

Skolverket

***Forskningen i Skolan/
Skolan i Forskningen***

Ett möte på lika villkor

**Dokumentation från
forskningssymposium i Falun
29 oktober 1998**

**Annika Andræ Thelin (red.)
Mars 1999**

Skolverket

106 20 Stockholm
Tel: 08-723 32 00. Fax: 08-24 44 20.
E-post: skolverket@skolverket.se

Skolverket

***Forskningen i Skolan/
Skolan i Forskningen***

Ett möte på lika villkor

**Dokumentation från
forskningssymposium i Falun**

29 oktober 1998

Annika Andræ Thelin (red.)

Mars 1999

Beställningsadress:
Skolverket
106 20 Stockholm

Tel. 08-723 30 00
Fax. 08-24 44 20
E-postadress: skolverket@skolverket.se

ISBN 91-89313-32-1

Omslagsillustration: Folke Nordlinder/Kronvall Information, Falun
Tryck: Spånga Tryckeri AB. 1999.

Förord

För att stimulera att mötesplatser och arenor för diskussion om forskning, forskningsresultat och forskningsanvändning växer fram arrangerar Skolverket ett antal symposier om skolforskning och användningen av skolforskning. Nyttan av skolforskning är en viktig del av Skolverkets forskningsprogram och kommer att markeras genom att åtta regionala symposier genomförs under perioden 1997 - 1999. Det första ägde rum vid Högskolan i Kalmar den 22 och 23 oktober 1997. Det andra i Högskolan i Karlstad den 1 oktober 1998. Det tredje symposium som rapporteras här, ägde rum vid Högskolan Dalarna den 29 oktober 1998.

Syftet är att lärare, skolledare, politiker och tjänstemän i kommunerna, representanter för Skolverkets fältorganisation samt forskare och lärarutbildare från universitet och högskola ska mötas i en diskussion om pågående forsknings- och utvecklingsarbete och om hur samverkan och samordning i fortsättningen kan komma igång, stimuleras och stödjas.

Syftet är också att stimulera samverkan och samarbete när det gäller stöd till forskningsinformation och forskningsanvändning på regional och lokal nivå mellan Skolverkets fältorganisation, lokala representanter för Svenska kommunförbundet, Läraförbundet och Lärarnas Riksförbund samt universitet/högskola.

Symposierna planeras och genomförs inom Skolverkets projekt *Forskningsnyttjande och forskningsanvändning. Samverkan kring forskning om och i skolan - en mötesplats för kunskaps- och idéutbyte*. Projektledare är Annika Andræ Thelin som sammanställt dokumentationen. Föredragshållarna ansvarar själva för sina sammanfattningar. Projektet genomförs i samverkan mellan Skolverkets forskningsprogram, fältorganisation och informationsenhet. I arbetet med symposiet i Falun har följande personer från Skolverket deltagit, nämligen från Skolverket i Uppsala, enhetschefen Per Bergdahl, undervisningsrådet Lena Olsson samt administratören Hazel Williamson, Stockholm. Från Högskolan Dalarna medverkade professor Gunnar Berg, Gunnar Olsson, ansvarig för pedagogiskt utvecklingscentrum samt Catharina Enhörning med administrativa uppgifter. Som referensgrupp vid planeringen och genomförandet har Marianne Wedin och Thord Österberg från Svenska Kommunförbundet, Anna-Lena Lundberg från Läraförbundet och Mats Gudmundsson från Lärarnas Riksförbund fungerat. Parallellt har de anordnat ett antal kontaktmöten för informations- och erfarenhetsutbyte kring forskning om skolan inom sitt projekt Forska om skolan - också i skolan.

Det är Skolverkets förhoppning att symposiet i Falun och kommande symposier ska stimulera till ökade kontakter mellan forskningen och vardagsarbetet i och om skolan på olika nivåer, att kontakterna finner nya vägar och att det gemensamma arbetet mynnar ut i en större ömsesidig förståelse och ett bättre samarbete mellan forskningen och praktiken i skolan.

Stockholm i december 1998

Ulf Lundgren
Generaldirektör

Annika Andræ Thelin
Undervisningsråd

Innehållsförteckning

Förord	1
Välkommen till Högskolan Dalarna	4
Leif Borgert,, rektor Högskolan Dalarna	
Värdstaden Falun	6
Svante Hanses, skolchef Falu kommun	
Symposiets syfte	7
Annika Andræ Thelin, undervisningsråd Skolverket	
Samverkan högskola och skola, motiv, förutsättningar och möjligheter	8
Gunnar Berg, professor Högskolan Dalarna	
En kunskapande skola och en forskande lärarutbildning	13
Jan-Erik Liljergren, utvecklingschef gymnasieskolan Gävle	
Dick Åhman, utvecklingsledar KoL Högskolan Dalarna	

Case-presentationer av praktiktära forskningsprojekt

a) • Att utveckla en dialog mellan pedagogisk teori och praktik	19
Sven-Olof Hägglund, projektledare Mälardalens högskola.	
Lennart Abrahamsson, lärare Skiftingskolan Eskilstuna.	
b) • Ledarskap i klassrummet	24
Christer Stensmo, docent ILU, Uppsala universitet. Högskolan Dalarna	
Marianne Edström, universitetsadjunkt ILU, Uppsala universitet	
c) • Vem styr skolan?	28
Gunnar Berg, professor Högskolan Dalarna	
Jan Erlandsson, skolchef Ovanåkers kommun	
d) • Elevers matematiklärande i algoritmlös undervisning	32
Rolf Hedrén, bitr. professor Högskolan Dalarna	
K-G Skogman, lärare Kvarnbergsskolan Falun	
e) • Novis-/mentorprojektet – att handleda nyexaminerade lärare	35
Dick Åhman, adjunkter Högskolan Dalarna	
Tomas Jönsson, lärare Hälsingårdsskolan, Falun	
Mia Blomkvist, lärare Åkerö skola, Leksand	
f) • "Rika" problem i matematik	38
Eva Taflin, doktorand Högskolan Dalarna	
Anna Teledahl, lärare Hälsingårdsskolan, Falun	
g) • Forskningscirkeln som metod för verksamhetsutveckling	41
Jan Grannäs, lärare Stiernhööksgymnasiet Rättvik	
Mats Lundgren, doktorand Högskolan Dalarna	
p) • Elevers eget arbete – fostran till frihet?	46
Eva Österlind, fil dr Högskolan Dalarna	
Lars Danielsson, lärare Slättaskolan Falun	
h) • Hur utvecklas gymnasieskolans arbetslag?	48
Leif Brettell, fil dr ILU, Uppsala universitet	
Jan-Erik Liljergren, utvecklingschef gymnasieskolan Gävle	
i) • Aktuell klassrumsforskning med focus på eleverna	51
Fritjof Sahlström, fil dr Ped inst Uppsala universitet	
Ulf Oom Gardtman, lärare Sammilsdalsskolan Leksan	

j) • Datorstöd i språklärandet i Skola 2000.....	53
Inger Bergström, universitetslektor, forskare Högskolan i Gävle Christina Karlsson, praktiker, lärare Färlaskolan Färila	
k) • Läraryrkets praktiska yrkesteori - en komparativ studie i engelsk och svenska skolmiljö.....	55
Annika Elm, universitetsadjunkt Högskolan i Gävle Professor David Reid, University of Manchester, UK	
m) • Den moderna helhetsskolan i ett 0-16 års perspektiv	57
Åsa Morberg, universitetsadjunkt och doktorand, Institutionen för utbildningsvetenskap, Högskolan i Gävle. Göran Fransson, universitetsadjunkt och doktorand, Institutionen för utbildningsvetenskap, Högskolan i Gävle. Ingrid Björklin, utvecklingschef, Gävle Kommun.	
n) • Skolkultur och arbetslagsutveckling	62
Gunnar Berg, professor Högskolan Dalarna Kristina Malmberg, projektledare Högskolan Dalarna Roger Westman, rektor Navet Örebro	
o) • Magistranden – kantspringaren mellan yrkesfält och forskning – idéutbyte om skolutveckling, forskning och karriärmöjligheter för lärare	65
Christer Stensmo, tf forskningsledare Högskolan Dalarna Lars Nygård, skolområdeschef Leksand	
<i>Iakttagelser och reflektioner över forskningssamarbetet skola - högskola.....</i>	67
Thomas Tydén, docent Högskolan Dalarna	
<i>Symposiet avslutas</i>	72
Per Bergdahl, enhetschef Skolverket	

Bilagor

1. Programmet.....	73
2. Presentation av personer som tog del i programmet	79
3. Deltagarlista medverkande och arrangörsstab	83
4. Deltagarförteckning.....	87

Välkommen till Högskolan Dalarna

Leif Borgert,, rektor Högskolan Dalarna

God morgon och välkomna till Högskolan Dalarna!

Vad är en högskola? Här är tre perspektiv:

- Företagsledaren: "En underleverantör av produktionsfaktorer"
- Professorn: "En statligt garanterad värld av fritt svävande intelligenser"
- Politikern: "Ett instrument för regional utveckling"

Det speglar en mer dynamisk och konfliktfylld tillvaro än högskolelagens torra konstaterande att högskolans uppgift är att utbilda på vetenskaplig grund och samverka med samhället. Högskolan av idag är en smältdegel av kulturer och intressen. Det är det som gör det så spännande - och att vi arbetar med framtiden!

Högskolan Dalarna har drygt 20 år på nacken men rötter i 1800-talets ingenjör- och lärarutbildningar. Idag erbjuder vi utbildning för drygt 5 000 studenter med hjälp av ca 400 anställda, som arbetar med forskning, undervisning och administration. Vi är på något sätt verksamma i hela länet.

Vår grundidé är "*kunskap-i-handling*". Vi är inget forskningsinstitut. Vi är heller inte en renodlad yrkesutbildare. Vår uppgift är att slå en brygga mellan teori och praktik. Vi vill bidra till att våra studenter utvecklas till "reflekterande praktiker", dvs professionella yrkesutövare med förmåga att förstå, kritiskt granska och utveckla samhället.

Vår utbildning ska vara forskningsanknuten. Det betyder att studenter och lärare ska verka i en miljö, där de får kontakt med vetenskapandet och även själva tränas i ett sådant förhållningssätt.

Vad är forskningens roll i samhället? Är det att söka Sanningen? Devisen på universitetsbyggnaden i Uppsala antyder detta: "Att tänka fritt är stort. Att tänka rätt är större." Jag ska tillåta mig att pröva ett något förändrat motto som inledning till dagens program:

"Det är viktigare att säga något intressant, än att säga något sant."

Det låter kanske hädiskt, och jag vill inte uppmana er att ljuga om tillståndet i natur och samhälle. Jag vill inte att forskare, lärare, studenter och andra ska falla in i medievärldens jakt på en häftig "story".

Jag menar bara att reflektion, eftertanke och nyfikenhet om vår värld också måste leda till att vi utmanar rådande föreställningar, att vi prövar gränser, traditioner och myter - och att vi också gör det på ett sätt som väcker engagemang. Det är en av konstens, musikens och litteraturens uppgifter - att beröra människor. Jag önskar att vetenskapen tillägnar sig lite mer av dessa kvaliteter. Frågan är vad som för samhället mest framåt: romanen eller den vetenskapliga artikeln? Tänk om de kunde mötas!

Reflektion kan ske på kammaren, i ensamhet, men den kräver också dialog. Samtalet är ett oerhört viktigt medel för kunskapsutveckling, och det står i fokus för dagens symposium. Dialogen mellan forskare och praktiker ska präglade programmet. Dialog betyder för mig att ta risken att låta sig påverkas av den andre. Låt oss hoppas att det också ska bli resultatet av våra samtal. Då ska det visa sig, att forskaren och praktikern kanske inte är så olika, även om vi inom högskolan ibland kontrasterar de två. De kan båda vara ett uttryck för något, som jag läste om för länge sen och fortfarande försöker hålla i minnet: "The Spirit of Inquiry".

Lycka till med samtalen!

Världstaden Falun

Svante Hanses, skolchef Falu kommun

Mötesdeltagare och medverkande

Skolans inriktning har alltför länge varit att lära ut inne. Detta innebar för eleven en hög grad av passivitet och den kunskapsförmedlande läraren styrde helt. Kontrasten är att lära in ute men också inne. Detta kräver en aktivt sökande elev men också en förändrad lärarroll mot ledning av elevens lärande. En sådan förändring kräver en ständig process av utveckling. I denna är det av stor vikt att forskningsresultat om lärandet kontinuerligt tillförs på ett sätt som skapar delaktighet.

Parallellt med skolans tidigare arbetssätt att lära ut har skolforskningen oftast skett långt bort från skolans vardag. Alltför ofta har medverkan från skolan inskränkt sig till att vara källan för inhämtande av underlag för forskningen. Varken delaktighet i processen eller deltagande i skapandet av resultatet har ankommit på de i skolan verksamma.

En forskningsförankrad lärarutbildning och lärarutveckling skapar en brygga mellan vardagen och forskningen vilken ger insikt och engagemang. Det är inte bara forskningsresultaten, utan hela arbetet, som blir en del av skolans utveckling.

En kombination av forskning och undervisning ger möjlighet för verksamma lärare till en helt annan utveckling än det traditionella sättet att få ta del av färdiga forskningsrapporter. En sådan organisation blir också en karriärmöjlighet. Genom möjligheten till egen forskning får också grundskolan forskarkompetens liksom gymnasiet där detta system kan uppväga den brist på lektorer som tyvärr förekommer idag.

En forskande lärare ger också helt nya förutsättningar för elevernas arbetsformer i skolan där ett undersökande och problemlösande arbetssätt utvecklas parallellt med forskningsresultaten.

Vi har alltid haft mycket forskning om skolan men alltför lite forskning i skolan och skolans medverkan i forskningen. Framförallt genom skapande av PUD men även dagens möte ”på lika villkor” närmar vi oss varandra för att skapa en ännu bättre utveckling av skolan.

Här vill jag också påminna om möjligheten att ta del av föreläsningar och seminarier under Dala Skolsymposium 23 - 26 nov som arrangeras i samarbete mellan Högskolan Dalarna och Dalarnas kommuner med Falun som värdkommun.

För Falu kommun och skolförvaltning vill jag hälsa alla deltagare och medverkande välkomna till Falun.

Symposiets syfte

Annika Andræ Thelin, undervisningsråd Skolverket

Jag visste inte att jag kunde så mycket om skolan." Detta sa Stina Berminge, folkskollärarinna och 85 år gammal 1990, när jag intervjuade henne inom ett forskningsprojekt under 1980-talet. Våra samtal byggde på möten mellan henne och mig vid flera tillfällen. Många koppar kaffe och hembakade bullar förgyllde våra samtal. Det här är en mening som jag burit med mig sedan dess.

Andra lärarröster som mött mig under de år jag arbetat med Skolverkets forskningsanslag kan sammanfattas i följande: Jag använder inte forskningsresultat. Det forskare skriver är svårt att förstå. Det de säger visste jag redan. "

Samtidigt ligger det så att säga i tiden i dag att sträva efter, att forskningen ska bli använd på ett bättre sätt. Det krävs också att den ska bli mer lättillgänglig.

Vad var det i samtalen mellan den gamla lärarinnan och mig som gjorde, att vi båda lärde av varandra och delade med oss av vår kunskap till varandra? Jag tror, att det bl.a. berodde på att vi under en längre tid kunde föra ett samtal på lika villkor, som byggde på förtroende och respekt för varandras kunnande.

Tack vare senare års forskning om forskningsanvändning har vi lärt oss, att forskningsanvändning är en process som växer fram. Möten, dialogen och det goda samtalet är viktigt. Det krävs tydlighet, ett uttryckt användarbehov och en mottagarberedskap. Kanaler för detta behöver byggas upp och etableras.

För att åstadkomma detta behöver man skapa mötesplatser för kommunikation om forskning och forskningsresultat. Vidare kan nätverk, som omfattar både forskare och yrkesverksamma praktiker/användare, ge möjlighet till diskussion om forskningsbaserad och erfarenhetsbaserad kunskap. Forskningsöversikter och databaser kan skapa överblick. Tidskrifter, nyhetsbrev o dyl. kan fungera som stöd för utvecklingen. Pedagogiska Magasinet, som Lärarförbundet ger ut, är ett utmärkt exempel på detta.

Därför har Skolverket tagit initiativ till att arrangera ett antal forskningssymposier på olika orter i Sverige med Skolverkets fältenheter som bas och i samarbete med närmaste högskola eller universitet. Syftet är att skapa tillfällen för möten och nätverk för samtal mellan forskare och yrkesverksamma i skolan utvecklas.

Det är Skolverkets förhoppning, att dessa symposier ska vara början till att ett ökat samarbete växer fram om skolforskning, utvecklingsarbete och förändring och att olika aktiviteter utkristalliseras som ringar på vatten i framtiden.

Med de här inledande orden får jag, på Skolverkets vägnar hälsa er alla varmt välkomna till Falun symposiet. Jag hoppas att vi får en stimulerade dag tillsammans.

Samverkan högskola och skola, motiv, förutsättningar och möjligheter

Gunnar Berg, professor Högskolan Dalarna

Skolforskning och skolans praktik – möjliga möten och mötesplatser

”Öst är öst och väst är väst och aldrig mötas de två” är bevingade ord av Kipling. Det är sannolikt något tillspetsat att hävda att detta talesätt kan appliceras på rådande relationer mellan skolforskning och skolans vardagspraktik, men att det av tradition existerar ett spänningsfält mellan dessa världar torde vara tämligen obestridligt: Få lärare, skolledare och andra praktiker torde i någon större omfattning nyttja skolforskningsresultat som underlag för planering, genomförande, uppföljning av undervisning och utbildning och ett ganska begränsat antal skolforskare ägnar sig åt att på ett mer systematiskt sätt sprida forskningsresultat utanför forskarsamhället, medverka i den allmänna skoldebatten och/eller på något annat sätt göra sina stämmor hörda i skolans vardagsarbete. Utan att jag på något sätt vill göra anspråk på att diskutera denna brist på möten och mötesplatser särskilt ingående, följer här en tämligen personlig och mer eller mindre osorterad betraktelse i anslutning till detta problemkomplex.

Den problematik som kommer till uttryck i rubriken kan diskuteras med utgångspunkt från de tre didaktiska grundfrågorna: varför, vad och hur. Närmare bestämt handlar detta om *varför* ett närmande mellan skolforskning och skolans praktik kan vara till ömsesidig nytta för såväl praktiker som forskare. *Vad*-frågan fäster uppmärksamheten på möjliga områden för samarbete mellan praktiker och forskare, medan *hur*-frågan i detta sammanhang handlar om möjliga samarbetsformer.

Varför?

I allmän mening handlar forskning om att i någon bemärkelse generera nya kunskaper – att göra oss ”klokare”. Enligt ett traditionellt synsätt kan en forskningsprocess beskrivas med begreppen grundforskning, tillämpad forskning och utvecklingsarbete. Under influens av bl.a. tekniska, medicinska och andra naturvetenskapliga förhållningssätt bygger en s k FoU-modell på en grundsyn som går ut på att grundforskningsresultat omsätts i praktiken genom tillämpad forskning och utvecklingsarbete. Grovt sett kan detta synsätt sammanfattas i orden ”först forskning, sedan utveckling”. Konsekvensen av detta är att rätten att definiera vad som är en intressant forskningsfråga, och därmed vad som är ett intressant forskningsområde, primärt vilar på forskarna och forskarsamhället. Den s k ”akademiska friheten” är ett institutionellt uttryck för den autonomi inom vars ramar forskarsamhället utövar denna rätt. Ett annat uttryck för akademins rätt att bestämma vad som är angelägna forskningsområden kommer till uttryck i professorsämbetets relativa oberoende visavi staten.

Att hävda att forskning även i framtiden principiellt bör kännetecknas av ett relativt oberoende gentemot statsmakterna torde, åtminstone inom forskarsamhället, vara okontroversiellt. Därmed utesluts emellertid inte att den inom vissa områden ibland rådande knivskarpa distinktionen mellan forskning och utvecklingsarbete – mellan forskning och praktik – kanske inte upplöses, men möjligen görs mindre distinkt. En

nödvändig förutsättning för detta är att det är möjligt att finna problemområden som av forskare och utvecklingsarbetare bedöms som i princip lika angelägna oavsett om perspektivet är praktikerns eller forskarens. Detta innebär att forskningsfrågan måste ha en sådan vidd och djup att den öppnar för såväl forskningsintressets legitima krav på ”nya kunskaper”, som för utvecklingsarbetets krav på att bidra till en ”förbättrad praktik”. På en mer operativ nivå förutsätter detta att forskarna har förståelse för/intresse av utvecklingsarbetarnas mer normativa intressen, och att utvecklingsarbetarna har motsvarande förståelse för/intresse av forskarnas kunskapssökande intressen. På ett mer institutionellt plan krävs att såväl forskarsamhället som ”praktiker-samhället” ger sanktion åt och legitimitet för gränsöverskridande förhållningssätt av detta slag.

Mitt försök att antyda ett svar på varför-frågan är alltså att ett närmande mellan forskning och utvecklingsarbete öppnar för att makten över problemformuleringen kan delas mellan forskare och praktiker till gagn för såväl generell kunskapsutveckling som för strävanden att i någon mening förbättra organisationers vardagsarbete. En ytterligare poäng med att på detta sätt koppla samman forskning och utvecklingsarbete är de synergieffekter som ett närmande av detta slag öppnar för. Med detta avses att om utvecklingsarbetaren i sina förbättringsambitioner kan förankra sina resultat i forskning, kan detta innebära att utvecklingsarbetet vilar på en fastare grund än om någon koppling till forskning inte sker. I princip detsamma kan sägas om forskarens förhållande till utvecklingsarbete: om forskningsinsatsens utfall visar sig vara hållbar inte bara i förhållande till forskarsamhällets krav, utan också i så måtto att den utgör ryggrad i operativa utvecklingsarbeten, torde detta kunna bidra till att stärka de aktuella forskningsresultatens tillförlitlighet. Det bör påpekas att detta självfallet inte utesluter att ett utvecklingsarbete kan leda till nya kunskaper trots att detta kanske inte var det explicita syftet. På ett motsvarande sätt kan – även om heller inte detta var det ursprungliga syftet – en spin-off effekt av en forskningsinsats handla om någon form av förbättring av den undersökta praktiken.

För undvikande av missförstånd bör även påpekas att det ovan sagda inte utan vidare kan jämföras med vad som ligger i begreppet ”aktionsforskning”. En sådan ansats handlar nämligen inte sällan om att forskaren och utvecklingsarbetaren utgörs av en och samma person med strävan att kombinera rollerna som ”deltagare” och ”åskådare”. Vad som här diskuteras är en ansats där forskaren och utvecklingsarbetaren innehar och bibehåller sina respektive roller (”kunskaps-sökaren” respektive ”praktikutvecklaren”), men att de trots detta kan bedriva forskningsarbete och utvecklingsarbete i gemensamma projekt.

Vad?

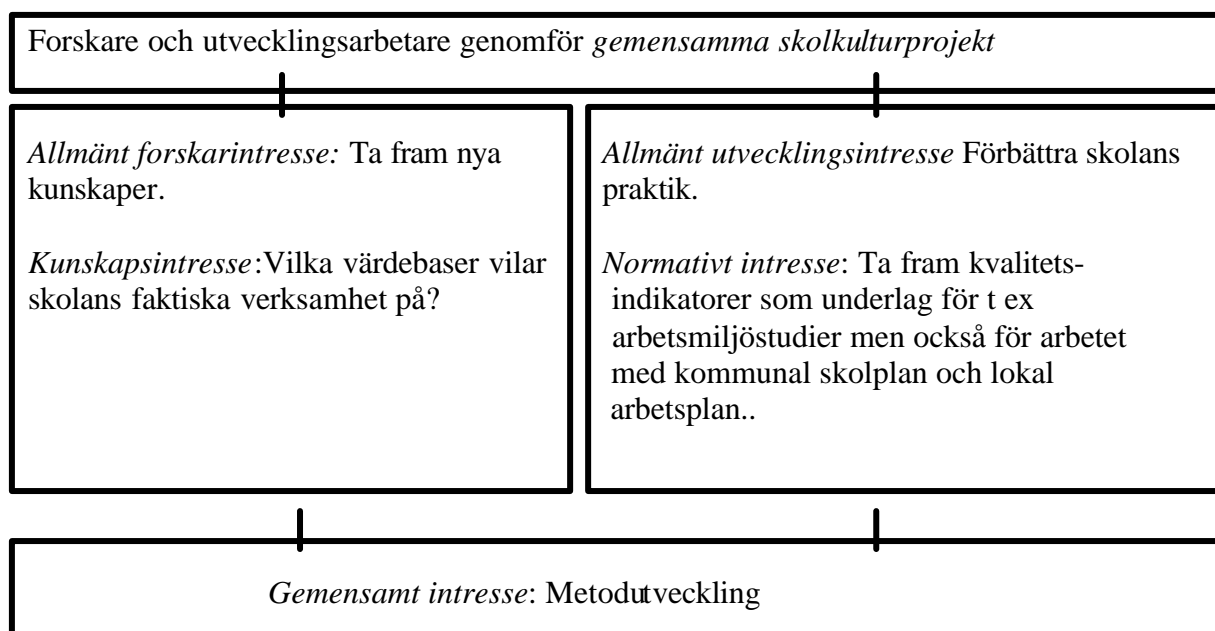
Som exemplifieras nedan torde det inom inte minst skolans område finnas ett antal områden som är både lämpliga och möjliga för gemensamma forsknings- och utvecklingsarbeten av det här diskuterade slaget. Ett exempel på ett sådant område kan hämtas från Svenska kommunförbundets (när detta skrivs) nyligen antagna forskningsprogram med titeln ”Skolkultur – en framgångsfaktor”¹. Området beskrivs i bl.a. följande ord:

¹ Se vidare: PM: ”Skolkultur – en framgångsfaktor”. Svenska kommunförbundet. FoU-rådet. Oktober 1998.

”I detta forskningsprogram vill vi rikta uppmärksamheten mot skolans kultur och klimat (---). Med skolkultur menar vi den uppsättning idéer, värderingar, normer och institutioner som kännetecknar en skola och den anda eller det klimat som utmärker den. Skolkulturen anger ideal och riktlinjer för förståelse och handlande i skolan och påverkar bl a beslutsfattande, kommunikation och sammanhållning. Precis som för företagskultur anar vi att skolkulturen har en avgörande betydelse för en skolas innovationsförmåga och allmänna effektivitet”.²

Att genomföra skolkulturanalyser av skolans praktik kan i detta sammanhang tjäna som exempel på ett konstruktivt samarbete mellan forskare och praktiker. Med detta avses ett samarbete där forskares legitima kunskapssökande intresse kan förenas med utvecklingsarbetares lika legitima ”förbättringsintresse”, dvs den kombination av intressen som togs upp ovan. Ett samarbetsprojekt mellan forskare och utvecklingsarbetare där skolkultur och kulturanalys står i fokus kan t ex innebära följande: I forskningsperspektivet kan skolkulturanalys öppna för t ex den grundläggande läroplansteoretiska frågeställningen om vilka faktiska värdegrunder och värdebaser som skolans verksamhet vilar på. Samma kulturanalys kan för utvecklingsarbetaren gälla en lägesbeskrivning om den aktuella skolans psykosociala arbetsmiljö och om vilka faktiska indikatorer på kvalitet som är rådande i skolans vardag. Vidare kan kulturanalys ge underlag för överväganden om hur dessa kvalitetsindikatorer kan tacklas i skolans utvecklingsarbete och utgöra ett beslutsunderlag för att avgöra arten av det innehåll som kan präglade såväl en kommunal skolplan som en lokal arbetsplan. Ett påtagligt gemensamt intresse för forskaren och utvecklingsarbetaren torde i detta sammanhang kunna vara att en genomförd kulturanalys i sig kan bidra till metodutveckling inom detta område.

Det ovan sagda om ett för forskare och utvecklingsarbetare gemensamt skolkulturprojekt kan sammanfattas så här:



Figur 1. Exempel på ett område där forskares och utvecklingsarbetares intressen kan sammanfalla.

² A a s. 2.

Hur?

Ett samarbete på lika villkor av detta slag mellan skolforskning och skolutveckling förutsätter inte bara möten mellan skolforskare och skolutvecklare, utan också *mötesplatser*. I dagsläget existerar knappast sådana mötesplatser i någon mer utpräglad mening inom vare sig den traditionella akademiska miljön eller inom skolan som institution. Regionala utvecklingscentra, så som dessa inrättningar börjar växa fram på universitets- och högskoleorterna, förefaller allmänt sett ha förutsättningar att kunna utvecklas till sådana mötesplatser. En förutsättning för att detta ska kunna ske är att dessa centra byggs upp för att befrämja reella samarbetsprojekt mellan forskare och utvecklingsarbetare och inte bara skapas på ena partens villkor. För att dessa centra över tiden ska kunna fungera som reella mötesplatser mellan forskare och utvecklingsarbetare krävs att de utvecklar en *verksamhetsidé* som betonar just ömsesidigheten. I en verksamhetsidé av detta slag måste såväl innehållsliga som formmässiga aspekter av verksamheten betonas. Innehållsfrågorna har nära beröringspunkter med vad som ovan togs upp under frågorna varför och vad; formaspekten berör hur-frågan.

Exkurs: Forskningscirkeln som mötesplats

En annan möjlig mötesplats av det slag som här diskuteras utgörs av forskningscirkeln som kan beskrivas som "...en *studiecirkel* till vilken man adderar/tillför en eller flera *forskare*"³. Forskningscirkeln utgår från en problembeskrivning som för den aktuella "praktiken" bedöms som angelägen:

"Forskningscirkeln handlar...om att studera ett problem, att försöka förstå det bättre och att i denna mening 'angripa' det. Sedan varierar det om någon lösning på problemet överhuvudtaget diskuteras eller om detta är vad arbetet framför allt inriktas på. Avsikten är inte att forskningscirkeln ska 'lösa' något problem utan snarare så allsidigt som möjligt belysa det och därigenom öka kunskaperna om det"⁴.

Forskarens specifika uppgift i denna cirkel är att

"... vara med och utkristallisera problemen, ge information om den forskning som finns (antingen själv eller genom att bjuda in annan forskare), stimulera till egna kartläggningar, utmana och ifrågasätta både deltagarnas utgångspunkter och forskningens lösningar"⁵.

Avslutning: Det pedagogiska samtalet

Den kärnfråga som faller ut ur denna betraktelse av möjliga relationer mellan skolforskare och skolutvecklare kan sammanfattas i begreppet "*det pedagogiska samtalet*" som innehåller både tids- och rumsdimensioner. I allmän mening innebär tidsaspekten en intellektuell livshållning som handlar om att i en ständigt pågående lärandeprocess reflektera över egna och andras sociala handlingar. Detta får konsekvenser såtillvida att verksamheten inte bara kan betraktas på sina egna premisser, utan också måste förstås i förhållande till dess omvärld. Lärandet förutsätter alltså reflektion och problematisering; detta kan ske inom ramen för vad

³ Holmstrand & Härnsten, 1993, s. 40, kurs i orig.

⁴ Holmstrand & Härnsten, 1993 s. 40.

⁵ Härnsten, 1997, s. 39.

som i en mer konkret mening utgör rummet för det pedagogiska samtalet. Inom den akademiska världen är *seminariet* ett klassiskt exempel på ett sådant rum.

Om mötet mellan skolforskare och skolutvecklare ska kunna öppna för synergieffekter av detta slag, torde ett villkor vara att detta möte kännetecknas av ett ömsesidigt förtroende, dvs att man respekterar varandra i sina respektive professioner och roller. Det pedagogiska samtalet syftar till att detta möte ska kunna vila på en sådan ömsesidig respekt. Det utgör såväl en allmän grund som en kontinuerlig process. Under förutsättning att verksamheten byggs upp efter principen om det pedagogiska samtalet, kan ett regionalt utvecklingscentrum utvecklas till en reell mötesplats som präglas av ett gemensamt förhållningssätt mellan forskare och utvecklingsarbetare av det här diskuterade slaget. Om vi för ner detta resonemang till skolans vardagspraktik är forskningscirkeln *en* möjlig mötesplats för det goda pedagogiska samtalet mellan skolutvecklare och skolforskare.

En kunskapande skola och en forskande lärarutbildning

Jan-Erik Liljergren, utvecklingschef gymnasieskolan Gävle

Dick Åhman, utvecklingsledare KoL Högskolan Dalarna

Det känns både tungt och förpliktigande att ta vid efter Gunnar Bergs initierade betraktelse; särskilt med tanke på den rubrik som inramar vårt eget anförande. Ingen av oss två kan tala med den vetenskapliga tyngd som utmärker en professor - ändå tar vi oss friheten att ha synpunkter på frågan om förhållandet mellan skola och forskning. Vi gör det ur ett praktikerperspektiv, men med olika förtecken.

Jan-Erik är utvecklingschef för gymnasieskolan i Gävle, och Dick arbetar med utvecklingsfrågor inom Högskolan Dalarnas lärarutbildning. Vi har haft förmånen att arbeta tillsammans under en tid, i ett projekt där kommuner och gymnasieskolor i regionen samarbetar med Högskolan Dalarna kring uppgiften att utveckla en ny typ av gymnasielärarutbildning. Det är en del av erfarenheterna från detta arbete som vi nu tänker redovisa.

- En av våra utgångspunkter har varit ambitionen att befrämja en *kunskapande skola och en forskande lärarutbildning*. Vår 'hypotes' är att denna strävan kan underlättas genom att mötesplatser mellan skolans *erfarenhetsbaserade* kunskaper och högskolans *vetenskapsbaserade* erfarenheter skapas i skolans och lärarutbildningens vardagsarbete. Bakgrunden är de förändrade förutsättningar som idag råder för skola och lärarutbildning. Här finns inte utrymme för en mer djupgående granskning av dessa förutsättningar, men det finns ändå anledning att påminna om några faktorer som gör att lärarens arbete idag är annorlunda än vad fallet var för bara ett decennium sedan.

