystem för den operativa nivån (Abrahamsson m fl 1999 s 148).

Detta är tillämpligt på skolan som institution men denna definition måste kompletteras med motsvarande bestämning av organisation som den operativa nivån:

En organisation är en planmässigt inrättad sammanslutning av personer med syfte att nå vissa mål. (Abrahamsson m fl 1999 s 150)

Skolan – och ännu mera den enskilda skolan – är således också en organisation inrättad för att realisera den värdebas och nå de mål som definierar institutionen skolan. Distinktionen mellan institution och organisation är principiellt väsentlig och klagörande men när den konfronteras med en verklighet i t ex forskning blir den intressanta frågan om organisationen i sin verksamhet manifesterar den institutionella värdebasen eller om organisationen i och genom sin verksamhet etablerar ett normsystem och en kultur som fjärrar sig från institutionens värden. Detta blir till en fråga om hur institutioner uppstår

och, till exempel i fallet skolan som institution, hur den möter signaler om förändring.

Berg (t ex i tidigare anförda arbeten) har i olika sammanhang utvecklat dessa definitioner på ett generativt sätt. Jag skall ändå för att underlätta och något fördjupa förståelsen för vad en institution är och vad den innebär för de institutionella aktörerna luta mig mot två andra auktoriteter som behandlat institutionsbegreppet: Douglass North och senare Mary Douglas. Den förre är ekonomihistoriker och har förenat institutionsteori och ekonomisk teori på ett sätt som gett honom Riksbankens ekonomipris till Alfred Nobels minne. Norths poäng är att ekonomisk utveckling – såväl historisk som samtida – kan förklaras genom existensen av institutioner som minskar osäkerheten i det ekonomiska systemet och ger utrymme för entreprenörer att agera på det ekonomiska fältet. För North är institutioner liktydigt med:

spelregler i ett samhälle, eller ... de restriktioner som människor sätter upp för att ange formerna för mänsklig samverkan. Dessa institutioner anger följaktligen det sätt på vilket samhället utvecklas under tidens lopp och utgör därför nyckeln till förståelse av historisk utveckling. (North 1993 s 16)

För North som inriktad på att förstå ekonomiska transaktioner är det begripligt att han formulerar sig på följande sätt:

Institutionernas viktigaste uppgift i ett samhälle är att minska osäkerheten genom att upprätta en stabil (men inte nödvändigtvis effektiv) struktur för samspelet mellan människor. (North 1993 s 16)

Applicerat på ekonomiska transaktioner var det egentligen detta som redan Erik Gustaf Geijer noterade vid sitt besök vid Londonbörsen i början av 1800-talet. Han sade då att han såg hur ett handslag bekräftade en överenskommelse och att det ledde till att karavaner lastades och drog genom öknerna eller att kölar plöjde haven. (Ehnmark 1999) North säger vidare att institutionerna minskar osäkerheten genom att ge struktur åt vardagslivet. De:

utgör vägledning för samspelet människor emellan så att vi vet (eller lätt kan lära oss) hur vi skall bära oss åt när vi vill hälsa på våra vänner på gatan, köra bil, köpa apelsiner, låna pengar, bilda en firma, begrava våra döda eller vad det nu kan vara. (North 1993 s 17)

Detta ger institutionsbegreppet en mycket stor räckvidd. De institutionella restriktionerna begränsar således de valmöjligheter som står till buds för individen i ett visst samhälle. De omfattar:

både det som de enskilda är förbjudna att göra och ibland de förhållanden under vilka en del enskilda får företa sig vissa saker. ... utgör de alltså ramar inom vilka det mänskliga samspelet försiggår. (North 1993 s 17)

North jämför restriktionerna med reglerna i ett tävlingsspel. De som spelar och tillämpar reglerna utgör i Norths metafor den organisation som har att förverkliga institutionens syften.

Även North diskuterar således skillnaden mellan institution och organisation. Den senare, säger han, består av grupper av individer som hålls samman av en gemensam strävan efter att uppnå vissa mål (s 19). I likhet med institutionerna ger organisationerna, t ex företag och skolor, en struktur för mänsklig samverkan. De har tillkommit:

med specifika syften som en följd av de möjligheter som anges av en existerande uppsättning restriktioner ... och i sin strävan att uppnå sina mål är de betydelsefulla medel för institutionella förändringar. (North 1993 s 19)

Citatet säger att organisationer tillkommer för specifika syften. För North innebär detta först och främst att någon, en entreprenör, utnyttjar det frirum som de institutionella ramarna ger. Citatet säger också att i sin strävan att uppnå sina mål, dvs i sitt agerande som organisationer, blir de medel för förändringar av institutionen. Även om institutioners uppgift är att minska osäkerheten i samhället genom en stabil struktur för samspelet mellan människor, är institutionella förändringar inte uteslutna:

Oavsett om det är fråga om konventioner, uppföranderegler och beteendenormer eller stiftad lag, sedvanerätt eller kontrakt mellan individer, utvecklas institutionerna och förändrar därigenom de valmöjligheter som står oss till buds. (North 1993 s 20)

North är inte intresserad av hur organisationer utvecklas för att svara mot institutionella restriktioner och möjligheter utan just av hur de påverkar institutionerna, det vill säga hur organisationer kan leda till institutionella förändringar. Tyngdpunkten ligger därvid på samverkan mellan institutioner och organisationer. Detta är en samverkan, vars innebörd och betydelse framgår av att North beskriver relationen mellan dem som ett symbiotiskt förhållande.

Institutionens uppgift är således att minska osäkerheten i samspelet med andra och att ge en struktur för att hantera förhållandet till andra. Genom restriktionerna – de begränsade valmöjligheterna – menar North att människors beteenden blir både mera begripliga och förutsägbara. I andra ordalag kan detta uttryckas som att institutionerna gör det möjligt att (inom ramen för de institutionella restriktionerna) både lösa problem och att hantera osämja och konflikter.

North framhåller att människorna i alla samhällen ålägger sig restriktioner för att strukturera och begripliggöra sitt förhållande till andra. Restriktionerna beskriver han som både informella och formella regler. Den ordningen mellan begreppen använder North i sin diskussion, vilket kan tydas som en rangordning och låter dem definiera kultur som ett centralt begrepp. North frågar var de informella reglerna kommer ifrån och svarar:

De kommer ur samhälleligt överförd information och ingår i det arv som vi kallar kultur. Vårt intellekts sätt att behandla information är beroende av »hjärnans förmåga att lära sig att programmeras med ett eller flera noggrant strukturerade naturliga språk som innehåller

koder för såväl uppfattning, attityder och moral som faktisk information». Kulturen ger oss en språkbaserad begreppsram som gör det möjligt för oss att sortera och tolka den information som sinnena förser hjärnan med. (North 1993 s 65)

Informella regler är kultur som kommer ur samhälleligt överförd information eller, med mina ord, den information som våra handlingar i samspel med andra leder till. På samma sida (s 65) framhåller North, att kulturen tjänar som ett filter som ger kontinuitet och blir en viktig källa till kontinuitet i långsiktiga samhälleliga förändringar:

Men i ... låg tyngdpunkten på hur ofullständig informationen var och att det därför uppkommer ett behov av institutioner för att strukturera samspelet mellan människor. I det här kapitlet ligger tyngdpunkten på att det kulturella filtret ger kontinuitet, så att informella lösningar på bytesproblem i det förflutna förs vidare till nutiden och dessa informella restriktioner görs till viktiga källor till kontinuitet i långsiktiga samhälleliga förändringar. (North 1993 s 65)

North framställer skillnaden mellan informella och formella regler som en skillnad mera till graden än till arten. Han talar om en kontinuerlig skala från tabun, seder och traditioner till skrivna författningar och lagar. Med de senare som regler blir restriktioner ett självklart begrepp. Reglernas primära funktion är att underlätta ett politiskt eller ekonomiskt byte, dvs politiska och ekonomiska transaktioner. Han säger i anslutning till att han behandlar de formella reglerna att avståndet mellan politiska och ekonomiska intressen och styrkan i dessa kommer att påverka regelstrukturen. Därmed erkänner North att värden kan spela en roll för den institutionella strukturens utveckling men i hans perspektiv är detta inte intressant. Hans utgångspunkt finns i egenintresset och inte i de gemensamma intressena i en samfällighet.

