

9 Pedagogisk förändring – intern, extern och personlig

Förslag till pedagogiska förändringar liknar politiska partier. De representerar en "röra" av olika intressen och projekt som vid en viss tidpunkt har sammanförts under en gemensam beteckning. När de olika delarna av de här projekten och intressena organiseras på ett välbalanserat sätt, vinner de rörelser som står bakom detta parti eller dessa pedagogiska förändringars riktning och kraft (Touraine 1981; Morrow och Torres 1999).

Det här kapitlet kommer att ringa in ett antal olika segment när det gäller processer av pedagogisk förändring – interna, externa och personliga. Interna förändringsaktörer arbetar inom skolan för att initiera och främja förändring inom ramen för stöd och finansiering utifrån; externa förändringar åläggs uppifrån på samma sätt som införandet av nationella läroplaner eller nya statliga testprogram; personlig förändring sker utifrån de personliga övertygelser och de ambitioner som individerna för in i förändringsprocessen. Liksom Sheehy (1981) hävdar kan förändring endast genomföras om det samtidigt sker en inre förändring av människors uppfattningar och planer.

Ju mer de här olika delarna integreras och stämmer överens desto mer sannolikt är det att de grupper som står bakom och stöder de aktuella förändringsförslagen vinner kraft och fart. Ibland är dessa delar eller segment tätt sammankopplade. Andra gånger kan vissa olikheter vara tydliga, men även under separationsperioder står delarna i ett nära förhållande till varandra.

Det vanligaste är att ett av segmenten får företräde i förändringsprocessen under en viss historisk period och dominerar "förändringskoalitionen" ett tag. På 1960- och 1970-talen dominerade den interna förändringsverksamheten, varefter följde en period där mer

externa intressen var pådrivande. Nu är vi kanske på väg in i en period där den individuella förmågan börjar få större inflytande i en värld där det som Giddens (1991) kallar "det personliga livets politik" blir allt mer betydelsefullt.

Förändringsprocesser och historiska perioder

Under perioden efter andra världskriget växte de professionella pedagogernas makt inom institutionerna mycket kraftigt. Denna interna verksamhet underlättades av yttre krafter – en expansiv ekonomi och målsättning, intresse för Sputnik och nya teknologiska landvinningar, önskan att bygga ett "storslaget samhälle" i Förenta staterna, och utvecklingen av välfärdsinriktade samhällen i Europa (Sarason 1998). Det kalla kriget mellan två politiska ideologier ställde den kapitalistiska marknadspolitikens fördelar mot det kollektivistiska kommunistsystemet. Socialpolitiken arbetade ofta för jämlikhet och man främjade ett allmänt skolsystem som medel för att nå gemensamma mål och samhällsnytta. Affärslivets normer och den privata sektorn ingick i en blandekonomi där statliga instanser tillhandahöll en stor del av samhällsservicen (Reynolds et al. 1987).

Under denna period som fortsatte ett gott stycke in på 1970-talet – och ännu längre i några länder, till exempel Kanada – ansågs pedagogerna vara i hög grad professionellt självständiga. När det gällde att initiera eller definiera förändring överlämnades det mesta till interna pedagogiska experter. I detta historiska skede av betydande professionell autonomi sökte förändringsteoretikerna lämpliga utgångspunkter för att starta och driva pedagogiska förändringar bland lärare och pedagoggrupper inom skolsystemet (Sarason 1996a, 1996b).

Intern pedagogisk förändring (Förändringsfas 1: 1960- och 1970-talen)

På 1970-talet utvecklade jag en modell för läroplansändring som granskade inre förändringsuppgifter och ställde dessa mot förändringens "externa förhållanden". Jag hävdade exempelvis att föränd-

ringar av mellan- och högstadiets skolämnen genomgick fyra stadier i den första förändringsfasen (se Goodson 1995c: 193–194):

- 1 *Nydaning* eller *beskrivning* av förändringar ('*Invention*' or *change formulation*) kan uppstå ur idéer som kommer från grupper inom utbildningen, ibland som svar på skoldebatten; eller från påfund i yttrevärlden (indirekta yttre förändringskrafter); eller som svar på nya intellektuella inriktningar och kunskapsområden; eller nya krav från eleverna (mer direkta inre förändringskrafter). Beskrivningen av stadierna i denna förändringsteori bygger till stor del på Bucher och Strauss arbete om hur professioner förändras. De hävdade att nya former, idéer och påfund beträffande förändring under en period existerar på flera platser, men att endast en del av dessa genomförs (Bucher och Strauss 1976: 19).
- 2 "*Främjande*" eller *genomförande* av förändring ('*Promotion*' or *change implementation*) i skolans arbets- och kursplaner sker när grupper av pedagoger tar upp nya ämnen "när några blir intresserade av det nya uppslaget, inte bara rent bildningsmässigt utan även som ett sätt att skapa en ny intellektuell identitet eller profil och framför allt en ny yrkesroll" (Ben-David Collins 1966: 461). Responsen från naturvetenskapslärare och matematiklärare inför datateknologin är typisk. På detta stadium främjas förändringar av människors tro på möjligheter till grundläggande förbättringar av deras yrkesroll och status.
- 3 *Lagstiftning* och *skolpolitisk normsättning* av förändringarna ('*Legislation*' or *change policy establishment*) ökar förändringarnas räckvidd och genomslag. Förändringarna formulerades och startas oftast av interna grupper av pedagoger, men etableringen och finansieringen kräver stöd från externa *anhängare* eller *yttre regelverk* (Meyer och Rowan 1978). Lagstiftning av förändringar hör ihop med utvecklandet och upprätthållandet av den diskurs och den legitimerande retorik som ser till att utomstående grupper automatiskt ställer sig bakom den aktivitet som nu har fått en lämplig etikett oavsett om den handlar om "vetenskap" eller "resultat på anlagstest".
- 4 "*Mytologisering*" eller *permanent förändring* ('*Mythologization*' or *permanent change*) institutionaliserar förändringen i fråga. När det externa stödet väl har uppnåtts kan många skiftande typer av aktiviteter sättas i gång. Inom gränserna för den nya skolpolitiken

