



**EUREKA  
Digital  
8-2006**

**Hvilke vitenskapelige og etiske utfordringer  
ligger i valget av aksjonsforskningsperspektivet  
i tilknytning til et praktisk  
skoleutviklingsprosjekt?**

**Anne-Harriet Berger,**

førstelektor ved Høyskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning

Mai 2006

Doktorgradspaper om temaet vitenskapsteori med etikk

– SVF-8000

**EUREKA DIGITAL 8-2006  
ISSN 0809-8360  
ISBN-13: 978-82-7389-100-6  
ISBN-10: 82-7389-100-3**

## **Innholdsfortegnelse**

<b>Innledning</b>	<b>s. 3</b>
<b>Bakgrunn</b>	<b>s. 4</b>
<b>Fra praktisk prosjekt til forskning og fra å forske på til å forske sammen med</b>	<b>s. 5</b>
<b>Hvorfor aksjonsforskning?</b>	<b>s. 9</b>
<b>Fra veileder til aksjonsforsker, hvor lang er veien?</b>	<b>s. 13</b>
<b>Kritikk av aksjonsforskningsperspektivet</b>	<b>s. 16</b>
<b>Hva kan vi oppnå med å drive aksjonsforskning innenfor en type prosjekt som vårt?</b>	<b>s. 19</b>
<b>Konklusjon</b>	<b>s. 20</b>
<b>Litteratur</b>	<b>s. 21</b>

## Innledning

Bakgrunnen for den forskning jeg vil skissere og drøfte i denne oppgaven er deltakelse i det landsomfattende prosjektet "Veiledning av nyutdannede lærere"- heretter kalt VNL.. Dette er et landsomfattende prosjekt delt opp i regioner. Min gruppe dekker regionene Troms og Finnmark. Gruppen består av 4 pedagoger som er ansatt ved Universitetet i Tromsø, Høyskolen i Alta, Samisk Høyskole og Høyskolen i Tromsø.<sup>1</sup>

Prosjektet er i utgangspunktet ikke et forskningsprosjekt, men et praktisk prosjekt. Grunnen til at vi fra våren 2005 også eksplisitt gjør det til et forskningsprosjekt, er oppdagelser og funn vi har gjort de foregående to årene, og som vi mener delvis bør forskes på og delvis bør utsettes for utviklingsstøttende forskning i form av aksjonsforskning.

Med det nære forholdet vi har fått til flere av prosjektets skoler, nyutdannede og veiledere vil det være naturlig for oss å forske videre på prosjektet med et todelt mål. Det ene er å skaffe til veie ny kunnskap som kan komme andre skoler og forskere til nytte, det andre er å drive samfunnsaktiv forskning hvor forbedringer som tar utgangspunkt i nye innsikter blir implementert fortløpende.

Hensikten vil videre være å utvikle ny dybdekunnskap om viktige elementer i en positiv og dynamisk endringsprosess innenfor et samspill hvor ikke minst den nyutdannede er inkludert. Dette punktet vil jeg særlig utdype og drøfte i et eget kapittel om aksjonsforskning. som forskningsperspektiv og påstandene om manglende generalisering av ny kunnskap til bruk i andre sammenhenger. Jeg vil også drøfte noen etiske og metodiske implikasjoner og berøre kritikken av aksjonsforskning

---

<sup>1</sup> Samisk høyskole er for øyeblikket ikke representert, men kommer kanskje inn fra høsten.

## Bakgrunn

VNL - prosjektet er startet opp etter initiativ fra departementet på bakgrunn av erkjennelsen om at mange nyutdannede lærere opplever et praksissjokk når de kommer ut i yrket. Dette beror blant annet på at mange nyutdannede lærere opplever at den akademiske kunnskapen de har ervervet i lærerutdanningen ikke automatisk og direkte lar seg omsette til nyttig kunnskap i praksisfeltet. Dette er blant annet dokumentert av Karl Øyvind Jordell i Vaage, Handal og Jordell (red) 1986) og i Norgesnettrådets rapporter (2002) og er en del av bakgrunnen for den såkalte kvalitetsreformen som er gjennomført med utgangspunkt i Stortingsmelding 16, 2001 – 2002. Dette forholdet kan tyde på at hvis bare lærerutdanningene var mer metodeorientert, ville den sorgen vært slukket. Så enkelt er det nok ikke. Åsa Morberg (2002) i Arfwedsson (2002) har i en artikkel eksemplifisert og drøftet hvordan både den gamle metodeorienterte lærerutdanningen og den nye mer akademisk-abstrakte har store mangler. Begge mangler en grunnleggende anvendelse av refleksjon og holistisk forståelse av sammenheng mellom teori og praksis, fag- og emner, tradisjon og utvikling. Lærerstudentene har heller ikke vært forberedt på krav til refleksjon og analytiske forståelse av sammenhenger og konsekvenser. Deres referanseramme er stort sett videregående skoler med tradisjonelle læringsformer og faginnndeling (Berger 2005).

Det kan altså tyde på at lærerutdanningen i seg selv, selv med en kraftig modernisering, ikke kan gi studentene alle de ”verktøy” de trenger når de starter opp sin karriere som lærere. Det kan videre tyde på at de i det første året i yrket, trenger en egen pedagogikk, en læring som binder ulike erfaringer og læringsformer sammen til et yrkesétos de kan ha med gjennom hele sin karriere. Veiledning med opplæring i systematisk refleksjon over sammenhengene mellom spennet fra det enkelte øyeblikk i den praktiske undervisningen og overordnede strukturer og problemstillinger som for eksempel betydningen av skolens kultur, blir nødvendig og viktig. Mange land i Europa, blant annet Sverige, har tatt konsekvensen av spriket mellom utdanning og yrke og har gjort veiledning for nyutdannede lærere obligatorisk selv om innholdet kan være forskjellig (Aili, Persson og Persson 2003).

Her i Norge har vi som nevnt et landsdekkende prosjekt hvor Høyskoler og Universiteter utnevner fagfolk blant sine ansatte til å søke om midler og gjennomføre prosjektet fra år til år.

Prosjektet som sådan er altså et praktisk prosjekt som fra departementets side ikke har vært knyttet til forskning i utgangspunktet. Når vi ønsker å forske og allerede har gått i gang med å systematisere funnene vi har gjort, er det fordi prosjektet synliggjør problemstillinger og har gitt oss kunnskaper som etter vår mening ikke tidligere har vært tilstrekkelig dokumentert. Vi holder også på å skrive en søknad om midler innefor programmet for praksisrettet FoU utlyst av Norges forskningsråd.