- En sådan faktor är framväxten av ett *mångkulturellt samhälle* med en ökad pluralism vad gäller levnadstraditioner, religioner och grundläggande värderingar. I stort sett i varje skolklass finns det idag elever som antingen själva kommit från ett land med andra religiösa eller kulturella sedvänjor än vad som traditionellt förekommit i Sverige, eller som har föräldrar med en sådan bakgrund. Det innebär nya betingelser för lärares arbete i klassrummet och ställer helt nya krav på skolan som samhällets verktyg för socialisation och traditionsförmedling.

- Utvecklingen inom massmedia och informationsteknologin erbjuder nya nästan oändliga källor till information för skola och elever, men kräver särskilda instrument för att kunna användas som källor för *kunskap*. För att kunna axla medborgarrollen i framtiden måste eleverna i skolan också få tillfälle att utveckla kunskaper och förmågor som gör det möjligt att kritiskt sovra, tolka, analysera och värdera den information som sköljer över dem.

- Många av dessa nya faktorer 'landar' på den enskilde läraren som krav på en utvidgad kompetens - en *utvidgad professionalism*. Lärarrollen kräver således alltmer av analys, problemformulering och reflektion än tidigare - såväl i undervisningssituationer som i det kollektiva arbete som har hela skolan som arbetsområde. Den erfarenhetsgrundade kunskapen måste kunna systematiseras och analyseras, vilket kräver ett bättre samspel mellan skolans vardag och forskning och vetenskapsbaserad kunskap.

Ett sådant 'samspel' skulle kunna utvecklas genom att skolan tar ett större ansvar för lärarutbildningen samtidigt som högskolan tar ett större ansvar för skolutveckling och forskning i skolan. I det arbete som vi bedrivit för att utveckla en förbättrad gymnasielärarutbildning har vi talat i termer av att skapa organisatoriska förutsättningar för att *synteser* mellan erfarenhetsbaserad och vetenskapsbaserad kunskap skall kunna bildas. Vi vill, kort sagt, 'bygga ihop' högskola och skola inom vissa gemensamma verksamhetsområden. Skälen för detta är inte särskilt svåra att lista.

- Även lärare och skolledare behöver forska för att kunna möta skolans behov och växa i sina yrkesroller. Den kunskapssyn och det arbetssätt som traditionellt förknippas med forskning (när den är som bäst) blir alltmer aktuell också för verksamheten i skolan. Därför måste skolan få tillträde till högskolans vetenskapliga miljöer och forskarna tillträde till skolan. Det ger också möjlighet för skolans personal att på ett mer kvalificerat sätt hantera frågan om sin egen kompetensutveckling.

- Men även för högskolans lärarutbildare innebär ett utökat samarbete med skolan möjligheter till en mer kvalificerad yrkesroll. Lärarutbildningen har traditionellt fallit sönder i olika inslag - särskilt mellan 'teori' och 'verklighet' - samtidigt som en hel del av den s.k. teorin inom utbildningen inte varit rotad i vetenskap utan främst representerat individuella erfarenheter. Forskande lärarutbildare som bedriver sin forskning tillsammans med verksamma lärare skapar bättre förutsättningar att *integrera* lärarutbildningens olika inslag. Och om denna verksamhet också inbegriper lärarstudenternas grundutbildning, bidrar samarbetet till att minska den s.k. verklighetschocken för blivande lärare och befrämja utbildningens aktualitet och autenticitet. Lärarutbildning och skola kan därmed understödja varandra i synen på utbildning och lärande - skilda verkligheter blir en och samma verklighet. Detta skulle i sin tur stärka lärarutbildningens legitimitet, inte bara inom skolan, utan också inom samhället i stort.

- Ett fördjupat samarbete mellan skola och högskola skulle också konkretisera talet om *lärande organisationer*. En skolrelevant forskning där skolans egna lärare är engagerade kan fungera som en permanent injektion för den formativa utvärdering som ständigt skall präglade verksamheten i skolan. Lärare och skolledare som i sin vardag också kan finnas i en vetenskaplig miljö ger också en ny grund för att svara på skolverksamhets allt starkare krav på s.k. flexibel kompetens- och kvalitetsutveckling.

- Det finns också mer pragmatiska skäl för att 'bygga samman' skola och högskola. Lärare i skolan som i sin tjänst får tillfälle att bedriva forskning och utvecklingsarbete och umgås på likvärdig grund med högskolans lärare - i seminarier och projektgrupper eller motsvarande - får också ett innehållsrikare arbete jämfört med traditionellt lärararbete. Det måste vara möjligt att också göra karriär 'på tvären' inom skolan, dvs i kraft av pedagogisk kompetens och med uppgiften att fungera som en katalysator för den egna skolans utveckling.

- Skolledarnas roll är viktig i sammanhanget. Forskande skolledare skulle tvingas betona sitt pedagogiska ledaransvar. Därmed skulle skolans innehållsfrågor få en viktigare roll, vilket skulle ge didaktiken ett ökat utrymme i skolans kollektiva vardag; den vardag som idag håller på att kvävas av administrativa sysslor.

All detta låter väl bra, men hur skall det förverkligas? På vilket sätt skall den erfarenhetsbaserade kunskapen byggas samman med den vetenskapsbaserade

kunskapen? I vårt arbetet kring den nya gymnasielärarutbildningen har vi använt oss av begreppet ”partnersamarbete” för att uttrycka strävan att åstadkomma ett fördjupat samarbete mellan skola och högskola. Därmed har vi avsett en relation mellan skolan och högskolan präglad av ”*öppna dörrar, ömsesidig insyn*” och ”*ständig närvaro*”.

- Byggstenarna för att åstadkomma denna relation är först och främst den *skolförlagda lärarutbildningen*. Men också högskolans ämnesavdelningar som måste bli ett nav för regionens lärare, när det gäller en stor del av lärarnas fort- och vidareutbildning. Kring högskolans ämnesavdelningar måste det byggas upp *nätverk med regionens lärare*. En tredje central byggsten är delade tjänster - *magistrandtjänster* - som gör det möjligt för lärare att kombinera forskning och kompetensutveckling i en vetenskaplig miljö med fortsatt verksamhet i skolan. Denna byggsten utgör en stor utmaning för kommuner och skolor men också för högskolan, då miljöer måste skapas som välkomnar personer som vill bedriva forskarförberedande studier med utgångspunkt från yrkespraktiken - och med bibehållen yrkespraktik. Två andra byggstenar är *skolutvecklingsprojekt* och *forskningsprojekt*. Skolan måste ständigt bedriva skolutvecklingsprojekt, och en stor del av dessa bör dessutom vara rotade i forskningsgenererad kunskap. Det kräver att högskolan är beredd att ta ett ”fadderansvar” för skolutvecklingen på en skola, och en aktiv vilja att bedriva forskning kring frågor som växer fram i skolans vardag.

Tiden här räcker inte för att penetrera alla dessa ‘byggstenar’. Vi begränsar oss till att se på hur de skolförlagda inslagen inom lärarutbildningen skulle kunna fungera som ett jäsamne för att befrämja det samarbete som vi talat om. Övriga byggstenar hoppas vi återkomma till i annat sammanhang. Vi försöker ge en bild av våra tankegångar genom att beskriva en partnersamverkan ur olika perspektiv med utgångspunkt från lärarutbildningen.

- Låt oss börja med den *lärarstuderandes* perspektiv. Redan i samband med den första kursen i utbildningen får den studerande möta sin skola, sitt arbetslag och sina handledare. Även under de högskoleförlagda ämnesstudierna har den studerande en regelbunden kontakt med sin gymnasieskola. Hon/han deltar i seminarier tillsammans med sina handledare, och möter också en del av lärarna på sin skola via intellektuella och sociala aktiviteter på skolan eller på högskolan (ämnesnätverk, kurslag, etc.). Handledarna blir med andra ord bekanta personer för den studerande tidigt i utbildningen, liksom en del andra personer i kollegiet på partnerskolan. Det pedagogiska klimatet på skolan karakteriseras av en *reflekterad pluralism* och gynnas av en organisation där det *pedagogiska samtalet* har företräde framför lärararbetets administrativa arbetsuppgifter.

Handledaren har en god insikt i lärarutbildningens innehåll och grundläggande mål, och ser som sin viktigaste uppgift att få den lärarstuderande att *lära sig tänka om undervisningen*, och inte att lära ut ett speciellt undervisningssätt. Han/hon ser också den lärarstuderandes medverkan i skolans verksamhet som en resurs och möjlighet till förnyelse av den egna undervisningen och till utveckling av skolan. På skolan finns det en inkluderande och tillåtande atmosfär som gör att den lärarstuderande alltid känner sig välkommen, även utanför de sk. praktikperioderna. Den studerande stimuleras att göra en del av sina projektarbetsuppgifter i utbildningen med utgångspunkt från verksamheten i den egna partnerskolan. Även inför de mer kvalificerade uppsatskurserna i utbildningen kan olika aspekter av partnerskolan utgöra forskningsobjekt - särskilt inför examensarbetet. Tillsammans med andra lärarstuderande, gymnasielärare och elever, samt lärare på

högskolan har en kultur börjat växa fram på partnerskolan som understödjer en lärarstil, där forskning och utvecklingsarbete är ett självklart inslag.

- Ur *handledarens perspektiv* innebär uppgiften att engageras i lärarutbildningen att man förutom det ordinarie skolarbetet åtar sig en ansvarsfull uppgift av strategisk betydelse också för skolan. Det förutsätter *för det första* stöd och en kraftfull uppbackning av skolledningen, via tjänstekonstruktionen och lönen. *För det andra* förutsätter det att uppgiften möts med förståelse av kollegiet i stort och ett aktiv deltagande av det egna arbetslaget. Och *för det tredje* förutsätter det att verksamheten byggs in i lärarutbildningens organisation, en integrering som måste ske med respekt för de ordinarie arbetsuppgifterna som arbetet som gymnasielärare ställer.

Partnerrelationen förutsätter att det finns goda informationskanaler mellan skolan och Högskolan, och att informationsspridningen är upparbetad och smidig. Som handledare erbjuds man dels en grundutbildning (inom ramen för akademisk meritering), dels en fortlöpande utbildning av högskolan för att kunna fullgöra och växa i handledaruppgiften.

Handledarna och andra intresserade lärare på partnerskolan erbjudes också att delta i olika typer av forsknings- eller utvecklingsprojekt tillsammans med högskolans lärarutbildare, och får ett aktivt stöd för detta av en skolledning som ser positivt på lärares ambitioner att forska, bedriva utvecklingsarbete eller genomgå annan form av kvalificerad kompetensutveckling. Som handledare får man vidare särskilda förutsättningar för att söka en magistrantjänst eller en tjänst som pedagogisk utvecklingsledare på den egna skolan. En del av de undervisningsinslag som traditionellt har skett på högskolan är förlagda till partnerskolan, varvid också handledare och andra lärare på partnerskolan kan ta del av den undervisning som de studerande erhåller.

- Ur ett *skolledarperspektiv*: genom partnerskolrelationen kan kreativitet och en kultur som stimulerar nytänkande och ifrågasättande byggas in i själva skolorganisationen - genom "flödet" av lärarstuderande och via öppna dörrar till högskolan och dess personal. Närvaron av högskolans lärarutbildare på skolan, liksom gymnasielärarnas vistelse på högskolan fungerar som en ständig injektion för att utveckla undervisning och annan verksamhet på den egna skolan. All personal kommer att mer eller mindre beröras av partnerrelationen. De lärare som vill och är lämpliga går in som handledare, skolutvecklare/forskare och projektansvariga, medan andra nöjer sig med att medverka i seminarier och föreläsningar, eller på annat sätt tar del av högskolans aktiviteter i samband med egen fortbildning och utveckling.

Det faktum att partnerrelationen också gör det lättare att initiera forskning och utvecklingsarbete i högskolans regi med utgångspunkt från den egna gymnasieskolan, gör att olika aspekter av verksamheten kan bli genomlysta utifrån ett vetenskapligt perspektiv. Det kan i sin tur vara av avgörande betydelse för verksamhetsförändringar av olika slag, inklusive för frågan om förändringsarbetets legitimitet i personalens ögon. Sannantaget innebär partnerrelationen att skolans utvecklings- och förändringspotential kan höjas avsevärt, vilket underlättar skolledningens lednings- och samordningsarbete och kan bidra till att samla skolan bakom "det gemensamma projektet".

Partnerrelationen innebär också att lärararbetet kan göras intressantare. Nya arbetsuppgifter kan tillföras yrket genom skolans medverkan i högskolans studie- och forskningsmiljö. Sålunda kan lärare erbjudas att ta ett större pedagogiskt utvecklingsansvar med stöd av forsknings- och utvecklingsprojekt i samarbete med högskolans lärarutbildare, eller i form av magistrandtjänster där lärare fullgör en del av sin tjänst på högskolan med studier, utvecklingsarbete och/eller forskning. Partnerrelationen underlättar således inrättandet av karriärtjänster för lärare som har sitt främsta engagemang i den *pedagogiska verksamheten*, samtidigt som skolledningen kan avlastas en del av sina krävande uppgifter av utvecklingskaraktär.

Lärarkåren på skolan får också intellektuell och social stimulans genom att högskolans lärarutbildare verkar på skolan - ibland också som lärare för gymnasieeleverna, som informella fortbildare via undervisningen av lärarstuderande (där partnerskolans lärare har rätt att delta), eller kanske som projektansvariga och forskare.

All fortbildning och kompetensutveckling av personalen får en ökad stadga och systematik genom partnerrelationen. Studiedagseländets ineffektiva tillfällighetspedagogik kan därmed avskaffas. Partnerrelationen ger också skolan extra goda möjligheter för att integrera och ta väl hand om de lärarstuderande, varvid en god grund skapas för att också kunna rekrytera dessa efter avslutad utbildning. Detta utgör en viktig konkurrensfaktor inför den fördjupade lärarbristen, men därtill kommer att nya medarbetare som fått sin grundutbildning på partnerskolan också har goda förutsättningar för att snabbt komma in i verksamheten och bli en kraftfull resurs i skolans arbete.

- Ur *Högskolans perspektiv*: för den *kursansvarige* innebär partnerrelationen att utbildningens *röda tråd* lättare kan upprätthållas. De teoretiska och praktiska utbildningsinslagen kan integreras och understödja varandra i ambitionen att erbjuda en kvalificerad *sammanhållen yrkesutbildning*. Det sker genom att de skolförlagda lärarutbildarna - handledarna - deltar i kurslagens arbete och är integrerade i högskolans ämnesmiljöer. I lärarskapskurserna är denna närvaro självklar, eftersom en stor del av dessa studier sker på gymnasieskolan, med handledarna som lärarutbildare och examinatorer. Men även i de högskoleförlagda ämnesstudierna blir handledaren en resurs. Vid urvalet av ämnesstoff och vid planeringen av kursens uppläggning har de skolförlagda lärarutbildarna en viktig roll, liksom i samband med de didaktiska inslagen i ämnesstudierna, där handledarna kan agera som undervisare och examinatorer. Även i samband med examensarbetet kan partnerskolans handledare vara en resurs för den kursansvarige - som medbedömare och kanske också som handledare för undersökningsarbetet, och som idégivare vid val av forskningsfrågeställningar och undersökningsobjekt.

Det förhållandet att handledaren är integrerad i högskolan - via kurslag, ämnesgrupper, kompetensutveckling och i något fall via en tjänst som magistrand - gör att den kursansvarige är förvissad om att de studerande på sin "praktiskola" möter ett budskap om den egna lärarutbildningen som är initierat och solidariskt med utbildningens målsättningar.

För den *programansvarige* tillkommer också de administrativa fördelar som är förenade med en platt och flexibel organisation. Partnerskolrelationen gör att det blir lättare att

skraddarsy de skolförlagda studierna för studerande som tvingats bryta den normala studieordningen, eller av andra skäl måste ha en egen studiegång.

För den *forskningsansvarige* innebär en fungerande partnerrelation att möjligheterna att initiera fältnära forskningsprojekt underlättas. "Fältet" finns ständigt närvarande på högskolan via kurslag, ämnesgrupper och magistrandtjänster. En forskningsmiljö skapas, där också frågeställningar med relevans för lärarens yrkespraktik får hög status och kan inspirera magistränder, doktorander och forskningsledare.

Naturligtvis finns det hinder som motverkar dessa ambitioner att fördjupa samarbetet mellan skola och högskola. Skilda kulturer är ett sådant hinder, men allvarligare är kanske mikropolitiska hinder - att 'intressenter' på olika nivåer i respektive organisation känner sig hotade av ett ökat samspel mellan skola och högskola. Dessa hinder är dock mänskliga - och därmed överkomliga.

Case-presentationer av praktiktära forskningsprojekt

a) • Att utveckla en dialog mellan pedagogisk teori och praktik

Sven-Olof Hägglund, projektledare Mälardalens högskola.

Lennart Abrahamsson, lärare Skiftingskolan Eskilstuna.

Bakgrundstext till seminarium

De senaste 10 åren har olika skolreformer inneburit att statens ansvar och styrning av skolan gradvis har decentraliserats. Ofta betonar man att det är det lokala sammanhanget som avgör om förändringar kommer att ske eller inte. Det måste finnas goda förutsättningar för utveckling lokalt om det skall hända någonting.. Man kan skriva in hur många önskvärda mål som helst i de statliga styrdokument, men utan en dynamisk, lokal utvecklingsmiljö och utan skolpersonalens aktiva engagerade medverkan blir det inget av det. Decentraliseringen ställer lärares arbete i fokus på ett nytt sätt. Idén med decentralisering bygger på att det finns ett förtroende för att lärare både kan och vill utveckla skolan. Den enskilda skolan har på detta sätt blivit basen för utvecklingsarbetet. Lärarrollen har kommit i rampljuset. Diskussioner om organisationsutveckling, lärarforskning och nya betygssystem har fått en alltmer framträdande plats i den pedagogiska debatten. Man kan med fog säga att vi i mångt och mycket är inne i ett paradigmskifte i skolutvecklingen. Denna förändring kommer att ställa krav på nytänkande och en nyorientering på bred front.

I kommentarerna till LPO-94 betonar man den professionella tolkningsbasen. Grunden för att utveckla den är de kollegiala samtalen i skolan. I dessa samtal kan forskningsresultat och kunskap som utvecklas på annat håll fungera som en stimulans och ett bidrag. Men grunden måste vara lärarnas praxis och reflektionen över denna. Det är mycket viktigt för utvecklingen av den professionella tolkningsbasen att framtida forsknings- och utvecklingsarbete kan knytas till de frågor som framstår som väsentliga ur ett professionellt perspektiv.

Det har länge diskuterats att forskningen bör bli mer skolorienterad och att skolan å sin sida bör få en starkare forskningsprofil, bl.a. i den meningen att skolan i ökad utsträckning systematiskt dokumenterar och reflekterar över dess mål och handlingar. En mycket stor del av den nya pedagogiska forskningen är okänd för de som arbetar i skolan. Det föreligger en relativt dålig kommunikation mellan forskning och skola. Lärare och skolledare har kanske inte tid att visa tillräckligt stort intresse för den forskning som presenteras i fackpress och i andra sammanhang. Och om man gör det tycks genomslagskraften vara liten i vardagsarbetet. Forskningen och forskarsamhället tycks heller inte på ett sätt som är övertygande rikta sin uppmärksamhet mot skolans vardag. Forskningsresultat presenteras på ett intressant sätt för andra forskare men kan tyckas otillgänglig för den verksamme läraren.

I en "avsiktsförklaring om åtgärder för att främja läraryrkets utveckling och rekrytering" som utbildningsdepartementet, Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund och SKOLLEDARNA enades om i augusti 1998 framgår tydligt en viljeinriktning som stämmer överens med denna bakgrundsbeskrivning. Under punkt 3 "Samarbete skola- högskola- forskning" skriver man : " Forskning om förskola och skola skall stimuleras och stärkas.

Forskningen behöver knytas närmare skolans vardagsarbete. Skolforskningen bör därför bedrivas i nära samverkan med kommunerna, de yrkesverksamma lärarna och skolledarna och med stor lyhördhet för verksamhetens behov. Resultaten skall i ökad utsträckning göras tillgängliga för bred diskussion i skolor och kommuner. Yrkesverksamma lärare skall ges ökade möjligheter att kombinera forskarutbildning och tjänstgöring som lärare. Regionala utvecklingscentrum bör kunna utnyttjas för kompetensutveckling av lärare.

Exempel på åtgärder som arbetsgruppen skall konkretisera:

- öka resurserna till forskning om förskola och skola
- främja forskning om skolans praktik med fokus på skolans huvuduppgifter och i nära samarbete mellan skolor och kommuner
- underlätta för och stimulera yrkesverksamma lärare att kombinera forskarutbildning och lärartjänst
- underlätta rekrytering av lärare med forskarutbildning och erfarenhet av forskning inom alla skolformer
- lärare skall kunna kombinera undervisningen i skolan med forskning och/eller undervisning på högskolan, både inom lärarutbildningen och inom andra ämnesområden"

PLAN

Under de senaste årtiondena har också en förändrad syn på lärande vuxit fram, först bland forskare om lärande men numer även bland allt fler verksamma i skolans vardag, först och främst lärare och skolledare, så småningom även elever och föräldrar. I jämförelse med t ex sent 60-tal medför detta skifte i synsätt på den lärande från passiv mottagare till aktiv konstruktör av kunskap. Kunskap överförs inte till den lärande från andra människor, böcker, filmer eller situationer utan skapas genom aktiv bearbetning och tolkning utifrån tidigare erfarenheter och föreställningar. Detta får konsekvenser för skolan på flera sätt. För det första ändras förutsättningarna för vad som menas med god undervisning. Eleven måste dels själv aktivt göra sig medveten om vad aktivt lärande innebär, dels av läraren få möjlighet att medverka aktivt vid väl valda lärandesituationer. Eleven måste ta på sig en mer aktiv roll i klassrummet eller vid lärande utanför skolan.

För det andra ändras förutsättningarna för fortbildning. För lärares lärande gäller samma grundläggande mönster som för elevers lärande. Att förändra attityder, roller eller grundläggande syn på eget och elevers lärande kan endast ske genom att lärare får möjlighet till aktiv bearbetning och tolkning av egen undervisning utifrån tidigare erfarenheter och föreställningar. Läraren måste aktivt göra sig medveten vad en förändrad undervisning kan innebära, dels av skolan få möjlighet att medverka aktivt vid väl valda lärandesituationer. Den kontinuerliga, gemensamma reflektionen kring försök att förändra undervisningen ger betydligt bättre grund för bestående förändring av praktiken i klassrummet än alla de korta, alltför passiva insatser som tidigare studiedagar eller föreläsningar bidragit med. För det tredje förändras synen på hur en organisation, t ex en skola, bäst kan förändras. Genom öppenhet, vilja att ompröva egna förgivettaganden och större tilltro till en decentraliserad verksamhet, grundad på självständiga och stödjande deltagare ökar möjligheterna för förändring i organisationen.

PLAN, som är en förkortning av Process för Lärande under eget Ansvar, är en strategi för skolutveckling och lärares kompetensutveckling, där huvudfrågan är att få elever att lära med större ansvar och mera medvetenhet. Centrala inslag i Plan är: Tydlig målsättning med fokus på lärande. Utgångspunkten för lärande är att individen lär sig genom aktiv konstruktion av egna föreställningar och att vårt tidigare tänkande påverkar tolkningen av det nya. Ett viktigt begrepp i forskningen om lärande sedan ungefär 20 år är metakognition, som står för "att lära sig hur man lär sig". Plan har metakognitiv inriktning för såväl lärare som elever.

Regelbundna samtal i mindre grupper.

Vi lär bäst genom att i samarbete med andra utveckla vad vi vill förändra, hur och varför.

Processinriktat arbete under längre tid.

Vid allt förändringsarbete är det viktigt att ha tidsaspekten klar för sig. Om vi går in i ett nytt sätt att tänka kring elevers och vårt eget lärande, kan vi ge upp allt för tidigt i processen, om vi förväntar oss snabba framsteg på kort tid.

Reflektion över förändrad praktik

Det regelbundna samtalet i grupperna behöver utvecklas till gemensam reflektion kring egna aktiva försök att förändra arbetet i klassrummet.

Frivilligt deltagande

På de flesta skolor bildar Plangrupperna en parallell lärandestruktur, dvs Plan finns vid sidan av skolans ordinarie organisation

Stödjande klimat

För att det skall vara möjligt att i gruppen våga redovisa sina ställningstaganden, frågor eller tillkortakommanden, är det nödvändigt att medlemmarna har förtroende för och tillit till varandra.

PLAN har en tilltro till läraren som förändringsagent. Skolans utveckling kan inte ske utan att lärarna känner sig delaktiga. Lärare som på samma skola förändrar sin undervisning i små steg bidrar i en successiv förändring, dvs skolutveckling. Plan grundas på att varje elev, lärare och skola är unik, att varje ny situation i klassrummet är unik. Förändringsarbete måste därför ske genom en ständig bearbetning av och reflekterade över tidigare erfarenheter. Plan tillåter varje lärare att utgå från sina egna förutsättningar och förändras i sin egen takt. Varje deltagare ansvarar själv för innehåll och takt i förändringsprocessen mot det gemensamma målet. Plan är ett specialfall av det som brukar kallas en lärande organisation, med klassrum som lärandemiljö och elevers ökade medvetenhet om eget lärande som mål.

Efter starten vid Gökstensskolan i Torshälla 1993 har antalet skolor i Sverige med Plangrupper ökat till mer än 100, troligen ca 150. Av dessa är ungefär en tredjedel gymnasieskolor och komvux-enheter, en tredjedel omfattar åk 6-9 i grundskolan och en tredjedel åk 0-5 i grundskolan. En förteckning är under uppbyggnad på www.sormland.se/plan/Pasp/default.asp

Det är mycket viktigt att bygga upp olika stödstrukturer för det lokala Plan-arbetet. Det värsta som skulle kunna hända är att många skolor i entusiasm startar ett utvecklingsarbete och sedan kör fast i svårigheter, som egentligen skulle kunna övervinnas.

Då har en god idé misskrediterats för lång tid, bara för att nödvändiga betingelser inte utvecklats i tid. Delar av denna stödstruktur finns i form av nätverkskonferenser för Plangrupper och har hittills ägt rum i Eskilstuna två gånger per år och i form av två heltidstjänster på Centrum för pedagogiskt arbete på Mälardalens högskola. Men det är också viktigt för kvaliteten i arbetet att man försöker stimulera till en fördjupad reflektion, inte minst genom att forskningsperspektiv görs tillgängliga i gruppernas arbete. Det sistnämnda argumentet talar starkt för att högskolorna måste få en central roll i utvecklingen av stödstrukturer och stödmaterial, eftersom de bedriver och har närmare till forskning. De har också personal med större teoretiska insikter om innovationsarbete i organisationer medan de olika skolorna har praktiska erfarenheter av sådant arbete. Högskolorna kan bidra med olika kompletterande insatser i form av kompetensutveckling, utbildning av lokala och regionala resurspersoner samt med att ge yrkesverksamma lärare ökade möjligheter att kombinera forskarutbildning och tjänstgöring som lärare.

På Mälardalens högskola finns ett förslag till forskningsprogram, Dialog, som ser ett uttalat behov av forskningsförankring av det pedagogiska arbete som utförs i bl a olika skolor. Man ser också ett stort behov av en forskningsförankrad fort- och vidareutbildning för verksamma inom det pedagogiska området.

" Målet är gemensamt, men jag ansvarar själv för resan".

Analys av vårt seminarium

Våra synpunkter får bedömas med hänsyn till att vi endast kunde närvara fram till kl 12.15 på grund av tidigare kontrakterat engagemang i skolutveckling. Vi hade löst detta i samförstånd med Gunnar Olsson, Högskolan Dalarna.

Vår presentation kom igång ungefär 11.15 på grund av överdraget tidigare på morgonen, och eftersom vi skulle avsluta kl. 12.15 återstod ungefär en klocktimme. Vi informerade kort om oss själva och om det förslag till forskningsprogram i pedagogik som just utformats vid Institutionen för Samhälls- och Beteendevetenskap, Mälardalens högskola. I detta program framhålls behovet av att utveckla en dialog mellan pedagogisk teori och praktik i ett förändringsperspektiv. Denna del blev mycket kort i vår framställning eftersom Birgitta Ekman, ISB, ej kunde delta p.g.a. sjukdom. Därefter beskrev vi våra erfarenheter av skolutveckling genom PLAN, samt diskuterade kort tänkbara utvecklingssteg från reflekterande grupper på en skola till praktikgrundad forskning i samarbete med Högskolan.

Vi avslutade med en kort frågestund, där vi besvarade allt vi hann innan vår tid var slut. Vi hade säkert kunnat använda ytterligare en halvtimme till att besvara frågor/ta emot synpunkter. Däremot var antalet deltagare alltför stort (40 - 50 personer) för att någon dialog inom gruppen skulle vara möjlig. Vid seminarier av detta slag vore det nog önskvärt att begränsa antalet deltagare till 20-25. Lokalens utformning med presentatörerna på en upphöjd scen gav litet utrymme för samtal och dialog. Vi är dock medvetna om att det stora intresset för konferensen skapade problem för arrangörerna just denna gång.

Som nämnts tidigare startade seminariet en kvart efter utsatt tid. Vi tror att morgonens uppläggning inte var så lyckad utifrån vårt perspektiv. Det stämmer inte med vare sig inlärningsforskning eller beprövad erfarenhet från skolan att genomföra

sex kortare eller längre presentationer mellan 09.30 och 12.30 utan rast och förvänta sig aktivt deltagande under sista halvtimmen före lunch. Morgonens kaffe kunde kanske ingått i ett kort avbrott före case - presentationerna?

Till sist några korta, allmänna tillägg :

- Onsdag kväll var trevligt arrangerad och gav god möjlighet till kontakter med andra personer i referensgruppen.
- Vi beklagar att vi inte hade möjlighet lyssna på andra presentationer på grund av vår fortsatta resa.
- Är det verkligen så att vi kan ställa ”nya kunskaper” i motsats till ”förbättra praktik”, där forskning genererar det tidigare och utvecklingsarbete det senare (vår tolkning av Gunnar Berg)?

b) • Ledarskap i klassrummet

Christer Stensmo, docent ILU, Uppsala universitet. Högskolan Dalarna
Marianne Edström, universitetsadjunkt ILU, Uppsala universitetet

Christer Stensmos presentation

Ledarskap i klassrummet innebär att leda och organisera skolklassen som arbetande kollektiv; hantera frågor om disciplin, ordning och elevomsorg; gruppera elever för olika arbetsuppgifter och interaktionsmönster; individualisera elevers arbete och lärande. Utifrån detta synsätt preciseras lärarens ledaruppgifter till fem: planering, kontroll, motivation, gruppering och individualisering (Stensmo 1997).

Ledarskap i klassrummet kan utövas på olika sätt. Om man grupperar stilarna längs ett kontinuum har vi den uppgiftsorienterade ledarstilen som en ytterlighet och den elevorienterade stilen som en annan ytterlighet. Dessa båda stilar kännetecknas av en övervikt för något av följande:

Uppgiftsorienterad ledarstil

Sätta utbildningsmål och ha dessa i sikte

Se till att regler och bestämmelser följs

Samordna och strukturera klassens arbete

Se till att uppgjorda arbets- och undervisningsplaner följs

Regelbundet bedöma och utvärdera klassens arbete

Med fast hand leda klassens arbete

Elevorienterad ledarstil

Lyssna till och intressera sig

för var och en av eleverna

Låta eleverna själva bestämma vad, när och hur något skall göras

Vara lyhörd för, tolka och uttrycka känslor och stämningar i klassen

Medla och lösa konflikter i klassen

Ha tilltro till att alla elever vill lära

Kunna lätta upp spänd atmosfär

Med hjälp av denna karaktäristik identifierades två lärare, här kallade Camilla Carlsson och Anders Borg. De arbetade parallellklasser i skolår 5 på samma skola och hade klassrummen mitt emot varandra. Camilla har mer än 20 års erfarenhet som lärare. Anders hade tidigare arbetat i ett annat yrke, men utbildat sig till lärare och hade fem års lärarefarenhet. Jag (CS) tillbringade en ordinär skolvecka i Camillas respektive Anders klassrum för att göra två jämförande fallstudier (Stensmo 1997).

Camilla Carlsson undervisar med klassen som fokus, d.v.s. hon håller lektioner, varvade med enskilt bänkarbete och grupparbeten. Hennes pedagogiska filosofi kännetecknas av uppfattningen att "barn behöver struktur" och att "jag ska lära ut och ni ska lära in". Camilla planerar varje dag noggrant och varje morgon inleds med att hon skriver upp på svarta tavlan vad som skall göras under dagen och när ett moment är genomfört, prickas det av. Det mesta av skolarbetet sker i klassrummet och Camilla har god ordning och kontroll. Hon har ett effektivt kroppsspråk med vilket hon kan tillrättvisa elever som inte gör vad de ska. Hon behöver aldrig höja

rösten och ge tillsägelser; eleverna vet vad de skall göra och arbetet i klassen ”går på räls”.

Klassen följs åt genom kursplanernas olika moment och de snabba eleverna får invänta de långsamma genom arbete med extrauppgifter.

Anders Borg arbetar med den enskilde eleven i fokus, d.v.s. eleverna ägnar sig åt ”eget arbete”. Hans pedagogiska filosofi kännetecknas av uppfattningen att ”elever behöver frihet för att söka egen kunskap” och ”jag kan egentligen inte lära ut, men eleverna kan lära in och jag kan vara handledare i den processen”. Merparten av Anders arbetstid i klassrummet ägnas åt planering av kommande arbete tillsammans med enskilda elever. Eleverna kan arbeta med sina uppgifter i eller utanför klassrummet och Anders förlitar sig på deras självkontroll. Arbetet innebär att Anders elever gör olika saker vid samma tillfällen. Vissa gemensamma samlingar förekommer vid dagen början och dagens slut.