ryms allt som inte går stick i stäv mot den vedertagna retoriken och därmed äventyrar stödet utifrån. Innanför dessa gränser får förändringarna "mytologisk" eller självklar status. Man kan tala om *värdeförändringar* i skolsamhället. I grunden representerar denna process garanterade rättigheter som har lagens och "etablissemangets" hela makt bakom sig.

Denna stadieteori ger exempel på internt skapade förändringsmodeller som var representativa för denna historiska period då samhällsservicen till stora delar tillhandahölls av professionella, och där lärare och pedagoger spelade en central roll när det gällde att sätta i gång och främja förändringar av utbildningen.

Förändringarnas relation till yttervärlden (Förändringsfas 2: 1980- och 1990-talen)

Fram till 1970-talet inriktades förändringsteorierna vanligen på internt uppkomna förändringar som formulerades och understöddes av pedagoger. Förändrade mönster inom globalisering och statlig kontroll efter 1989, inklusive direkt inblandning i utbildningsfrågorna från staten och från företagsgrupper, gör det nödvändigt att åter granska antagandena om internt genererade förändringar och analysera vilka mönster för förändring som nu råder (Menter m.fl.; Webb och Vulliamy 1999).

De interna förändringsaktörerna ställdes under förändringsfas 2 inför en bred social, kulturell "statuskris" (*crisis of positionality*) (Goodson 1999) där externa intressegrupper i hög grad lade beslag på deras möjligheter att utveckla sina interna eller personliga förändringsvisioner. De interna förändringsaktörerna *påverkades* av förändringar i stället för att själva initiera dem. Under denna statuskris blir människorna passiva mottagare av de externt införda förändringarna, eller motståndare till dem, i stället för att som under den förra fasen vara engagerade förändringsaktörer (med personliga visioner och ideal i samklang med de eftersträlvade förändringarna). I fas 2 har de som genomförde interna förändringar blivit motvilliga "offer" för externt påtvingade förändringar. I fas 2 har de personliga och institutionella drivkrafter och önskemål som leder

till förändringsinitiativ, ryckts ur händerna på de interna förändringsaktörerna. Följden av denna spricka mellan externa och interna krafter kan bli att den pedagogiska förändringsprocessen slits sönder och aldrig blir genomförd i praktiken.

I ljuset av denna utveckling är det uppenbart att förändringsteorierna nu måste anknyta starkare till historien. När förändringen var ett internt definierat uppdrag för många pedagoger, och externa reaktioner kom senare, kunde man ofta förutsätta att det fanns en pedagogisk välvilja och en känsla av hängivenhet och målmedvetenhet (Hargreaves och Fullan 1998). Ändå skulle det bli ofullständigt och ofta ensidigt att endast förorda internt initierade förändringar (Fullan och Stiegelbauer 1991. Trots att storskaliga lagstiftade reformer (Fullan 2000) officiellt kanske lovar större generaliserbarhet och räckvidd för förändringarna, redovisar de sällan hur reformerna faktiskt fungerar i skolsammanhang och hur detta hänger samman med lärarnas skiftande uppfattning av reformerna och ibland motstridiga övertygelser och målsättningar. När de storskaliga reformerna inte lyckas väcka lärarnas hängivenhet och känsla av måluppfyllelse, kommer de att möta mycket stora problem när det gäller varaktighet och generaliserbarhet. Extern styrning och definition av reformer i stor skala garanterar inte att någon inre hållbar förbättring äger rum.

Eftersom problemet är så sammansatt har Andy Hargreaves och jag arbetat med ett projekt där vi har gjort undersökningar på flera olika platser för att analysera och jämföra de skiftande *förändringsvillkoren* i amerikanska och kanadensiska mellan- och högstadieskolor under tre decennier. Vi har använt både historiska och etnografiska metoder (se Goodson och Ball 1984; Hargreaves 1986, 1994; Goodson 1995c; Fink 2000). Vi har i de undersökta skolorna utvecklat ett historiskt arkiv och en muntlig berättelse kring de reformer och förändringar som har prövats där. Vi har börjat se hur förändringarna inom utbildningen under de senaste femtio åren har fluktuerat i längre och kortare cykler, inte olik det som händer inom ekonomin (Kondratiev 1984). Under dessa cykler har makten hos de interna professionella grupperna och de externa stödgrupperna pendlat markant och därigenom påverkat de förändringskrafter och tillhörande teorier som vi beskriver och analyserar.