## **Fra praktisk prosjekt til forskning, og fra å forske på til å forske sammen med**

### ***Barriereperspektivet***

Innenfor VNL-prosjektets rammer har vi gjort funn vi oppfatter som både positive og negative. Et av våre viktige funn i prosjektet fram til nå, er skolenes ulikhet når det gjelder fleksibilitet og utviklingsvilje kontra rigiditet med forsvar av gamle tradisjoner.

Med utgangspunkt i de kjennetegn ved ulike skoletyper- og kulturer vi har funnet, mener vi at forskning som kan gi bedre forståelse av hvilke mekanismer som hindrer den rigide skole i utvikling og modernisering i retning av en utviklingskultur, gir nyttig innsikt. Dette vil innebære en forskning med et kritisk perspektiv på deler av den empirien vi har erfart i VNL-prosjektet og som vi har tolket og til en viss grad systematisert. Jeg vil anvende begrepet barriereperspektiv fordi vi har tolket trekk ved enkelte skoleorganisasjoner som barrierer mot utvikling og endring. Vi har ikke tematisert disse funnene overfor sentrale aktører i skoleorganisasjonene som vi oppfatter som rigide. En av modellene som har gitt mening for oss og som jeg oppfatter som fornuftig å drøfte innenfor dette perspektivet, er Sverre Lysgaards begrep arbeiderkollektivet med tilhørende betingelser (Lysgaard 1985). Her vil jeg ta et forbehold om at anvendelse av

modellen har bakgrunn i min tolkning av Lysgaard begrep og dets nytteverdi på vårt felt med utgangspunkt i vår empiri. Jeg vil også lete opp og anvende andre barriereperspektiver hvor Kalleberg (1992) for eksempel nevner Verba 1987. Også begrepet stolthetskultur og forsvarskultur som Kalleberg (1992) berører, vil kunne være nyttige forståelsesredskaper. Det som kjennetegner slike perspektiver som barriereperspektiv, er at funnene vil bli vurderende (ibid). Forskeren spør hvordan eller hvorfor noe er som det er og begrunner slik forståelse i lys av en implisitt verdinorm. Både verdinormene som ligger bak tolkningen og forståelsen av et empirisk fenomén kan være forskjellige fra hvordan aktørene oppfatter seg selv og hverandre. Slik avdekkes en større eller mindre flik av en avgrenset virkelighet, belyst gjennom et forskervalgt perspektiv. Dette gir etter min oppfatning nyttig innsikt, men inneholder både begrensninger og etiske implikasjoner. På den positive siden vil det være et viktig argument for å følge prosjektet med vurderende forskning, som innebærer at forskeren står friere til å gjøre funn som aktørene er uenige i tolkningen av. Dette er ikke det samme som objektivitet, men Kalleberg (ibid) hevder at tilstrebet nøytralitet er en verdi innenfor dette perspektivet. Han sier: *”Å stille, drøfte og besvare normative spørsmål stiller de samme kravene til argumentasjon, dokumentasjon og publisering som ellers gjelder for vitenskapelig virksomhet.*

Perspektivet har også innebygde etiske dilemmaer som blant annet handler om hvordan vi har skaffet til veie opplysningene om institusjonene, at vi har gjort de funnene vi har i kraft av å være prosjektveiledere og ikke forskere. Vi har med andre ord en rollekonflikt å ta hensyn til. (Forskningsetiske retningslinjer punkt 38.) Vi må også forholde oss til lærerne på de rigide skolene som en potensielt utsatt gruppe (punkt 22, Ibid.), kravet om respekt for integritet, frihet og medbestemmelse (punkt 6 Ibid) og krav om informasjon og samtykke (punkt 9 Ibid). Våre informanter forholder seg til oss som profesjonelle veiledere med taushetsplikt.

På den annen side har vi gjort funn som *”direkte eller indirekte, på kort eller lang sikt, kan komme samfunn og kultur til gode”* (Punkt 2. ibid).

De etiske kravene vi må stille til oss selv som forskergruppe, vil etter min oppfatning bety at vi kun kan tematisere de rigide skolene generelt som et problem og støtte oss på tidligere forskning som dokumenterer de samme problemene. Hvis vi skulle gått mer i dybden for å finne ut hvilke handlingsmønstre, kultur og tenkning som ligger bak det vi oppfatter som forskansende rigiditet, må vi gått inn som offisielle forskere med alle tillatelser i orden, jfr. krav til informert samtykke (Punkt 9. *ibid*).

Vi vet at det finnes mye og veldokumentert litteratur omkring skolen som organisasjon, skolens kultur og barrierer mot endring i organisasjoner. F.eks: Argyris og Schön (1996), Berg, Gunnar (1995), Dalin og Rolff (1991), Levin og Klev (2002).

Det at kunnskapen om temaet finnes, betyr ikke nødvendigvis at det skjer noen positiv endring på kort sikt i de enkelte skoler hvor barrierekulturen finnes. Kunnskapen blir lett universitets- og høyskoleverdenens eiendom hvor det kreves en uendelig oppdatering og litteraturløsting. (Levin og Greenwood 2002). Det typiske i tradisjonell samfunnsforskning er at kunnskapsproduksjonen skjer hos forskeren og forskere i mellom (Levin og Klev 2002). Forskningens nytteverdi vil da være til stede når samfunnet, skolen, institusjonen eller lignende i ettertid griper informasjonen som forskningen har brakt fram. Perspektivet fokuserer ikke på hvordan endringer til det bedre kan skje, men kan etter min mening gir nyttig informasjon om blant annet hvilke hindringer som må overvinnes hvis endring skal skje. Man kan jo håpe på at tilgang til ny kunnskap om egen mekanismer for eksempel kan åpne opp for ønske om endring i skoler som preges av en rigid kultur.

Når det i tillegg tas med at akademiske tradisjoner ofte leter fram ny kunnskap innenfor en lukket kontekst hvor man er bevisste på hvilke grenser som skal gjelde innefor de ulike fag, innebærer det en siling av hva det skal forskes på og på hvilken måte dette skal skje. Det foregår en stadig kamp om det ”riktige” perspektivet og hvilke fag som skal ha eiendomsretten til de ulike metodologiske innfallsvinklene. Som eksempel nevner Levin og Greenwood ( *ibid*) akademiske matriser hvor en gruppe som trenger hjelp til å løse eller forstå et problem risikerer å løpe fra det ene

fagmiljøet til det andre og hele tiden bli avvist fordi spørsmålet faller utenfor virkelighetsoppfatningen til den retningen de tilhører. Et annet eksempel fra Levin og Greenwood (ibid) er at amerikanske antropologer betrakter sosiologer som anvender etnografisk metode som innbrytere i et felt som ikke er deres og opprettholder en aggressiv og kaotisk diskusjon om dette spørsmålet mellom representanter for de to fagene. Som pedagog låner vi jo hele tiden fra faglige disipliner som sosiologi, antropologi og psykologi.