Camillas och Anders helt olika sätt att leda och organisera arbetet i klassrummet, analyseras utifrån socialpsykologiska, sociologiska och psykologiska perspektiv. Det socialpsykologiska perspektivet hämtas från utbildningssociologen Martyn Denscombe (1985) som talar om *dominansstrategier* respektive *coopteringsstrategier*. En dominansstrategi kännetecknas av att läraren använder sig av sin vuxenauktoritet i klassrummet och har ett ”stramt” förhållningssätt för att skapa ordning och reda i klassrummet. En coopteringsstrategi innebär att läraren kontinuerligt tillsammans med eleverna förhandlar fram en rimlig ordning och lämpliga klassrumsbeteenden. Camilla använder dominansstrategier och Anders coopteringsstrategier.

Det sociologiska perspektivet hämtats från sociologen Basil Bernstein (1983) som talar om *stark* och *svag inramning*. Med stark inramning förstås att läraren ser sig som en förmedlare av kunskap, och som genom sin expertis gör urval, organiserar turordning, bestämmer tempo, regler och förhållningssätt i verksamheten i klassrummet. Med svag inramning förstås att eleven/förvärvaren har kontroll över urval, organisation, tempo, regler och förhållningssätt i verksamheten i klassrummet. Camilla har en stark inramning medan Anders har en svag.

Det psykologiska perspektivet hämtas från psykologen Paul Moxnes (1991) som talar om olika typer av ångest i olika typer av arbetssituationer i arbete med människor. Med *driftsångest* förstås obehagskänslor inför oreda och brist på struktur i arbetssituationer. Med *systemångest* förstås obehagskänslor inför för mycket struktur och fasta rutiner. Camilla deklarerar att hon måste ha struktur, ordning och redan i sitt klassrum för att ”orka med i ytterligare 15 år”. Anders säger att han känner leda om varje dag är lik den andra och att arbetet går på rutin; ”det måste få finnas ett kreativt kaos”.

De två fallstudierna och Denscombes, Bersteins och Moxnes begrepp visar på spänningsfältet i sätten att leda och organisera verksamheten i klassrummet och i synen på ledarskap. Att peka på detta spänningsfält har visat sig fruktbart vid lärares studier av sitt eget ledarskap i klassrummet i samband med studie- och fortbildningsdagar. De flesta lärare positionsbestämmer sig själva mitt emellan Camilla och Anders, men genom att utgå från Camilla och Anders som möjliga exempel, kan man utnyttja spänningsfältets dialektik till genuina reflektioner kring det egna ledarskapet. Med genuina reflektioner menas då ett skärskådande av ”vad som är ”(praxis), snarare än vad som ”bör vara” (ideologi). En fråga som alltid väcks

och som ännu inte kan besvaras på ett vetenskapligt godtagbart sätt är, vilken effekt lärarens olika ledarstilar har på elevers lärande och kvaliteten på deras kunskaper.

Marianne Edströms kommentarer. Praktikerperspektiv på ledarstilar

Min uppgift är att kommentera fallstudierna utifrån ett praktiker perspektiv, vilket innebär att reflektera - instämma ifrågasätta .

A (ovan kallad Camilla) är uppgiftsorienterad med stark inramning, vilket enligt Bernstein innebär att läraren kontrollerar urval, organisation, tempo, förhållningsätt, regler etc. Hennes filosofi är "Barn behöver struktur" och "Jag kan en sak Lära ut och det är halva jobbet och ni kan lära in det är den andra halvan av jobbet".

B (ovan kallad Anders) är elevorienterad med svag inramning, vilket enligt Berstein innebär att eleven har stor del av kontrollen av urval, organisation, position, tempo regler och förhållningssätt. Hans pedagogiska filosofi är "Barn måste ha frihet att själva söka kunskap"

Lärare C som ersätter B (Anders) i skolår 6 (ej berörd ovan) är uppgiftsorienterad, har stark inramning, men ingen genomarbetad filosofi. Hon inför ett arbetssätt i klassen som mer liknar A:s (Camillas) än B:S (Anders).

Jag skulle ha kunnat vara lärare A de första åren av min lärargärning. Det finns många likheter. Som nyutexaminerad var jag osäker och sökte kontroll. Jag hade inga referenspunkter och ingen erfarenhet; inga modeller och ingen mentor. Jag hade heller ingen ledarskapsutbildning i min lärarutbildning. Bara min egen skolgång och mina gamla lärare som förebilder. Min fråga har varit hur visste jag vad jag skulle göra ? Fick jag utbildning ändå? Var den invävd i attityder från handledare och besökande metodiklärare. Var det medfött? Eller lärde jag mig själv? Intuition, praktik och mina gamla lärare formade min ledarstil. Jag har också arbetat med många andra lärare som har haft och har samma ledarstil. Jag har delat A:s ledarstil i mycket men tycker att jag ändå varit elevorienterad och att jag blivit mer elevorienterad med åren.

Lärare B känner jag också igen bland några av mina kollegor. Det intressanta i detta är att det har varit manliga kollegor. De manliga kollegor som jag haft har haft olika starka inslag av B:s ledarstil. De flesta har också lämnat läraryrket för andra yrken

Skolkontexten är viktig för den skolkultur man möter som lärare. De förväntningar som ställs på mig som lärare och den ledarstil som jag förväntas anta och utveckla. På den skola som jag arbetade i 20 års tid betraktades lärare med B.s ledarstil som misslyckad av kollegorna. Då var man ingen duktig och professionell lärare.

Skolledningen spelar också en stor roll för ledarskapet i klassrummet. Vilka traditioner finns på skolan, hur får man som lärare återkoppling från ledning, föräldrar och kollegor. Genusperspektivet finns med. Hur är fördelningen mellan män och kvinnor. Rektor? Ålder på kollegiet osv.

Varför lyfts ledarskapsfrågorna upp idag? Naturligtvis finns många olika svar. Samhällsutvecklingen - Vi möter en annan grupp av elever idag. Läraryrket har blivit mer komplext i jämförelse med hur det var när jag började på 70-talet. Andra arbetsätt och arbetsformer kräver ett annat ledarskap. Jag har deltagit i diskussionen på ILU under många år men inte förrän i år så har frågan fått ett genombrott bland

oss lärarutbildare på ILU. Tidigare har detta integrerats i olika kurser och ingått i handledningssamtalen vid praktikbesök. Nu har det blivit en egen kurs, 5 p. Fortfarande valfri ?! En kurs som borde vara obligatorisk för alla.

Det är många studenter som får problem med sitt ledarskap. Det är också en av erfarenheterna från praktikbesöken. Detta är naturligtvis en signal till utbildningen. Vi har varit så koncentrerade på metoder och ämneskunskap eller andra ”trender”, t. ex. etik och konflikthantering som då har blivit lösryckta ur sitt sammanhang. Dessa frågor ingår nu i en ledarskapsutbildning.

Poängen med denna forskning är att man kan synliggöra dessa frågor och ta en diskussion med studenterna under utbildningen. Utifrån vissa modeller, olika ledarstilar, reflektera och skapa en slags mental beredskap inför ledarskapet. Jag tror inte att det finns någon renodlad ledarstil. Den är en kombination av uppgiftsorienterad och elevorienterad stil och den är situationsbaserad. Ställer ledarskapet ytterligare krav på oss som lärare när vi möter invandrarelever? Struktur, arbetssätt tydlighet osv. Det finns många frågor att ställa när det gäller ledarskapet i klassrummet.

c) • Vem styr skolan?

Gunnar Berg, professor Högskolan Dalarna

Jan Erlandsson, skolchef Ovanåkers kommun

Skolforskningsprojektet Styrning, Ledning och skolans Arbete/Verksamhet (SLAV 2)

Forskare och finansiering

SLAV 2 genomfördes under åren 1994–1998 vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet och Högskolan Dalarna. Manuskript till slutrapport från projektet föreligger när detta skrivs⁶. Gunnar Berg har fungerat som projektansvarig och vetenskaplig ledare medan Ulf Nytell varit verksam som projektledare. Bland de övriga medarbetarna märks Erik Groth och Hans Söderberg. Projektet har till lika delar finansierats av Skolverket och de kommuner som medverkat i projektet. Kommunerna har betraktat forskningsinsatserna som en form av utvärdering av valda delar av den kommunala skolverksamheten.

Projektets inriktning

Som utvecklas nedan har SLAV 2-projektet tagit sin utgångspunkt i den förändrade formella styrningen av svensk skola som har ägt rum under framförallt 1990-talet. Denna förändrade styrning kan uttryckas i begrepp som decentralisering, avreglering, kommunalisering, etc. Projektets empiriska verksamhet har utgående från åtta svenska kommuner och ett landsting som sökt svaret på frågan om denna formella omstrukturering haft och har några mer substantiella återverkningar på skolverksamhetens reella innehåll. Ett väsentligt syfte med SLAV 2 har varit att öka kunskaperna om vilka styrkällor, formella och informella, som reellt avgör det faktiska innehållet i skolans vardagsarbete. Vidare är syftet att belysa och diskutera arten av de värdebaser som dessa styrkällor bottenar i.

SLAV 2 i förhållande till SLAV 1

Allmänt sett har begreppen styrning och ledning varit grundläggande för SLAV 2-projektets inriktning och utformning. SLAV 2-projektets föregångare – projektet SLAV 1, *Skolledares arbete och arbetsvillkor*, ägnades åt att försöka kartlägga skolledare arbetsvillkor. I princip har en likartad teoretisk referensram och likartade metodansatser nyttjats i båda dessa projekt. I SLAV 1-projektet är det skolledare, uppfattade som aktörer i skolans styrnings- och ledningprocesser, som är föremål för studier. I SLAV 2 har perspektivet vidgats och skolans styrning och ledning granskas ur såväl ett politiskt perspektiv som ett förvaltningsperspektiv. Dessutom studeras förekommande implementeringsprocesser mellan och inom dessa nivåer. En skillnad mellan SLAV 1 och 2 ligger i formerna för rapportering från projekten. Det förra utmynnade i två slutrapporter⁷ och dessutom i flera tämligen omfattande delrapporter. I SLAV 2 har delrapporterna i huvudsak varit av empirisk och deskriptiv art. Detta gör att vi i slutrapporten har samlat ett omfattande och ett bitvis ganska mångfacetterat material som innehåller stoffmängder vars motsvarigheter i

⁶ Berg, G., Groth, E., Nytell, U. & Söderberg, H. 1998. Skolan i ett institutionsperspektiv. Slutrapport från SLAV 2-projektet. Under utgivning på Studentlitteratur.

⁷ Nytell, 1994 & Berg, 1994.

SLAV 1 är utspridda på flera rapporter. Vår förhoppning är att denna slutrapport skall kunna fungera både som forskningsrapport, diskussionsunderlag och lärobok. Denna avsikt står också i överensstämmelse med en generell ambition i den forskning som kommer till uttryck i SLAV 1 och 2 om att vara *praktiknära*. Detta innebär att vi – utan att vi betraktar oss som någon form av aktionsforskare – försöker att ägna oss åt skolutveckling *parallellt med* forskning. Det betyder att vi om möjligt också drar sådana slutsatser ur vår forskning som kan bedömas vara relevanta, intressanta och användningsbara i ett skolutvecklingsperspektiv, samtidigt som forskningen bottenar i ett allmänt samhällsvetenskapligt kunskapsintresse.

Resultat och slutsatser

Ett förändrat handlingsutrymme

Det statliga styrsystem som låg till grund för grundskolans tidigare läroplaner, Lgr 62, 69, 80 och för gymnasieskolans läroplan Lgy 70, kännetecknades av en hög grad av s k regelstyrning. Enkelt uttryckt innebär regelstyrning att staten utfärdar detaljerade anvisningar om innehållet i och arbetsformerna för skolans vardagsarbete. Dagens statliga styrning av skolan domineras av s k mål- och resultatstyrning som kan belysas med utgångspunkt från begreppet ”likvärdighet”. I läroplanerna Lgr 62, 69, 80 och Lgy 70 var likvärdighetsbegreppet knutet till skolans jämlikhetskapande funktioner vilka kom till uttryck i det tillämpade regelstyrningssystemet med dess betoning på ”enhetlighet”. Idag kopplas likvärdighet till ”lika möjligheter” som på ett motsvarande sätt manifesteras i resultat- och målstyrning.

Detta öppnar för en mångfald av kommunala verksamhetsinriktningar: En kommun kan välja att tolka lika möjligheter som en statlig uppmaning att verka för ökad jämlikhet och på denna grund bygga upp det kommunala skolväsendet. I en annan kommun betraktas kvalitet i skolan som en fråga om marknad, konkurrens och överlevnad vilket kan resultera i ett mer diversifierat kommunalt skolväsende. Denna mångtydighet i den statliga styrningen utgör i praktiken en grogrund för en *kommunal maktkamp* om det tillgängliga handlingsutrymmet. Innehållet i den faktiska verksamheten i den enskilda kommunen blir därmed i praktiken ett resultat av denna maktkamp.

För den enskilda kommunen existerar således i dagens styrsystem ett – förhållande till den tidigare regelstyrda skolan – utvidgat handlingsutrymme att sätta sin prägel på skolans vardagsarbete. Detta utrymme kan direkt och/eller indirekt nyttjas av aktörer som kommunala politiker och tjänstemän, professionella grupper och elever/föräldrar för att påverka vardagsarbetets innehåll och form.

Styrkeförhållandena inom och mellan dessa intressegrupper är avgörande för hur skolans faktiska verksamhet ytterst kommer att gestalta sig.

Forskningsfråga och begreppsapparat

Som berördes ovan är den forskningsfråga som stått i förgrunden för SLAV 2-projektets verksamhet denna: *På vilka faktiska värdebaser vilar den operativa verksamheten i de skolor och kommuner som varit föremål för projektets empiriska studier?*

För att söka ett svar på denna fråga har vi koncentrerat våra studier på lärare som den i skolan dominerande personalgruppen. Allmänt sett kan här sägas att det tidigare regelstyrda skolsystemet var förenligt med en s k **avgränsad** lärarprofessionalism där handlingsutrymmet i första hand var knutit till det direkta klassrumsarbetet. Utanför klassrummet var läraren vanligtvis underordnad den traditionella regelstyrningen. I skolans vardagsarbete tog denna styrning sig uttryck i att läraren förväntades vara i en viss bestämd lokal vid en viss bestämd tidpunkt, undervisa i ett visst bestämt ämne etc. Den traditionella kunskapsbasen i en lärarprofessionalism av detta slag handlar följdriktigt om ”klassrumskunskap”, dvs ämnen, ämnesmetodik, allmän metodik etc.

Det under 1990-talet framväxande decentralistiska resultat- och målstyrda skolväsendet öppnar för det vi kallar en **utvidgad** lärarprofessionalism vars innehåll översiktligt kan beskrivas så här: Om skolans verksamhet skall bedrivas på elevernas villkor och efter principer om inlärning och lärande, ställer detta krav på att lärare och skolans övriga personal har en professionell beredskap – en s k aktörsberedskap – som inte enbart berör det direkta klassrumsarbetet. Denna aktörsberedskap innebär bl.a. att lärare också har förmåga, kvalifikationer och intresse att upptäcka och utnyttja det tillgängliga handlingsutrymmet. Den utvidgade lärarprofessionalismen handlar i snäv mening om att planera, genomföra och följa upp den dagliga pedagogiska verksamheten. I en vidare mening är det fråga om att lärare och skolans övriga personal tar en aktiv del i den ovan berörda kommunala maktkamp om skolans innehåll och i denna agerar på elevernas och pedagogikens villkor. Detta är liktydigt med att värna om elevers rättssäkerhet och i förlängningen av detta ligger även en potential för att i allmän bemärkelse stärka skolans samhällsliga legitimitet. Om vi utvidgar detta resonemang till att inte bara gälla lärare utan all personal i skolan, betecknar vi lärares avgränsade respektive utvidgade professionalism som ett specialfall av en mer övergripande uni- respektive multiprofessionalism.

Empiriska slutsatser

Som behandlas i SLAV 2-slutrapporten pekar våra data på att den aktörsberedskap bland lärare som dominerar skolans praktik är av det mer avgränsade slaget. Närmare bestämt innebär detta att den traditionella skolkulturen, där lärares självständiga beslutsfattande och agerande i första hand är knutet till klassrumsangelägenheter, fortfarande dominerar skolans faktiska verksamhet. Det innebär att en sådan skolkultur i begränsad omfattning ger förutsättningar för att nyttja det tillgängliga handlingsutrymmet på elevernas och pedagogikens villkor. Med detta avses ett skolarbete som (utöver klassrumsarbetet) är inriktat mot pedagogiska angelägenheter som rör skolans och kommunens **övergripande** pedagogiska roll och kommunens ansvar som skolans ”huvudman”. I dagens mer decentraliserade och statligt avreglerade skola, ger det möjligheter för att andra aktörer än den pedagogiska och övriga personalen att ta makten över det tillgängliga handlingsutrymmet. Den vidare konsekvensen av detta kan t. ex. bli att de begränsade ekonomiska resurserna inte fördelas på pedagogikens och elevernas villkor.

I SLAV 2-projektets slutrapport argumenteras för att den utvidgade lärarprofessionalismen är en nödvändig – men därmed inte sagt tillräcklig – förutsättning för att verksamhetens innehåll och form ska drivas och bedrivas på just elevernas och pedagogikens villkor. Grunden för detta kan vara ett ständigt pågående **pedagogiskt samtal** mellan och inom olika verksamma grupper i skolan. Detta

samtal är dels ett medel att upptäcka handlingsutrymmet, dels ett forum för att planera och genomföra en verksamhet som syftar till att verkligen nyttja handlingsutrymmet på elevernas och pedagogikens villkor. Det pedagogiska samtalet kan beskrivas som ett argumenterande samtal som kan kontrasteras mot ett samtal i en mer terapeutisk mening eller ett samtal i bemärkelsen "konversation". Konkret handlar det om ett samtal om undervisning och lärande i skolans vardag som rör sig mellan skolans vardagsarbete och de övergripande värdebaser som detta vardagsarbete bottnar i. På den lokala skolnivån tar sig dessa värdebaser uttryck i olika förekommande skolkulturer.

d) • Elevens matematiklärande i algoritmlös undervisning

*Rolf Hedrén, bitr. professor Högskolan Dalarna
K-G Skogman, lärare Kvarnbergsskolan Falun*

Inledning

Denna artikel bygger på ett forskningsprojekt, som jag har lett i en klass från och med elevernas andra skolår. Projektets namn är "De tekniska hjälpmedlens påverkan på den elementära matematikundervisningen". Själva datainsamlingen avslutades i och med utgången av läsåret 1997/98, då eleverna gick ut sitt femte skolår. Jag har sett tre anledningar för projektet:

1. Datorer och miniräknare blir allt vanligare i vårt samhälle, och många uträkningar görs i dag med dessa hjälpmedel. Även våra elever använder ibland miniräknare och datorer på sin fritid. Men i de flesta av våra skolor pågår undervisningen i räknefärdighet på samma sätt som den gjort sedan långt tillbaka. Det är dags att ta hänsyn till den nya situation, som vi befinner oss i. Vi bör ta oss en funderare på vilka kunskaper i aritmetik, som våra elever kommer att behöva i framtiden. Förmodligen kommer kunskaper i huvud- och överslagsräkning att bli än viktigare än i dag, medan det mekaniska algoritmräkandet i de fyra räknesätten kommer att minska i betydelse. Finns det då andra sätt att göra även skriftliga uträkningar på, som eleverna har större nytta av att få träna under de inledande skolåren?
2. Den filosofi för lärande i matematik, som torde vara förhärskande bland forskare i dag, konstruktivismen, säger att ingen elev passivt kan ta emot kunskap. Varje elev bygger aktivt upp, konstruerar, sin egen kunskap utifrån sina egna erfarenheter. Den säger också att elevens huvud inte är någon tom låda, när hon kommer till oss. Hon för med sig en mängd tidigare erfarenheter och tankar om matematik, och dessa påverkar den nya kunskap, som hon är på väg att bygga upp. Sina erfarenheter skaffar sig eleven dels vid eget arbete med matematiska symboler eller med laborativt material, dels vid diskussion med sina kamrater och sin lärare, dels från sin lärobok eller andra läromedia.
3. I Nämnaren har begreppet talförståelse och taluppfattning, 'number sense' på engelska, diskuterats under senare tid (Emanuelsson & Emanuelsson, 1997; Reys & Reys, 1995; Reys, Reys & Emanuelsson, 1995; Reys m fl, 1995). Detta begrepp har bland annat att göra med elevers:

förståelse för tals betydelse och storlek,
förståelse för tals relativa storlek,
känedom om tals delbarhet,
förståelse för och användning av räknelagarna.

Det är inte troligt att elevernas taluppfattning tränas, när de använder de traditionella algoritmerna. Kan det vara så att de får en bättre träning på detta område, om de i stället får använda sina egna metoder vid skriftlig räkning?

Det pågående projektet

Jag startade ett forskningsprojekt på vårterminen 1995 i en klass i år två, innan eleverna hade fått lära sig några algoritmer för de fyra räknesätten. Den ordinarie läraren undervisade i klassen. Idén bakom projektet är i korthet:

- * Inga traditionella algoritmer lärs ut. I stället uppmuntras eleverna att finna på andra metoder för de fyra räknesätten för sådana uträkningar, som de inte kan klara i huvudet. Metoderna diskuteras ofta i grupper eller i hela klassen. Även elevernas föräldrar och äldre syskon uppmanas att hjälpa sina barn eller syskon att hitta dessa alternativa metoder i stället för att lära dem algoritmerna.
- * Huvudräkning och överslagsräkning uppmuntras och övas. Eleverna finner på sina egna strategier, och dessa diskuteras i klassen.
- * Eleverna har tillgång till miniräknare i sina bänkar. Dessa används vid komplicerade uträkningar, för kontroll av uträkningar och för matematiska spel och övningar att se mönster.

Frageställningarna i försöket berör hur elevernas talförståelse, hur elevernas förmåga till huvudräkning och överslagsräkning och hur elevernas motivation blir påverkade av den ändrade uppläggnings av undervisningen.

Som utvärderingsinstrument används huvudsakligen kliniska intervjuer, intervjuer med lärare och elever och observationer men även test och enkäter. Jag hoppas också kunna göra jämförelser med resultaten från nationell utvärdering och nationella prov.

Tendenser i resultaten

Eftersom analysen av undersökningens resultat ännu inte är avslutad, kan jag här bara ta upp i vilken riktning dessa verkar gå. Utförligare redogörelser finns bl a i en artikel i Nordisk Matematikdidaktik (Hedré, 1996) och i en rapport till en minikonferens i matematikdidaktik i Sundsvall (Hedré, 1998).

Allmänt

Eleverna använder många olika strategier för att lösa uppgifterna, där de bygger på de aspekter av taluppfattning, som tidigare nämnts. Tydligast syns utnyttjande av positionssystemet - uppdelning i hundratal, tiotal och ental - och räknelagarna - kommutativa och distributiva lagarna. Även ett kompenstationstänkande kommer fram - öka den ena termen och minska den andra med lika mycket vid addition, eller öka/minska båda termerna med lika mycket vid subtraktion. De olika räknesätten ger dock upphov till olika angreppssätt och även olika svårigheter.

Addition

I början vållade tiotalövergångarna eleverna vissa bekymmer, men dessa kunde ganska snabbt övervinnas. I skolår 5 adderade alla elever tre och även fyrsiffriga tal utan svårigheter.

Subtraktion

Det fanns mot slutet av datainsamlingen fortfarande elever, som behandlade subtraktion som om den vore kommutativ, d v s de kunde inte skilja mellan till exempel $30 - 10$ och $10 - 30$ utan gav i båda fallen svaret 20. $514 - 237$ gav i sådana fall resultatet 323. Många hade dock kommit ett steg längre och skrev och sade $10 - 30 = - 20$.

Multiplikation

Några elever behandlade multiplikation som upprepad addition, medan andra använde sig av distributiva lagen. $6 \cdot 27$ räknades i första fallet ofta som $54 + 54 + 54$ (för att förenkla uträkningen), i andra fallet som $6 \cdot 20 + 6 \cdot 7$.

Division

Det har inte varit svårt för eleverna att se att de kan tillämpa distributiva lagen även vid division, d v s dela upp täljaren i termer och dividera varje term för sig. Däremot försökte många att använda positions systemet även här. Att till exempel räkna ut $555/3$ som $500/3 + 50/3 + 5/3$, är ju tyvärr inte så praktiskt. Andra elever gjorde mer eller mindre intelligenta gissningar av kvoten, kontrollerade sedan denna med hjälp av addition eller multiplikation och byggde successivt på i små steg tills de kom fram till en kvot, som stämde .

Slutord

Den fullständiga utvärderingen är inte färdig, och det är litet tidigt att dra några slutsatser av det pågående försöket redan nu. Jag anser dock att mycket pekar mot att eleverna får en god förståelse för och uppfattning av tal och en större förmåga att räkna i huvudet och göra överslag, om de så långt möjligt själva får hitta på sina metoder för skriftlig uträkning. Dessa metoder blir kanske inte alltid så effektiva, men eleverna förstår dem , vilket jag tror är nog så viktigt.

Referenser

Emanuelsson, Göran & Emanuelsson, Lillemor (1997). Taluppfattning i tidiga skolår. *Nämnaaren* årg 24 nr 2, 30 - 33.

Hedré, Rolf (1996). Alternatives to Traditional Algorithms in Elementary Mathematics Instruction. *Nordisk Matematikdidaktik* årg 4 nr 3-4, 55 - 83.

Hedré, Rolf (1998). *Skriftliga räknemetoder - kan de vara elevernas egna metoder*. Bidrag till minikonferens i Sundsvall jan 1998. Stencil.

Reys, Barbara & Reys Robert (1995). Perspektiv på Number sense och taluppfattning. *Nämnaaren* årg 22 nr 1, 28 - 33.

Reys, Barbara; Reys Robert & Emanuelsson, Göran (1995). Meningsfulla tal. *Nämnaaren* årg 22 nr 4, 8 - 12.

Reys, Barbara m fl (1995). Vad är god taluppfattning? *Nämnaaren* årg 22 nr 2, 23–26.

e) • Novis-/mentorprojektet – att handleda nyexaminerade lärare

Dick Åhman, adjunkter Högskolan Dalarna

Tomas Jönsson, lärare Hälsinggårdsskolan, Falun

Mia Blomkvist, lärare Åkerö skola, Leksand

Tomas Jönssons presentation.

Jag medverkade som praktiker i seminariet "Novis-/mentorprojektet- att handleda nytexaminerade lärare" i symposiet Forskningen i skolan/skolan i forskningen på Högskolan Dalarna den 29 oktober. Här nedan följer en presentation av min roll i seminariet samt en reflektion kring seminariet.

Jag fungerade som novisen i projektet som under det första Året som lärare skrivit brev till min gamla högskola i Falun och reflekterat över hur detta första År varit.

Min första tjänst som lärare fick jag på två olika skolor, halvtid på varje. Otillräckligheten kändes stor då jag missade mycket information på de båda skolorna. Detta ledde ibland till irritation från kollegornas sida.

Jag tillfrågades om novisprojektet under de sista veckorna av min utbildning. Jag var väl inte alltför intresserad att medverka, ville helst klippa navelsträngen till högskolan och kliva ut i skolvärlden på egna ben. Tillslut efter en del påtryckningar kände jag att jag skulle ge projektet en chans. Det ångrar jag inte idag. När jag väl fick ett arbete fungerade brevskrivandet till novisprojektet som en ventil som man kunde lufta sin problem genom. Det var lite svårt att komma igång att skriva i början men det kändes som före en löprunda: det är jobbigt att komma igång men det känns oerhört skönt efteråt.

Efter att ha gjort skrivandet till en rutin, jag skrev varannan torsdag, så kändes skrivandet mycket utvecklande. Detta fastän jag inte fick några svar på mina funderingar.

Det första brevet skickade jag efter tre veckor och i detta kunde man bl.a. läsa följande.

"Skulle jag ta upp alla intryck som man fått under dessa tre veckor skulle ni få material till en hel bok... De första två veckorna var nog bland det jobbigaste i mitt liv...detta med magkatarr och sömnlösa nätter som följde. Nu efter fyra veckor kan jag i alla fall sova på nätterna."

Tipset till dem som tänker bli mentorer är att låta noviserna skriva dagbok om sina upplevelser. Själva skrivandet verkar kanske jobbigt för den nye läraren ("inte Ännu en arbetsuppgift") men det är utvecklande. Det är även roligt att se det man har skrivit några månader längre in i lärarkarriären. Särskilt nu ett och halvt år senare.

Detta med otillräckligheten som jag nämnde tidigare visade sig i brev nummer två:

"Att slitas mellan två skolor är väldigt jobbigt. Man förväntas vara insatt i det som händer på skolorna, vilket är omöjligt då man missar mycket information då jag inte

finns på den ena eller andra skolan. Missförstånd uppstår lätt vilket har lett till irritation i vissa fall. Detta gör att man känner sig otillräcklig."

Under oktober månad kom jag fram till att min ambitionsnivå i undervisningssituationen hade varit alldeles för hög. Jag hade för höga krav på att jobba "rätt". Ville hela tiden ha resultat, att eleverna lärde sig något. Det jag lärde mig var att sänka min ambitionsnivå rejält. Då kunde det se ut så här i breven:

"Det jag märkt under dessa 7 (?) veckor är att man får sänka sin ambitionsnivå rejält. Att eleverna ska "arbeta självständigt, ta et ansvar, arbeta på ett varierat sätt" o.s.v. är något som kanske fungerar då man jobbat sisådär 20-25 år..."

Breven jag skickade i slutet av första terminen handlade mycket om relationen till kollegor. Om åldersskillnader och avsaknad av likartade intressen. Detta var dock inte fallet har jag insett. Det var mer avsaknaden av tid att prata med varandra som var boven i dramat. Jag hann helt enkelt inte prata så mycket med kollegorna att jag lärde känna dem, tiden på de två skolorna var för knapp. Under den här perioden kunde breven bli ganska bitska:

"Detta (åldersskillnaden) är väl något som kommer att förändras om några år då lite yngre förmågor entrar skolscenen fram till dess får man diskutera bakning, stickning samt väder!"

Som avslutning vill jag säga till dem som funderar på detta med mentorsprojekt att de får vara beredda på många olika typer av funderingar från novisernas sida. Jag själv skulle gärna ha velat ha en mentor som kunde ha minskat den "verklighetschock" som jag fick då jag började arbeta som lärare.

Kort reflektion kring seminariet:

Det kändes som om de medverkande i seminariet hade kommit långt i sina tankar kring mentorprojekt. Att vi som höll i det hela såg det från olika synvinklar tror jag berikade seminariet mycket. Min del i det hela blev mer personlig, Dick Åhmans och Mia Blomkvists mer redogörande, då de berättade om vad novis- och mentorprojektet stod för samt vad novis projektet lett till. Vi kompletterade varandra bra teoretiskt och praktiskt, forskningen i skolan/skolan i forskningen!

Mia Blomkvists noteringar från seminariet

Efter inledningarna diskuterades de preliminära resultaten av Novis-projektet. Vilka problemområden upplever nyblivna lärare, och vilka faktorer är avgörande då nyblivna lärare beslutar sig för att ge upp sitt nya yrke? När det gäller den sistnämnda frågan, diskuterades eventuella skillnader mellan lärararbetet i storstadskommuner och mindre kommuner. Lönefrågan är naturligtvis viktig för lärares 'lärarbenägenhet' men, menade många, det är sannolikt inte den viktigaste frågan. Det faktum att de tre noviser som lämnat läraryrket samtliga arbetade i storstadskommuner med stora sociala problem, med nedslitna skolor och med stora problem inom lärarkåren och mellan lärare och skolläring, antydde att även arbetsmiljöfrågor i en vidare bemärkelse har en viktig roll.

En annan fråga som också behandlades av seminariet med anledning av Novisprojektet, var den utvidgade lärarrollen och lärares allt större administrativa börda. Skolledare är formellt ansvariga för den pedagogiska utvecklingen på en skola, men i praktiken är det svårt för många skolledare att axla denna roll. Resultatet blir att också lärares vardag dräneras på pedagogiska diskussioner med kolleger och skolledare. Detta riskerar i sin tur att utarma och proletarisera läraryrket. Den utvidgade lärarprofessionalismen måste innebära att lärare får ökade möjligheter att tillsammans med kolleger diskutera och utveckla skolan i pedagogisk mening.

Diskussionen om Mentorprojektet rörde naturligtvis det program som utvecklats inom projektets ram (programmet delades ut till samtliga seminariedeltagare). Dels penetrerades formerna för programmets utarbetande; det förhållande att programmet utarbetats av en projektgrupp bestående av lärare från högskolan *och* lärare i ungdomsskolan. Dels diskuterades innehållet i programmet. Speciellt uppmärksammades skillnaderna mellan uppgiften att introducera en nyanställd lärare på skolan (som arbetsplats), vilket kräver någon form av introduktionsprogram, och uppgiften att fungera som mentor för en nyanställd lärare, d v s fungera som en stödjepunkt för den nyanställdes yrkesprofessionella tillväxt. I seminariegruppen diskuterades konsekvenserna av dessa olika funktioner, liksom skillnaden mellan att vara handledare i lärarutbildningen och att vara mentor. Framförallt uppmärksammades Mentorsprogrammets 'stadganden' att mentorn i ideala fall inte skall vara verksam på samma skola som den nyanställda 'adepten'.

Största utrymmet användes för att diskutera de institutionella förutsättningarna för att få ett fungerande mentorskap på en skola. Då gruppen bestod av såväl fackligt aktiva lärare som skolledare blev diskussionen livlig kring frågan om att erhålla arbetstid (minskning av andra arbetsuppgifter) för lärare som påtar sig ett mentorsansvar. Som utgångspunkt för diskussionen användes de erfarenheter som erhållits i Leksand.

