

Om att lyfta sig själv och andra i håret

ROGER SÄLJÖ

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Erik Wallins betraktelse om på vilka villkor skolan utvecklas reser en rad grundläggande frågor om hur vi förstår kollektiva verksamheter och deras dynamik. Hans utgångspunkt är ett ifrågasättande av en vida spridd tankefigur om att skolutveckling måste komma inifrån (eller underifrån, nerifrån, från gräsrotterna, ur lokala behov, eller vilken metafor man nu föredrar). Håboskolans etablerande får tjäna som illustration av att så inte alls behöver vara fallet; initiativet var politiskt, kom uppifrån, och fick säljas in och legitimeras när bollen redan satts i rullning. Motiven för dem som drev frågan var mer förankrade, så uppfattar jag argumentationen, i en ideologisk och utbildningspolitisk diskurs än i en pedagogisk/didaktisk. De som ville något i detta fall hämtade sin inspiration i andra argument än dem de skulle fått höra om de utgått från samtalen i den lokala skolmiljön. Förverkligandet av idéerna blev sedan en fråga om att genom det demokratiska samtalet – vår främsta kunskapsform – ta diskussioner om vad idéerna innebär när de skall materialiseras i daglig verksamhet. Delaktigheten – bortom rätten att ›bli informerad› – skapas genom samtal där var och en (lärare, elever, föräldrar) tillför sina synpunkter och sin kompetens, men där den grundläggande riktningen på processen inte längre är förhandlingsbar i sina bärande delar.

Okunnig om detaljerna kring utvecklingen av Håboskolan, finner jag det mest intressanta med Wallins resonemang vara hur han väver in grundläggande kunskapsteoretiska frågor i sin analys av det partikulära. Vändningen mot retoriska teman innebär att han byter nivå från att sträva efter tvärsäkra påståenden om hur det är eller bör vara, till att ställa frågor om de diskurser och tankemönster som skapar kontinuitet och förändring i organisationer och som reglerar människors handlingar. Det suggestiva påståendet om att »vi är våra minnen» är ett erkännande av berättelsens och diskursens centrala roll i institutionaliseringen av mänskliga verksamheter och i vidmakthållandet av organisationer. Men det säger också något om hur individers kognition koloniserar av språkliga kategorier i en socialisationsprocess där det blir svårt att skilja mellan ›stories we tell› och ›stories we live›. Dessa berättelser får oss i nästa led att tro att vi har direkt tillgång till ›verkligheten› sådan den är. Mellan raderna läser jag att författaren funnit intellektuell ro i denna stånd-

punkt, och att han dessutom finner att den utgör en plattform utifrån vilken man kan gå vidare och driva högst materiella projekt.

Det är två punkter i framställningen som jag kort vill kommentera. Den ena rör varifrån incitament eller tryck till förändringar av skolan kommer, den andra rör frågan om diskurser kring skola, utbildning och lärande.

FÖRÄNDRINGSTRYCK OCH DEN LOKALA UTTOLKNINGEN

Påståenden om att skolan inte förändrats, eller till och med utvecklats, är naturligtvis inte trovärdiga. Framgångsrika institutioner reproducerar sig själva genom att anpassa sig till nya förutsättningar och utmaningar, inte genom att vara statiska. I detta avseende har skolan och hela utbildningssystemet haft vinnande koncept; verksamheten har expanderat, nya grupper har inkluderats, barns och ungdomars behov och rättigheter har kommit allt mer i fokus och sätten att bedriva undervisning har förändrats. Tilltron till utbildning som medel att påverka sin livskarriär har snarare ökat än minskat. Många grupper, och inte minst sådana som tidigare hade begränsat tillträde till utbildning (flickor, barn till lågutbildade, handikappade och andra i marginalen), har gjort stora relativa vinster.

Till övervägande del har dessa förändringar, vågar jag påstå, kommit till stånd genom att den utbildningspolitiska diskursen signalerat värderingsförändringar som man i skolans inre liv fått förhålla sig till genom att omorganisera sig (och här har läroplaner och andra centrala element spelat en stor roll). Till och med den tämligen radikala omdaning av klassrummet som »the child centered pedagogy» innebar med grupparbete och elevaktiva arbetsformer kommer utifrån, från utvecklingspsykologin och allmänna demokratiseringsidéer. Enligt min mening är det i sig inget problematiskt att en ideologisk organisation befinner sig i detta läge. Så kommer det förmodligen alltid att vara (även om den utbildningspolitiska debatten idag – i den mån den förs – mest handlar om hur ofta man skall testa barnen, ett ideologiskt tryck som knappast leder till några pedagogiska innovationer).