Flere perspektiver kan også gi viktig svar på både konstaterende og vurderende spørsmål, men mitt anliggende i denne oppgaven er veien fra konstaterende og vurderende data til bruk for forskere og muligens politikere til å fremskaffe prosessuelle og dynamiske data som endrer karakter dette hvert som forandringer skjer som et resultat av forskning og refleksjons i samarbeid mellom forsker og praktikere. Mitt hovedfokus ligger altså i nytten av å gå inn med et aksjonsforskningsperspektiv det tredje år i VNL-prosjektet.

Et hjelpemiddel vi har til rådighet, er å stille vurderende spørsmål. Vi som driver VNL - prosjektet har allerede i tillegg til å gjøre funn på hvordan vi mener noe er, tatt stilling til de etiske og normative aspektene i de funnene vi har gjort, slik det fremgår av hvor todelte skoletypologi.

Erkjennelsen som ligger i teksten ovenfor sier meg at når vi som personer vil forske i et forske på – perspektiv, eller sagt med Kallebergs (1992) når vi stiller et spørsmål, vil vi alltid bringe med oss våre egne sjablonger for så å lete etter en virkelighet de kan passe på. Vi kan likevel, uten å gå så langt og radikalt utenfor den akademisk opptrådte sti som aksjonsforskning gjør, stille vurderende spørsmål (Kalleberg (ibid) side 32). Etter at et konstaterende funn er gjort, kan man spørre seg hvilken verdi den sosiale realitet man har funnet fram til har. En normativ drøfting er etter Kallebergs (ibid) andre kritiske forskeres syn like viktig som positivistisk vitenskapsteoris krav til legitime vitenskapelige spørsmål. En normativ drøfting stiller de samme krav til argumentasjon, dokumentasjon og publisering som i all annen vitenskapelig virksomhet.



Etter min mening vil det for oss være nødvendig og viktig med en normativ drøfting av elementer i våre funn som vi ser som problematiske eller negative før eller samtidig med at vi går i gang med aksjonsforskning på enkelte skoler. Skoler som preges av en lukkede kulturer slik (Hargreaves 1996) beskriver ved hjelp av sin balkaniseringsmetafor, vil lett følge sine tradisjonelle mønstre. Faglig isolasjon, konkurranse om faglig status, myten om uforanderlighet, læreres samværsformer med uformelle maktstrukturer som lett fører til at to hovedgrupper av ansatte, ”innefolk og utefolk”, ikke samarbeider på tvers av grupperingene. Andre mekanismer som lukker kulturen på en skole er i følge (Berg1999) graden av individualisme, her-og-nå-orientering og konservatisme. Slike kulturer vil neppe være åpne for et forskende samarbeid innenfor sin egen organisasjon og kultur i første omgang.

Selv om jeg har drøftet mange vanskeligheter med å få til en forskning om egen virksomhet sammen med de rigide skolen, vil jeg likevel argumentere for at det i noen tilfelle kan være verdt å prøve. En godt dokumentert, overbevisende og ikke-anklagende vurderende drøfting kan kanskje stille flere av skolens tradisjonsbaserte handlinger i et nytt lys og dermed være med å åpne for nye spørsmål hos skolene. Hvis vi skal få til dette, krever det etter min mening også en løpende diskurs mellom oss som veiledere og de lokale veilederne og lederne ved skolene vi samarbeidet med i VNL-prosjektet.

## **Hvorfor aksjonsforskning?**

Aksjonsforskning som begrep er ikke nytt i Norge. Våre tidligste og mest kjente sosiologer var opptatt av forholdet mellom samfunnsendring og forskning og var særlig opptatt av de underpriviligertes situasjon og bedring av deres muligheter i samfunnet. Kjente sosiologer som Wilhelm Aubert, Thomas Mathisen og Yngvar Løchen drøfter aksjonsforskning som metode og som samfunnsaktiv forskningsaktivitet. Aubert (1973) i Axelsen og Finset (1973) hevder at en av begrunnelsene for aksjonsforskning til forskjell fra mer tradisjonell forskning er av etisk karakter. For det første hevder han at når man som forsker oppdager nød eller

skjevheter i samfunnet, vil det være direkte uanstendig å ikke gjøre et eller annet praktisk. For det andre påpeker han det faktum jeg går nærmere inn på nedenfor i dette kapitlet i paperet, at tradisjonell forskning publiseres i en vitenskapelig form som forutsetter en leserkrets som er spesielt interessert både i stoffet og forskningsmetodene og som er innforstått med fagjargongen.

Et annet moment som var sentralt i norsk aksjonsforskning på 70-tallet var at den omhandlet kartlegging av og ønske om forbedring for underprivilegerte grupper. Fokuset på underprivilegerte grupper ser jeg som en forskjell fra den aksjonsforskning som foregår innenfor utdanningssektoren og sikkert også andre sektorer i dag.

Problemorienteringen og ønsket om forbedring ligger derimot etter min oppfatning til grunn for dette perspektivet også i dag. Konsekvensen blir at både forskningsmetoder som observasjon, intervju osv. utgår fra informantenes behov og situasjonsforståelse og teorien også må tilpasses "bottom up" perspektivet. Dette strider i mot den kjente mekanismen innenfor den akademiske verdenen at når en forsker har brukt år av sitt liv til å lese seg opp på en teori eller ett perspektiv, vil hun gjerne anvende denne sjablongen på sin senere forskning. Dette er en utfordring også for oss.

En aksjonsforskningstilnærming krever en type akademisk fleksibilitet og kreativitet i tillegg til praktisk feltforståelse som kan virke fremmet eller for krevende for forskere som er sosialisert inn i den tradisjonelle akademiske forskningsverdenen. Vi har også denne ballasten. Forhåpentligvis har vi også kreativiteten, motet og åpenheten som skal til for å gå inn i de tette relasjonene med enkelte skoler som trengs for å både å skape ny dynamikk i utviklingen og lære av og videreformidle det som skjer.

Kalleberg (1992) støtter seg på Thomas Kuhn, (Fuller, 2004) når han påpeker at det har blitt mer vanlig å se hva forskere virkelig gjør, enn hva de sier når de redegjør for sin vitenskapelige basis. Kuhn (ibid) hevdet at vitenskapelige undersøkelser skulle være forankret i eksempler som forskerne kunne bruke som modeller for

etterfølgende forskning. I tillegg var han opptatt av at et fenomen måtte forstås i sin kontekst som ”*Historisk forekommende praksiser*” (ibid.s. 36). I vår sammenheng passer dette sammen med nærgående feltstudier, enten de er forskerbaserte eller inntar et aksjonsforskningsperspektiv hvor praktikere utvikler og forsker i en stadig pågående interaksjon.