Vi bedömer att seminariet fungerade mycket bra i förhållande till seminarierubrikens utfästelser. Det är inte vår uppgift att recensera oss själva, men det faktum att gruppens medlemmar engagerades av representanter från flera skolor/kommuner för att föredra Mentorsprogrammet och dess framväxt, talar för att de närvarande upplevde 'seansen' som intressant och nyttig.

f) • "Rika" problem i matematik

Eva Taflin, doktorand Högskolan Dalarna

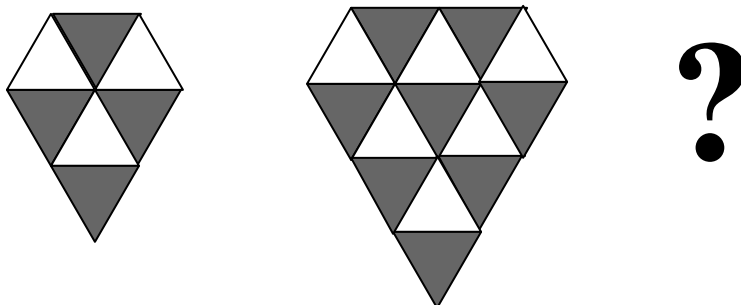
Anna Teledahl, lärare Hälsingårdsskolan, Falun

Rika matematiska problem - en möjlighet?

Såväl nationell som internationell forskning visar en ensidig bild av matematikundervisningen. Undervisning såväl som läroböcker domineras av ett inledande typexempel med en metod och en mängd därpå följande uppgifter att tillämpa den nya metoden på. Lärare, som undervisar i andra ämnen, och där har en varierad undervisning, har i matematik en stereotyp undervisning.

Med de nya nationella proven följer ett krav på ett förändrat arbetssätt i klassrummet. Skolverkets Matte-NOT-projekt har som ett av sina mål att få en ökad kunskap om betydelsen av kreativ problemlösning genom rika matematiska problem, hur en sådan undervisning kan planeras och hur elevernas lösningar kan bedömas kvalitativt.

Syftet med min forskning är att beskriva, förklara och förstå hur och på vilka grunder lärare planerar sin undervisning med rika matematiska problem.



Vad menas med rika matematiska problem?

Rika matematiska problem innebär, att eleverna kan lösa dem

konkret, t ex genom att bygga med material,

symboliskt, t ex genom att rita en bild,

abstrakt, t ex genom att skapa och utnyttja en formel.

Rika matematiska problem ger eleverna en möjlighet att lära matematik via problemlösning. Med problemlösning menas, att eleven inte använder en på förhand given metod utan kreativt angriper problemet. Problemet kan lösas av alla elever, med olika lösningsmetoder beroende på elevens kunskapsnivå.

Hur arbetar man med rika matematiska problem?

Det är viktigt, att eleven först får arbeta självständigt och finna en egen lösning på problemet.

Problemet kan t ex ges som hemuppgift. Sedan berättar eleverna för varandra två och två. Därefter samtalar eleverna om problemet i en större grupp. Här ska de söka likheter och olikheter i sina olika lösningar, för att upptäcka alternativa lösningsmetoder.

Vad säger kursplanen i matematik?

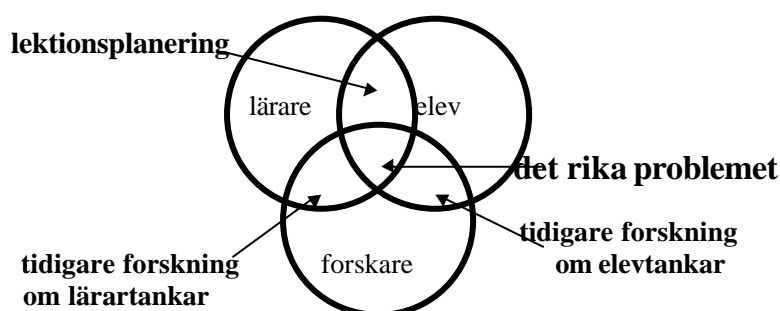
Bland annat följande:

Utbildningen i matematik skall utveckla elevernas problemlösningsförmåga.

Skolan skall i sin undervisning sträva efter, att eleven

- får tilltro till det egna tänkandet och den egna förmågan att lära sig matematik,
- förstår och kan använda logiska resonemang, dra slutsatser och generalisera samt muntligt och skriftligt förklara och argumentera för sitt tänkande.

Vilka andra mål kan man nå via de rika problemen?



Mål för läraren:

- att eleven stimuleras till kreativitet,
- att eleven breddar sin uppfattning om vad matematik kan vara,
- att eleven når kunskaper i matematik via problemet,
- att eleven skaffar sig många problemlösningstrategier.

Mål för eleven:

- stärker självförtroendet genom att finna en egen lösning,
- upptäcker vad matematik är,
- formulerar och blir medveten om sin egen kunskap,
- vågar anta matematiska utmaningar.

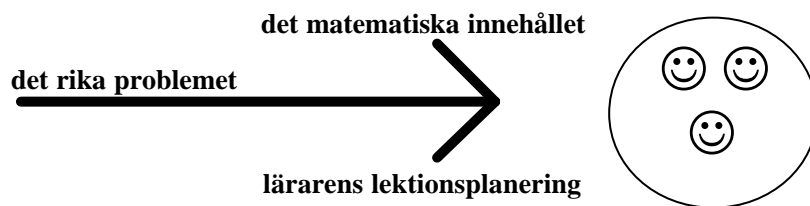
Forskarens mål:

- att finna uppgifter som leder till ett förbättrat arbetssätt, som leder till djupa matematiska kunskaper,
- tydliggöra hur läraren kan skapa förutsättningar för kunskapande i matematik.

Forskarens delmål:

- att finna uppgifter, som tränar specifika matematiska moment,
- att göra om uppgifterna till rika problem, där elever kan skifta lösningsmetod,
- att finna kriterier att kvalitativt bedöma elevlösningar på rika problem,
- att finna metoder för att stimulera både elever och lärare att själva formulera rika problem,
- att mäta betydelsen av att elever får formulera sina egna matematiska tankar.

Hur genomför läraren undervisningen?



Alla elever får möta samma problem och alla ska ha möjligheter att lösa det utifrån sina förutsättningar. Problemets matematiska innehåll är tydligt definierat för läraren. Läraren planerar, genomför och utvärderar sin undervisning utifrån problemets karaktär och elevernas förutsättningar. Eleverna arbetar efter metoden jag - vi - gruppen.

g) • Forskningscirkeln som metod för verksamhetsutveckling

Jan Grannäs, lärare Stiernhööksgymnasiet Rättvik

Mats Lundgren, doktorand Högskolan Dalarna

Mats Lundgrens analys av seminariet:

Seminiariets avsikt var som vi ser det att presentera ett exempel på hur forskningscirkeln kan användas som metod för kompetens- och verksamhetsutveckling i skolan. Glädjande nog hade ett 30-tal intresserade lockats till seminariet. Detta innebar samtidigt en del problem, eftersom gruppen blev för stor för att kunna föra ett ”pedagogiskt samtal”. De frågor och synpunkter som deltagarna hade kunde ofta inte mer än bara till delar besvaras och diskuteras. Däremot uppfattar vi att vad vi ville ”förmedla” som en utgångspunkt för seminariediskussionen lyckades hyggligt, möjligen med tillägget att vi kunnat vara något mera strukturerade. Att vi tog utgångspunkt från två tydliga och praktiska exempel gav en möjlighet att väldigt konkret visa, dels hur en forskningscirkel kan arbeta och dels att det inte är krångligare än att det är fullt möjligt att genomföra vid varje skola som vill arbeta på detta sätt. Vi menar också att de frågor som ställdes blev i hög grad ett kvitto på att det också i allt väsentligt uppfattades på detta sätt av seminariedeltagarna.

Vad vi uppfattade som ett definitivt ”styrketecken”, med tanke på konferensens tema, forskningen i skolan - skolan i forskningen, var de i grunden likartade ”budskap” som förmedlades från Högskolan Dalarnas rektor vad gällde synen på forskningens roll och uppgifter på ett generellt plan, via professor Bergs snävare pedagogiska perspektiv och Dick Åhman och Jan-Erik Liljegrens syn på hur skolan och högskolan kan samverka. Här uppfattar vi att seminariet om forskningscirkeln kom att tjäna som ett konkret exempel på hur dessa intentioner kan omsättas i praktiken.

Även om en klar majoritet av deltagarna representerade skolan och enbart några få kom från forskningssidan, blev skillnaden i intressefokus tydlig. Skolans personal är intresserade av att i första hand utveckla verksamheten och problem som har att göra med hur den tid man behöver för att kunna arbeta på detta sätt kan skapas, liksom problem av mera praktisk natur. Forskningsföreträdarna hade i stället, som man också kan förvänta sig, ett fokus mot frågeställningar som rör vetenskaplighet och därmed hörande problem. Detta framstår i och för sig inte som särskilt anmärkningsvärt, men det visar samtidigt att forskningens förankring hos personalen i skolan i allmänhet är svag. Inte ens de som besöker ett seminarium av denna typ förefaller särskilt initierade i dessa frågor. En förhoppning är naturligtvis att forskningscirkelidén skall kunna vara en av de åtgärder som kan bidra till att förändra detta förhållande.

Vår bedömning är ändå att seminariet, trots en stor grupp, med begränsad tid och med de andra svårigheter som vi redan behandlat kunde genomföras på ett godtagbart sätt. Den kritik som kan riktas mot oss som ”seminarieinledare” skulle t ex kunna vara det som vi tidigare nämnt, nämligen att vi inte tillräckligt tog oss tid för att mer ingående diskutera olika aspekter av de frågeställningar som några av seminariedeltagarna reste. Möjligen blev också, trots våra förberedelser, själva presentationen delvis något ostrukturerad, vilket kan ha försvårat för

seminariedeltagarna att skaffa sig en tydlig bild av vilken typ av företeelse som en forskningscirkel är. Vad gäller strukturen på seminariet är det också svårt att veta var tyngdpunkten ska ligga eftersom vi inte hade någon större kännedom om den stora gruppens tidigare erfarenheter. Även här kommer de två "kulturenas" olika frågeställningar upp som ett utmärkt exempel på de olika "verkligheter" som upplevs. Det finns en risk med att låta frågorna och därmed det pedagogiska samtalet bli alltför vetenskapligt, därför att intresset bland praktikerna då ofta avtar. Risken finns att samtalet inte överensstämmer med den verklighet som en praktiker upplever i skolvardagen. Man får dock inte glömma att det omvända även gäller. Det är en av orsakerna till varför forskningscirkeln framstår som en bra arbetsmetod för att skapa broar mellan dessa bägge "kulturer". Till detta kan också sägas att en forskningscirkel inte är något enhetligt begrepp, utan uppvisar i stället stor komplexitet och därmed är det inte heller möjligt att vid ett enskilt seminarium belysa mer än några få aspekter vad en forskningscirkel är eller kan vara. Det är ändå vår förhoppning att åtminstone några av seminariedeltagarna fick med sig idéer och tankar som de fortsätter att bearbeta, vilket kanske i något fall kan leda till att en forskningscirkel startas.

Jan Grannäses analys av seminariet:

Utgångspunkten för det case som presenterades var huruvida forskningscirkeln kan ses som en metod för att utveckla lärares kompetens i vid mening och därmed samtidigt utveckla verksamheten. Begreppet utveckla är dock i sig problematiskt, eftersom detta av olika aktörer kan tolkas på olika sätt. Det finns åtminstone två olika sätt att förhålla sig till detta problem. Det ena är att betrakta hur verksamheten förändras eller utvecklas i förhållande till vad de officiella styrdokumenterna för skolan uttrycker, eller med utgångspunkt från hur de inblandade aktörerna tolkar ett visst skeende. Dessa bägge ståndpunkter behöver självfallet inte utesluta varandra. Med utgångspunkt från det aktuella fallet förefaller det ännu så länge inte möjligt att dra några långtgående slutsatser om forskningscirkelns effekter. Vår avsikt är här närmast att presentera och diskutera några aspekter runt forskningscirkeln i de avseenden som vi inledningsvis skisserat upp.

Nya kunskapskrav

Informationssamhällets behov av att förmedla kunskaper har gett upphov till omfattande diskussioner om att våra universitet och högskolor måste närma sig samhället i övrigt, både för att informera om forskningsresultat, men också för att anpassa den utbildning som bedrivs till de behov och önskemål som arbetsmarknadens aktörer efterfrågar. Hultman och Hörberg (1994) konstaterar i en forskningsöversikt rörande kunskapsnyttjande i skolan att den forskningsbaserade kunskapen har ett förvånansvärt litet genomslag i skolpraktiken. En ytterligare aspekt är hur den utbildning som bedrivs vid våra universitet och högskolor förmår att anpassa sin verksamhet till de förändrade behov som informationssamhället uppvisar.

Forskningscirkeln som företeelse

Enligt Holmstrand och Härnsten (1995) kan en forskningscirkel ses som en studiecirkel där en eller flera forskare ingår. Forskningscirkeln blir därmed ett forum för forskare och praktiker att utbyta idéer från sina respektive områden. Detta får här räcka för att ringa in själva begreppet forskningscirkel. Holmstrand och Härnsten framhåller att det hittills knappast existerat några mekanismer för utbyte, dialog och

kommunikation mellan forskare och yrkesverksamma. *"The appropriate arenas for such meeting to take place have still to be developed"* (Holmstrand & Härnsten, 1995:122). De anser att det är rigida, hierarkiska mönster och en stark uppdelning av kunskaper i bägge "världarna" som försvårar att bygga de "broar" som så väl skulle behövas. Samtidigt menar de att forskningscirkeln är en intressant metod för att *"join knowledge from researchers to that of 'practitioners' and create a forum for the exchange of ideas"* (Holmstrand & Härnsten, 1995:122).

Kopplingen mellan forskning och arbetsliv är emellertid inte ny. Man kan fråga sig varför forskningscirkeln som fenomen uppstår och varför inte den gamla traditionella studiecirkeln duger? Man skulle kunna påstå att studiecirkeln var ett fenomen som passade väl in i industrisamhället, på samma sätt som forskningscirkeln kan sägas tillhöra informationssamhället. Studiecirkeln växte, som man kan förvänta sig, fram samtidigt på många håll i världen (se t ex Bild, 1983), på samma sätt kan man enligt vår mening anta att så även är fallet när det gäller forskningscirkeln. Holmstrand och Härnsten (1995) menar att det i dag existerar forskningscirkel på många håll i Sverige och att forskare från en rad olika discipliner och universitet har involverats i dessa aktiviteter. Det finns därför numera ett stort antal korta rapporter från olika cirkel, vetenskapliga artiklar och konferensdokument, liksom en del analyser av metoden som sådan.

Pedagogiska "aktionsforskningsprojekt"

Arbetet i den aktuella forskningscirkeln har resulterat i att flera pedagogiska "aktions-forskningsprojekt" har initierats. Med detta menar vi att forskningscirkeldeltagarna tillsammans med eleverna planerar och genomför mindre pedagogiska projekt, vilka forskningscirkeldeltagarna har som uppgift att samtidigt försöka utvärdera de pedagogiska effekterna av. Ett exempel på ett sådant projekt som nu bedrivs är en skoltidning som på fem olika språk, engelska, tyska, franska, spanska och svenska, presenterar skolan och dess verksamhet. Texten finns nu utlagd på Internet. Detta projekt genomförs i samarbete mellan de aktuella språklärarna. Tänkbara "forskningsfrågor" är då t ex vilka effekter detta har på elevernas motivation för att lära språk, hur påverkas inläringen, hur påverkar samarbetet mellan lärarna klimatet på skolan, hur påverkas de inblandade lärarnas arbetssituation osv. Alla dessa frågor implicerar både undersökningsmetodiska och vetenskapsteoretiska problem som forskningscirkeldeltagarna måste reflektera över och samtidigt förhålla sig till. I det aktuella fallet är det ungefär till den punkt som processen nu hunnit. Det framstår också som att det är svåra och komplicerade frågeställningar som deltagarna har att hantera. Även om de involverade lärarna inte kommer att bli forskare, eller ens att det är avsikten, är den bakomliggande tanken att deltagarna skall tränas i ett forskande förhållningssätt. Detta leder i sin tur till att de tränas både att komma "nära" en frågeställning, samtidigt som de tvingas distansera sig i förhållande till denna. Detta menar vi är en viktig förutsättning för att på ett mera djupgående sätt reflektera över sin egen roll som lärare.

Det andra exemplet rör ett samhällsplaneringsprojekt, där ett problembaserat lärande är utgångspunkten. Elevernas uppgift är att från vissa givna förutsättningar planera ett helt nytt bostadsområde. I grunden rör frågan vad de behöver veta för att kunna bygga ett bostadsområde som är socialt, tekniskt och miljömässigt väl fungerande. Ett centralt mål är att träna eleverna i ett självständigt och kreativt tänkande. Även

detta projekt är inne i en fas där forskningscirkeldeltagarna försöker att finna vägar för att kunna utvärdera de pedagogiska effekterna.

I vad mån har då arbetet i forskningscirkeln lett fram till kompetens- och verksamhetsutveckling? Vi har redan framhållit att vi i det här skedet vare sig kan eller vill ha några givna svar på dessa frågor. Vi kan emellertid konstatera att vi ändå inom forskningscirkeln kommit in på frågeställningar som på ett mer djupgående sätt rör frågor om vad som är kunskap och hur vi kan nå kunskap, d.v.s. i grunden ontologiska och epistemologiska frågor. Det har i sin tur fört fram till att gruppen bestämt sig för att ta upp och behandla dessa frågor med utgångspunkt från en litteraturstudie. Den bedömning vi gör så här långt är att detta kommer att innebära en fördjupad reflektion kring dessa frågor. Att det kommer att påverka den framtida verksamheten är vi övertygade om, däremot är vi självfallet osäkra på hur och med vilka konsekvenser detta kommer att ske. Ett rimligt antagande är dock att detta kommer att vara både kompetens- och verksamhetsutvecklande, dock inte på det instrumentella sätt som utbildningsinsatser ofta tenderar att bli.

Problem bortom själva forskningscirkelarbetet?

Arbetet i forskningscirkel är självfallet inte oproblemiskt. Förutom de problem som är förknippade med att genomföra både de pedagogiska "aktionsforskningsprojekten" och att utvärdera effekterna av dessa finns andra typer av problem. De kanske mest centrala problemen, och som delvis hänger samman, är hur få tiden att räcka till och hur få flera lärare intresserade av denna typ av arbetssätt. Det finns naturligtvis många olika aspekter på hur den enskilde läraren kan använda sin tid. Det har bl a att göra med både vilken tid som faktiskt finns tillgänglig och hur vi upplever att denna kan användas. Den första förutsättningen är självfallet att de som deltar i en forskningscirkel uppfattar detta som ett meningsfullt sätt att arbeta på. Om man nu finner att så är fallet, hur kan då ett rimligt mått av tid för detta arbete skapas? Det viktigaste, som vi ser det, är att fundera över hur den tid man har i sin ordinarie verksamhet kan användas, dvs hur kan man göra i stället för att göra på det sätt som man alltid har gjort. Det behöver inte uteslutande vara så att arbetet i forskningscirkeln gör någonting som är utöver det man redan gör. Detta bör i de flesta fall leda till att det faktiskt finns ett tidsutrymme som kan användas, bara genom det enkla faktum att man gör saker på ett nytt sätt. Detta framstår inte vare sig som särskilt nytt eller revolutionerande, utan torde mest ha att göra med hur man ser på sitt eget arbete. Det andra, och kanske i praktiken mera utmanande, är vad kan vi välja bort av det som görs i dag? Handen på hjärtat, är allt det som sysselsätter oss i dag så viktigt att det inte finns det som kan väljas bort till förmån för annat? Vår arbetshypotes är att bägge dessa möjligheter att skapa den nödvändiga tiden är fullt möjliga att genomföra, men att det är en process som självfallet tar tid. Skulle t ex det refererade projektet bli framgångsrikt på denna punkt har forskningscirkeln visat sig vara en viktig katalysator för verksamhetsutveckling på flera olika plan. Kanske är det då också möjligt att intressera ytterligare fler att bli forskningscirkeldeltagare, både för att utveckla den egna kompetensen och för att utveckla verksamheten.

Referenser

Bild, H. 1983. *Education by the people - study circles*. Ludvika: Brunnsviks folkhögskola.

Holmstrand, L. , & Härnsten, G. 1995. How to Bridge the Gap between the School World and the World of University Research, sid 122 - 145 i Tydén, T (ed), *When School Meets Science*. Stockholm: HLS Förlag.

Hultman, G. , & Hörberg, C. 1994. *Kunskapsutnyttjande. Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan*. Skolverket. Liber.

p) • Elevens eget arbete – fostran till frihet?

Eva Österlind, fil dr Högskolan Dalarna

Lars Danielsson, lärare Slättaskolan Falun

Abstract

Österlind, E. 1998: Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete. (Disciplining via Freedom. Independent work and student planning).

The dissertation deals with the issue of freedom and control in connection with the concept of individualised learning, which is expanding in Swedish compulsory schools together with mixed-age education. My overall question is how changes in teaching interplay with tendencies in society.

Many teachers combine independent work (IW), with calendars in which the students plan their work. The teacher's ultimate goal with IW is to develop the students' *responsibility* for their schoolwork, by giving them some *freedom*. According to the students, the whole point of IW is the possibility to choose. The purpose of this study is to analyse how students experience to plan their own work, and how their approaches to planning are related to their social background. The empirical study is based on interviews with 49 students, ages 10-12.

Characterised by metaphors, the students relate to their calendar as if it is a *Tool* which helps you to do what you want, a *Rail* which reduce friction and increase speed, or a *Guide* which is something to follow. Students' conceptions of planning vary according to their social background.

IW implies increased freedom in some respects and increased control in others. It can be interpreted either as an updated version of the old "productivity concept", or as a serious attempt to get rid of the "assembly line" in education. It is obvious that IW weakens the power of the pupils as a group. One consequence of individual work plans is that some of the responsibility is shifted from the teacher to the pupil. Another aspect is that it gives students more freedom to act according to their *habitus*. IW could be the manifestation of a new expression, "responsible freedom" (*ansvarig frihet*), created in the Swedish curriculum (Lpo 94). Today children are socialized into a view of *time as a limited resource*, which is a very *effective* means of *self-discipline*.

Keywords: student planning, self-control, discipline, time socialisation, time management, independent study, individualised instruction.

© Eva Österlind 1998 ISSN 0347-1314 ISBN 91-554-4169-6

Uppsala University Library, Box 510, SE-751 20 Uppsala, Sweden

Eva Österlind och Lars Danielsson. Reflexioner efter genomfört seminarium.

Seminariet var mycket välbesökt, ca 60 pers, vilket tyder på ett intresse för ämnet. Inledningsvis gjorde Danielsson en kort presentation av det aktuella arbetssättet i klassen (åk 4-5-6). Undervisningens uppläggning och målsättning beskrevs.

Därefter gjorde Österlind en något mer ingående redovisning av studiens frågeställningar och resultat, vilka kommenterades av Danielsson innan ordet släpptes fritt.

Allmänt kan konstateras att det inte råde någon brist på frågeställningar från deltagarnas sida, men också att ”hur” -frågor till ”praktikern” klart dominerade. Det rörde sig om mycket konkreta frågor som ”-Hur gjorde du med matten?” ”-Hur fungerade föräldrakontakten?” Även en del mer kritiska frågor kom till uttryck, tex. ”-Kan det bli ett problem om eget arbete omfattar nästan alla skolämnen?”

Frågan ”-Hur förändrade du ditt arbete efter att ha tagit del av dessa rön?” fick besvaras med att Danielsson med ålderns rätt slutat undervisa, men frågan antyder en underliggande idé om att forskningen ska påverka praktiken. En annan deltagare uttryckte motsatt uppfattning, att praktiken också ska kunna påverka forskningen och undrade i vilket sammanhang forskningsfrågan hade formulerats. Svaret var att det gjordes innan samarbetet med läraren etablerats.

Diskussionen berörde egentligen aldrig de redovisade resultaten; hur arbets sättet (eget arbete) kan fungera segregerande utifrån elevernas sociala bakgrund, eller problematiken kring bristande såväl som överdriven självdisciplin.

Det stora deltagarantalet (60 pers) i kombination med relativt kort tid (90 min.) gjorde att det var svårt att föra någon regelrätt diskussion, och ämnet var förmodligen långt ifrån uttömt när det var dags att bryta samtalet.

I efterhand - forskarens kranke blekhet

Om man vill närma forskningen och fältet kan det säkerligen ske på olika sätt. Väljer man att göra som i detta fall Skolverket valde, att uppmana forskare och praktiker att tillsammans presentera mer eller mindre ”gemensamma projekt” innebär det en mycket stor risk för att de inblandade personernas integritet hotas, genom att **anonymiteten sätts ur spel**. Jag hade understrukt detta för läraren, och han hade för egen del inget att invända. Men jag insåg inte förrän under seminariet, att vårt gemensamma uppträdande faktiskt gjorde det möjligt att identifiera även **eleverna** i undersökningen!!!

Jag är fullständigt övertygad om att dessa frågor måste tänkas igenom noga, för problematiken hamnar i ett nytt ljus när forskare och praktiker möts, inte minst i ett geografiskt relativt begränsat sammanhang. Vad händer med rätten till anonymitet när lärare ska bli aktionsforskare, när magistränder ska löpa mellan skola och högskola, och när forskningsresultat ska spridas t.ex. på nätet?

h) • Hur utvecklas gymnasieskolans arbetslag?

Leif Brettell, fil dr ILU, Uppsala universitet

Jan-Erik Liljergren, utvecklingschef gymnasieskolan Gävle

Granskning av arbetslagsutvecklingen i gymnasieskolan i Gävle – projektbeskrivning

Bakgrund och syfte

Arbetslaget som organisationsform har varit mer eller mindre i fokus inom skolvärlden sedan slutet av 70-talet. Områdets aktualitet, det intresse och engagemang som det väcker kanske aldrig har varit så signifikant som under andra halvan av 90-talet. I vart fall torde detta gälla gymnasieskolan.

Anledningarna till att arbetslaget kommit i förgrunden såväl i skolverksamheten som i skoldebatten är flera. Skolans förändrade styrning med mer av målstyrning och mindre av regelstyrning, en förändring, som kan beskrivas av nyckelord som decentralisering och avreglering, förutsätter att samverkan och samarbete mellan olika aktörer inom och mellan nivåer utvecklas, om intentionerna med den skall kunna förverkligas. Till detta har under senare tid fogats avtalet om lärares tjänstgöring och arbetstid och programskriften om skolutveckling. Kravet på lokal anpassning och tillämpning av de senaste kursplanerna, det nya betygssystemet samt läroplanens skrivningar om ett ökat elevinflytande förutsätter en förändring och utveckling av den traditionella mer individualistiska lärarrollen till en mer samarbetsinriktad.

Sammantaget pekar alla dessa ”nyheter” mot att fullgörandet av läraruppgiften kommer att kräva mer av samarbete och kollegialitet än vad som hittills varit vanligt förekommande. Arbetslag av skilda slag förväntas utgöra formen härför, såväl de nu existerande ämnesgrupperingarna som de på sina håll framväxande ämnesövergripande konstellationer i regel baserade på program eller grenar.

Arbetslagstanken har också fått näring från modern forskning om utveckling och inläring, som påvisat betydelsen och effekten av erfarenhetsbaserat lärande i olika gruppkonstellationer för skolans kvalitetsutveckling. I lagarbetet förenas den enskilda lärarens utveckling med skolans.

Mot bakgrund av den mer eller mindre genomgripande strukturella förändring – styrning, organisation, innehåll och ledning - som skolväsendet genomgått sedan början av 90 -talet och för vilken arbetslag är ett tydligt exempel på har utbildnings- och arbetsmarknadsförvaltningen beslutat att i samarbete med gymnasieskolorna följa upp vad som i vid mening händer med lärarnas arbetsvillkor och arbetsmiljö när arbetsorganisationen i gymnasieskolan tillförs ämnesövergripande arbetslag.

Uppdraget

I projektet, vars huvudman och beställare är utbildnings- och arbetsmarknadsförvaltningen (UAF) Gävle kommun, deltar Polhemsskolan och Vasaskolan. De båda skolorna har sedan en tid tillbaka startat implementeringen av arbetslag baserade på program och/eller gren, dvs att lärare med skilda kompetenser organiseras i ämnesövergripande lag. Genom att följa genomförandeprocessen kan intressant kunskap erhållas som, dels kan användas till att främja och stödja arbetet

med arbetslag vid de båda skolorna, dels måhända kan vara till nytta och glädje för andra gymnasieskolor i landet om de sprids.

Med berörda rektorer har fastslagits följande inriktning för projektet. Data med bäring på arbetslag insamlas och analyseras. De ansvariga för projektet kommer inte att vara involverade i de åtgärder, som de berörda skolorna kan tänkas vidta för att driva arbetslagsarbetet vidare.

Projektet startats i maj 1998 och beräknas pågå under 1½ år och omfattar tre delstudier och en på dem baserad slutrapport

Finansieringen av projektet sker till en början med centrala utvecklingsmedel vid UAF. För finansieringen av insatserna under 1999 och 2000 kommer projektmedel att sökas från bl.a. Skolverket.

För genomförandet av projektet svarar Leif Brettell från Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering vid Uppsala universitet och Jan-Erik Liljergren UAF.

Grundläggande perspektiv för att beskriva och förstå verksamheten i arbetslag i gymnasieskolan

Vi har valt det kontextuella perspektivet som vårt fokus. Skolans inre kontext betecknar vi som det som händer inom skolan. I arbetslagets inre kontext har vi tagit vår utgångspunkt i den enskilda lärarens beskrivning av och förståelse för det som hans eller hennes arbetslag representerar. Detta individuella lärarperspektiv vill vi förklara utifrån skolans traditionella arbetsorganisation, som genom t.ex. schema och tjänstefördelning ger klara uppdrag med avseende på tid, rum och innehåll till läraren som individ. Detta betyder att den delegering av ansvar och befogenheter, som skolledningen gör till arbetslaget i regel måste kompletteras av en omvänd delegering från läraren till arbetslaget. Det som händer i arbetslaget i relation till den enskilda lärarens agerande, till verksamheten, uppgifter och mål, andra grupper och arbetslag och i relation till elever blir viktiga problemområden i arbetslagets inre kontext.

Skolledarnas beskrivning och förståelse av vad arbetslag, lärare och skolledarna själva representerar är en annan viktig utgångspunkt för studien. Med ledarskap menar vi formella ledarfunktioner som skolledare men också arbetslagsledare. Vårt intresse är också det ledningssystem, som genom interaktion och delaktighet skapas av de berörda i arbetslaget som ett uttryck för den mer informella skolledningen.

Den kontextuella ansatsen innebär också att arbetslaget och skolan studeras med avseende på samspelet mellan skolan och omvärlden. I detta yttre kontext har vi speciellt valt att beskriva och förstå arbetslag, lärare och skolledare utifrån maktskiftet i svensk skola. Vårt intresse är här att försöka utröna vad det nya maktskiftet på olika samhällsnivåer innebär för skolan i allmänhet och hur det påverkar arbetslagets form och innehåll i synnerhet.

Vid sidan av det kontextuella perspektivet har vi valt det mikropolitiska perspektivet (ref. Ball, 1987) för att kunna beskriva och förstå arbetslagets verksamhet. Om kontext visar oss **vad** som händer i skolan kan det mikropolitiska perspektivet hjälpa oss att beskriva och förstå **hur** det händer som händer. Vi menar att t.ex. maktintressen, konflikter och kontroll är nyckelbegrepp för förståelsen av arbetslag. Som ett komplement till det mikropolitiska perspektivet anser vi att skolan, arbetslaget och ledningen måste beskrivas och tolkas i relation till skolans kultur. Scheins (1985) kultur- begrepp är ett hjälpmedel för oss i detta arbete. Samtidigt kan

Pettigrews (1975) relations- inriktade maktbegrepp komplettera det mikropolitiska perspektivet

I det mikropolitiska perspektivet inrymmer vi också socialpsykologiska aspekter som t ex fokuserar grupprocesser i arbetslaget, varvid arbetslagets anda, normer, roller och rollfördelning, kommunikation och konflikthantering fokuseras.

I och med att vi valt att så långt som möjligt utgå ifrån arbetslagsmedlemmarnas och skolledarnas egna beskrivningar av t.ex. lagets arbete, möjligheter och problem och ledning har vi valt att basera vår teoretiska och metodiska ansats med bäring på Grounded theory (Strauss 1987). Detta betyder att när beskrivningarna står i fokus så får teorier och teoretiska perspektiv komma i andra hand. Vår förhoppning är ändå att beskrivningar speglade i de teorier, som vi valt att inkludera i teoribasen, skall leda till en teoriutveckling till frömma för förståelsen av fenomenet arbetslag om än det sker i små steg.

Centrala frågeställningar

Med beaktande av de berörda rektorernas synpunkter om studieområden, teori och forskning med anknytning till området, relevanta statliga och kommunala styrdokument och det senaste läraravtalet har följande breda undersökningsområden fastställts. Dessa kommer sedan att utgöra underlag för konstruktionen av de frågor som kommer att riktas till de i undersökningen medverkande skolledarna och lärarna.

1. Arbetslagets officiella och inofficiella mål och uppgifter
2. Sammansättning av lagen – principer och överväganden
3. Lagets relationer till skolledarna – delegation, grad av självständighet
4. Ledning av arbetslaget
5. Relationen mellan de olika arbetslagen
6. Ämnesgruppens interaktion med arbetslag
7. Effekter av lagarbete på undervisningen

Metod

Datainsamlingen kommer att genomföras via dokumentstudier, intervjuer och observation av arbetslagsarbete. Tre delstudier - maj 1998, februari 1999 och november 1999 - beräknas genomföras för att därigenom bl.a. kunna fånga in och läsa av förändringar på de områden, som undersökningen avser att studera. Målgrupper i den första delstudien är lärare i två arbetslag på Vasaskolan och i tre på Polhemsskolan samt skolledarna vid de båda skolorna.

Urvalet av arbetslagen svarar respektive rektor för. De lärare som väljs ut till intervjuer bör utgöra ett någorlunda representativt tvärsnitt av de olika lärarkategorier, som ingår i de olika lagen. På Vasaskolan beräknas 8 lärare intervjuas och på Polhem 12, dvs ca. fyra lärare per arbetslag. Samtliga skolledare avses intervjuas - fyra på Polhemsskolan och två eller tre på Vasaskolan.

Avrapportering av resultat

Eftersom undersökningen beräknas omfatta tre delprojekt ,så blir det frågan om tre delrapporter - oktober 1998, mars/april 1999 och januari 2000 – och en slutrapport i mars 2000.

Varje delrapport kommer att innehålla en gemensam teori- och metoddel. Respektive skola erhåller en separat resultatredovisning och kommentardel. En slutrapport baserad på de olika delrapporterna kommer också att utarbetas.

i) • Aktuell klassrumsforskning med focus på eleverna

Fritjof Sahlström, fil dr Ped inst Uppsala universitet

Ulf Oom Gardtman, lärare Samnildalsskolan Leksan

Fritjof Sahlströms sammanfattning av presentation.

Recent classroom research

The work presented addresses two questions: how is student work constructed in the science classroom, and how are students' science lessons related to the construction(s) of their school careers? The findings presented are results from a longitudinal research project, with fieldwork in two schools for three years. Using a sociocultural approach to learning, the study focuses on the activities of two students in grade eight and nine in a Swedish secondary comprehensive school, and their interactions with peers, the teacher and the artifacts of science.

The data consist mainly of video and audio recordings of verbal interaction. Using a lesson on magnetic fields as a case analysis, the study reports large differences between the lessons of the two focused students in terms of opportunities for learning both about science and about their social identities. The differences found between the two girls in terms of the development of their grades and their social networks in the class seem to be closely mirrored in the classroom interaction.

A comparison of the focused lessons with the rest of the data-set shows that there is regularity in classroom experiences for the two girls studied. The results show that an understanding of "science" learning in education benefits from considering the different situations and strategies of different students. "Science" for the two girls studied seem to be a lot less, and a lot more, than what one traditionally means by the concept. The analysis can also be seen as one step toward an understanding of how the favoring of certain groups of students (and the simultaneous disfavoring of others) in the Swedish comprehensive school comes about.

The work presented also demonstrates that the student influence exercised in the classroom more often than not is a differentiated influence, where one student's exercised influence implies the simultaneous exclusion of other students' use of their influence. The informal classroom can be argued to through its participation organization mediate a transfer from the responsibilities of competition and selection from the teacher to the students, both in the way desk work is a student responsibility, and in the way self-selection transfers responsibility and visibility from the teacher to the students. Seen in this way, the current Swedish debate on the "good" of student influence can be argued to be innocently unaware of the demonstrably different implications this has for different students. In the analyzed material, it is the strong who dominate the weaker. The strong seem to have parents with academic degrees.

"Analys" av seminariet

Som jag ser det var seminariet ett givande och intressant tillfälle att låta några av de resultat jag kommit fram till få möta och diskutera med praktiker av olika slag. Seminariet var upplagt så att jag gjorde en presentation inledningsvis, och sedan diskuterade vi utgående dels från den, dels från Ulf och Fridas frågor.

Förutom det sakinhåll som presenteras i min summary som jag skickat som en annan fil så diskuterade vi de skillnader i perspektiv som finns mellan att vara forskare och att vara lärare, och värdet också av forskning som inte är direkt inriktad på att förbättra eller förbättra verksamhet i just den forskningskontext där man arbetar, utan kanske genom spridning av resultat på annat sätt. Som t ex genom seminarier av det slag vi hade i Falun.

Vi hade en som jag uppfattar det mycket seriös och givande diskussion om de förutsättningar som finns för att göra saker på ett annat sätt än man gör idag. Vi kom inte till några svar, förstås, men en viktig punkt som jag tycker är värd att lyfta fram är insikten för både lärare och elever om att det är mycket svårt att göra vissa saker under de förutsättningar – framför allt i termer av organisation av interaktion – som är för handen i dag.

j) • Datorstöd i språklärandet i Skola 2000

*Inger Bergström, universitetslektor, forskare Högskolan i Gävle
Christina Karlsson, praktiker, lärare Färilaskolan Färila*

Bakgrund

Projektet Skola 2000 omfattar ett antal projektskolor på olika håll i landet som från början finansierades med pengar från Arbetslivsfonden. Skola 2000 tycktes, enligt fondens bedömning, kunna erbjuda möjligheter att förnya skolan som arbetsplats. Projektet avsågs beröra i stort sett samtliga delar av en skolas verksamhet och kan med visst fog sägas vara ett av de mest omfattande utvecklingsområden som bedrivits på skolområdet under 90-talet.

Bland de principer som avsåg att tjäna som riktlinjer för den enskilde elevens arbete kan nämnas jfr Mattsson 1995:13ff:

- *Att bättre tillvarata elevernas inneboende aktivitet och skapande
- *Att utforma skolan med eleven i centrum
- *Att stimulera eleverna att söka kunskap
- *Att lära eleverna att arbeta tillsammans
- *Att träna eleverna att arbeta i längre sammanhängande arbetspass
- *Att ge elever och föräldrar större inflytande

För att förverkliga visionen om en ny skola måste stora förändringar ske, t ex

- Skolan skall vara byggd och organiserad utifrån elevernas behov av en stimulerande arbetsmiljö
- Eleverna skall själva söka kunskap och lärarna fungera som handledare
- Elevernas främsta arbetsredskap är datorn
- Arbetspassen är sammanhängande

Rapport från skolan

Praktikern Christina Karlsson, lärare vid Färila skola, presenterade vid seminarietillfället verksamheten i skolrummet med avseende på lärar- och elevroller, självständigt arbete, projektbeskrivningar och elevmaterial, datoranvändning, etc.

FoU-projektet vid HiG - ett utvärderingsprojekt

Inger Bergström

Skola 2000 är som ramidé relativt klar; däremot är projektidén som pedagogisk verksamhetsidé mindre klar.

Den del av utvärderingen av Färila Skola 2000 som jag här anger riktlinjerna för har sin utgångspunkt i behovet att få en uppfattning om hur eleverna utvecklar såväl sitt eget språk som ett främmande språk i en arbetsform som i många avseenden överensstämmer med den skrivning som finns i styrdokumenterna (Lpo 94). Hittills vet vi t ex mycket lite om effekterna av IT som hjälpmedel och verktyg vid inläring. Av bl.a. det skälet är Färila skola intressant i ett utvärderingsperspektiv men även i vidare bemärkelse är verksamheten beaktansvärd, nämligen som föremål för

utvärdering och, i ett senare skede, analys av effekterna av en modern undervisningssyn – Skola 2000 och Lpo 94.

Preliminär arbetsmodell

Projektet har en språkdidaktisk inriktning. Ämnesdidaktik/språkdidaktik är discipliner som kan ses som avknoppningar av pedagogiken med utgångspunkten i inläring/förmedling av ämneskunskaper på vetenskaplig grund.

En utvärderingsmodell vad avser elevernas språkutveckling enligt den modell som skisserats ovan kan se ut på följande sätt:

1. Ramfaktorer

- Karakterisering och beskrivning av språkundervisningen vid Färila skola
- Lägesbeskrivning och relaterande till gällande styrdokument
- Språklärares självvärdering av den egna verksamheten
- Elevernas självvärdering av sin inläring och sitt arbete

2. Processer/Strategier

- På vilka vägar når eleverna kunskaper?
- Individrelaterade variationer
- Inställning till det egna lärandet

3. Kvalitetsfaktorer

- Resultat (Nationella prov, etc.)
- Faktakunskap och färdigheter
- Den "dolda" kvaliteten

4. Data (Intervjuer, enkäter, elevuppgifter, observationer)

k) • Läraryrkets praktiska yrkest teori - en komparativ studie i engelsk och svenska skolmiljö

Annika Elm, universitetsadjunkt Högskolan i Gävle

Professor David Reid, University of Manchester, UK

"Teachers' perception of the role of educational theory in pre-service training", är den engelska versionen. Presentationen i seminariegruppen var dock på svenska. Projektet är ännu inte avslutat i sin helhet. Projektledare Prof. David Reid, The University of Manchester hade ej möjlighet att delta vid symposiet. Annika Elm genomförde seminariet. Vid seminariet deltog en av de intervjuade handledarna, Lena Moberg. Hon arbetar som grundskollärare vid Brynässkolan i Gävle.

Teachers' perception of the role of educational theory in pre-service training

This project is a co-operation between The University of Manchester, The University College of Gävle and Gävle. The project will increase our knowledge of (1) teachers personal practical knowledge and (2) teachers' need for more elaborated theories when they are expected to introduce teacher students into teaching.

Background

Classroom teachers have been involved in the training of pre-service teachers in both England and Sweden for over a century. In England government innovation (DES Circular 9/92) has resulted in teachers having become more involved in teacher training and in Sweden too the role of the teachers a mentor is being developed.

There is a danger that increased levels of partnership between the universities and the schools in the training of teachers will evolve as a process whereby practical expertise is seen to reside in the schools and the universities become the repository of theoretical knowledge. Such a divorcing of theory and practice would militate against the trend to see practice supported by appropriate theory (Reid, 1994). Already in England the increased time spent by student teachers in schools has led to a significant reduction in the exposure of students to educational theory (Dunne et al. 1996), a trend which is beginning to concern both academics (Garrigan and Pearce, 1996) and teachers (Reid and Jones, 1997). The University College of Gävle is shortly to commence a systematic mentor-training programme and The University of Manchester is set to continue its mentor-training programme in an effort to replace mentors lost by the natural leakage process. Whilst it is not difficult to establish a certain priori element of such a training programme, the viewed question of the role of mentors in relation to the delivery of appropriate theory to support preferred practice remains problematic in both countries.

Aims of research

The research programmes examines teachers' perceptions about the place of educational theory in pre-service teacher training and informs of what and when best to train mentors in its delivery.

Research design

In both England and Sweden there are two important categories of teachers in relation to mentoring. These are those who show an interest in training the new generation of teachers and, just as importantly, those who do not.

The supply of mentors crucially affects quality control procedures and information about why so many teachers are disinclined to become mentors is badly lacking. Until such information becomes available it will remain impossible to remedy the situation. Kelly's repertory grid encourages individuals to inform of their understanding of issues without compelling them to respond to an externally prescribed version of what they might or should be about (Fransella and Bannister, 1977). Such a phenomenological approach (Marton, 1983; Stones, 1989) encourages teachers to develop their own constructs of the value of different kinds of educational theory to which they might become exposed. Interviewees have been required to rank a number of statements about educational theories and reflect on their actions. Sixty teachers have been involved, thirty from England and thirty from Sweden.

Each interview took about one hour depending upon the willingness of the interviewees to subject themselves to rigorous self reflection. The interviews were taped, transcribed and checked for inter-rater reliability (see Jones and Reid, 1997). Each construct are now coded and entered into the computer program 'ethnograph' to ensure comprehensive, systematic and objective analysis. The views of the different cohorts of teachers on the value of educational theories in classroom will then be used to develop an appropriate programme of mentor training.

m) • Den moderna helhetsskolan i ett 0-16 års perspektiv

Åsa Morberg, universitetsadjunkt och doktorand, Institutionen för utbildningsvetenskap, Högskolan i Gävle.

Göran Fransson, universitetsadjunkt och doktorand, Institutionen för utbildningsvetenskap, Högskolan i Gävle.

Ingrid Björklin, utvecklingschef, Gävle Kommun.

Inledning

Detta projekt rubricerar vi som ett större och mera omfattande utvecklingsprojekt för skolan och för lärarutbildningen. Detta utvecklingsprojekt har uppstått ur forskningsfrågor och forskning. Projektet har under flera år genererat forskningsfrågor, som lett till forskning på olika nivåer, alltifrån specialarbeten på grundskolläroprogrammet, till specialarbeten på C och D-nivå samt forskning på avhandlingsnivå. Projektet leder alltjämt till forskningsfrågor och har idag bildat utgångspunkten för lärarutbildningarnas forskningsprogram vid Högskolan i Gävle i samarbete med Gävle Kommun. Det har också gett underlag till en diskussion i Gävle Kommun om framtida magistrantjänster och doktorantjänster. Vi har ett underlag som visar den process som vi berättar om under seminariet. Detta underlag finns som, bilaga 1 nedan.

Vi vill också visa vad mötet mellan högskola och kommun på lika villkor betyder för utvecklingen av skolanknuten forskningsanknytning och forskning. Vidare vill vi peka på några faktorer som för oss är grundläggande för att forskningsanknytning och forskning skall kunna utvecklas ur praxis. Projektet är i sig inte unikt, i de flesta skolutvecklingsprojekt vimlar det av forskningsuppslag om aktörerna ser det som viktigt att ställa forskningsfrågor och framför allt arbeta vidare med dessa frågor. Det är egentligen bara de ingående aktörernas nyfikenhet och kreativitet som begränsar möjligheterna. Många presentationer under detta symposium handlar om enstaka projekt, varför vi ser detta projekt som ett viktigt komplement för att belysa en process, där det ena leder till det andra.

Mötet mellan kommun och högskola är en spännande och utvecklande möjlighet till förnyelse inom skolforskningen. Skolforskningen har tidigare var inriktad på legitimerande stöd till utbildningspolitiker, men enligt vår bedömning ger möten mellan forskare, forskarstuderande, lärarutbildare, lärare, skolledare och blivande lärare skolforskningen en ny och spännande inriktning. Möten på lika villkor betyder ökade möjligheter till forskningsfrågor, forskning och forskningsprojekt. De olika aktörernas olika perspektiv ger bättre dynamik i processen eller processerna.

Vi ger inte någon beskrivning av projektet den moderna helhetsskolan som sådan i denna text. Projektet är ett medel för att påvisa möjligheterna till forskning på olika nivåer. Den moderna helhetsskolan är ett begrepp som måste definieras och omsättas i verksamhet i den lokala skolutvecklingen. Det handlar med andra ord om de lokala tolkningarna och slutsatserna om vad man lokalt vill med skolan. Detta utifrån de förutsättningar som finns. Vi har rest ett antal frågor med utgångspunkt i vårt projekt. Dessa har kommit fram i våra analyser av, och försök att förstå, det som hänt inom ramen för vårt projekt av forskningskaraktär.

Vilka roller kommer kommunen och lärarutbildningen att spela i en framtida skolforskning? Att samarbete på något vis måste utvecklas i en konstruktiv riktning där kommuner är *medforskare* och inte *utsatta* för forskning får allt större genomslag i debatterna. Men hur kommer rollerna att konkret se ut? Handlar det om formella organisationer eller mer om personliga kontakter som etableras, lever upp och avvecklas allt efter behoven?

Vilka faktorer är grundläggande för att forskning skall kunna utvecklas ur praxis? Denna frågeställning utmynnar ur några faktorer vi observerat. Vikten av att veta *var* och till *vem* man skall vända sig är viktig. Har alla ett genuint intresse och tycker att dessa frågor är intressanta. Möjligheten att mötas på lika villkor och samtala med ett språkbruk som är bekant för alla kan upplevas som självklart, men hur är det i de reella situationerna? Vilka övriga faktorer finns? Hur varierar dessa?

Behövs stödåtgärder för skolforskning?

Frågeställningen uppkommer dels ur problematiken med att få möten på lika villkor till stånd, dels ur problematiken med språkförbistring. Att föra samman de olika "världarna" kanske kräver särskilda stödåtgärder? Eller är det så att ett sådant stöd skulle formalisera och begränsa det gemensamma arbetet?

Behövs en ny disciplin för skolforskning? Pedagogiskt arbete?

Är det så att det behövs nya tankesätt för att ett välutvecklat och nära samarbete mellan praktiker och teoretiker ska komma till stånd? Hur är utvecklingspotentialen/öppenheten inom de akademiska disciplinerna, t.ex. inom den pedagogiska disciplinen? Behövs t.ex. den diskuterande nya disciplinen pedagogiskt arbete?

Vad vill praktikerna med skolforskningen? Vad vill akademikerna med skolforskningen? Är det helt olika syften praktiker och akademiker har med forskning, eller kan de förenas? Det är viktigt att reflektera över vad forskningen skall bidra med till respektive grupp. Det är mera den nödvändiga reflektionen vi är ute efter än de fasta svaren.

Är akademikernas samarbete med praktikerna att utmana/att svika en tradition?

Kan skolforskare göra akademisk karriär på vardagsnära forskningsinsatser?

Detta får framtiden utvisa. Vissa tecken tyder dock på att det inte har varit så lätt att göra karriär på vardagsnära forskningsinsatser. Det skulle också kunna vara så att vardagsnära forskning är framtidens karriärväg.

Får vi ha forskningscirkel i skolan? I vilka sammanhang är det legitimt att prata om forskning? Måste forskning bedrivas av disputerade eller inom forskarutbildningsram? Vilken värdeladdning har begreppet forskning?

Bilaga 1

Den moderna helhetsskolan i ett 0-16 års perspektiv

Nedanstående beskrivning av processen för utvecklingsprojektet "Den moderna helhetsskolan i ett 0-16 års perspektiv" skall förstås på sådant sätt att angivna frågeställningar leder till ett visst konkret handlande och resultat. I detta

sammanhang formuleras nya frågeställningar som i sin tur leder till nya resultat. Intressant är att frågeställningar och resultat som genereras av olika aktörer driver processen vidare. Drivande i processen har varit kommunala företrädare på olika nivåer alltifrån utvecklingschef till enskilda lärare, enskilda studenter samt företrädare för lärarutbildning.

Frågeställningar

Student:

Hur hänger det ihop? En lärarutbildning som
Såg ut på ett sätt och en praktiska verksamheten
Såg ut på ett annat sätt?

Kommun och lärarutbildning:

Hur skall den grundskoleförlagda delen av
Lärarutbildningen då utformas?

Kommun och lärarutbildning:

Vilken kompetensutveckling behövs för att
Utveckla en sammanhållen och stadielös grundskola?

Kommun:

Hur organiserar vi den moderna helhetsskolan i Gävle
kommun?

Student:

Är lärarna verkligen överens i arbetslagen när de
Själva tror det?

Student:

Vad är det som är bra för barn inom den
Moderna helhetsskolan?

Kommun:

Hur påverkar skolkulturen skolutvecklingen?

Lärarutbildare:

Hur hänger lärarutbildning och skolutveckling ihop?

Grundskollärare:

Vilka tankar har 1-7- och 4-9-lärare om hur
de kan tjänstefördelas inom grundskolan?

Kommun och lärarutbildning:

Hur kan vi omsätta skolutvecklingsavtalet

Resultat

Examensarbete:

1-9-skola - Problem och möjligheter ur ett
lärarperspektiv

Förändringsarbete av den grundskole-
förlagda delen av lärarutbildningen.
Samarbete kommun - högskola. Lokala
praktikplaner

Utvecklingsprojekt / kompetensutveckling
för arbetslag kring gemensam grundsyn.

Utvecklingsprojekt / kompetensut-
veckling: Syftande till utvecklande av
målstyrda grupper och en förändrad
pedagogroll

Examensarbete:

Intervjustudie med all personal om
synsättet
Inom arbetslag

Examensarbete:

Litteratur- och intervjustudie

Forskningsprojekt:

SABO2 - Gunnar Berg

Avhandling:

Metodiken i lärarutbildningen - 1842 till
1988. Ett möte mellan traditioner.

C-uppsats:

Tradition eller tanke?

Forskningscirklar, magistrand och
doktorandtjänster.

Frågeställningar

i praktiken? Vilket innehåll skall lärartjänsterna ha i framtidens skola? Vad innebär provåret för kommun och nyexaminerade lärare?

Lärarytildare:

Hur ser nyexaminerade lärares första tjänstgöringsperiod ut? Vilka problem? Hur kan man stödja?

Lärarytildare:

Hur tänker nyexaminerade 1-7- och 4-9-lärare kring mentorsprogram och stöd?

Kommun och lärarytildningen:

Hur får vi lärare att stanna kvar i lärarytildningen? Vad skall vi göra åt lärarnas arbetsituation?

Resultat

Genomförandeplanering.

Europeiskt induktionsprojekt - Inventering av modeller.

D-uppsats:

Nyexaminerade lärares syn på och erfarenheter av stöd efter en termins yrkesverksamhet.

Forskningsprojekt - kommuner och lärarytildning i samarbete

Utveckling av lärarytildningens profilområde - Induktion

Slutsats:

Mötet mellan lärarytildning och kommun på lika villkor betyder ökade möjligheter till forskningsfrågor, forskning och forskningsprojekt.

De olika perspektiven ger bättre dynamik.

Analys av genomfört seminarium: "Den moderna helhetsskolan i ett 0-16 års perspektiv"

Seminarium var välbesökt med cirka 55 deltagare som representerade olika perspektiv gällande samarbete högstskola - grundskola. De flesta deltagarna var lärare och skolledare men även skolpolitiker och lärare verksamma inom högstskolor var närvarande.

Seminarium inleddes med en presentation av upplägget. Vi menade då att det intressanta var själva processen, vad som lett vidare till nya frågeställningar, dess förutsättningar och resultat, och inte själva innehållet, faktan, i varje delprocess.

Beskrivningen av processen väckte för deltagarna flera intressanta frågeställningar. Detta medförde att flera intressanta frågeställningar väcktes och diskuterades i det sammanhanget. Exempel på dessa områden kom in på kommunens funderingar och planering gällande inrättande av magistrand och doktorandtjänster för lärare. Flera lärare och skolledare såg detta som medel för såväl skolutveckling som för att få lärare att stanna kvar i yrket. Resonemang fördes över vad dessa magistrand och doktorandtjänster skulle leda till. Det vill säga, vad skall de göra under och efter avslutad utbildning? Vidare fördes intressanta resonemang kring funderingar över hur nyexaminerade lärare upplever den första tiden, hur den upplevs och hur nyexaminerade lärare kan stödjas under densamma. Vid dessa diskussioner

efterfrågades även erfarenheter om innehåll, upplägg och hur vi hittar mer varaktiga former för samarbete.

Efter seminariet erhöll vi spontant respons från några deltagare om att de upplevt seminariet som intressant och tankeväckande. Vidare menade de att det var tydligt och lättsamt med tre olika individer, representerande olika perspektiv, som på ett behagligt sätt avlöste varandra.

På grund av det stora antalet deltagare var seminariet förlagt i en föreläsningssal. Detta var inte så lyckat då ventilationen i salen inte fungerade (?) och det var varmt redan då vi inledde. Det var med andra ord inte enbart av pedagogiska skäl som vi hade en bensträckare under vårt en och en halvtimmis seminarium.

Utifrån vårt seminarieinnehåll knöts även kontakter med några intresserade seminariedeltagare för utbyte av erfarenheter och information, bl.a. med Gävle kommuns målstyrda grupper inom grundskolan. Vi själva stärktes i våra arbeten då seminariedeltagarna menade att det var viktigt med, bl.a. magistrand och doktorandtjänster för lärare samt stödinsatser för nyexaminerade lärare.

n) • Skolkultur och arbetslagsutveckling

Gunnar Berg, professor Högskolan Dalarna

Kristina Malmberg, projektledare Högskolan Dalarna

Roger Westman, rektor Navet Örebro

Arbetslagsprojektet ”SABO 2” (Skolan som arbetsorganisation)

Skolforskningsprojektet ”Skolan som arbetsorganisation” (SABO) genomfördes 1982-87 vid ped inst., Uppsala universitet. SABO leddes av Erik Wallin och Gunnar Berg, finansierades av AMFO och slutrapporterades i ”*Skolans arbetsorganisation - vad är det?*”⁸. Ett av huvudresultaten av SABO var att steg togs till att tydliggöra förekommande relationer mellan en skolas sociala arbetsmiljö i form av dess ”kulturer”, och dess arbetsorganisation/er. Efter 1987 har vår fortsatta forskning i hög grad utgått från SABO-projektets slutsatser. Uppföljningsprojektet ”Skolan som arbetsorganisation 2” (SABO 2), som kommer att starta vid Högskolan Dalarna våren 1999, består av en forskningsdel och en utvecklingsdel och kommer speciellt att rikta uppmärksamheten på frågan som skolans *arbetslag*. Allmänt sett är vår idé med att parallellt arbeta med forskning och utvecklingsarbete att skapa en mötesplats där skolforskare och skolutvecklare kan knytas närmare varandra.

SABO 2-projektets forskningsdel

Det problemområde som vi avse att studera i forskningsdelen av SABO 2 kan formuleras så här: *Påverkar arbetslagsarbetet - inom de studerade skolorna - innehållet i dessa skolors verksamhet, och i så fall hur?* Nedan utvecklas innehållet i denna problemformulering.

Frågan om lärares samarbete tillhör en av de kanske mest brännande frågorna i svensk skolpolitik under åtminstone efterkrigstiden. Under 1980- och 90-talen har denna fråga kommit att knytas till hindrande och underlättande faktorer för att i skolans praktik bygga upp och vidmakthålla fungerande arbetslag. I allmänna ordalag avses följande med arbetslag:

”...en grupp av lärare som samarbetar, framför allt med planering och uppföljning av verksamheten, men ibland också med undervisningen. De representerar oftast olika ämnen och undervisar inom samma klass eller arbetsenheter”⁹.

Tilläggas kan att vi i vår forsknings- och utvecklingsverksamhet inte bara inbegriper lärare i begreppet ”arbetslag” utan också övriga i skolan verksamma personalgrupper.

De skolor som medverkar i SABO 2s forskningsdel fokuseras på undersökningar av följande slag:

⁸ Berg, G., Brettell, L., Lindskog, E., Nyttell, U., Söderström, M. & Yttergren, M. 1987. **Skolans arbetsorganisation - vad är det?** Lund: Studentlitteratur.

⁹ Pedagogisk Uppslagsbok, 1996 s. 30-31.

- Kartläggning av de **administrativa former** som nyttjas för arbetslagsarbete, samt kartläggning av eventuella **samverkansformer** bland elever med koppling till personalens arbetslagsarbete.
- Kartläggning av de **värdebaser** som dessa arbetslagsformer bottnar i.
- Kartläggning av relationer/brist på relationer mellan de respektive arbetslagsarbetena och **arten av de arbetssätt** som är utmärkande för den aktuella skolans kärnverksamhet, dvs undervisningen.

Forskningen syftar kort sagt till att studera relationer/brist på relationer mellan arbetslag som **form** och skolverksamhetens **innehåll**. Närmare bestämt är syftet med forskningsdelen av SABO 2 att erhålla en djupare förståelse **varför** arbetslagsarbetet vid vissa skolor påverkar verksamhetens innehåll, medan en sådan påverkan mer eller mindre lyser med sin frånvaro vid andra skolor.

SABO 2-projektets utvecklingsdel

I allmän mening syftar skolutveckling att i förhållande till mål och syften förbättra kvalitén i skolans verksamhet. Detta förutsätter i sin tur att skolans aktörer tydliggör gränserna för verksamhetens innehåll och arbetsformer, och relaterar dessa ("yttre") gränser till skolorganisationens faktiska verksamhet ("inre" gränser). På detta sätt identifieras det outnyttjade handlingsutrymmet för skolutveckling¹⁰. Kvalitet i skolans verksamhet blir därmed en fråga om att på elevernas och pedagogikens villkor nyttja och ta tillvara på de möjligheter till verksamhetsutveckling som detta outnyttjade handlingsutrymme erbjuder. Det förslag till program för arbetslagsutveckling som följer utgår från detta generella perspektiv på skolutveckling.

Som togs upp inledningsvis är vårt allmänna syfte med SABO 2s utvecklingsdel att skapa en arena där skolforskning och skolutveckling kan mötas. Projektets forskningsdel har kortfattat beskrivits ovan. I utvecklingsdelen kommer de medverkande skolorna (ca 20) att delta i en omfattande seminarieriserie som till innehållet behandlar arbetslagsproblematiken från olika infallsvinklar. Vidare kommer de medverkande skolorna att erbjudas stöd att bygga upp/utveckla sådana arbetslag som inte bara fullgör vissa administrativa funktioner i skolans verksamhet, utan som också använder arbetslagsarbetet som ett medel att utveckla den pedagogiska praktiken. Arten av detta stöd grundas på dels de önskemål som de respektive skolorna ger uttryck för, dels på erfarenheterna från tidigare forskning och från de resultat från SABO 2-projektets forskningsdel som förhoppningsvis successivt växer fram under projektets gång. Som berörts är de insatser som genomförs vid de i utvecklingsdelen medverkande skolorna inte bara inriktade på att utveckla arbetslagsarbetet vid dessa skolor. Vår förhoppning är också att erfarenheterna från dessa utvecklingsarbeten kan ge ett intressant tillskott till den empiri som insamlas inom ramen för SABO 2-projektets forskningsdel.

¹⁰ Detta perspektiv på skolutveckling utvecklas närmare i Berg, G. & Wallin, E. 1983. **Skolan i ett utvecklingsperspektiv**. Lund: Studentlitteratur och Berg, G 1995. **Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning**. Göteborg: Förlagshuset Gothia.

Exempel på andra möjliga utvecklingsinsatser

Vi avser att samtliga av de ca 20 skolor som medverkar i utvecklingsprojektet deltar på åtminstone en "miniminivå" - i det följande benämnd "*nivå 1*". Denna innebär att skolorna - genom kontinuerligt utkommande nyhetsbrev, konferenser, seminarier får en successivt uppdaterad information om dels tidigare forskning inom detta område, dels den forskning som äger rum inom SABO 2-projektets forskningsdel. *Därutöver* kan utvecklingsaktiviteter skraddarsys i enlighet med varje enskild skolas önskemål. Exempel på sådana aktiviteter är de som i stigande intensitetsgrad nedan tas upp under rubrikerna nivå 2, 3 och 4.

Nivå 2: Utbildning av arbetslagsledare. Vissa kommuner/skolor är intresserade av att PuD aktivt medverkar i att utbilda ledare för arbetslag. Detta är fråga om en utbildningsinsats som tar upp ett antal för arbetslagsledare adekvata områden som t ex skolutveckling och utvärdering. Vidare ger utbildningsinsatsen deltagarna möjligheter att orientera sig i och praktisera relevanta metoder för att genomföra sådana kartläggningar (t ex analys av förekommande skolkulturer) som bör föregå beslut om organisering av arbetslag.

Nivå 3: Utveckling av en kommunal kader av kamratkonsulter: Inom en kommun byggs en "kader" uppgående till förslagsvis 10-15 s k kamratkonsulter upp. (Antalet kan givetvis variera på grundval av faktorer som kommunens storlek, tillgängliga mänskliga och materiella resurser etc.). Konsulterna tjänstgör på deltid vilket innebär att man behåller sina ordinarie tjänster. Alla förekommande personalkategorier (lärare, skolledare, elevomsorgspersonal, skoladministratörer, annan icke undervisande personal m fl) tjänstgörande på olika nivåer, och inom olika skolformer, ska i princip kunna komma ifråga för att ingå i en kommunal konsultkader av detta slag.

Nivå 4: Skolbaserade utvecklingsgrupper: Denna utvecklingsinsats innebär i princip att ovanstående modell med kamratkonsulter flyttas från kommunal nivå till skolnivå. Konkret innebär detta att inom den aktuella skolan bildas en utvecklingsgrupp bestående av ca 5-10 personer. Gruppen är en ad hoc grupp, dvs den är tillfällig och ska så småningom upplösas, och dess mandat sträcker sig i första hand över en tvåårsperiod räknad från projektets start. Beslut om - och i så fall med vilket uppdrag - gruppen därefter ska fortsätta att bedriva någon form av stöd till utvecklingsverksamhet, fattas inom och av den aktuella kommunen/skolan. SABO 2:s uppgift är här att utbilda och stödja utvecklingsgruppen.

Det är på sin plats att upprepa att de utvecklingsaktiviteter som tas upp under nivåerna 2-4 är **exempel** på stödinsatser som de ca 20 skolor som ingår i SABO 2:s utvecklingsdel kan välja mellan. En kommun/skola kan således inskränka sitt deltagande i SABO 2:s utvecklingsdel till enbart informationsinsatsen, d.v.s. nivå 1. **Därutöver** kan man välja insatser inom ramen för nivåerna 2-4 och/eller välja helt eller delvis andra insatser som de bedömer som angelägna med utgångspunkt från de egna utvecklingsbehoven. Inom denna ram finns en ytterligare flexibilitet såtillvida att de utökade insatserna (exempelvis nivå 2-4) kan ske under en begränsad tidsperiod, medan informationsnivån löper under en längre period. Vår förhoppning är att kunna teckna treårskontrakt med de ca 20 skolor som ingår i utvecklingsprojektet, men - i linje med det ovan sagda - kan dessa kontrakt vara synnerligen flexibelt utformade.

o) • Magistranden – kantspringaren mellan yrkesfält och forskning – idéutbyte om skolutveckling, forskning och karriärmöjligheter för lärare

Christer Stensmo, tf forskningsledare Högskolan Dalarna

Lars Nygård, skolområdeschef Leksand

Den 31 augusti 1998 gav utbildningsdepartementet, kommunförbundet och skolans personalorganisationer en gemensam avsiktsförklaring om läraryrkets utveckling och rekrytering. I denna accentuerades kompetensutveckling och karriärmöjligheter i skolan, antagning och rekrytering till lärarutbildning, samarbete skola-högskola-forskning, samt utvecklandet av skolan som en attraktiv arbetsplats. Åtminstone tre av avsiktsförklaringens fyra punkter har bäring på *magistranden* - kantspringaren mellan yrkesfält och forskning.

Begreppet magistrand lanserades av högskoleverket i samband med att man började utfärda rättigheter för lärarutbildningarna att ge magisterexamen (80 poäng i ett ämne) i pedagogik eller pedagogiskt arbete (eller vad en lärarexamens karaktärsämne nu kommer att heta). Magisterexamen ses som en möjlighet för praktiskt verksamma lärare att förkovra sig inom ett område som har relevans för den egna kompetensutvecklingen genom att forska på C- och D-nivå på högskolan, samtidigt som de behåller sin förankring i skola och yrkesliv. Denna koppling ses som en garanti för att de forskningsprojekt som de praktiskt verksamma lärarna startar skall ha en förankring i skolans vardag och därmed relevans för lärares yrkesarbete. Projekten kan därmed överbrygga klyftorna mellan praktik teori och mellan skola och högskola.

På Högskolan Dalarna kommer att finnas två typer av magistrandar: de som är kommunalt anställda till 100 % och fullgör del av sin lärartjänst genom studier och forskning på högskolan och de som under en begränsad är anställda vid högskolan (upp till 50 % av sina anställningar) med statliga medel för att genomföra studier och forskning på C- och D-nivå samtidigt som de har kvar sin kommunala läraranställning. För både de kommunalt och statligt anställda magistrandarna gäller att deras studier och forskning skall komma de egna skolorna tillgodo. Magistrandarna skall också ha undervisningsuppdrag i lärarutbildningen.

De kommunalt finansierade magistrandarna har redan börjat rekryteras och bl.a. Ovanåkers kommun i Hälsningland har en anställd lärare som fullgör hälften av sin anställning i skolan och andra hälften i högskolan där hon driver ett projekt som innefattar lokalt utvecklingsarbete i skolor i hemkommunen. Flera Dalakommuner har aviserat liknande lösningar och börjat rekrytera lärare som med bibehållen full anställning i kommunen svarar för lokalt utvecklingsarbete i samarbete med lärare vid högskolan.

Begreppet "kantspringare" antyder att magistranden förväntas kunna hantera två världar, två kulturer: den lokala skolkulturen och dess vardagsnärlighet och högskolekulturen med dess akademiska prägel. Rollen som "kantspringare" kan därmed både bli arbetsam - konflikt mellan olika perspektiv och lojaliteter - och berikande - möjligheter att genomskåda och upptäcka "nya saker" i de två kulturerna. Inom såväl

skolan som högskolan finns inslag i organisationskulturen som man tar för givna och inte reflekterar särskilt mycket över; ”det bara är eller måste vara så”. Magistranden/kantspringaren kan med sin marginalposition mellan de två världarna upptäcka och förundras över sådant som man inte själv ser pga av ”hemmablindhet”. Det kan gälla rutiner, sätt att lösa problem och föreställningar om vad som måste känneteckna verksamhet och yrkesliv (för-givet-taganden). Kantspringaren kan fungera i en roll som socialantropolog som ser och tydliggör underliggande strukturer/tankefigurer i såväl skola som högskola.

Att magistranden under sin tid vid högskolan har kvar sin anställning och delar av sitt arbete vid en skola, avses borga för att de problem han/hon väljer att forska om har en klar förankring i skolans vardag: det är lärarnas frågor och problem som fokuseras snarare än de professionella pedagogiska forskarnas. Den pedagogiska forskningen vid högskolor och universitet får ofta kritik för att forskningen ligger för långt ifrån skolans vardag och att de kunskaper den resulterar i inte är särskilt intressant för skolans lärare. Magistranden väljer forskningsfrågor och problem som skolans lärare uppfattar som viktiga och relevanta. Högskolans uppgift är att svara för att dessa problem och frågor behandlas på ett systematiskt och vetenskapligt godtagbart sätt. Skolan och högskolan kan med detta ömsesidigt berika varandra; högskolan får ta del av frågor och problem som är förankrade i skolans vardag och skolan får ta del av systematiska och vetenskapliga sätt att forska om dessa frågor och problem.

Det förekommer mycket lokalt utvecklingsarbete i skolorna som aldrig kommer utanför den lokala skolans väggar, därför att det inte dokumenteras och kommuniceras till omvärlden. Varje lärare som prövar ett nytt grepp, ett nytt förhållningssätt eller en ny metod i sin verksamhet bedriver utvecklingsarbete. Utprövningen av nya grepp, förhållningssätt och metoder skulle kunna göras mer systematiskt än vad man ”normalt” gör, genom att läraren med loggböcker eller andra former av dokument beskriver den situation i vardagsarbetet som han/hon vill förändra, beskriver själva förändringsförsöket och det resultat man uppnår. Gör man på detta sätt, bedriver man s.k. aktionsforskning, vilket är ett systematiskt sätt att bedriva eget utvecklingsarbete (se t.ex. Rönnerman, K. 1998. *Utvecklingsarbete - en grund för lärares lärande*). En viktig uppgift för magistranderna kommer att vara att handleda och hjälpa sina kollegor i de lokala skolorna att planera, genomföra och följa upp/utvärdera dylika projekt. Magistranderna blir därmed viktiga i ambitionen att ”stärka lärarnas röster” och föra ut kunskap om skolans vardag till offentligheten och det offentliga samtalet.

lakttalgelser och reflektioner över forskningssamarbetet skola - högskola

Thomas Tydén, docent Högskolan Dalarna

Skolan och forskningen.

Skilda världar?

I den inledande diskussionen till dagen konferens diskuterades forsknings- och utvecklingsbegreppet (FoU). Forskningen lyftes fram som en aktivitet som i huvudsak bedrivs vid högskolorna och där ny kunskap tas fram. Utvecklingen sker i skolorna där den nya kunskapen prövas och utvecklas. Denna uppdelning diskuterades och ifrågasattes delvis under dagens seminarier där flera menade att kunskapsproduktionen inte enbart sker inom forskningen utan lika väl inom skolans värld. Det var säkert ingen som på allvar menade att kunskapsproduktion endast sker inom forskningen men genom att diskussionen fokuserade på forskningen som i huvudsak kunskapsproducerande och på skolan som i huvudsak utvecklingsinriktad finns det en klar risk att en skiljelinje mellan högskola och skola befästs. Andra ordpar som är behäftade med samma problematik är ”forskning och praktik”, ”vetenskaplig kunskap contra erfarenhetskunskap”. Löper det verkligen en skiljelinje mellan forskning och praktik? Är det verkligen två skilda kulturer, två skilda världar?

Det finns forskare som betonar att det finns två kulturer och försöker åskådliggöra en syn på fundamentala skillnader mellan forskningsprocessen och utvecklingsarbete, mellan forskare och praktiker. Man menar att forskningsprocessen följer sina regler och drivs av de speciella motiv, regler och kunskapsintressen som råder inom forskarvärlden. Det system som där finns för kommunikation och förmedling av forskningsresultat följer vissa institutionaliserade former som ofta är effektiva för forskarkollegiet men som däremot kan vara otillgängliga för lekmannen och även för experter som verkar praktiskt i kommunsystemet.

Till den andra världen eller kulturen hör utvecklingsarbetet, inte minst det kommunala, som främst drivs av behov att lösa problem som ofta uppfattas som konkreta och lokala, även om de är gemensamma. Utvecklingsprojekten får därför i första hand lokal tillämpning och kan, bland annat på grund av bristfällig skriftlig rapportering, få liten spridning till andra kommuner.

Det är en inte ovanlig åsikt att det finns lite av naturliga, direkta kontaktvägar mellan dessa två olika typer av processer, som har så olika drivkrafter. Kulturerna är olika, planeringshorisonterna är olika, de ekonomiska spelreglerna är olika, beslutsgångarna är artskilda och meriteringen är väsensskild. Vidare kan man diskutera hur svår genomförbar en sammansmältning av dessa två världars spelregler och handlingssätt kan vara och kanske framförallt fundera över om det överhuvudtaget är önskvärt. ”Något förenklat kan man hävda att det för skolområdet pågår två parallella verksamheter; dels en akademisk skolforskning.... dels en praktisk verksamhet i skolor och kommuner som är relativt opåverkad av aktuella forskningsrön” skriver Hultman et al (1997).

Min egen forskning (Tydén, 1997) antyder att ovanstående resonemang kan ifrågasättas och att den traditionella bilden av forskning och praktik som helt åtskilda kan behöva nyanseras. Några av mina forskningsresultat ger beskrivningar som delvis motsäger resonemanget ovan. Eller i alla fall beskriver en verklighet som inte låter sig fångas i en beskrivning av två skilda världar mellan forskare och praktiker. Kanske är denna enkla bild förledande för tanken just för att den är enkel och kanske för att den med kraft understöds av många grupper i samhället. Synen på forskare som sittande i ett elfenbenstorn grubblande över frågeställningar som är ointressanta för omvärlden och publicerande oläsliga rapporter är omhuldad av många utanför forskarsamhället. Synen på praktiker som ointresserade av all kunskap som inte är omedelbart nyttig och som svarar mot aktuella problem är omhuldad av många forskare. Mina erfarenheter och även annan forskning ger stöd för tanken att dessa åsikter bland annat baseras på främlingskap, osäkerhet och rädsla inför det okända och i mindre utsträckning beskriver ett faktiskt förhållande.

Låt mig exemplifiera mitt resonemang med hjälp av samverkansprojektet med kommunerna Boden, Luleå samt Piteå och Universitetet i Luleå (Lindberg et al, 1997). Där tyckte man sig efterhand ha lyckats överbrygga de kulturella skillnader som fanns mellan forskare och praktiker i utvecklingsprojekten. Ett arbete som inte föreföll alltför svårt då de spänningar som fanns snabbt tycktes lösas under de första personliga kontakterna. Det personliga möte hade en viktig roll. Men i takt med att de ursprungliga spänningarna mellan forskare och praktiker i projektet minskade tenderade istället spänningarna mellan de lokala projekten och olika grupper i kommunen att öka. *Kanske, menar forskarna i detta projekt, är det inte mötet mellan forskare och praktiker i ett team, utan mötet mellan det lokala FoU-projektet och den omgivande kommunala verksamheten som är den svåraste nöten att knäcka.* Man menar därför att det är av stor betydelse att skapa en FoU-miljö inom kommunen där den senare typen av spänningar kan identifieras, erkännas och konstruktivt bemästras.

I det ovanstående refererade projektet beskrevs tydliga skillnader inom en kommun i relation till forskningen. Inom kommunen fanns skilda kulturer. Det motsatta förekommer naturligtvis också när praktiker möter skilda forskarkulturer. Forskarna är ingen homogen grupp utan tvärtom så finns det många kulturella skillnader i forskarvärlden. Forskare arbetar med skilda metoder, traditioner, värderingar och omgivningsförutsättningar vilket gör att de svårigen kan definieras som en enhetlig grupp, speciellt inte i ett sammanhang då syftet är att öka förståelsen för hur forskare och praktiker skall kunna mötas på ett fruktbart sätt.

Sammanfattningsvis menar jag att det inte är ett renodlat möte mellan två kulturer utan snarare ett möte mellan ett antal subkulturer. Dessutom finns det många andra kontaktytor mellan forskningen och professionella grupper än det direkta mötet mellan en forskare och en praktiker. Verksamma i t ex skolans värld möter en rad andra yrkesgrupper mm utanför den akademiska världen vilka har sina egna kulturella uttryck och sina kunskaper som mer eller mindre kan vara relevanta för dem. Dessa grupper har rimligen i varierande utsträckning påverkats av och påverkat olika akademiska grupper i samhället. Vidare finns det många andra kontaktytor som indirekt förmedlar kunskaper och erfarenheter mellan forskarvärld och praktikervärld. T ex så har alltfler av den primärkommunala personalen akademisk

bakgrund. Och forskarna har kontakter med den primärkommunala verksamheten genom sin geografiska hemvist (och i några fall genom politisk aktivitet).

En uppenbar slutsats är att samverkan mellan skolan och högskolan rör människors liv och relationer till varandra och påverkas av i vilken miljö dessa människor bor, vilka kulturella och värdemässiga föreställningar man lever med etc. Dessa lokala förutsättningar skiftar betydligt mellan och i olika kommuner och högskolor samt även över tid. Det är därför viktigt att lyfta fram skilda sociala och kulturella miljöer och söka identifiera gränserna för dessa och ej begränsas till kommuners eller högskolors administrativt dragna gränser.

En alternativ kunskapsdefinition

Under de gångna decennierna har många försök gjorts för att klassificera kunskap. Förtrogenhetskunskap, erfarenhetskunskap, professionell kunskap, konstnärlig kunskap, tyst kunskap, vetenskaplig kunskap är några exempel. En annan klassificering som kanske kan ge nya tankespår är den som filosofiprofessorn Peter Caws (1998) vid Georg Washington University gör. Han ser kunskap som "förmåga att uttryck trovärdiga saker och kunna ge goda skäl för att hävda dessa". Utifrån detta gör han en indelning i följande fyra former av kunskap:

Direkt kunskap. Kunskap som vi kan plocka fram vid behov, den finns i huvudet eller är omedelbart tillgänglig.

Indirekt kunskap. Kunskap som jag vet var jag kan få tag på. Jag vet var jag skall leta eller vem jag skall fråga och när jag har letat eller frågat kan jag införliva vad jag har lärt mig, i alla fall tillfälligt, i mitt lager av direkt kunskap.

Paradigmatisk kunskap är den direkta kunskap som jag behöver för att aktivera indirekt kunskap. Det är t.ex. ingen idé att leta fram siffror om Sveriges BNP om jag inte vet vad denna bokstavsförkortning står för eller hur bruttonationalprodukten är definierad.

Förtroendekunskap är kunskapen om tillförlitligheten av mina källor till indirekt kunskap.

Caws fortsätter sitt resonemang med att diskutera hur vi tillgodogör oss information och hur vi gör den till egen kunskap. Han använder begreppet instruktion – "instruction", strukturering av det inre. Vi tillägnar oss kunskap som en mental struktur, som relationer som kommer i spel när våra hjärnor utmanas av problem eller frågor. Instruktionerna sker i följande olika former:

Genetisk eller epigonetisk instruktion är det vi bär med oss från födelsen eller utvecklar t.ex. genom konkurrens mellan neurala kretsar.

Erfarenhets instruktion, sker i våra möten med världen, när vi noterar och kommer ihåg saker och processer

Kulturella instruktioner, kommer genom möten med andra människor. För många utgör detta merparten av det vi tillägnar oss

Autonomisk instruktion är den strukturering av innehållet i våra hjärnor som vi åstadkommer genom begrundande, reflektion, tysta frågor, tänka igenom, flödet av nya idéer och avlägsnandet av gamla. En del av detta sker i samspel med andra människor som kämpar med samma frågeställningar men en hel del av detta sker och måste ske individuellt.

Paws menar att den fjärde formen av kunskap och den fjärde formen av instruktion är de absolut viktigaste men samtidigt de mest negligerade. *Förtroendekunskap*; vi förlitar oss en hel del på människor som informationsbärare men vi borde ägna mer tid åt att fundera över deras trovärdighet och tillförlitlighet. *Autonomisk instruktion*; vi tar emot stora mängder information varje dag och borde ägna mer tid än vi vanligen gör åt att bearbeta denna, kritiskt och fantasifullt.

Översätter vi det ovanstående på relationen forskningen och skolan blir en slutsats att vi bör prioritera frågor som rör trovärdigheten hos våra informationskällor och träna oss att kritiskt reflektera över den information vi tar emot. De s k PLAN-projekten (lärande under eget ansvar) tycks ha integrerat dessa båda aspekter i sitt upplägg precis som de forskningscirklar som pågår, bland annat i Dalarna. En annan slutsats är att tidsaspekten är central. Det finns skäl att antaga att den tid som olika yrkesutövare har, eller snarare den tid de tar sig, för reflektion är begränsad. I en studie av amerikanska kongressen konstaterades att ledamöterna i genomsnitt endast ägnade 17 minuter per vecka åt att i lugn och ro tänka igenom olika frågor (Caws, 1998). Tiden uppfattas av många som en bristvara när det gäller möjlighet för reflektion. Aktiviteter som strävar mot en ökad kritisk reflektion måste dessutom vara utdragna i tiden och får ej vara kortsiktiga - tankar tar tid. Dels är vi sällan öppna medvetna om vilka informationskällor som är viktiga och dels kan det finnas en ovana vid kritisk reflektion. Att komma till insikt om detta måste få ta den tid som behövs och inte sällan krävs en utdragen process vilket också deltagare i t ex PLAN-grupper och forskningscirklar vittnar om. Tiden är en viktig variabel i detta sammanhang men reflektionen kommer inte av sig själv bara för att det finns tid. Även om man har gott om tid leder det inte med nödvändighet till att man tänker efter – kanske ägnar man sig i stället åt att dagdrömma, att kallprata mm. Reflektion kräver en medveten organisering av tänkandet och även i detta sammanhang kan PLAN-projekten tjäna som exempel på hur detta kan ske.

En slutsats är att reflektion kräver tid och organisation och de exakta formerna för detta måste utvecklas av dem som är berörda.

Värderingshierarkier som hinder

Ett stort hinder för ett samspel mellan forskningen och skolan är den maktstruktur som finns såväl inom forskningen som inom skolan och även mellan dessa områden. Dessa maktstrukturer kan vara diffusa eller dolda, de kan vara reella i form av formell makt eller imaginära i form av värderingar. Den senare formen ser vi ofta inslag av, bland annat på denna konferens. Låt mig ta två exempel. Efter professor Gunnar Bergs inledningsanförande kom nästa talare som var en lärare på högskolan. Han inledde sitt anförande med orden: ”*det känns förmätet att prata efter professorn...*”.

Det kanske var ett skämt, det kanske var allvarligt menat. Oavsett vilket, visar det på ett spänningsfält som i detta fall lyftes fram av läraren som med sina ord positionerade sig i en hierarki och självmant placerade sig själv i ett underläge. Ett

annat exempel var en skollärare som under en av dagens diskussioner sa ”*Jag anser – det är visserligen inte vetenskapligt bevisat utan bara utifrån min egen praktik – att....*”. Denna lärare placerade sig i en hierarki där kunskap framtagen av forskare var överordnad hans egen praktik och erfarenhet som han nedvärderade till ett ”bara”. Dessa exempel hämtade från denna konferens tror jag avspeglar ett stort problem. Så länge vi upplever oss själva och vår egen erfarenhet som mindre värda och positionerar oss i relation till andra så bygger och underhåller vi skiljeväggar. En förutsättning för ett fruktbart möte mellan människor är att mötet sker på lika villkor och på ett jämlikt sätt. Respekt för den egna kunskapen och ödmjukhet för andras kunskap är två viktiga ingredienser för det jämlika mötet.

Organisationens värderingar, individens värderingar kan med andra ord vara stora hinder. Och bärare av dessa värderingar är ofta, som ovanstående exempel visade, de som i någon form känner sig i underläge. Detta anknyter till de som Freire skrev om de förtrycktas förtryck eller som Göran Sonnevi skrev i *Dikter utan ordning*:

*Jag vill inte vara i överläge
i förhållande till någon
och inte heller i underläge
För det är förberedelsen till överläget*

Stiernhielm skrev på sin tid om vår oförmåga och rädsla att tänka själva och att låta oss stoppas av experter, eller som han kallade dem ”de lärda”.

*Det är förnämligast två hinder som ställer sig i
vägen för sanningens utforskande.
Det är den förutfattade meningen, den andra stora
mäns auktoritet.
Dessa bräcka vingarna även på de mest
skarpsinniga och mot högre rymder strävande
ingenierna och tvinga dem att krypa fram på
jorden efter de nötta vägarna; de krossa och
förinta alla förhoppningar, alla försök att nå
längre, utövande ett olidligt tyranni i den lärda
Republiken.*

Georg Stiernhielm (1598-1672)

Referenser

- Caws, P. (1998), ”Communication Lag”, *Science Communication* Vol 20, No 1/September 1998.
- Hultman G et al (1997), ”Skolan som lärande kultur – kunskapsbehov och kunskapsutnyttjande” i Tydèn T. *Den reflekterande kommunen. Kommuner och forskning i samverkan*. HLS förlag, Stockholm 1997.
- Lindberg et al, 1997, ”FoU som instrument för verksamhetsutveckling” i Tydèn T. *Den reflekterande kommunen. Kommuner och forskning i samverkan*. HLS förlag, Stockholm 1997.
- Tydèn T (1997) ”Forskare och praktiker; förutsättningar för det goda mötet” i Tydèn T. *Den reflekterande kommunen. Kommuner och forskning i samverkan*. HLS förlag, Stockholm 1997.

Symposiet avslutas

Per Bergdahl, enhetschef Skolverket

Detta forskningssymposium har varit fyllt av aktivitet i, som jag ser det, den riktning som vi under planeringsarbetet har försökt att hålla. D.v.s. med ett tydligt fokus på det konkreta mötet mellan forskare och praktiker/verksamma i skolan. Under dagen har vi inom ramen för 16 seminarier tagit del av dels resultat från olika projekt, dels erfarenheter från arbetet i dessa projekt. Och, ambitionen har hela tiden varit att ge ett utrymme för både praktikern och forskaren. I dessa möten har vi på olika sätt fått belyst en av de viktiga delarna i spridandet av forskning och forskningsrön – det konkreta mötet mellan engagerade människor som befinner sig på olika platser och i olika sammanhang. De två världarna – skolforskningen och skolan har på ett påtagligt sätt mötts. Men vi har också fått bevis på att det nu och i framtiden kommer att pågå en mängd möten också i vardagen. Det ser positivt ut för framtiden.

Till sist vill Skolverket tacka Högskolan Dalarna och Falu kommun för ett mycket gott samarbete i arrangerandet av detta symposium. Ett samarbete som bådar gott för framtiden.

Skolverket

Inbjudan till Symposiet

**FORSKNINGEN I SKOLAN
SKOLAN I FORSKNINGEN**

Ett möte på lika villkor

Falun 29 oktober 1998

Skolverket och Högskolan Dalarna i samarbete med
Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet,
Lärarnas Riksförbund

Inbjudan

Samverkan mellan skolan i forskningen och forskningen i skolan är viktig för att ny och fördjupad kunskap om skolan ska utvecklas. Många är delaktiga i processen att utveckla skolkunskaper. För att de nya kunskaperna ska diskuteras och användas behöver de som arbetar med och i denna process mötas och utbyta erfarenheter.

Skolverket anordnar ett antal mötesplatser – forskningssymposier – runt om i landet för att stödja ett erfarenhetsutbyte på området. Den 29 oktober genomförs ett symposium i Falun, Högskolan i Dalarna.

Dagen syftar till att föra aktuell forskning känd och stimulera till fortsatt samverkan och samarbete mellan lärare, forskare, politiker, tjänstemän, skolledare m.fl.

Symposiet vänder sig till lärare, skolledare, tjänstemän och politiker med ansvar för skola och barnomsorg samt till lärarutbildare och skolforskare vid universitet och högskola.

Deltagandet är kostnadsfritt. Skolverket bjuder på lunch och kaffe.

Välkommen till symposiet i Falun, Högskolan Dalarna torsdag den 29 oktober 1998.

Anmäl Dig snarast på bifogad anmälningsblankett. Begränsat platsantal.
Absolut sista anmälningsdag 16 oktober.
(Blanketten får kopieras om så behövs).

Frågor angående symposiets innehåll besvaras av:

Per Berdahl	Skolverket i Uppsala	tel: 018-13 93 06
Lena Olsson	Skolverket i Uppsala	tel: 018-13 93 05 fax: 018-13 93 17
Gunnar Olsson	Högskolan Dalarna	tel: 023-77 82 80 fax: 023-77 80 80

Frågor om anmälan besvaras av:

Catharina Enhörning	Högskolan Dalarna	tel: 023-77-82 17 fax: 023-77 82 80
---------------------	-------------------	--

Program

- 08.45 - 09.30 Samling, registrering och kaffe
- 09-30 - **Välkommen**
Leif Borgert, rektor Högskolan Dalarna
- Värdstaden Falun**
Svante Hanses, skolchef Falu kommun
- Symposiets syfte**
Annika Andræ Thelin undervisningsråd Skolverket
- 10.00 - 10.30 **Samverkan högskola och skola**
- motiv, förutsättningar och möjligheter
Gunnar Berg, professor Högskolan Dalarna
- 10.30 - 11.00 **En kunskapande skola och en forskande lärarutbildning**
Jan-Erik Liljergren, utvecklingschef gymnasieskolan Gävle
Dick Åhman, utvecklingsledare KoL Högskolan Dalarna
- 11.00 - 12.30 **Case-presentationer av praktiktäna forskningsprojekt**
Parallella seminarier - ange Ditt val på bifogad anmälningsblankett
- a) • Att utveckla en dialog mellan pedagogisk teori och praktik
Birgitta Ekman, universitetslektor Mälardalens högskola
Sven-Olof Hägglund, projektledare Mälardalens högskola
Lennart Abrahamsson, lärare Skiftingskolan Eskilstuna
- b) • Ledarskap i klassrummet
Christer Stensmo, docent ILU, Uppsala universitet
Marianne Edström, universitetsadjunkt ILU, Uppsala universitetet
- c) • Vem styr skolan?
Gunnar Berg, professor Högskolan Dalarna
Jan Erlandsson, skolchef Ovanåkers kommun
- d) • Elevens matematiklärande i algoritmlös undervisning
Rolf Hedrén, bitr. professor Högskolan Dalarna
K-G Skogman, lärare Kvarnbergsskolan Falun
- e) • Novis-/mentorprojektet – att handleda nyexaminerade lärare
Laila Mattsson och Dick Åhman, adjunkter Högskolan Dalarna
Tommy Jönsson, lärare Hälsinggårdsskolan, Falun
Mia Blomkvist, lärare Åkerö skola, Leksand
- f) • "Rika" problem i matematik
Eva Taflin, doktorand Högskolan Dalarna
Anna Teledahl, lärare Hälsinggårdsskolan, Falun
- g) • Forskningscirkeln som metod för verksamhetsutveckling
Mats Lundgren, doktorand Högskolan Dalarna

Jan Grannäs, lärare Stiernhööksgymnasiet Rättvik

p) • Elevens eget arbete – fostran till frihet?

Eva Österlind, fil dr Högskolan Dalarna

Lars Danielsson, lärare Slättaskolan Falun

12.30 - 13.30

Lunch på Högskolan

13.30 - 15.00

Case-presentationer av praktiktära forskningsprojekt

Parallella seminarier - ange Ditt val på bifogad anmälningsblankett

h) • Hur utvecklas gymnasieskolans arbetslag?

Leif Brettell, fil dr ILU, Uppsala universitet

Jan-Erik Liljergren, utvecklingschef gymnasieskolan Gävle

i) • Aktuell klassrumsforskning med focus på eleverna

Fritjof Sahlström, fil dr Ped inst Uppsala universitet

Ulf Oom Gardtman, lärare Samnildalsskolan Leksan

j) • Datorstöd i språklärandet i Skola 2000

Inger Bergström, universitetslektor Högskolan i Gävle

Christina Karlsson, lärare Färlilaskolan Färila

k) • Läraryrkets praktiska yrkesteori - en komparativ studie
i engelsk och svenska skolmiljö

Annika Elm, universitetsadjunkt Högskolan i Gävle

l) • Lektionen som ett socialt drama – ungdomars möte i klassrummet

Anders Garpelin, forskare Ped. inst. Uppsala universitet

Barbro Carnehag, lärare Hälsninggårdsskolan Falun

m) • Den moderna helhetsskolan i ett 0-16 års perspektiv

Åsa Morberg och Göran Fransson, lektorer Högskolan Gävle

n) • Skolkultur och arbetslagsutveckling

Gunnar Berg, professor Högskolan Dalarna

Kristina Malmberg, projektledare Högskolan Dalarna

Roger Westman, rektor Navet Örebro

o) • Magistranden – kantspringaren mellan yrkesfält och forskning

– idéutbyte om skolutveckling, forskning och karriärmöjligheter för lärare

Christer Stensmo, tf forskningsledare Högskolan Dalarna

Lars Nygård, skolområdeschef Leksand

15.00 - 15.30

Kaffe

15.30 - 16.00

**Iakttagelser och reflektioner över forskningssamarbetet skola -
högskola**

Thomas Tydén, docent Högskolan Dalarna

16.00

Symposiet avslutas

Per Bergdahl, enhetschef Skolverket

Bilaga 2

Presentation

Lennart Abrahamsson är So-lärare på Skiftingskolan i Eskilstuna sedan 12 år. För närvarande arbetar han deltid på skolan samt deltid på Mälardalens högskola, Centrum för pedagogiskt arbete. Den huvudsakliga arbetsuppgiften på Mälardalens högskola är uppdragsutbildning om skolutveckling och kompetensutveckling riktad mot enskilda skolor.

Annika Andrae Thelin är fil.dr. i pedagogik och undervisningsråd i Skolverket med forskningsfrågor som ansvarsområde. Hon har nyligen avslutat ett forskningsarbete vid Högskolan i Kalmar, FOKUS-projektet, som handlar om lärarutbildare, skolledare och lärare som forskningsanvändare - ett möte mellan praktik och teori.

Gunnar Berg är professor i pedagogik vid Högskolan Dalarna och Uppsala universitet. Intresse- och forskningsområden: Skolan som institution och organisation, skolutveckling, skolledning, utbildningsreformer, lärarprofessionalism och skolkultur. Aktuella publikationer: "Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling" (2: a upplagan, 1999, Förlagshuset Gothia). Skolan i ett institutionsperspektiv" (Studentlitteratur, 1999).

Per Bergdahl, arbetar som undervisningsråd på Skolverket sedan 1991. Under perioden 1991-1997 arbetade han i olika utvärderingsprojekt och sedan 1998 är han enhetschef på Skolverkets kontor i Uppsala.

Inger Bergström, universitetslektor Högskolan i Gävle, disputerade 1987 på en avhandling om gymnasieelever med titeln Grammatical Correctness and Communicative Ability - A Performance Analysis of the Written and Spoken English of Swedish Learners. Hon har arbetat i åtskilliga år i gymnasieskolan, i lärarutbildningen och av och till på SÖ och Skolverket med läroplansarbete, LAG- och ÖGY-projekten. Just nu är hon en av medlemmarna i kursplanerevideringsprojektet i språk i Skolverket samtidigt som hon är lektor vid Högskolan i Gävle. Hon var också med i den grupp som arbetade med NU-projektet i Göteborg och hade bl.a. hand om det muntliga provet. Hon har tidigare deltagit i ett SÖ/Skolverksprojekt under ett antal år med Uppsala-gruppen STRIMS under ledning av Pelle Malmberg och skrivit en del böcker.

Ingrid Björklin är utvecklingschef för Gävle grundskolor. Hon ansvarar för det inre arbetets utveckling i 6-16 årsperspektivet. Prioriterade värden växlar, just nu innehåller utvecklingsportföljen följande områden; Konsekvenser av nya läroplaner 0-16, Kvalitetsutveckling, IT-pedagogik. Dessutom stöd till utveckling av nya arbetssätt och arbetsformer (MSG), kompetensutveckling. Inom ramen för skolutvecklingsavtalet även frågor om karriär på tvären, lärares möjligheter till "forskning". Hon har en bakgrund som lärare.

Mia Blomkvist, lärare Åkerö skola, Leksand

Bilaga 2

Presentation

Leif Borgert, civilekonom och fil dr i företagsekonomi (organisationsteori). Rektor vid Högskolan Dalarna. Har ett 30-årigt yrkesliv bakom sig som kan liknas vid ett "strövtåg genom det organiserade samhället". Nedslag i kommuner, landsting, storföretag, egen företagsamhet och under de senaste tio åren i den akademiska världen. Funderar över hur det kommer sig att problem i arbetslivet så ofta försöker lösas genom organisationsförändringar.

Leif Brettell, fil lic och projektledare vid Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet och utbildare inom avdelningen för rektorsutbildningen, Uppsala universitet.

Lars Danielsson, mellanstadielärare Slättaskolan Falun, med drygt 40 års erfarenhet av undervisning.

Marianne Edström är universitetsadjunkt i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik och metodik vid Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet, samt mellanstadielärare.

Annika Elm, universitetsadjunkt metodik/didaktik, är programansvarig för grundskolläraryrkeprogrammet G I - 7 sv/so ma/no, Institutionen för utbildningsvetenskap, Högskolan i Gävle. Hon arbetar i huvudsak inom den praktisk-pedagogiska utbildningen i grundskolläraryrkeprogrammet 1-7 samt 4-9. Till arbetsuppgifterna hör även handledarutbildning för handledare inom den skolförlagda delen av grundskolläraryrkeprogrammet samt forskning inom området. Forskningen har sin upprinnelse i två av grundutbildningsrådet finansierade lärarutbyten. Under året 1994 initierades samarbetet med the University of Manchester och Institutionen för utbildningsvetenskap, Högskolan i Gävle. Detta samarbete följdes upp under 1996 och pågår alltjämt i det gemensamma forskningsprojektet "Teachers' Perception of the Role of Educational Theory in Pre-service Training".

Jan Erlandsson, skolchef inom barn- och utbildningsnämnden i Ovanåkers kommun sedan 96 10 01. Ansvarsområde: Förskola, grund- och gymnasieskola, Komvux och högskoleenhet. Bakgrund: Adjunktstjänst i matematik och kemi på gymnasieskola och grundskola samt inom lärarutbildningen. Deltidstjänst på länskolnämnden 1981 - 1984 som fortbildare inom NO/teknik. Studierektor och rektor inom alla skolformer i kommunen sedan 90 01 01.

Göran Fransson, lektor Högskolan Gävle, är utbildad grundskollärare och har varit yrkesverksam i grundskolan några år samtidigt som han varit knuten till institutionen för utbildningsvetenskap vid Högskolan i Gävle. Han undervisar inom grundskolläraryrkeprogrammen 1-7 och 4-9 samt är verksam inom institutionens fortbildningsverksamhet. Förutom egna studier inom forskarutbildningen vid Lärarhögskolan i Stockholm medverkar Han under läsåret 98/99 i två av Skolverkets utvärderingsprojekt.

Bilaga 2

Presentation

Jan Grannäs, lärare i samhällskunskap och geografi på Stiernhööksgymnasiet i Rättvik. Huvudsakliga ansvarsområden är ämnesansvar för samhällskunskap, geografi och projekt-ledarskap för skolutvecklingsprojektet "Ett kärnfullt arbetssätt". Han driver följande skolfrågor, IT och skolan med stort intresse, samverkan genom arbetslag och problembaserat lärande.

Svante Hanses, är sedan 1995 skolchef i Falun. Hans bakgrund är adjunkt i MA/SHIGE. Efter 9 år som lärare på grundskolan och Komvux har han varit studierektor vid grund (Skiftingehus)- och gymnasieskolan (Sa Eskils skola (6 år» alltsammans i Eskilstuna under drygt 10 *ar. Därefter 4 år som rektor för Ljungstedtska skolan i Linköping före tjänsten i Falun.

Rolf Hedrén är pensionerad lärarutbildare i matematik och matematikdidaktik vid Högskolan Dalarna, docent i pedagogik och biträdande professor i matematikdidaktik. Han har arbetat med forskning och utvecklingsarbete kring användning av miniräknare och dator i matematikundervisningen. För närvarande bedriver han forskningsprojektet "De tekniska hjälpmedlens påverkan på den elementära matematikundervisningen", där datainsamlingen just är avslutad.

Sven-Olof Hägglund är sedan 1996 projektledare på Centrum för pedagogiskt arbete vid Mälardalens högskola med huvuduppgift att genom uppdragsutbildning stimulera skolor till utveckling av reflekterande kompetensutveckling med inriktning mot metakognition.

Tomas Jönsson, lärare Hälsingårdsskolan, Falun

Christina Karlsson, lärare Färlaskolan Färila

Jan-Erik Liljergren, Leg. psykolog. utvecklingschef inom Utbildnings- och arbetsmarknadsförvaltningen i Gävle kommun.

Mats Lundgren, för närvarande doktorand i Sociologi, arbetar vid Pedagogiskt Utvecklingscentrum Dalarna (PUD). Huvudsakligt ansvarsområde är skolutvecklingsprojekt av olika slag. Mats har där särskilt intresserat sig för och arbetat med s k forskningscirkel och utvärderingsfrågor. Hans avhandlingsarbete rör hur den kommunala förvaltningen styrs, vilket studeras genom en kvalitativ fallstudie inom områdena skola, barnomsorg och miljö- och hälsoskydd.

Kristina Malmberg har arbetat som forskningsassistent i forskningsprojektet SABO 2 vid Högskolan Dalarna. Hon har under flera år följt och dokumenterat skolors arbete med arbetslagsutveckling, dels inom ett skolutvecklingsprojekt i Uppsala kommun, dels inom forskningsprojektet SLAV 2 vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. För

Bilaga 2

Presentation

närvarande arbetar hon som projektledare med ansvar för uppdragsutbildning vid Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet.

Bilaga 2

Presentation

Åsa Morberg, lektor, Högskolan Gävle, har arbetat som lärarutbildare sedan början av 1970-talet. I början av 1999 kommer hon att lägga fram sin avhandling kring metodikämnet historiska utveckling från 1800-talets mitt fram till idag. Inom institutionen för utbildningsvetenskap vid Högskolan i Gävle har hon ansvar för att skraddarsy kompetensutvecklingsinsatser i nära samarbete med kommuner. Hon är utbildad processhandledare och handleder skolutvecklingsprojekt

Lars Nygård är utbildad lärare i Sv, Hi och Ge. Sedan 1989 skolledare. Områdeschef för barn- och ungdomsverksamhet 1 år - 16 år sedan 1995. Ledamot av styrelsen för Pedagogiskt utvecklingscentrum dalarna. Kommunfullmäktigeordförande, i Leksand.

Ulf Oom Gardtman, SO-lärare på Sammiltdalskolan, Leksand. fn. tjänsteledig för arbete på Högskolan Dalarna, univers. adj. i SO-didaktik. Lärarutbildad. ILU (Uppsala) 1985-89 (arbetat i Leksands skolor sedan 1983). I Leksand arbetat med att utveckla läroplan med fokus på eleverna. Projekt- och temainriktat arbetssätt i årskurs 7-9.

Fritjof Sahlström är doktorand i pedagogik vid Pedagogiska Institutionen vid Uppsala Universitet. Hans forskning är i första hand inriktad på att förstå hur kunskap och erfarenheter konstitueras i klassrumsinteraktion. Framför allt har han intresserat sig för hur de skilda erfarenheter som elever gör i samma klassrum är relaterade dels till varandra, dels till dessa elevers förutsättningar för fortsatta skolkarriärer.

K-G Skogman, som är lärare Kvarnbergsskolan Falun, utexaminerades som folkskollärare vid Falu folkskoleseminarium 1965 och har sedan dess tjänstgjort som folkskollärare (mellanstadielärare) inom samma rektorsområde i centrala Falun. Han har även tjänstgjort som lärare i hjälpklass, både på hög- och lågstadiet. Han har kompletterat sin examen med NO och matematik, ämnen, som i hög grad intresserar honom. Fr.o.m. ht 95, då han övertog den dåvarande försöksklassen, t o m vt. 98 arbetade han tillsammans med Rolf Hedrén i ett gemensamt matematikprojekt.

Christer Stensmo är docent i pedagogik och verksam som forskningsledare vid Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet och Högskolan Dalarna.

Eva Taflin är universitetsadjunkt vid Högskolan Dalarna och doktorand vid matematiska institutionen vid Umeå universitet. Hon har mångårig erfarenhet av undervisning i matematik och No-ämnen, i ungdomsskolan såväl som inom lärarutbildning och lärarfortbildning. Hon arbetar för närvarande med ett utvecklingsprojekt (Matte-NOT) för Skolverket och bedriver egen forskning.

Bilaga 2

Presentation

Anna Teledahl är 4-9 lärare Ma/No. Hon jobbar på en högstadieskola, Hälsingårdsskolan, i Falun där hon undervisar i matematik, fysik och teknik. Hon har under två år deltagit i ett NOT-projekt på högskolan Dalarna där vi jobbat med "rika problem" i matematik. Projektet har varit mycket stimulerande och gett nya insikter och idéer till min matematikundervisning. Kontakten med högskolan och möjligheten till aktuella forskningsrön och idéer har varit och är mycket viktig för mig som lärare.

Thomas Tydén, docent i pedagogik leder forskningsprogrammet SVEP (samspelet vetenskap och praktik) vid Högskolan Dalarna och Dalarnas forskningsråd.

Roger Westman, rektor Navet Örebro

Dick Åhman är religionsvetare och lärarutbildare vid Högskolan Dalarna sedan ca 10 år tillbaka. Under de senaste åren har han arbetat med olika typer av utvecklingsfrågor inom Högskolan, bl.a. om hur lärarutbildningen skall forskningsförankras, och hur skolan skall forskningsanknytas, d.v.s. hur mötet mellan 'teoretiker' och 'praktiker' skall befrämjas. Han är också programansvarig för gymnasielärarutbildningen vid Högskolan Dalarna.

Eva Österlind, fil dr Högskolan Dalarna, har varit verksam vid högskolan i Falun sedan 20 år tillbaka. Kom dit som dramapedagog och har undervisat blivande förskollärare, fritidspedagoger, låg- och mellanstadielärare samt 1-7, 4-9 och gymnasielärare, i pedagogiskt drama, pedagogik och psykologi. Är f n ansvarig för Pedagogik C. Disputerade våren -98 i Uppsala. Konferensbidraget bygger på avhandlingen.

Bilaga 3**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun Torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarlista medverkande och arrangörstab**

Namn:	Befattning:	Kommun / Skola:	Adress:	Postadress:
Abrahamsson Lennart	Lärare	Skiftingehus skola	Karl Hovbergsg. 43-45	631 86 Eskilstuna
Andrae Thelin Annika	Undervisnings- råd	Skolverket		106 20 Stockholm
Berg Gunnar	Professor	Högskolan Dalarna		791 88 Falun
Bergdahl Per	Enhetschef	Skolverket	Trädgårdsgatan 12	753 09 Uppsala
Bergström Inger	Universitets- lektor	Högskolan i Gävle	Box 6052	800 06 Gävle
Blomkvist Mia	Lärare	Åkerö skola	G:a Siljansnäs v. 15	793 27 Leksand
Borgert Leif	Rektor	Högskolan Dalarna	Selma Lagerlöfsplatsen	791 88 Falun
Brettell Leif	Fil.lic.	Uppsala Univeristet ILU	Box 256	751 05 Uppsala
Danielsson Lars	Lärare	Slättaskolan	Slätta centrum Hökviken	791 74 Falun
Edström Marianne	Universitets- adjunkt	Uppsala Universitet ILU	Box 256	751 05 Uppsala
Ekman Birgitta	Universitets- lektor	Mälardalens Högskola	Box 325	631 05 Eskilstuna
Elm Annika	Universitets- adjunkt	Högskolan i Gävle	Box 6052	800 06 Gävle
Enhörning Catharina	Sekreterare	Högskolan Dalarna PUD	Selma Lagerlöfsplatsen	791 88 Falun
Erlandsson Jan	Skolchef	Ovanåkers Kommun		828 80 Edsbyn
Fransson Göran	Univ. Adj.	Högskolan i Gävle	Box 6052	800 06 Gävle
Grannäs Jan	Lärare	Stiernhööksgymna siet		795 00 Rättvik
Hanses Svante	Skolchef	Falu Kommun		791 83 Falun
Hedrén Rolf	Bitr. professor	Högskolan	Selma	791 88 Falun

Bilaga 3**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun Torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarlista medverkande och arrangörsstab**

Namn:	Befattning:	Kommun / Skola:	Adress:	Postadress:
		Dalarna	Lagerlöfsplatsen	
Hägglund Sven-Olof	Projektledare	Mälardalens Högskola	Box 325	631 05 Eskilstuna
Jönsson Tommy	Lärare	Hälsinggårds- skolan	Humlev. 2	791 45 Falun
Karlsson Christina	Lärare	Färilaskolan		820 41 Färila
Kling Frida	Studerande		Målgatan 7	702 16 Örebro
Liljergren Jan-Erik	Utvecklings-chef	Gymnasieskolan Gävle	Utb. och arb.markn. förv. Box 603	801 26 Gävle
Lundgren Mats	PUD- samordnare	Högskolan Dalarna	Selma Lagerlöfsplatsen	791 88 Falun
Malmberg Kristina	Projektledare	Högskolan Dalarna	Selma Lagerlöfsplatsen	791 88 Falun
Mattson Laila	Univ. Adj.	Högskolan Dalarna	Selma Lagerlöfsplatsen	791 88 Falun
Morberg Åsa	Univ. Adj.	Högskolan i Gävle	Box 6052	800 06 Gävle
Nygård Lars	Skolområdes- chef	Leksands kommun Bildningsförv.	Box 331	793 27 Leksand
Olsson Gunnar	PUD- samordnare	Högskolan Dalarna PUD	Selma Lagerlöfsplatsen	791 88 Falun
Olsson Lena	Undervisnings- råd	Skolverket	Trädgårdsgatan 12	753 09 Uppsala
Oom Gardtman Ulf	Lärare	Sammilsdals- skolan	Box 332	793 27 Leksand
Sahlström Fritjof	Doktorand	Uppsala Universitet Pedagogiska Institutionen	Box 256	751 05 Uppsala
Skogman K-G	Lärare	Kvarnbergs- skolan	Ugglevägen 2	791 50 Falun
Stensmo Christer	Docent	Uppsala Universitet /	Box 256	751 05 Uppsala

Bilaga 3

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun Torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarlista medverkande och arrangörstab

Namn:	Befattning:	Kommun / Skola:	Adress:	Postadress:
		Högskolan Dalarna		791 88 Falun
Taflin Eva	Doktorand	Högskolan Dalarna	Selma Lagerlöfsplatsen	791 88 Falun
Teledahl Anna	Lärare	Hälsinggårds- skolan	Humlev. 2	791 45 Falun
Tydén Thomas	Docent	Högskolan Dalarna	Selma Lagerlöfsplatsen	791 88 Falun
Westman Roger	Rektor	Navet	Loftbudsg. 1	702 26 Örebro
Williamsson Hazel	Sekreterare	Skolverket		10620 Stockholm
Åhman Dick	Utvecklings- ledare	Högskolan Dalarna Kultur & lärande	Selma Lagerlöfsplatsen	791 88 Falun
Österlind Eva	Fil. Dr.	Högskolan Dalarna	Selma Lagerlöfsplatsen	791 88 Falun

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning**a) Att utveckla en dialog mellan pedagogisk teori och praktik****Seminarieledare:**

Sven-Olof Hägglund, projektledare, Mälardalens Högskola
Lennart Abrahamsson, lärare, Skiftingehus skola, Eskilstuna

Seminarievärd: Bertil Eriksson

Seminarieordförande: Klas Holmgren

Lokal: Skrivsal 1 (Nedre plan i ljusgatan)

Tid: 11.00-12.15

Antal deltagare: 47

Seminariedeltagare:

Alanko Liselotte	Lärare	VBU Smedjebacken		777 30 Smedjebacken
Andersson Peter	Lärare	Åvestadals- skolan		775 54 Avesta
Bertildotter Kristina	Rektor	VBU	Box 830	771 28 Ludvika
Bråtting Göran	Utveckl.	Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Carlsson Nils	Rektor	Orsaskolan	Box 44	794 21 Orsa
Cederloo Bibi	Förskollärare	Alboga Skola	Hedvägen 14	818 33 Valbo
Dahlstrand Helena		Kom Vux	Mormorsg. 7	791 62 Falun
Döhl Inger	Lektor	Västerdalarnas Gymnasieskola	Box 114	782 23 Malung
Edgarsdotter Brita		Hofors Kommun		813 81 Hofors
Erdös Kerstin	Språklärare	Önstaskolan	Daggrosk. 2	724 62 Västerås
Eriksson Bertil	Univ.adj.	Högskolan Dalarna		791 88 Falun
Eriksson Ingalill	Forskare Stockholms Universitet Ped. Inst.		Väktargatan 2c	754 22 Uppsala
Gradin Jan	Omr. chef	Ludvika Kommun	B o U	771 82 Ludvika

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Gummesson Nyberg Inger	Rektor	Nyhammars RO	Västbyv. 16	770 14 Nyhammar
Gustavsson Inger	Rektor	Gottsunda Kdf	Box 250 22	750 25 Uppsala
Hadenius Karin	Avd. chef	Läraryförbundet	Box 12229	102 26 Stockholm
Hareland Björn	Rektor	Åkerö skola	Box 331	793 27 Leksand
Hedenmark Veronika	Student Högskolan Dalarna		Promenaden 29 G	791 71 Falun
Holmgren Klas	Lok.avd.ordf	Läraryförbundet Dalarna		781 81 Borlänge
Högman Peter	Fritidsled.	Kristina skolan	Box 1094	745 28 Enköping
Liljegren Bo	Rektor	Gäveränge skolan	Gäverängev. 12	816 31 Ockelbo
Lindbom Ann Christin	Rektor	Gottsunda Kdf	Box 250 22	750 25 Uppsala
Lofors- Nyblom Lottie	Lärare	Gruvrisskolan	Tingsv. 35	803 56 Falun
Lundgren Charlotte	Bitr. rektor	Heby Södra RO Heby Kommun		744 88 Heby
Lundgren Kristina	Lärare	Friskolan i Solvarbo	Solvarbo 123	783 95 Gustafs
Magnusson Lisbeth		Landstinget Dalarna Vårdgymn. Mora	Lasarettet	792 85 Mora
Michols Karin	Rektor	Lugnetgymn.	Lugnetv. 3	791 31 Falun
Molin Britta	Rektor	Almunge skola		740 10 Almunge
Månsson Ann Britt	Lärare	Strandskolan Idre / Älvdalen	Box 14	790 91 Idre
Månsson Cen	Rektor	Älvdalens RO	Box 100	796 32 Älvdalen
Nisser Désirée	Spec.ped	Kom Vux Gagnef Kommun		780 41 Gagnef
Norström Ingrid	Lärare	Kom Vux Kristine gymn.	Box 742	791 29 Falun
Nyström Ingrid		Högskolan Dalarna	PUD	791 88 Falun

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Palmgren Sonja	Rektor	Gottsunda Kdf	Box 250 22	750 25 Uppsala
Persson Sylvia	Omr. Ledare	Säters Barn- och skolområde	Rådhuset	783 27 Säter
Pettersson Katarina	Lärare	ABB Industrigymn.		771 80 Ludvika
Pettersson Maria	Lärare	Haraldsbo Gymnasium	Kopparv. 1	791 43 Falun
Richter Carita	Adjunkt	Högskolan Dalarna		791 88 Falun
Samuelsson Jan	Barnomsorg- Grundskole Chef	Avesta Kommun	Skolkansliet	774 81 Avesta
Samuelsson Kia			Norra Marieg. 3b	791 72 Falun
Sjölinder Arne	Rektor	Rabo Skola	Rabovägen 8	816 30 Ockelbo
Styf Halling Anna	Lärare	Almunge skola		740 10 Almunge
Stålberg Bert	Lärare	Åvestadals- skolan		775 54 Avesta
Sundh Frank	Adjunkt	Sala Kommun		Sala
Sundin Liselotte	Adjunkt	Högskolan Dalarna		791 88 Falun
Walldén Göran	Lärare	VBU Smedjebacken		777 30 Smedjebacken
Åneman Sonja	Rektor	Gottsunda Kdf	Box 250 22	750 25 Uppsala

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning**b) Ledarskap i klassrummet****Seminarieledare:**

Christer Stensmo, docent ILU Uppsala Universitet

Marianne Edström, universitetsadjunkt ILU Uppsala Universitet

Seminarievärd:Kristina Kallerhult

Seminarieordförande:Ingegerd Öqvist

Lokal:Föreläsningssal 1 (Ingång från ljusgatan)

Tid:11.00-12.30

Antal deltagare: 47

Seminariedeltagare:

Ahlström Claire	Rektor	Hallstahammars Kommun	Box 506	734 27 Hallstahammar
Andersson Marit	Platschef	Malungs Kommun		782 31 Malung
Anåker Ingrid	Omr.ledare	Sätters Barn- och skolområde	Rådhuset	783 27 Säter
Bengtsson Marianne	Adjunkt	Kom Vux		781 81 Borlänge
Bergholtz Ulla	Und. råd	Skolverket	Trädgårdsg. 12	753 09 Uppsala
Bexenius Lennart	Rektor	Österbyskolan Östhammars Kommun	Box 31	748 21 Österbybruk
Boström Monika	Bitr. rektor	Bergaskolan	Box 506	777 25 Smedjebacken
Bragstedt Christer	Lärare	Haraldsbo Gymnasium	Kopparv. 1	791 43 Falun
Brink Eva		Hammargymn.		Sandviken
Budmark Inga	Lärare	Smedjebackens Kommun	Stegelbackens Rektors Omr.	777 25 Smedjebacken
Carlstein Mikael	Lektor	Naturbruksgymn Älvdalen	Box 54	796 22 Älvdalen
Cvek Katarina	Lärare	Jällaskolan		755 94 Uppsala

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Edmundsson Carl Iwar	Omr chef / Rektor	Granbergsskolan	Kaplanv. 4	821 40 Bollnäs
Eriksson Anita	Lärare	Läraryförbundet Falun	Sturegatan 99C	791 60 Falun
Erkelius Petra	Lärare Gruvris- skolan		Trotzg. 63 A	791 72 Falun
Flodqvist Siv	Rektor	Västanbyns skola	Länsmansv. 14	811 35 Sandviken
Forsling Birger	Lärare	Åkraskolan	Åkragatan 9	733 35 Sala
Gustafson Ulla	Lärare	Kom Vux	Mormorsg. 7	791 62 Falun
Hallin Stina	Lärare	Kom Vux	Mormorsg. 7	791 62 Falun
Hallqvist Christer	Distr. chef	Hallstahammar Kommun	Box 506	734 27 Hallstahammar
Hases Gunborg	Lärare	Kom Vux Kristine gymn.	Box 742	791 29 Falun
Hedström Annika	Lärare	Bjursås Skolan	Box 24	790 21 Bjursås
Helgesson Gunnar	Lärare	Kom Vux	Mormorsg. 7	791 62 Falun
Holm Sten	Lärare	Leksands Gymnasium	Box 333	793 27 Leksand
Holmbom Estike	Lärare	Kom Vux Kristine gymn.	Box 742	791 29 Falun
Hällbo Elisabeth	Socionom	Hedemora Kommun	Box 201	776 28 Hedemora
Johansson Gun-Britt	Bitr. rektor	Sandvikens Kommun		811 80 Sandviken
Jonsson Britt- Inga	Lärare	Kom Vux	Mormorsg. 7	791 62 Falun
Kallerhult Kristina	Högskoleadj.	Högskolan Dalarna		791 88 Falun
Lennhed Gunnar	Rektor	Västra skolan	Hyttgatan 27	791 60 Falun
Lundström Monica	Rektor	Perslundaskolan Ockelbo Kommun	Skolvägen 6	816 80 Ockelbo

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Marklund Elisabeth	Plan. sekr.	Gävle Kommuns Förskolor	Box 603	801 26 Gävle
Nilsson Stefan	Lärare	Leksands Gymnasium	Box 333	793 27 Leksand
Nilsson Tomas		ABB Ind. Gymnasium		721 83 Västerås
Nordlander Gunnel	Gymn. lärare	Vårdgymn. i Avesta		774 81 Avesta
Nyberg Barbro	Lärare	Kom Vux Kristine gymn.	Box 742	791 29 Falun
Pettersson Åsa	Lärare	Främbyskolan	Torkils väg 2	791 00 Falun
Rosén Marja	Lärare	Främbyskolan	Torkils väg 2	791 00 Falun
Rudsänger Hans	Univ. lektor	Högskolan i Gävle		801 76 Gävle
Silwerhult Karin	Adjunkt	Sala Kommun		Sala
Svantesson Peter	Förv. chef	Ludvika Kommun		771 82 Ludvika
Waldén Tomas		ABB Ind. Gymnasium		721 83 Västerås
Wallner Ell- Britt	Lärare	Kom Vux Kristine gymn.	Box 742	791 29 Falun
Ziesnilz Lilian	Lärare	Kom Vux Kristine gymn.	Box 742	791 29 Falun
Öqvist Ingegerd	Utv. samord.	Hedemora Kommun	Box 210	776 28 Hedemora
Östling Barbara	Lärare	Smedjebackens Kommun	Stegelbackens Rektors Omr.	777 25 Smedjebacken
Öhrn Gunnar	Utb. chef	Västerbergs- lagens Utb. Centrum	Box 830	771 28 Ludvika

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning

<p>c) Vem styr skolan?</p> <p>Seminarieledare: Gunnar Berg, professor Högskolan Dalarna Jan Erlandsson, skolchef Ovanåker</p> <p>Seminarievärd: Seminarieordförande: Annika Becker</p> <p>Lokal: V223 (Ljuskatan bortre delen, 1 trappa till höger) Tid: 11.00-12.30 Antal deltagare: 36</p>

Seminariedeltagare:

Andrén Gerd	Rektor	Alboga Skola	Hedvägen 14	818 33 Valbo
Becker Annika	Skolchef	Mora Kommun	Barn- & Ungdoms förv.	792 80 Mora
Björklund Åsa	Verks. utv.	Rättviks Kommun	Box 4	795 36 Rättvik
Borland- Ferneborg Julia	Lärare	Vansbro Utb. Center		780 50 Vansbro
Bohman Barbro	Lektor	Katedralskolan	Box 2114	750 02 Uppsala
Bylerius Johny	Ekonom	Landstinget Gävleborg	Utbildning Kultur	801 88 Gävle
Carlsson Lars Åke	Utb. chef	Avesta Kommun	Skolkansliet	774 81 Avesta
Engström Lena	Skolkurator	Hammargymn.	Box 504	811 25 Sandviken
Engström Pierre	Projektledare	Kom Vux Gymn. Borlänge		781 81 Borlänge
Fremling Carin	Lärare	Kyrkskolan		781 81 Borlänge
Gervide Monica	Rektor	Eldsbodaskolan		730 40 Kolbäck

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning

Gunvik Grönbladh Ingegerd	Forsknings Assistent	Pedagogiska Inst.	Box 2109	750 02 Uppsala
H:sson Tapper Yvonne	Samord. Rektor	Leksands Kommun	Box 331	291 27 Leksand
Hedlund Sören	Rektor	Heby Södra RO Heby Kommun		744 88 Heby
Herngren Jan	Bitr. rektor	Åkerö skola	Box 331	793 27 Leksand
Hjelm Solveig	Best. kanslichef	Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Iwarsson Leif	Distr. chef	Hallstahammars Kommun	Box 506	734 27 Hallstahammar
Jansson Curt	Utvärderare	Ludvika Kommun		771 82 Ludvika
Jansson Margareta	Ombudsman	Läraryrb. Läraryrb.	Parkg.1a	791 30 Falun
Johansson Stig	Rektor	Sammildals- skolan	Box 332	793 27 Leksand
Kansell Ingemar	Rektor	Älvdalens RO	Box 100	796 32 Älvdalen
Källs Per	Skolledare	Kom Vux Kristine gymn.	Box 742	791 29 Falun
Lindgren Anita	Rektor	Bergvreten- skolan	Kantarellg. 1	745 44 Enköping
Ling Elisabeth	Distr. chef	Strömsskolan	Sofielundsv. 21	730 40 Kolbäck
Mark Birgitta	Rektor	Strömskolan	Sofielundsv. 21	730 40 Kolbäck
Mellgren Bodil	Rektor	Vallhovskolan		811 25 Sandviken
Normark Malcolm	Rektor	Vårdgymnasiet Västmanland	Ingång 21 C- las	721 89 Västerås
Nygårds Ulla	Rektor	Vårdgymn. i Avesta		774 81 Avesta
Nylander Gudrun	Bitr. Rektor	Wenströmska Gymnasiet	Vedbog. 1	724 80 Västerås
Olsson Stig	Lärare	Boskovius- skolan	Box 142	790 90 Särna

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning

Perman Siv	Bitr. rektor	Heby Södra RO Heby Kommun		744 88 Heby
Porsklev Ulf	Tf. Rektor	KomVux	Box 114	782 23 Malung
Schéle Hermine von	Rektor	Lugnetgymn.	Lugnetv. 3	791 00 Falun
Strömberg Bo	Rektor	Älvdalens RO	Box 100	796 32 Älvdalen
Söderholm Bo	Rektor	Strandskolan	Box 14	790 91 Idre
Westerlund Percy	Rektor	Stavby Skola Uppsala Kommun	Stavby	747 94 Alunda
Wiklund Anna Brita	Bitr. Rektor	Gylle skola	Tuna Skolområde	781 81 Borlänge
Wikström Per	Tf Förv. chef	Orsa Kommun	Box 23	794 21 Orsa

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning**d) Elevens matematiklärande i algoritmlös undervisning****Seminarieledare:**

Rolf Hedrén, bitr. Professor Högskolan Dalarna
K-G Skogman, lärare Kvarnbergsskolan Falun

Seminarievärd:

Seminarieordförande: Sören Holmer

Lokal: Grupprum 5 (Vid Högskolerestaurangen)

Tid: 11.00-12.30

Antal deltagare: 7

Seminariedeltagare:

Ahlström Lennart	Proj.led.	Hallstahammars Kommun	Box 506	734 27 Hallstahammar
Andersson Reidar	Rektor	Åsö gymnasium	Blekingeg.55	118 94 Stockholm
Berg Maria	Lärare	Kyrkskolan	Högbergsg.19	771 32 Ludvika
Dahlberg Roland	Spec.lärare	Kyrkskolan		815 91 Tierp
Enbom Eja		Avesta Kommun Klockarskolan		774 81 Avesta
Holmer Sören	Utv. / Lärare	Sandvikens Kommun		911 80 Sandviken
Marklund Ellen	Lärare	Färnäs skola	Hansjansg.11	792 75 Färnäs

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning**e) Novis- /mentorprojektet - att handleda nyexaminerande lärare****Seminarieledare:**

Dick Åhman, adjunkter Högskolan Dalarna
Tommy Jönsson, lärare Hälsingårdsskolan Falun
Mia Blomkvist, lärare Åkerö skola Leksand

Seminarievärd:

Seminarieordförande: Marie Ahlholm Hanefors

Lokal: Ljungbergssrummet (Ingång från ljusgatan)

Tid: 11.00-12.30

Antal deltagare: 14

Seminariedeltagare:

Ahlholm Hanefors Marie	Utv. led.	Barn- och Utb. förv.	Box 506	777 25 Smedjebacken
Andersson Roger	Platschef	Stavby Skola Uppsala Kommun	Stavby	747 94 Alunda
Bengtsson Ann	Lärare	Åkraskolan	Åkragatan 9	733 35 Sala
Brus Vivan	Lärare	Bjursås Skolan	Box 24	790 21 Bjursås
Englund Birgitta	Rektor	Smedjebackens Kommun	Stegelbackens Rektors Omr.	777 25 Smedjebacken
Fransson Ingrid	Lärare	Åkraskolan	Åkragatan 9	733 35 Sala
Johansson Torbjörn	Rektor	Malmaskolan	Björkhagsv. 6	756 46 Uppsala
Jäderberg Margareta	Personalsekr	Ovanåkers Kommun		828 80 Edsbyn
Kallermar Hillevi	Lärare	Åkraskolan	Åkragatan 9	733 35 Sala
Kvist Ingmari	Utvärderare	Ludvika Kommun		771 82 Ludvika
Larsson Eva	Lärare	Åkraskolan	Åkrag. 9	733 35 Sala

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Ljusteräng Sten	Rektor	Kyrkbyns skola		783 92 Säter
Nilsson Sirkka	Rektor	Hallstahammars Kommun	Box 506	734 27 Hallstahammar
Norrman Ronny	Rektor	Västerbergslagen Utb.centrum	Box 830	771 28 Ludvika

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning**f) ”Rika” problem i matematik****Seminarieledare:**

Eva Taflin, doktorand Högskolan Dalarna
Anna Teledahl, lärare Hälsingårdsskolan Falun

Seminarievärd:

Seminarieordförande: Utses i gruppen

Lokal: Jerusalem (Ingång från Ljussgatan, 1 trappa upp)

Tid: 11.00-12.30

Antal deltagare: 7

Seminariedeltagare:

Anfält Björn	Lärare	Kom Vux Borlänge	Röda vägen 50	781 81 Borlänge
Avlskarl Tina	Lärare	Ornäs skola Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Hill Margit	Lärare	Ornäs skola Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Markusson Anne		Vallhovskolan		811 25 Sandviken
Pettersson Börje	Lärare	Vansbro Utb. Center		780 50 Vansbro
Rogström Eva- Lisa	Lärare	Kom Vux Gagnef Kommun		780 41 Gagnef
Siwerhult Karl-Erik	Bitr. rektor	Sala Kommun		Sala

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning

g) Forskningscirkeln som metod för verksamhetsutveckling
Seminarieledare: Mats Lundgren, doktorand Högskolan Dalarna Jan Grannäs, lärare Stiernhööksgymnasiet Rättvik
Seminarievärd: Inger Norlinder Seminarieordförande: Stig Johansson
Lokal: Sal 268 (1 trappa till höger från entré) Tid: 11.00-12.30 Antal: 35

Seminariedeltagare:

Andersson Annicke	Fritids ass.	Östansbo Skolan Ludvika Kommun		771 42 Ludvika
Björklin Ingrid	Utv. chef	Gävle Kommuns Förskolor	Box 603	801 26 Gävle
Boustedt Marga	Lär.utb	Högskolan i Gävle		801 76 Gävle
Ernlund Catarina		Haraldsbogymn.		791 43 Falun
Frisell Siv		Haraldsbogymn.		791 43 Falun
Grundberg Daniel	Lärare	Ornäs skola Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Hallgren Ann		Landstinget Dalarna Vårdgymn. Mora	Lasarettet	792 85 Mora
Hedlund Inger	Utredare	Barn- och Utb. Kansliet Borlänge Komun		781 81 Borlänge
Hedlund Lars- Ove	Rektor	Heby Södra RO Heby Kommun		744 88 Heby
Hellström Katarina	Förskollärare	Björbo Skola Gagnefs Kommun		780 45 Björbo

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Hindriks Kerstin	Lärare	Gruvrisskolan	Tingsvägen 35	791 56 Falun
Hultén Ulla	Lär.utb	Högskolan i Gävle		801 76 Gävle
Johansson Anita	Verksamhets-utv.	Hallstahammars Kommun	Box 506	734 27 Hallstahammar
Johansson Stig	Förv. chef	Smedjebackens Kommun	Box 506	777 25 Smedjebacken
Karlsson Gun	Förskollärare	Nyhammars RO	Västbyv. 16	770 14 Nyhammar
Larsson Lars-Olof	Rektor	Lugnetgymn.	Lugnetv. 3	791 00 Falun
Lindberg Margareta	Praktik-samordn.	Landstinget Gävleborg	Utbildning Kultur	801 88 Gävle
Lund Kerstin	Lärare	Marnässskolan	Domherrev. 4	771 50 Ludvika
Matsson Gittan	Proj.led.	Natur Resurs Centrum Dalarna	Vassbo 20	791 93 Falun
Murars-Sares Ingela	Omr. led.	Kyrkbyns skola		783 92 Säter
Nilesen Ewa	Kursansv. / Lärare	Fornby FHSK	Box 5016	781 05 Borlänge
Noell Ingrid	Lärare	Marnässskolan	Domherrev. 4	771 50 Ludvika
Norlinder Inger		Högskolan Dalarna		791 88 Falun
Palm Vanja	S + R	Ockelbo Kom Vux		816 80 Ockelbo
Piipola Birgitta	Drama-pedagog	Bessemerymn.	Industriv. 7	811 80 Sandviken
Piippola Birgitta	Drama-pedagog	Bessemerymn.	Industriv. 7	811 81 Sandviken
Sandberg Åke		Haraldsbogymn.		791 43 Falun
Sannö Sirkka	Utv. chef	Strängnäs Kommun	Barn- och Utbildning	645 80 Strängnäs
Sundberg Eva	Lärare	Åvestadals-skolan		775 54 Avesta
Söderlund Kjell	Lärare	Ornäs skola Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Vasén Solveig		Produktionsenheten KSK	Box 216	751 04 Uppsala

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Wämberg Anneli	Lärare	Jällaskolan		755 94 Uppsala
Zettergren- Elmqvist Lena			Orrholmsv. 45	791 53 Falun
Ödén Birgit	Lärare	Bessemer gymn.	Industriv. 7	811 81 Sandviken
Österberg Thord		Svenska Kommunförb.		118 82 Stockholm

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning**h) Hur utvecklas gymnasieskolans arbetslag?****Seminarieledare:**

Leif Brettell, fil lic ILU Uppsala Universitet

Jan-Erik Liljergren, utvecklingschef gymnasieskolan Gävle

Seminarievärd: Bertil Eriksson**Seminarieordförande:** Annika Becker**Lokal:** Skrivsal 1 (Nedre plan i Ljussgatan)**Tid:** 13.30-15.00**Antal deltagare:** 26**Seminariedeltagare:**