Vad som däremot har varit – och är – ett bekymmer är hur lite av institutionellt lärande och kunskapsbildning som varit inriktade mot att utveckla skolans inre liv och arbetsformer. Skolan är en kunskapsorganisation och som sådan bör den naturligtvis utvecklas på basen av kunskaper och informerade beslut. Det är ett minimikrav. Även om man tillskriver den utbildningspolitiska diskursen ett primat i omdaning, så måste signalerna tolkas på ett insiktsfullt sätt. Detta är en mångdimensionell utmaning som kräver kunskaper på flera nivåer; om arbetsorganisation, om kunskapsutvecklingen och vad den innebär för skola och utbildning, om olika gruppers förutsättningar och behov och så vidare. Det krävs definitivt mycket mer än att i någon enkel mening kunna läsa läroplansdokument för att kunna effektuera dem. Här har det exempelvis inte tidigare funnits särskilt mycket av systematiska försök att ordna former för kunskapspridning och erfarenhetsutbyte bland lärare om vad det innebär att lägga idéer till grund för ny praxis. Fortbildningen har inte lyckats fylla denna funktion. Kvalificerad handledning av utvecklingsprojekt har inte hört till vanligheterna och kumulativiteten

i kunskapsbildningen har inte varit den önskvärda. Inte heller forskningen har hittills uppenbarligen talat till det stora lärarkollektivet på ett riktigt övertygande sätt. Lärarutbildningen har inte förrän under senare år försiktigt börjat kopplas till forskning. Men frågan har också andra dimensioner: Hur många i skolans värld kan skapa sig en karriär med hänvisning till framgångsrikt utvecklingsarbete? Hur ser de reella möjligheterna att förnya verksamheter ut? Hur mycket tid och andra resurser kan avsättas?

Ett försök att skapa utrymme för utveckling av kunskap relevant för den pedagogiska gärningen är den nyligen inrättade utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet. En av utmaningarna för denna verksamhet är just att stödja mång- och tvärvetenskaplig forskning som bearbetar frågor om lärande, undervisning och skolans (och andra utbildningsinstitutioners) inre liv. Tanken är att det skall finnas utrymme för forskning där frågeställningar och impulser kommer såväl inifrån som utifrån, men där kopplingen till utmaningarna för skola och utbildning skall vara klara. Forskning löser visserligen inte alla problem, men inrättandet av kommittén utgör åtminstone en indikation på medvetenheten om luckan, och verksamheten kan komma att tjäna som en institutionell hemvist för kunskapsbildning om skolans (och andra utbildningsinstitutioners) inre liv och villkor. En intressant fråga vid den kommande utvärderingen av kommitténs arbete kommer för övrigt att vara vad sökandekollektivet uppfattar som centrala utbildningsvetenskapliga problem: Vad är det man vill veta något om och vad vill man utveckla?

DISKURSER OM LÄRANDE OCH UNDERVISNING

I vårt vardagliga tänkande resonerar vi i allmänhet utifrån en »things ontology» (Shotter 1993), vi tänker oss organisationer och institutionella arrangemang som något som finns »där ute» som avslutade helheter. Det perspektiv som Wallins argumentation bjuder in till innebär istället att man ser organisationer och institutioner som något som ständigt blir till, det vill säga som aktiviteter och händelser istället för som förtingligade strukturer. Vi kan i princip alltid (åtminstone som analytiker) ställa oss frågan varför man gör på ett visst sätt och varför vissa tankemönster och rutiner ges företrädare och »naturaliseras». Såväl kontinuitet som förändring är konsekvenser av mänskliga handlingar och tarvar sin förklaring. Inte ens rutiner lever vidare av sig själva. De mobiliseras inom ramen för organisationer och institutioner med en historia och en rad förgivettagna förhållningssätt. I dessa processer spelar diskurser, systematiska sätt att tänka och resonera, den helt avgörande rollen som handlingsstöd och kognitiva filter. Det håller jag helt med om.

Skolan är en spännande miljö för den som intresserar sig för hur diskurser och kategorier bidrar till att upprätthålla en verksamhet. Undervisning är en kommunikativ aktivitet, dess utformning vilar i betydande grad på mångtydiga kategorier som kunskap, lärande, förståelse, grundläggande färdigheter och så vidare. Den institutionella innebörden i dessa kategorier lär vi oss i praxis och genom att vara elev. Våra föreställningar om undervisning är grundade i en överföringsmetafor där kunskaper och information flyttar sig från lärarens till elevens huvud via metodiskt tillrättalagd pedagogik. Detta är

en av grundstenarna för den skillnad mellan metodik och ämne som lösts upp inom skolan, men som politiker håller fast vid när de exempelvis talar om behovet av mer ämneskunskaper.