En av problemstillingene som ligger i vårt prosjekt når det gjelder spørsmålet om å forske på eller i interaksjon med, er om det overhodet går an være veiledere for veiledere på en skole uten å påvirke. Vi har i de to foregående årene vært i tette relasjoner med de nyutdannede, veilederne deres på skolene og delvis med skolenes ledelse. Samtidig har vi skaffet forskningsdata gjennom reflekterende loggskrivning etter skolebesøkene, erfaringsutveksling på samlingene og ikke minst et stort skriftlig materiale gjennom eksamensoppgavene første året og de pedagogiske mappene deltakerne har skrevet siste skoleår. I tillegg har vi påvirket skolene direkte ved spørsmål og kommentarer på våre besøk. Vi har altså allerede gjennomført mye arbeid som også gjøres i et aksjonsforskningsprosjekt, men som har manglet den systematikk og avtaleverk mellom skoler og forskere som et aksjonsforskningsprosjekt skal ha. Uansett vil jeg her hevde at så nær feltet vi har vært, har vi også påvirket det. Det er uunngåelig. Hammersley og Atkinson (1987) slår det fast slik på side 9 om feltforskning og feltforskeren posisjon: *Det sentrale stikkord i deres alternative posisjon er refleksivitet: Å anerkjenne at vi er en del av den sosiale verden vi studerer.* Kalleberg 1992 drøfter ved hjelp av ”flue” og ”klegg” metaforene at til og med den passive ”flua” ikke får fram nok data. Det er som forstyrrende ”klegg” at viktig informasjon om motstand og underliggende forhold fremkommer. Påvirkning skjer i alle typer forskning hvor forskeren er til stede i feltet.

Diskusjonen om dette gjør at påstanden om at funn i feltet blir uvitenskapelig tilhører den gamle og stadig tilbakevendende positivismedebatten om hva som er vitenskapelig av å finne fram til objektive forklaringer eller subjektiv forståelse. Greenwood og Levin (1998) går til et kraftig motangrep på det positivistiske synet. De hevder også at naturvitenskapene har lengre tradisjon for tett sammenheng mellom tanke og handling enn i konvensjonell sosialvitenskap. Som eksempler på

dette ser jeg for meg biologisk og medisinsk forskning som oftest er knyttet til funn i feltet. Når sosialvitenskapen krever at forskeren skal bryte all forbindelse med det observerte for å unngå å bli påvirket i en forførende grad av sine egen fordommer, snur Greenwood og Levin(ibid.) denne påstanden på hodet og sier: *"Such social scientists equate objectivity with disengagement from the phenomena under study"*.

I vårt tilfelle, vil argumentasjonen over innebære at ved kun å velge et forske-på-perspektiv, vil vi sikkert gjøre interessante funn, men det er ikke sikkert de fører til noen positiv forandring hvis vi ikke samtidig interagerer med skolene på en slik måte at vi eksplisitt forsøker å inspirere til og støtte opp under endring. Like fullt vil jeg hevde at aksjonsforskning alene på ingen måte dekker behovet for kunnskap om feltet skole. Det forskerstøttede utviklingsarbeidet som skjer må ha en klangbunn i annen skoleforskning uten bindinger til feltet. Samtidig kan funn som forskeren gjør i sin aksjonsforskning også kan ha generaliseringsverdi og kan generere ny teori, modeller og begreper.

Forholdet mellom praksis og teori er et kjent problemfelt i vitenskapsteorien som blant annet Jürgen Habermas har behandlet og løst ved å dele vitenskapen i tre kunnskapsområder som er vitenskap, kunnskap og sosial praxis. Når han i tillegg deler folks oppfatninger og tenkning i to ulike rasjonaliteter, hvor den vitenskapelige er sannhetssøkende og den folkelige og politiske rasjonalitet er handlingsrelevant har han gjort et analytisk skille som vanskeliggjør aksjon og forskning som to sider av samme sak (Mattson 2004). Hvis aksjonsforskning skal ha mening, må skottene mellom de ulike kunnskapsarenaer og de ulike rasjonaliteter åpnes. (Levin og Greenwood (2001) i Reason & Bradbury (red.) (2002)) hevder at Habermas (1984) i sin bok om kommunikativ løser opp motsetningen å påpeke at et pragmatisk forhold til forskning vil kunne skape et bredt felt av kommunikasjonsmønstre som binder sammen universitetene og samfunnet med alt dets ekspertise.

Med bakgrunn i avnittet over vil jeg i tråd med Levin og Greenwoods (1998) resonnement stille spørsmålet: Kan vi som veiledere og aksjonsforskere, forutsatt at vi får kontakt og tillit, drøfte barrieremekanismene med skolen og deretter lage en

plan for endring? Hvis vi får dette til, vil motsetningen mellom det objektive ”forske på” – perspektivet og det subjektive ”forske sammen med” – perspektivet brytes ned. Det ville kanskje være vanskelig og en stor utfordring, men samtidig dumt og litt akademisk arrogant å utelukke det i utgangspunktet. Det er muligheter for at vi vil bli avvist av skolen ved å stille spørsmål ved kulturfaktorer de opplever som truende, men samtidig er det et spørsmål om vi etisk sett bør holde slike antakelser for oss selv inntil de står der som ferdig artikulerte funn.

I vårt introduksjonsskriv til skolene og de nye lærerne høsten 2005, opplyser vi om at vi vil forske i sammenheng med prosjektet. I overgangen fra veilederrollen til forskerrollen vil det nødvendigvis skje en endring i posisjonering og makt. Som veiledere og sensorer til en eksamen, er vi også i en maktposisjon. Som veiledere har vi makt i kraft av forventet faglig kompetanse. I begge rollene mener jeg vi har makt i mye større grad enn om vi bare var på besøk for å observere. Bjørndal i Tiller (2004) ser på to aspekter ved maktutøvelse. Den ene skjer når forskeren tar stilling i en kulturkonflikt, noe som er vanlig i skolene. Bidrar forskeren til å splitte eller sammenføye? Utfordrer forskeren de bestående normene? Er denne utfordringen sterk eller svak.? Min oppfatning er at for sterkt normavvik mellom skolen og forskeren kan bidra til enten avvising av hele prosjektet eller forsterkning av en indre kulturkonflikt. Dette er forhold vi må vurdere løpende slik at vi fra vår posisjon ikke gjør vondt verre. Hvorvidt vi klarer å spille på lag i retning av en positiv utviklingsprosess, handler også om hvilke verdier forskeren presenterer ved sin atferd og ved sin informasjon. Bjørndal (ibid) har funnet fram til to komplementære former for selvpresentasjon som mener vil kunne fremme ”rik og åpen” tilgang til data. Han viser til (Lofland 1995, s.55-57) som argumenterer for at ”*fravær av trusler*” som påstander, latterliggjøring, sarkasmer, manglende interesse osv. virker tillitsvekkende samt at ”*akseptabel uvitenhet*” også letter tilgangen til data.