Ett exempel: Durant School

Låt mig ta ett exempel, utvecklat tillsammans med Martha Foote, från Spencer-studien (Goodson och Foote 2001). Enligt data från arkiv och intervjuer uppstod planer inom en intern grupp av lärare, elever och föräldrar på en alternativ skola i Bradford, en liten industristad i norra delen av staten New York. De här människorna hade slagit sig samman i ett försök att utveckla alternativa utbildningsmöjligheter i den allmänna gymnasieskolan på platsen. Det gällde att hantera en våg av tumult i skolan, som ledde till hårda och upprepade försök att slå ner på eleverna. Den här gruppen trodde att nyckeln till lärande inte låg i fler restriktioner och bestraffningar av eleverna. I stället ville de ha en större delaktighet från elevernas sida när det gällde att utveckla och fortsätta ett flexibelt undervisningsprogram som svarade mot varje elevs behov och där hela närmiljön i staden utnyttjades som miljö för lärande.

Efter att ha hållit möten under flera år lämnade den här interna gruppen sin plan till kommunen. Skolstyrelsen beslutade om tillstånd, och i september 1971 öppnade Durant School. Ett högstadium och ett låg- och mellanstadium, som båda hade ett icke-traditionellt uppdrag, startades också i samma distrikt, och alla tre skolorna utbytte planeringar och material. Eftersom idéer delades och spreds till likasinnade skolor, inte bara lokalt utan över hela För-enta staterna, fick företaget ett så stort genomslag att det liknade en samhällsomvälvning.

Allteftersom åren gick måste Durant School allt oftare förhandla med externa grupper för att säkerställa sin legitimitet och överlevnad. För att till exempel leva upp till statliga krav på registrering och godkännande var skolan tvungen att följa gällande lag beträffande undervisning i idrott och hälsa. Den var även tvungen att gå med på att använda "*Carnegie Course units*"¹ för att visa att man nådde fastställda kunskapsmål. Och när skolkommunen krävde högre poäng i matematik och naturvetenskap för godkänd examen, tvingades skolan jämka på sitt program. Trots alla dessa ingrepp förblev skolans generella integritet intakt. Den tillerkändes tillräckligt stor autonomi från förvaltningsområdets och statens sida och kunde fort-

1 Ett standardiserat instrument för fastställande av kursernas kvalitet i relation till inträdeskraven vid universitetet

sätta erbjuda sina elever en icke-traditionell läromiljö. Rektorn för det första programmet skrev följande i ett PM till personalen:

Vi har alltid utvärderat och omarbetat programmen utifrån vad vi tror på, och vi gör saker därför att vi känner att det är rätt och inte därför att alla andra gör så. Det har varit vår styrka och grunden för vår framgång (12 maj 1983).

På senare tid har emellertid förändringens krafter drastiskt förskjutit verksamheten mot det ovan beskrivna externa mönstret. Nu gör skolan i första hand endast förändringar som åläggs den utifrån. De mest påtagliga och plötsliga exemplet på denna omvändelse kan ses i skolans reaktion på det statliga införandet av fem standardiserade prov, som kommer att vara obligatoriska för godkänt slutbetyg. Proven är en manifestation av kampanjen för den så kallade "kvalitetshöjning" som affärssektorn har gått i bräschen för och som skolförvaltningens chef ställt sig bakom. Trots ett outtröttligt arbete för att behålla en viss handlingsfrihet i förhållande till proven, har skolan tvingats ändra sin skolplan och sitt program för att anpassa sig till de här externa förändringarna. Lärarna tvingas nu hålla lektioner som förbereder eleverna för de statliga proven i stället för att undervisa om sådant som de anser vara givande på lång sikt. Eleverna kan inte längre delta i planeringen för att tillgodose sina individuella behov eftersom klassernas arbete styrs av testerna. Skolan, som grundades för att vara ett alternativ till den hårt styrda allmänna gymnasieskolan, är nu ett offer för samma diktat som denna (McNeil 2000). En lärare yttrade följande ord i en intervju:

Så de [statliga testen] är på väg, och jag tycker det är förbannat tråkigt när känslan av att vara självständig, att kunna skapa sin egen kursplan och hålla hög standard, när detta måste förkastas och ersättas av något som jag anser vara artificiellt. Det tar bort kreativiteten från undervisningen och man undervisar för testet. Bara den tanken är precis tvärt emot min övertygelse, det är den faktiskt, men jag är fånge ... Man säljer sin själ till djävulen (Oktober 1999).

Skolan står nu inför det nya påbudet från den statliga utbildningsförvaltningen att låta eleverna genomgå statliga prov. Detta kommer att omvandla kontexten för och kontrollen över skolans arbets- och kursplan och därmed också förändra miljön för undervisning och lärande. I denna nyordning införs förändringar genom externa diktat, och inte förrän efteråt förhandlas de internt.