Våra föreställningar om lärande bygger i stor utsträckning fortfarande på den träningsmetafor av våra mentala fakulteter som redan John Dewey försökte motarbeta: vi övar och övar och till sist sitter färdigheten där. Våra metoder för kunskapsprövning är fortfarande en illustration av att vi lever efter idén om att kunskap och information skall finnas inne i huvudet hos den enskilde och kunna redovisas på papper för att räknas (ett slags lagermetafor med rötter långt tillbaka i tiden). Listan på sådana rotmetaforer (se Lakoff & Johnson 1980) som reglerar verksamheten kan göras mycket längre (och hur dessa ser ut är i sig ett intressant forskningsproblem).

Parentetiskt kan det dock sägas att många av dessa rotmetaforer är kopplade till mer generella samhällseliga diskurser och att det sker ett utbyte mellan olika institutioner och organisationer. Ekonomismen och produktivtetsmetaforer hämtade från andra verksamheter ligger bakom diskussionen i många länder om »accountability», det vill säga kraven på skolor att den »input» i form av pengar som sätts in resulterar i rimlig »output» i form av dokumenterbara testresultat. För närvarande är exempelvis också den biomedicinska och neuropsykiatriska kursen en framgångsrik leverantör av förklaringar till svårigheter att lära och till att finna sig till rätta i skolan. Medikaliseringen har gått så långt att vissa författare påstår att 20 procent av barnen har neuropsykiatriska handikapp och saknar förutsättningar att tillgodogöra sig normal undervisning.

Attraktiviteten i dessa förklaringsmodeller, också för många inom skolans värld, står återigen att finna i en »things ontology»; förmenta hjärnskador är verkliga och påtagliga medan svårigheter att lära eller finna sig till rätta i en viss miljö som har med sociala, emotionella och andra förhållanden ses som oklara och flummiga. En intressant aspekt av denna utveckling är den låga grad av autonomi och auktoritet som den didaktiska och pedagogiska kursen har. Trots att man känner barnen och deras problem, deras föräldrar och har arbetat med dem under lång tid, går man ofta vägen över ett tämligen trivialt testförfarande för att sedan få tillbaka barnen (och i bästa fall någon extra resurs) till skolan. Det pedagogiska problemet består tämligen intakt även efter en sådan process.

Att få insikt i hur diskurser reglerar en verksamhet man själv är del av är inte lätt. Inte ens universitet och forskningsmiljöer är särskilt bra på detta, enligt min erfarenhet. Man driver den kritiska analysen som ledstjärna för forskning men är ofta förvånansvärt oförmögen att applicera den på den egna verksamheten. Man klagar ofta hellre på att studenterna inte kommer eller att de saknar förkunskaper eller något liknande. Det fordras både kunskap och handledning men också en hel del energi för att blottlägga och justera spelreglerna, och att lära sig något om vad man tar för givet. Inspirationen och kunskapen måste komma både inifrån, uppifrån och utifrån. Men oavsett om trycket kommer inifrån eller uppifrån är det ändå en viktig uppgift att institutionalisera former för kunskapsbildning och utveckling där de som verkar i skolan känner att deras problem representeras på ett rimligt sätt och

att de själva får rimliga möjligheter att delta. Genom samtal kan man inte lyfta sig i håret, men man kan föra olika samtal utifrån olika premisser och det är intressant vilka aktörer som tillåts definiera problemet. Med mer av kunskap och självförtroende kan kanske Håboskolans motsvarigheter också skapas ›inifrån›.

NOT

Den här kommentaren till Wallins artikel har givits på inbjudan av tidskriftens redaktion.

LITTERATUR

- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980: *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shotter, J. 1993: *Conversational realities: The construction of life through language*. Newbury Park: Sage.