## **Fra veileder til aksjonsforsker, hvor lang er veien?**

Som utgangspunkt for å belyse spørsmålet over vil jeg beskrive et lite eksempel fra en skole jeg har besøkt. Første gang jeg var på besøk, hadde jeg ikke noe forhåndsbestemt observasjonsfokus, men så og hørte mange ting jeg undret meg over. Mellom mine to skolebesøk drøftet jeg noen av mine observasjoner både med de nyutdannede, veilederen og mine kolleger i prosjektet. Ved neste besøk hadde jeg med meg en liste over spørsmål og momenter jeg ønsket deltakerne skulle drøfte sammen med hverandre og meg. Både temaene, kommunikasjonsformen, og posisjoneringen mellom deltakerne var endret. Gjennom felles refleksjon som jeg følte hadde ført til en ny type tillit, kom mange forslag om positive endringer og samarbeidsformer på bordet. Her spiret en helt ny giv for en skole fram. Her lå kimen til et systematisk utviklingsarbeid fra kommende høst. Denne kimen kan leve og gro, men den kan også møte for mye motstand. Jeg ser for meg at et forskende partnerskap kunne være en styrke og hjelpe fram utviklingen på denne skolen. I argumentasjonen for denne påstanden vil jeg støtte meg til Tiller (1999) når han sier at et partnerskap mellom skole og høyskole/universitet er viktig for å få til kompliserte endringer. Som bakgrunn for denne påstanden viser han til prosjektet ”den nye skoleveien” hvor samarbeidet mellom universitetet, bygdene og skolen gav foreldre og lærere den oppfattede ryggdekning som skulle til for å tørre å gå løs på et stort utviklingsprosjekt. Lærerne fikk gratis videreutdanning slik som i vårt prosjekt. De fikk veiledning og hjelp til sin egen metarefleksjon, men ønsket kanskje mer rådgiving enn veiledning noen ganger. Fra forskerhold har man også opplevd at grensene mellom visjoner og den praktiske virkeligheten i utgangspunktet kan være vanskelige å krysse for begge parter, og det er viktig at praktikerne får tid og rom til å skape sin egen distanse til og innsikt i egen situasjon (ibid).

Metarefleksjonen må også til for å unngå at ulik kompetanse fører til konkurranse og negative prosesser (ibid). Det siste punktet er kanskje et punkt som lett holder forskere tilbake fra å jobbe tett sammen med praktikere i feltet. De mange rollene som må ivaretas samtidig i et aksjonsforskningsprosjekt kan oppfattes som en stor, kanskje for stor belastning.

Bjørndal i (Tiller (red.)2004) betoner den særegne posisjonen til aksjonsforskeren som ekstra personlig krevende i forhold til annen forskning. I lys av aksjonsforskerens påvirkning på feltet hun/han interagerer med, stilles det krav til en dobbel refleksjon. I tillegg til kontinuerlig tolkning og refleksjon over det observerte materialet, er aksjonsforskeren seg også bevisst at hun/han påvirker og skal påvirke sitt felt. I følge Bjørndal (2004) må også aksjonsforskeren, mer enn andre forskere, foreta en selvrefleksjon, hvor bevissthet om hvordan egen sosial bakgrunn, erfaringer, kultur og atferd må tas i betraktning i alle ledd i forskningsprosessen. Bjørndal (ibid.) viser til Elliot (1991) når han kaller denne refleksjonen for andreordens forskning. Det legges en ekstra byrde på aksjonsforskeren gjennom krav til å analysere sine egen handlinger, intensjoner og verdier og hele tiden søke å avdekke i hvilken grad funnene er knyttet opp til egne forståelser utgått fra egne verdier, tro og ønsker som ligger implisitt. I tillegg kommer påstanden hvor Bjørndal (ibid) referer til Watzlavik (1967), som lyder slik: ”*You cannot not communicate*”. Det du, også ubevisst, kommuniserer ut til praktikerne påvirker dem av flere grunner. En av grunnene er den respekt du eventuelt nyter som innehaver av akademisk teoretisk kompetanse. Praktikerne kan også oppfatte at du har en særlig stor særlig stor kompetanse på det feltet det forskes på. Da kan opplevd forventningspress bli en barriere. Motsatt kan det oppstå skuffelse hvis aksjonsforskeren er mer tilbaketrukket og anonym enn forventet. I så fall kan dette stride mot forventninger om aktiv støtte. I tillegg fremstår en aksjonsforsker alltid som en person med en bevisst eller ubevisst dramaturgi i sin framturen (ibid). I vårt tilfelle kan dette forholdet både bli en sperre mellom oss og skolene vi både veileder og forsker på, men også føre til at vi opplever kravene til aksjonsforskerrollen for store og dermed lettere velger en tradisjonell forskerrolle fordi denne er mer distansert og upersonlig.

Med tanke på å gå inn i aksjonsforskningsprosjekter med en eller flere skoler i tilknytning til vårt prosjekt, lugger det nok litt i prestasjonsangsten med tanke på å tilbringe tid og å blottlegge sin eventuelle manglende praktiske forståelse og rutiner som lærerne har. Slik sett er det tryggere å forske på et felt, bearbeide dataene innenfor akademiets trygge rammer og presentere de ferdige drøftede funnene til slutt. En eventuell diskusjon om riktighet og relevans kan da lettere foregå på

akademiets premisser, for eksempel som en diskusjon om reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Dette er spørsmål av vitenskapelig art som tilhører den akademiske kulturen. Når det gjelder generaliserbarhet er veien fra observert praksis til bygging av ny teori dokumentert tidligere, blant annet av Glaser og Strauss (1967) som på side 3 punkt 3 sier: *”To be usable in practical applications-prediction and ekplanation should be able to give the practioner understand and control some of the situations”*. Jeg tolker dette utsagnet som at det skal la seg gjøre å fremskaffe ny og generaliserbar kunnskap selv om praktikere er med på å styre forskningen som i aksjonsforskning.