Ahlström Lennart	Proj.led.	Hallstahammars Kommun	Box 506	734 27 Hallstahammar
Andersson Reidar	Rektor	Åsö gymnasium	Blekingeg.55	118 94 Stockholm
Becker Annika	Skolchef	Mora Kommun	Barn- & Ungdoms förv.	792 80 Mora
Bertildotter Kristina	Rektor	VBU	Box 830	771 28 Ludvika
Bragstedt Christer	Lärare	Haraldsbo Gymnasium	Kopparv. 1	791 43 Falun
Brätting Göran	Utveckl.	Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Carlsson Nils	Rektor	Orsaskolan	Box 44	794 21 Orsa
Dahlstrand Helena		Kom Vux	Mormorsg. 7	791 62 Falun
Döhl Inger	Lektor	Västerdalarnas Gymnasieskola	Box 114	782 23 Malung
Eriksson Bertil	Univ.adj.	Högskolan Dalarna		791 88 Falun

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Eriksson Ingalill	Forskare Stockholms Universitet Ped. Inst.		Väktargatan 2c	754 22 Uppsala
Jansson Margareta	Ombudsman	Läraryrb.	Parkg. 1a	791 30 Falun
Johansson Gun-Britt	Bitr. rektor	Sandvikens Kommun		811 80 Sandviken
Landegren Lars	Lärare	Erikslunds gymnasiet	Röda vägen 56	781 81 Borlänge
Larsson Lars- Olof	Rektor	Lugnetgymn.	Lugnetv. 3	791 00 Falun
Michols Karin	Rektor	Lugnetgymn.	Lugnetv. 3	791 31 Falun
Normark Malcolm	Rektor	Vårdgymnasiet Västmanland	Ingång 21 C- las	721 89 Västerås
Nylander Gudrun	Bitr. Rektor	Wenströmska Gymnasiet	Vedbog. 1	724 80 Västerås
Palm Vanja	S + R	Ockelbo Kom Vux		816 80 Ockelbo
Pettersson Börje	Lärare	Vansbro Utb. Center		780 50 Vansbro
Pettersson Maria	Lärare	Haraldsbo Gymnasium	Kopparv. 1	791 43 Falun
Pettersson Yvonne	Adjunkt	Högskolan Dalarna		791 88 Falun
Rudsänger Hans	Univ. lektor	Högskolan i Gävle		801 76 Gävle
Schéle Hermine von	Rektor	Lugnetgymn.	Lugnetv. 3	791 00 Falun
Sundh Frank	Adjunkt	Sala Kommun		Sala
Öhrn Gunnar	Utb. chef	Västerbergslagen Utb.centrum	Box 830	771 28 Ludvika

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning**i) Aktuell klassrumsforskning med focus på eleverna****Seminarieledare:**

Fritjof Sahlström, fil dr Ped. inst. Uppsala Universitet
Ulf Oom Gardtman, lärare Sammilsdalsskolan Leksand
Frida Kling, studerande, Örebro

Seminarievärd: Liselotte Sundin

Seminarieordförande: Bernice Holknekt

Lokal:Föreläsningssal 1 (Ingång från Ljussgatan)

Tid:13.30-15.00

Antal deltagare: 44

Seminariedeltagare:

Ahlström Claire	Rektor	Hallstahammars Kommun	Box 506	734 27 Hallstahammar
Andersson Agneta	Lärare	Kyrkskolan	Högbergsg.19	771 32 Ludvika
Asp Christina	Lärare	Kyrkskolan		780 41 Gagnef
Avlskarl Tina	Lärare	Ornäs skola Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Axelsson Elisabeth	Lärare	Fornby FHSK	Box 5016	781 05 Borlänge
Björklin Ingrid	Utv. chef	Gävle Kommuns Förskolor	Box 603	801 26 Gävle
Cederloo Bibi	Förskollärare	Alboga Skola	Hedvägen 14	818 33 Valbo
Dahlberg Roland	Spec.lärare	Kyrkskolan		815 91 Tierp
Dahlqvist Agneta	Rektor	Västanbyns skola	Länsmansv. 14	811 35 Sandviken
Eriksson Kerstin	Lärare	Färnäs skola	Hansjansg.11	792 75 Färnäs
Flodqvist Siv	Rektor	Västanbyns skola	Länsmansv. 14	811 35 Sandviken
Gervide Monica	Rektor	Eldsbodaskolan		730 40 Kolbäck

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning

Haglund Margareta	Lärare	Kom Vux		781 81 Borlänge
Hallgren Ann		Landstinget Dalarna Vårdgymn. Mora	Lasarettet	792 85 Mora
Hallin Stina	Lärare	Kom Vux	Mormorsg. 7	791 62 Falun
Hedlund Lars- Ove	Rektor	Heby Södra RO Heby Kommun		744 88 Heby
Hill Margit	Lärare	Ornäs skola Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Holknecht Bernice	Utv. ledare	Mora Kommun	Barn- & Ungdoms förv.	792 80 Mora
Jonsson Ann- Louise	Lärare	Ornäs skola Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Kallerhult Kristina	Högskoleadj.	Högskolan Dalarna		791 88 Falun
Lennhed Gunnar	Rektor	Västra skolan	Hyttgatan 27	791 60 Falun
Lindbom Ann Christin	Rektor	Gottsunda Kdf	Box 250 22	750 25 Uppsala
Lismils- Hellgren Gunilla	Lärare	Kom Vux		781 81 Borlänge
Lundgren Charlotte	Bitr. rektor	Heby Södra RO Heby Kommun		744 88 Heby
Marklund Ellen	Lärare	Färnäs skola	Hansjansg.11	792 75 Färnäs
Markusson Anne		Vallhovskolan		811 25 Sandviken
Månsson Ann Britt	Lärare	Strandskolan Idre / Älvdalen	Box 14	790 91 Idre
Nilsson Stefan	Lärare	Leksands Gymnasium	Box 333	793 27 Leksand
Nilsson Tomas		ABB Ind. Gymnasium		721 83 Västerås

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Nordlander Gunnel	Gymn. lärare	Vårdgymn. i Avesta		774 81 Avesta
Olsson Alf	Lärare	Kom Vux Älvkarlby Kommun	Box 4	814 21 Skutskär
Palmgren Sonja	Rektor	Gottsunda Kdf	Box 250 22	750 25 Uppsala
Persson Stefan	Und. råd	Skolverket	Trädgårdsg. 12	753 09 Uppsala
Persson Sylvia	Omr. ledare	Säters Barn- och skolområde	Rådhuset	783 27 Säter
Pettersson Margareta	Lärare	Kristina skolan	Box 1094	745 28 Enköping
Piipola Birgitta	Drama- pedagog	Bessemerygmn.	Industriv. 7	811 80 Sandviken
Piippola Birgitta	Drama- pedagog	Bessemerygmn.	Industriv. 7	811 81 Sandviken
Remdahl Nina	Lärare	Kom Vux		781 81 Borlänge
Samuelsson Kia			Norra Marieg. 3b	791 72 Falun
Siwerhult Karl-Erik	Bitr. rektor	Sala Kommun		Sala
Sundin Liselotte	Adjunkt	Högskolan Dalarna		791 88 Falun
Svantesson Peter	Förv. chef	Ludvika Kommun		771 82 Ludvika
Åneman Sonja	Rektor	Gottsunda Kdf	Box 250 22	750 25 Uppsala
Ödén Birgit	Lärare	Bessemerygmn.	Industriv. 7	811 81 Sandviken

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning

<p>j) Datorstöd i språklärandet i Skola 2000</p> <p>Seminarieledare: Inger Bergström, universitetslektor Högskolan i Gävle Christina Karlsson, lärare Färlaskolan Färila</p> <p>Seminarievärd: Seminarieordförande:Gunnar Helgesson</p> <p>Lokal: Ljungbergsrummet (Ingång från ljusgatan) Tid: 13.30-15.00 Antal deltagare:10</p>

Seminariedeltagare:

Anfält Björn	Lärare	Kom Vux Borlänge	Röda vägen 50	781 81 Borlänge
Bengtsson Marianne	Adjunkt	Kom Vux		781 81 Borlänge
Brus Vivan	Lärare	Bjursås Skolan	Box 24	790 21 Bjursås
Erdös Kerstin	Språklärare	Önstaskolan	Daggrosk. 2	724 62 Västerås
Gummesson Nyberg Inger	Rektor	Nyhammars RO	Västbyv. 16	770 14 Nyhammar
Hedenmark Veronika	Student Högskolan Dalarna		Promenaden 29 G	791 71 Falun
Helgesson Gunnar	Lärare	Kom Vux	Mormorsg. 7	791 62 Falun
Nilsson Monica	Adjunkt	Maserskolan		781 81 Borlänge
Rogström Eva- Lisa	Lärare	Kom Vux Gagnef Kommun		780 41 Gagnef
Silwerhult Karin	Adjunkt	Sala Kommun		Sala

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning

k) Läraryrkets praktiska yrkesteori - en komparativ studie i engelsk och svensk skolmiljö

Seminarieledare:

Annika Elm, universitetsadjunkt Högskolan i Gävle

Seminarievärd:**Seminarieordförande:** Ingrid Nyström**Lokal:** Grupprum 5 (Vid Höskolerestaurangen)**Tid:** 13.30-15.00**Antal deltagare:** 8**Seminariedeltagare:**

Andersson Patrik	Lärare	Vansbro Utb. Center		780 50 Vansbro
Hases Gunborg	Lärare	Kom Vux Kristine gymn.	Box 742	791 29 Falun
Iwarsson Leif	Distr. chef	Hallstahammars Kommun	Box 506	734 27 Hallstahammar
Ljusteräng Sten	Rektor	Kyrkbyns skola		783 92 Säter
Norström Ingrid	Lärare	Kom Vux Kristine gymn.	Box 742	791 29 Falun
Nyström Ingrid		Högskolan Dalarna	PUD	791 88 Falun
Wiklund Hans Erik	Lärare	Vansbro Utb. Center		780 50 Vansbro
Ziesnilz Lilian	Lärare	Kom Vux Kristine gymn.	Box 742	791 29 Falun

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning

m) Den moderna helhetsskolan i ett 0-16 års perspektiv
Seminarieledare: Åsa Morberg och Göran Fransson, adjunkter Högskolan i Gävle
Seminarievärd: Carita Richter
Seminarieordförande: Marie Ahlholm Hanefors
Lokal: Föreläsningssal 4 (Ingång foajén mot restaurangen)
Tid: 13.30-15.00
Antal deltagare: 55

Seminariedeltagare

Ahlholm Hanefors Marie	Utv. led.	Barn- och Utb. förv.	Box 506	777 25 Smedjebacken
Andersson Annicke	Fritids ass.	Östansbo Skolan Ludvika Kommun		771 42 Ludvika
Andersson Roger	Platschef	Stavby Skola Uppsala Kommun	Stavby	747 94 Alunda
Arvidsson Bragstedt Eva	Gruvris- skolan	Tingsv. 35		791 56 Falun
Axelsson Uno	Rektor	Murgårdsskolan	Skolgatan 3	811 33 Sandviken
Berglöf Thomas	Fritidsass.	Fornby FHSK	Box 5016	781 05 Borlänge
Björklund Åsa	Verks. utv.	Rättviks Kommun	Box 4	795 36 Rättvik
Boreklev Ingrid	Spec.ped.	Boskovius- skolan	Box 142	790 90 Särna
Borland-Ferneborg Julia	Lärare	Vansbro Utb. Center		780 50 Vansbro
Boström Monika	Bitr. rektor	Bergaskolan	Box 506	777 25 Smedjebacken
Boustedt Marga	Lär.utb	Högskolan i Gävle		801 76 Gävle
Enbom Eja		Avesta Kommun Klockarskolan		774 81 Avesta

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Englund Birgitta	Rektor	Smedjebackens Kommun	Stegelbackens Rektors Omr.	777 25 Smedjebacken
Eriksson Bo	Proj. sekr.	Hallstahammars Kommun	Box 506	734 27 Hallstahammar
Forsling Birger	Lärare	Åkraskolan	Åkragatan 9	733 35 Sala
Glenskog Bo	Rektor	Smedjebackens Kommun	Stegelbackens Rektors Omr.	777 25 Smedjebacken
Gustavsson Inger	Rektor	Gottsunda Kdf	Box 250 22	750 25 Uppsala
Hareland Björn	Rektor	Åkerö skola	Box 331	793 27 Leksand
Hellström Katarina	Förskollärare	Björbo Skola Gagnefs Kommun		780 45 Björbo
Herngren Jan	Bitr. rektor	Åkerö skola	Box 331	793 27 Leksand
Holmbom Estike	Lärare	Kom Vux Kristine gymn.	Box 742	791 29 Falun
Holmgren Klas	Lok.avd.ordf	Läraryförbundet Dalarna		781 81 Borlänge
Hultén Ulla	Lär.utb	Högskolan i Gävle		801 76 Gävle
Hägerström Marianne	Rektor	Gottsunda Kdf	Box 250 22	750 25 Uppsala
Johansson Stig	Rektor	Sammildals-skolan	Box 332	793 27 Leksand
Johansson Torbjörn	Rektor	Malmaskolan	Björkhagsv. 6	756 46 Uppsala
Jäderberg Margareta	Personalsekr	Ovanåkers Kommun		828 80 Edsbyn
Kansell Ingemar	Rektor	Älvdalens RO	Box 100	796 32 Älvdalen
Kvist Ingmari	Utvärderare	Ludvika Kommun		771 82 Ludvika
Lindgren Anita	Rektor	Bergvreten-skolan	Kantarellg. 1	745 44 Enköping
Ling Elisabeth	Distr. chef	Strömsskolan	Sofielundsv. 21	730 40 Kolbäck
Lund Kerstin	Lärare	Marnässskolan	Domherrev. 4	771 50 Ludvika
Lundgren Kristina	Lärare	Friskolan i Solvarbo	Solvarbo 123	783 95 Gustafs
Lundqvist Berit	Fritidsped.	Morkarby skola	Hästvägen 14	792 37 Mora
Matsson Gittan	Proj.led.	Natur Resurs Centrum Dalarna	Vassbo 20	791 93 Falun

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Molin Britta	Rektor	Almunge skola		740 10 Almunge
Murars-Sares Ingela	Omr. led.	Kyrkbyns skola		783 92 Säter
Månsson Cen	Rektor	Älvdalens RO	Box 100	796 32 Älvdalen
Noell Ingrid	Lärare	Marnässskolan	Domherrev. 4	771 50 Ludvika
Olsson Stig	Lärare	Boskovius- skolan	Box 142	790 90 Särna
Pettersson Britt- Marie	Omr. chef	Ludvika Kommun	B o U	771 82 Ludvika
Pettersson Åsa	Lärare	Främbyskolan	Torkils väg 2	791 00 Falun
Richter Carita	Adjunkt	Högskolan Dalarna		791 88 Falun
Samuelsson Jan	Barnomsorg- Grundskole Chef	Avesta Kommun	Skolkansliet	774 81 Avesta
Sannö Sirkka	Utv. chef	Strängnäs Kommun	Barn- och Utbildning	645 80 Strängnäs
Strand Nils Göran	Rektor	Bergaskolan	Box 506	777 25 Smedjebacken
Strömberg Bo	Rektor	Älvdalens RO	Box 100	796 32 Älvdalen
Styf Halling Anna	Lärare	Almunge skola		740 10 Almunge
Sundstedt Annelie	Fritids ass.	Fornby FHSK	Box 5016	781 05 Borlänge
Söderlund Kjell	Lärare	Ornäs skola Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Westerlund Percy	Rektor	Stavby Skola Uppsala Kommun	Stavby	747 94 Alunda
Wiklund- Andersson Maude	Rektor	Murgårdsskolan	Skolgatan 3	811 33 Sandviken
Wiklund Anna Brita	Bitr. Rektor	Gylle skola	Tuna Skolområde	781 81 Borlänge
Wikström Per	Tf Förv. chef	Orsa Kommun	Box 23	794 21 Orsa
Öqvist Ingegerd	Utv. samord.	Hedemora Kommun	Box 210	776 28 Hedemora

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning

n) Skolkultur och arbetslagsutveckling
Seminareledare: Gunnar Berg, professor Högskolan Dalarna Kristina Malmberg, projektledare Högskolan Dalarna Roger Westman, rektor Navet Örebro
Seminarievärd: Inger Norlinder Seminarieordförande: Thord Österberg
Lokal: V325 (Ljuskatan bortre delen, 2 trappor till höger) Tid: 13.30-15.00 Antal deltagare: 61

Seminariedeltagare:

Ahlberg Per	Bitr. rektor	Heby Södra RO Heby Kommun		744 88 Heby
Andersson Marit	Platschef	Malungs Kommun		782 31 Malung
Andrén Gerd	Rektor	Alboga Skola	Hedvägen 14	818 33 Valbo
Anåker Ingrid	Omr.ledare	Säters Barn- och skolområde	Rådhuset	783 27 Säter
Bengtsson Ann	Lärare	Åkraskolan	Åkragatan 9	733 35 Sala
Berg Maria	Lärare	Kyrkskolan	Högbergsg.19	771 32 Ludvika
Bergholtz Ulla	Und. råd	Skolverket	Trädgårdsg. 12	753 09 Uppsala
Berthagen Ewa	Bitr. rektor	Malmaskolan	Björkhagsv. 6	756 46 Uppsala
Bexenius Lennart	Rektor	Österbyskolan Östhammars Kommun	Box 31	748 21 Österbybruk
Bohman Barbro	Lektor	Katedralskolan	Box 2114	750 02 Uppsala
Brehmer Hans	Rektor	Ransta skola		733 73 Ransta
Brink Eva		Hammargymn.		Sandviken
Bylerius Johny	Ekonom	Landstinget Gävleborg	Utbildning Kultur	801 88 Gävle

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Carlstein Mikael	Lektor	Naturbruksgymn Älvdalen	Box 54	796 22 Älvdalen
Edgarsdotter Brita		Hofors Kommun		813 81 Hofors
Edmundsson Carl Iwar	Omr chef / Rektor	Granbergsskolan	Kaplanv. 4	821 40 Bollnäs
Edwardsson Roger	Bitr. rektor	Österbyskolan Östhammars Kommun	Box 31	748 21 Österbybruk
Eklund Inger	Lärare	Kyrkskolan		815 91 Tierp
Engström Lena	Skolkurator	Hammargymn.	Box 504	811 25 Sandviken
Engström Pierre	Projektledare	Kom Vux Gymn. Borlänge		781 81 Borlänge
Eriksson Britta	Lärare	Ornäs skola Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Erkelius Petra	Lärare Gruvris- skolan		Trotzg. 63 A	791 72 Falun
Ernlund Catarina		Haraldsbogymn.		791 43 Falun
Fransson Ingrid	Lärare	Åkraskolan	Åkragatan 9	733 35 Sala
Frisell Siv		Haraldsbogymn.		791 43 Falun
Grundberg Daniel	Lärare	Ornäs skola Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Gunvik Grönbladh Ingegerd	Forsknings Assistent	Pedagogiska Inst.	Box 2109	750 02 Uppsala
H:sson Tapper Yvonne	Samord. Rektor	Leksands Kommun	Box 331	291 27 Leksand
Hallqvist Christer	Distr. chef	Hallstahammar Kommun	Box 506	734 27 Hallstahammar
Hedlund Inger	Utredare	Barn- och Utb. Kansliet Borlänge Komun		781 81 Borlänge

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Hedlund Sören	Rektor	Heby Södra RO Heby Kommun		744 88 Heby
Hedström Annika	Lärare	Bjursås Skolan	Box 24	790 21 Bjursås
Hindriks Kerstin	Lärare	Gruvrisskolan	Tingsvägen 35	791 56 Falun
Jansson Curt	Utvärderare	Ludvika Kommun		771 82 Ludvika
Johansson Anita	Verksamhetsut v.	Hallstahammars Kommun	Box 506	734 27 Hallstahammar
Johansson Ingalill	Lärare	Ransta skola		733 73 Ransta
Johansson Stig	Förv. chef	Smedjebackens Kommun	Box 506	777 25 Smedjebacken
Jonsson Britt-Inga	Lärare	Kom Vux	Mormorsg. 7	791 62 Falun
Kallermar Hillevi	Lärare	Åkraskolan	Åkragatan 9	733 35 Sala
Källs Per	Skolledare	Kom Vux Kristine gymn.	Box 742	791 29 Falun
Larsson Eva	Lärare	Åkraskolan	Åkrag. 9	733 35 Sala
Liljegren Bo	Rektor	Gäveränge skolan	Gäverängev. 12	816 31 Ockelbo
Lundström Monica	Rektor	Perslundaskolan Ockelbo Kommun	Skolvägen 6	816 80 Ockelbo
Magnusson Lisbeth		Landstinget Dalarna Vårdgymn. Mora	Lasarettet	792 85 Mora
Mark Birgitta	Rektor	Strömskolan	Sofielundsv. 21	730 40 Kolbäck
Mellgren Bodil	Rektor	Vallhovskolan		811 25 Sandviken
Norlinder Inger		Högskolan Dalarna		791 88 Falun
Norrman Ronny	Rektor	Västerbergslagen Utb.centrum	Box 830	771 28 Ludvika
Nygårds Ulla	Rektor	Vårdgymn. i Avesta		774 81 Avesta

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning

Perman Siv	Bitr. rektor	Heby Södra RO Heby Kommun		744 88 Heby
Persson Signild	Lärare	Kyrkskolan		815 91 Tierp
Porsklev Ulf	Tf Rektor	Kom Vux	Box 144	782 23 Malung
Sandberg Åke		Haraldsbogymn.		791 43 Falun
Schmid Annie	Bitr. rektor	Vallhovskolan		811 25 Sandviken
Sjölinder Arne	Rektor	Rabo Skola	Rabovägen 8	816 30 Ockelbo
Sundberg Eva	Lärare	Åvestadals- skolan		775 54 Avesta
Swahn Krister	Lärare	Voxnadalens Gymnasium	Box 40	828 21 Edsbyn
Söderbaum Fletcher Kerstin	Rektor	Söderbaumska skolan	Seminariieg. 3	791 36 Falun
Söderholm Bo	Rektor	Strandskolan	Box 14	790 91 Idre
Waldén Tomas		ABB Ind. Gymnasium		721 83 Västerås
Österberg Thord		Svenska Kommunförb.		118 82 Stockholm

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning

o) Magistranden - kantspringaren mellan yrkesfält och forskning - idéutbyte om skolutveckling, forskning och karriärmöjligheter för lärare

Seminarieledare:

Christer Stensmo tf forskningsledare Högskolan Dalarna

Lars Nygård skolområdeschef Leksand

Seminarievärd: Gunnar Olsson

Seminarieordförande: Dick Åhman

Lokal: V 223 (Ljussgatan bortre delen, 1 trappa till höger)

Tid: 13.30-15.00

Antal deltagare: 27

Seminariedeltagare:

Andersson Peter	Lärare	Åvestadals-skolan		775 54 Avesta
Carlsson Lars Åke	Utb. chef	Avesta Kommun	Skolkansliet	774 81 Avesta
Cvek Katarina	Lärare	Jällaskolan		755 94 Uppsala
Eriksson Anita	Lärare	Läraryrkesförbundet Falun	Sturegatan 99C	791 60 Falun
Floresjö Bo	Rektor	Säters Barn- och skolområde	Rådhuset	783 27 Säters
Fremling Carin	Lärare	Kyrkskolan		781 81 Borlänge
Hadenius Karin	Avd. chef	Läraryrkesförbundet	Box 12229	102 26 Stockholm
Holm Sten	Lärare	Leksands Gymnasium	Box 333	793 27 Leksand
Holmer Sören	Utv. / Lärare	Sandvikens Kommun		911 80 Sandviken
Högman Peter	Fritidsled.	Kristina skolan	Box 1094	745 28 Enköping
Jansson Kajsa	Lärare	Gruvrisskolan Falu Kommun	Tingsv. 35	791 56 Falun
Karlsson Gun	Förskollärare	Nyhammars RO	Västbyv. 16	770 14 Nyhammar
Lindberg Margareta	Praktik-samordn.	Landstinget Gävleborg	Utbildning Kultur	801 88 Gävle

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning

Lofors-Nyblom Lottie	Lärare	Gruvrisskolan	Tingsv. 35	803 56 Falun
Marklund Elisabeth	Plan. sekr.	Gävle Kommuns Förskolor	Box 603	801 26 Gävle
Nilesen Ewa	Kursansv. / Lärare	Fornby FHSK	Box 5016	781 05 Borlänge
Nisser Désirée	Spec.ped	Kom Vux Gagnef Kommun		780 41 Gagnef
Nyberg Barbro	Lärare	Kom Vux Kristine gymn.	Box 742	791 29 Falun
Olsson Maria	Lärare	Tjärnaängsskolan		781 81 Borlänge
Pettersson Katarina	Lärare	ABB Industriegymn.		771 80 Ludvika
Rosén Marja	Lärare	Främbyskolan	Torkils väg 2	791 00 Falun
Stålberg Bert	Lärare	Åvestadalskolan		775 54 Avesta
Wallner Ell-Britt	Lärare	Kom Vux Kristine gymn.	Box 742	791 29 Falun
Vasén Solveig		Produktionsenheten KSK	Box 216	751 04 Uppsala
Westerlund Anette	Förskollärare	Morkarlby skola Mora Kommun	Kvarnholsv. 42	Mora
Wämberg Anneli	Lärare	Jällaskolan		755 94 Uppsala
Zettergren-Elmqvist Lena			Orrholmsv. 45	791 53 Falun

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning**p) Elevens eget arbete - fostran till frihet?****Seminarieledare:**

Eva Österlind, fil dr Högskolan Dalarna
Lars Danielsson, lärare Slättaskolan Falun

Seminarievärd:

Seminarieordförande: Bo Floresjö

Lokal: V325 (Ljusgatan bortre delen, 2 trappor till höger)

Tid: 11.00-12.30

Antal:44

Seminariedeltagare:

Arvidsson Bragstedt Eva	Gruvris- skolan	Tingsv. 35		791 56 Falun
Asp Christina	Lärare	Kyrkskolan		780 41 Gagnef
Eriksson Kerstin	Lärare	Färnäs skola	Hansjansg.11	792 75 Färnäs
Holknecht Bernice	Utv. ledare	Mora Kommun	Barn- & Ungdoms förv.	792 80 Mora
Pavels-Jensen Karin		Åkerö skola		Leksand
Saren Maja		Åkerö skola		Leksand
Ahlberg Per	Bitr. rektor	Heby Södra RO Heby Kommun		744 88 Heby
Andersson Agneta	Lärare	Kyrkskolan	Högbergsg.19	771 32 Ludvika
Andersson Patrik	Lärare	Vansbro Utb. Center		780 50 Vansbro
Axelsson Elisabeth	Lärare	Fornby FHSK	Box 5016	781 05 Borlänge
Axelsson Uno	Rektor	Murgårdsskolan	Skolgatan 3	811 33 Sandviken
Berglöf Thomas	Fritidsass.	Fornby FHSK	Box 5016	781 05 Borlänge
Berthagen Ewa	Bitr. rektor	Malmaskolan	Björkhagsv. 6	756 46 Uppsala

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Boreklev Ingrid	Spec.ped.	Boskovius- skolan	Box 142	790 90 Särna
Brehmer Hans	Rektor	Ransta skola		733 73 Ransta
Dahlqvist Agneta	Rektor	Västanbyns skola	Länsmansv. 14	811 35 Sandviken
Edwardsson Roger	Bitr. rektor	Österbyskolan Östhammars Kommun	Box 31	748 21 Österbybruk
Eklund Inger	Lärare	Kyrkskolan		815 91 Tierp
Eriksson Bo	Proj. sekr.	Hallstahammars Kommun	Box 506	734 27 Hallstahammar
Eriksson Britta	Lärare	Ornäs skola Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Floresjö Bo	Rektor	Säters Barn- och skolområde	Rådhuset	783 27 Säter
Haglund Margareta	Lärare	Kom Vux		781 81 Borlänge
Hägerström Marianne	Rektor	Gottsunda Kdf	Box 250 22	750 25 Uppsala
Jansson Kajsa	Lärare	Gruvrisskolan Falu Kommun	Tingsv. 35	791 56 Falun
Johansson Ingalill	Lärare	Ransta skola		733 73 Ransta
Jonsson Ann- Louise	Lärare	Ornäs skola Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Landegren Lars	Lärare	Erikslunds gymnasiet	Röda vägen 56	781 81 Borlänge
Lismils- Hellgren Gunilla	Lärare	Kom Vux		781 81 Borlänge
Lundqvist Berit	Fritidsped.	Morkarby skola	Hästvägen 14	792 37 Mora
Malmberg Kristina		Högskolan Dalarna		791 88 Falun
Nilsson Monica	Adjunkt	Maserskolan		781 81 Borlänge

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Olsson Alf	Lärare	Kom Vux Älvkarlby Kommun	Box 4	814 21 Skutskär
Persson Signild	Lärare	Kyrkskolan		815 91 Tierp
Pettersson Margareta	Lärare	Kristina skolan	Box 1094	745 28 Enköping
Remdahl Nina	Lärare	Kom Vux		781 81 Borlänge
Schmid Annie	Bitr. rektor	Vallhovskolan		811 25 Sandviken
Strand Nils Göran	Rektor	Bergaskolan	Box 506	777 25 Smedjebacken
Sundstedt Annelie	Fritids ass.	Fornby FHSK	Box 5016	781 05 Borlänge
Swahn Krister	Lärare	Voxnadalens Gymnasium	Box 40	828 21 Edsbyn
Söderbaum Fletcher Kerstin	Rektor	Söderbaumska skolan	Seminarieg. 3	791 36 Falun
Vacietis Gerd	Fritids ass.	Fornby FHSK	Box 5016	781 05 Borlänge
Westerlund Anette	Förskollärare	Morkarlby skola Mora Kommun	Kvarnholsv. 42	Mora
Wiklund- Andersson Maude	Rektor	Murgårdsskolan	Skolgatan 3	811 33 Sandviken
Wiklund Hans Erik	Lärare	Vansbro Utb. Center		780 50 Vansbro

Bilaga 4

**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998**

Deltagarförteckning

Anmälda deltagare till konferensen som inte angett case-val på förmiddagen.				
Fletcher John	Rektor	Söder-baumska skolan		791 00 Falun
Friberg Lars	Lärare	Brunnsviks Folkhögskola Läs- och skrivcentrum Ludvika	Box 840	771 28 Ludvika
Gustafsson Ann-Britt	Bitr. rektor	Stegelbacken	Box 506	777 25 Smedjebacken
Lindell Sonya	Lärare	Brunnsviks Folkhögskola Läs- och skrivcentrum Ludvika	Box 840	771 28 Ludvika
Nordlöf Marianne	Ordförande	Borlänge Kommun	Barn- och Skolnämnd	Borlänge
Olsson Carina	Lärare	Malungs Kommun		782 31 Malung
Olsson Maria	Lärare	Tjärnaängs-skolan		781 81 Borlänge
Pettersson Britt-Marie	Omr. chef	Ludvika Kommun	B o U	771 82 Ludvika
Pettersson Yvonne	Adjunkt	Högskolan Dalarna		791 88 Falun
Sjöberg Maj	Lärare	Kom Vux	Mormorsg. 7	791 62 Falun
Stafås Kerstin		Dalarnas Kommunförb.	Myntg. 2	791 51 Falun
Öyen Örtendahl Annika	Lärare	Lärarnas Riksförbund	Lugnetgymn. Lugnetv. 3	791 36 Falun

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Anmälda deltagare till konferensen som inte angett case-val på eftermiddagen				
Alanko Liselotte	Lärare	VBU Smedjebacken		777 30 Smedjebacken
Budmark Inga	Lärare	Smedjebackens Kommun	Stegelbackens Rektors Omr.	777 25 Smedjebacken
Fletcher John	Rektor	Söder-baumska skolan	Seminarieg. 3	791 36 Falun
Friberg Lars	Lärare	Brunnsviks Folkhögskola Läs- och skrivcentrum Ludvika	Box 840	771 28 Ludvika
Gradin Jan	Omr. chef	Ludvika Kommun	B o U	771 82 Ludvika
Gustafson Ulla	Lärare	Kom Vux	Mormorsg. 7	791 62 Falun
Gustafsson Ann-Britt	Bitr. rektor	Stegelbacken	Box 506	777 25 Smedjebacken
Hjelm Solveig	Best. kanslichef	Borlänge Kommun		781 81 Borlänge
Hällbo Elisabeth	Socionom	Hedemora Kommun	Box 201	776 28 Hedemora
Jansson Margareta		Läraryförbundet	Parkg.1a	791 30 Falun
Liedholm Rita		Skolförv.		791 83 Falun
Lindell Sonya	Lärare	Brunnsviks Folkhögskola Läs- och skrivcentrum Ludvika	Box 840	771 28 Ludvika
Lundberg Anna-Lena		Läraryförbundet		Stockholm
Malmberg Kristina		Högskolan Dalarna		791 88 Falun
Nilsson Sirkka	Rektor	Hallstahammars Kommun	Box 506	734 27 Hallstahammar
Nordlöf Marianne	Ordförande	Borlänge Kommun	Barn- och Skolnämnd	Borlänge

Bilaga 4**”Forskningen i Skolan / Skolan i Forskningen”
Falun torsdagen den 29 Oktober 1998****Deltagarförteckning**

Olsson Carina	Lärare	Malungs Kommun		782 31 Malung
Pavels-Jensen Karin		Åkerö skola		Leksand
Saren Maja		Åkerö skola		Leksand
Sjöberg Maj	Lärare	Kom Vux	Mormorsg. 7	791 62 Falun
Stafås Kerstin		Dalarnas Kommunförb.	Myntg. 2	791 51 Falun
Vacietis Gerd	Fritids ass.	Fornby FHSK	Box 5016	781 05 Borlänge
Walldén Göran	Lärare	VBU Smedjebacken		777 30 Smedjebacken
Östling Barbara	Lärare	Smedjebackens Kommun	Stegelbackens Rektors Omr.	777 25 Smedjebacken
Öyen Örtendahl Annika	Lärare	Lärarnas Riksförbund	Lugnetgymn. Lugnetv. 3	791 31 Falun