Från North till Douglas ...

Enligt North är institution således spelreglerna för mänsklig samverkan i ett samhälle. Spelregler förutsätter också att spelet spelas, vilket för North är ett sätt att ringa in begreppet organisation, men också spelare som är spelets aktörer och organisationens medlemmar. I ett symbiotiskt förhållande mellan regler och spel och spelare förändras regelsystemet eller institutionen.

Reglerna kan beskrivas på ett kontinuum från formella till informella. På den ena extremen finns de formella reglerna som lagar och andra skrivna regler och på den andra t ex konventioner, rutiner och handlingsnormer. De informella reglerna bärs upp av handlingar och språk som handlingar i organisationen men förändras också genom upprepade handlingar av aktörerna och bestämmer de karakteristika för organisationen som kallas kultur. De informella reglerna som kultur underlättar således det faktiska samspelet mellan människorna som delar dem, men North framhåller också hur de bidrar till samhälleliga förändringar. Detta måste betyda att de informella reglerna, kulturen, blir så starka och utvecklas så att de formella och legala

reglerna förlorar sin legitimitet. Detta slags samspel mellan formella och informella regler är viktigt i Norths framställning.

Norths diskussion av institutionsbegreppet och dess relation till organisationer och organisationers kultur är klargörande och kan lätt relateras till skolan som institution och organisation. Det North beskriver kan uttryckas så att en institution som restriktioner (mål, värden, föreställningar) för till exempel skolan, ger ramarna för organisationen av skolan eller skolor. Inom dessa ramar utvecklas de institutionella restriktionerna och (a) blir starka och (b) kan komma att stå i strid med institutionen eller att institutionen som den utvecklas i samverkan med institutionen blir irrelevant i förhållande till samhälleliga krav. Men institutionen ger också trygghet eller, med andra ord, minskar genom de implicita restriktionerna osäkerheten för aktörerna om vad som är tillåtna handlingar. De institutionella restriktionerna kommer också att definiera aktörernas självförståelse och därmed också få funktionen att tjäna som ett filter för deras varseblivning av såväl institutionen och organisationen som omvärlden.

Men Norths framställning har ett syfte som kommer honom att allt för lättvindigt gå förbi denna aspekt av institutionens funktion eller med andra ord spelarna i organisationen, dvs de som bär upp kulturen och de informella reglerna. Han talar visserligen i några sammanhang om tillgången till information och människans förmåga att hantera information som kognitiva processer. Hur dessa kan behandlas och deras relation till handlingar och till omgivningen, har han inget att säga om. Det har däremot Mary Douglas (1986) i sin bok *How institutions think*.

Mary Douglas skriver från en antropologisk utgångspunkt och kommer därför att betona andra aspekter i sin diskussion än North. På ett helt annat sätt framhåller hon individernas relation till varandra och till institutionen. Hennes framställning handlar i hög grad om hur kulturen styr individernas tänkande och om individens frihet i förhållande till institutionerna. Dessa, liksom spelregler, ger en struktur som individen inte kan frigöra sig ifrån och strukturen styr tanken mot gällande normer och värderingar. Efterhand blir dessa tankar de självklara sätten att tänka. De kommer också att styra hur vi handlar i världen liksom vilken kunskap vi kan ha om världen. Detta innebär att tänkandet och våra kunskaper om världen handlar om sociala konstruktioner som utvecklas i samspelet mellan människor som aktörer.

En utgångspunkt för Douglas är samverkan och solidaritet (cooperation and solidarity). Solidaritet förutsätter en »shared basis of knowledge and moral standards». Denna bas för delad kunskap och moraliska normer är beroende av institutionerna. När Douglas uttrycker denna uppfattning tar hon stöd hos framför allt Durkheim och Fleck som (enligt Douglas) menar att »true solidarity is only possible to the extent that individuals share the categories of their thoughts» (Douglas 1986 s 8).

Detta är således också Douglas uppfattning som hon menar kan motiveras på två grunder, av vilka hon i sin bok utvecklar den ena som således är kognitiv till sin karaktär: »The individual demand for order and coherence and control of uncertainty.» (Douglas 1986 s 19) Detta ger en utgångspunkt som står mycket nära North men formulerad i ett annat perspektiv. Douglas ger den

ord genom »shared knowledge and shared beliefs» men går ännu längre och talar om tankestilar (thought style). Dessa bestämmer vad som är rimliga frågor till och om världen liksom vad som är rimliga svar. Därmed kan hon också (med Durkheim och Fleck) tala om tankevärldar. Avgörande i Douglas framställning är att hon (med de ovan nämnda auktorerna) kan säga att kognition är den mest socialt bestämda mänskliga aktiviteten av alla. Även här står Douglas nära North. Tankestilar och delade kunskaper utvecklas i den sociala gruppen och ett centralt påstående är »[t]he idea of a social group that generates its own view of the world, developing a thought style that sustains the pattern of interaction.» (Douglas 1986 s 32)

Om detta med Douglas egna ord skrivs om till »[Durkheim's och Fleck's] idea of a social group unintentionally generating thoughts that sustain its own existence» (Douglas 1986 s 33) framstår kognitionens sociala bestämning än tydligare men också att utvecklingen av delade kunskaper och försanthållanden sker utan avsikter att så skall ske. De äger rum i det sociala samspelet och den fråga som Douglas vill besvara är hur detta sker. För Douglas går de kollektiva representationerna före de individuella och hennes fråga blir då hur de socialt bestämda kognitionerna blir individens egna. Detta sker som en process i vilken individer deltar med sina handlingar, språkliga och andra, under restriktioner som är socialt bestämda.

Så långt har framställningen hos Douglas talat om sociala grupper men för att få möjlighet att föra in begreppet legitimitet, som är viktigt för »shared knowledge and shared beliefs», övergår hon till att använda termen institution och avser därmed en »legitimated social grouping». Douglas är som sagts tidigare antropolog vilket framgår när hon exemplifierar institution med »a family, a game, or a ceremony» (Douglas 1986 s 46). Legitimeringen kan ske genom personlig auktoritet men kan också vara »based by common assent on some general founding principle». Ett exempel på detta skulle kunna vara skolan.

Institutionen definierar således rummet för den sociala kontrollen av kognitionen. Den tar över vårt tänkande genom den tankevärld den manifesterar. Det sker genom de restriktioner den uttrycker och som säger vad som räknas, vad som är viktigt och vad som inte räknas eller är viktigt. I annat sammanhang har jag uttryckt detta så att skolans institutionella system av normer och regler säger vad som går att göra och inte göra, vad man får göra i skolan och inte göra i skolan, vad som är kunskap och vad som inte är kunskap och så vidare.

Douglas menar att institutionen som restriktioner och kontroll av kognition och kognitiva handlingar får sin funktion genom att den systematiskt förbinder social ordning med kognitiva processer. I detta är koherens ett huvudord vilket innebär att sociala handlingar upprepas under de villkor som råder och som kan uttryckas som det existerande normsystemet. Men det sker också genom att institutionen föreskriver de logiska kategorier som är giltiga och vilka som inte är giltiga. I detta ligger också att institutionen klassificerar och kategoriserar världen för oss, vilket innebär att den utvecklar den tankevärld inom vilken vi, dvs dess aktörer, rör sig.

Men, säger Douglas, en institution kan inte ha avsikter (purposes): »Only individuals can intend, plan consciously and contrive oblique strategies» (Douglas 1986 s 92). De institutionella restriktionerna ger de ramar inom vilka individen kan ha avsikter etc. Detta ges uttryck på följande mera vardagliga sätt:

When institutions make classifications for us, we seem to lose some independence that we might conceivably have otherwise had. This thought is one that we have every reason, as individuals, to resist. Living together, we take individual responsibility and we lay it upon one another. We take responsibility for our deeds, but even more voluntarily for our thoughts. Our social interaction consists very much in telling one another what right thinking is and passing blame on wrong thinking. This is indeed how we shape institutions, squeezing each other's ideas into a common shape so that we can prove rightness by sheer numbers of independent assent. (Douglas 1986 s 91)

Samtidigt som citatet ger uttryck för det individuella ansvaret inom givna villkor accentuerar det den övergripande frågan om individens relation till den sociala ordningen och möjligheten av solidaritet (Durkheim) eller, med andra ord, handlande och handlingar för det gemensamma bästa.

Frågan om utrymmet för individuella handlingar gäller också i fråga om de klassificeringar som institutionen som tankevärld inbegriper. Att ge namn åt kategorier – att benämna världen – är endast ett ytfenomen, menar Douglas. Först i de upprepade handlingarna i den sociala gruppen sker den egentliga klassificeringsprocess, som bestämmer världsbilden. Men även i detta fall är det personer som handlar, dvs klassificerar. Det finns med andra ord ett utrymme för en viss grad av autonomi. Det är således möjligt att tala om en relativ autonomi inom de ramar som institutionen implicerar genom att den »provides the categories of thought, sets the terms for self knowledge and fixes identities» (Douglas 1986 s 112).

Institutionen bestämmer således vår identitet genom att förse oss med tankekategorier och definierar vad som är »shared knowledge» och »shared beliefs». Därigenom tänker institutionen för oss vilket också innebär att den kontrollerar våra minnen: vi minns bara det som är förenligt med de villkor som den institutionella världsbilden medger. Ett citat från Fleck (efter Douglas) får avsluta denna diskussion:

Cognition is the most socially-conditioned activity of man, and knowledge is the paramount social creation. The very structure of language presents a compelling philosophy characteristic of that community, and even a single word can represent a complex theory ... Every epistemological theory is trivial that does not take the sociological dependence of all cognition into account in a fundamental and detailed manner. (efter Fleck 1935 s 42)

... och vidare till Säljö

Våra kognitioner är således socialt och institutionellt bestämda men tillåter samtidigt en relativ individuell autonomi. Den världsbild som institutionen uttrycker, manifesteras som en »compelling philosophy characteristic» i språket och även det enskilda ordet kan representera en komplex teori. Språkets betydelse som uttryck för en tankevärld och för ett sätt att uppfatta världen behandlar Säljö (2000a, b) på ett för sammanhanget intressant sätt som kan föra diskussionen både hos North och Douglas vidare. I en artikel från år 2000 säger Säljö (2000a s 58):

Men den kanske viktigaste slutsatsen är att i grunden är människan en diskursiv varelse; hon skapar texter och berättelser med vilka hon hanterar verkligheten. Och hon har inget val eftersom hennes kunskaper i avgörande utsträckning är diskursiva.

Att människan är en diskursiv varelse betyder också att hon är beroende av andra. Taylor (1991) uttrycker detta när han talar om människans i grunden dialogiska karaktär eller när Geijer (citerat från Ehnmark 1999) säger »Intet du, intet jag». Genom diskursen eller samtalet skapas texter och berättelser som gör det möjligt att hantera verkligheten eller med andra ord att i någon mening förstå den. Berättelserna kan vara myter men de kan också vara vetenskapliga med anspråk på rationellt förklaringsvärde. Oavsett vilket motsvarar de i hög grad vad Douglas talar om som tankevärldar.

Liksom North framhåller institutionen som spelregler säger Säljö (2000a s 49):

För att våra samtal ska bli framgångsrika och hjälpa oss att hantera vardagen och lösa problem, måste det finnas spelregler som hjälper oss att förstå vad som menas med det som sägs.

Språket är inte en kopia av en yttre verklighet utan är en följd av diskursen eller med Säljös ord, de kommunikativa mönster som gäller där man växer upp och utvecklas – familj, barndomsmiljö, forskningsmiljö eller liknande. Om det lilla barnet får stå som exempel så framhåller Säljö:

Det lilla barnet kan inte heller skydda sig mot de kommunikativa mönster som gäller i den krets det växer upp, utan utvecklingen kommer att ske inom ramen för dess villkor. (Säljö 2000a s 51)

Detsamma gäller även i mera komplexa sammanhang där våra »shared knowledge and shared beliefs» utvecklas. Former och spelregler för samtal – offentliga eller privata – måste skapas och deras för individerna tvingande karaktär gör det möjligt för Säljö (såväl som North och Douglas) att framhålla att vi inte har något val. De kommunikativa processerna blir centrala (Säljö 2000b s 36) och språket konstitutivt för vårt sätt att »se på verkligheten och agera i olika sociala praktiker» (Säljö 2000b s 90).

Parentetiskt kan påpekas att Säljös perspektiv är kommunikativt och sociokulturellt, varav följer de begrepp han använder i sin framställning. Han använder inte begreppen institution och organisation men talar (2000b s 138) om verksamhetssystem som en kollektiv varaktig verksamhet, som innesluter

både målorienterade handlingar och rutinmässiga operationer. Detta ligger nära organisationsbegreppet och ger Säljö anledning att diskutera hur verksamhetssystemen utgör produkter av konkreta mänskliga handlingar som både återskapar och utvecklar samma system i ett tillstånd av instabil jämvikt. Detta kan jämföras med vad North säger om det symbiotiska förhållandet mellan institution och organisation och Douglas om institutionella förändringar som en följd av individuella målriktade handlingar.

De institutionella perspektiven hos North och Douglas har paralleller i Säljö's sociokulturella och kommunikativa perspektiv. Samtliga talar om spelregler och om hur ramen för våra handlingar begränsas till och med så långt att, som t ex Säljö säger, det diskursiva trycket är så starkt att människan inte har något val. Samtidigt framhåller alla tre var och en på sitt sätt att inom de givna ramarna ges utrymme för individuella handlingar i en relativ autonomi som både ger individuell frihet och förhindrar att institutioner, organisationer och verksamhetssystem blir statiska.

Eriksen (1997) sammanfattar på ett allmänt plan och med referens till både Habermas och Waltzer innebörden av den föregående framställningen:

Vi kan inte kliva ur livsvärlden – den är redan given. Vi kan inte välja en annan kultur eftersom hela vår existens och personliga identitet är knuten till det vi fötts in i och blivit socialiserade av. En livsform och idéer om vad som utgör ett bra liv kan inte väljas rationellt. Den kan bara interpreteras (Waltzer, 1983), redovisas, tolkas och omtolkas i ljuset av nya erfarenheter och kunskaper. (Eriksen 1997 s 29)

Ny erfarenheter och nya kunskaper kan göra att vi reflekterar över innebörden av vår situation och vad vi gör av den men, framhåller Eriksen, de handlingsnormer som följer av vår livsvärld (eller vår tankevärld, för att tala med Douglas) kan också bli otillräckliga när frågan om vad vi bör göra bryts mot andras intressen. Då förenas kunskapsfrågan med den moraliska frågan och blir till grunden för det kommittära perspektiv som Waltzer är talesman för. (»The primary good that we distribute to one another is membership in some human community.»; Eriksen 1997 s 31)

FÖRÄNDRING, REFORM, UTVECKLING

Jag menar således att för att förstå förändring och det svåra i att förändra skolan måste hela den presenterade bilden och de möjliga innebörderna av institutionsbegreppet tas i beaktande – plus dessutom annat som jag inte varit förmögen att framhålla. Oavsett om institution ges betydelsen av etablerade värdegrunder, av spelregler, av socialt bestämda tankevärldar, av diskursiva mönster och praktiker eller om den sammanfattas som livsvärld och identitet framhåller den det egentligen oerhörda i försöket att förändra skolan. Förändringen innebär att rubba spelreglerna, att ifrågasätta kategorier och klassificeringar i tankevärlden och att inverka på de diskursiva mönstren, deras innehåll och kanske också deras form. Försöket är oerhört även när aktörernas relativa autonomi erkänns som utrymmen för individuella handlingar,

i vilka spelreglernas gränser prövas. Motaktioner och motreaktioner blir en självklar följd av rubbad trygghet och påtvingad osäkerhet.

Den relativa autonomin är viktig. Den ger utrymme för aktörer att verka för och i handling avvika från de institutionaliserade normerna som ett sätt att göra anpassningar till den samhällseliga förändring som ständigt sker och som är överordnad skolan. Men den ger dessutom utrymme för avvikande handlingar som ett uttryck för missnöje med rådande normer och värderingar och för en strävan att förskjuta balanser i fråga om dessa. Men den institutionella eller den diskursiva kraften är så stor att tanken att radikala förändringar skulle kunna komma underifrån (»genom initiativ från skolan») är tveksam. Samtidigt aktualiserar detta frågan om olika slag av förändringar och deras möjligheter att få genomslag i skolan.

En första och nödvändig distinktion är den mellan förändring och utveckling. Förändring avser primärt en i någon mening konstaterad skillnad som inträffat mellan två tidpunkter. Förändring är ett neutralt begrepp även om bestämningen av kriterier för att konstatera skillnaden naturligtvis innesluter värdemässiga bestämningar. Konstaterandet av en uppfattad skillnad är en akt av deskription. Förändringen kan också ges en normativ innebörd men denna bestäms av den eller dem som tillskriver förändringen dess betydelse.

Utveckling definieras på samma sätt som en skillnad men en skillnad med en relation till bestämda kriterier som i grunden är värdebestämda. Utveckling har därmed en positiv innebörd och är primärt ett normativt begrepp. Det säger något om hur ett sakernas tillstånd bör vara. Det kan sekundärt, liksom förändring, ha en deskriptiv betydelse som ett konstaterande av om utveckling kan sägas ha skett eller inte skett. När skolan står i fokus är utveckling det mera intressanta begreppet, med skolans ideologiska och styrande dokument som kodifieringar av kriterier för utveckling.

Förändringar i skolan sker ständigt och successivt som en del av det vidare sammanhang som beskrivs av det samhälle som skolan är en del av och som idag är såväl nationellt som lokalt och globalt. Nya materiella villkor och nya teknologier skapar i sig nya förutsättningar för skolan men ännu mera de nya idéer och sätt att se världen och de värdeförskjutningar som sker som en följd av dessa. Skolan är inte densamma i dag som på 1960-talet. Den svarar mera mot krav i dagens samhälle. Också tilltal och umgängesformer har stora olikheter mot vad som då var dominerande. Men denna ständigt pågående anpassningsprocess är långsam. Som institution har skolan en förändringströghet som snarast innebär att den strävar efter att anpassa de yttre samhällseliga förändringarna till de institutionella värdena, till de traditionella rutinerna, lösningarna och normerna för handling än det motsatta.

När de nya samhällseliga villkoren och kraven på skolan växt sig starka och skolan som institution uppenbart släpar efter uppstår behoven av reformer. Exempel på detta från vårt land är folkskolestadgan av 1842, realskolans etablering 1906, läroplanen för folkskolan från 1919 och 60-talets införande av en ny grundskola och ett nytt gymnasium. Ett annat exempel på reformsträvanden är den engelska *Education Act* från 1944, det vill säga mitt under brinnande krig, med dess radikala och framåtsyftande förändringar för att möta efterkrigstidens behov i ett demokratiskt samhälle.

Alla dessa exempel framhåller att reformerna är utbildningspolitiska. De rör fundamentala värden och villkor i samhället och är delar av en pågående förändring i samhället. De är, med andra ord, inte i första hand pedagogiska; de pedagogiska lösningarna och konsekvenserna är först sekundära till de fundamentala behoven och ambitionerna. Det är också därigenom som de utmanar de institutionella värden som bär upp en existerande skola, både i dess normsystem och dess organisation, rutiner och tekniska lösningar. I denna mening har reformerna en innebörd av makt i förhållande till skolan, men så vitt reformerna avser att företräda nya värden och omfatta till exempel nya grupper i skolan har de en innebörd av maktförskjutning också med avseende på sina konsekvenser.

Reformerna och deras uttryck i läroplaner och andra dokument ger kriterierna för utveckling. Dessa är yttre i förhållande till skolan. Men förändringar sker också, och förutom den kontinuerliga förändring av skolan som del av samhället som nämnts ovan, inom det institutionella sammanhanget. Dessa förändringar utgörs främst av två slag. Å den ena sidan sker förändringar genom att nya metoder och nya arbetsorganisationer införs. Dessa förändringar är främst tekniska till sin karaktär och rör form mera än innehåll. De har som främsta syfte att öka effektiviteten i skolan. De hotar med andra ord inte den institutionella grundvalen.

Å den andra sidan sker också reformistiska förändringar som bryter mot de institutionella normerna i skolan. De avser både form och innehåll i skolans verksamhet och framkallar ofta motstånd hos kollegor som inte omfattar de värden och övertygelser som styr förändringsambitionerna. I synnerlig grad är dessa förändringar och det utrymme som faktiskt finns för dem ett uttryck för den relativa autonomin i skolan liksom i varje annan institution. Förändringsambitioner av detta normutmanande slag belyser på ett intressant sätt det institutionella tryckets förekomst och styrka. Om till exempel en grupp lärare i en skola finner skäl att pröva förändringar som är radikala och prövar institutionella gränser, möter de ofta invändningar eller öppet motstånd från kollegor. Men dessa behöver knappast argumentera för sin ståndpunkt. Det räcker med att hänvisa till de normer som gäller – till vad som går att göra, skall göras etcetera i skolan, det vill säga så har vi alltid gjort – medan de som önskar förändringen måste ge skäl för sina övertygelser och argumentera i både värdefrågor och tekniska frågor som konsekvenser av de värden man vill betona.

Det senare slaget av förändringar aktualiserar möjligheten av förändringar i skolan (eller andra institutioner) som initierade »nerifrån» eller att »initiativet kommer från skolan» själv. Dessa förändringar sker och är möjliga inom ramen för den relativa autonomin men det institutionella mottrycket är så starkt att det för skolans förändring och utveckling mot samhälleligt accepterade värden eller nya samhälleliga villkor, knappast är möjligt att förlita sig till skolans egen kraft eller personalens institutionsutmanande övertygelser.

En slutsats måste bli att något slag av ingrepp utifrån är nödvändiga genom till exempel läroplaner som framhåller nya värden eller gör nya betoningar av värden. Men detsamma gäller när en läroplan skall förverkligas och beskriver

styrningsproblemet i sina grundläggande delar. I båda avseendena är likheterna stora med vad som gäller om till exempel en kommun, som i fallet Håbo, fattar beslut om att radikalt förändra och utveckla sitt skolväsen i riktning mot läroplanernas värdebas och intentioner. Samtidigt gäller naturligtvis att inifrån skolan initierade förändringar är i högsta grad viktiga att både välkomna och understödja. De har lika naturligt en stor kraft bland deras tillskyndare och kan utgöra ledfyrar inom både organisation och institution.

Kraften i de personaliterade förändringarna («eldsjälssyndromet») ger anledning till en kommentar som i sin förlängning får allmänna konsekvenser. Initiativ till förändringar från en skolas personal skall ges allt stöd och uppmuntran men på samma gång gäller att alla värden inte är goda värden. Det är inte självklart att de värden och grundläggande synsätt på lärande, på undervisningens form och innehåll som bär upp en materialiserad idé för förändring är goda värden eller goda synsätt. Varje förändringsidé måste kunna granskas och prövas mot till exempel de värden som en läroplan kodifierar. Men denna granskning sker också i mötet med de institutionella värdena och normerna.

Som jag sagt ovan har dessa vanligen en självklarhet som inte behöver argumenteras för samtidigt som förändringsidén avkrävs motiv och argument. Detta gör förändringsarbetet trögt men tvingar också fram de argument som skall ha bärkraft även utanför det speciella sammanhanget i till exempel en viss skola. Denna prövning av argumentens bärkraft gentemot de institutionella värdena är ett uttryck för institutionens funktion att skapa friktion; samtidigt som till exempel institutionen skola släpar efter samhällets utveckling och petrifieras, vilket politiska beslut om reformer avser att justera, kan trögheten i de institutionella normerna förhindra alltför snabba förändringar och kast i utvecklingen. Skolan blir förvisso inte en spjutspets mot framtiden av egen kraft, men dess institutionella tröghet förhindrar att spjutet alltför mycket missar samhällligt önskvärda mål. Frågan om relationen mellan förändring och stabilitet erbjuder ett gott exempel på ett paradoxalt förhållande.

VAD KAN MAN GÖRA?

För att förändra skolan i någon mera omfattande och genomgripande mening i förhållande till samhällliga behov och ambitioner krävs således mer än skolinitierade försök hur ambitiösa och väl motiverade dessa än är. Den samhällligt legitimerade basen för verksamheten, genom en artikulerad värdebas, måste förändras genom något slag av reform. Dessa kan för mitt syfte beskrivas i två huvudgrupper:

- Generella reformer genom modifieringar av skollagar, nya läroplaner eller andra styrdokument och nya system för styrning av skolan. Dessa reformer är utbildningspolitiska och, vilket vi varit vana vid i Sverige, reformdokumenten är nationellt giltiga.
- Lokala reformer med politiska motiveringar av det slag Håbo kommun representerar. Dessa reformer kan i sin tur dels vara medel för att förverkliga gällande läroplaner och dels uttrycka lokala ambitioner och betoningar.

Egentligen är det väl detta som har avsetts med de numera föreskrivna kommunala skolplanerna.

Det är naturligtvis möjligt att fråga sig om inte begränsade förändringar eller »delreformer» i en enskild skola kan betraktas i samma perspektiv. Förutsättningen för att detta skall vara möjligt är att en samlad plan finns och att den begränsade förändringen är del av denna, dvs av en helhet. Om så är fallet har vi definierat lokal reform enligt ovan.

Både de generella och de lokala reformerna erbjuder principiellt samma problem vid genomförande av besluten. Detta följer av att ingreppen sker utifrån. Arten och styrkan av dessa problem är i sin tur beroende av hur besluten om reformer tillkommit. På den lokala nivån kan det vara en fråga om den grad av delaktighet i beslutsunderlaget som till exempel personalen givits möjlighet till. Men likheten i implementeringsproblemen följer också av det institutionella ifrågasättande som möter varje förändringssträvan som en del av definitionen av institution.

Vad kan man göra för att främja förändring och utveckling mot samhälleligt sanktionerade kriterier? En utgångspunkt för att belysa denna något preten- tiösa frågeställning vore citatet från Eriksen ovan där han med referens till Waltzer vill ha sagt att man inte kan välja sin livsform, men att man kan göra den till föremål för reflektion och eftertanke. Detta betyder att utmana de institutionella värden och normer i vilka man lever och som därför blivit en del av den egna identiteten. I annat sammanhang har jag talat om att »dra slöjan av det självklara». Det betyder att pröva erfarenheten och göra den till beprövad erfarenhet.

Detta är individuella företag som gäller den enskilde individen men det är lika mycket kollektiva företag både till sin innebörd och genom sin form: det är att ge utrymme för människans dialogiska karaktär i samtalet och den gemensamma reflektionen. I den inledande forskningsöversikten framhåller flera studier betydelsen av mötet med andra och samtalet som prövning och byte av argument. En fin belysning av detta ger den refererade rapporten från Skolverket (1998) som talar om institutionellt lärande med dialogen som grund. Hur detta begrepp kan exemplifieras med erfarenheter från Håbo skall jag avslutningsvis beskriva i följande avsnitt.

HÅBOSKOLAN SOM EXEMPEL PÅ INSTITUTIONELLT LÄRANDE PÅ SAMTALETS GRUND

Beslutet om Håboskolan var ett beslut fattat på politisk nivå för att kunna erbjuda kommunens innevånare en bättre skola, det vill säga en skola som enligt de politiska beslutsfattarna bättre svarade mot dagens och framtidens behov av kommunal skola och ungdomsutbildning. Detta betyder att den nya skolan av många såväl bland kommunmedborgare i allmänhet som skolpersonal i synnerhet kom att uppfattas som en pålaga uppifrån. Denna uppfattning kan dessutom tänkas ha förstärkts av att Håboskolan i sina grundidéer rymms inom ambitionerna med gällande läroplaner och bland annat avser att förverkliga dessa. Beslutet måste därför förankras och vinna legitimitet bland dem som berörs och innebörden av »bra» och »bättre än den nuvarande

skolan» tydliggöras på ett sätt som kan förstås av dem som inte deltagit i beslutet.

Det problem som uppstår beskrivs vanligen i ordalag som handlar om att informera. Information är väsentlig och en utgångspunkt men det innebär en allt för långtgående förenkling att stanna där. Informationen möter de institutionellt bestämda föreställningarna både hos allmänheten och de i skolan verksamma. Mottagarna av informationen känner inte igen sig i det nya som också kommer att kräva ställningstaganden och blir oroligt att hantera. Informationsproblemet ändrar karaktär och blir till en fråga om hur de nya ambitionerna och avsikterna kan presenteras på ett sådant sätt att de tas emot och relateras till egna existerande föreställningar och erfarenheter – till den institutionaliserade bilden.

Etablerandet av Håboskolan illustrerar på sitt sätt den enda lösning på förankringsproblemet som kan finnas i ett demokratiskt samhälle: samtalet, där samtalet bestäms som ett utbyte av argument och som delaktighet. Att få till stånd detta samtal är egentligen den fundamentala innebörden av det informationsproblem som Håboskolan stod inför. Hur man närmade sig olika grupper under Håboskolans etableringsperiod ger det följande exempel på.

Allmänheten

Det var naturligtvis angeläget att kommuninnevånarna i gemen informerades om Håboskolan och att de på goda grunder hade möjligheter att bilda sig en uppfattning om vad den innebar. Skälen därtill var många; dels innebar beslutet om Håboskolan stora ekonomiska åtaganden för kommunen; dels är ett av syftena med Håboskolan att stärka skolans roll i samhället («Håboskolan en hela kommunens angelägenhet!»); dels är det viktigt att det som sker i skolan inte är främmande utan väl känt inte bara av föräldrar och elever utan också av andra som befinner sig utanför skolan.

Under åren närmast före beslutet i september 1995 uppmärksammades det pågående beredningsarbetet av lokalpressen vid olika tillfällen. Detsamma var fallet när beslutet fattats, vilket naturligtvis gagnat förankringen av Håboskolan. Under våren 1996 utarbetades en broschyr gemensamt av barn- och ungdomsnämnd, förvaltning och kommunens grupp av skolledare och barnomsorgsföreståndare: »Den lilla skolan i den stora». Den utgör en beskrivning på sex sidor av huvudtankarna i Håboskolan och trycktes i 6 000 exemplar. Broschyrens baksida bär texten: »Håbo formar framtidens skola. Tillsammans med dig.» Detta är ett uttryck för ambitionen att göra Håboskolan till en hela kommunens angelägenhet.

I maj 1996 kunde allmänheten finna en skärmutställning i kommunhuset, till vilken utgavs ytterligare en broschyr i 6 000 exemplar och med samma rubrik. I denna beskrevs Håboskolans idémässiga grund och de förestående byggnadsplanerna. Under sommaren samma år utarbetades ytterligare en fristående broschyr som skulle föreligga till den så kallade Kick-offen i augusti, det vill säga vid det tillfälle då Håboskolan fick sin officiella start. Även den beskriver Håboskolans innebörd och organisation och innehåller uttalanden av närmast ansvariga politiker och kommunala chefer och andra som i entusiasmerande ordalag beskriver ambitionerna.

Föräldrar

Det är av vitalt intresse för ett projekt av det radikala slag som Håboskolan utgör att dess värdegrund, grundläggande koncept och konsekvenser för skolverksamheten kan göras trovärdiga för föräldrarna till de barn som går i skolan. Det har en omedelbar betydelse i den meningen att föräldrarna måste förstå innebörden av den verksamhet barnen är en del av i skolan och inte känna sig främmande för den. Det har också en medelbar betydelse genom att nuvarande skolbarnsföräldrar är ambassadörer – på gott och ont – för skolan genom att delge blivande skolbarnsföräldrar och annan bekantskapskrets sina erfarenheter av skolan i de informella sammanhang, där bilden av skolan formas. Den informationsverksamhet riktad mot allmänheten, som beskrivits ovan, inkluderar också föräldrarna som målgrupp.

Men föräldrarna stod också mera direkt i fokus genom olika insatser. Under år 1996 inbjöds skolornas föräldrar till möten vid vilka information gavs. För att kunna möta dem i grupper av en storlek som medgav samtal och för att ge föräldrarna bättre möjligheter att kunna närvara, arrangerades flera möten på varje skola efter skolornas storlek. Föräldraråden hade också möjligheter att göra studiebesök i andra kommuner där skolan bedrevs enligt det koncept som också är Håboskolans.

Skolpersonal

Skolans personal måste omedelbart få möjlighet att ta del av tankarna bakom Håboskolan i hela dess omfattning. Det är också viktigt att detta sker på ett sätt som gör det möjligt för var och en att relatera idén och dess konsekvenser till sina föreställningar om vad skola är, vad den syftar till och hur den skall bedriva sin verksamhet. Information till skolpersonalen illustrerar i eminent grad att information inte har en mening av »att ta del av» utan att den handlar om att förstå och granska i förhållande till den egna personliga pedagogiska grundsynen.

Genom främst fackliga informationer under beredningsarbetet fram till beslut hade skolpersonalen kunnat ta del av planer och bli informerad om Håboskolan. Den första och grundläggande insatsen för att delge skolans personal information om vad som förestod, skedde i varje enskild skola och var avslutad under våren 1996. Informationen mottogs på olika sätt och med olika känslor men en grundhållning kan beskrivas som avvaktande positiv. Hos vissa bland personalen skapade de kommande förändringarna undran och ängslan och i de olika skolorna följdes den gemensamma informationen upp med enskilda samtal eller diskussioner vid personalträffar.

Vid denna tid fanns en projektledare och projektgrupp för att stödja genomförandet av Håboskolan. Dess medlemmar spelade en betydelsefull roll i förankringsarbetet. Projektledaren besökte skolor för att träffa personalen, informerade skriftligt om projektets utveckling och sammanträdde förtropande med skolledarna. Inom projektgruppen fanns en undergrupp med särskilt ansvar för informationsfrågor. Den producerade ett informationsblad som under läsåret 1996/97 utkom med åtta nummer, vart och ett med en upplaga om 1 000 exemplar. Bladet innehöll information om den aktuella

situationen, intervjuer med berörda, rapporter från studiebesök och liknande och riktade sig förutom till personalen till politiker och förvaltningsanställda.

I augusti 1996 genomförde den nämnda projektgruppen två studiedagar, den tidigare nämnda Kick-offen, som en start på Håboskolan och på det program för kompetensutveckling som senare skall nämnas. Under dessa dagar förekom föreläsningar (bland annat av dåvarande skolministern), presentationer och seminarier under det syfte som dessa formuleringar beskriver:

- skapa gemenskap och samhörighet,
- ge inspiration till idéutbyte, utveckling och förnyelse,
- ge tillfälle till reflektion över personalens behov (arbetslagets/individens), samt
- stimulera visioner om framtiden.

EN KOMMENTAR: INFORMATION OCH DELAKTIGHET

Olika indikationer tyder på att de informationsinsatser som gjordes tidigt i Håboskolans historia gjorde dess bärande idéer väl kända såväl bland kommuninnevånare i gemen som bland skolans personal (Wallin 1998). Samtidigt är det uppenbart att många, inte minst bland skolans personal, menade att informationen inte var tillräcklig.

Som antytts är uppgiften att informera om till exempel Håboskolan varken en enkel teknisk fråga eller en fråga om att ge informationen ett rättvisande eller relevant innehåll utan mera en fråga om hur utgångspunkter, mål och konsekvenser kan presenteras på sådant sätt och i sådana sammanhang att de kan relateras till de föreställningar som till exempel föräldrar och skolpersonal har om vad skola är och innebär. Med andra ord handlar det om hur informationen leder till att mottagaren reflekterar över dess betydelse och helst tillsammans med andra i samtalets form. I det perspektivet skall informationen ses. Det är mindre en fråga om huruvida den är tillräcklig eller otillräcklig än om i vilken grad mottagarna har kunnat eller erbjudits tillfälle att ta ställning till Håboskolans innebörd. Men detta kan också diskuteras ur en annan aspekt: som en fråga om möjligheten för mottagarna av informationen att uppleva sig delaktiga i Håboskolan, dess utveckling och möjligheter.

Delaktighet har i sammanhanget åtminstone två innebörder. Å den ena sidan är det, som nyss sagts, en fråga om att ta ställning och beredas möjligheter att ta ställning. Detta är för både allmänhet, föräldrar och i synnerhet skolpersonalen en närmast existentiell fråga. För de senare innebär radikala förändringar av skolan att de bärande värderingar och normer utmanas, som kanske burit upp en lärargärning under många år. Även för föräldrar och kommunmedborgare i gemen utmanar förändringar av Håboskolans slag sedan länge etablerade föreställningar om skolan. Man vet vad man har men inte vad man får. Mot den bakgrunden kommer informationen aldrig att vara tillräcklig eller upplevas vara tillräcklig. Existentiella frågor blir vi aldrig färdiga med.

En andra aspekt på delaktighet, som troligen har samma grundläggande innebörd som den nyss diskuterade, kan bäst beskrivas som en demokra-

tifråga. Det finns en önskan om att få öva något slags inflytande på beslut som rör en själv och till exempel ens barn eller, om man är t ex lärare, på beslut som rör den skola som man själv skall vara en del av. Ur demokratisynpunkt har naturligtvis lärarna inte större rätt att få sin uppfattning beaktad än någon annan men däremot att få öva inflytande på den direkta arbetssituationen. Dessutom har de sina speciella yrkeskunskaper och erfarenheter att tillföra samtalet. I det perspektivet får information som samtal sin mening, det vill säga det samtal där argumentet gäller och inget annat än argumentet; både tyckandet och de eventuella invändningarna är välkomna men endast om de är försedda med skäl för tyckande och invändningar.

Oavsett vilken aspekt av delaktighet som betonas, leder den till frågan om hur Håboskolan har ytterligare förankrats och legitimerats i kommunen och getts mening och innebörd bland föräldrar och skolpersonal.

Program för kompetensutveckling

Den nämnda så kallade Kick-offen i augusti 1996 var också inledningen på ett program för kompetensutveckling av lärarpersonalen av olika kategorier.⁵ Det har drivits som en utbildning i Håbo med lärarutbildningsinstitutionen i Uppsala som ansvarig. Utbildningen motsvarar 10 akademiska poäng och bedrivs i fyra lag om 20 personer per utbildningsomgång. För närvarande pågår omgång fyra.

I kursplanen för utbildningen sägs om dess pedagogiska grundsyn:

Undervisningen är problem- och processinriktad och den avser att göra dig förtrogen med sådana undervisningsformer som främjar den personliga utvecklingen och fördjupar förmågan till lag- och grupp- arbete.

Studieformen innebär att en del av studiearbetet koncentreras till egen kunskapsbearbetning, reflektion och eget ställningstagande. Annat arbete sker i studiegruppen, som blir ett forum för ytterligare bearbetning, åsiktsutbyte, reflektion och diskussion.

Lagets roll i utbildningen är central men grundsynen framhåller både den individuella och den gemensamma reflektionen. Utgångspunkterna för reflektion och åsiktsutbyte är både egna erfarenheter som genom bearbetning görs till beprövad erfarenhet och resultat presenterade i forskningslitteratur och andra framställningar förutom för skolan gällande dokument.

Utbildningen skall tydliggöra intentionerna i Håboskolan och dess förankring i »Skola 2000» som idé för skolutveckling (se Wallin, 2000) men den skall inte presentera vare sig Håboskolan eller »Skola 2000» som recept utan ge förutsättningar för att självständigt kunna ta ställning till dessa.

Programmet för kompetensutveckling har flera syften; att medverka till att deltagarna utvecklar en gemensam grundsyn, ge förutsättningar för en anpassning till framtidens pedagogik och dels vara en inspirationskälla och en idébank för personalen. Detta kan i andra ordalag skrivas som två syften; att dels vara ett led i förankringen av Håboskolan och dels ge kunskapsmässiga förutsättningar för att förverkliga Håboskolan. Med hänsyn till båda syftena har utbildningen varit inriktad mot att förbereda för en skola med de krav som

framtiden kan komma att ställa på den och mot »ett nytt tänkande om skolan».

Detta innebär att utbildningen strävat efter att lägga en grund för och att stimulera reflektion över denna grund för den framtidens pedagogik som både »Skola 2000» och Håboskolan står för. På den grund, den gemensamma grundsynen, som utbildningen ger skall arbetet föras vidare mot förverkligandet av Håboskolan. Men detta sker i skolorna och i arbetslagen och med hänsynstaganden till de skilda villkor, som dessa arbetar under och med rektor som inspiratör och ledare. Detta ger utrymme för delaktighet för alla berörda, även de som inte genomgått utbildningen. Det ställer också stora krav på skolledningen att driva verksamheten mot Håboskolan som mål och att ha tagit positiv ställning till dess idéer och att kunna omforma dessa till strategier för hur skolan skall utvecklas och verksamheten bedrivas. Det ställer krav men ger också utrymme för rektors pedagogiska ledning och ledarskap och dennes pedagogiska övertygelser.

Arbetslagen i ledningsstrukturen

Den diskuterade utbildningen inom ramen för kompetensutvecklingsprogrammet pågår fortfarande men de beskrivna insatserna för att förankra Håboskolan gällde tiden närmast efter beslutet i september 1995. Men förankringsarbetet och utvecklingsarbetet tillsammans med personalen får inte stanna upp. Det måste ständigt bedrivas vidare i synnerhet med hänsyn till beslutets radikala konsekvenser och dessutom därför att nya personer successivt tillkommer bland personalen. Hur det skett i Håboskolan kan med fördel beskrivas med utgångspunkt från ledningsstrukturen.

Det slutliga ansvaret för ledning och ledarskap åligger naturligtvis rektor för kommunens olika skolor. Inom Håboskolan kommer arbetslagen genom sin självständighet och gemensamma ansvar att också få pedagogiska ledningsuppgifter. Detta följer av lagets uppgifter – förutom att utveckla en god social miljö och genomföra undervisningen – att genom sin självständighet och självförvaltning självt skapa förutsättningar för undervisningen, det vill säga utöva ett eget pedagogiskt ledarskap. Laget skall inom givna ramar ansvara för sin egen ekonomi och interna tjänstefördelning, skall upprätta schema och arbetsplaner och, under rektors pedagogiska ledning, ansvara för uppföljning och utveckling av lagets verksamhet. Som ytterligare en del av lagets självständighet ingår i dess uppgifter att finna former för ledningen av dess arbete.

Men arbetslaget är samtidigt en del av organisationen av den enskilda skolan och vidare av den styrnings- och ledningsstruktur som kommunen håller på att bygga upp för att knyta samman och skapa förutsättningar för olika ansvarsnivåer. Detta reser ett antal frågor, varav en första gäller relationen till och samverkan med rektor som pedagogisk ledare och chef med uppgift att skapa bästa möjliga förutsättningar för lagets verksamhet. Rektor har ofta till sig knutit en ledningsgrupp bestående bland annat av representanter för arbetslagen – dess lagledare eller kontaktperson. Dessa ledningsgrupper har olika uppgifter och funktioner som gäller samordning och överväganden om angelägenheter gemensamma för skolan, till exempel frågor som rör en för skolan gemensam arbetsplan. Genom ledningsgruppen får

rektor både ta emot information och argument från arbetslagen och ge sina informationer och argument som ansvarig ledare.

Syftet med dessa ledningsgrupper kan beskrivas både i ett effektivitetsperspektiv och i ett perspektiv av strävan att öka personalens delaktighet och medinflytande i verksamheten. Samma syfte gäller i avseende på Håboskolans strävan att vidga perspektivet till den styrnings- och ledningsstruktur som inte bara gäller den enskilda skolan utan som också omfattar dess relation till kommunens skolväsende i sin helhet. Arbetslaget, den enskilda skolan, bildningsförvaltningen, bildningsnämnden och övriga politiska organ med ansvar för skolan utgör delar av denna totala struktur. Målet är att genom samverkan och utarbetade kommunikationsvägar skapa goda förutsättningar för undervisningen, för arbetslagens funktion som social och pedagogisk enhet och för den pedagogiska ledningen.

De kvalitetsredovisningar som numera är ålagda kommunerna kan som sitt kanske främsta syfte ha att utgöra en samlande uppgift i det kommunala styrnings- och ledningsperspektivet. När redovisningen går över i reflektionen över vad den betyder skapas också den gemensamma utgångspunkten för att utveckla de likaledes obligatoriska kommunala skolplanerna. I kommunen har underlaget för den senaste arbetats fram i mer än 75 olika grupper av såväl skolpersonal som föräldrar.

En övergripande princip för denna struktur är att betrakta styrning och ledning som kommunikation, varav följer det kommunikativa ledarskapet eller det argumentativa ledarskapet, dvs ett ledarskap och ledarfunktioner som vilar på samtalet som utbyte och prövning av argument. I denna mening är ledning och ledarskap en del av det samtal och det instrument som kommunen och den enskilda skolan har för att stimulera samtalet om till exempel Håboskolan i perspektivet av de egna erfarenheterna och i förhållande till de individuella och kollektiva föreställningar och de institutionella villkor som skolan bär med sig som kultur och som tradition.

Det kommunala perspektivet

Kommunikativ ledning och ledarskap refererar ovan till skolan och till en kommuns skolväsende. Det förutsätter samtalet men samtalet och dess betydelse är inte begränsade till att omfatta politiker, skolpersonal eller andra tjänstemän. I Håbo finns ambitionen att »göra skolan till en hela kommunens angelägenhet». Den innebär att ytterligare sträva efter att informera om Håboskolan för att engagera så många som möjligt i kommunen för Håboskolan (se Wallin 1998). Detta förutsätter att samtalet om skolan i kommunen uppmuntras genom att mötesplatser upprättas för möten med Håboskolan. Tillsammans med Hans Nytell skrev jag 1997 (se Wallin 1998) att dessa ambitioner har två utgångspunkter. Den ena gäller frågan om skolans styrning och ledning som den ovan behandlats. Den andra utgångspunkten:

Handlar om förankring, legitimering, kunskapssökning, dialog och gemensamt ansvarstagande – hela kommunens angelägenhet. Idéföringen riktar sig både utåt mot kommunens skolbarnsföräldrar, innehållare, företag, föreningar, organisationer etc. En sådan inriktning

innebär att projektet Håboskolan och dess verksamhet i högre grad öppnar sig mot samhället. Detta är väl förenligt med läroplaner och andra dokument. Idéföringen riktar sig också inåt till dem som har ansvaret för verksamheten i skolorna: skolledare, lärare, förskollärare, servicepersonal m fl.

TILL SLUT

Dessa exempel på hur man i Håbo försökt stimulera till ett institutionellt lärande kan synas både byråkratiska och fyrkantiga. De har sina uppenbara begränsningar. De måste ses i det vidare perspektiv som egentligen är hela denna artikels perspektiv: att vi inte väljer vår livsvärld men att vi möjligen kan reflektera över den – och kanske därmed göra oss beredda till förändring. Reflektionen sker tillsammans med andra och i samtalet men vi deltar i samtalet som de individer som bär upp de institutionella föreställningarna och restriktionerna. Vi är våra minnen och våra erfarenheter, där måste vi börja men vi klarar inte av att genomsåda dem om vi inte får stöd i gemenskapen. Detta är skolförändringens kardinalsats. Jag skall avsluta genom att citera ett stycke (s 131 f) ur en tidigare artikel som jag kallade »Att dra slöjan av det självklara» (Wallin 2001 s 131 f).⁶

Vi bär med oss ett socialt landskap som utvecklats i mötet mellan rummet och våra erfarenheter; vi bär med oss »ett hemma». Utifrån detta ser vi också andra platser och projicerar våra upplevelser i dessa.

Skolan som socialt landskap är – ljust eller mörkt, på gott eller ont – en del av ett bagage vi delar med andra genom vår egen skoltid. Är man till detta lärare får detta landskap ytterligare innehåll och andra konturer genom utbildning och genom de erfarenheter som yrket ger och inte minst i arbetsgemenskapen med andra. Även detta är ett sätt att tala om identitet men också om kultur och tradition och hur denna bärs upp.

/.../

I mötet mellan individens och yrkets sociala historia kan identiteten som mening i det vardagliga yrkesutövandet träda fram och göra traditionen medveten. Egentligen är detta i hög grad en fråga om att beskriva mötet med det kritiska förhållningssätt som brukar betecknas vetenskapligt. När Dahllöf utvecklar innebörden av ... talar hon om kommunikation. Det betyder att mötet kan vara personligt – och kanske privat möte – med de egna föreställningarna men i kommunikation ligger främst att mötet sker tillsammans med andra. Möte och kommunikation är huvudord. Samtalet är ett annat sätt att uttrycka detta och därmed betydelsen i de ord vi använder.

Orden och språket är viktiga för Dahllöf inte bara som författarnas verktyg utan ännu mera generellt för att »Kunskapsmöten är kulturmöten är människomöten». Det är genom orden som trivialiteterna avslöjas och ges mening.

Vi finns i orden och i våra minnen. Detta är, än en gång, skolförändringens och skolutvecklingens kardinalsats och gör att det knappast är vare sig troligt eller tillräckligt att »initiativet (till förändring) kommer från skolan». Inte ens i skolan är det möjligt att av egen kraft lyfta sig själv i håret.

NOTER

1. I annat sammanhang har Hultman talat om »lärande kulturer».
2. Denna inriktning har Hultman tillsammans med Klasson (1995) också utvecklat i en skrift där syftet var att »förstå förändring» också i andra förändringsprocesser än de som gäller skolan.
3. Se också Abrahamsson, Berg och Wallin (1999).
4. Jfr Carlgren och Hörnqvist (1999) som också betonar detta (att byta perspektiv) samt Wallin (2001a) som talar om »att dra slöjan av det självklara».
5. För en något mera ingående beskrivning, se Wallin (2001b).
6. Tordis Dahllöfs (1998) »Byta ett ord eller två....» *Kunskapsmöten, är kulturmöten, är människomöten*, var en viktig inspirationskälla till den artikeln.

LITTERATUR

- Abrahamsson, B., Berg, G. & Wallin, E. 1999: Organisations- och läroplansperspektiv. En väg mot en teori om skolan som institution. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(2), 145–161.
- Berg, G., Larsson, T., Lindblad, S. & Wallin, E. (red) 1980: *Förändring och förnyelse i skolan – frihet och gränser. En antologi om lokalt utvecklingsarbete*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber.
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. & Söderberg, H. 1999: *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. & Wallin, E. 1986: *Utbildningsreform, implementering och aktörsberedskap. Slutrapport från SIAU-projektet*. (Pedagogisk forskning i Uppsala, 68) Uppsala: Uppsala Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Carlgren, I & Hörnqvist, B. 1999: *När inget facit finns.... Om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Liber.
- Dahllöf, T. 1998: »Byta ett ord eller två....» *Kunskapsmöten, är kulturmöten är människomöten*. Stockholm: Carlssons.
- Douglas, M. 1986: *How institutions think*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ehnmark, A. 1999: *Minnets hemlighet. En bok om Erik Gustaf Geijer*. Falun: Norstedts.
- Erikson, E.O. 1997: *Kommunikativt ledarskap. Om styrning av offentliga institutioner*. Uddevalla: Daidalos.
- Hultman, G. 2000: *Intelligenta improvisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Juhlin Svensson, A-C. 2000. *Nya redskap för lärande. Studier av lärares val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. (Studies in Educational Sciences 23) Stockholm: HLS Förlag.
- Lindblad, S. 1980: *Skola och förändring. Till frågan om utbildningspolitik – utbildningsreformer och pedagogiskt utvecklingsarbete*. (Pedagogisk Forskning i Uppsala, 19) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lindblad, S. 1994: *Lärarna – samhället och skolans utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- North, D. 1993: *Institutionerna, tillväxten och välståndet*. Kristianstad: SNS Förlag.
- Skolverket, 1998: *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck*. (Skolverkets

- rapport nr 149) Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. 2000a: Betecknandets politik – kommunikation som social handling. *Utbildning och demokrati*, 9(2), 49–59.
- Säljö, R. 2000b: *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Taylor, C. 1991: *The Ethics of Authenticity*. London: Harvard University Press.
- Wallin, E. 1998: *Håboskolan, framväxt och beslutsgång*. (Arbetsrapport) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen, Uppsalagruppen.
- Wallin, E. 2000: *Skola 2000. Nu! En helhetsyn på pedagogik, arbetsmiljö och fysisk miljö*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.
- Wallin, E. 2001a: Att dra slöjan av det självklara – omskola och (icke-)förändring. I K. Sandqvist (red): *Ungdom hela livet. En vänbok till Bengt-Erik Andersson*. Stockholm: HLS Förlag.
- Wallin, E. 2001b: *Program för kompetensutveckling i Håboskolan*. (Arbetsrapport) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen, Uppsalagruppen.