Utifrån dessa nya villkor för förändring kan vi med hjälp av en kombination av historiska och etnografiska metoder utveckla en förändringsteori som bättre känner av kontexten. Den jämkar ihop balansen mellan externa relationer och interna angelägenheter i olika historiska sammanhang. I den nuvarande situationen börjar vår förändringsmodell ta form på följande sätt:

- 1 *Formulering av förändringen (Change formulation)* Förändringar inom utbildningen diskuteras på flera olika externa arenor, inklusive grupper inom affärlivet, dithörande tankesmedjor, nya påtryckningsgrupper så som "standards mean business"² och en mängd relativt nybildade föräldragrupper. Ofta påminner de här förändringarna om rörelser i omvärlden som kan spåras tillbaka till Världsbanken och Internationella valutafonden (Torres 2000). En stor del av förändringarna drivs av en tro på att utbildningen kan göras till en del av marknaden och på ett tillhandahållande av utbildningsservice till föräldrakonsumenter som har frihet att välja och köpslå om vad de vill ha (Kenway 1993; Whitty 1997; Robertson 1998).
- 2 *Främjande av förändring (Change promotion)* hanteras på liknande sätt av externa grupper med varierande intressen i verksamheten. Reid skriver:

Externa krafter och strukturer uppstår inte bara som grund för idéer, pådrivande faktorer, bevekelsegrunder och inskränkningar, utan även därför att de definierar och är bärare av kategorierna innehåll, roll och aktivitet som skolornas praxis måste närma sig för att locka till sig stöd och legitimitet (Reid 1984: 68).

- 3 *Lagstiftad förändring (Change legislation)* ger juridiska incitament för skolorna att följa externt dikterade förändringar. I vissa länder utvärderas skolorna genom examensresultat (som offentliggörs med tabeller som rangordnar skolorna). Det finns redan, eller är på väg, åtgärder som skall koppla lärarlönerna till elevernas betyg och testresultat (Menter m.fl. 1997). Sådan lagstiftning leder till en nyordning av skolundervisningen men tillåter lärarna att svara i termer av pedagogik och professionalitet. På alla områden

2 Ordlek, där "mean business" kan betyda både "menar allvar" och "leder till resultat".

har därmed policyn för förändring, läroplan och betyg fastslagits i lag, men det finns fortfarande kvar några områden för professionell autonomi och därmed sammanhängande förändringsarenor. I vissa länder (till exempel i Skandinavien) har de lagstiftade förändringarna lett till ökad decentralisering och professionell autonomi. Återigen bryts de globala förändringsrörelserna mot de nationella systemen.

- 4 *Etablering av förändring (Change establishment)* Medan den externa förändringen har gjorts systematiskt och med stöd av lagstiftning, ligger förändringens kraft i den nya kategoriska uppfattningen om hur skolorna arbetar: att de *tillhandahåller* den kursplan som åläggs dem, att de blir utvärderade och inspekterade och att de tillmötesgår elevernas val och konsumenternas krav (Hargreaves et al. 2001). En stor del av skolans marknadsanpassning är nu en självklarhet i många länder, en *värdeförändring* har skett och anpassningen har i så måtto uppnått mytologisk status.

Nya typer av krav på pedagogisk förändring drivs således främst av externa grupper och har följt i spåren av den tumultartade omvälvning som har skett beträffande skolans marknadsanpassning och den ökade globaliseringen. Detta är emellertid endast början av historien. Som påpekats ovan utgör skolan en betydelsefull förvaringsplats för det sociala "kollektiva minnet". Gamla sedvänjor och känslan av professionalitet ingår där i ett historiskt sammanhang. De nya, utifrån genomdrivna förändringarna kommer därför i kontakt med existerande värdegrund eller olika slag av "kontextuell tröghet" eller "social spegling" i själva skolorna. All varaktig förändring kommer därför att vara ett resultat av de nya förändringskrafternas förening med skolans historiska kontext. För att analysera *förändringens varaktighet* måste vi förstå *förändringens villkor*, och för att göra detta måste vi utveckla den historiska och etnografiska forskningen. Det går inte att få tag i idén om *förändringens varaktighet* utan att förstå den historiska och etnografiska bakgrunden.

Om de nya förändringarna inte tar hänsyn till kontexten, kan de komma att gå under i kollisionen med den hårda sedimentära bergart som den existerande skolkulturen utgör. Det går nog bra att diktera förändringar utifrån för att som en symbolhandling segervisat proklamera den nya världsordningen, men om dessa inte är lyhörda för det existerande sammanhanget i skolan och för lärarnas person-

liga kallelse, kan triumfen bli kortlivad. I stället kommer det kanske att växa fram nya mål och verksamheter som ligger långt från det som dikterades.

Pedagogisk förändring (Förändringsfas 3: Det nya millenniet)

Den kedja av förändringar som kom under efterkrigstiden var ganska klart formulerad och transparent. Internt initierade förändringar gavs, som ovan beskrivits, företräde under fas 1. MacDonald (1991: 11) påpekar: "Vi förnyare började under en välvillig och stödjande regering och såg i hög grad företaget som ett tekniskt problem under professionell kontroll."

Under ett liberalt socialdemokratiskt styre som gynnade en integrerande skolpolitik, präglades förändringskedjan vid övergången till fas 2 från att vara en intern angelägenhet till att styras utifrån. Västvärldens triumf efter kommunismens sönderfall 1989 splittrade kedjan och försatte de interna aktörerna i en statuskris. Deras förändringsarbete undergrävdes och förvanskades av en rad externt konstruerade och tvingande förändringar som de hade föga inflytande över och som de inte hade satsat på eller känt någon samhörighet med. Att delta i förändringar innebar inte längre någon gynnad ställning som progressiv pedagog utan var ofta en ovälkommen och främmande pålaga.

När den segerrusiga tiden är över börjar de mer välbetänkta externa förändringsaktörerna på nytt diskutera balansen mellan de interna och externa krafterna. De och deras pedagogiska rådgivare inser att övergången till externt dikterade förändringar har gått för långt och lett till risken att "barnet kastas ut med badvattnet". Den frustration som externa stödgrupper har känt över de interna aktörernas kraft att följa sin egen lokala och personliga uppfattning av det professionella uppdraget, har lett till en attack på bred front mot denna typ av professionalitet (Jeffrey och Woods 1996). Som en följd av detta tycker personalen vid skolor som faktiskt har ålagts att genomföra dessa förändringar, att de har berövats sin befogenhet och utsatts för angrepp. När förändringsaktörerna på skolnivå är så påtagligt dåligt motiverade, är det inte konstigt att så många refor-

mer lever farligt. Vår Spencer-undersökning har funnit en hel massa lärare som förbereder sina elever för de statliga proven och känner att deras uppgift är att rätta sig efter reformer som de känner sig likgiltiga för och som får dem att känna sig nedvärderade och berövade sin motivation. Nedanstående citat är bara några exempel från en enorm mapp med rapporter som omfattar alla de skolor vi har studerat:

- Den frihet och det stora spelrum som yrket tidigare medgav, vad jag vill undervisa om och hur jag vill göra det, har sakta urholkats och överlämnats till styrande beslutsfattare (som inte har någon erfarenhet).
- Det är en kränkning av min livssyn att yrkesmänniskor skulle kunna uttala sig generellt om vilken kunskapsnivå alla elever skall uppnå när det är uppenbart att stora grupper inte får den undervisning de behöver.
- Skolområdets styrelse kräver att vi skall förbereda eleverna för det nya statliga testet. Det är tråkigt, ointressant och tidskrävande för både eleverna och mig. Det är en kolossal massa papper. Det splittar också kursplanens innehåll och arbetsgång. För eleverna är träningen inför provet en fristående, nästan absurd aktivitet ... Till följd av det här krånglet har jag råkat in i en depression ... Själva innehållet i kursplanen, provrättningen och kontrollen av eleverna har inte gett mig någon tid eller energi över till sådant helhetstänkande som jag behöver för att ladda batterierna.
- Att tvinga de här ungdomarna att genomläsa statligt föreskrivna högre kurser i naturvetenskap som de aldrig kan bli godkända i är brottsligt ... Enligt min åsikt är staten inne på helt fel spår när det gäller undervisningen. Den statliga skolstyrelsen är så angelägen att blint anpassa sig efter medias kritik att de struntar i vad barn verkligen behöver för att förbereda sig för vuxenlivet.
- De här förändringarna ger mig mer tid för livet utanför skolan. Jag lägger ner mindre tid på arbetet. Delvis beror det på mina kunskaper och erfarenheter. Att undervisa för provet är mycket lättare än att undervisa om sådant som var och en behöver, och det tar inte så lång tid, särskilt inte om man som jag har gjort det i 20 år. Tyvärr lägger jag ner mindre tid beroende på sänkt moral också. Ibland tänker jag bara "Vem bryr sig"?

Vad de här lärarna säger är att ledare och politiker prackar på dem olämpliga och politiskt tvingande reformer, och att det nya testandet nedvärderar många elever och inverkar negativt på lärarnas syn på sig själva som engagerade yrkespersoner – trots att deras arbete ytligt sett har blivit lättare.

”Bejakande av förändring”

Det behövs nya modeller för pedagogisk förändring som återställer balansen mellan interna initiativ, externa påbud och personliga perspektiv på förändring. De interna aktörerna har goda möjligheter att ”filtrera” förändringar som åläggs utifrån, och om personalen är oengagerad och har låg moral kan förändringen komma att bli mer symbolisk än reell (Popkewitz et al. 1982). För att den pedagogiska förändringen skall övergå från segerviss retorik till verkliga förändringar av praxis och prestation, måste man skapa en ny balans mellan personliga, interna och externa förändringar. Inte förrän då kommer man på allvar att ta itu med frågor om varaktighet och generaliserbarhet, då kan krafter för förändring komma igång på allvar. När de nya villkoren innebär samarbete med den befintliga kontexten i skolans liv, får vi kraft att genomföra reella förändringar i stället för att bara anpassa oss till påtvingade förändringar.

Det är inte längre rimligt att begränsa arbetet med pedagogiska förändringar, vare sig till internt initierade eller till förändringar som kommit till genom påtryckningar utifrån. Det bestående felet med båda dessa har alltid varit att de är mer eller mindre lösgjorda från individernas personliga projekt. I och med att det postmoderna samhället i högre grad har uppmuntrat individuella identitetsprojekt, har detta problem i hög grad förvärrats. När lärarna skiljer sina identitetsprojekt, sin entusiasm, både från den egna skolan och från samhällets uppdrag är det inte troligt att förändringen blir bra.

Traditionella förändringsteorier bortser från människors personliga engagemang i förhållande till förändring eller – finare uttryckt – tolkar människors personliga projekt på ett sätt som gör dem lättare att hantera rent organisatoriskt; de betraktar institutionens och individens angelägenheter som samma sak. Hall och Hords (1987) klassiska arbete *Change in Schools, Facilitating the Process* behandlar till exempel den personliga domänen av människors jag-projekt, men placerar denna domän inuti förnyelserna på institutionell nivå. De ställer upp följande lista över innovationens ”intressestadiet”:

- *Information (Informational)*: Det märks en allmän medvetenhet om de nya idéerna och ett intresse för att få lära sig mer i detalj om dem. Individen förefaller obekymrad över sin egen roll i relation till det nya. Han/hon är på ett oegennyttigt sätt intresserad

av stora delar av innovationen, allmänna kännetecken, effekter och vad som krävs för genomförandet.

- *Personligt (Personal)*: Individen är osäker på vad som krävs för att arbeta enligt den pedagogiska innovationen, på sin förmåga att leva upp till dessa krav och hur detta kan förhålla sig till organisationens belöningsstruktur, beslutsfattande och tänkbara konflikter inom organisationen eller med egna och kollegers nuvarande åtaganden. Personen reflekterar över programmets ekonomiska eller statusmässiga konsekvenser för egen och för kollegernas del.
- *Styrning (Management)*: Uppmärksamheten riktas på de processer och uppgifter som införandet av innovationen innebär och på hur man bäst använder information och resurser. Främst sätts sådant som har att göra med effektivitet, organisation, ledarskap, schemaläggning och tidsåtgång.
- *Konsekvenser (Consequence)*: Uppmärksamheten riktas mot innovationens inverkan på eleven och hans/hennes möjlighet att själv påverka studierna. Fokus ligger på hur relevant nyordningen är för eleverna, bedömningen av deras resultat, inklusive prestationer och färdigheter, och vilka förändringar som behövs för att förbättra studieresultaten.
- *Samarbete (Collaboration)*: Fokus ligger på samordning och samverkan med andra i arbetet med de nya förslagen.
- *Nytt fokus (Refocusing)*: Man inriktar sig på att undersöka mer omfattande fördelar med innovationen, inklusive möjligheten till stora förändringar eller att byta ut den mot något ännu effektivare alternativ. Individen har bestämda idéer om alternativ till föreslagna eller existerande innehåll, metoder eller arbetssätt (Hall och Hord 1987: 60, fig. 2).

Detta opinionsbildande arbete avslöjar sig som helt förlegat eftersom individernas förändringsprojekt underordnas och införlivas med institutionens. Denna tvivelaktiga position är särskilt problematisk inom postmodernismens ram. Institutionerna består, och under tiden fortgår människors dagliga liv och idéer i andra sammanhang utanför dem. Individerna lever mer och mer utanför institutioner och traditionella mönster; de är både friare och mer utarmade på samma gång. Människors personliga förändringsuppgifter måste förstås inom denna nya ram för sökande efter mening i

livet. För att återknyta kontakten mellan det institutionella och det personliga måste vi ta reda på varje människas "livsinställning" eller individuella ambitioner. Senge säger följande om de berättelser om ambitioner som kommer fram i intervjuer med ett antal industriledare:

Ledarens berättelse om sina strävanden är både personlig och universell. Den definierar hans eller hennes livsverk. Den höjer värdet på hans ansträngningar men lämnar ändå kvar en ödmjukhet som förhindrar att han tar sina egna framgångar och misstag alltför allvarligt. Den ger en djupare mening åt hans framtidssyn där hans personliga drömmar och mål står som milstolpar längs en lång väg. Det viktigaste är emellertid att denna berättelse är avgörande för hans *ledarskapsförmåga*. Den förlägger hans organisations målsättning, dess motiv för att existera till frågan "Varifrån har vi kommit och vart är vi på väg?", där "vi" är något större än organisationen – "vi" syftar på hela mänskligheten. I den meningen ser de självfallet organisationen som ett medel för att åstadkomma lärande och förändring i samhället. Detta är styrkan i berättelsen om vad ledaren främst strävar efter: den ger en enda samlande uppsättning idéer som ger mening åt alla delar av en ledares arbete (Senge 1995: 346).

Det inre/personliga intressets och engagemangets avgörande betydelse har upprepade gånger visat sig i studier av institutionernas liv. I sin studie av kreativa, innovativa individer har Sheehy (1981: 101) hävdat att vid en yttre förändring av en situation, en omvandling av arbetet eller av förhållanden inom institutionen, "började processen alltid med en *inre förändring* av deras sätt att möta problemen". Förändring börjar således oftast med att människors personliga synsätt och planer förändras och sedan överförs dessa till det sociala och institutionella området.

Därför är det viktigt och riktigt att sätta den personliga förändringen i första rummet när man analyserar förändring. Detta ställer de mer institutionellt tillämpade teorierna på huvudet. Medan dessa teorier handlar om hur man skall få människor att förändras inom institutionerna, borde man i stället intressera sig för hur människors inre förändras och hur dessa förändringar sedan fortplantas till förändringar inom institutionen och samspelar med dessa.

Förändringskedjan när det gäller personliga angelägenheter följer en vanlig ordning:

DEN KREATIVA PROCESSENS FASER	FASER I ETT LYCKAT FÖRLOPP
Förberedelse Samla intryck och inre bilder	För-föreställning Föreställa sig själv under nästa stadium i livet
Inkubation Överge det som tidigare tagits för givet	Separation och inkubation Överge en inaktuell identitet
Fördjupning och belysning Kreativa åtgärder – risk	Expansion Avsiktligt ingripa i livskonflikten – risk
Revidering Medveten strukturering och redigering av det kreativa materialet	Inkorporering Reflektion och integration av de egna nya aspekterna
Vila – en kreativ paus för jagets återhämtning	Vila – för återhämtning, belöning och lek för att neutralisera den stress som förändringarna har orsakat (Sheehy 1981: 100)

Sheehys arbete visar hur alla människor är föremål för pågående förändring och omförhandling av det sätt som de organiserar sitt liv på. Om de skall kunna föra in de avgörande dimensionerna av engagemang och målinriktning i sina projekt inom institutionen, måste de institutionella uppdragen vara öppna och mottagliga för de personliga aspekterna. Lärarnas roll i skolorna är så viktig att förändringsteorier och projekt som bortser från det personliga, oundvikligen kommer att missa sitt mål.

Från det förflutna till framtiden: nya "förändringskedjor"

Det torde nu stå klart att det krävs modeller som systematiskt försöker integrera interna, externa och personliga förändringar i nya "förändringskedjor". Detta avsnitt försöker definiera en modell för förändringens teori och praktik som kan kartlägga sådana områden för integration:

Uppdrag	(Mission)	→	Institutionalisera
Lokal diskussion	(Micro-politics)	→	Praktik på institutionsnivå
Ny tradition	(Memory work)	→	Bilda gemenskaper
Rörelse	(Movement)	→	Generell nivå

1 Uppdrag: *Institutionalisera*

Under den nya eran kommer förändringsuppdraget att definieras och omförhandlas av interna och externa aktörer. Samtidigt som de externa kraven på förändring respekteras kommer förändringsuppdrag redan från början att ligga i händerna på interna skolaktörer och vara beroende av deras personliga projekt och intressen. Förändringarna måste ingå i deras uppdrag för att lyckas. Utan de interna aktörernas engagemang och upplevelse av "ägarskap" blir förändringarna både påfrestande och enerverande, vilket inte är något bra recept på varaktighet och generaliserbarhet. Institutionaliseringen är beroende av att uppdraget accepteras både internt och personligt, och kännetecknas av lidelse, målmedvetenhet, engagemang och ägarskap".

2 Lokal diskussion: *Praktik på institutionsnivå*

I diskussionen om det interna uppdraget är det lokala, mikropolitiska agerandet beträffande förändringarna avgörande. Förändringsuppdragen måste tränga igenom, institutionaliseras, som ny praktik. Detta är kärnan i de nya förändringskedjorna. Lärarnas arbete, professionella insatser, personliga intresse och pedagogiska verktyg är utbildningens viktigaste del. Om man förändrar undervisningen förändrar man lärarnas arbete och tvärtom. De ömtåliga mikropolitiska aktionerna för att förändra yrkespraktiken kan inte genomföras enbart genom utifrån kommande pålagor och inspektioner. De kräver interna överläggningar och förhandlingar. På samma sätt som varje skola har sin speciella ekologi eller kultur har den sin egen intuitiva "mikropolitik". Att stövla in i skolans "hemliga trädgård" är en mycket riskabel process som bör överlätas åt dem som känner till dess ekologi. Frågan är hur man ser till att de nya institutionaliserade förhållningssätten definieras och accepteras i enlighet med de nya förändringsuppdragen.

3 Ny tradition: *Bilda gemenskaper*

En stor del av diskussionerna om förändring inbegriper konfrontation med traditionen, kollektiva minnen av skolor och skolornas verksamheter. Dessa traditioner om vad man menar med "skolan", "ämnen" eller "undervisning" existerar inte bara i huvudet på de interna aktörerna utan ingår även på ett historiskt avgörande sätt i samhället i stort. Den kanske mest förbisedda aspekten av föränd-

ringsteorin är nödvändigheten att utveckla en allmän, gemensam medvetenhet om de nya reformerna. Under efterkrigstiden kom de professionella och staten ofta överens utan att ta reda på lokalsamhällets uppfattning eller var den pedagogiska förändringen borde göras. Både samhället och den lokala gemenskapen måste vara med vid definitionen och diskussionen av reformerna.

4 Rörelse: *Generell nivå*

Förändringskedjorna kanske kan ses som sociala rörelser i liten skala. Nya uppdrag definieras, verksamheter påbörjas, man söker stöd och kontakt med skolor som är på väg åt samma håll och bildar nätverk på samma sätt som under tidigare perioder, då progressiva skolor ofta ingick i nätverk med andra likasinnade skolor (Lieberman och Grolnick 1998). Insikten om att förändringskrafterna utgör en social rörelse utvecklar förmågan att hålla kvar och sprida förändringarna tvärsöver de interna, externa och personliga sektorerna.

Sammanfattning

När vi utvecklar en samhällshistoria om pedagogisk förändring, och i viss utsträckning även om förändringsteori, blir vi medvetna om olika risker när också "förändringsvillkoren" förändras. I fas 2 fick interna uppdrag högsta prioritet, med blandat resultat och ojämn generaliserbarhet för de eftersträlvade förändringarna. Besvikelsen över detta resultat fick pendeln att svänga mot externt dikterade reformer. Förändringar dikterades och lagstiftades om uppifrån. Resultatet blev brist på motivation och likgiltighet för interna och personliga uppdrag.

Därpå följer en ny förändringsfas som erkänner styrkan i postmodernismens personliga identitetsprojekt och som eftersträvar en ny integration av externa och interna uppdrag. Om inte denna nya balans uppnås, kommer förändringskrafterna varken att bli mer mänskliga eller beständiga. "Förändring" kommer då att framstå som ett slags politisk symbolhandling utan personligt eller inre engagemang eller tillhörighet.

Förändringar och reformer måste verka i båda riktningarna beträffande skolan och omvärlden – både in till och ut från skolan. Denna

tvåvägsrörelse återspeglas i betydelsen av lärarnas personliga övertygelser och det interna förändringsuppdraget. Pedagogisk förändring fungerar bäst när "reformatörerna" ser lärarnas personliga engagemang som både en inspiration till reformer (vilket fungerar bäst när lärarna själva bär upp dem i sina personliga-professionella projekt) och ett nödvändigt föremål för reformerna (man måste ge så mycket stöd åt lärarna att de vill göra reformen till sin).

Dessa avgörande inblickar i hur betydelsefullt lärarnas engagemang är förklarar det växande intresset för lärarnas professionella liv (Goodson och Hargreaves 1996). Så som McClaughlin och Yee (1988: 40–41) har lagt märke till i amerikanska skolor: "De pedagogiska reformernas livskraft beror i hög grad på i vilken utsträckning lärarnas yrkesutveckling blir meningsfull. Inom undervisningen, där lärarna svarar för det tekniska kunnandet, är kopplingen mellan individuella reaktioner på utmaningar och förändringar och effektiv organisation direkt och absolut."

Lärarnas karriärer återspeglar alltså dessa frågor om engagemang och personlig tillfredsställelse. Sådana ingredienser saknas troligen i de fall där initiativ och teori rörande förändringar bortser från lärarnas och skolans interna projekt. Det är där man måste börja om man vill bilda koalitioner för förändring, och det är där de nya förändringsteorierna måste starta – alltså hos *läraren*.

10 Pedagogikforskaren som offentlig intellektuell

Den mångfasetterade dragningskraft som Lawrence Stenhouse har haft, både på sin egen och dagens generation, kommer till uttryck i den långa rad av föreläsningar och vittnesbörd som har försökt beskriva och karakterisera hans arbete. Det som tilltalade *mig* mest var att han både i sina texter och i sina handlingar framstod som *offentlig intellektuell*, som en person som förväntade sig att hans idéer skulle utgöra en utgångspunkt för påverkan och handling i det offentliga livet. Dessutom var hans viktigaste engagemang utbildning av fattiga och social rättvisa. I ett tidigt utkast till ett manifest för *Centre for Applied Research in Education*, vid University of East Anglia i Norwich, betonade han dess uppgift att tillhandahålla "service för allmänheten". Som vi skall se, hade han på den tiden stöd för sin uppfattning om den pedagogiska forskarens sociala och politiska uppdrag, men vi bör också vara medvetna om att han samtidigt verkade på ett område som utsattes för kraftig kritik. Mot slutet av sitt liv måste han ha börjat ana det "mörker" som skulle uppsluka en stor del av hans folkliga humanism under det systemskifte där det inte fick finnas "något sådant som samhälle".

Offentlig kunskap och utbildning har genom historien genomgått upprepade pendelsvängningar mellan visionen om frigörelse/upplysning och mörkare krafter av underordning och social kontroll. Från sin horisont som offentlig intellektuell uttryckte Thomas Paine (1737–1809) upplysningens starka optimism när han hävdade: "Jag är en bonde som odlar tankar, och allt jag skördar ger jag bort." Vi vet ju vad företrädarna för den fria marknaden skulle tycka om den sortens idealism idag när alla bara bryr sig om och strävar efter egen profit. Men i själva verket befinner sig offentlig kunskap och utbildning ofta i en "skuggtillvaro".