Det »oerhörda» Om konsten att utveckla skolan

GLENN HULTMAN

Institutionen för Utbildningsvetenskap, Linköpings universitet

Erik Wallin tar i artikeln »Att utveckla skolan» upp en intressant diskussion om hur skolutveckling sker. Härvid tar han Håboskolan, som är ett exempel på ett politiskt projekt, som exempel. Med Håboskolan som utgångspunkt diskuterar han det trovärdiga i att utgå från att all skolutveckling måste initieras av skolan för att bli framgångsrik. I en mening kan man se Håboskolan som ett ganska ovanligt och kanske extremt fall, men å andra sidan finns det många sådana intressanta fallstudier av skolor i förändring från exempelvis USA. Jag tänker då bland annat på en studie (etablerandet av en ny lärarroll) som visar hur en skola med engagerade lärare, och i övrigt positivt utgångsläge, hur dessa relativt snabbt återgick till den traditionella lärarrollen (Gross, Giacquinta & Bernstein 1971; Giacquinta 1998¹). Eller studien där en ny skola med ny planlösning, selektivt rekryterade lärare och ett nytt pedagogiskt system för eleverna, ganska snabbt återgår till traditionella undervisningsmönster, trots de extremt gynnsamma omständigheter som skapades (Smith & Keith 1971). Särskilt intressant var att se hur den nya planlösningen – »open plan» – övergick till traditionell struktur.

Det är viktigt med fallstudier, särskilt de som följer och följer upp skolor under en längre tidsperiod. Vi har för få av dessa typer av studier. I sammanhanget är det också mycket betydelsefullt att spegla olika parter uppfattning av utvecklingsprocessen eftersom den kan te sig olika för politiska beslutsfattare och skolans personal. Jag vill kommentera en del av de intressanta aspekter Wallin tar upp i sin artikel.

DEN TYSTA DIMENSIONEN

Wallin tar upp frågan om varifrån initiativet till skolutveckling bör och kan komma. Studier visar att det i båda fallen, det politiska initiativet och »skolinitiativet», uppstår implementationsproblem. Det ena känner vi som uppifrån-ner-initiativet vilket Håboskolan är ett exempel på. Här redovisar Wallin det omfattande förankringsarbete som genomförts. Jag antar att det trots det finns ett översättningsproblem även här. En nyligen presenterad studie (Ohlsson 2001) visar att man även vid lokalt initierade projekt, där lärare själva kommit med idéer, får svårt att implementera dessa. I detta senare fall uppstår ett översättningsproblem mellan vad läraren skulle vilja göra och vad klassrumsdynamiken tillåter.

Om det är överförandet eller översättningen skulle man kunna tänka sig en annan variant, att vi försöker upptäcka inviter till förändringar istället för att som nu försöka designa utvecklingen. Kan detta vara en lösning på Wallins

»oerhörda» åtagande? I stället för att förändra institution och identiteter kanske vi kan finna vägar att stimulera och eventuellt påskynda en utveckling i vardande. En sådan strategi saknar idag en teknologi och former för olika typer av interaktion. Dessutom kvarstår det jag kallat för kunskapskonkurrens, det vill säga den enskilde aktörens handlingsutrymme begränsas av de resurser som finns till hands. Om aktören uppfattar att den egna arbetssituationen är ogynnsam sluts kommunikationen mot omgivningen, både medvetet och omedvetet. En gammal visdom från innovationsforskningen säger att för att pröva nytt behöver vi »slack» – faktiskt handlingsutrymme. Det räcker inte att beslutsfattare anser att detta finns, vilket också är en av de lärdomar som gavs i de inledningsvis refererade fallstudierna.

HAR SKOLAN REDAN LYFT SIG I HÅRET?

När jag läser Wallins artikel slår det mig att det finns en annan typ av utveckling som kanske mera är att se som anpassning, men likväl en prestation värd att uppmärksammas. Jag tänker på att skolor under 1990-talet varit utsatta för kraftiga besparingar på olika sätt. Både via ekonomiska restriktioner men även genom att nya uppgifter tillkommit. I det senare fallet har jag noterat att skolor under 1990-talet varit överbelastade med olika projektsatningar, eftersom det har haglat projektinitiativ över dem. Detta tär ytterligare på redan begränsade resurser och tar tid från annat som borde uppmärksammas. Att klara av en sådan situation är också en form av förändring, att bevara viktiga värden i en hotfull situation. Har vi i tillräcklig utsträckning intresserat oss för den typ av kompetens som krävs för aktiv anpassning i en komplex miljö?

SKOLOR FINNS INTE!

Wallin refererar till antropologen Mary Douglas (1986) i en diskussion om relationen mellan institution och individ. Med ett citat från Douglas visar Wallin att det är betydelsefullt att vi uppmärksammar att sociala grupper utvecklar sin egen »view of the world» och med en sådan utgångspunkt skulle man kunna »se» att skolor inte finns. Skolbyggnaden med sin inramning finns men under skalet kan man se hur olika minivärldar existerar, både i samhörighet och uppenbart frikopplade från varandra. Det verkar som om denna mikrokontext tillsammans med andra faktorer skapar delkulturer.