## **Kritikk av aksjonsforskningsperspektivet**

En stadig tilbakevendende kritikk mot aksjonsforskning som jeg har vært inne på tidligere er nettopp dens ”manglende vitenskapelighet”. Et naturlig spørsmål er hva som ligger i dette begrepet. Ett utgangspunkt er Yngvar Løchens påpeking av at begrepet inneholder fundamentale spenninger mellom makthavere og underpriviligerte. En oppfatning i forhold til denne spenningen er at aksjonsforskning er en virksomhet som har som sin primære oppgave å finne de beste og billigste metodene for å gjennomføre tiltak vedtatt i det offentlige maktapparat. (Løchen 1973) i Aubert (red) 1973. Det uvitenskapelige fremtrer tydelig hvis forskeren for eksempel får en rolle som et departements forlengede arm. På motsatt side står argumentet om at aksjonsforskeren gjennom sin nærhet til feltet og sine informanter gjennomskuer illegitim makt og søker å endre denne (ibid.) Begge perspektiver kan hevdes å mangle vitenskapens krav til kritisk distanse. Det er derfor en stor utfordring for oss i vårt prosjekt å være bevisste på og gjennomføre perspektivskifter fra deltakende aktører til kritiske drøftinger alene ved skrivebordet og i samarbeid med andre forskere.

Forholdet mellom forskning og politikk, forskning og praksis var et sentralt tema blant mange av de mest kjente norske sosiologene på 70 tallet. De norske sosiologene ble regnet som politisk radikale. I følge Vilhelm Aubert i Axelsen og Finnset (1973) var det ikke fordi de gikk inn i aksjonsforskningen med et radikalt politisk syn, men fordi metodikken gjorde at forskeren måtte ”skifte briller” fra å se virkeligheten på kjølig distanse til å se det de undersøkte grupper selv så.



I vårt prosjekt har vi allerede merket at våre briller har fått nye glass som har endret fokuset. Våre samarbeidspartnere i skolen kan ikke oppfattes som underpriviligerte slik som mange av gruppene det ble forsket på på 70-tallet var. Jeg vil likevel hevde at våre skoler og våre lærere står i en presset situasjon med store krav fra samfunnets makthavere, foreldre og til dels elevene selv. Her er det en likhet, selv om ressursrike grupper er mer betegnende for lærerne enn begrepet underpriviligerte grupper.

Felles for 70-tallets aksjonsforskning og vår 2000-talls forskning er at kunnskapen forskeren får tilgang til i en aksjonsforskningsprosess i mange tilfelle vil overskride grensene for den informasjon tradisjonell forskning gir tilgang til. Det påkrevde tillitsforholdet mellom aksjonsforsker og praktiker gjør at man lettere får enn kikk inn på hva som foregår bak scenen.

En annen sak er problemene dette medfører for hva man (ikke) kan rapportere utenfor deltakergruppen. Dette skaper problemer i forhold til det vitenskapelige krav om kontrollerbarhet. Levin og Greenwood (2002) I Reason og Bradbury (2002), imøtegår dette argumentet når de spør hva som menes med vitenskapelig. En definisjon er at forskningens resultater er kontrollerbare. Det innebærer at nye undersøkelser ut fra sammen premisser vil gi de samme funn. Disse kan utledes til teorier som har status av generelle lover som det akademiske miljøet går god for.

En slik positivistisk definisjon vil falle på siden, ikke bare av aksjonsforskning, men av hele den humanistiske vitenskapstradisjonen som baserer seg på hermeneutisk forståelse av den virkeligheten det forskes på. Innenfor en aksjonsforskningsstrategi tolkes ikke bare en mening ut fra en gitt virkelighet, men forskeren går inn i en konstruksjonsprosess med endring av virkeligheten hvor mening fremkommer gjennom interaktiv og veloverveid drøfting av funn som er gjort i samarbeid mellom forskere og praktikere.

Kalleberg (1992) har som tidligere nevnt, laget en tredelt typologi om hvilke typer spørsmål som fremskaffer hvilken type data gjennom sin deling i tre typer spørsmål,

konstaterende, vurderende og konstruktive. Jeg har til nå i denne oppgaven tatt for meg konstaterende og vurderende spørsmål. De konstaterende spørsmål vil etter min oppfatning anvendes innenfor en forskning som enten prøver å forstå eller forklare en hendelse, en kulturell ytring, symbol eller lignende. Disse spørsmålstypene kan brukes både på funn som er gjort innenfor tradisjonell akademisk forskning og aksjonsforskning, men Bjørndal i (Tiller (red) 2004), påpeker at det er kvalitativ forskning som oftest blir knyttet opp mot aksjonsforskning. Vurderende spørsmål hører ikke hjemme i kvantitativ forskning fordi de angår verdier og verdispørsmål som nødvendigvis dreier seg om subjektive verdier. Kalleberg (1992) minner likevel om at slike spørsmål må behandles på samme måte som andre forskningsspørsmål når det gjelder krav til argumentasjon, dokumentasjon og publisering som gjelder for vitenskapelig virksomhet forøvrig.

Når det gjelder aksjonsforskning introduserer Kalleberg(1992) en tredje type spørsmål som han kaller konstruktive spørsmål. Det retningsgivende konstruktive spørsmål formulerer han slik: *"Hva kan og bør et sett aktører gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet?"* De tolkninger og den "mening" man slik kommer fram til, vil være nær knyttet til løsninger som er testet i praksis (ibid). Ved hjelp av de tre spørsmålstypene til Kalleberg nyanserer han begrepet "*vitenskapelig*" fra det positivistiske kravet til objektive funn og modellering av lovmessigheter som kan brukes som senere oppskrifter på korrekte handlinger, til også å forstå både hvordan og hvorfor noe er som det er. Sist men ikke minst, fremhever han viktigheten av forskning på mer ønskverdige alternativer til den bestående situasjon og hvilke måter som kan bringe en dit.

Diskusjonen rundt begrepet vitenskapelighet oppfatter jeg som en av de mest sentrale når det gjelder kritikken av aksjonsforskning. I denne sammenheng mener jeg det er viktig å nyansere dette begrepet litt dypere. Bjørndal (i Tiller 2004) har i sin artikkel tatt til orde i denne debatten ved å nyansere noen sentrale begreper. For det første viser han som Levin og Greenwood (2002) til at aksjonsforskning ofte blir oppfattet som motpolen til et positivistisk vitenskapssyn. I denne sammenheng påpeker han at aksjonsforskning er et perspektiv som kan inneholde både hermeneutiske og positivistiske forskningsmetoder. Hvis et av formålene med

forskningen er å finne fram til kontrollerbare effekter av en type inngrep, er positivistiske forskningsmetoder en farbar vei å gå også innenfor aksjonsforskningsperspektivet hevder (Bjørndal i Tiller 2004).

Med eksemplene ovenfor som ballast, vil jeg spørre:

## **Hva kan vi oppnå med å drive aksjonsforskning innenfor en type prosjekt som vårt?**

Angående innholdet i en aksjonsforskerrolle, finnes det ulike strategier og innfallsvinkler innenfor aksjonsforskningsperspektivet. To hovedretninger er det frigjørende og det pragmatiske perspektivet (Greenwodd og Levin 1998) Innenfor et frigjørende aksjonsforskningsperspektiv kan forskeren eventuelt sammen med lærerne følge en strategi i fire stadier, planlegge, handle, observere og reflektere. Målet innenfor den frigjørende retningen retningen er å skape større likhet og sosial rettferdighet. (Zeichner, Ken i Reason og Bradbury 2002) En annen retning representert ved blant annet Tom Tiller (1999) er mer pragmatisk og erstatter målet om sosial rettferdighet i sin forskningsmetode , slik jeg oppfatter det, med et uttalt fokus på refleksjon. Siste trinn i Tillers (1999) læringstrapp benevnes: ”*Erfaringene knyttes til teori*”. Rønnerman (2002) deler som Tiller prosessen inn i fire stadier, men i første stadium hvor Tiller snakker om ”*løst prat om erfaringer*” som jeg oppfatter som mer ufokusert kommunikasjon, er Rønnerman målrettet og vil planlegge ut fra erfaringer i første fase. I andre fase snakker Tiller om å *ordne erfaringene*, mens Rønnerman mener den planlagte aksjonen her skal gjennomføres. Videre kobler Tiller erfaringene i tredje fase, mens Rønnerman anbefaler observasjon av hendelsene. Til slutt ender begge med refleksjon, men Rønnerman sikter allerede til ny aksjon mens Tiller dveler ved å forstå erfaringene ved hjelp av teori. I min forståelse har begge et forskningsperspektiv i tråd med Stenhouse’s og Elliots kjente begrep ” *teacher as researcher*” (Hiim og Hippe 1993 og Rønnerman 2004) hvor fokus er på læreres selvrefleksjon. Tanken bak er at nye erkjennelser også kan anvendes på andre situasjoner forutsatt at refleksjonene dokumenteres skriftlig og knyttes til teori, både eksisterende teori og eventuelt teori som skapes gjennom prosjektet.

Teoritilknytning er et av de momenter som skiller aksjonslæring fra aksjonsforskning. Om dette forhold sier Tiller (1999): *”Lærere jeg prater med, gir klart uttrykk for at det er vel og bra om lærerne kan forholde seg mer systematisk og ”forskende” til sitt arbeid, men de blir ikke forskere og de ønsker heller ikke å være det. I skolesammenheng vil det være et poeng å bruke begrepet aksjonslæring om det lærere og skoleledere gjør i sin hverdag, og aksjonsforskning om det forskere foretar seg når de forsker sammen med lærere og ledere i skolen”.*

Jeg har valgt å gjengi Tillers utsagn som sitat fordi det berører et svært viktig punkt når det gjelder begrepet aksjonsforskning. I kritikken av dette forskningsperspektivet ligger i tillegg til de tidligere nevnte påstandene om uvitenskapelighet, også en påstand om at det ofte er utviklingsarbeid som urettmessig får etiketten forskning. Kalleberg (1992) viser til Lysgaard (1982) som hevder at aksjonsforskning ikke kan være vitenskap fordi man griper inn i det forandrende felt. Dette argumentet er hentet fra en tid hvor vitenskapsdebatten var kommet kortere enn i dag, og hvor jeg oppfatter at dogmene sto steilere mot hverandre. Når Lysgaard (1982) hevder at ”aksjonsforskning” egentlig er en profesjonell metode, ligger det snublende nær å sammenligne det med utviklingsarbeid som viser til handlekraft og endring, men som mangler vitenskapelig drøfting og dokumentasjon. Dette fortoner seg for meg svært likt det vi til vanlig kaller utviklingsarbeid i skolen. Det kan her kanskje også være nyttig å minne om at Lysgaard banebrytende forskningsprosjekt om arbeideres strategier mot å bli utnyttet av den teknisk-økonomiske systemtenkningen var glitrende forskning innenfor et strukturfunksjonalistisk perspektiv hvor forskeren tok mål av seg til kun å forstå, men ikke påvirke. Den første rapporten fra dette prosjektet kom i 1961, hvor det rådet en generell enighet om positivistiske krav til faktaorientering.

## **Konklusjon**

Med drøftingen over som bakteppe vil jeg argumentere for at på det nåværende stadium innenfor vårt prosjekt, oppfatter jeg aksjonsforskning som en nyttig og nødvendig del av vår forskning i tilknytning til vårt praktiske prosjekt. Jeg oppfatter målrettetheten til Rønnerman (2004) som nyttig for oss. Vi vet noe om hvilke sosiale realitet vi ønsker oss. Vi ønsker oss reflekterende skoler med kulturer som

både inkluderer de nyutdannede og legger til rette for en engasjert, dynamisk og trygg yrkesidentitet. Vi mener altså på det nåværende stadium i prosjektet å se en klar sammenheng mellom skolenes organiseringsformer og kulturer og ivaretagelse av de nye lærerne i enten assimilerende retning eller som fullverdige medlemmer av endringsvillige kulturer innefor et profesjonelt støtteapparat. Dette utsagnet bygger på systematisert erfaring etter nesten 3 år i VNL-prosjektet.

Problemstillingen i forhold til dette ønsket, er om dette er mulig og hva som hindrer oss i å gå inn i denne rollen. For å kunne kalle oss aksjonsforskere er det et sett med kriterier som bør oppfylles.

Det første kriteriet, er kriteriet om at man ønsker endring og at dette ønsket og iverksettelsen skal komme fra praktikerne (Rønnerman kapittel 1, 2004 og Levin og Greenwood 2001). Vi har opplevd at i noen få tilfeller har ønsket om endring blir rettet fra den nyutdannede mot hennes veileder og disse har sammen planlagt en endring de vil forsøke høsten 2005. Altså det Rønnerman (2004) kaller et "bottom up" perspektiv. I noen tilfelle kommer ønsket om endring fra den nyutdannede og er støttet av oss, men er ikke støttet av verken den interne veileder eller skoleledelse. Ønsket om forandring kommer i se tilfellen fra aktører som mer eller mindre befinner seg i en avmaktsposisjon. Hvis en endring skulle skjedd, måtte det skjedd etter en aktiv inngripen fra oss, ved at vi tok direkte kontakt med intern veileder og skoleledelse, hvor vi innenfor en diskursiv ramme søkte å fremelske ny innsikt hos disse slik at de ville ønske endring. Dette er ikke det samme som organisasjonsendring med initiativ fra praktikerne, men i samarbeid med forskere. Vår påvirkning til positiv organisasjonsendring på disse skolene har så langt vært marginal både som veiledere og eventuelle forskere. Det er en interessant tanke å forestille seg hva vi hadde observert og hvilken dialog vi kunne hatt hvis vi hadde fulgt den nyutdannede på nært hold i samarbeid med ledelse og andre lærere. Ville de funnene og de samtaler vi hadde hatt, vært unike og forskjellig fra andre skoler? Ville det vi som forskere isolert eller i samarbeid med skolen hatt nytteverdi for andre skoler? Ville vi funnet noen kriterier som kunne systematiseres og bearbeides for skoler som hadde lignende betingelser? Hvis svaret er ja, kunne vi eller noen som forsket i nær tilknytning til en slik skole kanskje fått hull på byllen om

”umulige skoler”. Funn man kunne gjort, ville meget sannsynlig vært gode verktøy for å forstå visse generelle mekanismer som foreløpig er mørklagte. Så langt som vi er kommet i prosjektet til nå, har vi bare oppnådd kunnskap om de ”rigide” skolene som vi vil gå videre på som forskere for å finne ut mer om mønstre og eventuelt skape nye begreper for å øke innsikten. Forskningsetisk må innsikt om slike skoler både anonymiseres og generaliseres for å unngå skade på uskyldige parter.

I andre tilfelle har vi skoler hvor lærerne trekker i lag, og hvor de interne veilederne sammen med ledelsen ser vår tilstedeværelse som en stor ressurs og ønsker oss som refleksjonspartnere i en utviklingsprosess samtidig som de ønsker å dra nytte av våre kunnskaper om felt og forskning til konstruksjon av økte kunnskaper og forståelse. Dermed har jeg også argumentert mot det siste ankepunktet mot aksjonsforskning som metode jeg vil bringe inn i denne oppgaven, nemlig det Kalleberg (1992) kaller generaliseringsmanien. Med støtte fra Mertons teoribygning (Merton 1968 i Kalleberg 1992) hevder Kalleberg (ibid): *”I konstruktive forskningsopplegg kan det unike nettopp være det som man bør generalisere innsikter fra”*.

Med min bakgrunn som lærer støtter jeg Kallebergs utsagn ut fra en forståelse om at det unike sjelden er unikt, men derimot en synliggjøring og tydeliggjøring av visse latende funksjoner som under visse betingelser kan forefinnes og tydeliggjøres. Optimistisk tenkt kan observasjon, kommunikasjon og refleksjon som samspill mellom praktikere og forskere føre til ny forståelse som igjen fører til endring. Vi både gleder og gruer oss til å gå inn i denne typen prosesser.

## Litteratur

Aili, Carola, Persson, Håkan og Persson, Kerstin (2003): *Mentorskap, at organisera skolans mote med nya lärere*. Studentlitteratur, Lund, Sverige.

Argyris, Chris, Schön, Donald: *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Aubert, Vilhelm (1973): "Aksjonsforskning og sosialpolitikk" i Axelsen, Thorbjørn og Finset, Arnstein: *Aksjonsforskning i teori og praksis*. Cappelenes Almbøker.

Berg, Gunnar (1999): *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Berger, Anne-Harriet (2005): *På vei mot kvalitetsreformen – nye læringsformer i pedagogikkundervisningen*. Rapport publisert i serien: "Småskrifter" som er lagt ut på hjemmesiden til Høyskolen i Tromsø..

Bjørndal, Cato (2004) "Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning – fra salmer til jazz i kjøkkenet" i Tiller, Tom (2004): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget 2004.

Dalin, Per og Rolff, Hans Günther (1991): *Organisasjonslæring i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo-

Fuller, Steve (2004): *Kuhn versus Popper – kampen om vitensskapens sjæl*. Forlaget sociologi, Fredriksberg, Danmark.

Glaser, Barney G og Anselm L. Strauss (1967): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter / New York

Greenwood, Davydd J. og Levin, Morten (1998): *Social research for Social Change*. Sage Publication (inc) California, USA.

Hammersley og Atkinson (1987): *Feltmetodikk*, Gyldendal forlag, Oslo.

Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolens kultur – læreryrkets forandring I en postmoderne tidsalder*.

Hiim, Hilde og Hippe, Else (1993) *Læring gjennom, opplevelse forståelse og handling – en studiebok i diaktikk*. Universitetsforlaget

Kalleberg, Ragnvald(1992): *Konstruktiv samfunnsvitenskap – en fagteoretisk plassering av “aksjonsforskning”*. Rapport nr 24, Institutt for Sosiologi, Universitetet i Oslo.

Levin, Morten and Greenwood (2001): “Pragmatic Action Research and the Struggle to Transform Universities into Learning ”. In Reason, Peter & Bradbury, Hilary (2002), *Handbook of action research, participative Inquiry & Practice*. Sage, publication Ltd London.

Levin, Morten og Klev, Roger (2001): *Forandring som praksis – læring og utvikling i organisasjoner*. Fagbokforlaget, Oslo.

Lysgaard, Sverre og Kalleberg (2001, 4. utgave): *Arbeiderkollektivet: en studie i de underordnedes sosiologi*, Sverre Lysgaard med introduksjon av Ragnvald Kalleberg. Universitetsforlaget, Oslo

Løchen, Yngvar: ”Aksjonsforskningen” i Aubert, Vilhelm (red.) (1973): *Sosiologen i samfunnet*. Universitetsforlaget 1973

Mattson, Matts (2004): *Att forska i praktiken – en kunnskapsöversikt och en fallstudie*. Kunskapsföretaget i Upsala AB.

Morberg, Åsa (2002): Et dilemma för lärarutbildning och lärare. I Arfwedson, Gerhard, red.: *Mellom praktikk och teori. Tio didaktiska berättelser om*



*undervisning*. Stockholm: HLS Förlag. Side 113 – 134.

Norgesnettrådets rapporter (2002): Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner. Norgesnettrådet postboks 8150, Dep 0033 Oslo.

Rønnerman (red)(2004): *Aksjonsforskning i praktiken –erfarenheter og refleksjoner*, kap. 1 ”Hva er aksjonsforskning” Studentlitteratur, Lund i Sverige.

St. melding nr. 16 (2001-2002) Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning.  
Mangfoldig, krevende – relevant

Trygghetsfonden: *Rum for refleksjon – Feedbackprosjektet vid Socialförvaltningen i Karlstad*. Rapport nr. 4/98                      63 sider.

Vaage, Sveinung, Handal, Gunnar og Jordell, Karl Øyvind (red) (1986): *Hvordan lærere blir til*. Universitetsforlaget A/S, Oslo

Zeichner, Ken (2002): ”Educational Action Research”, i In Reason, Peter & Bradbury, Hilary (2001), *Handbook of action research, participative Inquiry & Practice*. Sage, publication Ltd London.