Wallin använder här livsvärldsbegreppet när dessa minivärldar relateras till de övergripande strukturerna. Förändringsprocesser skulle därför samtidigt kunna uppfattas som en kamp mellan värderingsvärldar och ett potentiellt hot mot de ideal som finns i delkulturerna. Då kan vi tala om ett hot om försämring istället för förändring. En sådan scenförändring kan framkallas om vi tar på oss antropologens glasögon och »ser» en annan dimension.

En alternativ uppfattning om organisation ligger i förlängningen av detta. Wallin tar upp begreppen *institution* och *organisation* och jag vill i det sammanhanget föra in den syn som det »nyinstitutionella» perspektivet (Johansson 2002) inom organisationsteorin bidragit med. Institution blir här

något annat än samhällsinstitution och förvaltning och påminner istället om kulturbegreppet. I detta perspektiv lyfter man fram *informella* och *sociala nätverk* (internt och externt), *sociala processer*, *social konstruktion* och *den praktiska aktören* (istället för den rationella aktören) med utrymme för *tolkningar* och *strategiskt handlande*. Det som uppfattas som strategiskt viktigt behöver inte vara omedelbart knutet till skolans formella mål. De ersätter begreppet *organisation* (maskin- och instrumentmetaforen och den målinriktade strukturen) med *institution* (värderingar och »ett värde i sig»). En alternativ definition av begreppet *organisation* skulle då med March (1986) kunna formuleras sålunda:

En komplicerad uppsättning av värderingar som handlar och reagerar på motstridiga och oklara signaler från omgivningen och organisationen. Den gör detta på ett vettigt och klokt sätt.

Vi får då en tentativ definition på en adaptiv-interaktiv organisation istället för en rationell-målstyrd organisation. Och vi får också ett helt nytt sätt att förstå förändringar.

LÄRARES LÄRANDE

Det institutionella lärandet blir för mig något att reflektera över och det erbjuder en intressant utmaning, särskilt mot bakgrund av Wallins fråga: »Vad kan man göra för att främja förändring och utveckling mot samhälleligt sanktionerade kriterier?» (s 120) Min fråga blir: Hur lär sig egentligen vuxna? Mitt intryck är att vi många gånger diskuterar lärande som om det sker i en tydlig och målinriktad miljö. Snarare är det väl så att lärare lär *trots* sin miljö. Lärarens arbetssituation är uppenbarligen en olämplig lärmiljö eftersom den karaktäriseras av bland annat otydlighet, svårigheter att förstå orsak-verkan liksom fördröjd återkoppling (Weick 2001). Lärares kunskapsbildning sker ofta i form av intuition och känsla: man hör vad föräldrar säger, man ser elevers framsteg och så vidare.

Ett förändringsarbete kan skapa olika former av metalärande hos deltagarna. De får vara med om något och lär sig därmed saker som är positiva eller negativa även om försöket inte leder till förändringar. Detta är också ett sorts institutionellt lärande som har stor betydelse för en långsiktig utveckling. Jag kan hålla med om att vi antagligen inte kan välja livsform, men vi borde kunna engagera oss i reflektion och eftertanke och söka nya former för möten och interaktion.

NOTER

Den här kommentaren till Wallins artikel har givits på inbjudan av tidskriftens redaktion.

1. Intressanta är också kapitlen av Fullan, McLaughlin och Miles som samtliga ger en 40-årig översikt av skolutvecklingsforskning.

LITTERATUR

- Douglas, M. 1986: *How institutions think*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Giacquinta, J.B. 1998: Seduced and abandoned: Some lasting conclusions about planned change from the Cambire school study. I A. Hargreaves (red): *International handbook of educational change*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Gross, N., Giacquinta, J.B. & Bernstein, M. 1971: *Implementing organizational innovation: A sociological analysis of planned educational change*. New York: Harper and Row.
- Johansson, R. 2002: *Nyinstitutionalismen inom organisationsanalysen*. Lund: Studentlitteratur.
- March, J.G. 1986: How we talk and how we act: Administrative theory and administrative life. I T.J. Segorani & J-E. Cerbally (red): *Leadership and organizational culture. New aspects on administrative theory and practice*. Urbana: University of Illinois Press.
- Ohlsson, J. 2001: Utvecklingsprojekt möter motstånd. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(2), 102–121.
- Smith, L.M. & Keith, P.M. 1971: *Anatomy of educational innovation: Organizational analysis of an elementary school*. New York: John Wiley.
- Weick, K.E. 2001: *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell.