

Aksjonsforskning i Norge

Teoretisk og empirisk mangfold

Gjølterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen og
Stjernstrøm (red.)

Aksjonsforskning i Norge

Gjølterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen og
Stjernstrøm (red.)

Aksjonsforskning i Norge

TEORETISK OG EMPIRISK MANGFOLD

ÇAPPELEN DAMM
AKADEMISK

© Sigrid Gjøtterud, Hilde Hiim, Dag Husebø, Liv Helene Jensen, Tove Herborg Steen-Olsen og Else Stjernstrøm (red.), 2017

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket.

Foto kapittel 18: Arild Berg

Foto kapittel 19: Ål bu og behandlingssenter

Ombrekker: Datapage India (Pvt.) Ltd.

Omslagsdesign: Cappelen Damm

Cappelen Damm Akademisk/NOASP

noasp@cappelendamm.no

Innholdsfortegnelse

Forord	13
Innledning	15
Grunnlagstenking i aksjonsforskning	16
Profesjonskunnskap, undervisningspraksis og organisasjonsutvikling.....	18
Metodologisk, empirisk og kontekstuell mangfold i aksjonsforskning.....	21
Avslutning	23
Del 1: Historikk og grunnlagstenking	25
1 Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer	27
<i>Morten Levin</i>	
Innledning.....	27
Faglig kritikk.....	29
Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for AF.....	32
Kvalitet i aksjonsforskning.....	35
Forskerutdanning i aksjonsforskning	37
Bred deltakelse av lokale krefter og forskere.....	38
Kontroll av forutinntatthet	39
Flere forskere (minst to) samarbeider	39
Systematisk datainnsamling i et endringsløp	39
Feltdagbok.....	41
De praktiske utfordringene for å sikre kvaliteten i aksjonsforskningen	41
Litteratur	42
2 Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning	45
<i>Hilde Hiim</i>	
Innledning.....	46
Forskning relatert til relevansproblemet.....	47
En didaktisk tilnærming til relevant lærerutdanning og aksjonsforskning.....	49
Relevant utdanning og aksjonslæring på bachelornivå	49
Relevant utdanning og aksjonsforskerutdanning på masternivå	51
Relevansproblemet i lys av et rasjonalistisk kunnskapsbegrep	53

Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning i lys av pragmatisk kunnskapsfilosofi.....	55
Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning i lys av Wittgenstein.....	55
Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning i lys av Heidegger.....	58
Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning i lys av Habermas.....	60
Relevant lærerutdanning og lærerforskning – en sammenfattende diskusjon.....	62
Hindringer for relevant lærerutdanning og lærerforskning.....	62
Muligheter for relevant lærerutdanning og lærerforskning.....	65
Avslutning.....	67
Litteratur.....	67

3 Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap71

May Britt Postholm og Kari Smith

Innledning.....	72
Ulike retninger innen praksisrettet forskning.....	74
Formativ intervensjonsforskning.....	78
Aktivitetssystemet som analyseenhet.....	80
Spenninger og motsetninger som utgangspunkt for endring og utvikling.....	81
Forskere og praktikere i utviklingsprosesser.....	82
Forskning og utvikling av vitenskapelig kunnskap.....	86
Gjennomført forskning.....	86
Forskningsfokus og metodologi.....	87
Utvikling av vitenskapelig kunnskap.....	88
Avslutning.....	89
Litteratur.....	90

4 Teoribruk og teoriutvikling i aksjonsforskning i møte med mangfold som samfunnsrealitet 95

Dag Husebø, Øystein Lund Johannessen og Geir Skeie

Innledning.....	95
Aksjonsforskningen og den moderne pluraliteten.....	97
Teoribruk og teoriperspektiver i tre delprosjekter.....	99
Delprosjekt 1 - Lærerprosjektet.....	99
Delprosjekt 2 - RLE-læreres møte med elevmangfold.....	102
Delprosjekt 3 - Mangfold i lærerutdanningens RLE-fag.....	105
Studienes håndtering av mangfold som samfunnsmessig problematikk.....	107
Avslutning.....	109
Litteratur.....	110

5 Hvordan og hva aksjonsforskning kan bli til 113

Erling Krogh

Innledning.....	114
-----------------	-----

Ekstensialisme som ståsted for forskning.....	116
Å forske i en fysisk verden – inngangen til radikal empirisme	117
Levende Skule – livgivende mening.....	120
Sammen blir vi sterke, og flere hoder tenker bedre enn ett.....	121
Å møte Solomon og å møte ropene fra Uluguru-fjellene	123
Fra aksjonsforskning til aksjoner tilbake til aksjonsforskning.....	125
Avslutning	128
Litteratur	130

6 Aristotelisk aksjonsforskning.....133

Olav Eikeland

Arbeidsforskningsinstituttet.....	134
AFI, aristotelismen, kritisk teori og immanent kritikk	135
Hva er aristotelisk?	137
Aristoteles-tolkning.....	139
Hva er aksjonsforskning?	140
Aksjonsforskningsvarianter	142
Aristotelisk aksjonsforskning	144
Gnoseologi.....	146
Gnoseologitabellen	146
Teoretiske, «vitenskapelige» kunnskapsformer	147
«Praktiske» former: pathos, khrêsis, poiêsis, praxis.....	149
Aristotelismen i AFI-forskningen	152
Direkte medvirkning og autonomi fremfor indirekte styreprerotasjon	152
Dialogisk tilnærming	154
Avslutning	158
Litteratur	160

Del 2: Aksjonsorientert profesjonsutvikling..... 165

7 Utvikling av akademisk identitet i et aksjonsorientert praksisfelleskap.....167

Eli Moksnes Furu og Else Stjernstrøm

Innledning.....	167
Den lokale aksjonsforskningsgruppa.....	169
Etablering og utvikling av nordisk og internasjonalt nettverk	172
Analyse og drøfting av deltakelse i praksisfelleskap	175
Gjensidig engasjement	175
Felles virksomhet.....	177
Felles repertoar	179
Avslutning	180
Litteratur	181

8 Strategier for samarbeidende aksjonsforskning i lærerutdanning 187

Sigrid Gjøtterud, Solveig Strangstadstuen og Erling Krogh

Innledning.....	187
Veiledningsprosjektets teoretiske fundament	188
Analyse	189
Fortellinger om et forskningsprosjekt i et forskerfellesskap.....	190
Strategier for samarbeidende forskning.....	196
Drøfting.....	201
Prosjektet som forenende struktur i en organisasjon i endring.....	202
Samarbeidets relasjonelle aspekter - kvaliteter som sikrer likeverdighet og demokrati.....	203
Avslutning	204
Litteratur	205

9 Utvikling av nytilsatte universitetslæreres profesjonskompetanse..... 209

Brit Hanssen, Dag Husebø og Vegard Moen

Innledning.....	209
Teoretiske og begrepsmessige perspektiver	210
Etablering av undervisningsgrupper.....	212
Metodisk innramming.....	214
Beskrivelse av prosjektet	216
Første syklus på makronivå: Beskrivelse av kontekst.....	216
Andre syklus på makronivå: Todelt analyse	216
Tredje syklus på makronivå: Aksjon og materiale.....	217
Analyse og diskusjon av koreografi og refleksjonsnotat	221
Oppsummerende diskusjon.....	224
Avslutning	226
Litteratur	227

10 I stormens øye: Eksistensielle utviklingsdialoger i lærerutdanning 231

Barbro Fosslund

Innledning.....	232
En aksjonsrettet tilnærming til eksistensielle dannelsesprosesser	233
Om undring og undringskvaliteter	237
Det ubegripelige nå-øyeblikket: Undring og endring	239
Fortellinger og endringsøyeblikk.....	244
Avslutning	245
Litteratur	249

11 Forskeren som fasilitator i et aksjonsforskningsprosjekt i naturfag 253

Birgitte Bjønness

Innledning.....	253
Aksjonsforskning for å utvikle utforskende arbeidsmåter i naturfag	255

Fasilitering av samarbeid mellom lærere og forskere	257
Aksjonsforskningsprosjektet ved Dale videregående skole	258
Aksjonsforskning over tre sykluser.....	260
Refleksjon over hovedutfordringer som fasilitator i aksjonsforskningsprosjektet	265
Å finne balanse mellom støtte og spillerom.....	266
Flerstemmighet for å endre praksis	267
Forskerens «doble blikk»	268
Avslutning	269
Litteratur	270

12 Aktivitetsbasert undervisning og vurdering i naturfag 273

Anne-Lise Strande og Janne Madsen

Innledning.....	274
Lærer og forskere i utviklingsarbeidet på Dansebekken skole.....	274
Teorigrunnlag.....	276
Dialog, samarbeid og utforskende samtale	276
5-E modellen.....	279
Metode.....	281
Funn på Dansebekken skole	283
Lærerens intensjoner.....	283
Læreren instruerer	285
Læreren følger opp.....	287
Avslutning	289
Litteratur	291

13 Profesjonsutvikling i skolen - et tilbakeblikk 295

Tove Steen-Olsen

Innledning.....	295
Utviklingsarbeidet	297
Kunnskapsutvikling i lærende organisasjoner.....	298
Skolens mikropolitikk.....	300
Empiriske funn - utviklingsarbeidet og oppfølgingsstudien	302
Arsluttende diskusjon	306
Litteratur	309

Del 3: Mangfoldig aksjonsforskning og deltakende prosesser313

14 Feministisk aksjonsforskning i det yrkesfaglige feltet 315

Nina Amble, Ellen Møller og Inger Vagle

Innledning.....	315
Bakgrunn - kontekst og begreper.....	317
Aksjonsforskning	317
Fra individ til kollektiv	319

Yrkesdeltakelse og segregering	319
Likestilling.....	320
Interseksjonalitet.....	321
Krefter på individnivå, myndiggjøring.....	323
Krefter på kollektivt nivå, ansvarlig autonomi.....	324
Empiri	325
Kvinner som relativ minoritet.....	325
Kvinner som minoritet.....	328
Resultat og diskusjon.....	330
Skarpt oppdrag med potensial for endring	331
Litteratur	332

15 Mangfoldig aksjonsforskning for et mangfoldig skole- og arbeidsliv 337

Inger Vagle og Ellen Møller

Innledning.....	338
Forutsetninger og prinsipper i aksjonsforskning	341
Arenaer for sosial fantasi og økt myndiggjøring utenfor de etablerte organisasjonene.....	346
Ulik kunnskapsutvikling, ulike arenaer; ulike aksjonsforskningstilnærminger	349
Flere sammenstilte aksjonsforskningstilnærminger – økt kunnskapsutvikling.....	351
Litteratur	354

16 Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltakende prosesser 357

Eva Schwencke

Innledning.....	358
Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (CUAR)	361
Forankring i Kritisk Teori.....	361
Forskningstilnærming.....	361
CUARs særlige kjennetegn som bidrag til styrket validitet i aksjonsforskning.....	362
Fremtidsverksted som forskningsmetode i aksjonsforskningen – et eksempel.....	367
Foreløpige konkrete resultater av Fremtidsverkstedet – og noen allmenne perspektiver	372
CUARs bidrag til styrket validitet i aksjonsforskningen, noen avsluttende kommentarer	374
Litteratur	375

17 Aksjonsforskning i Norske Vitensentre 379

Dagny Stuedahl

Innledning.....	379
Bakgrunn: Utfordringer for praksisendring i vitensentre.....	381
Brukermedvirkning i design som aksjonsforskningstilnærming.....	383

Aksjonsforskning i vitensentre.....	384
Aksjonsforskning i UtVite	385
Future Workshop som metode for kobling mellom teori og praksis i designarbeidet	387
Analyse	388
FW som metode for dypere refleksjon	390
Refleksjon rundt teori og praksis	391
Å gjøre rede for fysiske utfordringer med installasjoner	392
Future Workshop som metode for intern praksisutvikling	394
Avslutning	395
Litteratur	397

18 Kunsten i aksjonsforskning..... 401

Arild Berg

Det transformative potensialet i kunst	401
Relasjonell kunst	402
Aksjonsforskning i et bårerom	406
Aksjonsforskning på en ungdomsskole	409
Aksjonsforskning i en alderspsykiatrisk avdeling.....	411
Et epistemologisk rammeverk for kunsten i aksjonsforskning.....	413
Litteratur	416

19 Bruk av foto i praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning 419

Liv Helene Jensen og Marthe Lyngås Eklund

Innledning.....	420
Trivselsprosjektet	421
Praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning	423
Parallelle prosesser i datasamling og analyse.....	426
Foto-stemme	427
Fotodokumentasjon	428
Fotonovellen	429
Fotorefleksjon.....	434
Diskusjon.....	436
Nytteverdien av fotodokumentasjon.....	436
Kan foto oppleves konfronterende?.....	438
Avslutning	439
Litteratur	440

20 Validitet i aksjonsforskning..... 443

Ann Lisa Sylte

Innledning.....	443
Aksjonsforskning og validitet	445
Presentasjon av prosjektet.....	447

Prosjektets empirigrunnlag.....	448
Forskningstilnærmingen i prosjektet knyttet til validitet.....	449
Analyse og validitet i prosjektet	452
Hvordan kan validitet i aksjonsforskning ivaretas?.....	455
Avslutning	459
Litteratur	460

Forfatteromtaler.....463

Figurer

2.1 Didaktisk relasjonsmodell (Hiim & Hippe, 1989, etter Bjørndal & Lieberg, 1978).....	50
3.1 Det komplette aktivitetssystemet (Engeström, 1987, 1999, 2001).....	80
3.2 Den ekspansive læringssirkelen (Engeström, 1987, 1999, 2001).	83
10.1 Undring og endring i øyeblikket (Schibbye, 2002, s. 376).	244
11.1 Oversikt over aksjonsforskningsprosjektet ved Dale videregående skole.	260
11.2 Viser hvordan lærere og forskere samarbeidet i første syklus av aksjonsforskningen.	262
12.1 Fra Fiskum og Korsager (2013, side 34).	280
18.1 Kunst med en «sjelesørgerisk stemning» i bårerommet, Udland kirke, Haugesund.....	408
18.2 Kunst på Gjøklep ungdomsskole Holmestrand med elevers tolkning av Duuns Medmenneske.	410
18.3 Steiner av porselen i marmorsand i lysterapirommet på alderspsykiatrisk avdeling, AHUS.....	412
18.4 Visualisering av identifiserte forhold mellom aksjonsforskning og samtidskunst.	414
19.1 Kontakt.....	428
19.2 Kirsebærene.....	431
19.3 Kontakt med barn.....	434
20.1 Analysemodell basert på didaktiske kategorier (Dahlback et al., 2011 s. 125).....	453

Tabeller

6.1	141
6.2 Aristotelisk gnoseologi: kjennskaps- eller kunnskapsformer. Tabellens kategorier pretenderer verken fullstendig dekning eller gjensidig utelukkelse. Tabellen er forklart mer utførlig med kildehenvisninger i Eikeland (1997, 2008b).....	147
6.3	158

Forord

Det har vært en stor glede for redaksjonsgruppen å arbeide med denne antologien om aksjonsforskning i Norge. Redaksjonen har bestått av initiativtakere og koordinatorene til den norske grenen av Collaborative Action Research Network, CARN-Norge. Invitasjon til å sende inn abstrakt til antologien gikk ut gjennom dette landsdekkende nettverket og har resultert i 20 interessante artikler. Vi takker alle forfatterne som har bidratt med et mangfold av perspektiver både når det gjelder teoretisk forankring for aksjonsforskning, og når det gjelder empiriske erfaringer. Bidragene kommer fra sju universiteter og høyskoler fra nord til sør, og de kommer fra ulike felt innen utdanning, helse og annet arbeidsliv. Vi retter også en stor takk til det internasjonale korpset av fagfellevurderere. Deres bidrag har vært uvurderlig for å høyne kvaliteten på artiklene. Sist, men ikke minst vil vi takke forlaget og redaktør Dorte Østreng for lærerikt samarbeid.

Redaktørgruppen

Sigrud Gjøtterud, NMBU; Hilde Hiim, UiOA; Dag Husebø, UiS; Liv Helene Jensen, HSN; Tove Herborg Steen-Olsen, NTNU og Else Stjernstrøm, UiT.

Ås, Oslo, Stavanger, Drammen, Trondheim og Tromsø

3.april 2017

Innledning

Interessen for aksjonsforskning er økende i Norge og internasjonalt, og aksjonsforskning er i ferd med å bli en akseptert forskningstilnærming. Mange norske aksjonsforskere har likevel erfart at det fortsatt blir stilt spørsmål ved kombinasjonen av utviklingsarbeid og forskning som er en kjerne i aksjonsforskningen, og at det er et betydelig behov for å styrke kunnskapen om aksjonsforskning. Hensikten med denne antologien er å bidra med kunnskap om teoretisk og empirisk arbeid med aksjonsforskning i norske kontekster.

Utgangspunktet for arbeidet med antologien var en aksjonsforskningskonferanse i Tromsø i regi av CARN – Collaborative Action Research Network – i 2013. Dette er et internasjonalt forskernettverk som er åpent for alle med interesse for og erfaring med aksjonsforskning. Aksjonsforskere fra flere norske forsknings- og utdanningsinstitusjoner tok på denne konferansen initiativ til å etablere et norsk nettverk av CARN. Bakgrunnen var et felles opplevd behov for å synliggjøre og styrke aksjonsforskningens rolle og plass i norske utdannings-, arbeidslivs- og forskningskontekster. Nettverket har arrangert årlige studiesamlinger hvor norske aksjonsforskere har knyttet kontakt og lært av hverandre. Redaktørene for denne antologien har vært nettverkets ledere, og har gjennom sine institusjonstilknytninger sikret en nasjonal spredning fra Tromsø i nord til Trondheim, Stavanger, Drammen, Ås og Oslo. Allerede på den første samlingen ble det besluttet å samarbeide om å publisere en antologi med bidrag fra ulike aksjonsforskningsmiljøer over hele landet. Hensikten med å utvikle antologien har nettopp vært å gi et overblikk over mangfoldet i aksjonsforskning i Norge. Alle deltakerne i nettverket ble invitert til å sende inn abstrakt til antologien, som så ble vurdert ut fra relevans og vitenskapelig kvalitet av fagfeller i og utenfor Norge.

Mange av bidragsyterne i antologien er erfarne aksjonsforskere som har arbeidet med denne forskningstilnærmingen gjennom lang tid, mens andre i større grad er på vei inn i feltet. Forfatterne er blitt bedt om å bidra med teoretiske og empiriske artikler som belyser vesentlige sider ved aksjonsforskning

på nye måter, og som viser hva slags resultater som kan komme ut av denne typen forskning. De har fått rom til å skrive om teoretiske og metodologiske sider ved aksjonsforskning som de er særlig opptatt av, eller om konkrete aksjonsforskningsprosjekter. Resultatet er en rekke interessante artikler som handler om ulike tilnærminger til aksjonsforskning og om forskjellige typer aksjonsforskningsprosjekter i varierte kontekster.

Med antologien tar vi ikke mål av oss til å gi en fullstendig oversikt over hva aksjonsforskning kan være, eller å dekke all aksjonsforskning som foregår i Norge. Hensikten er snarere å gi et innblikk i noen vesentlige teoretiske og metodologiske diskusjoner, med et knippe empiriske prosjekter for å få frem mangfoldet. Spennet som de ulike bidragene innebærer, har medført at det ikke har vært helt enkelt å ordne rekkefølgen på kapitlene. Etter møysommelige overveielser er artiklene imidlertid organisert i tre hoveddeler. I den første delen handler artiklene primært om grunnlagstenkning i aksjonsforskning. I den andre delen dreier artiklene seg om pedagogisk aksjonsforskning i forbindelse med profesjonskunnskap, undervisningspraksis og organisasjonsutvikling. Den tredje og siste delen løfter frem diskusjonen om validitet i aksjonsforskning og betydningen av deltakende prosesser i ulike kontekster. En kort omtale av de tre delene i antologien følger nedenfor.

Grunnlagstenkning i aksjonsforskning

Den første delen av antologien begynner med artikkelen «Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer» av Morten Levin. På bakgrunn av mange års arbeid med aksjonsforskning i arbeidslivssammenhenger diskuterer forfatteren kvalitetskriterier i denne typen forskning. Han argumenterer for at aksjonsforskningen nødvendigvis har andre kvalitetskriterier enn konvensjonell forskning, og foreslår og diskuterer en rekke vesentlige kriterier. Forfatteren fremhever dessuten positive erfaringer med utdannings tilbud i aksjonsforskning på ph.d. -nivå, og argumenterer for viktigheten av å styrke forskerutdanningen på dette feltet.

I Hilde Hiims artikkel, «Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning», blir søkelyset rettet mot mangel på profesjonsrelevans og indre sammenheng i lærerutdanningen. Forfatteren presenterer en aksjonsforskningsbasert, didaktisk tilnærming til utdanning av lærere og lærerforskere, hvor

hovedprinsippet er at profesjonelle erfaringer og utprøving i praksisfeltet er et nødvendig grunnlag for å utvikle profesjonsbegreper. Epistemologiske perspektiver på forholdet mellom læreres profesjonskunnskap, lærerutdanning og aksjonsforskning blir diskutert. Det blir argumentert for at aksjonsforskning hvor profesjonelle lærere forsker i sin praksis, er en vesentlig tilnærming når målet er å utvikle og dokumentere læreres profesjonskunnskap.

Artikkelen «Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap» er skrevet av May Britt Postholm og Kari Smith. Forfatterne presenterer ulike retninger innenfor det de fra et overordnet perspektiv har valgt å kalle praksisrettet forskning. Det blir lagt særlig vekt på aksjonsforskning i form av lærerforskning og praktikerforskning og ulike tilnærminger til denne typen forskning i USA, Storbritannia og Australia. Deretter presenteres hovedbegreper i formativ intervensjonsforskning som er utviklet med grunnlag i bl.a. Yrjö Engeströms aktivitetsteori. I diskusjonen av de ulike tilnærmingene blir oppmerksomheten rettet mot at både praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning har til hensikt å videreutvikle praksis, å binde sammen teori og praksis og utvikle forskningsbasert kunnskap med stor nytteverdi.

«Teoribruk og teoriutvikling i aksjonsforskning i møte med mangfold som samfunnsrealitet» er en artikkel som tar utgangspunkt i at verden vi lever i preges av endring og mangfold. Her betraktes etnisk, religiøs og språklig mangfold som en utfordring for eksisterende kunnskap og praksis, men også som en mulighet for ny praksis og ny kunnskap. Dag Husebø, Geir Skeie og Øystein Lund Johannessen vender i artikkelen tilbake til aksjonsforskningsprosjektet «Religionsundervisning og mangfold» (2007–2015). Her diskuterer de hvordan etablert teori innenfor aksjonsforsknings- og mangfoldsfeltet ble brukt på ulike måter i ulike faser i prosjektet. Artikkelen viser hvordan teori både har informert og vært brukt for å kvalifisere løpende praksisutviklingsprosesser, men også dannet grunnlag for analyser av empiriske forskningsdata og utvikling av ny teori.

Artikkelen «Hvordan og hva aksjonsforskning kan bli til?» er en autobiografisk tekst som handler om en forskers utvikling fra å bedrive sosialantropologisk forskning til å orientere seg mot humanistisk aktivisme og aksjonsforskning. Det er forfatterens aksjonsforskning ut fra et førstepersonsperspektiv som beskrives. Artikkelen handler i så måte om hvordan Erling

Krogh, som jeg-stemme, har utviklet et eget standpunkt for sin forskning knyttet til personlige livserfaringer i samhandling med andre. Han argumenterer for at dette ikke er unikt i seg selv, men noe de fleste som bedriver kvalitativ forskning utvikler for sin egen del, koblet til egne preferanser og verdier. Hvordan dette utvikles, er i for liten grad dokumentert og analysert. Artikkelen løfter frem livshistorier som har hatt innflytelse på hans forskningspraksis.

Olav Eikeland presenterer og diskuterer forholdet mellom aristotelisk filosofi og aksjonsforskning i artikkelen «Aristotelisk aksjonsforskning?». Utgangspunktet tas i Arbeidsforskningsinstituttets (AFI) arbeid over 25 år, nært knyttet til en aristotelisk forståelsehorisont. Det argumenteres for at dette er en konseptuell tolkningsramme som gir grunnlag for konsolidering og videreutvikling av aksjonsforskningen, ut over det som har vært vanlig ved AFI. Aksjonsforskning og aristotelisk filosofi deler forståelsehorisont når det gjelder spørsmål om autonomi og deltakelse, medvirkning, betydningen av erfaringskunnskap, problemorientering, dialog og dialektikk som grunnlag for kunnskapsutvikling. Fritid (skholê) ses som en nødvendig forutsetning for refleksjon og dialog og for læringsspiraler som kretser omkring refleksjon og aksjon. Samtidig ser ikke forfatteren aristotelisk filosofi og aksjonsforskning som et alternativ til eksisterende normalforståelser og forskning, men som en potensiell immanent kritikk som viser til ufullkommenheter, inkonsistenser og tause forståelser i etablerte forskningstilnærminger.

Profesjonskunnskap, undervisningspraksis og organisasjonsutvikling

Antologiens andre del har aksjonsforskning med fokus på profesjons- og praksisutvikling i utdanningssektoren som temaområde. Pedagogisk aksjonsforskning har etter hvert blitt anerkjent som en særegen og verdifull metode for å studere og utvikle utdanningsfeltet. Alle artiklene i denne delen har fokus på profesjonsutvikling for å forstå, utvikle og endre praksis. Tematisk løfter artiklene opp spørsmål om utvikling av profesjonskunnskap, utvikling av undervisningspraksis og organisasjonsutvikling.

Eli Moksnes Furu og Else Stjernstrøm er forfattere av artikkelen «Utvikling av akademisk identitet i et aksjonsorientert praksisfellesskap». Denne er skrevet med inspirasjon fra selvstudier om betydningen av å utvikle lokal akademisk identitet for forskere som samarbeider i forskergrupper med forskere fra

flere land. Det har vært lite fokus på hvordan lærere og forskere i høyere utdanning ivaretar sin egen profesjons- og kunnskapsutvikling. Deltakelse i praksisfellesskap som skaper rom for åpen og tillitsfull kommunikasjon og for kunnskapsutvikling i selvreflekterende forskergrupper, kan bidra til anerkjennelse av fellesskapets betydning for egen profesjonsforståelse. Deltakelse i et slikt gjensidig forpliktende praksisfellesskap kan samtidig bidra til å forene den enkelte forskers opplevelse av profesjonsidentitet, tilhørighet og mening. For lærerutdannere kan slike studier skape gode læringsprosesser og bidra til å utvikle profesjonskunnskap.

«Strategier for samarbeidende aksjonsforskning i lærerutdanning» er skrevet av Sigrud Gjøtterud, Solveig Strangstadstuen og Erling Krogh. Artikkelen er basert på en studie av samarbeid og utvikling av veiledningspraksis i lærerutdanningens praktisk pedagogiske utdanning. Enhver utdanningspraksis tilhører et praksisfellesskap, og når den enkelte lærer endrer sin undervisnings- eller veiledningspraksis, vil dette påvirke den praksisen som studenter i den aktuelle konteksten møter. Samarbeidende aksjonsforskning, der alle i et arbeidskollegium er involvert, forutsetter et fellesskap der alle bidrar og har innsikt i og tiltro til den forskningsmessige tilnærmingen. Samarbeidende aksjonsforskning kan være en metode for å utvikle individuelle ferdigheter, samarbeidsferdigheter og ferdigheter i å utvikle og nydanne praksis. I slike samarbeidskulturer er medvirkning, grad av deltakelse og reelt samarbeid avgjørende.

Artikkelen «Utvikling av nytilsatte universitetslæreres profesjonskompetanse» av Brit Hanssen, Dag Husebø og Vegard Moen er en studie av universitetslæreres profesjonalisering av egen undervisningspraksis. Innenfor høyere utdanning har verken utdanningsinstitusjonene eller de vitenskapelig tilsatte selv satset særlig mye på profesjonalisering av de ansattes undervisningskompetanse. Profesjonskompetanse dreier seg i denne sammenhengen om å utøve undervisningsarbeid tilpasset studenter, fag og situasjon. Det handler også om å kunne beskrive, analysere, forklare og vurdere undervisningsarbeid i lys av teori og forskningsbasert kunnskap. For å profesjonalisere seg som undervisere i høyere utdanning må lærerne ha et felles språk og beherske et begrepsapparat som gjør dem skikket til å undervise og delta i formaliserte læringsfellesskap.

I artikkelen «I stormens øye: Eksistensielle utviklingsdialoger i lærerutdanning» skriver Barbro Fosslund om eksistensielle dannelsesprosesser hos lærere

som deltok på et videreutdanningsstudium i rådgivning. I veiledede grupper utforsker studentene erfaringer som har betydd noe spesielt for dem. Denne eksistensielt rettede aksjonsforskningstilnærmingen åpner opp for undrende dialoger og refleksjoner av dannelsesmessig karakter og bevisstgjør og utvikler deltakernes måte å være yrkesutøvere på. Å bevisstgjøre seg det å være menneske og medmenneske i profesjonsrollen er en form for eksistensiell danning. Spørsmål som berører menneskers forhold til seg selv og andre er grunnleggende i all profesjonsutøvelse, samtidig som slike dannelsesaspekter er særlig utfordrende innenfor utdanningssystemet. Hvis vi ønsker å legge til rette for danningprosesser, må vi utvikle arbeidsformer som ivaretar slike dimensjoner.

Birgitte Bjonness setter fokus på forskerrollen i et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt i artikkelen «Forskeren som fasilitator i et aksjonsforskningsprosjekt i naturfag». Artikkelen knytter seg til et prosjekt som dreide seg om å utvikle utforskende arbeidsmåter i naturfag i videregående skole. Her deltok to forskere og tre naturfaglærere. Mange pedagogiske aksjonsforskningsprosjekter gjennomføres som samarbeidsprosjekter mellom lærerutdannere og lærere i grunn- og videregående skole. Forskeren, eller fasilitatoren, har ansvar for å forankre prosjektet hos deltakerne, sørge for at avgjørelser tas i fellesskap, og bidra til et godt samarbeidsklima. Fasilitatorens oppgave er også å bidra til refleksjon, peke på taus kunnskap, stille oppklarende og kritiske spørsmål, svare på spørsmål, sørge for at alle blir hørt, og å være et bindeledd mellom deltakerne. Fasilitatoren skal bidra med kunnskap om fenomenet som utforskes, og bringe inn litteratur og eksempler som kan belyse lokal praksis.

I artikkelen «Aktivitetsbasert undervisning i naturfag» skriver Anne-Lise Strande og Janne Madsen om et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt hvor et team naturfaglærere i ungdomsskolen samarbeidet med to forskere for å øke elevenes læringsutbytte i naturfag. Mange pedagogiske aksjonsforskningsprosjekter har hatt fokus på elevenes læring og på hvordan forskere og lærere kan samarbeide om å øke elevenes aktive deltakelse i læringsprosesser. I slike prosjekter går forskere og lærere gjerne sammen om å planlegge undervisningsopplegg, prøve dem ut og dokumentere og analysere det som skjer. I slike samarbeidsprosjekter inngår det som regel observasjoner av utprøvinger med påfølgende diskusjoner og refleksjonssamtaler. Til slutt blir hele prosessen evaluert, slik at alle som deltar kan lære av erfaringer de har fått med seg underveis.

Tove Steen-Olsen skriver i artikkelen «Profesjonsutvikling i skolen – et tilbakeblikk» om et skoleutviklingsprosjekt hvor ett av formålene var å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Kollektive ambisjoner om å utvikle organisasjoner innenfra og nedenfra har tidligere gitt positive resultater. Kollektiv læring bygges trinnvis opp ved at hvert trinn i læringsprosessen hviler på forutgående refleksjoner og konklusjoner hvor alle deltar i en gjensidig lærings- og utviklingsprosess. Typiske trekk ved lærende organisasjoner er gjensidige forpliktelser mellom de ansatte og at ny læring har blitt internalisert i form av varig kunnskap som vises i synlige endringer. Andre kjennetegn er åpenhet, tillit og støttende kollegarelasjoner. Godt samarbeid mellom ledelsen og lærerne er avgjørende for å lykkes. Når ny kunnskap ikke nedfelles i styrende dokumenter, strategier og rutiner, vil organisasjonen ikke lære. Ikke all pedagogisk aksjonsforskning leder til ønsket endring, men for å øke forståelsen av kompleksiteten i endringsprosesser er det også viktig å dokumentere slike forsøk.

Metodologisk, empirisk og kontekstuel mangfold i aksjonsforskning

Artiklene i den tredje delen løfter frem betydningen av deltakende prosesser i aksjonsforskning, i kunnskapsdannelsen og endringer i praksis. Med empiriske eksempler gjøres det rede for hvordan samarbeidsprosesser kan bidra med ny kunnskap og samtidig bidra til lokale og samfunnsmessige forbedringsprosesser. Forskerne gjør rede for hvordan de inngår i samarbeidet med en gjensidig relasjon til og påvirkning av deltakerne, i motsetning til å være tilskuer eller observatør. Flere tar opp validitetsspørsmålet og hvordan aksjonsforskere kan legge til rette for medvirkningsprosesser i forskningsprosessen: å forske «med» og se seg selv som forsker i et felles prosjekt.

De to artiklene «Feministisk aksjonsforskning i det yrkesfaglige feltet» av Nina Amble, Ellen Møller og Inger Vagle og «Mangfoldig aksjonsforskning for et mangfoldig skole- og arbeidsliv» av Inger Vagle og Ellen Møller belyser ulike tilnærminger innen aksjonsforskning i et feministisk perspektiv. Her brukes empiriske eksempler fra endringsprosesser i kvinnedominert så vel som mannsdominert arbeid. Den første artikkelen drøfter hvordan begrepene klasse og kjønn kan berike forståelsen av demokrati i aksjonsforskningspraksis. Den andre artikkelen drøfter hvordan et bevisst valg av arbeidsmåter og

metoder fra pedagogisk, dialogbasert og kritisk utopisk aksjonsforskning kan ivareta og utnytte ulikheter og mangfold i samarbeidsressurser, og dermed sikre et bredere demokratisk fundament for forskningen. Det feministiske perspektivet går utover den individuelle frigjøringen den enkelte arbeidstaker kan oppleve. Det dreier seg om å bryte ned grenser som begrenser, og lydhørhet overfor de forskjellige stemmene på arbeidsplassene.

Eva Schwencke diskuterer i artikkelen «Kritisk utopisk aksjonsforskning – utfordringer i deltakende prosesser» bakgrunnen for fremtidsverksteder, og hun gir et empirisk eksempel på gjennomføringen av et slikt verksted. Hun drøfter hvordan forskeren kan styrke validiteten i aksjonsforskning ved for det første å legge til rette for deltakelse, dialog og demokrati. Ved å etablere reelle frirom, gjerne med skapende estetiske tilnærminger, kan deltakerne gjøre erfaringer rettet inn mot å forestille seg alternativer til dagens virkelighet, et utopisk perspektiv. For det andre er det en forutsetning at den skapende virksomheten og den estetiske holdningen kombineres med en form for analytisk arbeid. Strukturen i fremtidsverkstedet er å etablere samarbeidende prosesser om et saksforhold. Forskeren inngår som en fasilitator med sitt engasjement og sitt ståsted og blir en viktig drivkraft som legger til rette for deltakelse, dialog og demokrati, slik at deltakerne opplever reell og ikke bare tilsynelatende medvirkning.

I artikkelen «Aksjonsforskning i Norske Vitensentre: Vitensenterpedagogers refleksjon i og på praksis» beskriver Dagny Stuedahl bakgrunnen for vitensentrene og deres bidrag til økt forståelse av naturvitenskapelige og teknologiske fag ved å ta i bruk interaktive presentasjoner som vekker engasjement og utforskende læringsopplevelser. Mens installasjoner tidligere var kjøpt og levert av eksterne produsenter, diskuterer Stuedahl hvordan vitensenterpedagoger kan involvere brukere og utviklere i konkrete fysiske re-designprosesser i eget vitensenter. Ved empiriske eksempler diskuterer Stuedahl hvordan fremtidsverkstedet kan anvendes som metode i aksjonsforskningsbasert designarbeid for å styrke erfaringsdeling, konkretisering og refleksjoner over de teoretiske modellene og designarbeidet.

Arild Berg diskuterer i artikkelen «Utøvende kunst i aksjonsforskning» hvordan aksjonsforskning kan bidra til kunstnerisk produksjon, og hvordan kunst kan utvide grensene for aksjonsforskning. Ved tre empiriske eksempler diskuterer Berg hvordan et deltakende aksjonsforskningsdesign kan bidra til å skape samtidskunst i det offentlige rom. Eksemplene er fra et bårerom i en

kirke, deretter i en foajé på en ungdomsskole og til slutt i en alderspsykiatrisk avdeling på et sykehus. Han belyser spørsmålet om hvordan kunsten, som skapes i samspill mellom kunstner og brukere, bidrar til endring av praksis, og hvordan kunst og kunstnere kan bidra til samfunnsutvikling og systemendringer.

Liv Helene Jensen og Marthe Lyngås Eklund diskuterer i artikkelen «Bruk av foto i praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning» hvordan fotografering og bruk av foto kan bidra til dokumentasjon av utviklingsprosesser og lokal kunnskap og styrke deltakernes stemme og medvirkning i aksjonsforskningsprosessen. Ved bruk av fotografering i forskningsprosessen blir deltakerne ekspertene, de velger hvilke situasjoner de vil fotografere, og får dermed eierskap til utviklingsarbeidet. Ved empiriske eksempler diskuterer Jensen og Eklund hvordan fotografering, systematisering av bildeserier og fotorefleksjon kan bidra til utvikling av ny kunnskap og forbedringer i praksis i omsorgen for personer med demens.

I artikkelen «Validitet i aksjonsforskning» diskuterer Ann Lisa Sylte hvordan man kan ivareta validitetskriterier, med bakgrunn i yrkesfagopplæring og praktisk pedagogisk aksjonsforskning. Validitet belyses ut fra empiriske eksempler fra datainnsamling i aksjonsforskningsprosessen og utfordringer i forskerrollen. For å ivareta validitet i aksjonsforskningsprosessen er troverdighet i dokumentasjonen av data som viser deltakernes praksis, opplevelser og erfaringer, viktig. Det samme er hvordan forskeren bidrar til demokratiske prosesser og medinnflytelse i analyseprosessene.

Avslutning

Denne antologien viser hvordan aksjonsforskningsvirksomheten i Norge bidrar på bred front med tanke på fagfelt og profesjonsområder i dag. En av grunnene til det er at sentrale trekk ved aksjonsforskningen samsvarer med sentrale myndigheters og lokale aktørers forventninger til hva forskning kan bidra med i samfunns- og arbeidsliv og for enkeltmennesket. Samarbeid og åpenhet, gjensidig relevans og utbytte, praksisnærhet og brukerorientering er viktige trender i dagens samfunn og noe som utdanningsforskning, helse- og arbeidslivsforskning generelt er mer opptatt av å innfri nå, sammenlignet med tidligere. Som antologien viser, er dette kjennetegn ved aksjonsforskning. I tillegg ligger tanker om livslang læring og kontinuerlig praksis- og

kompetanseutvikling hjertet nært. Samlet sett viser artiklene hvordan denne typen grunnlagstenkning preger aksjonsforskningen i Norge på tvers av ulike samfunnssektorer og fagdisipliner. Antologien viser samtidig hvordan aksjonsforskning som forskningstradisjon er opptatt av å klargjøre og utvikle sitt epistemologiske og metodologiske grunnlag, fremskaffe gyldige forskningsresultater og formidle relevant og troverdig ny kunnskap med betydning for hvordan vi praktiserer, kommuniserer og forstår i et mangfold av kontekster.

Del 1: Historikk og grunnlagstenkning

1

Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer

Morten Levin

This paper focuses on how action research can produce rigorous research. This analysis is based on how the author's own published research has dealt with this issue. The point of departure argues that professional critical discourse is vital for the development of action research. The quality of the research depends on producing desirable outcomes, understanding the context, the transparency of the research process, the higher education options in training to become an action researcher, broad participation, control of biases, cooperation between researchers and systematic data collection. Finally, the practical challenges in securing the quality of research are discussed.

Innledning

Denne artikkelen er en kritisk diskusjon om kvalitet i aksjonsforskning. Utgangspunktet er både å vise svakhetene ved aksjonsforskning (AF) og samtidig å vise styrken. Det grunnleggende spørsmålet er hvordan man kan sikre kvalitet i AF. Mer presist er utfordringen å vise at aksjonsforskning er samfunnsforskning så god som noen. Mitt utgangspunkt er at AF i bunn og grunn er et konstruktivistisk prosjekt (Berger & Luckmann, 1971), og at forskningsstrategien anvender både kvalitative og kvantitative data. Derved har vi avgrenset oss mot en vanlig misforståelse om at aksjonsforskning er bruk av kvalitativ metode. Aksjonsforskning er slik jeg forstår det, en integrert strategi for samfunnsvitenskapelig forskning (Greenwood & Levin, 1998/2007).

Kvalitet brukes som et generelt begrep for å si noe om troverdighet, det vil si om det er grunnlag for å feste tillit til forskningens resultater. I konvensjonell positivistisk språkbruk og begrepsforståelse kan dette bli avklart ved å begrunne validitet og reliabilitet. Fordi AF er et konstruktivistisk prosjekt, er det nødvendig med andre kriterier. Guba og Lincoln (1989, s. 234) utviklet i boken *Fourth Generation Evaluation* kriterier og prosedyrer som kan anvendes for å vurdere kvaliteten av forskningen. De to forskerne reiste følgende spørsmål:

How can one establish confidence in the «truth» of the findings of a particular inquiry for the subjects [sic] with whom and the context in which the inquiry was carried out? (Guba & Lincoln, 1989, s. 234).

Et vesentlig poeng i denne artikkelen er at AF krever alternative kvalitetskriterier. Siktepunktet med artikkelen er å konkretisere og operasjonalisere et slikt sett av kriterier. Data og erfaringsgrunnlag i denne drøftingen er prosjekter jeg har vært engasjert i. Alle mine tekster som det refereres til, er fagfellevurdert.

Artikkelen bygger på en dypere forståelse av AF som praksisform. Forskernes handlingsrelevante kompetanse må innrulleres i et regime av validitet og reliabilitet (troverdighet). Aksjonsforskere må trenes ved å reflektere over og kunne integrere praksisrelevant erfaring på en slik måte at kvaliteten av forskningens kan vurderes.

Grunnutdanningene og profesjonsutdanningene (Master og ph.d.) må ta høyde for å utvikle analytisk kapasitet til å tolke og forstå sosiale prosesser hvor man selv er deltaker. Et viktig poeng er å kunne trene opp evnene til både å kunne leve seg inn i og forstå den sosiale konteksten prosjektene gjennomføres i, samtidig som forskeren innehar en kritisk evne og analytisk distanse.

Denne koplingen mellom trening i konkret involvering og sosial empati og en kritisk analyse er grunnleggende for vurdering av kvaliteten av forskning.

La meg starte med å presentere bredden og dybden i erfaringer og datapunkter som denne artikkelen bygger på. Dette gir leseren en mulighet til kritisk og konstruktivt å forholde seg til AF som praksisform. Kritisk konfrontasjon og analytisk distanse blir to sentrale begreper i min drøfting av AF (Levin & Ravn, 2007). Deltakelse i sosiale endringsprosesser skaper erfaringer som eksplisitt blir tilgjengelig, men også den skjulte innsikt som Polayni (1983) betegner som «tacit knowledge» som er avleiret i opplevelsene ved å jobbe med konkret problemløsning i en «virkelig» sosial verden.

Jeg har stort sett i hele mitt profesjonelle liv jobbet med AF-prosjekter. Jeg er en type hybrid sivilingeniør eller en hybrid samfunnsforsker. Jeg ble nesten en maskiningeniør, tok en mastergrad i operasjonsanalyse og endelig en magistergrad i sosiologi. I ti år var jeg ansatt ved Institutt for industriell miljøforskning før jeg ble ansatt ved NTNU.

IFIM (Institutt for industriell miljøforskning) var et miljø som historisk sett var preget av aksjonsforskning. Jeg fant fort ut at jeg trivdes i grenselandet mellom teknologi og mennesker. Jeg var engasjert i prosjekter med problemstillinger som spente fra design av industrielt arbeid til sammenslåing av sosialkontor, arbeidskontor og trygdekontor, det vi i dag kjenner som NAV, og som lokale aktører på Steinkjer allerede hadde lansert noen tanker om (Levin & Svarva, 1990). Ved IFIM ble ikke aksjonsforskningen lenger den dominerende forskningsstrategien. Miljøet kom til å bli en blanding av aksjonsforskere og oppdragsforskere. Det er en klar sosioteknisk profil som kjennetegner disse arbeidene (Thorsrud & Emery, 1970). (Se også Emery, 1959; Herbst, 1977; Trist, 1981.)

Min undervisning ble etter hvert fokusert på ph.d. -nivået, både i forelesninger og i veiledning. Ved å lage et AF-basert kunnskapsløp til ph.d. -graden, var det viktig samtidig å kunne vise at en ph.d. i AF er å likestille med en konvensjonell ph.d. Dette innebar blant annet at det teoretiske pensumet måtte være av samme omfang og samme dybde. Videre var det en forutsetning at det metodiske grepet også inkluderte trening i å ta ansvar for utviklingsprosesser.

Det ble naturlig å fokusere på de faktorer som fremstår som de mest kritiske for å sikre kvalitet i aksjonsforskning. Et grunnleggende faglig ståsted som er utviklet av min kollega Davydd J. Greenwood og meg selv, var at AF er minst like vitenskapelig som tradisjonell arbeidsforskning. Den praksis som dyktige aksjonsforskere har vist, borger for det (Greenwood & Levin, 1998/2007).

Spesielt viktig blir kvalitetsdiskusjonen i relasjon til praksis. I AF må man kunne omsette teorier om og forventninger om utvikling til konkret faglig aktivitet som vil sikre god AF.

Faglig kritikk

Det sentrale argumentet er god samfunnsvitenskapelig forskning. Kvaliteten av de faglige resonnementene er likeverdig de som f.eks. Bryman (2008) anvender. Et viktig poeng i denne artikkelen er at en levende faglig kritikk er

krumtappen i faglig utvikling. Den faglige kritikken utfordrer konvensjonelle «tatt for gitt» -sannheter. Dette er en dynamisk prosess som inkluderer utfordring og forsvar av faglige standpunkter. Habermas' (1984, 1987) diskursetikk peker mot en forståelse av hvordan en faglig diskurs gir viktige erkjennelser som gir grunnlag for utvikling.

En retning har vært opptatt av forskningens ontologiske og epistemologiske basis. En annen hovedstrømning har vært en detaljert kritikk mot de enkelte elementer i en AF-basert forskningsstrategi, men det har vært en langt mindre kritisk debatt om AF enn det man skulle forvente. All levende forskning må inngå i en kritisk debatt om metode, teori og forskningspraksis. Denne diskursen er selvsagt også helt grunnleggende for at AF skal kunne utvikles.

Kritikken mot AF har kommet både fra folk eksterne til AF og fra AF-kolleger. Noe av kritikken har bare til hensikt å skade renomméet til AF. Da inngår den gjerne i en strategi for å hindre finansiering av aksjonsforskning. Andre kritikere er genuint opptatt av å forbedre aksjonsforskningen. Det er åpenbart slik at både den eksterne og den interne kritikken er viktig og må tas på alvor. Forskere som anvender en AF-basert strategi bør tiljuble de fagfolkene som er interessert i å skape en diskurs rundt de grunnleggende ontologiske, epistemologiske og metodiske spørsmålene. Det skjerper overvåkenheten til å delta i en debatt om hva en konkret vitenskapsteoretisk posisjon betyr for egen forskning. Man får ofte følelsen av å bli urettferdig behandlet, men uansett er det viktig å kunne begrunne eget vitenskapelig ståsted. Dette er en tolkning av kritikken som nok tenderer til å gi et for rosenrødt bilde av det daglige arbeidet. Politiske og strategiske spill om forskningspenger gjør at forsvar av AF ofte blir svært krevende. Faglig kritikk har, som jeg har påpekt tidligere, en viktig misjon når den tar form av en diskurs slik som Habermas (1984, 1987) forestiller seg «den ideelle samtalen».

Kritikken blir uregjerlig eller en parodi når den tar form av ord i lukkede rom. Faglighet vil ikke bety noe i maktkampen om hvilken metodologi som kan anvendes på aktuelle forskningsmessige utfordringer. Dette er en diskurs AF er dømt til å tape rett og slett fordi vi ikke har en stemme i disse samtalene.

Sørensen (1993) inntar en positivistisk og konvensjonell posisjon i det han hevder å være et grunntrekk ved aksjonsforskning. Først og fremst er dette forbundet med engasjement og involvering. Subjektivitet, ikke repliserbarhet, og manglende mulighet for generaliserbarhet er noen av problemene som

blir påpekt. Disse utfordringene må løses av aksjonsforskere for at forskningsresultatene skal kunne få gjennomslag. Samtidig vises de problematiske sidene ved konvensjonell samfunnsforskning, men da bare med motsatt fortegn.

I *Tidsskrift for samfunnsforskning* (1993) ble det publisert en kritisk analyse om hvordan en god faglig debatt kan føres. Tilsvaret kom fra Pålshaugen (1993). Argumentasjonen til Pålshaugen (1993) var arrogant og utfordrende, ikke inkluderende og problemorientert. Det er ikke slik jeg ser for meg en god faglig debatt. Dessverre valgte han ikke å vise både de problematiske og de grensesprengende perspektivene ved AF. Pålshaugen tok en heller arrogant tone i en postmoderne kritikk av konvensjonell samfunnsforskning og uten villighet til å gå inn på AFs spesifikke utfordringer. I store trekk ble dette en dårlig faglig debatt. Det kom ingen stor debatt i kjølvannet av disse to artiklene. Fagfeltet syntes ikke å være modent for en slik diskurs.

Omtrent samtidig var det en skarpere og mer fruktbar debatt i tidsskriftet *Human Relations* bygget på en spesialutgave om AF som Elden og Chisholm (1993) redigerte. Debatten tiltrakk seg både ihuga venner av AF og de som var provosert over at denne typen «vitenskapelighet». I tillegg var dette en relativt bred debatt som engasjerte forskere i flere forskjellige miljøer. Hvor denne debatten står i dag, er ikke umiddelbart enkelt å avklare. Kanskje er det aller viktigste som har skjedd i det siste tiåret, at dagens samfunnsforskning ofte blir avkrevd et svar på den praktiske nytten av forskningen? Dette er en utfordring som passer som hånd i hanske for aksjonsforskere fordi man nettopp i AF kople praktisk nytte og forskning i samme prosess. Konvensjonelle samfunnsforskere har det langt vanskeligere med å kunne svare på denne utfordringen.

Et spesielt problem for AF er at kritikken sjelden blir en åpen debatt med bredt engasjement. Sladder er det vanskelig å vegre seg imot. Argumenter som ikke tilbakevises forblir stående som sannheter. Ryktespredning lever sitt eget liv uten mulighet for den det gjelder til å gripe inn eller gjøre sin stemme hørt. Denne kritikken er viktig, men sakens natur gjør det vanskelig, for ikke å si umulig, for alle å kunne delta. Derfor er det umulig for AF-baserte forskere å ha en stemme ettersom debatten har foregått i lukkede rom.

Den dominerende åpne kritikken av AF er å finne i evalueringer av forskningsprogrammer hvor aksjonsforskning har vært benyttet. Særlig tre kilder er viktige. *Norges råd for anvendt samfunnsforskning* (NRS) evaluerte norske AF-miljøer. Den danske harvardbaserte sosiologen Sørensen (1993a) var krumtappen i dette arbeidet. Sørensens hovedargument er at AF er forskning

hvis de tekstene som produseres kan inngå i den vitenskapelige diskursen på feltet. Ontologiske, epistemologiske og metodiske posisjoner i AF må kunne forsvares. Det er for eksempel sjelden at man finner drøfting av problemstillinger vedrørende generaliserbarhet eller om hvordan endringsstrategier kan influere på resultater av samfunnsvitenskapelig forskning. Sørensens kritikk (1993 a, b) er et annet ontologisk ståsted enn det AF innbyr til. I tillegg vil det være strutsepolitikk å stikke hodene i sanden for å unngå å se disse markerte hindrene. Disse tekstene (Pålshaugen, 1993 og Sørensen, 1993 a, b) reflekterer en gjensidig kritisk holdning ved å reise vitale innvendinger mot AF, eller ved å gjøre som Pålshaugen (1993), å gå utenom kritikken.

Bemerkelsesverdig er to andre spesialutgaver av *Tidsskrift for samfunnsforskning* (TSF), som begge hadde fokus på norsk AF. Det første spesialnummeret kom i 1969 og var antakelig redigert av Philip G. Herbst¹. Det hadde tittelen «Spesialnummer om sosioteknisk forskning».

Den andre spesialutgaven av TSF kom i 1982 og hadde Max Elden som medredaktør. Denne spesialutgaven hadde tittelen «Arbeidsmiljø». Ambisjonene var nok fra redaktørens side å vise bredden av aksjonsforskning og ikke å innlede til en kritisk analyse av tradisjonens forskningsmessige bidrag.

Nærmest kommer vel det avsluttende bidraget fra Max Elden. Tittelen var «Kommentar; Deltakerforskning – Om å arbeide med forandring gjennom forskning». Hovedfokuset var knyttet opp til problemer og utfordringer som blir skapt ved lokal deltakelse i forskningsprosessen. Særlig viktig var diskusjonen om medvirkningens krav til ressurser. Artikkelen åpnet opp for en kritisk vinkling, men dette ble ikke i noen særlig grad fulgt opp. I stedet kom en «hands-on» drøfting av hvordan man kunne realisere høyere grad av medvirkning. Elden skal ha honnør for å være en tidlig kritisk røst i AF, selv om den ikke hadde volum nok til å skape et bredt engasjement.

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for AF

AF er et knippe av forskjelligartede praksiser og refleksjonsmodeller som aktive forskere på feltet har valgt å benevne som aksjonsforskning. Det vil være feil å forvente at aktørene jobber på en spesifikk måte som aksjonsforskere. Ser vi på feltets omfang, så er det et bredt spekter av ulike tilnæringer

¹ Herbst er den som har skrevet perspektivartikkelen «Innledning: Utvikling av sosioteknisk analyse».

som har nedfelt seg i et antall aksjonsforskningsmodeller. Det er mange ulike praksisformer som av aktørene selv blir betegnet som AF, og det viktig å innse at AF ikke kan begrenses til den ene «rette» måten å definere og praktisere aksjonsforskning på. Ingen AF-praksis er den eneste rette. Det er altså ikke slik at en bestemt ontologisk og epistemologisk posisjon er den eneste riktige. Problemstillingen er ikke slik. Derimot er det viktig at presentasjonen og begrunnelsen for en bestemt ontologisk og epistemologisk posisjon er faglig konsistent og troverdig. Det er ikke grunn til å gjennomføre en heksejakt på metodiske grep som ikke alle er enige i. Poenget er å kunne begrunne den posisjon man har valgt å anvende. Debatten bør så gå mellom de ulike posisjonene, og det vil neppe være ønskelig å kåre en seierherre. Hensikten må heller være å stille som krav til en aksjonsforsker at man kan begrunne sin egen forskning i et konsistent ontologisk, epistemologisk og metodisk perspektiv.

Jeg har valgt ut et antall arbeidsmetodikker som viser bredden i AF. Denne presentasjonen har til hensikt å vise bredden i forskningsstrategier og er ikke ment som en intern rangering. Reason og Bradbury (2001) gir en god oversikt over feltet.

PAR (Participative Action Research) har som målsetting å bygge politisk mobilisering for frigjøring (Fals Borda & Rahman 1991; Freire, 1972).

PAR (Pragmatic Action Research) bygger på pragmatisk filosofi (Greenwood & Levin, 1998/2007).

Sosio-teknisk tenkning har medvirkning som et sentralt begrep i prosjekter rettet inn mot å skape et godt arbeidsmiljø (Thorsrud & Emery, 1970; Trist, 1981).

Aksjonsforskning i undervisning har som fokus å drive utviklingsarbeid, gjerne på klassenivå (Mills, 2003).

Evaluering som aksjonsforskning er rettet inn mot å kombinere evaluering med utvikling av konkrete og praktiske løsninger (Finne, et al., 1995; Guba & Lincoln, 1989).

Denne oppstillingen viser at det er et vidt spenn i praktisering av AF. Det er et poeng i seg selv at mangfoldet på feltet er stort, og at det ikke på noen måte er et mål med reduksjon. Tvert imot vil jeg hevde at det er et gode at det er mange AF-strategier som er åpne for anvendelse. Det er bare å velge. Ikke

tilfeldig, men bevisst og systematisk. Hensikten er å kunne begrunne den plattformen som AF bygger på. Enhver som driver med AF må altså kunne argumentere for den ontologiske og epistemologiske posisjonen man har. Konsekvensen er ikke at alle tekster om aksjonsforskning skal være en eksess i vitenskapsteoretisk argumentasjon. Noen ganger er AF-forskningen knyttet opp til grunnlagsproblemer, og da er det selvsagt nødvendig med en fordypning mot vitenskapsteori, mens man i andre situasjoner bare trenger en kort referanse til egen posisjon.

Presentasjonen av ulike av AF-strategier kunne med letthet ha blitt lengre, men det er ikke i seg selv et poeng å gjøre listen lang. Hensikten er å vise at det er flere faglige posisjoner som kan begrunne valget av AF-teori og metodikk, og at den som arbeider med aksjonsforskning må kunne levere en faglig og vitenskapsteoretisk begrunnelse for egen praksis. Mitt hovedpoeng er at en aksjonsforsker må kunne levere en begrunnelse for sin praksis. Det burde selvsagt også enhver annen samfunnsforsker kunne gjøre.

Aksjonsforskningen er sårbar for slik kritikk fordi man svært sjelden finner en AF-posisjonering i artikler som argumenterer med at AF er ledesnoren. Jeg har i mange år hatt rollen som fagfelle i vurdering av manuskripter. Altfor mange ganger har jeg fått oversendt artikler fra forskere som sier at de er aksjonsforskere, mens det gis ingen faglig begrunnelse for denne posisjonen. Det er nesten slik at man skulle tro at når det er mangelfull eller tynn ontologisk og epistemologisk begrunnelse for forskningen, så kan man henge aksjonsforsknings-lappen på arbeidet. Dette blir for amatørmessig. Skriver man en artikkel bygget på AF, er det som tidligere påpekt nødvendig å gi en vitenskapsteoretisk begrunnelse for valget. I tillegg vil det være viktig å presisere en begrunnelse for den aktuelle AF-inspirerte ontologiske posisjonen. På den annen side kan selvsagt ikke en hvilken som helst praksisform som bidrar til kunnskapsutvikling gjennom praktisk arbeid, rubriseres som aksjonsforskning. I det perspektivet som er presentert ovenfor, vil jeg fremheve følgende faktorer som grunnleggende for at en forskningspraksis skal kunne benevnes som aksjonsforskning:²

2 Den avgrensningen som gjennomføres i denne artikkelen, er sterkt influert av pragmatisk filosofi (Dewey 1938/1991). «Inquiry is the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is as determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the elements of the original situation to a unified whole.»

- Problemeierne må sammen med forskerne inngå i et felles forsknings- og læringsfelleskap.
- Forskningen, eller kunnskapsutviklingen, må bidra til å skape konkrete løsninger på aktuelle problemer. Å finne en løsning som virker (dvs. løser det aktuelle problemet) er det mest krevende troverdighetskriterium i AF. Noe tilsvarende krav til «troverdighet» finnes ikke i konvensjonell samfunnsforskning.
- Utvikling og implementering (prosess og konkrete løsninger) gir grunnlag for vitenskapelig strukturering og analyse.
- Aksjonsforskning er en syklisk prosess av konkret eksperimentering og læring.
- Aksjonsforskning er i sin natur kontekstbundet.

I de ulike standardverkene om AF vil man finne en nærmere presentasjon og drøfting av hva som avgrenses som aksjonsforskning. Se for eksempel: Bradbury, 2015; Greenwood og Levin, 1998/2007; Fals-Borda og Rahman, 1991; Reason og Bradbury, 2008.

Kvalitet i aksjonsforskning

Jeg har så langt argumentert for betydningen av en faglig debatt. Den er grunnlaget for faglig utvikling. Kvaliteten av AF sikres ved at forskerne er aktive i den faglige debatten. Derved skjerpes den kritisk-analytiske kapasiteten og evnen til å bygge gode teoretiske modeller for forskningen. Hva er det så denne debatten bør omhandle? Grunnleggende problemstillinger som ontologi, epistemologi og metode har allerede vært presentert. Hvis vi vender blikket innover, blir kvalitetskriterier for god aksjonsforskning det som kommer til å stå i sentrum. Siktepunktet er å vise et sett av faktorer som har betydning i vurderingene over tid, og som i svært beskjeden grad har vært fremholdt. Et knippe på fire variabler peker seg ut som sentrale for å kunne levere god aksjonsforskning. Disse er bred lokal deltakelse, kontroll av forutinntatthet, samarbeid mellom flere forskere og systematiske data om endringsprosessen.

Man må selvsagt kunne vise at AF er like rigorøs som konvensjonell samfunnsforskning. Relevansen er ikke under debatt. Fordi et AF-prosjekt blir initiert for å kunne løse praktiske problemer, er relevansen sikret. Ikke nok med

det – i løpet av AF-prosjektets gjennomføring vil det svært ofte dukke opp tema som er viktig å forske på. Hvis forskerne og problemeierne velger å bruke tid på en slik problemstilling, er det klart at temaet bringes inn under forskningens rigorøse refleksjon nettopp fordi det fremstår som praktisk relevant. I tradisjonell samfunnsvitenskapelig forskning utvikles gjerne problemstillingene fra lesning av andres forskningsarbeid. De faglige utfordringene søkes ved å jobbe med teori (fra teori til teori), men i AF går prosessen fra teori til praksis og tilbake til teori. En drøfting av samspillet mellom rigorøsitet og relevans er presentert i Levin, 2012.

Den største utfordringen i arbeidet med AF er å utvikle en begrunnelse for at aksjonsforskningen er rigorøs, altså at den oppfyller de krav som forskningen stiller til kunnskapingsprosessen for at man skal kunne «tro» på resultatene. Kravet til kvalitet, som jeg velger å bruke som et samlende begrep for rigorøsitet, vil variere alt etter ontologisk posisjon. Hva kjennetegner så en posisjon i AF som sikrer kvaliteten? Det er grunnleggende viktig å ha et velbegrunnet svar på denne utfordringen. Først og fremst må forskningsstrategien være transparent. Det må være mulig å ettergå forskeren i hans eller hennes arbeid med forskningsprosessen.

Det genuine kriteriet for å avgjøre om forskningen er god, er om den produserer brukbare eller virksomme resultater. I en AF-prosess er målsettingen å løse konkrete og praktiske problemer samtidig som man også utvikler relevant teori. Brukbarhet er et kriterium som ingen annen samfunnsvitenskapelig forskningsstrategi kan vise en parallell til. Brukbarhet er en test på om teoretisk innsikt kan begrunne en virksom praksis. Dewey (1938/1991, s. 114) var den første betydelige filosofen som utviklet kunnskapingsprosessen ut fra et integrert praktisk-teoretisk perspektiv:

But the final test on its possession of these properties is determined when it is actually functions – that is, when it is put into operation to institute by means of operation facts not previously observed, and is then used to organize them with other facts into a coherent whole.

Dewey posisjonerte på en kraftfull måte pragmatisk filosofi som en fruktbar måte å drive AF på. Jeg har tidligere påpekt at AF resulterer i kontekstbundet kunnskap. AF produserer altså innsikt som i første omgang har en avgrenset gyldighet knyttet til den aktuelle konteksten forskningen er gjennomført i.

Dette er den prinsipielle posisjonen, men det er en vei rundt dette hinderet. Kunnskapen som er utviklet i en bestemt kontekst, vil kunne overføres til andre kontekster ved at forskeren gjør en analyse av påvirkningen av de kontekstuelle variablene på forskningsfunnene, for derved å kunne si noe om kontekstens betydning. Denne partikulære kunnskapen kan så brukes til å si noe om hvorvidt andre kontekster gir de samme kjennetegn. I så fall er det grunn til å tro at kunnskapen vil være gyldig i denne alternative konteksten. Dette er så langt en diskusjon om hvorvidt kontekstuell kunnskap kan «generaliseres» på bakgrunn av en kontekstuell analyse.

Vanligvis vil en drøfting av kvalitet av forskningen begynne når forskning skal rapporteres. Grunnlaget for å forstå hva kvalitet krever av aksjonsforskeren, må være bygget inn i grunnutdanningen. Det er grunnleggende viktig at det etableres forskerskoler som kan gi undervisning på ph.d. -nivå for studenter som ønsker å utvikle sine ferdigheter som aksjonsforskere. Kravene til intellektuell dybde og litteraturomfang som forventes lest, må stå opp til de samme krav som konvensjonell samfunnsforskning stiller.

Forskerutdanning i aksjonsforskning

Jeg har drevet med systematisk AF-undervisning på ph.d. -nivået siden 1989 (se Levin, 2008). Det opplegget som vi utviklet ved Universitetet i Trondheim (UIT, senere NTNU), kan sammenlignes med det som i dag har betegnelsen forskerskole. Sammen med min kollega Max Elden fikk vi på slutten av 1980-tallet finansiert en ph.d. -gruppe på seks studenter. De fulgte et spesialopplegg som vi la til rette for i ph.d. -undervisningen. Elden forlot Norge ett år inn i programmet. I utgangspunktet var jeg kritisk til deler av den aksjonsforskningen som IFIM (Institutt for industriell miljøforskning) og AFI (Arbeidsforskningsinstituttet) hadde drevet. Bakgrunnen var liten fleksibilitet med hensyn til hvilke interesser som skulle være representert i styring av og i det konkrete arbeidet i prosjektene. Dette kommer til uttrykk i et kapittel i en bok, skrevet sammen med Roger Klev (Klev & Levin, 1998). Et vesentlig poeng var at aksjonsforskningen i arbeidslivet ikke utelukkende måtte bygge på samarbeid mellom arbeidstakere og arbeidsgivere. Hvilke grupper av aktører man jobber sammen med, vil variere, avhengig for eksempel av etiske vurderinger, makt og konflikt (se Borum, 1980). Prosjekter som

var initiert av enten ledelse eller fagforening, kunne være like mye AF som et prosjekt som bygget på samarbeidsbaserte opplegg mellom arbeidsgivere og arbeidstakere. Den viktigste læringen var at aksjonsforskning hadde sin egen metodiske strategi uavhengig av hvem deltakerne var (Greenwood & Levin, 1998/2007). Epistemologien og metoden var altså uavhengig av hvem som var forskere eller deltakere. Hvem som deltar, blir bestemt av hvilke problemstillinger som er aktuelle. Å sette en lokal fagforening i stand til å ta et selvstendig standpunkt til teknologisk utvikling innebærer ikke at ledelsen skal eller må delta.

Første gang jeg reiste spørsmålet om AF som en del av undervisningstilbudet på universiteter, var i artikkelen «*Ph.d. programs in action research: Can they be housed in Universities?*» (Levin, 2003). Denne publikasjonen var bygget på erfaringer fra tre programmer som gjør det klart at AF kan tilpasses undervisningsopplegg på universiteter. Hovedargumentet er at et AF-basert ph.d.-program må være like ambisiøst som et standard ph.d.-program i samfunnsforskning med hensyn til innhold og omfang. Poenget er at en AF-basert ph.d. må ha en profesjonell plattform som gjør deltakerne faglig skikket til å delta i brede faglige diskusjoner. Med andre ord så må AF-forskere være integrert i den løpende profesjonelle faglige diskusjonen.

Bred deltakelse av lokale krefter og forskere

I artikkelen «Organizing Change Processes» (Levin, 2004) drøftes spesielt betydningen av bred deltakelse. En inkluderende plattform for deltakelse er viktig både for å sikre at AF bygger på lokale problemstillinger, og for å likestille forsker og problemeiere i en viss grad. Dette åpner opp for et bredere grep om troverdighet og kvalitet fordi oppnådde resultater må tolkes av både forskerne og problemeierne. Denne grunnleggende diskusjonen om deltakelsens betydning i AF er viktig. Primært betinger medvirkning at deltakerne er i stand til å utvikle en gjensidig forståelse, noe som er en betingelse for å kunne lære i fellesskap. Denne diskusjonen er fulgt opp i teksten «Knowledge and Technology Transfer: Can Universities Promote Regional Development» (Levin, 2007) hvor poenget er at det vil være slik at det må etableres et felles språk som samtidig bygger på gjensidig forståelse før medvirkningsbaserte utviklingsprosesser kan etableres.

Kontroll av forutinntatthet

En forsker er selvsagt aldri fri fra å ha forestillinger og modeller om det sosiale systemet han eller hun ønsker å forske på. Ettersom forutinntatthet alltid vil være til stede, må forskningsprosessen være slik at det er mulig å kontrollere og korrigere så mye som mulig av den «skjevheten» som forutinntattheten har generert. Den aller enkleste måten å gjøre dette på er å notere / skrive ned hva en tror er tilstanden i det sosiale systemet, og sjekke ut dette mot hva man trodde før systematisk datainnsamling begynte. Likheter og forskjeller med hensyn til hva data sier, må begrunnes. En slik analyse vil gi et grunnlag for å forstå egen forutinntatthet og derved også sikre kvaliteten på forskningen.

Flere forskere (minst to) samarbeider

Selvsagt er det slik at den sosiale organiseringen av forskningen er viktig. Jeg har ovenfor påpekt betydningen av å kontrollere for egne «vrangforestillinger». Aksjonsforskeren bør ikke jobbe alene i felten. Når man er engasjert i pågående endringsprosesser, vil det ofte være nødvendig å handle umiddelbart. Det vil være til god hjelp hvis man i fellesskap og umiddelbart kan tenke igjennom ulike situasjoner og drøfte alternative handlingsveier. Det er faglig viktig for å kunne drøfte hvordan man skal tolke innspill og vurdere interessentene i prosjektet, men ikke minst gjør to personer i felten det mulig å samle inn data på en grundig måte. Kanskje burde det være et krav, hvis ambisjonen er å levere forskning av høy kvalitet.

Poenget med å få minst to til å jobbe sammen om et AF-prosjekt er at det er mulig for forskerne å teste ut tolkningen av hendelser eller konversasjoner de har deltatt i. Å være to personer gjør en drøfting der og da til en mulighet. Det vil også være en styrke i ethvert prosjekt at to personer kan veksle om å lede utviklingsprosessene. De engasjerte forskerne kan også dele på arbeidet med kontinuerlig å oppdatere feltarbeidsboken.

Systematisk datainnsamling i et endringsløp

Arbeid med en AF-strategi i forskning genererer datapunkter i seg selv, rett og slett fordi man arbeider med sosial endring gjennom konkret problemløsning.

Data fra denne prosessen må registreres og systematiseres. En vanlig posisjon i debatten om AF er å skape et skille mellom handlingskomponenten, som tolkes som konsulentarbeid, og en mer teoretisk posisjonering, som er forskningskomponenten. Ideen bak denne todelingen er å skille ut forskningen som uavhengig av deltakelse. Dette innebærer å gjøre AF om til konvensjonell forskning. Da har også utvikling gjennom aktiv deltakelse i konkret forandringsarbeid blitt faset ut av aksjonsforskningen. I en slik situasjon bidrar ikke endringsarbeidet til å høste erfaringer og impulser som går ut over det en konvensjonell og distansert forskning kan bidra med. Herbst (1977) er tillagt å ha formulert dette på en kraftfull måte. «Det er først når man forsøker å endre et system, at man forstår hvem som har makt og innflytelse.»³ Følger man denne argumentasjonslinjen, vil ikke handlingskomponenten i AF gi noe bidrag til forskningen. Tvert imot er forandringsarbeidet ivarettatt av «konsulenten» og er derved skilt fra aksjonsforskningen. Dette innebærer at bare konvensjonelle data blir tilgjengelig og brukt i forskningsprosessen. Arbeidsdelingen mellom forsker og konsulent fører til at forskningen bare kommer til å bygge på det som tradisjonelt forstås som data. Denne delingen mellom en konsulent som har et utvendig forhold til data og en forsker som har levd i feltet er svært uheldig. Det grunnleggende i aksjonsforskning, nemlig integrering av forskning og handling, blir umulig å realisere ved en slik arbeidsdeling mellom forsker og konsulent.

Aksjonsforskerne må altså sikre seg data fra endringsforløpet, og de må ha data fra før/etter situasjonen. For å ta et siste først; før/etter situasjonen kan kartlegges ved bruk av vel etablerte samfunnsvitenskapelige metoder. Både kvalitative og kvantitative data kan anvendes. Poenget her er at et bredt spekter av data kan samles inn. Ofte ser man at det genereres for mye data. Forskeren har ikke gjennomført en tilstrekkelig analyse som indikerer hvilke data som trengs. Den metodiske litteraturen innenfor evaluering kan være til stor nytte her (se Guba & Lincoln, 1989; Lincoln & Guba, 1985). Det metodiske grepet som her er skissert, er enkelt å forholde seg til. Standard lærebøker om metode vil her utgjøre et fundament for å kunne gjøre før/etter studier. Men fortsatt savnes en metodisk angrepvinkel som kan fange de sosiale endringsprosessene.

3 Dette utsagnet blir gjerne tillagt Herbst. Det er tydelige spor etter dette utsagnet i Herbst (1977). Herbst var dessuten tydelig i sin muntlige argumentasjon for denne posisjonen.

Feltdagbok

En feltdagbok vil kunne danne en bro som vil bidra til å samle data om pågående endringsprosesser. En feltdagbok kunne gi et vesentlig bidrag med hensyn til data som kan forklare utviklingsdynamikken. La meg begynne med å avklare hva en feltdagbok er. Det forutsettes at forskeren ved slutten av hver dag i felten noterer hva som har skjedd og hvordan han eller hun tolker det som har skjedd, og anfører eventuelle nye innsikter. Nye innsikter og oppdagelser blir en viktig del av den daglige refleksjon over aksjonsforskningsprosjektets utvikling. Dette gir AF et innslag av faglig spenning. Forskeren blir deltaker i en dynamisk læringsprosess, noe som i praksis ikke er mulig ved konvensjonell samfunnsforskning. Antropologene kommer kanskje nærmest denne rollen ved å være en deltakende observatør.

1. Alle løpende hendelser som er relevante for prosjektet noteres. Her er det viktig at forskeren noterer ned hendelsene så «nøytralt» som mulig. I et forskerteam på minst to personer gir noteringen av daglige hendelser en mulighet til en kritisk gjennomgang, noe som vil bidra til å sikre kvaliteten av data. For denne typen data er det åpenbart mulig å registrere hendelsene gjennom lyd- eller videopptak.
2. En første analyse av hvorfor situasjonen har utviklet seg i en spesiell retning. Hva er bevegelsen, og hvordan kan den forklares? Er det alternative forklaringsmodeller som kan kaste lys over hendelsene? Bør hendelsene sjekkes ut ved å samle data fra flere tilgjengelige kilder?
3. Var det uventede hendelser som fant sted? Denne typen data er særlig viktig. Ofte vil data knyttet til det uforutsette være stedet hvor ledetråder til særegne og ikke forutsette situasjoner blir synlige. Ofte vil slike data være tett innvevd i prosjektets dynamikk. Denne potensielt tette oppfølgingen over tid er en vesentlig mulighet og et kjennetegn ved AF. Det er her de nye og ikke forutsette hendelsene opptrer og etter hvert kan gi inntak til ny innsikt.

De praktiske utfordringene for å sikre kvaliteten i aksjonsforskningen

Den faglige diskusjonen som jeg har ført om kvalitet i aksjonsforskningen, tok utgangspunkt i den kritikk som er reist mot AF som forskningsstrategi. Det er viktig å kunne argumentere for den vitenskapsteoretiske basisen

for aksjonsforskning. Poenget her er ikke å gjøre AF til en vitenskapsteoretisk eksess, men den som praktiserer AF må kunne svare på denne typen kritikk. For det andre må De samme krav om vitenskapsteoretiske begrunnelse utfordrer selvsagt alle som driver med forskning. Dette gjelder enten det er kvalitativ eller kvantitativ, positivistisk eller hermeneutisk forskning. Det som ofte er synlig, er at forskere ikke begrunner sin forskning i en vitenskapsteoretisk posisjon med mindre de blir konfrontert med dette.

Den tradisjonelle kritikken av AF er at den er konsulentarbeid, og ikke forskning. Kort sagt – det publiseres for lite substansielt fra AF-prosjekter. Det har kritikerne rett i. Aksjonsforskere har vært dårlig forberedt for sin praksis rett og slett fordi det til nå har eksistert få master- og ph.d. -programmer i aksjonsforskning. Det blir en grunnleggende utfordring for aksjonsforskere og for akademiet å sikre at det er tilbud innen høyere utdanning i aksjonsforskningens praksis. I dag vil man i norsk høyere utdanning finne kurs og utdanning på master- og ph.d. -nivå ved flere universiteter og høyskoler. Slike tilbud kan man for eksempel finne ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Universitetet i Tromsø og NTNU.

Litteratur

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1971). *The Social Construction of Reality A treatise in the Sociology of Knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Borum, F. (1980). A Power-Strategy. Alternative to Organization Development. *Organizational Studies*, 1/2, 23-46.
- Bradbury, H. J. (Ed.) (2015). *Handbook of Action Research*. Third edition. Los Angeles: SAGE.
- Bryman, A. (2008). *Social Research*. Third edition. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1938/1991). *Logic: The Theory of Inquiry*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Elden, M., & Chisholm, R. (1993). Emerging varieties of action research. Introduction to a special issue. *Human Relations*, Vol 4, s. 21-34.
- Emery, F. E. (1959). *Characteristics of socio-technical systems*. London: Tavistock Institute of Human Relations.
- Fals Borda, O., & Rahman, M. (1991). *Action and Knowledge Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research*. New York: The Apex Press.
- Finne, H., Levin, M., & Nilssen, T. (1995). Trailing Research. A Model for Useful Program Evaluation. *Evaluation*, Vol1 (1), s. 11-31.
- Freire, P. (1972). *The Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.

- Greenwood, D. J., & Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research Social Research for Social Change*. Thousand Oaks: SAGE.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research Social Research for Social Change*. Second Edition. Thousand Oaks: SAGE.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: SAGE.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Vol 1, Reason and the Rationalization of Society*. London: Heineman.
- Habermas, J. (1987). *The theory of Communicative Action, Vol 2, Lifeworld and System: A critique of Functionalist reason*. Oxford: Polity Press.
- Herbst, P. G. (1977). *Alternativ til hierarkisk organisasjon*. Oslo: Tanum-Norli.
- Klev, R., & Levin, M. (1998). *Aksjonsforskning på IFIM. Den grimme elling «i forkledning»*. Trondheim: IFIM.
- Levin, M. (1993). Creating Networks for Rural Economic Development in Norway. *Human Relations, Vol 46, No. 2*, s. 193-218.
- Levin, M. (2003). Ph.D. programs in Action Research – Can they be housed in universities, *Concepts and Transformation, Vol. 8, Number 3*, s. 219-238.
- Levin, M. (2004). Organizing Change Processes Cornerstones, Methods, and Strategies, In J. J. Bonstra, *Dynamics of Organizational Change and Learning* (pp. 72-84). New York: John Wiley.
- Levin, M. (2007). Knowledge and Technology Transfer: Can Universities Promote Regional Development, In A. Harding, A. Scott, S. Laske, & C. Bursteche, *Bright Satanic Mills* (pp. 40-51). London: Ashgate.
- Levin, M. (2008). The Praxis of Educating Action Researches. In P. Reason, & H. Bradbury, *The SAGE Handbook Action Research Participative Inquiry and Practice* (pp. 667-682). Second Edition. London: SAGE.
- Levin, M. (2012). Academic Integrity in action research. *Action Research, Vol. 0(0), Number **, p. 0-17.
- Levin, M., & Ravn, J. E. (2007). Involved Praxis and Analytical at a Distance. *Systemic Practice and Action Research, Vol. 20*, s. 1-13.
- Levin, M., & Svarva, A. (1990). *Mens vi venter*. Trondheim: IFIM.
- Lincoln, Y. W., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research A guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Pålshaugen, Ø. (1993). Aksjonsforskning: En nyttig vitenskap. Et innspill i fire akter. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, s. 232-251.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001.) *Handbook of Action Research, Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research, Participative Inquiry and Practice*. Second Edition. London: SAGE.
- Sørensen, A. Bødtker (1993a). Aktionsforskning i og om arbeidslivet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Årgang 33, s. 213-230.

- Sørensen, A. Bødtker (1993b). *Evaluering av norsk arbeidslivsforskning og aksjonsforskning. Fokus på Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) og Institutt for industriell miljøforskning (IFIM)*. Oslo: NORAS.
- Thorsrud, E., & Emery, F. (1970). *Mot en ny bedriftsorganisasjon*. Oslo: Johan Grundt Tanum Forlag.
- Trist, E. (1981). *The evolution of socio-technical systems*. Toronto: Ontario Quality of Working Life Center.

2

Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning

Kunnskapsteoretiske perspektiver i en didaktisk, aksjonsforskningsbasert tilnærming til utdanning av lærere og lærerforskere

Hilde Hiim

In this article, attention is drawn towards relevance problems in teacher education concerning insufficient opportunities for student teachers to develop practice based professional knowledge. It is argued that relevant teacher education must build on an epistemological understanding of how professional knowledge is constituted and developed. A dominating rationalist concept of knowledge, implying that theory governs practice, has led to a lack of inner coherence in teacher education, especially between student teachers' campus and field work learning experiences. Additionally, due to a lack of coherence between professional work and research, knowledge in the teaching profession is not sufficiently grounded in professional practice.

The article introduces an action research based, didactic approach to the education of teachers and teacher researchers inspired by pragmatic and critical epistemology. From pragmatic and critical epistemological perspectives relevant teacher education is structured around professional tasks and concepts based on professional experience and critical reflection. To strengthen the practical basis of professional teacher

knowledge, there is a need to educate teachers as researchers who are capable of integrating teaching and research through critical didactic action research.

Innledning

Mangel på profesjonsrelevans og indre sammenheng er en stor utfordring i lærerutdanningen, selv om det blir gjort mye for å møte problemet. En relevant lærerutdanning kan defineres som en utdanning hvor studentene får anledning til å utvikle begynnende profesjonskunnskap. I denne artikkelen vil jeg argumentere for at relevant lærerutdanning må bygge på en epistemologisk forståelse av hva profesjonskunnskap er og hvordan den utvikles.

Jeg vil først si noe om hva relevansproblemet består i, og presentere forskning som belyser problemet. Deretter vil jeg presentere en aksjonsforskningsbasert, didaktisk tilnærming til utdanning av lærere og lærerforskere. Et hovedprinsipp i tilnærmingen er at lærerstudenters og læreres profesjonelle, didaktiske erfaringer i praksisfeltet er grunnlag for utvikling av profesjonsbegreper. På bachelornivå er utdanningen strukturert omkring aksjonslæringsprosjekter hvor studentene lærer å lære av praksis. På masternivå er utdanningen strukturert omkring aksjonsforskningsprosjekter hvor studentene lærer å forske i lærerpraksis.

Epistemologiske perspektiver på profesjonskunnskap og lærerutdanning som har inspirert den aktuelle tilnærmingen, blir så undersøkt og diskutert. Utfordringer som gjelder manglende profesjonsrelevans i lærerutdanning og i forskning relatert til læreryrket, blir først sett i lys av en dominerende rasjonalistisk oppfatning av læreres profesjonskunnskap, hvor teori blir ansett som styrende for praksis. Pragmatiske og kritiske epistemologiske begreper om læreres profesjonskunnskap blir deretter analysert og drøftet. Inspirasjonskilder er primært tolkninger av henholdsvis Wittgensteins (2003), Heideggers (1978) og Habermas' (1999) kunnskapsfilosofi.

Hovedargumenter som trer fram i den epistemologiske analysen, handler om at profesjonsbegreper bare kan utvikles på grunnlag av praktisk erfaring med utøvelse av lærerarbeid. Innholdet i lærerutdanningen bør derfor struktureres omkring autentiske utfordringer studentene møter i praksisfeltet. For å utvikle ny profesjonskunnskap er erfaringsbasert forskning, utført av profesjonelle lærere, nødvendig. Utdanning av lærerforskere bør derfor inngå som en del av lærerutdanningen. Jeg vil argumentere for at aksjonslæring og

aksjonsforskning i form av praktikerforskning (practitioner research) er særlig velegnet når målet er å utvikle profesjonell, praksisforankret lærerkunnskap, og derfor er sentralt i lærerutdanningen.

Til slutt vil jeg sammenfatte og drøfte hindringer og muligheter for relevant lærerutdanning, lærerforskning og utvikling av læreres profesjonskunnskap som kommer fram gjennom den epistemologiske analysen.

Forskning relatert til relevansproblemet

Gjennom de siste tiårene er det blitt rettet et stadig sterkere søkelys mot utfordringer i norsk lærerutdanning som handler om at utdanningen ikke er tilstrekkelig relevant for profesjonsutøvelsen. Studenter har gitt uttrykk for at de ikke ser sammenhengen mellom innholdet i lærerutdanningen og den praktiske utøvelsen av læreryrket. Frafall av studenter er et problem. En del nyutdannede lærere sier at de ikke føler seg godt nok forberedt til lærerjobben, og en del velger å forlate yrket (NNR, 2002, NOKUT, 2006). I studentbarometeret for 2016 kommer det fram at lærerstudenter er blant de som er minst fornøyde med sin utdanning. Flertallet i denne målingen er imidlertid relativt sett fornøyd med arbeidslivsrelevansen, noe som kanskje kan tyde på at utdanningen er i ferd med å bli mer rettet mot lærerprofesjonen enn den har vært tidligere (NOKUT, 2016).

Tradisjonelt har innholdet i lærerutdanningen vært inndelt i fag og disipliner. Innholdet i fagene kan i noen tilfeller bygge mer på fagenes vitenskapstradisjoner enn på analyser av hva slags kunnskap det er behov for i utøvelsen av læreryrket. Det har også vært relativt stor avstand mellom undervisningen i faglig, didaktisk og pedagogisk teori på høgskolen/campus og praksisundervisning på aktuelle skoler. Praksisundervisningen har dessuten hatt relativt lav status og lav økonomisk prioritet. Sammenheng mellom de ulike fagene og disiplinene, mellom læringsarenaene og mellom teoretisk og praktisk innhold har vært og er fortsatt et problem i norsk lærerutdanning (Smeby, 2015). Problemet medfører at det blir vanskelig for studentene å utvikle helhetlig profesjonskunnskap, og at utdanningen oppleves som lite relevant. Det er liknende utfordringer i andre land, for eksempel USA og England (Darling-Hammond, 2006; Grossman mfl., 2008; Little, 2015; Zeichner, 2010).

I Norge er det i de siste årene iverksatt flere tiltak for å møte disse problemene. I nåværende rammeplaner for de ulike lærerutdanningene er det såkalte

profesjonsfaget etablert som et fag som skal være sammenbindende og ha et klart fokus på profesjonsutøvelsen. Rammeplaner og andre formelle retningslinjer framhever tydeligere enn før at utdanningen skal være profesjonsrettet (St.meld. nr. 11 (2008–2009); Nye forskrifter om rammeplaner for lærerutdanning, 2013). Det blir også lagt vekt på å etablere praksisskoler og universitetsskoler som skal bidra til å styrke partnerskapet mellom lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet (St.meld. nr. 28 (2015–2016)). Lærerutdanningen skal dessuten styrkes gjennom å bli femårig. Det blir lagt vekt på at den skal være forskningsbasert, og at forskningen skal være profesjonsrettet. På tross av disse tiltakene ser det ut til at profesjonsrelevans fortsatt er en utfordring (Heggen, Smeby & Vågan, 2015).

I en del av forskningen på lærerutdanning blir begrepet «sammenheng» – coherence – benyttet som hovedgrunnlag for å analysere og vurdere kvaliteten på lærerutdanningsprogram (Canrinus, Bergrem, Klette & Hammerness, 2015; Smeby, 2015). Begrepet blir definert på litt ulike måter, men det blir framhevet at en felles visjon om gode lærere som preger både undervisningen på høyskolen og praksisundervisningen, er sentralt. Begrepsmessig sammenheng mellom de ulike kursene/fagene på campus pluss sammenheng mellom disse kursene og studentenes erfaringer i praksisfeltet er også vesentlig. I en artikkel fra et omfattende forskningsprosjekt blir data fra fem lærerutdanningsprogram fra ulike land, inkludert Norge / Universitetet i Oslo, analysert og sammenliknet med hensyn til grad av sammenheng (Canrinus, Bergrem, Klette & Hammerness, 2015). Programmene hadde i noe ulik utstrekning arbeidet gjennom flere år med å utvikle sammenheng ut fra kriteriene ovenfor. Resultatene viste at studentene erfarte en rimelig god sammenheng mellom de ulike kursene/fagene på campus, men at det likevel var behov for å styrke denne. Sammenhengen mellom undervisningen på høyskolen og praksisundervisningen var mindre klar for studentene, og det blir framhevet at det er et betydelig behov for styrking her.

I denne og flere andre artikler framstår det imidlertid som noe uklart hvorfor behovet for sammenheng i lærerutdanningen oppstår, og hvordan helhet og sammenheng kan utvikles (Canrinus, Bergrem, Klette & Hammerness, 2015; Smeby, 2015). Det er dessuten vanskelig å forstå sammenheng som et mål i seg selv. Årsaken til uklarhetene er at utdanningens hensikt – å utvikle profesjonskunnskap – ikke er tydeliggjort. I denne artikkelen har jeg derfor valgt å benytte begrepet «relevant utdanning», definert som en utdanning hvor

studentene får anledning til å utvikle profesjonskunnskap, framfor «sammenhengende utdanning». Jeg skal utdype spørsmål om hvorfor behovet for sammenheng oppstår og hvorfor sammenheng er en forutsetning for relevant utdanning, i undersøkelsene av profesjonskunnskap seinere i artikkelen.

Jeg vil først presentere noen hovedprinsipper i en tilnærming til didaktisk, aksjonsforskningsbasert utdanning av lærere og lærerforskere, hvor målet er at studentene skal utvikle profesjonsbegreper med grunnlag i praktisk erfaring. Deretter blir kunnskapsteoretiske perspektiver på relevansproblemet og hvordan det kan møtes diskutert.

En didaktisk tilnærming til relevant lærerutdanning og aksjonsforskning

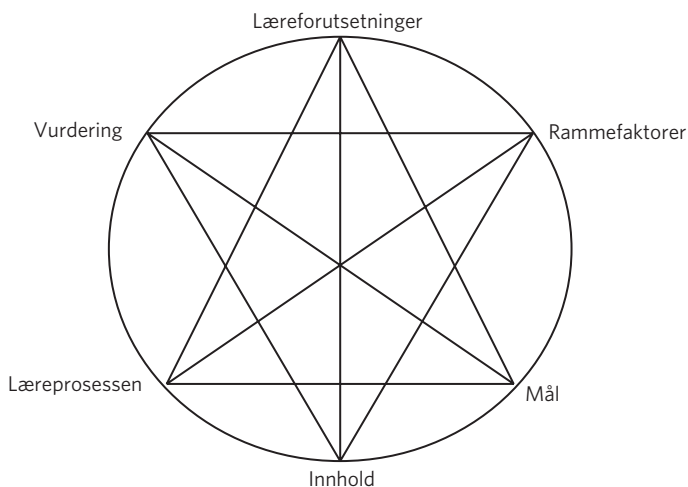
På Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for yrkesfaglærerutdanning, har vi gjennom flere år arbeidet med en tilnærming til praksisbasert, helhetlig utdanning av lærere og lærerforskere (Hiim, 2010, 2016). Tilnærmingen er inspirert av Stenhouse-tradisjonen for lærerforskning og aksjonsforskning. Aksjonsforskning og lærerforskning har for øvrig vært nærmest synonymt i engelsk utdanningsforskning, selv om det finnes flere tilnærminger til aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1991, 1998; Kemmis, 2012; Stenhouse, 1975, 1988).

Relevant utdanning og aksjonslæring på bachelornivå

Et grunnleggende prinsipp i utdanning på bachelornivå er systematisk samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonen og praksisfeltet gjennom hele studiet. Utgangspunktet for lærerutdanningen er analyse av lærerens yrkesutøvelse, av sentrale profesjonsoppgaver og kvalifikasjonsbehov. Det blir lagt opp til at lærerutdannere på høgskolen, studenter og praksislærere samarbeider om å analysere lærerens samfunnsmandat og yrkesfunksjoner med utgangspunkt i rammeplan og fagplan for studiet. Hensikten er å oppnå en felles forståelse av målet med lærerutdanningen og bidra til at utdanningsinnholdet og læreprosessen blir strukturert omkring sentrale profesjonelle yrkesfunksjoner og -oppgaver (Hiim & Hippe, 2001).

Praksis blir ansett som en kjerne i lærerutdanningen, og et hovedprinsipp er at arbeidet på høyskolen i stor grad er relatert til forberedelse, oppfølging og etterarbeid av praksis. Didaktikk har en integrerende funksjon når det gjelder utdanningsinnholdet, og blir definert som «praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdanning, undervisning og læring» (Hiim & Hippe, 1993, s. 99). Poenget med definisjonen er å få fram at læreres profesjonelle virksomhet dreier seg om didaktikk – dvs. om å planlegge, gjennomføre, vurdere og ikke minst *utvikle* utdanning, undervisning og læring. Didaktiske begreper kan anses som konstituerende begreper i læreres profesjonskunnskap. En didaktisk modell bidrar til å visualisere didaktiske grunnbegreper og forholdet mellom dem:

Innholdet i de didaktiske grunnbegrepene er ikke og blir aldri gitt – det dreier seg om generelle kategorier som blir fylt med innhold i lærerstudenter og læreres møte med både konkrete praktiske situasjoner og kunnskapsteoretiske, pedagogiske og faglige teorier. Begrepene fungerer likevel som viktige analyseredskaper fordi de fokuserer direkte på læreres undervisningsoppgaver. De gjør det mulig å reflektere over og identifisere gode og dårlige sammenhenger mellom for eksempel de ulike elevenes personlige, faglige og sosiale læreforutsetninger og faglige mål for læreprosessen, mellom innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer, osv. Didaktiske begreper bidrar til å skape et profesjonelt fokus i lærerutdanningen og i læreres arbeid, samtidig som de



Figur 2.1 Didaktisk relasjonsmodell (Hiim & Hippe, 1989, etter Bjørndal & Lieberg, 1978).

inviterer til stadig utvikling gjennom forbedring av didaktiske relasjoner i ulike kontekster.

Det blir lagt vekt på at didaktiske begreper blir benyttet som et felles begrepsapparat av pedagogikklærere, faglærere, praksislærere og studenter. På høyskolen gjennomfører studentene øvelser hvor de underviser hverandre og analyserer erfarte undervisningssituasjoner ut fra didaktiske kategorier. I praksisundervisningen blir de samme hovedbegrepene benyttet i analyse av praksislærernes og studentenes egen undervisning. Studentene blir oppmuntret til å identifisere didaktiske utfordringer og situasjoner som kan forbedres. De gjennomfører og dokumenterer små og større utviklingsprosjekter hvor de prøver ut og vurderer forbedringer i tett samarbeid med elever. Hensikten er at studentene gjennom fortløpende og gradvis mer avanserte utviklingsprosjekter lærer å analysere, lære av, utvikle og forbedre praksis.

Utfordringer som studenter og praksislærere arbeider med i praksis, blir systematisk fulgt opp i undervisningen på høyskolen. Hensikten er at teorier og begrepsrammer fortløpende blir relatert til didaktiske erfaringer i praksisfeltet. På denne måten kan teoretisk og praktisk innhold i didaktiske, pedagogiske og faglige begreper utvikles som en helhet, med autentiske utfordringer i praksis som utgangspunkt. Skriftlig dokumentasjon av utviklingsprosjektene skal vise hvordan lærerstudentene identifiserer sentrale profesjonelle utfordringer av didaktisk, faglig og pedagogisk karakter, og hvordan de møter og vurderer utfordringene.

Utdanningen på bachelornivå er i stor grad organisert omkring studentenes utviklingsprosjekter. Et hovedanliggende er at studentene utvikler en forskerholdning til lærerpraksis, men de har ennå ikke lært å gjennomføre og dokumentere sine prosjekter på en forskningsmessig kvalifisert måte.

Relevant utdanning og aksjonsforskerutdanning på masternivå

Også i utdanning på masternivå er samarbeid mellom høyskole og praksis-skole sentralt. På bachelornivå har studentene lært å lære av og å utvikle praksis gjennom det jeg vil kalle aksjonslæring. På masternivå er målet at studentene skal videreutvikle sin profesjonelle lærerkompetanse samtidig med at de lærer å *forske* i lærerpraksis. Et hovedanliggende er at studentene lærer å bidra til å utvikle praksisbasert profesjonskunnskap. Tanken er at profesjonelle lærere

selv er de nærmeste til å utvikle innhold i profesjonsbegreper og ny, relevant profesjonskunnskap (Stenhouse, 1975; Hiim, 2010). Dette kan gjøres gjennom forskningsbaserte utviklingsprosjekter hvor lærere identifiserer sentrale profesjonelle utfordringer og systematisk prøver ut, vurderer og dokumenterer hvordan utfordringene kan møtes. For at lærerstudenter på masternivå skal kunne forske i lærerpraksis, kreves det god tilgang til praksisfeltet. Jeg har erfart at deltidsstudier skaper særlig gode muligheter, siden studentene her er i arbeid og kan gjennomføre forskningsbaserte utviklingsforsøk i sin lærerpraksis. På heltidsstudier kan studentene gjennomføre slike forsøk i samarbeid med kolleger på praksisskolen.

Utgangspunktet for studentenes prosjekter på masternivå er didaktiske utfordringer av generell interesse for lærerprofesjonen. Noen temaer det er blitt forsket på, er for eksempel: utvikling av opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag, praksisbasert innhold i matematikk, elevmedvirkning i vurdering. En definisjon av didaktisk aksjonsforskning er følgende: «forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å utvikle kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv» (Hiim, 2010, s. 48).

Den enkelte masterstudent har ansvar for å lede og gjennomføre et større aksjonsforskningsprosjekt som grunnlag for sin masteroppgave. Prosjektets tema, mål og problemstilling blir diskutert med skoleleder, kolleger, elever og andre potensielle deltakere med henblikk på forankring. Den aktuelle utfordringen blir relatert til læreres samfunnsmandat slik det er omtalt i læreplaner og andre styringsdokumenter, og belyst gjennom didaktisk, pedagogisk og faglig litteratur. Studentene utformer en overordnet plan for utviklingsaktiviteter i nært samarbeid med alle som deltar. Det blir planlagt hvordan data om utviklingsprosessen skal samles inn og analyseres. Dokumentasjonen i masteroppgaven skal tilfredsstillende forskningsmessige kriterier for gyldighet og pålitelighet i denne typen aksjonsforskning. Sentrale kriterier er bl.a. at dokumentasjonen viser konkret hva som er gjort for å møte den aktuelle utfordringen, og hvilke profesjonelle muligheter og hindringer som er avdekket. Dokumentasjonen skal også vise hvordan samarbeidet med involverte parter har foregått gjennom prosessen, og gi uttrykk for de ulike deltakernes, ikke minst elevenes, opplevelse og synspunkter (Hiim, 2010).

Lærerutdannernes oppgave i masterutdanningen er å bidra med teori- og metodekunnskap som blir systematisk relatert til studentenes prosjekter gjennom veiledning, diskusjoner og forelesninger.

Vi har også gode erfaringer med at lærerutdannere på høyskolen samarbeider med masterstudenter og praksisskoler/lærere om å organisere større prosjekter som omhandler en felles overordnet problemstilling. Masterstudentene inngår som forskningspartnere og leder og dokumenterer selvstendige delprosjekter på utvalgte skoler. Lærerutdannernes rolle er å lede prosjektet og dokumentere resultater fra prosjektet som helhet (Hiim, 2013).

Et hovedargument for den formen for aksjonslæring og aksjonsforskning som er skissert ovenfor, er at læreres profesjonsbegreper og profesjonskunnskap nødvendigvis må utvikles med grunnlag i profesjonell utøvelse og lærerfaring. For å utvikle læreres individuelle og kollektive profesjonskunnskap må lærere forske i sin praksis. Dette argumentet blir brukt i en god del av teorien om lærerforskning (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1991, 1998; Kemmis, 2012; Stenhouse, 1975). Kunnskapsteoretiske begrunnelser for at lærere forsker i sin praksis, er imidlertid varierende og til dels sprikende. Vår didaktiske tilnærming har grunnlag i pragmatisk og kritisk teori om profesjonskunnskap og i kritikk av et ensidig rasjonalistisk kunnskapsbegrep. Jeg vil analysere noen sentrale epistemologiske begreper som kan belyse bakgrunnen for relevansproblemer og hvordan læreres profesjonskunnskap kan utvikles.

Relevansproblemet i lys av et rasjonalistisk kunnskapsbegrep

Relevansproblemet og mangel på sammenheng mellom praktisk og teoretisk innhold i lærerutdanningen og andre profesjonsutdanninger har blitt analysert i lys av et ensidig rasjonalistisk, teknologisk kunnskapsbegrep av ulike kunnskapsteoretikere (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Molander, 1997; Schön, 1983, 1988; Stenhouse, 1975, 1988). En teknologisk oppfatning innebærer at kunnskap blir forstått som avbildning av gitte enheter i verden, relatert til hverandre gjennom lovmessigheter (Molander, 1997). Forholdet mellom teori og praksis blir ansett som et slags en-til-en-forhold mellom et kart og et terreng (Smeby, 2015). Det er en oppfatning av at gitte, generelle begreper og begrepsstrukturer kan overføres gjennom verbale formuleringer og så anvendes i praksis. Dette innebærer at disiplinbasert kunnskap, for eksempel pedagogisk psykologi,

sosiologi, didaktikk, osv., kan læres på høgsolen først, for så å anvendes i lærerpraksis. Et teknologisk kunnskapsbegrep har en tendens til å innebære et systematisk skille mellom teoretiske og praktiske arenaer for læring og kunnskapsutvikling. I lærerutdanningen har det vært og er fortsatt ofte et relativt skarpt skille både mellom ulike fagdisipliner og mellom teoriundervisning på campus og praksisundervisningen, noe forskningen som er referert til foran bekrefter.

En teknologisk forståelse av forholdet mellom teori og praksis er også forbundet med et institusjonalisert skille mellom profesjonsutøvelse og forskning. Det blir ansett som universitets- og høgscoleforskernes oppgave å utvikle teori, mens lærernes oppgave er å anvende teorien. En definisjon av didaktikk som har hatt og fortsatt har innflytelse i Norge, illustrerer dette: Didaktikk er «teori om undervisning og teori som anvisning for undervisning» (Gundem, 1998, s. 38). Definisjonen innebærer at det er universitetsforskernes oppgave å utvikle didaktisk teori, mens lærernes/praktikernes oppgave er å bruke den. Denne typen oppfatning har en tendens til å medføre en mangel på kunnskapsutvikling, forskning og utdanningslitteratur basert på profesjonell praksis, som igjen fører til relevansproblemer i lærerutdanningen. Et vanlig valg av synonym for didaktikk har også vært *undervisningslære* (Engelsen, 2012). I forskningen på lærerutdanning som er referert foran, er avstand mellom profesjonsutøvelse og forskning i liten grad nevnt eller problematisert.

Tilnærmingen til lærerutdanning som er presentert foran, bygger på en oppfatning av at læreres profesjonskunnskap ikke kan utvikles som en «sum» av vitenskapsdisipliner, en «sum» av teoretisk og praktisk kunnskap eller som «anvendt» teori. Målet er at studentene skal utvikle profesjonskunnskap gjennom en lærerutdanning hvor utdanningsinnholdet er forankret i analyser av profesjonsoppgavene, i studentenes praksiserfaringer og i didaktiske hovedbegreper, snarere enn i atskilte teoretiske disipliner. Didaktikk blir forstått som læreres profesjonelle undervisningsvirksomhet, og det blir lagt vekt på at kunnskap om virksomheten må utvikles gjennom utviklingsarbeid og aksjonsforskning utført av profesjonelle lærere. For å underbygge og kritisere en slik tilnærming er det viktig å gjøre kunnskapsteoretiske undersøkelser av læreres profesjonskunnskap. Jeg vil i fortsettelsen undersøke hvordan pragmatisk kunnskapsteori kan belyse relevant lærerutdanning og lærerforskning.

Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning i lys av pragmatisk kunnskapsfilosofi

Pragmatisk kunnskapsfilosofi og tolkninger av bl.a. Wittgenstein (2003) og Heidegger (1978) har inspirert vår didaktiske tilnærming til lærerutdanning og lærerforskning (Hiim, 2010, 2016). Jeg vil undersøke hvordan epistemologiske begreper hos Wittgenstein og Heidegger kan belyse utvikling av læreres profesjonskunnskap.

Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning i lys av Wittgenstein

Wittgensteins kunnskapsfilosofiske utgangspunkt kan dels forstås som en kritikk av en rasjonalistisk, teknologisk oppfatning av språk og læring. Wittgensteins (2003) spillmetafor forstår læring og erfaring som levende aktivitet, som praksis med grunnlag i livsformer som utvikles og endres. Ord og begreper er vevd inn i en livsform eller en kontekst, for eksempel konteksten som lærer. Å forstå et begrep er å ta del i en kontekst. For eksempel vil begrepet «elevenes læreforutsetninger» ha betydning i en konkret utdannings situasjon i forhold til andre begreper, og begrepets betydning varierer med konteksten.

Erfaring omfatter fra Wittgensteins perspektiv en helhet av handling, sansning, følelser, forståelse, vilje og språk. Involvering, sensitivitet og instinkt er like viktig som teoretisk og intellektuell fornuft. Kunnskapen er i kroppen, i vår måte å se på, i profesjonskulturen og i utdanningskulturen. Hans helhetlige oppfatning av erfaring og språk framhever situasjonen som sentral meningsenhet og betydningen av å lære gjennom eksempler. Wittgenstein peker mot nødvendigheten av å delta i praktisk virksomhet, i de daglige «spillene» som begreper har grunnlag i. Det kan for eksempel være «spillet» som lærer. Nødvendigheten av å *vis*, av eksempler, har ikke bakgrunn i en mangel på generelle forklaringer. Generalisering innebærer en form for meningstap (Dreyfus, 1991). Eksempelets betydning er ikke primært eller bare å vise det generelle, men å vise variasjonen i betydningen av et begrep, for eksempel begrepet «elevenes læreforutsetninger» eller «vurderingsformer» (Janik, 1996). For at lærerstudenter skal få innsikt i didaktiske begreper, kreves erfaring med begrepene i praktiske situasjoner.

Å forstå et begrep er ifølge Wittgenstein å kunne bruke det. Bruk av et ord eller et begrep, for eksempel «elevenes læreforutsetninger», er forbundet med en form for bedømmelse som kommer til uttrykk i handling i ulike situasjoner. Dømmekraft i form av begrepsregulert handling kan anses som primært i forhold til det å kunne uttrykke verbale påstander om situasjonen. Bruk av begreper krever øvelse. Lærerstudentene må for eksempel få anledning til å bedømme elevenes læreforutsetninger i mange ulike situasjoner. Læring vil si å utvikle fortrolighet med bruk av profesjonelle begreper, å handle i meningsfylte kontekster og å bruke relevante ord.

Et spill har nødvendigvis en hensikt. For å forstå spillet og praksisen, for eksempel som lærer, er det nødvendig å være innforstått med hensikten. Øvelse og erfaring, for eksempel i begrepet «elevenes læreforutsetninger», må være klart relatert til den grunnleggende hensikten, i vårt tilfelle til lærerprofesjonens samfunnsmandat, oppgaver og verdier. Læring innebærer å oppdage likheter og ulikheter som er relevante for de praktiske oppgavene eller «spillene». Studenter som lærer didaktikk, må i varierte situasjoner møte elever med ulike læreforutsetninger, ulike rammebetingelser, ulike mål, ulikt innhold, ulike arbeidsmåter og vurderingsformer. Dette er nødvendig for å forstå forholdet mellom de didaktiske kategoriene som utgjør undervisningssituasjonen, og utvikle kloke måter å handle på. For å lære et spill er det nødvendig å bli vist av noen som kan det og har andre erfaringer enn en selv. Samtale og refleksjon over spillets utfordringer sammen med kolleger er en forutsetning for læring, ingen kan lære et spill alene.

Wittgenstein avviser at begreper kan defineres av absolutte generelle strukturer. Praktisk kunnskap innebærer ikke å anvende teoretiske definisjoner, begreper eller påstander i spesifikke situasjoner, det kan ikke utvikles gjennom å anvende generelle regler på spesielle tilfeller (Janik, 1996). Relevansproblemer i lærerutdanningen har sammenheng med at man ikke er tilstrekkelig oppmerksom på hvordan begreper konstitueres gjennom regelmessig praktisk erfaring.

I lys av Wittgensteins spillmetafor er det bare mulig å studere praksis fra innsiden – man kan bare forstå og utvikle et begrep, for eksempel «elevenes læreforutsetninger», gjennom å bruke det. Læreres profesjonskunnskap kan anses for å bestå av kompetanse i en rekke sammenhengende, beslektede spill med en grunnleggende hensikt knyttet til lærerens oppgaver og mandat. Spillene læres, forstås og utvikles gjennom å delta i lærerpraksisen og erfare sentrale eksempler.

Sett i lys av spillmetaforen krever undersøkelser som handler om å utvikle og dokumentere læreres profesjonskunnskap en fortrolighet med «spillene», tilegnet gjennom øvelse og erfaring. Dette er et argument for at lærere blir forskere. Forskningen dreier seg om å utvikle, beskrive og forklare ulike typer utdannings- eller lærer «spill» som omhandler sentrale profesjonsoppgaver og -begreper. Det kan for eksempel dreie seg om «elevmedvirkning», «opplevelsesbasert læring i samfunnsfag» osv. Hensikten vil være å studere begrepene slik de blir brukt, og videreutvikle dem sammen med deltakere i den aktuelle konteksten. Lærerforskeren gjør for eksempel forsøk med å utvikle og forbedre elevmedvirkning eller opplevelsesbasert læring sammen med elevene. Hensikten er å utvikle betydningen av begrepene og vise andre profesjonelle lærere og lærerstudenter hvordan de kan praktiseres. Målet er ikke å komme fram til en entydig beskrivelse av lærerens praksis og dens struktur. Det er ikke mulig å «forklare» praktiske profesjonelle begreper, for eksempel «opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag», man må gi eksempler på hvordan det kan gjøres. Å utvikle og dokumentere eksempler på hvordan sentrale profesjonelle utfordringer kan møtes og hvordan oppgaver kan gjennomføres, er en hovedhensikt i vår tilnærming til lærerforskning.

Wittgenstein understreker at eksempelet ikke er et middel til forklaring i mangel av noe bedre. Ord har en familie av betydninger – for eksempel ord som «elevmedvirkning» eller «opplevelsesbasert læring». Det er nødvendig å *vise* hvordan ordene kan brukes, eller hvordan spillet «elevmedvirkning» kan spilles. «Å vise» er derfor som tidligere nevnt et sentralt gyldighetsprinsipp i vår tilnærming til lærerforskning. Dokumentasjonen av utviklings-/aksjonsforskningsprosjekter som blir gjennomført, skal vise hvordan sentrale profesjonelle utfordringer kan møtes, hva lærere og elever gjør og opplever, og hvilke hindringer og muligheter som blir avdekket. Hensikten med forskningen er å utvikle og dokumentere en form for paradigmatisk eksempler som andre lærere og lærerstudenter kan lære av, og bidra til å utvikle innhold i sentrale profesjonsbegreper. Gode forskningsbaserte eksempler viser sentrale begreper og sammenhenger som gjelder utdanning og undervisning på ulike felt.

Wittgenstein er også opptatt av forholdet mellom hva slags erfaringsaspekter som kan formuleres, hvordan de kan formuleres, hva som kommer til uttrykk gjennom handling og hva som kan vises gjennom kunstneriske uttrykk. Et krav til eksempler som utvikles i lærerforskning er at de uttrykker

mangfoldet i elevers og læreres erfaring gjennom språk og bilder som omfatter både forståelsesmessige, handlingsmessige og følelsesmessige aspekter.

Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning i lys av Heidegger

Heidegger (1978) kritiserer rasjonalistisk epistemologi for en misforstått reduksjonisme der alt som er, fundamentalt blir redusert til objektivt gitte enheter som kan «avbildes» i vår erkjennelse. Heidegger forstår erfaring, læring og kunnskapsutvikling som en del av vår menneskelige livsform. Hans verkstedmetafor sammenlikner menneskelig erfaring med arbeid i et verksted hvor alt har en funksjon og en hensikt. Vi bruker for eksempel en hammer for å sette inn vinduer i et hus for å beskytte folk mot vær og farer. Bruk av ting og begreper er alltid knyttet til hensikter, funksjoner og kontekster som alltid er der i vår eksistens og vår kultur. «Å vite hvordan» er grunnleggende, «å vite at» er sekundært.

Verkstedmetaforen framhever at erfaring og læring blir eksplisitt når vi møter en utfordring eller et problem, for eksempel en hammer som er for tung, eller en undervisningsmetode som ikke fører til læring. Vi får da en mer eksplisitt forståelse av hammeren og dens egenskaper, eller av undervisningsmetoden. Oppdagelse og innramming av problemer som erfares i konkrete situasjoner og kontekster, er et grunnleggende utgangspunkt for læring. Handlinger og begreper får mening gjennom meningsfylte kontekster som vi er involvert i. Begrepet «elevenes læreforutsetninger» eller «undervisningsmetoder» får for eksempel mening i forhold til undervisningssituasjonen som helhet og det aktuelle problemet. Vi lærer gjennom å bruke og å gjøre, gjennom intensjoner relatert til involvering, følelser og sanser. Fenomener og begreper har mening relatert til funksjoner og oppgaver. Vi er opptatt av vår praksis, og så oppstår et problem som krever overveielse og refleksjon. Praktisk overveielse skjer gjennom en form for samtale med og utprøving i situasjonen. Vi reflekterer aldri over alle sider ved arbeidet vårt, for eksempel over alle sider ved undervisningen, det ville ikke være mulig (Dreyfus, 1991). Vi reflekterer over problemer og utfordringer, for eksempel en hammer som er for tung, eller en undervisningsmetode som ikke fungerer godt.

Sett ut fra Heideggers verkstedmetafor for erfaring og læring er det viktig at lærerstudenter får anledning til å delta i praktisk lærerarbeid fra starten av utdanningen – at de så å si får være med i verkstedet der arbeidet skjer.

Dette er nødvendig for å forstå arbeidets hensikt, hvordan det blir utført og hva slags problemer som oppstår. Studentene må «vite hvordan» for at «å vite at» skal kunne ha mening. De må få anledning til å utforme sine egne prosjekter hvor de møter reelle utfordringer som de reflekterer over sammen med kolleger og lærerutdannere. Utviklingsprosjekter hvor studentene får anledning til å tolke og ramme inn utfordringer i sin praksis og prøve ut endringer, er sentralt i den didaktiske tilnærmingen foran, og kan fra et pragmatisk perspektiv anses som en grunnleggende arbeidsform i lærerutdanningen. Studentenes erfaringer i slike prosjekter kan anses som et nødvendig fundament i utvikling av profesjonsbegreper.

Heidegger framhever viktigheten av å undersøke dagligdags aktivitet. Praksis involverer fortolkninger, for eksempel av å være lærer og av lærerens profesjonelle oppgaver. Sett fra et Heidegger-inspirert perspektiv er det viktig at forskning som gjelder læreres profesjonsutøvelse er basert på læreres daglige profesjonelle virksomhet, på funksjoner og oppgaver som blir utført i samarbeid med elever og kolleger. Forskingen omhandler læreres tolkninger av sentrale praktiske profesjonelle utfordringer og begreper, og utøves som en slags prøving, feiling og utvikling av praksis på det didaktiske feltet sammen med deltakere i utdannings- og undervisningssituasjonen. Lærerforskeres og elevers tolkninger av for eksempel «elevmedvirkning i vurdering» eller «opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag» kommer til uttrykk gjennom eksempler på hva som blir gjort, som også viser de ulike deltakernes opplevelse og refleksjoner i den aktuelle konteksten. Slike eksempler viser hva sentrale profesjonelle begreper kan bety, og hvordan de kan praktiseres. Dokumentasjon av denne typen eksempler kan fungere som profesjonelle eksempler i utdanning av nye lærere.

Heidegger framhever at erfaring er konstituert av helheter av involvert følelse, forståelse og handling. Involvering og engasjement er grunnlaget for hva vi ser og opplever som for eksempel lærere. Folk som ikke er involvert i en praksis, vil nødvendigvis se det som foregår i et annet perspektiv enn de som er det. Dette kan være et argument for at lærere forsker i sin praksis. Lærerforskeres beskrivelser av sin profesjonelle praksis gjør deres tolkninger av sitt samfunnsmandat og sine oppgaver synlig for andre og kan være en kilde til videre profesjonell læring og utvikling.

Heidegger ser verden som en livssammenheng. Ting er ikke primært «nøytrale objekter», men inngår i bruks- og meningssammenhenger. Teori i

tradisjonell forstand innebærer en reduksjon av kontekstuell mening. Teorien kan ikke i seg selv gi meningen tilbake, og kan ikke forklare betydningen av for eksempel begrepet «elevenes læreforutsetninger» – begrepet må erfares. For at generelle begreper og teorier, for eksempel psykologiske teorier som kan kaste lys over «elevenes læreforutsetninger», skal ha mening, må de fra et pragmatisk perspektiv systematisk relateres til studentenes erfaringer i en form for dialog med praksisfeltet. Dialog mellom generelle begreper og konkrete situasjoner kan bidra til å synliggjøre hva generelle begreper praktisk kan bety, til å utvikle og endre innhold i begrepene og til å utvikle og endre praksis. Slike dialoger er viktige i lærerutdanningen og lærerforskningen. En del teorier som tradisjonelt blir benyttet i lærerutdanningen, er utviklet i kontekster som ikke omhandler utdanning og undervisning. Det er viktig å vurdere hvilke begreper og teorier som er hensiktsmessige å relatere til lærerkonteksten og inkludere i lærerutdanningen og i forskerutdanning av lærere.

Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning i lys av Habermas

En innvending mot pragmatisk kunnskapsteori kan være at praksiser framstår som til dels lukkede enheter som bare kan forstås og utvikles innenfra (Apel, 1980). I så fall vil kommunikasjon og læring på tvers av praksiser være vanskelig. I den grad praksis, for eksempel lærerpraksis, primært blir forstått og utviklet innenfra, kan det dessuten ifølge Habermas (1999) være en fare for at den i stor grad blir styrt av eksisterende tradisjoner og strukturer som blir tatt som en selvfølge. Utvikling og forskning i læreryrket kan bli bundet av eksisterende premisser og bli for lite grenseoverskridende (Carr & Kemmis, 1986; Nielsen, 2013).

En del av svaret på denne kritikken kan som antydnet ovenfor være at språkspill, praksiser og profesjonsbegreper består av kompliserte, men til dels også beslektede mønstre som handler om menneskers deltakelse i verden på ulike felt og måter. Overlapper og slektskap kan i noen grad gjøre det mulig å forstå og lære av «fremmede» praksiser, slik at for eksempel lærerprofesjonen kan lære av andre profesjoner. Sett fra et pragmatisk perspektiv kan vi likevel aldri forstå det fremmede annet enn på bakgrunn av noe vi har deltatt i og er fortrolig med. Deltakelse i lærerpraksiser er fundamentet for kommunikasjon og utvikling av lærerprofesjonen.

Habermas' anliggende i teorien om kommunikativ handling er å skape et grunnlag for kritikk og utvikling av sosial praksis, for eksempel utdannings- og undervisningspraksis. Han framhever at praksis har ulike hensikter og interesser knyttet til ulike typer handlinger. De ulike interessene og handlingstypene har ulike gyldighetskrav som hviler på ulike forutsetninger. Målrettet, instrumentell handling er resultatorientert. Læreren forsøker for eksempel gjennom et bestemt innhold og bestemte metoder å oppnå definerte resultater i klassen. Gyldighetskravet er om handlingen er virksom eller effektiv, og forutsetter en delt objektiv verden. En annen handlingstype er samtale, hvor gyldighetskravet er om det som påstås av for eksempel læreren er sant, noe som også forutsetter en delt objektiv verden. Verdi- og normregulert handling har som gyldighetskrav at det som blir gjort og sagt er riktig og rettferdig ut fra normer som forutsetter en delt sosial verden. Dramaturgisk handling er Habermas' uttrykk for ekspressive handlinger. Gyldighetskravet her dreier seg om hvorvidt det som blir sagt og gjort av for eksempel lærere og elever i en undervisningssituasjon er oppriktig, og forutsetter en subjektiv relasjon menneske-verden.

Fra Habermas' perspektiv er kritisk vurdering ut fra disse gyldighetskriteriene vesentlig for å avdekke uhensiktsmessige praksiser og skape grunnlag for endring. Den didaktiske forståelsen av lærerpraksis som er presentert foran innebærer en oppfatning av at utdanning er en sosial virksomhet, og at evne til vurdering ut fra kriteriene ovenfor i seg selv er en viktig del av læreres profesjonskunnskap. Lærerstudenter/lærere og elever må sammen vurdere for eksempel: Hvordan fungerer utdanningsmål, undervisningsinnhold og læreprosess i forhold til elevenes interesser og faglige og sosiale bakgrunn? Er det som skjer, effektivt og forståelig? Er det rettferdig? Kan elevene uttrykke seg oppriktig om det som skjer i undervisningen? Hvilke behov for endringer trer fram? Utvikling av læreres profesjonskunnskap forutsetter demokratiske prosesser hvor elever og kolleger er aktivt med i kunnskapsutviklingen.

Habermas framhever en tendens i vårt samfunn til å redusere ulike typer praksis, også utdanningspraksis, til et spørsmål om effektivitet i etablerte sosiale systemer. Skolers, læreres og elevers arbeid blir ensidig vurdert ut fra forhåndsbestemte, målbare effektivitetskriterier. Det er en fare for at spørsmål om rettferdighet, forståelighet og subjektiv mening trer i bakgrunnen, og for at sosiale verdier blir redusert til instrumentelle og økonomiske verdier. I lærerutdanning og lærerforskning er det nødvendig å rette søkelyset mot

utdanningspraksisens ulike hensikter, ikke minst mot spørsmål om sosiale og etiske verdier relatert til demokrati, makt og rettferdighet. Det er behov for å utvikle forskningsbaserte eksempler som viser hva rettferdighet og demokratisk medvirkning kan bety i ulike undervisningskontekster. Eksempelene kan vise hva slags utfordringer og muligheter profesjonelle lærere står overfor, og hva slags endringer det er behov for å gjøre både i selve undervisningen og i utdanningssystemet.

Sett fra et pragmatisk perspektiv kan Habermas kritiseres for sin oppfatning av en delt objektiv og sosial verden. Habermas (1999) og lærerforskning/aksjonsforskning som er inspirert av Habermas kan også kritiseres for et ensidig fokus på verbale, formulerbare sider ved praksis og for en forståelse av at endring og utvikling primært skjer gjennom samtale (Carr & Kemmis, 1986). Sett fra et Wittgenstein-orientert perspektiv kan vi ikke forutsette en delt verden som kan forstås gjennom verbalisering og samtale. Verden består av ulike praksiser som bare i noen grad er overlappende. Læring, endring og utvikling av praksis skjer fra et pragmatisk perspektiv først og fremst gjennom å identifisere og møte utfordringer sammen med de som er involvert, i vårt tilfelle sammen med elever og lærerkolleger.

Relevant lærerutdanning og lærerforskning - en sammenfattende diskusjon

Med bakgrunn i de epistemologiske analysene ovenfor vil jeg sammenfatte og drøfte hindringer og muligheter for relevant lærerutdanning og diskutere hvorfor aksjonsforskning utført av lærere er vesentlig for å utvikle læreres profesjonskunnskap.

Hindringer for relevant lærerutdanning og lærerforskning

Jeg har argumentert for at spørsmål som gjelder relevans, helhet og sammenheng i lærerutdanningen må ses i lys av en grunnleggende forståelse av hva profesjonskunnskap består i, og hvordan den utvikles. Jeg har forsøkt å vise hvordan relevansproblemer i lærerutdanningen dreier seg om manglende muligheter til å utvikle begynnende profesjonskunnskap, og at problemet er relatert til en rasjonalistisk kunnskapsforståelse. En dominerende

oppfatning av at profesjonskunnskap består av anvendt teori, har medført sterke tradisjoner for å dele innholdet i lærerutdanningen inn i ulike akademiske disipliner og emner og å skille undervisningen på campus og praksisundervisningen. Forskning som gjelder lærerprofesjonen blir i liten grad utført av profesjonsutøverne selv og er i mange tilfeller relativt atskilt fra praksisfeltet.

En del ansatte i lærerutdanningen har primært en teoretisk, disiplinbasert vitenskapelig fagbakgrunn og liten eller ingen praktisk profesjonsbakgrunn som lærere. Deres identitet, verdier og interesser kan være sterkere knyttet til vitenskapsfaget og -disiplinen enn til rollen som lærerutdannere. Man føler seg kan hende tryggere på sitt eget fagfelt enn på å forberede studentene konkret til profesjonelt lærerarbeid. Praksisveiledere har på sin side lavest status i lærerutdanningen, og har dermed i begrenset grad anledning til å realisere eventuelle ønsker om sterkere samarbeid med lærere på campus.

Forskning på lærerutdanning bekrefter at mangel på sammenheng mellom emner og fag og ikke minst mellom undervisningen på campus og praksisundervisningen er et betydelig problem (Canrinus, Bergrem, Klette & Hammerness, 2015; Heggen, Smeby & Vågan, 2015; Zeichner, 2010). Det kan imidlertid framheves at sammenheng ikke et mål i seg selv. Målet med lærerutdanningen er at lærere utvikler profesjonskunnskap. Begreper om sammenheng kan bli relativt uklare hvis de ikke blir knyttet til epistemologiske spørsmål om hva profesjonskunnskap består i, hvordan den utvikles og hva som er bakgrunnen for sammenhengsproblemene. I Canrinus, Bergrem, Klette & Hammerness (2015) sin artikkel er det for eksempel snakk om at lærerstudentene skal ha anledning til å anvende strategier de har lært på campus i praksisundervisningen og til å integrere teori og praksis. Fra et pragmatisk perspektiv kan det stilles spørsmål ved en oppfatning av at profesjonskunnskap utvikles gjennom anvendelse av teoretiske strategier i praksis, og ved at det er studentenes oppgave å integrere teori og praksis.

Mange av forsøkene på å skape sammenheng i lærerutdanningen og andre profesjonsutdanninger er utilstrekkelige fordi selve utgangspunktet er en forståelse av profesjonskunnskap som konstituert av ulike fragmenter som skal henge sammen. Forsøk på å skape sammenheng kan for eksempel dreie seg om at de ulike fagene på campus blir organisert omkring et felles tema relatert til

læreryrket, og/eller at studentene får oppgaver hvor de skal anvende teorier og prosedyrer de har lært på campus i praksisundervisningen. Sammenhenger som oppnås kan bli overfladiske og uten dypere forankring i de profesjonelle læreroppgavene.

En rasjonalistisk oppfatning av relasjonen teori–praksis har en tendens til å medføre at oppgaver og prosjekter i lærerutdanningen er for strukturerte og standardiserte og ikke gir tilstrekkelige muligheter for å utvikle profesjonelt skjønn (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Schön, 1983, 1988). Ensidig vekt på instrumentell teori kan også innebære at man ikke ser nødvendigheten av kunnskapsutvikling og forskning med grunnlag i profesjonell praksis. Definisjonen av didaktikk i den didaktiske tilnærmingen som er presentert foran, har utgangspunkt i en kritikk av didaktikk som teori *for* praksis. Didaktikk blir i stedet definert som en kjerne i læreres profesjonelle virksomhet hvor kunnskapen må utvikles med ankerfeste i virksomheten og gjennom forskning utført av profesjonelle lærere.

En rasjonalistisk, instrumentell forståelse av utdanning og av lærerprofesjonen er dominerende i dagens nyliberalistiske styringsideologi, og preger læreplaner og retningslinjer. Utdanning og undervisning blir i stor grad sett som standardiserbare, målbare prosesser som kan og bør styres av eksterne politiske, byråkratiske og økonomiske aktører. Styringen kommer til uttrykk gjennom standardiserte mål, vurderingskriterier og prøver. Utdanningsforskning som antas å kunne si noe om hva som «virker» og angir prosedyrer for praksis, blir prioritert. Tanken synes å være at både praktiserende og nye lærere skal lære seg å følge opp standardiserte mål og prosesser. De skal kunne følge «programmer» som er utviklet av eksterne forskere.

Fra et pragmatisk og kritisk perspektiv innebærer standardisering og styring utenfra en fare for en deprofesjonalisering av lærere som nødvendigvis også vil prege lærerutdanningen. Læreres anledning til å utvikle selvstendig skjønn blir begrenset når likheter mellom situasjoner blir framhevet framfor ulikheter og kontekstuell tilpasning. Utviklingsprosjekter og lærerforskning som initieres innenfra profesjonen, blir av mindre interesse. Læreryrket har dessuten relativt lav status som en semiprofesjon. Det forventes ikke at lærere skal forske og utvikle profesjonskunnskap, og det blir heller ikke avsatt ressurser til det. Praksisbasert, «klinisk» forskning er mer vanlig i «ekte» profesjoner som tradisjonelt har hatt lengre utdanning, for eksempel i psykolog- eller legeprofesjonen.

Muligheter for relevant lærerutdanning og lærerforskning

Fra et pragmatisk epistemologisk perspektiv er deltakelse i livsformer og profesjonelle praksiser grunnleggende i erfaring, læring og utvikling av profesjonskunnskap i for eksempel læreryrket (Janik, 1996). Ord, handlinger og begreper er vevd inn i kulturelle mønstre og tradisjoner i praksisen som lærer. Praksisen har en hensikt som handlinger og begreper har mening i forhold til. Forståelse av lærerpraksisens hensikt er grunnlaget for lærerstudenters utvikling av meningsfylte begreper.

Fra et pragmatisk epistemologisk perspektiv blir oppmerksomheten rettet mot ulike dimensjoner ved erfaring, læring og kunnskap. Læreres profesjonskunnskap kan anses som å være konstituert av komplekse helheter av praktiske ferdigheter, intellektuell forståelse, følelser, verdier og verbaliserte begreper. Kontekstuelle sider ved læring og utvikling av profesjonskunnskap blir framhevet. Den praktiske situasjonen og eksempelet er grunnleggende i utvikling av læreres profesjonskunnskap. Læringen blir eksplisitt når vi møter et problem, for eksempel en elev som ikke lærer, som krever intellektuell, ferdighetsmessig og verdimesig overveielse, refleksjon og utprøving av alternativer. Profesjonelle praksiser kan bare læres fra innsiden. En som er involvert i og utøver en profesjonell praksis, vil ha en annen forståelse enn en som er på utsiden av for eksempel lærerpraksisen.

Utgangspunktet for lærerutdanningen må være analyser av læreryrkets samfunnsmandat og hovedoppgaver. Analyse og diskusjon av de grunnleggende praktiske oppgavene som utgjør profesjonen, og av ulike grunnsyn på den profesjonelle virksomheten er vesentlig gjennom hele lærerutdanningsprosessen. Innholdet i utdanningen som helhet må være strukturert omkring profesjonelle oppgaver (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Schön, 1983, 1988). Didaktikk, definert som læreres undervisningsvirksomhet, kan anses som læreres hovedoppgave, og didaktiske begreper kan bidra til å skape en helhet som innhold og oppgaver i lærerutdanningen kan relateres til (Hiim og Hippe, 2001; Hiim, 2010, 2016).

Fra et pragmatisk epistemologisk perspektiv kan det understrekes at læreres profesjonskunnskap ikke kan reduseres til bare ord. Det kan ikke bare forklares hvordan undervisningsoppgaver kan gjennomføres – det må erfares, prøves ut, bli vist og forklart. Verbaliserte begreper og teori med grunnlag i

profesjonsutøvelsen er nødvendig i utvikling av profesjonskunnskap. Men profesjonskunnskap kan ikke komme til uttrykk bare gjennom ord, den må også uttrykkes gjennom handling.

Autentiske profesjonelle praksissituasjoner kan anses som et hovedfundament i relevant lærerutdanning. Hovedprinsipper for oppgaver og eksempler er at de er ulike, flertydige, komplekse og varierte, at det er profesjonell sammenheng mellom dem, og at studentene får stadig mer ansvar. Hensikten er å utvikle et nyansert innhold i profesjonelle begreper, å lære å se forskjeller mellom situasjoners åvelsomlikheter, og å utvikle dømmekraft. Profesjonskunnskap på høyt nivå innebærer fra et pragmatisk synspunkt at lærerstudentene er i stand til å «lese» situasjoner og handle raskt og intuitivt, at de kan begrunne og kritisere sine handlinger teoretisk og at de er i stand til å lære av og utvikle sin praksis (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

Utvikling av profesjonell lærerkunnskap forutsetter muligheter for eksperimentering og refleksjon over sentrale praktiske utfordringer. Utviklingsprosjekter/aksjonslæringsprosjekter hvor studentene får anledning til å definere profesjonelle utfordringer og planlegge, gjennomføre, vurdere og begrunne teoretiske måter å møte dem på, er velegnet for å utvikle profesjonell lærerkunnskap. I læreryrket som semi-profesjon er mye av teorien som inngår hentet fra ulike vitenskapsdisipliner eller fra andre profesjonsfelt. Det er et behov for å tolke disipliner og teorier ut fra et ankerfeste i utøvelsen av læreryrket. Slike tolkninger kan ikke overlates til lærerstudentene, men må gjøres av didaktikk-, fag-, pedagogikk- og praksislærere i fellesskap, relatert til studentenes praksiserfaringer og didaktiske utviklingsprosjekter.

Profesjonsbasert læring og -forskning er to sider ved samme sak, og handler om å utvikle profesjonsbegreper med grunnlag i praktisk erfaring. Læreres profesjonskunnskap kan utvikles gjennom praktikerforskning/aksjonsforskning hvor lærere definerer utfordringer i sin praksis og gjennomfører utviklingsforskning i form av eksperimenterende prosesser som det blir reflektert systematisk over. Prosessene blir dokumentert ut fra kriterier som er egnet for denne typen forskning (Hiim 2010; Schön, 1991). Forskningen skal bidra med eksempler som viser utvikling av sentrale profesjonsbegreper og hva de kan bety. Den skal belyse hvordan viktige profesjonelle utfordringer kan møtes, hva slags muligheter som finnes og hva hindringer består i. For å utvikle læreryrket som en profesjon med et selvstendig kunnskapsgrunnlag er det nødvendig å utdanne lærere som forskere og å gi profesjonelle lærere rom for å forske i lærerpraksis.

Avslutning

Relevansproblemene i lærerutdanningen handler om utilstrekkelige muligheter til å utvikle profesjonskunnskap. En dominerende rasjonalistisk kunnskapsforståelse og utdanningstradisjon har medført at det ikke er god nok indre sammenheng i lærerutdanningen, særlig mellom undervisningen på campus og praksisundervisningen. Mangel på sammenheng mellom profesjonsutøvelse og forskning medfører dessuten at kunnskap om læreryrket ikke har tilstrekkelig grunnlag i profesjonell praksis.

Fra et pragmatisk epistemologisk perspektiv er relevant lærerutdanning strukturert omkring undervisningsoppgaver og didaktiske begreper med ankerfeste i profesjonell erfaring og praksis. For å styrke læreryrket som en selvstendig profesjon er det behov for å utdanne lærere som forskere. Didaktisk aksjonsforskning, hvor undervisning og forskning er integrert, er en velegnet tilnærming for å utvikle læreres profesjonskunnskap.

Litteratur

- Apel, K.O. (1980). *From Kant to Peirce. Towards a transformation of philosophy*. London: Routledge.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Educational Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Canrinus, E. T., Bergrem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2015). Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. *Jornal of Curriculum Studies*, 2015 <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145> Routledge, Taylor & Francis Group
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from exemplary programs*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Dreyfus, H. (1991). *Being-in-the-world: A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (1998). *The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Engelsen, B. Ulstrup (2012). *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal Akademisk. 6. utgave.

- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing Coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59, s. 273–287.
- Gundem, B. Brandtzaeg (1998). *Skolens oppgave og innhold* (1. utgave 1984). Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, lov og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Heggen, K., Smeby J.C. & Vågan, A. (2015). Coherence: A longitudinal approach. I J.C. Smedby & M. Suthpen (red.), *From Vocational to professional Education* (s. 70–88). London: Routledge.
- Heidegger, M. (1978). *Being and Time*. Oxford: Blackwell.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Eksempler, prinsipper og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2016). Educational Action Research and the Development of Professional Teacher Knowledge. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen & B. Steen Nielsen (red.) *Action Research for Democracy*. (s. 147–161). London: Routledge.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1989, rev. 2008). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Janik, A. (1996). *Kunskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Stockholm: Symposion.
- Kemmis, S. (2012). Researching Educational Praxis: Spectator and Participant Perspectives. *British Educational Research Journal* 38 (6) s. 885–905.
- Kunnskapsdepartementet (2013). Nye forskrifter om rammeplaner for lærerutdanninger. 18. mars 2013.
- Little, J. W. (2015). Insights into teacher education from cross-field studies of professional preparation. I J.C. Smedby & M. Suthpen (red.), *From Vocational to professional Education* (s. 50–69). London: Routledge.
- Molander, B. (1997). *Arbetets Kunskapsteori*. Stockholm: Gotab.
- Nielsen, K. Aagaard (2013). Aktionsforskningens videnskapsteori. I L. Fuglsang & B. Bitsch Olsen (red.), *Videnskapsteori i samfundsvidenskabene. På tværs av fagkulturer og paradigmer* (3.utgave) (s. 517–546). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- NNR (Norgesnettrådet) (2002). Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner. 02\2002.
- NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge, Del 1: Hovedrapport. [http://www.nokut.no/graphics/NOKUTartikkelbibliotek/norsk utdanning Sk/a](http://www.nokut.no/graphics/NOKUTartikkelbibliotek/norsk%20utdanning%20Sk/a)
- NOKUT (2016). www.studiebarometeret.no
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic books.

- Schön, D. (1988). *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schön, D (1991). *The Reflective Turn. Case studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College.
- Schön, D. (1995). Knowing – in – Action. The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, November to December 2734.
- Smeby, J.C. (2015). Academic drift in vocational education? I J.C. Smedby & M. Suthpen (red.), *From Vocational to professional Education* (s. 7–25). London: Routledge.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Guilford.
- Stenhouse, L. (1988). Case Study Methods. I J-P. Reeves (red.), *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook* (s. 49–53). Oxford: Pergamon.
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). Læreren Rollen og utdanningen. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet.
- Wittgenstein, L. (2003). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2) s. 89–99.

3

Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap

May Britt Postholm og Kari Smith

In this chapter various directions of practice oriented research, as they have developed in English-speaking and the Nordic countries, are presented. The presentation suggests that different perspectives of action research relate to a wide research domain. In the current chapter, practice oriented research is used as the umbrella concept, however, this includes to a large extent, action research. Attention is drawn towards the development of practice oriented research in the USA, England and Australia, and in the Nordic context towards intervention research which stems from the cultural-historical activity theory (CHAT). Actions taken within this direction are called formative interventions. The text discusses how practice oriented research and formative intervention research contribute to scientific knowledge including various methodologies applied in these kinds of studies. Finally, we reflect on the intentions of practice oriented and formative intervention research, and how the differences enable complementarity among the various approaches.

Innledning

I denne artikkelen vil vi presentere ulike retninger innenfor praksisrettet forskning som har utviklet seg i engelsktalende land og i Norden. I den engelsktalende verden vil vi spesielt rette oppmerksomheten mot utviklingen i USA og referere til Marilyn Cochran-Smiths arbeid (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Cochran-Smith & Donnel, 2006; Cochran-Smith & Lytle, 2004, 2009). Cochran-Smith er en av dem som har vært ledende i å fremme utviklingen av praksisrettet forskning, ikke bare i USA, men også med en sterk internasjonal anerkjennelse. Cochran-Smith og Lytle (1993) definerte begrepet «Teacher research» som en systematisk og intensjonell undersøkelse gjort av lærere. I 1999 utvidet de forståelsen av «Teacher research» ved å bruke det som et overordnet begrep for praksisutøveres forskning. «Teacher research» er definert som «[...] in the broadest sense to encompass all forms of practitioner inquiry that involve systematic, intentional, and self-critical inquiry about one's work in K-12, higher education, or continuing education classrooms, schools, programs and other formal educational settings. This definition includes inquiries that others may refer to as action research, practitioner inquiry, teacher inquiry, teacher and teacher educator self-study, and so on [...]» (Cochran-Smith & Lytle, 1999, s. 22). Det er interessant å se at i boken *Inquiry as Stance- Practitioner Research for the Next Generation* fra 2009 har de gått bort fra «Teacher research» og bruker der «Practitioner research» som paraplybegrep: «In this book we use the phrase *practitioner research as an umbrella term to encompass multiple genres and forms of research (including action research and self-study [...])*» (Cochran-Smith & Lytle, 2009, s. viii). Borko, Liston og Whitcomb (2007) bruker også «Practitioner research» som det overordnede begrepet for «[...] action research, participatory research, self-study, and teacher research» (s. 5). Det kan spekuleres i hva som har ført til endring i begrepsbruken, og en mulig forklaring kan være den sterke kritikken som ble rettet mot «Teacher research», særlig fra akademiet, om at lærere ikke kunne være forskere, og at lærernes forskning ikke er «ordentlig» forskning. Skoleforskning ble en stadig søken etter å finne den beste praksisen som kunne standardiseres over ulike kontekster (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Hensikten vår med å presentere de ulike forståelsene er at aksjonsforskning er en del av et bredt forskningsdomene. I denne artikkelen vil vi derfor bruke begrepet praksisrettet forskning som det overordnede begrepet, men som i høy

grad inkluderer aksjonsforskning. Vi vil også kort diskutere utviklingen av praksisrettet forskning i England med Jean McNiff som den ledende personen, samt Stephen Kemmis' arbeid i Australia. Deretter vil vi rette blikket mot retninger innenfor utdanningsforskning, og våre eksempler er fra skole og utdanning. Det betyr imidlertid ikke at artikkelen vil være gyldig kun i den konteksten som den blir presentert i. Den er, slik vi ser det, overførbart til alle profesjoner hvor utvikling og forskning skjer i parallelle prosesser.

I nordisk sammenheng ser vi spesielt på Yrjö Engeströms arbeid med den kultur-historiske aktivitetsteorien (KHAT), og vi går nærmere inn på intervensjonsforskningen som gjennomføres med utgangspunkt i denne teorien. Forskning med utgangspunkt i KHAT blir også kalt *developmental work research* (Engeström, 1987) eller *R&D work* (Postholm, 2008a, b), på norsk: forsknings- og utviklingsarbeid. Aksjonene som gjennomføres innenfor denne retningen kalles formative intervensjoner (Engeström & Sannino, 2010). KHAT er utviklet med utgangspunkt i Lev S. Vygotskys tanker og ideer (Leontev, 1981). Yrjö Engeström har utviklet KHAT grafisk med modeller som aktivitetssystemet og den ekspansive lærings sirkelen (Engeström, 1987, 1999, 2001).

I praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning er intensjonen å gjennomføre intervensjoner for å fremme endringer. Bleijenbergh, Korzilius og Verschuren (2011) hevder at praksisrettet forskning har som hovedmål (a) å støtte bestemmelser eller (b) å utvikle ny kunnskap som kan løse et praktisk problem. De sier også at en intervensjon eller et nytt artefakt er nødvendig for å skape endringer. Ordet intervensjon er latinsk og betyr «inter» mellom, «venio» å komme, altså å komme imellom. Intervensjonsforskeren kommer mellom en aktørs handlinger slik at handlingene endres og dermed finner en ny retning. Rollen som intervensjonsforskeren vil ha i forskningen, vil være forskjellig alt etter hvilken form og retning forskningen tar.

Vi presenterer i artikkelen ulike retninger innenfor praksisrettet forskning før vi går inn på formativ intervensjonsforskning. Videre presenterer vi aktivitetssystemet som analyseenhet for å oppdage motsetninger og spenninger som utgangspunkt for utvikling. Deretter beskriver vi hvordan utviklingsprosesser hvor forskere og praktikere deltar, kan foregå etter en struktur modellert i den ekspansive lærings sirkelen. Vi går videre inn på hvordan praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning kan bidra med vitenskapelig kunnskap (Wells, 2011), og i den sammenheng hvilke metodologier som kan

benyttes. Helt til slutt reflekterer vi over de ulike intensjonene som praksisrettet og formativ intervensjonsforskning har, samtidig som vi ser at denne ulikheten åpner opp for en komplementaritet mellom tilnærmingene.

Ulike retninger innen praksisrettet forskning

Når vi beskriver de ulike retningene innenfor praksisrettet forskning, tar vi utgangspunkt i Ken Zeichners presentasjon i artikkelen «Educational Action Research» (2001) og i overnevnte arbeid av Cochran-Smith og Lytle. Den første retningen ble utviklet i USA på 1940- og 1950-tallet med utgangspunkt i Kurt Lewins arbeid. Lewin brukte uttrykket «research leading to social action» i sin krasse kritikk av utdanningsforskning. Han sier:

The research needed for social practice can best be characterized as research for social management or social engineering. It is a type of action-research, a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action, and research leading to social action. Research that produces nothing but books will not suffice (Lewin, 1948, s. 202–3).

I Lewins forskning på 1940-tallet var det ofte en tredje part som definerte problemet, som for eksempel en regjering som ønsket å endre folks spisevaner, eller en direktør som ønsket å endre arbeidstakernes atferd (Lewin, 1947a, 1943). Ifølge Lewin inneholdt en vellykket intervensjon tre aspekter: eksempelvis «unfreezing» samarbeidsvaner som en gruppe har, bevege den til et nytt nivå, for så å fryse den nye samarbeidsformen (Lewin, 1947b). Dette var målrettede handlinger fra et dårlig til et bedre nivå planlagt og ledet av en ekstern endringsagent. Den praksisrettete forskningen i USA som var inspirert av Lewins arbeid, ble ofte gjennomført som et samarbeid mellom forskere og lærere. Forskere på universitetet i Columbia, for eksempel Zeichner (2001), mente at samarbeid mellom forskere og praksisutøvere minsket gapet mellom forskningsbasert kunnskap og praksisen i klasserommet. I utgangspunktet samarbeidet forskerne med lærerne, men etter hvert skilte disse forskernes arbeid seg fra Lewins sykliske forskningsprosess ved å bli hypotesetestende og lineær, og dermed mindre praksisrettet.

I 1993 kom Cochran-Smith og Lytle (1993) med sin kjente bok *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge* hvor de grunner bruken av begrepet «Teacher research» i Stenhouses (1985) definisjon av forskning som en

systematisk og selvkritisk undersøkelse av praksis. Innenfor denne retningen ble læreres praktiske kunnskap anerkjent og verdsatt. Hovedpoenget i denne retningen er at lærerne kan, ved å forske på egen praksis under veiledning av en erfaren forsker, ikke bare bidra med ny kunnskap, men også være med å endre undervisningspraksis i skolen. Det er en kritikk mot synet som sier at ny kunnskap kommer utenfra og skal implementeres i skolen (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Det er aktørene selv som skaper ny kunnskap. Lærere virker i Cochran-Smith og Lytles forståelse på ulike nivåer, både i skolen og i høyere utdanning. Men det er forskning på egen praksis som står i sentrum, og det er dette som skiller «Teacher research» fra den mer tradisjonelle formen som er mer akseptert i akademiet: forskning på undervisning (research on teaching). Skillet Cochran-Smith og Lytle fremmer, er i eierskap, støttestrukturer, forskningsspørsmål, generalisering, teoretisk rammeverk, dokumentasjon og analyse. Det er interessant å notere seg at i 1993 skriver Cochran-Smith og Lytle at de ikke vil argumentere for at «Teacher research» skal få en privilegert posisjon i forhold til «Research on teaching», mens de i sin bok fra 2009 påpeker at «Practitioner research» er sentral i politiske og akademiske diskusjoner om hvordan skolen og utdanningen endres gjennom dynamiske og demokratiske prosesser. Samtidig setter de mer eksplisitte krav til «Practitioner research» enn de tidligere stilte til lærerens forskning, ved å påpeke kritikken mot praksisrettet forskning og hvordan den bør bli møtt. Kunnskapen som er utviklet bør ha relevans også utenfor den lokale konteksten for forskningen og være mer enn en profesjonell utviklingsaktivitet. Metodene som er brukt skal kunne forsvares i en metodediskusjon om det epistemologiske grunnlaget og validiteten av instrumenter og datagrunnlaget. Den etiske kritikken ligger først og fremst i dobbeltrollen som forskere har, de er utøvere som forsker på egen praksis, og kritikken er at dette kan være på bekostning av ansvaret de har overfor elever og studenter som underviser. Forskerens ståsted må derfor tydeliggjøres og som i metodekritikken forsvares (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Samtidig er verdien av praksisrettet forskning påpekt, og Ken Zeichner (1999) skriver at utviklingen av selv-studier, for eksempel, er kanskje den mest signifikante utvikling vi har hatt innenfor lærerutdanningsforskning.

Fra 1990-tallet har det vokst frem en aksept for praksisrettet forskning som en metode for selv-studie blant lærerutdannere. En slik selv-studie er en kritisk undersøkelse av undervisningspraksis i lærerutdanningen for å styrke profesjonsutdanningen. Den internasjonale selv-studie gruppen ble formalisert

innenfor AERA (American Educational Research Association) i 1993 (S-Step), og initiativtakerne var Lynn Hamilton og Tom Russell fra Canada, samt John Loughran fra Australia, som introduserte begrepet «Pedagogy of teacher education». Loughran hevder at i utvikling av lærerutdanningspedagogikk må lærerutdannere selv undersøke, beskrive og artikulere relasjonen mellom undervisning og læring i lærerutdanningen. Det er ikke eksterne vitenskapsdomener eller politikere som skal definere hvordan lærerutdanningen skal være, men det er lærerutdannerne selv gjennom forskning på egen praksis, selvstudier (Loughran, 2006). I dag har gruppen en egen anerkjent fagfellevurdert fagjournal for selvstudier, *Studying Teacher Education*, og de har gjennom flere tiår hatt sin årlige konferanse. Fra å fokusere på den enkelte lærerutdannings undervisning, er fokuset i dag mer på å skape kollektiv kunnskap om lærerutdanningens pedagogikk (Loughran, 2006), hvor den profesjonelle dialogen står sentralt. Nåtidens publiserte selvstudie artikler er forventet å ha relevans utover den lokale praksiskonteksten og være av interesse for lærerutdannere internasjonalt. Cochran-Smith (2005) hevder at forskning er en del av lærerutdanneres ansvar, og at det komplementerer de praktiske sidene ved jobben. Lunenberg, Dengerink og Korthagen (2014) har i sin oversiktsstudie av lærerutdanningsforskning kommet frem til at lærerutdannere ser seg selv i seks ulike roller: lærer for lærere, forsker, veileder (coach), læreplanutvikler, portvakt (gatekeeper) og megler. Lærerutdanneres virksomhetsrom er komplekst (Smith, 2011), og forskningen bør komme innenfra, fra profesjonen selv. Et eksempel på hvordan lærerutdannere er med på å definere sin egen profesjonsrolle og sitt ansvar gjennom selvstudier, er etableringen av The International Forum for Teacher Educator Development (InFo-TED) hvor også lærerutdanningsforskere fra Norge er aktive.

Når vi retter blikket mot Storbritannia, finner vi at det var en oppblomstring av praksisrettet forskning i 1960-årene, og her var det begrepet «Action research» som ble brukt. John Elliot som underviste både i videregående skole og på universitetet, var en sentral person i denne formen for aksjonsforskning. Dette var en bevegelse ledet av lærere på bakgrunn av at storparten av elevene var misfornøyd med skolen. Denne retningen kan benevnes som «læreren som forsker», som innebar at undervisningen ble en systematisk reflekterende praksis. Denne formen for praksisrettet forskning samsvarer med Tom Tillers (2006) definisjon på aksjonslæring som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å forbedre

undervisningen. I 1960- og 1970-årene initierte John Elliot og Lawrence Stenhouse flere forskningsprosjekter som hadde som intensjon å utvikle innholdet i lærernes undervisning. Når aksjonen blir gjort i samarbeidet med forskere, nærmer vi oss den mest kjente forståelsen av aksjonsforskning. Forskere samarbeider med lærere for å utvikle undervisningen med utgangspunkt i lærernes evne til refleksjon, ikke med utgangspunkt i standarder eller en målbasert tilnærming. Jean McNiff er kanskje den som har konkretisert aksjonsforskning i sine mange publikasjoner og workshops i Storbritannia og over hele verden. På nettsiden hennes, <http://www.jeanmcniff.com/>, er hennes mange publikasjoner tilgjengelig, og det er særlig publikasjoner om innføring i aksjonsforskning for praksisutøvere som er blitt svært populære i arbeidet for skoleutvikling (McNiff, 1992, 2013; McNiff & Whitehead, 2005; McNiff, 2013). En mer akademisk tilnærming til aksjonsforskning i Storbritannia finner vi i arbeidet til Bridget Somekh som ser på aksjonsforskning som et bindeledd mellom teori og praksis (Somekh, 1995; Somekh & Zeichner, 2009). Somekh er i arbeidet sitt sterkt knyttet til den amerikanske utviklingen av praksisrettet forskning, og det ser vi også i publikasjonene hennes, hvorav flere er skrevet sammen med amerikanske forskere (Somekh & Zeichner, 2009; Noffke & Somekh, 2009; Altrichter, Feldman, & Somekh, 2013).

I Australia ble forskere fra 1970-tallet inspirert av den skolebaserte utviklingen i Storbritannia. Bakgrunnen for dette var at Stephen Kemmis, en av de ledende forkjemperne for aksjonsforskning i Australia, hadde samarbeidet med Elliot og hans kolleger. Selv om de hadde denne forbindelsen, har retningen i Australia utviklet sin egen praksis. Kemmis og hans kolleger utviklet en retning basert på kritisk teori som vektla læreres utvikling av undervisning, men i tillegg med et fokus på læreres engasjement i politikk (Kemmis & McTaggart, 2005). Målet var å fremme likhet og sosial rettferdighet i skolen og i samfunnet. Retningen som aksjonsforskningen i Australia tok, er benevnt deltakende aksjonsforskning (participatory action research, PAR), da forskere og lærere samarbeidet om å utvikle læreres praksis og posisjon i skolen i det som også er kalt en frigjørende (emancipatory) aksjonsforskning (Zeichner, 2001). Slik vi ser det, ligger ikke skillet mellom aksjonslæring og aksjonsforskning nødvendigvis i hvem som forsker, men mer i hvordan aksjonen blir utført. For at det skal være aksjonsforskning, er det nødvendig at spørsmålet og grunnlaget for intervensjonen er grunnet i tidligere forskning, datainnhenting og analysen er systematisk, og forskeren har et formidlingsansvar.

I dag har, slik vi ser det, alle retninger innenfor praksisrettet forskning en demokratisk innretning, som innebærer at målsettinger og endringsprosesser bestemmes og fremmes i et samarbeid mellom forskere og praktikere i skolen. Selv-studie-tradisjonen blant lærerutdannere har også utviklet seg til å bli en kollektiv prosess hvor dialogen mellom lærerutdannere knyttet til egen praksis står sentralt i utviklingen av kunnskap om lærerutdanningens pedagogikk og utøvelse.

Formativ intervensjonsforskning

Formativ intervensjonsforskning er, som allerede nevnt, utviklet med utgangspunkt i KHAT. Når formative intervensjoner gjennomføres, er ikke innholdet i og målet for intervensjonen bestemt på forhånd. Innholdet og retningen intervensjonen skal ta, samt formen på intervensjonen blir diskutert med deltakerne/praktikerne, som også tar ansvar for selve prosessen. Målet med formative intervensjoner er å skape nytt innhold i aktivitetssystemets ulike faktorer, som utgjør en modell som kan bli brukt som ramme for design av nye lokale løsninger. Forskerens rolle i formative intervensjoner er å fremme og opprettholde en ekspansiv transformasjonsprosess som er ledet og eid av praktikerne (Engeström & Sannino, 2010, s. 15). Ekspansiv læring er definert som «to learn something that is not yet there» (Engeström & Sannino, 2010, s. 2). En ekspansiv transformasjonsprosess innebærer å ha skapt en ny kollektiv aktivitet.

Med utgangspunkt i målsettinger som vokser frem i samarbeidsprosesser, er intervensjonen med praksisrettet forskning gradvis å videreutvikle deler av en helhetlig praksis. Behovet for formative intervensjoner som orienterer seg mot en transformasjon og ikke mot en gradvis endring, melder seg når sammenflettede endringsprosesser ikke imøtekommer de sosiale behovene, og aktiviteten oppleves som utilfredsstillende (Virkkunen & Newnham, 2013). «Aktivitet» er i denne sammenhengen et teoretisk begrep som omhandler virksomheten i en organisasjon, eksempelvis skolen og dens overordnede målsettinger (Leontèv, 1981). En skole som skal utvikles fra å ha en privatpraktiserende praksis til å få en kollektiv skolebasert kompetanseutviklingspraksis som bidrar til ulike aktørers profesjonelle utvikling, må gjennomgå en transformasjonsprosess hvor aktiviteten og dens struktur og kultur endres.

Vygotskys (1978) teori er at læring skjer på to plan. Hver funksjon i et barns kulturelle utvikling blir først utviklet på et sosialt plan (intermentalt plan) og

så på et individuelt plan (intramentalt plan) (s. 57). Mens hans fokus var på barn, har hans ideer også blitt anvendt på voksnes læring (Postholm, 2012). Læring starter på et sosialt plan mellom mennesker før den blir internalisert og former individets forståelse. Vygotsky (2000) vektla bruk av språket som et medierende artefakt i læringsprosessene, som for eksempel når lærere reflekterer sammen. I sammenheng med læring og vurdering har Vygotsky (1978) introdusert to begrep, den aktuelle utviklingssonen og den nærmeste utviklingssonen. Den aktuelle utviklingssonen definerer hva en tenker og gjør alene. Den nærmeste utviklingssonen er differansen mellom det som en person kan gjøre alene, og hva denne personen kan gjøre ved hjelp av en mer kompetent annen. Engeström (1987) som har tilpasset Vygotskys individuelt orienterte begrep, den nærmeste utviklingssonen, til kollektiv aktivitet, skriver: It is the distance between the present everyday actions of the individual and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated [...]» (s. 174). Dette betyr at det er en ny kollektiv aktivitet i det aktuelle sosiale fellesskapet, som er utviklet og endret. Lignende tanker finner vi i Rommetveits bruk av begrepet intersubjektivitet. Det kan beskrives som en persons evne til å delta i dialoger og gjennom dialogen overkomme forskjellene på ulike synspunkt og livsverdener. Det skapes en felles forståelse som er sann i den situasjonen hvor den utvikles (Rommetveit, 1972, 1992).

For at aktiviteten skal bli en kollektiv aktivitet, bruker en god tid innenfor formativ intervensjonsforskning for å utvikle et felles overordnet mål for aktiviteten. Dette skjer innenfor rammene av «Change Laboratory». En Change Laboratory periode inneholder ti til tolv ukentlige sesjoner fulgt av en til to oppfølgingssesjoner noen måneder senere (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela, 1996). Dette innebærer at forskere og praktikere, som ledere og lærere i skolen, samarbeider om å utvikle et overordnet mål som skal bevege kommende handlinger i retning av en ny kollektiv virksomhet. I skolen kan dette bety at lærere som en del av hverdagspraksisen, observerer hverandres undervisning og reflekterer sammen i etterkant. En slik praksis krever en endret timeplan og dermed en ny struktur. I tillegg fordrer en samarbeidskultur at det i utgangspunktet er en åpen dialog mellom de som samarbeider. Skolen må jobbe med læringsmiljøet blant lærere og de medmenneskelige relasjonene, slik at det skapes en god læringskultur. I tillegg vil gruppeprosesser i form av dialog og refleksjon med utgangspunkt i undervisning, kunne bidra til å styrke lærernes samarbeidsprosesser (Given mfl., 2010). Dersom

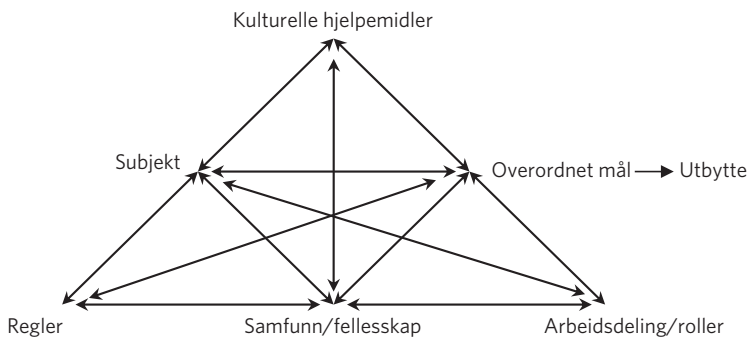
struktur og kultur ender opp i et godt samspill, vil forholdene ligge godt til rette for utvikling av undervisningspraksiser i skolen. Dette innebærer at kollegiet har beveget seg i den nærmeste utviklingssonen som «[...] is the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated [...]» (Engeström, 1987, s. 174). De har utviklet en ny kollektiv aktivitet i skolen.

For at aktiviteten i skolen skal endres som resultat av det som i KHAT kalles for ekspansiv læring, må noe nytt ha blitt utviklet. Det er nettopp det som har skjedd i eksemplet over. For at ekspansiv læring skal kunne skje, er det mange steg som må tas. I det følgende går vi inn på hvordan aktivitetssystemet kan bli brukt for å oppdage spenninger og motsetninger som i KHAT forstås som utgangspunktet for endring og utvikling (Engeström, 1987; Engeström, 2001; Engeström & Sannino, 2010).

Aktivitetssystemet som analyseenhet

Nedenfor har vi presentert aktivitetssystemet (figur 3.1), som blir benyttet som analyseenhet for å oppdage spenninger og motsetninger som utgangspunktet for endring og utvikling.

Faktorene som inngår i aktivitetssystemet, er «subjekt», «kulturelle hjelpemidler» eller «artefakter», «overordnede mål», «utbytte», «regler», «fellesskap/samfunn» og «arbeidsdeling/roller». Aktivitetssystemet er et dynamisk system, og faktorene i systemet påvirker hverandre gjensidig. Som et handlende subjekt tar mennesket i bruk kulturelle hjelpemidler for å bevege aktiviteten



Figur 3.1 Det komplette aktivitetssystemet (Engeström, 1987, 1999, 2001).

mot det overordnede målet. Faktoren «utbytte» gir uttrykk for resultatet ulike individ eller fellesskap sitter igjen med etter avsluttet aktivitet for å nå det overordnede målet. Den øverste trekanten i aktivitetssystemet som er dannet av faktorene «subjekt», «kulturelle hjelpemidler» og «overordnede mål», kalles handlingstrekanten (Postholm, 2010). Konteksten som handlingene foregår i, er representert med faktorene «regler», «samfunn/fellesskap» og «arbeidsdeling/roller». Disse faktorene danner de tre nederste trekantene i aktivitetssystemet. Faktoren «regler» står for retningslinjene som aktiviteten må innrette seg etter. Dette kan være stortingsmeldinger, forskrifter, gjeldende læreplan eller lokale planer i en skole. «Fellesskap/samfunn» står for alle personer i et fellesskap som deler samme overordnede målsetting. «Arbeidsdeling/roller» krever at arbeidet eller de målrettede handlingene er fordelt både horisontalt og vertikalt mellom menneskene i dette fellesskapet. En horisontal arbeidsdeling innebærer fordeling av arbeidsoppgaver, og en vertikal fordeling forstås som en hierarkisk rollefordeling i fellesskapet. Disse faktorene som ligger på aktivitetssystemets grunnlinje, kan legge premisser for eller mulige begrensninger for hvilke handlinger som kan utføres (Engeström, 1987; Cole, 1996; Engeström & Miettinen, 1999).

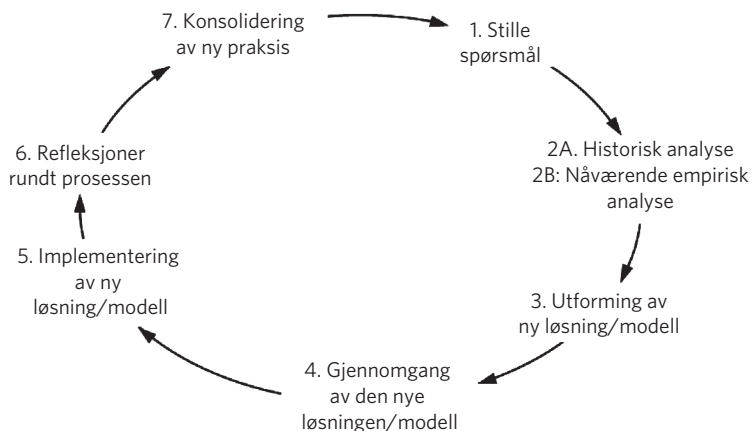
Spenninger og motsetninger som utgangspunkt for endring og utvikling

Spenninger og motsetninger i og mellom faktorer i aktivitetssystemet og mellom ulike aktivitetssystem danner utgangspunkt for utvikling og endring. Spenninger i og mellom faktorer i aktivitetssystemet er kalt for primære og sekundære motsetninger. Det kan også oppstå spenninger mellom nyutviklet og rester av gammel praksis, og også mellom aktivitetssystem, som skole og lærerutdanning. Disse spenningsene blir benevnt som tertiære og kvaterne spenninger eller motsetninger (Engeström & Sannino, 2010). Innenfor faktoren «subjekt» kan det være noen individer som ønsker stabilitet, mens andre ønsker endring. Dette er en motsetning som kan virke som utgangspunkt for endringsprosesser. Det kan videre være spenninger og motsetninger mellom mennesker representert i systemet i faktoren subjekt, og det overordnede målet for aktiviteten. De trenger ikke nødvendigvis å ha den samme oppfatningen av hva det overordnede målet er. Selv om målet står skrevet svart på hvitt, kan forståelsen knyttet til dette være forskjellig.

Mennesker kan ha en personlig forståelse av det overordnede målet, og det blir nødvendig med dialoger dem imellom for å fremme en felles forståelse, slik at de kan jobbe mot et felles mål (Sannino, 2008; Postholm, 2015). Det kan også være spenninger mellom det overordnede målet og regler som menneskene må forholde seg til. Et eksempel er en skole som fikk fritak fra å gi sine elever karakterer nettopp fordi lærerne opplevde at karakterene hindret dem i å gjennomføre undervisningen, slik at de kunne nå det overordnede målet de hadde satt seg for undervisningen (Postholm, 2003). Det kan også oppstå spenninger mellom eksempelvis nyutviklet praksis for lærersamarbeid og rester av hvordan et samarbeid har fortonet seg tidligere. Det vil bidra til ytterligere utvikling å løse opp dette spenningsforholdet. Lærere i skolen som får støtte i utviklingsprosesser fra lærerutdannere, vil kunne oppleve at det er et spenningsforhold mellom aktivitetssystemet som lærerutdannere befinner seg i, og deres eget aktivitetssystem. Det er ikke samsvar mellom det som lærerne ønsker seg, og det som de får som bidrag fra lærerutdannerne. Dersom denne motsetningen eller dette spenningsforholdet blir opphevet ved at deltakere fra disse systemene utvikler et delvis delt overordnet mål, vil samarbeidsforholdet kunne skape utvikling i begge aktivitetssystemene.

Forskere og praktikere i utviklingsprosesser

I formative intervensjoner er det praktikerne som eier problemet og som har ansvar for utviklingsprosessene. Forskerens oppgave er å bidra til å opprettholde en ekspansiv transformasjonsprosess. Det første steget er å finne ut hvilke spenninger eller motsetninger som er i praktikernes aktivitetssystem. Til denne analysen er, som allerede beskrevet, et aktivitetssystem som forskeren kan introdusere til praktikerne, et godt verktøy. Hvor oppleves motsetninger og spenninger? Etter at praktikerne og forskeren har kommet frem til «objektet» eller det overordnede målet som skal utvikles, utformes et utviklingsspørsmål, som eksempelvis kan være: «Hvordan kan lærerne på skolen utvikle en samarbeidskultur for å fremme ledelsen av elevenes læring, slik at elevene lærer mer?» Utformingen av hovedspørsmålet er første steg i den ekspansive læringssirkelen som visualiserer handlinger på vei mot et overordnet mål som fremmer en ny aktivitet (1). Den ekspansive læringssirkelen er presentert i figur 3.2 nedenfor.



Figur 3.2 Den ekspansive lærings sirkelen (Engeström, 1987, 1999, 2001).

Det overordnede målet er i dette tilfellet å utvikle en samarbeidskultur mellom lærerne, slik at elevene lærer mer. Elevenes læring vil være «utbytte» av denne aktiviteten.

Det neste steget i den ekspansive lærings sirkelen er å gjennomføre historiske og nåtidige analyser (2). For å forstå hvordan samarbeidet mellom lærerne i skolen har vært og hvordan de har ledet elevenes læringsprosesser, kan forskeren intervjuere lærere som har jobbet lenge på samme skole. Dersom personer i skoleledelsen har jobbet på skolen over tid, kan disse også bidra med informasjon når det gjelder hvordan lærersamarbeidet og lærernes ledelse i klasserommet har fortonet seg på skolen. For å fange opp hvordan lærersamarbeidet og lærernes ledelse fungerer, kan forskeren observere samarbeid både i og utenfor klasserommet på skolen. I tillegg til å observere, kan forskeren intervjuere både lærere og ledere for å innhente informasjon om det nåtidige samarbeidet og ledelsesarbeidet. Analyser av dokumenter kan også bidra til å forstå hvordan samarbeidet har vært og er i skolen. Lærere og ledere kan også samle inn informasjon gjennom eksempelvis å skrive i en loggbok om hvordan de har opplevd og opplever samarbeidet mellom lærere, deres ledelse av læringsaktivitet i klasserommet og hva dette betyr for elevenes læring. Informasjonen som forskerne samler inn blir kalt for «mirror data» (Cole & Engeström, 2007). Som begrepet tilsier, kan disse dataene speile tilbake til lærerne og lederne hvordan samarbeidet og ledelsen utspiller seg. Dataene, samt informasjonen som praktikerne har notert ned, vil være

grunnlaget for å starte samtaler om hvordan en ny løsning på aktiviteten i skolen kan bidra til at lærerne utvikler et bedre samarbeid og en bedre ledelsespraksis for elevenes læring.

Dialogen mellom forskere, ledere og lærere kan føre til at det utvikles en ny løsning eller en ny modell for praksisen i aktivitetssystemet; steg tre (3) i den ekspansive læringssirkelen. Faktorenes innhold i systemet kan endres, og i et dynamisk system vil endringer i en faktor påvirke de andre faktorene. Allerede når lærerne har utformet et nytt overordnet mål for aktiviteten synliggjort gjennom utviklingsspørsmålet, vil dette påvirke hvilke hjelpemidler de vil ta i bruk og innenfor hvilke rammer (regler) handlingene foregår. Det kan være at lærere og ledere vil lese teori om lærersamarbeid og relasjoner, og i tillegg ønsker de samtaler knyttet til både teori og egen praksis. Med støtte i forskning (Clausen, Aquino, & Wideman, 2009; Ono & Ferreira, 2010; Postholm, 2008a; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007) foreslår forskeren at lærerne observerer hverandres praksis som utgangspunkt for dialog og refleksjon. Teori som leses, samt dialoger og refleksjoner vil utgjøre «hjelpemidler» som bidrar til at lærerne utvikler samarbeidet og relasjonene seg imellom og til elevene. For at observasjoner og refleksjoner mellom lærere skal foregå, er det høyst sannsynlig at det må gjøres timeplanendringer, som utgjør strukturen for praksisen i skolen, og som derfor kan plasseres innenfor faktoren regler. Som en del av skolesamfunnet/fellesskapet vil også skoleledelsen måtte innta en ny rolle og være aktive støttespillere for lærerne i deres samarbeidsprosesser og om det oppleves som nødvendig, innhente ekstern støtte. Den eksterne støtten blir et «hjelpemiddel» for å komme videre i utviklingsprosessen. For å kunne fange opp hvilke behov det er for ekstern støtte, er det en forutsetning at skoleledelsen er tett på utviklingsprosessene.

Når kollegiet med lærere og ledere sammen med forskeren har utformet en ny løsning/modell, er det neste steget å analysere eventuelle utfall av modellen (4). Før den nye modellen implementeres i praksis (5), er det vanlig å prøve ut den nye modellen ved å gjennomføre nye handlinger hvor også nye hjelpemidler blir tatt i bruk. Det handler om å eksperimentere med utgangspunkt i den nye modellen for å teste ut ideene som det er tenkt skal løse de indre spenningsene i aktivitetssystemet. Den mest fundamentale ekspansive læringssirkelen innebærer en fullstendig kvalitativ transformasjon av aktivitetssystemet. En slik transformasjon er en kompleks prosess som kan ta flere år, og den består av flere suksessive og parallelle mindre ekspansive sirkler som kan føre til en

endring av deler av det helhetlige aktivitetssystemet. Disse mindre ekspansive læringssirklene består igjen av mindre ekspansive læringssirkler som bidrar til intervensjoner som er nødvendig for utvikling i den større prosessen (Virkkunen & Newnham, 2013). Større ekspansive læringssirkler består av mindre sirkler som representerer læring basert på handling, som handler om utprøving og eksperimentering, men som ikke nødvendigvis bidrar til ekspansiv læring. Disse mindre læringssirklene strekker seg over dager eller timer, og blir betraktet som potensielt ekspansive. Det kan også være at disse læringssirklene med utgangspunkt i handling forblir isolerte handlinger som ikke fører til ekspansiv læring eller en ny kollektiv aktivitet for hele organisasjonen. Det kan likevel være læringsøyeblikk som får betydning for den enkelte og for team som har deltatt i denne læringssirkelen.

Etter en kortere eller lengre periode med utprøving, skjer vanligvis en implementering av den nye løsningen (5). Dersom dette ikke skjer, og utviklingen ikke går lenger enn enkeltstående hendelser, er det ikke snakk om ekspansiv læring og implementering av en ny løsning eller modell på et kollektivt nivå. Dersom implementeringen finner sted, følger en refleksjon over denne som et neste steg (6), før en konsolidering av den nye løsningen/modellen (7).

Som tidligere omtalt, er intensjonen med praksisrettet forskning gradvis å videreutvikle deler av en helhetlig praksis, mens formative intervensjoner orienterer seg mot en transformasjon av hele den kollektive praksisen. Transformasjonen blir drevet av et kollektivt overordnet mål. I skolen som organisasjon vil dette bety at alle lærere og ledere eksempelvis jobber mot å fremme gode relasjoner mellom alle aktører i skolen. En Change Laboratory periode inneholder ti til tolv ukentlige sesjoner fulgt av en til to oppfølgings-sesjoner noen måneder senere (Engeström mfl., 1996). I disse ti til tolv ukene handler det om å utvikle en ny løsning/modell for aktiviteten. Noen av aktivitetssystemets faktorer får omdefinert sitt innhold. Dersom utvikling av relasjoner fremmes som et kollektivt, overordnet mål for praksisen på alle nivå i skolen, er det også sannsynlig at det i analysen av det gjeldende aktivitetssystemet avdekkes spenninger mellom det handlende subjektet og de artefaktene som aktørene har til rådighet. I det nye aktivitetssystemet (modellen) bringes derfor nye andre artefakter inn. Det neste steget er en periode med utprøving av den nye modellen på fire til seks uker. Etter dette følger oppfølgings-sesjonene (Virkkunen & Newnham, 2013).

Forskerens deltakelse i formative intervensjoner handler dermed om å delta i samtaler før og etter utprøving. Forskerrollen med utgangspunkt i KHAT, har også blitt utvidet ved at forskeren også har deltatt sammen med lærere og ledere i utprøvingsfasen, fasen etter at ny løsning/modell er utviklet og analysert. I tillegg til at forskeren har vært en støttespiller og utfordrer i oppstartfasen (Change Laboratory perioden), har hun eksempelvis også deltatt når lærere har observert hverandre og reflektert i etterkant med utgangspunkt i observasjonene for å fremme samarbeidet og læringen seg imellom (Postholm, 2008a, b). Postholm benevner slike og andre innovative læringssirkler innenfor et forskningsprosjekt som også har som intensjon å bidra til utvikling av praksis, for aksjonslæring (Revans, 1982, 1984).

Forskning og utvikling av vitenskapelig kunnskap

Gjennomført forskning

Relativt lite har blitt gjort når det gjelder metodologien innenfor KHAT. Det skriver også Yrjö Engeström og Annalisa Sannino i review-artikkelen fra 2010. De viser til artikler for å understøtte at noe er gjort når det gjelder forskning på utviklingsprosesser. Sannino (2008) har skrevet en artikkel om hvordan fokus kan rettes mot diskursen når mennesker i en organisasjon utvikler et felles mål. Engeström og Sannino (2011) fokuserer også på diskursen når de studerer motsetninger. Cole og Engeström (2007) foreslår at forholdet mellom forskere og deltakere kan være fokus i intervensjonsforskning. Engeström (2000) skriver at det er viktig for forskere å samle inn data som kan være et «collective mirror» (s. 153) til deltakerne. Han mener videre at det er forskerens oppgave å studere historiske dokumenter og å intervjuer erfarne praktikere for å identifisere tidligere utviklings sirkler og transformasjoner i aktivitetssystemet. Han foreslår også at forskeren kan studere egne handlinger og interaksjoner. Engeström går imidlertid ikke inn på hvilken metodologi forskeren skal benytte for å gjennomføre denne forskningen. Virkkunen og Ahonen (2011) understreker viktigheten av å finne utgangspunktet for transformasjonsprosessen, for så å utforme utviklingsspørsmålet for tematikken, slik at den kan studeres historisk og nåtidig for å kunne utvikle en ny modell for aktiviteten. De presenterte artiklene, også definert som metodeartikler, fokuserer etter vår mening ikke så mye på metodologi, men på hva som kan være fokus i forskningen og hvordan datamaterialet kan samles inn.

Forskningsfokus og metodologi

Med utgangspunkt i aktivitetssystemet og den ekspansive læringssirkelen er det flere mulige fokus og metodologier som kan benyttes (Postholm, 2015). Med utgangspunkt i aktivitetssystemet kan en studere spenninger innenfor eksempelvis faktoren subjekt som kan bestå av et lærerteam. Spørsmålet en kan stille, er: «Hvordan er lærerne i 8. teamet motivert for utviklingsarbeid?» En biografisk studie og en studie som tar i bruk narrativ metodologi kan benyttes for å kunne forstå hvorfor noen av lærerne ønsker endring, mens andre ønsker stabilitet. Et annet fokus kan rettes mot faktoren «arbeidsdeling/roller». Spørsmålet kan være: «Ønsker lærerne å arbeide individuelt eller kollektivt?» En mikro-etnografisk studie (Creswell, 2013; Fetterman, 1998; Hammersley & Atkinson, 2007) kan i denne sammenhengen gjennomføres for å forstå kulturen i teamet eller i lærerkollegiet dersom hele kollegiet er representert av faktoren «subjekt». Skolesamfunnet inkluderer både skoleledelsen og lærerne. En forskningsstudie kan for eksempel si noe om hvordan skolelederen som en del av skolesamfunnet/fellesskapet støtter lærerne, og hvorvidt lærerne er motivert til å handle for å nå samme mål. Forskere som inviteres til skolen kan bli betraktet som støttespillere og dermed som et kulturelt hjelpemiddel i utviklingsprosesser gjennom dialoger med lærere og skoleledere. Både mikro-etnografiske og fenomenologiske studier (Giorgi, 1985; Moustakas, 1994) kan bli gjennomført for å forstå prosessene og hvordan de blir opplevd av deltakerne. Mikro-etnografiske studier og fenomenologiske studier kan også være relevante å ta i bruk for å studere den diskursive praksisen som finner sted når et overordnet mål blir utviklet. Stortingsmeldinger og læreplaner blir definert som å tilhøre faktoren «regler». Diskursanalyse kan bli brukt som metodologi når politiske dokumenter skal studeres. Mikro-etnografiske og fenomenologiske studier kan videre gi svar på forskningsfokus som retter oppmerksomheten mot spenninger mellom nyutviklet aktivitet og «rester» etter «gammel» praksis i aktivitetssystemet. Fenomenologiske intervju kan bli gjennomført for å få kunnskap om læreres og elevers læringsutbytte.

Forskning gjennomført i og mellom aktivitetssystem vil bidra med kunnskap om tilstanden innenfor et aktivitetssystem før og etter en transformasjonsprosess. Med den ekspansive læringssirkelen som utgangspunkt vil handlinger på vei mot en ny løsning i aktivitetssystemet være i fokus. Forskeren kan studere hvordan lærerne utformer utviklingsspørsmålet som

skal gi retning for og rammer inn utviklingsprosessene. Forskeren kan også studere hvordan lærere og ledere gjennomfører historiske og nåtidige analyser. Fokus kan videre rettes mot lærere og hvordan de samler inn informasjon i løpet av implementeringsfasen, mot hvordan de reflekterer over denne prosessen i etterkant, og på hva som skjer i konsolideringsfasen. Alle steg i den ekspansive læringssirkelen kan slik være fokus for forskning. Både mikro-etnografiske studier og fenomenologiske studier kan gjennomføres for å forstå prosessene og også hvordan de oppleves av lærere og ledere. For å studere innovative læringssirkler når eksempelvis lærere eksperimenterer med den nye løsningen/modellen før den blir implementert, kan også mikro-etnografiske og fenomenologiske studier blir gjennomført. Kasusstudier som er studier av et «bundet system» som innebærer at de er begrenset i tid og sted (Creswell, 2013) kan også tas i bruk når et undervisningsprogram for en kortere eller lengre periode gjennomføres som utgangspunkt for observasjon og refleksjon.

Utvikling av vitenskapelig kunnskap

Innenfor KHAT rettes oppmerksomheten mot analyser av praksis både i et historisk og i et nåtidig perspektiv før mulige nye løsninger får oppmerksomhet (Engeström, 1987, 1999, 2001; Virkkunen & Newnham, 2013). I disse fasene samler forskeren inn datamateriale som grunnlag for utvikling. Ifølge Greenwood og Lewin (2007) kan også utforskning av praksis skje forut for handlinger for å utvikle praksis også i aksjonsforskning. Datamaterialet som samles inn kan, som vi også har beskrevet under overskriften «Forskningsfokus og metodologi», selvsagt også brukes i forskningsøyemed. På denne måten kan forskeren i sin rolle som støttespiller i utviklingsprosesser og som forsker på disse, bidra til at datamaterialet og analysene av dette kan støtte utviklingen mens arbeidet pågår på skolene, og videre til at det også kan presenteres i forskningstekster som andre i lignende settinger kan bruke som tankeredskap (Gudmundsdottir, 2001) for å utvikle egen praksis. Praksisrettet forskning og den formative intervensjonsforskningen får dermed stor nytteverdi. Den blir til nytte for de som er i den praksisen som utvikles og forskes på, og den kan også bli til nytte for andre som befinner seg i lignende settinger og situasjoner. Det kan skje gjennom naturalistisk generalisering, som innebærer at de som leser forskningsteksten, opplever praksisen som blir beskrevet som parallelle

erfaringer som de kan tilpasse og overføre til egen situasjon og setting (Stake & Trumbull, 1982). Den nye kunnskapen er praksisnær.

I løpet av den tiden som forskeren er i praksisfeltet i samarbeid med praktikerne, får praktikerne speilet sin praksis gjennom innsamlet materiale og analyser av dette gjort av forskeren. I samtaler med praktikerne får forskeren også kontinuerlig tilbakemelding på hvordan han eller hun forstår praktikernes situasjon, men denne tilbakemeldingen har likevel en bredere relevans. Det foregår slik en member-checking (Lincoln & Guba, 1985) av innsamlet materiale i løpet av hele samarbeidet, og troverdigheten på forskningen vil derfor bli styrket, både den indre og den ytre troverdigheten eller kredibiliteten. Kunnskapen er både generert og testet i praksis. For at den ytre troverdigheten ytterligere skal styrkes, er det viktig for forskeren å skrive slik at leseren opplever at han eller hun blir invitert inn i utviklingsprosessene og forskningen på disse som har funnet sted. Det gjelder for forskeren å presentere utviklings- og forskningsprosessene gjennom tykke beskrivelser (Geertz, 1973).

Kunnskapen som presenteres er knyttet til en spesifikk kontekst, og representerer slik kontekstuell kunnskap knyttet til tid, sted og situasjon. Kunnskapen er en substantiv teori eller teorier knyttet til en spesifikk del eller spesifikke deler av en kompleks helhetlig virkelighet som utspiller seg i praksis (Postholm, 2010). Det er utviklingsspørsmål og forskningsfokus gjennom en eller flere forskningsspørsmål som rammer inn praksis, slik at deler av den kan zoomes inn og utvikles og forskes på. Denne teoriens rolle er å beskrive og forklare hva som har foregått, og videre peke på fremtidige muligheter for utvikling og forskning. Teorien kan på den måten både understøtte og utdype funn i lignende studier, og den kan også bidra med ny kunnskap som kan spres gjennom naturalistisk generalisering.

Avslutning

Målet med praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning er å videreutvikle praksis, til å binde sammen teori og praksis og til å utvikle forskningsbasert kunnskap. Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning vil dermed ha stor nytteverdi.

Med utgangspunkt i målsettinger som vokser frem i samarbeidsprosesser, er intensjonen med praksisrettet forskning gradvis å videreutvikle deler av en helhetlig praksis. Behovet for formative intervensjoner som orienterer seg mot en

transformasjon og ikke mot en gradvis endring, melder seg når sammenflettede endringsprosesser ikke imøtekommer de sosiale, kollektive behovene og aktiviteten oppleves som å gjennomføres på en utilfredsstillende måte (Virkkunen & Newnham, 2013). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning har derfor ulike fokus selv om intensjonen med begge er utvikling av praksisfeltet. Når eksempelvis lærere jobber for å utvikle egen praksis i klasserommet, trenger ikke nødvendigvis lærernes enkeltstående handlinger å være ledd i en kollektiv målsetting om å nå et felles overordnet mål. På samme tid som vi ser ulikheter mellom de retningene vi har beskrevet, erfarer vi også at denne ulikheten åpner opp for en komplementaritet. I formative intervensjoner handler det om å utvikle en ny modell for den kollektive aktiviteten i en organisasjon. Dersom forskeren tar utgangspunkt i KHAT og gjennomfører formative intervensjoner når det overordnede målet er definert, kan den praksisrettete forskningen eller aksjonslæringen, slik vi har benevnt aktivitetene, tas i bruk for å prøve ut og videreutvikle praksis. Dersom forskeren ikke tar utgangspunkt i KHAT, kan selvsagt praktikere både i skolen og i lærerutdanningsinstitusjonene gjennomføre praksisrettet forskning for å fremme utvikling.

Litteratur

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2013). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. London: Routledge.
- Bleijenbergh, I., Korzilius, H., & Verschuren, P. (2011). Methodological criteria for the internal validity and utility of practice oriented research. *Quality & Quantity*, 45, 145-156.
- Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J. A. (2007). Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 3-11.
- Clausen, K.W., Aquino, A-M., & Wideman, R. (2009). Bridging the real and ideal: A comparison between learning community characteristics and a school-based case study. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 444-452.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1993). *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2004). Practitioner Inquiry, knowledge, and university culture. I J. Loughran, M.L. Hamilton, V. LaBoseky, & T. Russell (red.), *International handbook of research of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 601-649). Amsterdam: Kluwer.

- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.M. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.M. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teacher College Press.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Educators as Researchers: Multiple Perspectives. *Teaching Teachers* 21, 219-225.
- Cochran-Smith, M., & Donnell, K. (2006). Practitioner inquiry: Blurring the boundaries of research and practice. I J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 503-518). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1993). *Inside/ Outside- Teacher Research and Knowledge*, New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry at a Stance- Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cole, M., & Engeström, Y. (2007). Cultural-Historical Approaches to Designing for Development. I J. Valsiner & A. Rosa (red.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (s. 484-507). New York: Cambridge University Press.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3.ed.). Sage: Los Angeles.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3.ed.). Sage: Los Angeles.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1999). Activity Theory and Individual and Social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamaki (red.), *Perspectives on Activity Theory* (s. 19-38). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2000). From individual action to collective activity and back: developmental work research as an interventionist methodology. I P. Lauff, J. Hindmarsh, & C. Heath (red.), *Workplace studies. Recovering work and informing system design* (s. 150-280). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work. Toward an Activity-Theoretical Reconceptualization*. London: Institute of Education, University of London.
- Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. I Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamaki (red.), *Perspectives on Activity Theory* (s. 1-16). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. A methodological framework. *Journal of Organizational Change*, 24(3), 368-387.

- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The Change Laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Fetterman, D.M. (1998). *Ethnography: Step by Step*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Given, H., Kuh, L., LeeKeenan, D., Mardell, B., Redditt, S., & Twombly, S. (2010). Changing school culture: Using documentation to support collaborative inquiry. *Theory into practice*, 49(1), 36-46.
- Greenwood, D.J., & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change*. 2. utg. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative Research in School Practice. I V. Richardson (red.), *Fourth Handbook for Research on Teaching* (s. 226-240). New York: Macmillan.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Kemmis, S., & McTaggart (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research. 3rd ed.* (s. 559-603). London: SAGE Publications.
- Leontèv, A.N. (1981). The Problem of Activity in Psychology. I J.V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, (s. 37-71). Armonk: M.E. Sharpe Inc.
- Lewin, K. (1947a). Frontiers in group dynamics I. Concept, method and reality in social science, social equilibria, *Human Relations*, 1, 5-41.
- Lewin, K. (1947b). Frontiers in group dynamics II. Channels of group life, social planning and action research, *Human Relations*, 1, 143-154.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Loughran, J. J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. London, UK / New York, NY: Routledge.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator: Professional Roles, Behaviour and Development of Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *All you need to know about action research*. London: Sage Publications.
- McNiff, J. (1992, 2013). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Noffke, S., & Somekh, B. (red.) (2009). *Handbook of educational action research*. London: Sage.

- Ono, Y., & Ferreira, J. (2010). A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. *South Africa Journal of education*, 30(1), 59-74.
- Postholm, M.B. (2003). *I can't find my granda on the Internet. A Study of project work using ICT as a mediating artefact*. Ph.d. -thesis. NTNU.
- Postholm, M.B. (2008a). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728.
- Postholm, M.B. (2008b). The Start-Up Phase in a Research and Development Work Project: A Foundation for Development. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 575-584.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical Review: *Educational Research*, 54(4), 405-429.
- Postholm, M.B. (2015). Methodologies in Cultural-Historical Activity Theory: The example of School-based Development. *Educational Research*, 57(1), 43-58.
- Revsay, R. W. (1982). The Origins and Growth of Action Learning. *Bromley: Chartwell-Bratt Ltd.*
- Revsay, R. W. (1984). *The Sequence of Managerial Achievement*. Bradford: MCB University Press.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. I A. H. Wold (red.), *The dialogic alternative: Towards a theory of language and mind* (s. 20-44). Oslo: Scandinavian University Press.
- Sannino, A. (2008). From talk to action: Experiencing interlocution in developmental interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 15(3), 234-257.
- Smith, K. (2011). The multi-faceted teacher educator – a Norwegian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 337-349.
- Smith, K. (2016). Cooperative Learning about Assessment for Learning. I D. Laveault L. & Allal (red.), *Assessment for learning - Meeting the challenge of implementation*. (s. 181-197) Doehdrecht: Springer.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21.
- Somekh, B. (1995). The Contribution of Action Research to Development in Social Endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339-355.
- Stake, R.E., & Trumbull, D. (1982). Naturalistic generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(1), 1-12.
- Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching*. London: Heinemann.

- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye l ringsl ftet* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBESentire.pdf Lastet ned 9. juni 2011.
- Virkkunen, J., & Ahonen, H. (2011). Supporting expansive learning through theoretical-genetic reflection in the Change Laboratory. *Journal of Organizational Change*, 24(2), 229-243.
- Virkkunen, J., & Newnham, D.S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wells, G. (2011). Integrating CHAT and Action Research. *Mind, Culture, and Activity*, 18(2), 161-180.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. I P. Pearson & H. Bradbury (red.), *Handbook of Action Research* (s. 273-284). London: Sage.

4

Teoribruk og teoriutvikling i aksjonsforskning i møte med mangfold som samfunnsrealitet

Dag Husebø, Øystein Lund Johannessen og Geir Skeie

This chapter starts from two assumptions. First, Western European societies are characterized by changing religious, ethnic and linguistic diversity. Second, this is perceived as a challenge to both existing knowledge and practice, while at the same time it lays the basis for new knowledge and practice. The chapter discusses how knowledge production and the development of new practices may come about simultaneously, using action research as a way of addressing existing social complexity. We also revisit an earlier action research project, which focused on religious education and diversity. A main aim was how to deal with sociocultural diversity as part of subject area teaching and learning. The chapter addresses how theory was used and subsequently developed through different phases of three sub-projects.

Innledning

Menneskers liv og samhandling i det vestlige Europa har de siste tiår vært preget av en økende sosiokulturell pluralisering der særlig et større språklig, etnisk og religiøst mangfold har blitt et fremtredende trekk ved samfunnslivet (Baumann, 1999). Denne pluraliseringen samvirker også med mange andre endringsprosesser knyttet til moderniteten, og begreper som refleksiv modernitet og kulturell kompleksitet har vært brukt for å beskrive disse prosessene (Beck, Giddens & Lash, 1994; Giddens, 1991; Hannerz, 1992). I denne artikkelen vil vi ikke gå inn i noen diskusjon om hvilke av disse samtidsdiagnosene

som er de mest presise eller overbevisende. Vårt utgangspunkt er snarere at samfunnsendringer er tvetydige og motsetningsfylte fenomen, og som sådanne kan de oppfattes som positive muligheter samtidig som de kan utfordre etablerte forståelser og måter å leve på. I arbeidslivet kan den økende pluraliseringen gjøre det vanskeligere for yrkesutøvere å skille mellom de personlige og de profesjonelle aspektene ved sin praksis, dette fordi alle mennesker i den senmoderne situasjonen må erkjenne for seg selv og forvente å bli utfordret på sin forankring i spesifikke kulturelle verdier. Dette gjør det viktig å synliggjøre samspillet mellom det personlige og det profesjonelle for å sikre en kritisk refleksjon over hvordan det arter seg i praksis. I en slik refleksjon er det særlig viktig å tydeliggjøre forholdet mellom etiske verdier og instrumentelle mål hos aktørene. Hvis aktørene er uenige, hvordan kan dette best forstås; handler det primært om verdikonflikter eller om interessekonflikter?

For mange er det i dag slik at yrkeslivet forventes å tilby også noe på det personlige plan, samtidig som deler av privatlivet profesjonaliseres. Slik brytes grensene mellom de to ned. Digitaliseringen av begge arenaer bidrar også til dette. Man er gjerne tilgjengelig både som privatperson og som yrkesutøver mesteparten av døgnet. Dette er utviklingstrekk som merkes i arbeidslivet generelt, inkludert offentlige tjenestesektorer som helse og utdanning. Spørsmål reises om hvordan individuelle aktører, sosiale grupper og profesjonelle institusjoner kan møte og håndtere det nye mangfoldet best mulig samtidig som man skal utføre sitt samfunnsoppdrag. Slike spørsmål kan man ikke utsette til forskningen er kommet lenger, de må besvares daglig. Lærere og sosialarbeidere, leger og politifolk møter personer som har roller som klienter, brukere og borgere, men som forstår og utøver disse rollene ulikt, blant annet på grunn av sin forankring i ulike religioner, livssyn og kulturer. Mange yrkesutøvere kjenner at de ikke har den kunnskap og oversikt som skal til for å foreta gode beslutninger i slike komplekse situasjoner. Ettersom kontekstene også skifter, vil konsekvenser og beslutninger måtte variere, både når det gjelder innhold og adressat, for at overordnede mål skal nås.

I denne artikkelen er utgangspunktet at samfunnet kjennetegnes av endring, og at disse endringsprosessene bidrar til nye praksiser, både i hverdagslivet og i forskning. Det er derfor også viktig å undersøke hvordan endringsprosesser gir nye betingelser for produksjon av forskningsbasert kunnskap, for hvordan vi anvender teori i empirisk forskning og for hvordan forskningen kan relateres til praksis (Qvortrup, 2004). Vi ønsker i tråd med dette å diskutere forholdet

mellom kunnskapsteori og forskningspraksis i utdanningskontekster kjennetegnet av språklig, etnisk og religiøst mangfold. Fordi utdanningskontekstene er komplekse og uoversiktlige og aktørene i feltet like fullt må foreta sine handlingsvalg og kommunisere i dem, er det behov for å tilby praksisfeltet relevant, praksisnær teori og praksisnære forskningsmetoder. Her har aksjonsforskning etter vår oppfatning et fortrinn på grunn av sin aktørorientering og kontekstfølsomhet. Vi diskuterer aksjonsforskningens bidrag til å skape sammenheng mellom forskningsvirksomheten, kunnskapsproduksjonen og praksis. Framgangsmåten vår er å se tilbake på aksjonsforskning vi allerede har gjennomført der spørsmålet om sosiokulturelt mangfold var sentralt. Nærmere bestemt har vi undersøkt ulike måter forskningsbasert teori fikk betydning på i aksjonsforskningsprosjektet *Religionsundervisning og mangfold*¹ (ROM). I artikkelen løfter vi frem hvordan teori ble brukt og utviklet i ulike faser av den løpende aksjonsforskningsprosessen, med særlig vekt på analysefasen og fremskrivningen av forskningens resultater.

Aksjonsforskningen og den moderne pluraliteten

Tidligere aksjonsforskning og dens forløpere hadde ofte en forankring i yrkeskollektiver eller lokalsamfunn der man antok at det fantes ubrukt kompetanse, taus kunnskap eller behov for praksisbasert problemløsning. Aksjonsforskeren kunne her bidra med en form for endringskompetanse og et ønske om å knytte denne sammen med de verdier og interesser som fantes i det aktuelle kollektivet gjennom et kritisk-problemløsende samarbeid (Bjørnsrud, 2005; Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1991; Strømnes, 1967; Tiller, 2006). I nyere fremstillinger av aksjonsforskning kan man se at dette mønsteret er i ferd med å bli mindre tydelig, noe som kommer til uttrykk blant annet i to forholdsvis nye håndbøker i aksjonsforskning. Her tales det om samspillet mellom «personal, political and philosophical groundings of actions research practice» (Reason & Bradbury, 2008, s. 15ff) og «the professional, personal and political dimensions of action research» (Noffke, 2009). Det kan med andre ord her avleses en vending mot det personlige og individuelle som en nødvendig del av

1 ROM-prosjektet ble finansiert av Norges forskningsråd gjennom forskningsprogrammet PRAKSISFOU 2006-2010. I ROM ble to praksisfellesskap etablert, ett mellom 9 lærere og 2 forskere i grunnskolesammenheng og ett i lærerutdanningsammenheng bestående av 5 studenter, 2 faglærere og 2 praksislærere.

aksjonsforskningens grunntenkning. Vi tolker ikke dette først og fremst som en individualisme som bryter med aksjonsforskningens ofte kollektivistiske verdier, men heller som et uttrykk for at også aksjonsforskningen har fanget opp den refleksive moderniteten som sosiokulturell kontekst. Det innebærer imidlertid at aksjonsforskning synes å inngå i et samspill med en rekke nye teoretiske perspektiver, og vi antar at man ikke helt har sett hva rekkevidden av dette kan være. Tidligere aksjonsforskning varierte gjerne gjennom å forholde seg til et mangfold av ulike praksiser, mens det definerende nøkkelementet var den sykliske lærings- og kunnskapsutviklingsprosessen og betydningen av praksisfelleskapet (Kolb, 1984; Zuber-Skerrit, 2002). Et eksempel på at denne tradisjonen fortsatt står sterkt, er en instruktiv innføringsbok for lærere i å forske på egen praksis med aksjonsforskning som har kommet i flere utgaver (Altrichter, Feldman, Posch & Somekh, 2008). Her er det svært få henvisninger til bredden av teoretiske tradisjoner. I stedet fokuseres den typen teori som hører til kjerneelementene i aksjonsforskning, med referanser til blant andre Kurt Levin, Michael Polanyi og Donald Schön sine klassiske arbeider. Bredden av posisjoner som de nyere håndbøkene presenterer, fra psykoanalyse og feminisme til marxisme og buddhistisk tankegods, er fraværende, til tross for at det er noen av de samme forfatterne som står bak. Hva kan bakgrunnen for dette være?

Når det gjelder den brede tilnærmingen i håndbøkene, går det an å tenke seg at den generelle postmoderne eller poststrukturalistiske tidsånden smitter lettere av på aksjonsforskningen nettopp fordi den befinner seg i så tett kontakt med den samfunnsmessige praksis som den utforsker. Altså at dette i en viss forstand innebærer at aksjonsforskerne ønsker å «go native» og av den lettere grunn preges av «anything goes»-holdninger. Det demokratiske og deltakerorienterte perspektivet i aksjonsforskningen fører med andre ord til at man følger med i tidens tankestrømninger. Det behøver ikke å være tale om en prinsipiell relativisme, men snarere at man følger den teoretiske impuls som synes gangbar i forskningsmiljøene. Man tillater seg som aksjonsforsker å prøve ut ulike teoretiske redskaper i møte med praksisfeltets omskiftelighet. Alternativt kan man forstå dette som en slags dualisme. Man ser aksjonsforskning som en type metode som er prosessuelt orientert. I stedet for å se den som «teori-impregnert», oppfattes aksjonsforskningen som en måte å skaffe til veie forskningsdata på, som i sin tur kan analyseres med utgangspunkt i mange ulike teoretiske perspektiver. En tredje mulighet er å se forholdet mellom praksis og teori som et abduktivt anliggende, hvor praksis ses som betydningsfull

for å informere teoriutvikling, samtidig som teori alltid vil prege praksis, også forskningspraksis (Afdal, 2010; Alvesson & Sköldberg, 2009; Timmermans & Tavory, 2012). Vi vil ta med oss disse antakelsene om hva som kjennetegner teoribruk og teoriutvikling i aksjonsforskning, når vi i det følgende vender tilbake til våre egne aksjonsforskningsprosjekter.

Teoribruk og teoriperspektiver i tre delprosjekter

For å bidra med ny kunnskap om teoribruk og teoriutvikling i aksjonsforskning rettet mot mangfoldsfeltet, har vi tatt med oss de analytiske perspektivene beskrevet i innledningen og reflektert over våre erfaringer fra et omfattende empirisk orientert aksjonsforskningsprosjekt i flere deler som vi gjennomførte og slutførte våre analyser av i perioden 2006–2015. Dette arbeidet er dokumentert både i form av to avhandlinger og en bok i samarbeid med praktikere (Husebø, 2013a; Johannessen, 2015a; Skeie, 2010). Målet med å vende tilbake til dette er å undersøke betydningen av teori i aksjonsforskning.

Det første vi vil trekke frem er at vi etablerte, diskuterte og brukte ulike teoretiske perspektiver i ulike faser av aksjonsforskningen, og at forskningsevirsomheten etter hvert utfordret eksisterende teoriforståelser. Hvorfor var det visse teoretiske perspektiver som ble dominerende i delprosjektene? Svaret på dette kaster nytt lys over våre prosjekter og vil kunne generere ny kunnskap om hvordan teoribruk og teoriutvikling i aksjonsforskning kan foregå, og kunne være til nytte for fremtidige prosjekter. I tilbakeblikket på teoribruk og teoriutvikling henter vi eksempler fra to ulike faser i hvert av delprosjektene, nemlig det vi kalte oppstartsfasen og analysefasen (Lund, Postholm & Skeie (red.), 2010). Det kan se ut som det særlig i disse to fasene var behov for å knytte an til teori for å avklare og forankre vår forskningspraksis og for å forstå de empiriske data som var produsert. De to fasene innebar dessuten et skifte i teorianvendelse, ved at det i den første fasen var tale om å bruke teori for å stimulere egen forskningspraksis, mens det i den andre fasen handlet om å bruke teori som analytiske redskaper overfor et empirisk forskningsmateriale og å utvikle ny teori.

Delprosjekt 1 – Lærerprosjektet

Det første delprosjektet kaller vi her «lærerprosjektet». Dette ble ledet av Geir Skeie og Øystein Lund Johannessen, og involverte ni lærere fra den nordre

delen av Rogaland. Sammen skrev vi blant annet en bok der vi dokumenterte innhold, erfaringer og resultater av arbeidet i det praksisfellesskapet som ble konstituert (Skeie, 2010). Det går frem av boka at forskerne tok med seg flere teoretiske perspektiver inn i ROM-prosjektet. For det første var det en bred samfunnsforståelse forankret i den typen teoretiske begreper om moderne mangfold som ble introdusert i starten av denne artikkelen. Her forekom beskrivende analyser av en samfunnsmessig kontekst hvor kulturell kompleksitet ble sett i sammenheng med dynamiske prosesser. Boka viser i liten grad til faglitteratur for denne typen analyser, og beskriver i stedet samfunnssituasjonen «direkte» for eksempel slik: «Gamle religiøse tradisjoner har endret betydning og uttrykk og nye religiøse og kulturelle tradisjoner skaper grunnlag for etablering av nye fellesskap basert på religiøs og etnisk tilhørighet. I mange tilfeller bidrar disse fellesskapene til en motkulturell tendens der mangfold basert på grupper og gruppetilhørighet og lojalitet til gruppen opprettholdes og styrkes i stedet for det individuelle mangfoldet» (Johannessen i Skeie, 2010, s. 112). Slike beskrivelser kobles sammen med beskrivelse av lærerens situasjon i klasserommet hvor det hevdes å være komplisert å overskue kulturelle identifikasjoner, posisjoneringer og prosesser (op.cit., s. 114f). Erfaringer fra ROM-prosjektet viser at det fra starten var viktig for forskerne å fremme en forståelse av mangfoldsbegrepet som uttrykk for en kompleks samfunnsvirkelighet preget av forskjellighet langs mange dimensjoner. Dette må oppfattes som en posisjonering innenfor mangfoldsdiskursen der vekten ikke legges på det normative, men på en «fortolket virkelighet».

Et annet perspektiv på mangfold med teoretisk betydning for ROM kommer til syne i argumentasjon for aksjonsforskning som metode. Forskerne argumenterer med at metoden kan «bidra til læring og forandring samtidig som man utvikler økt forståelse av et fenomen» (Skeie, 2010, s. 125), og at (positive) utfordringer er knyttet til det «å prøve ut teoretiske perspektiver og å se om de kunne belyse praksiserfaringene». Mer spesifikt ble mangfold beskrevet som noe som hadde «særskilt betydning i vårt arbeid med religionsfaget, fordi det her var en indre sammenheng på flere plan» (op.cit., s.135). Både religionsdidaktisk tenkning, skolens (nye) læreplaner, enhetsskolens mangfoldige elevgrupper basert på lokalmiljørekruttering, og lærerens oppgave med å få en mangfoldig gruppe til å fungere, ble sett i sammenheng. Oppsummerende ble dette uttrykt slik: «På den måten kan vi si at det har vært en indre sammenheng mellom idealene knyttet til praksisfellesskapet som

arbeidsform, og den positive oppfatning av mangfold som har ligget innbygd i både religionsfaget og lærernes utviklingsprosjekter» (op.cit., s. 135). Slike formuleringer tyder på at bestemte forståelser av begrepet mangfold spilte en sammensatt rolle i prosjektet, som både beskrivende, ved å gi et kritisk-analytisk perspektiv på samfunnsvirkeligheten, og normativt ved å gi et verdimeslig grunnlag for koordinering av handling og språkliggjøring i et praksisfelleskap. Et spørsmål er hvorvidt denne dobbeltheten utgjør et problem. Forskernes tekster i bokprosjektet ligger nær opp til tematikken, men tar ikke opp tråden direkte. Lesning av lærernes tekster med dette spørsmålet i bakhodet gir imidlertid interessante oppdagelser. Gro Waage pekte på at hennes svært ulike elever i småskolen både fikk nye *tanke* gjennom sine samtaler og forholdt seg til et *oppdrag* de øvde seg på i *felleskap* (Waage, 2010, s. 28–29). Dokumentasjonen av undervisnings- og læringsforløpet i hennes klasse var en heterogen «tankesamling» som ble brukt retrospektivt. Vi tolker dette som en praktisk løsning av spenningen mellom mangfold som et komplekst faktum og som et normativt utgangspunkt. Det krevde både lydhørhet for variasjon i elevgruppen, tydelighet i oppgaveformulering og prosessorientering selv når det gjaldt resultatmål. I Skeies etterfølgende fagdidaktiske refleksjon kan man si at noe av dette fanges opp gjennom å tale om å «mykne» mangfold (i elevgruppen) gjennom økt kommunikativ bearbeiding av både kollektive og individuelle verdier.

Et annet eksempel finnes i Ingun Mois artikkel om hvordan religiøst mangfold kan gjøres konkret og materielt og til gjenstand for felles refleksjon i en elevgruppe ved å lage og innrede det hun kalte «religionenes mange hus» (Moi, 2010). Her er det «ideer som blir konkrete». En grunntone er at religionsfaget handler om det som «for mange mennesker er det viktigste i livet», samtidig som dette gir ulike plasseringer i samfunnet: «identitet og tilhørighet til en mindre eller større gruppe» (op.cit., s. 83). Skeie knyttet dette i den etterfølgende fagdidaktiske refleksjonen sammen med et etablert begrep i religionsdidaktikken, nemlig «representasjon» (op.cit., s. 84). Dermed la han opp til at begrepet «representasjon» også innehar den dobbelthet som ble understreket ved mangfoldsbegrepet, nemlig at det både er deskriptivt og normativt. Slik dobbelthet må bli del av religionsundervisningen og ikke ekskluderes som problematisk i seg selv.

Det er altså et tilbakevendende trekk ved ROM-boka at lærernes bidrag la vekt på et dobbelt perspektiv ved mangfoldet i elevgruppen og konteksten. På

den ene siden uttrykker mangfold en kompleks virkelighet som man må forholde seg til og som utfordrer læreren, samtidig er det en ressurs som det både er spennende og viktig å sette i bevegelse gjennom «arbeid med forskjellighet» (Hayes et al., 2006). Dette forholdt lærerne seg teoretisk til gjennom sin refleksjon over egen praksis, men mer muntlig enn skriftlig og lenge med lite referanse til akademisk teori, men mer til det vi kan kalle praksisteori. Forskeren ser ut til å ha lettere for å skriftliggjøre teoretiske perspektiver, enten det er i de «fagdidaktiske refleksjonene» eller i egne artikler, hvor det også er mer referanse til litteratur. Slik sett er de «fagdidaktiske refleksjoner» som Skeie skriver en interessant møteplass mellom forsker og lærer. Forskeren skriftliggjør et utkast til forståelse av lærernes praksisteoretiske tekster og forsøker å bringe disse i samtale med begreper fra den fagdidaktiske litteraturen.

I ROM-boka kan vi tale om et sammenfall mellom teoretisk posisjonering som kan spores tilbake til prosjektets utgangspunkt (prosjektbeskrivelsen) og til Skeies doktoravhandling fra 1998. Omtrent samtidig ble Robert Jacksons (1997) innflytelsesrike fremstilling av «the interpretive approach» skrevet, og de to hadde allerede da innflytelse på hverandres arbeid. Dette teoristoffet kan også spores i lærertekstene i ROM-boka og i materialet fra møtene i praksisfelleskapet, med stigende bruk av nøkkelbegreper, særlig etter en studiereise til England hvor lærerne møtte Jackson og hans kolleger ved Universitetet i Warwick. Var dette akademisk teori som påvirket praktikerne, var det ny begrepsfesting av allerede eksisterende praksisteori, eller var det sammenfall av akademisk og praktisk kunnskapsutvikling? Vi tenker oss at dette er parallelle teoretiseringer som foregår i to ulike praksisfelt (skole og academia), men som springer ut av en felles sosiokulturell kontekst. Møtet mellom de to er en «transversal» og muntlig hendelse, forårsaket og stimulert av det praksisfelleskapet som ble etablert.

Delprosjekt 2 - RLE-læreres møte med elevmangfold

I det andre delprosjektet undersøkte Øystein Lund Johannessen hvordan religions- og livssynslærere møtte og arbeidet med elevmangfold, og hvilken profesjonskunnskap de utviklet og tok i bruk. En viktig inngang til dette delprosjektet var følgelig profesjonsteoretisk. Her ble læreres vitenskapelige

kunnskap, deres praksiskunnskap og deres verdikunnskap i møte med kulturelt og livssynsmessig mangfold analysert ved hjelp av teori innen samfunnsvitenskap og pedagogikk om sosiokulturell forskjellighet, interseksjonalitet, mangfoldskompetanse og inkludering (Hargreaves, 2000; Hargreaves & Foray, 2002; Hartman, 1995; Jensen, 1998; Knudsen, 2006; Kolb, 1984; Pihl, 2010). Noen elementer av slike teorier ble i prosjektets tidlige fase introdusert for deltakerne sammen med teoretiske perspektiver fra aksjonsforskning og den kulturbevisste, fortolkende religionspedagogikken (Jackson, 1997; Skeie, 1998; Zuber Skerritt, 2002).

I oppstartsfasen av prosjektet ble det etablert et praksisfelleskap av forskere og lærere i tråd med kjente prinsipper fra aksjonsforskning. Praksisfelleskapet ble den organisatoriske rammen for gjennomføring av individuelle utviklingsprosjekter (Husebø & Johannessen, 2010). Selve forskningsdesignet var videre inspirert av ideene til Jean Lave og Etienne Wenger (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) og av arbeidsmåter og prinsipper fra aksjonslæring (Kolb, 1984; Tiller, 2006; Zuber-Skerritt, 2002). Deltakerne var alle erfarne RLE-lærere² som i løpet av prosjektets to første år gjennomførte «aksjoner» i form av nøyte planlagte praksisutviklingsprosjekter i egne klasser. Utprøvingene ble dokumentert i loggbøker, og deltakerne skrev dagboksnotater som ble delt med kollegene i jevnlig samlinger i praksisfelleskapet. I samlingene ble forskernes universitetsbaserte og lærernes skolebaserte faglige kunnskap brakt i samspill med sikte på å vinne ny kunnskap om religions- og livssynsundervisning i et mangfoldspreget samfunn.

Introduksjon av sentrale begreper fra teori om religionsundervisning og aksjonsforskning/aksjonslæring satte i gang en kollektiv prosess blant deltakerne som blant annet innebar en kritisk undersøkelse av personlige og profesjonelle forforståelser, verdier, kunnskaper og praksiser. Dette bidro til å utvikle en felles faglig diskurs som gradvis førte til endrede forståelser av hvordan

2 ROM-prosjektet ble gjennomført i en periode med hyppige endringer i religions- og livssynsfaget i grunnskolen. I løpet av prosjektperioden skifter faget navn fra Kristendom, religion og livssyn (KRL) til Religion, livssyn og etikk (RLE). De fleste lærerne som deltok i ROM-prosjektets delprosjekt 2 (lærerprosjektet) hadde dessuten vært lærere i grunnskolen fra tiden før L-97 og hadde følgelig undervist både i fagene Kristendoms-kunnskap (- 1997), Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL) (1997 – 2002), Kristendom, religion og livssyn (KRL) (2002 – 2008) og Religion, livssyn og etikk (RLE) (2008 – 2015). I dag heter faget Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). For enkelthets skyld i denne artikkelen omtaler vi konsekvent faget som RLE siden dette var fagets navn det meste av prosjektperioden for ROM-prosjektet.

personlige verdier og overbevisninger kan spille sammen med profesjonell kunnskap i praktisk yrkesutøvelse. En annen erfaring fra praksisfellesskapets samlinger og reiser var at faglig nytte, økt inspirasjon og styrket engasjement for fagundervisningen fulgte i kjølvannet av å bli kjent med og utfordret av representanter for andre religioner, trossamfunn og etniske minoritetsfellesskap. Her ble deltakerne i praksisfellesskapet bevisstgjort på egne forestillinger og holdninger til sosiokulturelle forskjeller i sin alminnelighet og variasjoner i tro og tilhørighet innen religions- og livssynssamfunn i særdeleshet. Disse erfaringene ble brukt til å styrke og befeste egne selvforståelser som faglærere i skole og lærerutdanning.

I Johannessens avhandling finner vi analyser av lærernes faglige utviklingsprosesser som følge av deres deltakelse i praksisfellesskapet. Spørsmålet om hvordan sosiokulturelt mangfold virker inn på læringsprosesser i skolen og utfordrer samhandlingen mellom lærere og elever, står sentralt. Her undersøker Johannessen også hvordan slik faglig utvikling kan beskrives med hensyn til forholdet mellom personlige og profesjonelle aspekter ved deltakernes identitet og praksis (Johannessen, 2015b). Perspektiver fra living theory (Whitehead & McNiff, 2006), teori om aksjonsforskning og aksjonslæring (Noffke, 2009; Zuber-Skerritt, 2002) og teori om erfaringslæring knyttes her sammen (Kolb, 1984). Analysen viser hvordan samarbeidet i et praksisfellesskap bidro til å utvikle lærernes forståelse av sin rolle som religions- og livssynslærer. Johannessen viser videre at dersom profesjonsteori og pedagogisk teori skal kunne bidra til å forstå samtidens pluraliseringsprosesser i skole og utdanning, forutsetter det at de kan belyse hvordan den samfunnsmessige pluraliteten virker inn på identitets- og tilhørighetsprosesser hos den enkelte elev og i ulike læringsfellesskap i skolen. Sentrale perspektiver fra aksjonsforskning og virksomhetsteori utfordrer på sin side etablert religionsdidaktisk teori ved å vise hvordan slik teori i større grad må vektlegge dynamikken i møtet mellom eleven og den plurale elevgruppen. For at lærere skal kunne møte og støtte elevene i deres identitetsarbeid, når dette aktualiseres i fagene og elevkollektivet, forutsettes en økt refleksivitet hos lærerne selv i grensefeltene mellom den personlige, den interpersonlige og den profesjonelle kunnskapen.

Gjennom dialoger og refleksjon i de jevnlige seminarer som foregikk i praksisfellesskapet, ble det i delprosjekt 2 knyttet nye forbindelser mellom det å være privatpersoner, allmennlærere og faglærere i religions- og

livssynsfaget. Et slikt bevisstgjørings- og nyfortolkningsarbeid i relasjon til egne private og profesjonelle roller ble i varierende grad og form dokumentert. Johannessens avhandling aktualiserer på sin side hvordan et praksisfelleskap innen rammen av et aksjonsforskningsdesign kan aktivere og befeste læreres kunnskap og interesse for et skolefag utover læreplanens rammer, og skape grunnlag for en mer bevisst faglæreridentitet, ny autoritet og selvbevissthet i faglærerrollen. Den nye kunnskapen som ble utviklet, både av lærerne selv og forskningsmessig i Johannessens avhandling, er særlig knyttet til hvordan personlig religiøsitet og aspekter av det som vanligvis oppfattes som «privat» og nødvendigvis unndratt profesjonell bearbeiding, kunne veksles inn i profesjonalitet uten å blande det profesjonelle og det personlige på en problematisk måte. Her dukket det opp tilsynelatende nye og frigjørende måter å nærme seg forholdet mellom det personlige og det profesjonelle på.

Delprosjekt 3 - Mangfold i lærerutdanningens RLE-fag

Det siste delprosjektet ble ledet av Dag Husebø, og startet som en forlengelse av arbeidet i praksisfelleskapet beskrevet over. Målet var å gjennomføre en ny syklus i ROM, og aksjonsforskningen ble nå integrert i lærerutdanningens tredje år. I utdanningens rammeplaner og i fagplaner for RLE var mangfold sentralt i både målsettinger, arbeidsmåter og innhold. Bruk av aksjonsforskning som metodologi for å arbeide med mangfold fikk dermed en gjennomgripende karakter og involverte studenter og praksislærere både i forskning og gjennomføring av lærerutdanning. I løpet av prosjektets første halvår ble individuelle fagdidaktiske prosjekter formulert av de deltakende studentene og praksislærerne (fem studenter, to praksislærere). Disse ble klargjort for utprøving i praksisopplæringen. Hver enkelt deltaker forsøkte å koble tidligere utdanning og interessefelt med det som teoretisk ble beskrevet som en fortolkende, kulturbevisst religionspedagogikk. Dette var en kombinasjon av ideer fra Robert Jackson (1997) og Geir Skeie (1998). Utvalgte kapitler fra Jackson og Skeie sine teoretiske arbeider ble gjort til pensum i den ordinære lærerutdanningen, og det samme gjaldt teori om aksjonsforskning og om praksisfelleskap. I tillegg var dette delprosjektet inspirert av et parallelt prosjekt som foregikk i lærerutdanning ved Universitetet i Warwick hvor det religionsdidaktiske

forskningsmiljøet WRERU³ var i gang med flere aksjonsforskningprosjekter. Felles planleggingsmøter ble gjennomført i forkant av oppstart.

Et teoretisk hovedpoeng som fant gjenklang blant deltakerne i delprosjektet, var kritikk mot rene tradisjonsformidlende og deskriptive undervisningsformer. Undervisning som for ensidig retter seg mot et tradisjonsnivå, vil kunne overse mangfold som eksisterer også innenfor hver enkelt religions- og livssynstradisjon. Den fortolkende tilnærmingen vektlegger i stedet en veksling mellom å fokusere på deskriptiv kunnskap om tradisjonene og det å knytte an til elevenes egne forståelser og livsverdener. Hovedstrategien er aller helst å starte i elevenes egne interesseområder og forforståelser. For å kunne starte undervisning i elevenes verden må læreren ha interesse for, og være sensitiv i møte med, enkelteleven og den kontekst vedkommende lever i (Jackson, 1997; Ipgrave, Jackson & O'Grady (red.), 2009). I tråd med denne typen teoretiske antakelse ble hver enkelt deltaker utfordret til å starte i egne interesser og kunnskaper for sine individuelle didaktiske utprøvinger.

De fem studentene forankret sine didaktiske prosjekter i henholdsvis egen tidligere utdanning innenfor dramapedagogikk, personlig erfaringsbasert kunnskap om skrive- og lesevaner, tidligere musikkutdanning og egne erfaringer fra utenlandsreiser. Praksislærerne startet i sin erfaring som lærerutdannere på en praksisskole. Som prosjektleder og samtidig faglærer i lærerutdanningens RLE-fag forsøkte Husebø (2013a) å la de samme teoriene møte mangfold i studentgruppen gjennom egen undervisningspraksis.

Det ble ansett som viktig at hver enkelt arbeidet selvstendig med et individuelt prosjekt innenfor rammen av hva som var forventet av deres ordinære praksis som studenter, praksislærere og faglærere (Husebø, 2013a). Å ta utgangspunkt i egne personlige interesser og kunnskapsfelt var viktig med tanke på motivasjon, gjennomføringsvilje og å ta ansvar for eget didaktisk prosjekt. Det gjorde det også lettere å være støttespiller for de andre i deres prosjekter. Som ansvarlig bidragsyter i den kollektive veiledningsprosessen ble man del av et forpliktende praksisfellesskap som forhandlet frem felles målsettinger, felles forpliktelser og felles repertoar (Lave & Wenger, 1991). Aksjonsforskningsteori fikk også en sentral betydning for å opplyse dette

3 Forskergruppen som hadde gjennomført disse prosjektene var betegnet Warwick Religious Education Research Unit) (WRERU) ved Universitetet i Warwick.

møtet mellom mangfold og RLE-undervisning i teori- og praksisopplæring, blant annet knyttet til begreper som gjensidighet og komplementaritet, empowerment og betydningen av demokratiske læringsprosesser (Afdal, 2010; Biesta, 2005; Whitehead & McNiff, 2006).

Gjennom bevisst og systematisk utprøving ble teorigrunnlaget både gjort kjent og lært, samtidig som det ble utfordret og utviklet (Husebø, 2012). Et studiebesøk til universitetet i Warwick våren 2009 viste at de samme teorier som vi jobbet med i hver våre lærerutdanninger, ble forstått ulikt. Først ble det oppfattet som problematisk, men etter hvert ble det sett som et positivt uttrykk for at teori vil måtte oversettes og kontekstualiseres (Edwards, 2010; Sklair, 1988; Wallis, 2010). Slik kunne utforsking av etablert teori sette i gang teoretisering og utvikling av ny teori basert på den etablerte (Husebø, 2012). Et annet eksempel på teoribruk i samme analysefase er knyttet til hvordan Steven Kemmis (2009) begrep meta-praksis kunne tas i bruk for å forstå utvikling av etablert praksis. Poenget til Kemmis er at det å arbeide systematisk i lys av aksjonsforskningsprinsipper i seg selv er en praksisutviklende aktivitet, en utvikling som foregår fra «within», der en ny praksis blir bevisst utprøvd med mål om å endre tidligere etablert praksis.

Studiernes håndtering av mangfold som samfunnsmessig problematikk

I delstudiene som er beskrevet over, var ikke mangfold bare sett som et generelt trekk ved den sosiokulturelle konteksten, men som nettopp det særtrekk som deltakerne skulle forholde seg til, og med særlig vekt på religion og livssyn, som ble oppfattet som et sentralt trekk ved samfunnet. Aksjonsforskningsprinsipper ble tatt i bruk med mål om å bidra til empowerment, autonomi og felles eierskap og forpliktelse blant de deltakende aktørene. Samarbeidet i praksisfelleskapene hadde som mål å bidra til relevant kunnskaps- og praksisutvikling for grunnskole og høyere utdanning. Det var altså tre elementer som ble forsøkt holdt sammen: situasjonsanalyse (mangfoldsperspektivet), grunnleggende verdier (praksiseierskap) og felles målsettinger (praksisutvikling). Disse elementene var forbundet fra starten ettersom forskerne hadde tatt dette inn i prosjektbeskrivelsen i samarbeid med de aktuelle skoleeiere. Siden mangfold var sentralt i den religionsfaglige og religionsdidaktiske diskursen, fantes det tidligere forskning og teoretiske ressurser å trekke på. En av hovedfunksjonene

til det obligatoriske tros- og livssynsfaget vi arbeidet med, var nettopp håndtering av mangfold.

Delprosjektene hadde individuelle didaktiske utviklingsprosjekter som minste enhet for aksjonssyklusene. ROM-prosjektet forsøkte i så måte å starte i deltakernes individuelle interesser. Aksjonsforskningen involverte det personlige allerede på et deltakerplan og fikk dermed frem den indre diversiteten i praksisfellesskapene som sådan. Hver enkelt deltaker drev med kunnskaps- og praksisutvikling ut fra sine egne premisser. I oppstarts- og etableringsfasen ble dette understreket som viktig ut fra sentral tenkning i Lave og Wengers sosiale læringsteori (1991) og i aksjonsforskningsteori for å stimulere til eierskap og gjensidighet. Det ble altså en bevegelse fra individuelt eierskap til felles eierskap og engasjement og tilbake til individuell praksisutvikling. Parallelt med dette skjedde det en økende teoretisk refleksjon.

I etterkant ser vi at dette fikk frem variasjonen i teoriens anvendbarhet og gyldighet i møte med de respektive praksiskontekstene hvor deltakerne satte sine aksjoner ut i livet. Det gjorde at de mangfoldsperspektivene som ble brukt ble utfordret på forskjellige måter og fikk ulik betydning og tolkning. I lærerutdanningsprosjektet virket det som om studenter og praksislærere var mer interesserte i å «teste» teori forholdsvis konkret, mens lærerne i lærerprosjektet la mindre vekt på bestemte teoretiske og begrepsmessige forhold og i stedet vektla utvikling av egen undervisningspraksis og refleksjon over og språkliggjøring av sine praksiserfaringer i prosjektet som ny praksisteori. Totalt var det 15 individuelle didaktiske aksjonsprosjekter som fikk utfolde seg i ulike klasserom med en overordnet målsetting om å håndtere mangfold. Dette ga prosjektet som helhet en variasjon som ser ut til å ha fanget inn mange sider ved det å lede læringsprosesser sammen med elever og studenter. Her ble personlige dimensjoner blandet med de profesjonelle, noe som synliggjorde et indre mangfold i ROM. Også prosjektledelsen måtte av den grunn fremstå som en type «mangfoldsledelse».

Åpenheten overfor variasjon ga ROM-prosjektet et mangfold av måter å møte mangfold på. I så måte viser dette tilbakeblikket på ROM at aksjonsforskning fanger opp den senmoderne kulturelle kompleksiteten både gjennom måten å forske på, gjennom det datamaterialet som produseres, og gjennom at deltakernes erfaringer av kulturell kompleksitet blir gjort til gjenstand for refleksjon. Dette synes imidlertid å forutsette en betydelig åpenhet både hos deltakere og ledere og vilje til å gå gjennom kritiske faser der det stilles spørsmål ved legitimitet, gjennomføring og resultater. I disse felles refleksjonene ble det

også satt et kritisk søkelys på etablerte teorier innenfor fagområdene religionsdidaktikk og flerkulturell pedagogikk foruten aksjonsforskningens eget teori-grunnlag. I de etterfølgende forskningspublikasjonene fra prosjektet ble disse kritiske perspektivene diskutert i forhold til ulike vitenskapstradisjoner (Husebø, 2012, 2013a, 2013b; Johannessen, 2014, 2015a, 2015b; Skeie, 2010).

Avslutning

I artikkelen har vi vist hvordan teoretiske kjerneelementer i aksjonsforskning og religionsdidaktikk ble tatt i bruk i tre konkrete delprosjekter, hvor samarbeid i etablerte praksisfellesskap var et sentralt anliggende. I møte med praksisfelt som hadde arbeidet med mangfold i utdanningskontekster som ett av sine utviklingsområder, ble disse teoretiske perspektivene anvendt og brukt i flere faser av et aksjonsforskningsprosjekt. Både implisitt og eksplisitt var åpenheten og refleksiviteten som kjennetegner aksjonsforskning som virksomhet, noe som så ut til å egne seg i møte med den personlige og individuelle vendingen og den økende kompleksiteten og refleksiviteten som kjennetegner senmoderniteten slik den kommer til uttrykk i skole og utdanning.

Et kritisk og refleksivt blikk på våre delprosjekter viser at det er mer åpent i hvor stor grad aksjonsforskning som teoritradisjon har bidratt til å begrepsfeste nye forståelser i de studerte praksisfeltene. Ett eksempel som imidlertid peker i den retning, er hvordan begreper og perspektiver innen living theory og nyere aksjonsforskning var sentrale i å skrive frem noen av ROM-deltakernes erfaringer i å kunne gjøre personlige religiøse erfaringer didaktisk relevante i sin religionsundervisning. For øvrig har vår drøfting vist at aksjonsforskningens teoretiske og metodiske perspektiver, som blant annet omfatter demokratisk deltakelse og samarbeid i praksisfellesskap, læringssyklusen og felles språkliggjøring av individuelle erfaringer, er virkemidler med potensial til å møte senmodernitetens komplekse mangfold. Teori som ble brukt som grunnlag for aksjonsforskningspraksisen i ROM, ble på samme tid som den informerte og påvirket praksis, utfordret og informert av den forskningspraksisen som foregikk. Vårt tilbakeblikk viser at arbeidet med de individuelle didaktiske utviklingsprosjektene ga grunnlag for å utvikle praksis i møte med mangfold i skole og utdanning for deltakerne, at etablert teori også ble utfordret gjennom de individuelle utprøvingene, og at det ble skapt vilkår for at ny forskningsbasert kunnskap kunne analyseres frem.

Litteratur

- Afdal, G. (2010). *Researching Religious Education as Social Practice*. Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work: an introduction to action research across the professions* (2nd ed.). London: Routledge.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology – New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage.
- Baumann, G. (1999). *The multicultural riddle: rethinking national, ethnic, and religious identities*. New York: Routledge.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization. Politics, tradition, aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, G.J.J. (2005). The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship. (Review article.) *British Journal of Sociology of Education* 26(5), 693–709.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Edwards, M.G. (2010). *Organisational Transformation for Sustainability – An Integral Metatheory*. New York: Routledge.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change Developing teachers and teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity: studies in the social organization of meaning*. New York, Chichester: Columbia University Press.
- Hargreaves, D. H. (2000). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. I B. Moon, J. Butcher & E. Bird (red.), *Leading professional development in education* (s. 200–210). London: Routledge/Falmer in association with the Open University.
- Hargreaves, D. H. & Foray, D. (2002). *The development of knowledge of different sectors: a model and hypothesis*. Paper presented at the «Knowledge management in Education and learning» Forum, Randolph Hotel, Oxford.
- Hartman, S. G. (1995). *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Linköping: Linköpings Universitet, Skapande Vitande.
- Hayes, D., Mills, M., Cristie, P. og Lingard, B. (2006). *Teachers & Schooling making a difference: productive pedagogies, assessment and performance*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Husebø, D. & Johannessen, Ø. L. (2010). Kunnskapsformer og kunnskapsutvikling i praksisfellesskap. I T. Lund, M.B. Postholm & G. Skeie (red.), *Forskeren tett på praksis*. Tapir: Trondheim, s. 33–48.

- Husebø, D. (2012). Bridging theory and practice in Norwegian teacher education. *Educational action research*, Taylor and Francis, Vol. 20, Nr. 3, s. 455–471.
- (2013a). *Fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbevisst tilnærming til religion, livssyn og etikkundervisning*. Ph.d., Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- (2013b). Participative trajectories – Contextualization and instigated negotiations in an action research project applied in Norwegian RE teacher education. I G. Skeie, J. Everington, I. t. Avest & S. M. (red.), *Exploring Context in Religious Education Research. Empirical, Methodological and Theoretical Perspectives*. Münster: Waxmann Verlag, s. 39–55.
- Iprgrave, J., Jackson, R. & O’Grady, K. (red.) (2009). *Religious Education Research through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach*. Münster: Waxman.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: an interpretive approach*. [London]: Hodder & Stoughton.
- Jensen, I. (1998). *Interkulturell kommunikation i komplekse samfund*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Johannessen, Ø. L. (2014). «It’s just very natural» – interpersonal knowledge as a didactical device in guided classroom conversations in religious education. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), 51–75.
- (2015a). *Kulturkompetanse i religionsundervisningen? En studie av religionslæreres arbeid i det mangfoldige klasserommet*. Ph.d., Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- (2015b). Negotiating and Reshaping Christian Values and Professional Identities through Action Research. Experiential Learning and Professional Development among Christian Religious Education teachers. *Educational Action Research*, 23(3), 331–349.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, Routledge, 17, no. 3, 463–474.
- Knudsen, S. V. (2006). Intersectionality – A theoretical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks. I B. A. E. Bruillard, S. V. Knudsen & M. Horsley (red.), *Caught in the Web or lost in the Textbook?* Caen: ARTEM. Stef, Iufm.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lund, T., Postholm, M. B. & Skeie, G. (2010). Innledning. I T. Lund, M. B. Postholm & G. Skeie (red.), *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Moi, I. (2010). Religionenes mange hus. I G. Skeie (red.), *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i Religion, Livssyn og Etikk* (s. 69ff). Oslo: Universitetsforlaget.
- Noffke, S. (2009). Revisiting the Professional, Personal and Political Dimensions of Action Research. I S. Noffke & B. Somekh (red.), *The SAGE Handbook of Educational Action research* (s. 6–23). London: SAGE Publications.

- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund: mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. Los Angeles: Sage.
- Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Historisk-filosofisk fakultet.
- Skeie, G. (red.) (2010). *Religionsundervisning og mangfold. ROM for læring i Religion, Livssyn og Etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sklair, L. (1988). Transcending the impasse: Metatheory, theory and empirical research in the sociology of development and underdevelopment. *World development*, 16, no. 6, 697–709.
- Strømnes, M. (1967). *Klasseromsforskning. Ei metodologisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Den tenkende skolen: om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, (3), 167–186.
- Waage, G. (2010). Tenkesteinene. I G. Skeie (red.), *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i Religion, Livssyn og Etikk* (s. 21ff). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wallis, S. E. (2010). Toward a Science of Metatheory. *Integral Review*, July 2010, 6, no. 3, 73–120.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action research: living theory*. London: SAGE.
- Zuber-Skerritt, O. (2002). A model for designing action learning and action research programs. *The Learning Organization*, (3), 143–149.

5

Hvordan og hva aksjonsforskning kan bli til

Erling Krogh

This autobiographical article presents a research journey from social anthropology to action research, and a personal journey that gradually oriented itself towards humanistic activism. The mentioned action learning and later action research is primarily second person action research related to the cooperative inquiry into school farm collaboration as well as dialogue conferences. The focal point of this article is first person action research: How I have developed a standpoint for my research with a background in significant life occurrences and meaningful experiences in my interaction with others from when I was 16 years old to today at 58. This experience is not unique. My experience is that most people who do qualitative research influence the standpoint for their research according to their own preferences, values and beliefs. How this influence occurs, is too little documented in a transparent way and thereafter analyzed.

I have selected the stories that I believe have had the greatest influence on the standpoints I have chosen for research I have been involved in. The presentation emerges as a history which I use as a case. Through analytic generalization, I give some critical input to the scientific standpoint for action research and to participative observation as a research method. An important point is that observation is a problematic designation in ethnographic method since qualitative researchers cannot avoid influence in the research field. Another point is that the feelings of both the researchers and the project participants generally influence the research field, and more specifically the relationships between the participants themselves. Thorough documentation of the role and influence of feelings on the research is therefore necessary in order to ensure that the research is sufficient and tenable.

Innledning

«... hele menneskets streben til syvende og sist synes å bestå i at det stadig beviser for seg selv at det er et menneske og ikke en pianotangent! Om det så skal gråte blod, vil det bevise det!» (Dostojevskij, 1990, s. 30)

I artikkelen tar jeg med leseren på en livsreise som har ført fram til aksjonsforskning. Underveis rydder jeg lysninger, både for å reflektere over erfaringer og innsikter fra forrige etappe og for å redegjøre for hvordan erfaringene og innsiktene bidro til å peile ut retning for veien videre. Framstillingen følger tidslinjen og framstår som en historiefortelling. Lysningene underveis inneholder teoretiske perspektiver på forutgående hendelser og tjener som broer mellom det som hendte før lysningen og valgene for reisen videre. Reisen ender i Uluguru-fjellene i Tanzania, men har tråder tilbake til lærerutdanning og prosjekter ved høgskole- og universitetsmiljøet på Ås og strekker seg videre til aksjonsforskningsmiljøer i Norge og internasjonalt.

Oppbyggingen av artikkelen med fortellinger som fører til refleksjoner og så til nye fortellinger likner aksjonsforskningssirkler med plan, tiltak, gjennomføring og evaluering som grunnlag for valg av nye planer og tiltak. Men inspirasjonen kommer fra radikal empirisme slik det filosofiske begrepet fra James (1890) er videreutviklet i sosialantropologi (Jackson, 1989; Stoller, 1989). Stoller (1989) bygger sine perspektiver fra kapittel til kapittel gjennom fortellinger hvor han selv medvirker i feltsituasjonen. Hver fortelling avsluttes med en refleksjon som også blir innfallsport til neste fortelling. Jackson (1989) utdyper hvordan menneskets forhold til verden er grunnlag for å skape viten. Tittelen på boka *Paths Towards a Clearing* bygger på Heideggers forståelse av tanken som en bevegelse inn i og gjennom verden, en bevegelse mot en lysning og opplysning (Jackson, 1989, s. 3).

Radikal empirisme avviser å trekke klare grenser mellom iakttagelse og den som blir iaktatt, og mellom metode for undersøkelse og objektet som undersøkes metodisk. Feltarbeid må ta utgangspunkt i gjensidighet mellom forsker og samtalepartner og mellom menneskene og deres fysiske omgivelser. Levde erfaring og levde steder blir viktige begreper (Jackson, 1989; Casey, 1996). Radikal empirisme bygger også på kroppsfenomenologi, der kroppen er det handlende subjekt, alltid forbundet med verden (Jackson, 1996; Merleau-Ponty, 1994).

Det kroppslige subjekt har situert frihet, frihet forutsatt av at du befinner deg i en kropp på et sted og i en sosial og kulturell sammenheng (Crossley, 2001, s. 134–135). Mennesket er alltid fysisk til stede i en verden som møter det med mening, og gjør valg gjennom denne fysiske og meningsbærende tilknytningen (Merleau-Ponty, 1994). Videre er mennesker påvirket av og kan også oppleve seg bundet av tidligere erfaringer, av sosial og kulturell bakgrunn, av status, makt og avmakt og av tilgang til økonomisk kapital, produksjonsmidler og eiendom. Ifølge radikal empirisme er mennesket likevel ikke determinert, ikke en pianotangent (Jackson, 2005).

Radikal empirisme er en retning i sosialantropologi, men slektskapet med Heron og Reasons (2008) fenomenologisk baserte samarbeidende aksjonsforskning og Whitehead og McNiffs (2006) levende teori er lett å spore. Likevel mener jeg aksjonsforskningstradisjonen fremdeles har noe å lære av fokuset på at mennesker alltid kan velge, at samfunnsforskeren alltid medvirker og blir påvirket i feltsituasjonen, og at det som sees alltid bare er ett av flere sanseintrykk.

Gjennom artikkelen kobler jeg en radikal empiristisk tilnærming med aksjonsforskning. Jeg mener en aksjonsforsker ikke bare er en pianist, men også en komponist som har betydelige muligheter for å velge når, hvordan og hvilke pianotangenter som brukes i musikkstykket aksjonsforskning. Maktfordeling mellom forskeren/forskerne og andre deltakere og berørte er viktige og interessante tema, men drøftes ikke i denne artikkelen. I artikkelen utforsker jeg hvordan skjellsettende erfaringer som vekker sterke følelser, har påvirket valg av retning, innhold og verdigrunnlag i forskningen jeg har vært med på. Gjennom en mannsalder som samfunnsforsker har jeg erfart at slik påvirkning heller er regelen enn unntaket også for andre forskere. Innflytelse av følelser og forskerens med- og påvirkning er kjente tema i aksjonsforskning, men hvor tydelig og nyansert gjør aksjonsforskere rede for disse temaene i forskningstekstene? For meg er det både nytt og utfordrende å vise motivasjonen bak forskningen min på en direkte, utslørt måte og dessuten skrive i fortellende og essayistisk form om indre motiver for valg som bestemmer forskningen.

Inspirert av Stoller (1989) bruker jeg selvbiografisk og fortellende metode i drøftingen av forskningsspørsmålet. Jeg har plukket ut og satt sammen historiene i artikkelen ut fra hvilke hendelser jeg mener har betydd mest for innholdet i forskningen min. Gjennom å bruke fortellingen som en case foretar jeg

analytiske generaliseringer (Yin, 2014) for å gi innspill både til aksjonsforskningens vitenskapelige ståsted og til deltakende observasjon som metode. Innspillene kommer både i ettertanker etter de enkelte delhistoriene og i konklusjonen. Likevel bygger alle refleksjoner på at jeg gjenforteller, skaper og gjenskaper historien om situerte valg som skaper nye historier og nye valg for å kunne ut i aksjonsforskning.

Eksistensialisme som ståsted for forskning

I april 1974 stiftet Erik Dammann Fremtiden i våre hender i Nadderudhallen. Den grønne bølgen skyllet inn over det næringsblå Bærum. Jeg var 16 år og begynte å kjøpe cordfløyelsjakker på loppemarkeder. To år seinere var det debattmøte mellom Moderat Ungdom og Rød Ungdom på Eikeli Gymnas, der jeg var elev. Jeg var mest opptatt av grønn politikk, men fulgte med barndomsvennen Knut Mørk, medlem i Rød Ungdom, på møtet og satte meg sammen med vennene hans i skolens gymsal.

Møtet ble en selsom opplevelse. Det var over 300 ungdommer i salen, hvorav en håndfull tilhørte Rød Ungdom. Støttespillerne for Moderat Ungdom hadde marineblå Hasegg boblejakk med et sirkulært MU-merke påsydd på brystet. Argumentasjonen fra de moderate bygget på hva som var lønnsomt for enkeltindividet, og malte skremselsbilder av fellesskapsorienterte løsninger. Jeg opplevde det som ble sagt som egosentrert, kaldt og lite framtidsrettet. Det som tiltalte meg på den røde siden, var at verdiene under argumentene var i tråd med det jeg innerst inne sto for, å være solidarisk med og støtte de svake. I likhet med Karl Bertil i Hasse og Tages tegnefilm «Karl Bertil Jonssons julaften» hadde jeg tilbrakt mye tid på gutterommet, ofte med bøkene om Hjortefot, Den Ensomme Rytter og Coyote, der jeg drømte om og identifiserte meg med heltene som ofret seg for de svake, kanskje naivt, men like fullt dyptfølt.

Satt til veggs av Rød Ungdom og tom for eller lei av flere argumenter proklamerte lederen for Moderat Ungdom, seinere varaordfører for Fremskrittspartiet i Oslo, Petter N. Myhre, med nasal vestkantrøst: «La oss klappe dem ut av salen!» Da klappsalvene runget i gymsalen fra hendene i et blått hav av Haseggjakker, følte jeg meg uvel. Assosiasjonene gikk til mellomkrigstidens Tyskland, og flere tanker suste gjennom hodet. For det første bestemte jeg meg for at jeg aldri ville slutte meg til noen flokk som på slikt vis overhørte og overkjørte et

mindretall. For det andre erkjente jeg at jeg ville stole på egne erfaringer, fornuft og følelser når jeg skulle danne meg en mening om en sak og treffe beslutninger. Selvfølgelig ville jeg lytte til andre og treffe beslutninger i lag om det gjaldt valg i en gruppe, men det sto likevel klart for meg at jeg alltid ville ha et valg og alltid ville at jeg skulle velge selv.

For mange er visse hendelser i livshistorien skjellsettende for seinere valg og for verdigrunnet deres. Ofte framkalte hendelsene sterke følelser. Selv om hendelsene også førte til ettertanker og endringer i verdier og valg av handlinger, er få bevisst koblinger og årsaks/virkningsforhold mellom hendelse, vekking av følelser og endringer av verdier, forståelses- og handlingsmåter. Da jeg 30 år etter møtet på Eikeli holdt doktorgradskurs om forskningssamtalen, sportet de fleste kursdeltakerne den drivende begrunnelsen for tema og innhold i egen forskning til skjellsettende situasjoner og enkelthendelser, gjerne langt tilbake i tid. Få hadde erkjent sammenhengen mellom hendelsene og forskningsorienteringen deres før drøftingen under kurset.

Kjennskap til, aksept av og beretning om slike hendelser gjør motivasjonen og begrunnelsen for forskningen mer gjennomskuelig og forståelig, både for forskeren selv og andre, men er som regel skjult og underkommunisert i akademia. Møtet på Eikeli gymnas og hendelser jeg forteller om i kommende underavsnitt mener jeg har bidratt til seinere fokus på eksistensialisme og menneskelige valg i forskningen jeg er med på. Jeg trekker fram følelsene i flere situasjoner, da jeg mener følelser er uttrykk for menneskets indre vesen og den grunnleggende motivasjonen for valg, også innen forskning.

Å forske i en fysisk verden – inngangen til radikal empirisme

Under doktorgradsarbeidet snakket jeg med fastboende, hytte- og campingturister om opplevelse av natur og landskap på barndomsøya mi, Jomfruland utenfor Kragerø (Krogh, 1995). Jeg hadde store forventninger til intervjuet med Anker Sørensen, nesten 90 år gammel og bonde på Hovedgården. Som liten satt jeg på fanget hans og hørte ham fortelle historier fra øya. Da jeg som forsker spurte ham om hvilke steder og landskap han likte på øya, ble han stille. Omsider sa Anker at hele øya var hans fordi han hadde levd på Jomfruland all sin dag. Han kunne ikke foretrekke et sted framfor et annet. På vei ut fra Hovedgården innså jeg at jeg måtte gjøre

om på feltarbeidet. Samtalepartnerne måtte få fortelle sin jomfrulandshistorie; når de kom til øya første gang, hva de vanligvis sysler med og hvordan en vanlig dag på øya forløper. I alle seinere feltarbeid har jeg fulgt samme prinsipp og spurt om hva samtalepartneren gjør sammen med hvem fra morgen til kveld, fra uke til uke og år til år. Samtalepartneren får fortelle *sin* historie. Jeg bringer inn den tematiske og faglige vinklingen underveis når det passer i samtalen.

Fra jeg var liten har jeg også fisket alene utenfor Jomfruland og lært meg å ro båten fra stranda ut på havet over brenningene mot rullesteinene, selv i urolig vær. Årene har blitt en forlengelse av hendene og båten en utvidelse av kroppen når jeg ror båten i sprang over brenningene, jamfør Merleau-Pontys bilde av den blinde mannens stokk som kroppsforlengelse (Merleau-Ponty 1994, s. 98). Gjennom feltarbeidet ble jeg klar over at både camping- og hytteturister og fastboende på samme måte var knyttet til øya gjennom kroppslige ferdigheter og sansemessige erfaringer.

Interessen for radikal empirisme kom etter en ny aha-opplevelse. Jeg strevde med å komme inn på Frants Gundersen, fisker og forvalter i landskapsvernområdet. Frants visste vi begge var glade i havet og fiske og inviterte meg med på hummerfiske. Etter turen åpnet vi oss for hverandre i samtale. Vi fikk noe felles å snakke om. I seinere studier har jeg deltatt i hverdagsaktivitetene til samtalepartnerne dersom det har vært naturlig og mulig. Innlevelse i andres levde erfaringer skjer etter min erfaring best når jeg gjør meg tilsvarende erfaringer. Kobling av å iaktta og delta samsvarer med ståstedet til radikal empirisme (Jackson, 1989, 1996 og 2005).

Innsiktene fra feltarbeidet på Jomfruland er også av interesse for aksjonsforskning. Forskning generelt, også aksjonsforskning, har tendens til å rangere synssansen øverst og knytte mening og refleksjon til utsagn som kan verbaliseres på grunnlag av synsinntrykk og lyd i form av ord. Den fenomenologiske tilnærmingen til feltstudien gjorde meg oppmerksom på at sanseopplevelsene kommer forut for og danner grunnlag for tenkningen, og at ulike sanser gir tilgang til forskjellige menneskelige kvaliteter, erfarings- og refleksjonsområder, jf. også Feld og Basso (1996):

- *Synsinntrykk* kan gi overblikk, men danner også grunnlag for deltakelse og innlemmelse. Uten lyd fra landskapet blir synsinntrykk opplevd forflatet, nærmest todimensjonalt.

- *Lyder* danner lag og overlappinger som trenger inn i mennesket med stedets rytme og puls og forteller om bevegelse, handling og skapende virke. Lyd koblet med synsinntrykk gir romfølelse.
- *Lukter* skaper assosiasjoner, vekker følelser og framkaller minner og erfaringer.
- *Taktile erfaringer* virker organiserende på handlingsvalg og vil for blinde være viktige redskaper for å orientere seg i rommet.

Observasjon rangerer synsinntrykk øverst, eventuelt sammen med båndopptak av samtale/ord. Andre lyder, som budbringer bevegelse og handling, og lukter, som er portal for følelser og assosiasjoner, tar forskerne sjelden med eller løfter fram i lyset som relevante data. I den grad forskerne registrerer sanseinntrykkene og bringer dem inn i analysen, skjer det ofte underforstått eller på en tvetydig måte, for eksempel som poetisk krydring av teksten for å gjøre den mer levende. Utelatelse av lukter, lyder og taktile inntrykk som forskningsdata er høyst diskutabelt i aksjonsforskning, der følelser ofte er motivasjon og beveggrunn for forskningen og handling er forskningens gjenstand. For å gjøre aksjonsforskningen gyldig og holdbar er det etter min oppfatning nødvendig å sette søkelys på og kartlegge følelsene som har motivert forskningen, samt å iakttå og skille mellom ulike sanseinntrykk som verdifullt datamateriale.

I sosialantropologi deltar forskeren i felt gjennom å observere; deltakende observasjon. Ethvert menneske har med kroppen og alle sansene i handling (aksjon), i væren og i feltarbeid. Derfor trenger aksjonsforskning en annenledes tilnærming til metode. Ved å erstatte observasjon med iakttakelse, tvinges forskeren til å drøfte sin mulige rolle som utenforstående betrakter og til å komme feltsituasjonen i møte og ta den i akt med alle sanser. Ved å erstatte deltakelse med medvirkning, blir aksjonsforskeren nødt til å erkjenne og gjøre tydelig rede for egne valg under forskningen og å drøfte hvordan valgene vedvarende påvirker forskerens samspill med feltet, som også er i bevegelse og igjen påvirker forskeren (Laplantine, 2015; Pine, 2015).

Iakttakende medvirkning bygger på at forskeren bevisst- og synliggjør egen forhistorie og motivasjon for å velge tema og fokus for forskningen. Da kan aksjonsforskeren kombinere iakttakelse av andre med kritisk og gjennomskuelig selviakttakelse og grundig dokumentasjon av data fra sin iakttakende medvirkning i forskningsprosessen.

Levande Skule - livgivende mening

Prosjektet «Levande Skule» (1996–2000) ved Norges landbrukshøgskole (NLH) brukte skolens nærområder og bondegårder med driftsbygninger, redskaper, innmark og utmark som arenaer for læring i grunnskolen. Elevene skulle få kontakt med grunnleggende livsprosesser og produksjon av mat og lære gjennom praktiske og meningsfulle erfaringer. Prøveprosjektene viste at elevene ble mer motiverte for å lære og fikk sterkere tilknytning til og økt forståelse for matproduksjon og livsprosesser (Hugo, 2000). Initiativtakerne laget et kompetansegivende etterutdanningskurs i bruk av gården som læringsarena i regi av NLH.

Våren 2002 takket lederen av Levande Skule ved NLH nei til videre ansvar for kurset. Ildsjelene bak prosjektet innkalte til krisemøte på NLH, der den lokale kurskoordinatoren Øyvind Lyngstad fra Levanger holdt et entusiastisk innlegg om elevers glede og nytte av å lære på en gård. Jeg opplevde historiene om elevene som rørende og inspirerende. Lyngstad understreket at kursets videre liv var avhengig av at en ansatt ved lærerutdanningen påtok seg videre kursansvar.

Som midlertidig ansatt med korttidskontrakt, var jeg tilskuer under møtet, en tilskuer som hadde iaktatt Levande Skule fra sidelinjen. Med forundring og irritasjon så jeg at ingen tilstedeværende ansatte ved lærerutdanningen viste interesse for kurset eller vilje til å ta fagansvar. Samtidig følte og tenkte jeg at gård/skole-samarbeid virket mer meningsfullt enn mye av det vi ellers syslet med i lærerutdanningen. På et øyeblikk bestemte jeg meg, ba om ordet og påtok meg både kursansvar og ansvar for videreføring av prosjektet. I de påfølgende åtte årene var jeg kursleder for mer enn 20 kurs à 15 studiepoeng og tre helgesamlinger, de fleste kursene i Troms, Nordland og Trøndelag.

I tråd med Antonovsky (2012) påtok jeg meg kursansvaret fordi det der og da var følelsesmessig meningsfullt. Fra å se meg selv som tilskuer og uaktuell for oppgaven, innså jeg at videreføring av prosjektet sto og falt på meg. Beslutningen var like overrullende for meg som for de andre på møtet. Jeg hadde verken fast stilling eller ideer om hvordan virksomheten skulle finansieres på lang sikt. Gjennom å lede kursene ble kursansvaret gradvis håndterlig og gjennomskuelig, som ved siden av følelsesmessig mening er to øvrige betingelser for opplevelse av sammenheng ifølge Antonovsky. Han mener opplevelse av sammenheng er innfallsport til å håndtere situasjoner preget av stress,

til mestring og til helsefremmende liv. I tillegg erfarte jeg at å bestemme selv, å tilegne meg kompetanse i kursledelse samt å opparbeide tilknytning til virksomhetsområdet utløste sterk indre motivasjon, i tråd med Deci & Ryan (2012).

Samtidig erfarte jeg gang på gang at elevenes mestring og opplevelse av å bli til nytte på gårdene utløste indre motivasjon og ga dem egenstyrke. Jeg erkjente at læring forutsetter at mennesket beveger sitt indre på bakgrunn av møter med den ytre verden. I møtene søker ikke mennesket primært behovstilfredsstillelse, men mening. Både for elevene jeg iakttok og for meg selv så jeg at mening snarere skapes ved at vi lytter til og møter hva verden forventer av oss, enn ved å fordype oss i hva vi eventuelt måtte forvente av verden (Frankl, 1971). Mening er en mulighet som mennesket må velge å gripe, men det er mulig å legge til rette for grep, for eksempel ved å la elevene få tilgang til kraftfor til å fore sultne griser der veien er kort fra ilske skrik til tilfredse grynt. Meningen utløses i møtet og forbindelsen med grisene som vekker elevenes vilje til å handle ved å fore, og som seinere kan nære tankene deres for å forbedre og å utvikle dyreholdet.

Den store majoriteten av de ca. 800 deltakerne i mer enn 20 kurs ville etablere gård/skole-prosjekter fordi de ville gi elever mulighet til å finne liknende mening. Ofte hadde bøndene selv, eller nære slektninger/bekjente, og flere av lærernes elever kommet til kort i en teoritung skole. Motivasjonen for å etablere samarbeid var at elevene ikke skulle miste motet ved å tape en kamp de ikke kunne vinne, men finne motivasjon for å lære ved å oppleve konkret mening og å være til nytte for andre. Kursdeltakerne ville lære å organisere læringsaktiviteter for å få dette til. Den rørende drivkraften for kursdeltakerne, slik de også ønsket å utvikle i elevene, var å kunne bli til nytte for og hjelpe andre. Etter at grunnleggende behov er dekket, hevdet Maslow (1971) at mennesket blir selvaktualiserende ved å rette oppmerksomheten mot å dekke andres behov.

Sammen blir vi sterke, og flere hoder tenker bedre enn ett

Uten samarbeid hadde gård/skole-kursene aldri blitt noen suksess. De to kurslederne og to til fire veiledere hadde planleggingsmøter før hvert kurs og

evaluering etter avsluttet kurs. I tillegg planla og evaluerte vi hver samling i kursene. Av og til endret vi opplegg mens vi var på samling etter underveisevaluering. I etterkant innså jeg at vi, uten å være oss tradisjonen bevisst, utførte sirkler med aksjonslæring: plan, gjennomføring, evaluering, ny forbedret plan, gjennomføring, evaluering etc. (Revans, 1998). Kursene ble lagt opp slik at deltakerne fulgte en tilsvarende sirkel: motivasjon gjennom erfaringsdeling mellom kursdeltakerne og presentasjoner fra relevante og suksessrike prosjekter (kurssamling 1), planlegging av læringsaktiviteter på gård (kurssamling 2), gjennomføring (mellom kurssamling 2 og 3) og evaluering (kurssamling 3).

Kursdeltakerne opplevde at aksjonslæring og bruk av den didaktiske relasjonsmodellen i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning (Hiim & Hippe, 2009) ga en systematisk og forbedringsorientert tilnærming til gård/skole-samarbeidsprosjektene. Videre mente deltakerne at omvendt læreplanarbeid, med analyse av hvilke kvalifikasjoner oppgaven krever av utøveren for å bli utført godt, var et relevant og brukbart verktøy for planlegging av læringsaktiviteter på gården (Bergli & Myhren, 1999; Gjøtterud & Krogh, 2015).

Strategien med planlegging, gjennomføring og refleksjon/evaluering som grunnlag for å forbedre gjaldt både undervisningen i gård/skole-prosjektene, utviklingen av hvert gård/skole-prosjekt og utviklingen av etterutdanningskurset. Både kursdeltakerne, kollegene og jeg fant strategien strukturert og lærerik og at samarbeid om denne strategien både bedret måloppnåelsen og økte trivselen. Gruppemedlemmer som samarbeider kan inneha forskjellige roller i prosjekter og høste av positiv gjensidig avhengighet (Johnson, Johnson, Haugaløkken & Aakervik, 2006).

Eksistensialisme fokuserer på den enkeltes valg, men når lærerne og bøndene forente seg om valgene, ble det lettere å realisere gård/skole-prosjektene. Samarbeid var også en nødvendig forutsetning for å forbedre etterutdanningskursene. Radikal empirisme viser på liknende måte betydningen av gjensidig påvirkning i feltsituasjonen, men sosialantropologen er vanligvis eneregissør av feltarbeidet og forteller av historien. Målet med sosialantropologisk forskning er heller ikke at forskeren skal bidra i eller medvirke i en endringsprosess, men å kartlegge, forstå og gjøre rede for kulturelle forståelsesmekanismer og handlingsmønstre. Det radikale ved radikal empirisme i sosialantropologi er at tilnærmingen konstaterer at forskeren, som kroppslig subjekt, medvirker og påvirkes av andre i et mangesanselig felt i bevegelse og nødvendigvis

samskaper den sosialantropologiske fortellingen med denne situasjonen som utgangspunkt.

Aksjonsforskning deler forutsetningene i felt og kan lære av radikal empirisme, men formålet er ofte å bidra i en endrings- eller utviklingsprosess, som i aksjonslæringen over i gård/skole-prosjektene. Medvirkningen i endringsprosesser gir etiske utfordringer som er inngående drøftet i aksjonsforskning og ikke utdypes her. Ved å koble radikal empirisme og aksjonsforskning er det mulig å ta vare på forskerens frihet og skapende potensial og samtidig bygge en felles plattform hvor forskere og prosjektdeltakere samhandler og lærer av hverandre. Dette krever balansegang. I drøftingen av et aksjonsforskningsprosjekt ved lærerutdanningen på Ås i en annen artikkel i denne antologien, går vi inn på en slik kobling (Gjotterud, Strangstadstuen & Krogh, 2017).

Å møte Solomon og å møte ropene fra Uluguru-fjellene

Sommeren 2006 oversatte Solomon fra swahili til engelsk da jeg gjorde feltarbeid for NMBU blant geitebønder i Uluguru-fjellene i Tanzania. Vi fant tonen i felles interesse for å forstå geitebøndernes liv og virke og i engasjement for å forbedre levekårene til bøndene og familiene deres. Fra første stund kartla vi utfordringer og drøftet mulige løsninger med geitebønderne, både enkeltvis og i fellesmøter i samvirket TWAWOSE («La oss gå sammen» på stammespråket kiluguru). Så evaluerte vi konsekvenser av igangsatte tiltak og planla nye tiltak i samarbeid med geitebønderne når jeg kom tilbake til fjellene to ganger årlig. Solomon hadde tidligere ledet et aksjonslæringsprosjekt i Uluguru-fjellene, der han organiserte 35 lærende grupper samtidig.

Før jeg skulle reise tilbake til Norge forsommeren 2010, kom en eldre kvinne for å snakke med Solomon. Hun var aleneforsørger for to barnebarn, hvorav ett psykisk utviklingshemmet. Jeg ba Solomon om å gi de gjenværende hundre kronene i reisekassen min til kvinnen. «Vent, la oss snakke sammen først», sa Solomon. Resultatet av samtalen ble et geiteprosjekt for foreldreløse ungdommer. Utvalgte, særskilt sårbare ungdommer skulle få en geitekillling til låns, opplæring i foring, melking og stell av geiter og materialer til å bygge et geitefjøs. En avtale skulle sikre at inntektene gikk til ungdommen og ikke til vergene deres, som ofte var ressursvake og trengte inntekter. Avtalen skulle undertegnes av den foreldreløse, vergene og landsbyledelsen. Ganske raskt

var prosjektet 4G, Gamle Gutter Gir Geiter, på beina, der venner og bekjente over 50 kunne få støtte hver sin foreldreløse geitebonde.

Konfutses filosofi lå til grunn for geiteprosjektet: «Gi en mann en fisk og han blir mett en dag. Lær ham å fiske og han kan mette seg selv resten av livet.» Salg av geitemelk, og etter hvert verdifulle geitekillinger, kunne gjøre de foreldreløse selvhjulpne. Prosjektet trengte økonomisk støtte fra norske givere for kjøp av geitekillinger og materialer til geitefjøs samt lønn til Solomon for administrasjon og opplæring. For å redusere avhengigheten til givene, skulle hver foreldreløs geitebonde gi det førstefødte hunkjeet tilbake til prosjektet og en ny foreldreløs geitebonde.

Solomon lærte opp den første gruppen. Året etter sto det første kullet av geitebønder for opplæringen av neste kull foreldreløse. I tillegg organiserte Solomon ungdommene i mindre, selvstyrte grupper i landsbyene hvor de bodde. Med jevne mellomrom møttes de mindre gruppene i fellesmøter i senteret i Nyandira for å dele erfaringer og utfordringer, lære av hverandre og for å drøfte mulige løsninger på presenterte utfordringer. For å dokumentere prosess og vedtak førte en valgt sekretær referat fra møtene, både fra de selvstyrte gruppene møter og fellesmøtene. Vi nærmet oss aksjonsforskning, men var ikke helt framme.

Jeg var fascinert og imponert over hvordan Solomon la til rette for at de foreldreløse tok ansvar for sine geiter, sin utvikling og for hverandre, men også over hvor raskt de foreldreløse mestret nye oppgaver og nytt ansvar. Sommeren 2011 besøkte jeg fire ungdommer på hver sin gård for å se geita og fjøset de hadde bygget. Historien gjentok seg fra gård til gård. Stoltheten lyste fra øynene til ungdommene, holdningen var rank, og de forklarte i klare vendinger hvordan de tok vare på geita og hva den betød for dem. Forandringen fra de bøyd hodene, de flakkende blikkene og mumlingen sommeren før var slående. Jeg snudde meg bort flere ganger med tårer i øynene og snufset meg videre til neste gård. Følelsene førte til visshet. Egenstyrken jeg iakttok var lysende og kraftig og ga uventet håp. Hjelp til selvhjelp ville jeg jobbe videre med.

Denne sommeren var min nære og kjære kollega Sigrid Gjøtterud med til Tanzania. Hun pustet ut etter å ha levert doktoravhandling i aksjonsforskning, der jeg var veileder. Sigrid gjorde raskt Solomon og meg oppmerksomme på slektskapet mellom Solomons arbeid med de foreldreløse og aksjonslæring. Hun iakttok og ble etter hvert deltakende i de reflekterende

samtalene våre, som igjen ledet til nye planer i arbeidet med de foreldreløse. Som aksjonsforsker gjenkjente hun mønstrene fra aksjonsforskning med planlegging, gjennomføring og refleksjon. Ungdommene dokumenterte arbeidet sitt gjennom rapporter fra månedlige gruppemøter og fellesmøter, og Solomon dokumenterte hvem som fikk geiter. For å gjøre aksjonslæringen til forskning manglet bare strukturert dokumentasjon av planer og refleksjoner (McNiff, 2016).

Sigrid igangsatte et aksjonsforskningsprosjekt der de foreldreløse geitebøndene, Solomon, ferdskorpsarbeideren Cecilie Dyngeland og jeg var deltakere. I samråd med ungdommene fikk vi oversatt deres referater og øvrige dokumenter. Dokumentene ga bredere innsyn i ungdommenes utfordringer enn hjemmebesøkene, der de var opptatt av å gi uttrykk for takknemlighet overfor initiativtakerne. Sammen med ungdommene analyserte og drøftet vi erfaringene deres for å bedre forståelsen av prosjektets sterke og svake sider. Sigrids kompetanse i aksjonsforskning bidro til å systematisere prosjektet for å analysere prosessene og skrive om dem. Analysene målrettet planleggingen av tiltak for å bedre situasjonen til de foreldreløse (Gjølterud, Krogh, Dyngeland & Mwakasumba, 2015). Sigrid la forskningen fram på konferanser og i artikler, da hun mente samarbeidet om aksjonsforskning med disse ungdommene kan inspirere annen aksjonsforskning blant lavt prioriterte grupper i fattige samfunn (Zuber-Skeritt, 2012). Forskningsresultatene inspirerte Sigrid og meg til å velge aksjonsforskning som en felles og samlende strategi for videre innsats i Uluguru-fjellene i Tanzania.

Fra aksjonsforskning til aksjoner tilbake til aksjonsforskning

Beslutningen om aksjonsforskning som forskningstilnærming ble avgjørende for at Sigrid og jeg samarbeidet om å veilede to kvotestipendiater som har gjort deltakende aksjonsforskning, blant annet i lokalsamfunnene i Uluguru-fjellene, og en mastergradsstudent som har gjort aksjonsforskning på skoleutvikling i samme område (Ahmad, Gjølterud & Krogh, 2015 og 2016; Jäckle, 2016). Prosjektene kobler nasjonsskaperen Nyereres fokus på at hver skole skulle ha sin egen gård og erfaringene fra gård/skole-prosjektene i Norge, især betydningen av erfaringslæring (Nyerere, 1967; Krogh & Jolly, 2012). Revitalisering av landbruket på skolene førte til at sultne elever fikk måltider

med selvdyrket mat på skolen, men også til betydelig forbedring av eksamensresultatene til elevene på prosjektskolene.

Det jeg erfarte i arbeidet med doktoravhandlingen min, i gård/skole-prosjektene, i forutgående samarbeid med Solomon i Tanzania og med Sigrid på lærerutdanningen i Norge gjentok seg igjen:

Fysisk og følelsesmessig tilknytning kan tenne en glød og motivere.

Motivasjon utløser viljen og retter viljen mot å nå mål.

Måloppnåelse og mestring fremmer tenkning samt vilje og evne til å gjøre egne valg.

Indre motivasjon og glede næres ytterligere ved å velge til nytte for andre.

Disse enkle prinsippene for menneskelighet gjenspeiler etter min oppfatning ikke naiv og idealisert speidertankegang, men setter søkelys på menneskelivets mulighet og mening i sin ytterste konsekvens og i sin innerste betydning. Menneskelivets mulighet og mening er for meg også aksjonsforskningens grunnlag. Denne artikkelen gir ikke plass til å utdype veien fra forbindelse til andreorientering. Sigrid, Linda Jolly, som er en annen nær og kjær kollega fra gård/skole-prosjektene, og jeg har utviklet en ny læringsteori og dennes filosofiske begrunnelse basert på tankegangen over. En foreløpig versjon av teorien er publisert i Krogh (2013) og Krogh og Jolly (2013), men teorien foreligger snart i videreutviklet og engelskspråklig versjon.

For å overføre erfaringene fra prosjektskolene til andre skoler med store utviklingsbehov, trakk Solomon meg inn i livssituasjonen og levekårene til dem som levde lengre inn i fjellene. Lengst inne i Uluguru-fjellene, med mer enn 300 barn og unge på hvert alderstrinn, besto bare få elever ungdomsskoleeksamen. Lang vei til skolen, få lærere og lærebøker og mørkt ute og inne etter klokka 7 skapte et nesten umulig læringsmiljø. Jentene hadde det verst med mange forpliktelser i hjemmet og utrygg skolevei der voldtekter ikke var uvanlig. «Vi må skaffe ungdommene et hus å bo i ved skolen», utbrøt jeg til Solomon for fire år siden. Han stirret ettertenksomt på meg en stund med de varme øynene sine og sa, som ofte før: «Yes. It is possible.»

Gjennom egen finansiering, hjelp av venner og bekjente og solidaritetsprosjekter fra Steinerskolen i Moss og Tokke barne- og ungdomsskule i Telemark skaffet vi midler til å bygge et internat for 50 ungdomsskolejenter innerst i Uluguru-fjellene. Solomon var byggeleder og hadde en klar ideologi for prosjektet: Den som får, må yte tilbake for at samfunn skal bygges (Krogh, 2016). Halvparten av mursteinene til internatet ble støpt av åtte foreldreløse

geitebønder som hadde fått støtte til videregående yrkesopplæring i tillegg til geita. Støpingen skjedde mens elevene var hjemme i fjellet på juleferie fra skolen. Solomon fortalte dem at de skulle få reise tilbake til skolen etter jul om de støpte tusen murstein hver. Før de åtte elevene skulle reise tilbake til yrkesskolen i Kibaha i slutten av januar 2015, arrangerte elevene en avslutningsfest ved det halvferdige internatet. Under middagen sa eleven Mary Charles:

«Det har vært slitsomt å lage murstein og både krevende og morsomt å samarbeide om dette. Jeg har blitt mett hver dag og ikke minst i dag etter dette festmåltidet med rikelig og god mat (mye latter fra de andre). Gjennom geiteprosjektet og nå pressing av murstein til internatet har jeg forstått hvorfor det er viktig og nødvendig å gjøre noe som er til nytte for andre for at samfunnet vil lever i skal utvikle seg og bli bedre.»

Deretter sa eleven Happy:

«Mennesker fra andre land langt borte fra Afrika har kommet til Mgeta for å bygge hus for jenter som bor her slik at de kan gå på ungdomsskolen. Av dette har jeg lært at det å hjelpe andre ikke bare dreier seg om folk fra egen familie og landsby, men at det også er mulig å hjelpe folk jeg ikke har et nært forhold til, som kanskje er fra andre land. Det har jeg ikke tenkt på før.»

Bortsatt fra spesielt sårbare jenter, som ble fritatt for inngangsbillett til internatet, måtte hver jente som ville bo i internatet undertegne en kontrakt på å bære 100 bøtter jord til murstein, 200 sekker støpesand og 1 m³ stein til byggeplassen. Flere dager erfarte vi at opptil 160 elever kom fra fjerntliggende skoler tre timers gange unna for å bære sand og jord til byggeplassen slik at jentene fra deres landsby skulle få gå på ungdomsskolen. Uke 8 i 2015 kom også 25 nordmenn til Uluguru-fjellene for å bidra under byggingen. Gruppen besto i hovedsak av medarbeidere i gård/skole-prosjektene i Norge og noen steinerskolelærere. Mer om internatet og prosjektene i Mgeta kan leses på <http://mgetasfriends.com>.

Jentene i Luale har fått bedre vilkår for å fullføre ungdomsskolen. I oktober 2015 fortalte de om framtidssdrømmene sine. I desember 2015 besøkte jentene yrkene de ønsket seg i grupper i Morogoro, nærmeste by. I februar samtalte vi om erfaringene deres fra besøkene i Morogoro og deres reviderte tanker om framtidssønskene, og i desember 2016 om hvordan og i hvilken grad de skulle kunne realisere sine ønsker ut fra eksisterende livsvilkår. Jentenes utviklingsvei er blitt et nytt deltakende aksjonsforskningsprosjekt samtidig som vi også

samarbeider med jentene om å iverksette tiltak for å komme ønsker og behov i møte. I Uluguru-fjellene har trådene samlet seg i aksjonsforskningsprosjekter, som har inspirert og ført til nye aksjoner og utviklingsprosjekter uten forskning som formål. Aksjonene har likevel inspirert til nye aksjonsforskningsprosjekter. Sirklene av aksjoner og aksjonsforskning er vever der tråder føres sammen og danner nettverk.

Avslutning

Noen vil hevde at eksistensialisme og spørsmålet om mennesket kan velge er for passasjerer på første klasse og lite relevant for unge i Uluguru-fjellene. Sigrid og jeg fant at å få en geit, å utvikle kyndighet i geitehold og å tilhøre, samarbeide med og få støtte av andre foreldreløse ble en nøkkel og så en portal for å utvikle egenstyrke og troen på å kunne velge selv blant ungdommene med færrest ressurser og lavest sosial status i de lutfattige landsbyene i Uluguru-fjellene (Gjötterud, Krogh, Dyngeland & Mwakasumba, 2015). Vi er enige i kjellermenneskets påstand om at ingen ønsker å være en pianotangent, men forutsetningen for å gjøre noe med ønsket er gode nok levekår og samt mulighet for å erkjenne ønsket og dernest velge å gjøre noe med det.

Flere fagtradisjoner utfordrer antakelsen om menneskets mulighet for å velge selv om de materielle og samfunnsmessige forutsetninger er til stede. Evolusjonsbiologer og -psykologer er ofte opptatt av hvordan mennesket preges av tilpassinger som har sikret artens overlevelse. Grener av psykologifaget drøfter på hvilke måter mennesket styres av underbevisstheten. Samfunnsviterne Antonovsky (2012) og Illeris (2013) hevder at kjerneidentiteten oftest er fastlagt i 30-årsalderen. Kulturanalytikere og sosialkonstruktivister har tendens til å framstille mennesket som kulturbestemt. Vi er enige med Vetlesens (2007) påstand om at valgfrihet kan bli en valgtvang i en samfunnsskapt virkelighet der så mye er forbudt og utenfor enkeltmenneskets rekkevidde, mens mennesket får høre at det meste er mulig, men dets egen utilstrekkelighet stopper suksessen. Erkjennelsen bør likevel ikke sette opp nye stengsler for å velge.

Min mentor, sosialantropologen Marianne Gullestad, framstilte å leve i en kultur som å bevege seg i et dunkelt, tåkelagt rom med skarpe kanter. Ettersom mennesket skader seg på kantene, velger det gjerne bevegelsesmønstre som unngår kantene og smerte. Dersom lyset slås på, kan mennesket se og velge hvor det vil ferdes i rommet, og kanskje også ta seg ut av rommet om dette er

mulig og ønskelig. Samme resonnement gjelder de nevnte begrensningene for valg. Å bli kjent med evolusjonære disposisjoner, kjennetegn ved egen identitet og underbevisste mønstre i egen psyke åpner mulighet for å bearbeide og kanskje gjøre noe med påvirkningene og stengslene. Indre og ytre stengsler kan være monumentale, men opplysning om årsakene til hindringene er likevel et steg mot endring. Å rydde lysninger og opplyse selvforståelsen kan klargjøre rommet for å velge, både for den enkelte og for sosiale grupper, men uten av den grunn å øke valgtvungen.

Aksjonsforskerens innflytelse på forskningsprosessen er grundig drøftet i aksjonsforskning. Følelsenes betydning er også erkjent, men i mindre grad utdypet i litteraturen (Heen, 2005, s. 266). Jeg mener videre at konsekvensene av det eksistensielle grunnlaget for menneskelig væren og handling, som er drøftet i denne artikkelen, heller ikke er helt tydelig innarbeidet i refleksjoner omkring aksjonsforskningens ståsted og metodebruk. Følgende tre grunnleggende forutsetninger for aksjonsforskning mener jeg det er mulig å bevisstgjøre enda tydeligere:

For det første hevder jeg at motivasjonen og drivkraften for å handle er *følelsesmessig* og bygger på erfaringer og erkjennelser gjennom livshistorien, både til forskeren, medforskerne og andre deltakere i aksjonsforskningsprosessen. Jeg mener videre det er umiddelbar kontakt mellom følelse og tanke, og at følelser er tennsats for viljen til å handle. For aksjonsforskeren er det derfor avgjørende å erkjenne og å synliggjøre sitt følelses- og verdimesseige grunnlag for å velge og ville forske akkurat nå og akkurat på dette temaet. Det er like viktig å forstå og synliggjøre øvrige deltakeres verdimesseige ståsted og å finne ut av på hvilke måter de har bevissthet om sitt ståsted. Dette krever blant annet kartlegging av relevante forutgående hendelser som har formet og påvirket forskernes og deltakernes verdigrunnlag, slik jeg har gjort gjennom fortellinger i denne artikkelen.

For det andre er bakgrunnen for et valg, selve valget og handlinger som følge av valg alltid *situert*. Alt menneskelig virke finner sted i en historisk, sosial, kulturell, strukturell og fysisk sammenheng gjennom kroppen som det velgende og handlende subjekt. Bevisstgjøring bygger på erkjennelse av egne og andres levde og følte erfaringer i levde rom. Feltarbeidet kan danne grunnlag for å utvide delte forståelser og erfaringer gjennom tilnærmingene fra radikal empirisme. Iakttakende medvirkning i hverdagsaktiviteter i feltet kan gi andre erfaringer enn både deltakende observasjon og møter der dialog og

meningsutveksling står i fokus. Levd samhandling kan styrke gjensidig respekt og følelsesmessig forståelse mellom mennesker og således fremme den sosiale, delte forståelsen for å velge og seinere gjennomføre og evaluere aksjoner.

For det tredje mener jeg aksjonsforskeren nødvendigvis *involverer* seg i feltet, både med kropp, følelse, vilje og tanke, men hva er problemet, vitenskapelig sett? Når forskeren gjør rede for bakgrunnen for sine valg, også følelsene som ligger til grunn, blir forskningsprosessen gjennomskuelig. Å gjøre deltakelsen synlig og å dokumentere steg og deler i alle prosesser og refleksjoner grundig og å være gjennomskuelig i forhold til begrunnelser for de valg som gjøres, styrker aksjonsforskningens legitimitet som forskning.

Litteratur

- Ahmad, A. K., Gjøtterud, S. & Krogh, E. (2015). Exploring possibilities for contextualizing primary school education in rural Tanzania following a participatory action research approach. *Action Researcher in Education* 2015 (6), s. 69–90 <http://www.actionresearch.gr/el/i6p4>
- Ahmad, A. K., Gjøtterud, S. & Krogh, E. (2016). Dialogue conferences and empowerment: transforming primary education in Tanzania through cooperation. *Educational Action Research* 24 (2), s. 300–316. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2015.1058172>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal.
- Bergli, T. & Myhren, K. A. (1999). Sammenhengen mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift. I T. Bergli et al. (red.). *Inl rning i skola och f retag*. Nordisk FOU-samarbeite. Nordiskt yrkespedagogiskt FoU-program. Prosjektnummer 21011200. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Casey, E. S. (1996). How to get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time: Phenomenological Prolegomena. I S. Feld & K. Basso (red.), *Senses of Place*. Santa Fe: School of American Research Press, s. 13–52.
- Crossley, N. (2001). *The Social Body. Habit, Identity and Desire*. London: Sage.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. I P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (red.), *Handbook of theories of social psychology: Vol. 1*. Thousand Oaks, CA: Sage, s. 416–437.
- Dostojevskij, F. (1990). *Opptegnelser fra et kjellerdyp*. Oslo: Solum Forlag.
- Feld, S. & Basso, K. (red.) (1996). *Senses of Place*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Frankl, V. (1971). *Vilje til mening*. Oslo: Gyldendal.
- Gjøtterud, S. M. (2011). *Utvikling av veiledningsmøter i praktisk-pedagogisk utdanning. Aksjonsforskning i lærerutdanneres praksis*. Doktorgradsavhandling (ph.d.).  s: Universitetet for Miljø og Biovitenskap.

- Gjølterud, S. M. & Krogh, E. (2015). Yrkesdidaktikk i naturbruk for PPU. Virksomheten først og andre yrkesdidaktiske prinsipper i naturbruk. *Kompendium 2008, revidert 2015*. Ås: Institutt for matematiske realfag og teknologi, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet.
- Gjølterud, S. M., Krogh, E., Dyngeland, C. & Mwakasumba, S. N. (2015). Orphans as agents for change. *International Journal for Transformative Research*. Volume 2, Issue 2, s. 3–15.
- Gjølterud, S. M., Strangstadstuen, S. & Krogh, E. (2017). Strategier for samarbeidende aksjonsforskning. I
- Heen, H. (2005). About feelings in action research. An experiment in first-person inquiry. *Action Research*. Volume 3(3), s. 263–278.
- Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a Co-operative Inquiry. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Second Edition*. London: Sage, s. 366–380.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hugo, A. (2000). «... å ta skrittet ut». Utearealet som læringsarena. *Prosjektrapport Levande skule (1996–2000), del 1*. Oslo: Det norske hageselskap.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. København: Samfundslitteratur.
- Jackson, M. (1989). *Paths towards a Clearing: Radical Empiricism and Ethnographic Inquiry*. Bloomington: Indiana UP.
- Jackson, M. (1996). Introduction. Phenomenology, Radical Empiricism and Anthropological Critique. I M. Jackson (red.), *Things as They Are*. Bloomington: Indiana UP.
- Jackson, M. (2005). *Existential Anthropology. Events, Exigencies and Effects*. New York: Bergham Books.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugaløkken, O. K. & Aakervik, A. O. (2006). *Samarbeid i skolen. Pedagogisk utviklingsarbeid, samspill mellom mennesker*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Jäckle, L. S. (2016). *Investigating the Potential of a Locally Initiated Farming Based School Feeding Programme as Educational Intervention in Rural Tanzania*. Master thesis. Ås: Norwegian University of Life Sciences.
- Krogh, E. (1995). *Landskapets fenomenologi*. Doctor scientiarum theses 1995:15. Ås: Institutt for økonomi og samfunnsfag, Norges Landbrukskøleskole.
- Krogh, E. & Jolly, L. (2012). Relation-based experiential learning in practical outdoor tasks. I A. E. J. Wals & P. B. Corcoran (red.), *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen Academic Publishers, Netherlands, s. 213–225.
- Krogh, E. (2013). Menneskets væremåte. I A. Bischoff (red.), *Nalle – veilederen og forskeren: Festskrift til Bjørn Tordsson på hans 60-årsdag*. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Krogh, E. & Jolly, L. (2013). Erkjennende læring. I A. Bischoff (red.), *Nalle – veilederen og forskeren: Festskrift til Bjørn Tordsson på hans 60-årsdag*. Bø: Høgskolen i Telemark.

- Krogh, E. (2016). Å bygge samfunn ved å få og gi tilbake. *Pengevirke 1/2016*, s. 18–22.
 Hentet fra Internett 14.04.2016: <https://www.cultura.no/arkiv/pengevirke/a-bygge-samfunn-ved-a-fa-og-gi-tilbake>
- Laplantine, F. (2015). *The Life of the Senses. Introduction to a Modal Anthropology*. London: Bloomsbury.
- Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: The Viking Press.
- McNiff, J. (2016). *You and Your Action Research Project*. 4. utgave. New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Nyerere, J. K. (1967). *Education for Self-Reliance*. Dar es Salaam: Government Printer.
- Pine, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography*. London: Sage.
- Revans, R. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos & Crane.
- Stoller, P. (1989). *The Taste of Ethnographic Things*. Philadelphia: Pennsylvania UP.
- Vetlesen, A. J. (2007). Når valgfrihet blir valgtvang. I T. Hylland Eriksen & A. J. Vetlesen (red.), *Frihet*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 49–78.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action research: living theory*. London: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. 5. utgave. Los Angeles: Sage.
- Zuber-Skerritt, O. (red.) (2012). *Action research for sustainable development in a turbulent world*. Bingley, United Kingdom: Emerald.

6

Aristotelisk aksjonsforskning

Olav Eikeland

The chapter presents and discusses connections and relations between Aristotelian philosophy and action research (and by implication, apprenticeship learning). The starting point for the discussion is action research as it has been practiced at the Work Research Institute (WRI) in Oslo since the 1960s, and Aristotelian interpretive work done by the author at the WRI during an interval of almost 25 years as part of working with action research and organizational learning. Aristotelian philosophy provides conceptual tools for «mainstreaming» and developing action research further than what was common at the WRI. Concretely, action research and Aristotelian philosophy are related through similar ways of thinking about autonomy and participation, user participation, the significance of practice and practically accumulated experience as the basis for conceptual thinking and understanding, task orientation, dialogue or dialectics as a method for knowledge development, leisure (*skholê*) as a necessary precondition for reflection and dialogue, and learning spirals alternating between reflection and action. To clarify and develop action research further as praxis research, more refined Aristotelian distinctions than the normal trichotomy between episteme, techne and phronesis as ways of knowing, are utilized. The text also argues that neither Aristotle nor action research is best conceptualized as alternatives to mainstream research. Through «immanent critique» showing insufficiencies, inconsistencies, and tacit knowing in mainstream approaches, they can be shown to belong inside the mainstream.

Det finnes mange varianter av aksjonsforskning og forskjellige forsøk på kunnskapsteoretisk og metodologisk legitimering (Eikeland, 1995, 2006a, 2012b). Artikkelen diskuterer sammenhenger mellom aristotelisk filosofi og aksjonsforskning, med utgangspunkt i organisatorisk aksjonsforskning på Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) gjennom en 30-årsperiode til ca. 2010, men også med tanke på en tydeliggjøring av aksjonsforskning som *praxis*-forskning, beslektet med en form for mesterlæring (Eikeland, 2015). Jeg jobbet på

AFI fra 1985 til 2008, med aksjonsforskning og organisasjonslæring i norsk arbeidsliv og med kunnskapsteoretiske, forskningsmetnologiske og vitenskapsfilosofiske problemstillinger, bl.a. på bakgrunn av studier av antikk dialogfilosofi, primært Platon og Aristoteles (Eikeland, 1997, 1998, 2008, 2016). Slektskapet mellom aristotelisk filosofi og aksjonsforskning er mangefasettert, men artikkelformatet tillater bare diskusjon av utvalgte punkter.

Arbeidsforskningsinstituttet

AFI var fra etableringen som *Arbeidspsykologisk Institutt* i 1964 et forvaltningsorgan under det daværende Kommunal- og Arbeidsdepartementet og del av en departementsinndelt forskningsinstituttsektor utenfor universiteter og høyskoler, bygget opp etter andre verdenskrig som ledd i en «norsk modell» for forskningsstøtte til politikkkutforming på mange områder. AFIs områder var bedriftsdemokrati og psyko-sosialt arbeidsmiljø¹. Instituttet hadde en forskningsprofil basert på «felteksperimenter» og nært samarbeid om organisasjons- og bedriftsutviklingsprosjekter mellom forskere og arbeidslivets parter. Sektoren besto av institutter med en institusjonstilknytning som muliggjorde langsiktig «programmessig» utviklingssamarbeid. Tilknytningsformen var verken bidrags-, oppdrags- eller markedsbasert og tillot etablering av utforskende samarbeidsformer, hvor problemstillinger og arbeidsmåter ble utviklet gjennom dialog og partssamarbeid, ikke forhåndsdefinert av oppdragsgivere som tidsavgrensede «prosjekter». Etter «fristillingen» fra statsforvaltningen i 2003 har imidlertid AFI utviklet seg til å bli et oppdragsbasert samfunnsforskningsinstitutt med uklar aksjonsforskningsprofil.

Aksjonsforskningens særpreg og vitenskapelige status ble mye diskutert i den aktuelle perioden, forsterket av flere instituttevalueringer (Sørensen et al., 1992). Tilnæringsmåter utviklet siden etableringen, kan med fordel tolkes inn i en aristotelisk horisont, og flere begreper utviklet fra 1980-tallet har slike utgangspunkter (Eikeland, 2008a, 2012a). Uten å ha stått i fokus, er dette drøftet i flere engelskspråklige publikasjoner. Det er underkommunisert og delvis ignorert på norsk.

Verken den teoretiske horisonten eller forståelsen av forbindelseslinjene deles av alle involverte. Flere vil være uenige, og flere tolkninger er mulige. Fordi

¹ Bedriftsdemokrati ble nærmest nedlagt som politikkområde sammen med Senter for Bedre Arbeidsliv (SBA) i 1993. NOU2010:1 Medvirkning og medbestemmelse i arbeidslivet innebar et nytt initiativ, men har ikke avstedkommet mye.

europaisk vitenskap og filosofi er del av en lang og dyptgripende virkningshistorie for aristotelisk filosofi, utgjør denne likevel en hermeneutisk horisont for virksomheten som det gjelder å *vise* dialogisk gjennom en form for *selvbevisstgjøring*, mer enn det gjelder å *overbevise* noen formalt og argumentativt, eller å *overtale* dem retorisk. I artikkelen forsøker jeg å tydeliggjøre en *type* teorigrunnlag for organisatorisk aksjonsforskning, primært på grunnlag av hvordan den er bedrevet på AFI. Gjennom en klargjøring av en aristotelisk strømning i AFI-forskningen, vil også utilstrekkeligheter i utbredte Aristoteles-anvendelser nasjonalt og internasjonalt bli antydnet, samtidig som en vanlig forestilling om AFI-forskningens «teoriløshet» kan imøtegås². Selv om artikkelformatet bare tillater antydninger av sammenhenger og sporadiske kildehenvisninger, forsøker artikkelen å strekke seg etter hva det forfekter nødvendigheten av teoretisk og metodisk ved å knytte fremstillingen til en kritisk-historisk drøfting av utviklingen ved AFI, nemlig begrepsutvikling gjennom immanent dialogisk kritikk med utgangspunkt i historiske grunnbegreper (Eikeland, 2008a).

AFI, aristotelismen, kritisk teori og immanent kritikk

Levin (2006:174) identifiserte en aristotelisk strømning i aksjonsforskningen ved AFI med referanse til undertegnede s avhandling, skrevet først fra 1985 til 1990, revidert og forsvart i 1993, deretter revidert igjen til utgivelse på Universitetsforlaget i 1997. Mitt engasjement med Aristoteles' tekster springer imidlertid *ikke* ut av en pre-disponerthet for antikk filosofi. At jeg skulle havne hos Aristoteles, var usannsynlig. Utgangspunktet for 40 år siden var en form for teoretisk praksis-orientering med bakgrunn i erfaringer fra forsøks-gymnasets (FGBs) direkte skoledemokrati tidlig på 1970-tallet, inspirert først av Deweys (1938) *Erfering og oppdragelse* og dernest av kritisk teori (Hegel, Marx, Lukacs, Horkheimer, Adorno, Habermas, Negt). Jeg var skeptisk til muligheten for å finne noe relevant i før-moderne filosofi. Samtidig var min intellektuelle misnøye betydelig med den såkalte empiriske samfunnsforskningens vitenskapelighet. Jeg har endret syn på før-moderne filosofi, men er ellers enig med meg selv.

Jeg henter i dag mye fra Aristoteles, men oppfatter ikke meg selv som «aristoteliker», hvis det betyr at man tar ukritisk, fortolkende eller «deduktivt»

2 «AFI-forskning» brukes om aksjonsforskningen selv om dette aldri var AFIs eneste forskningsform.

utgangspunkt i begreper og konklusjoner fra aristotelisk filosofi. Det som i dag måtte være relevant av aristotelisk tankegods, er dessuten verken «alternativt», «anti-vitenskapelig» eller «anti-moderne». Aristoteles er sentral i vår vestlige «kulturarv». Men dette er ikke viktigst i artikkelens diskusjoner. De aristoteliske tekstene – sammen med Platons dialoger og Sokrates' virksomhet – representerer en dialogisk-dialektisk teori- og metodekritikk som fortsatt må tas på alvor. Den utgjør utgangspunktet for den europeiske filosofi- og vitenskapstradisjonen, med potensielt store konsekvenser for hvordan samfunnsforskning bør bedrives, og for forståelsen av hvordan samfunnskunnskap og samfunnsforståelse utvikles. Aristoteles kan imidlertid ikke tas alvorlig bare ved en satsing på «praktisk kunnskap» snarere enn «teoretisk» slik enkelte av dagens «neo-aristotelikere» forestiller seg.

Det dreier seg heller ikke om et forsvar for aksjonsforskning eller mesterlære som noe «annet enn» eller et «alternativ til» mainstream-tenkning. Aristotelismen, aksjonsforskningen og mesterlæren – tre beslektede tilnærminger – representerer ikke «noe annet». Alle dreier seg om kjerneinnholdet i både tradisjon, modernitet, vitenskapelighet, pedagogikk-læring og rasjonalitet. De begrunnes best som underforståtte og underkommuniserte, men praktisk uomgjengelige aspekter ved hovedstrømmen av filosofi og forskning. De er ikke inn-reflektert i forskningshovedstrømmenes selvbylde og utgjør *mangler* i hovedstrømmens selvforståelse. T.o.m. den kvalitative samfunnsforskningen har en selvoppfatning preget av naturvitenskapenes *modus operandi* siden 1600-tallet, hvor filosofi, aksjonsforskning og mesterlære, ja til og med studieobjektene (mennesker og samfunn), er «utstøtt» som noe annet og andre enn forskerne, som forblir avholdende metodologiske tilskuere i «elfenbenstårn». «*Knower*» and «*known*» er forsøkt holdt utvendig fra hverandre. Det er imidlertid ingen løsning å akseptere utstøtingen som «alternativ». Ved å *vis*e hvordan filosofi, aksjonsforskning og mesterlære utgjør fortrenge sider ved forskningshovedstrømmene, fremkommer de som og gjennom *immanent kritikk* (Janich et al., 1974). De fleste begrunnelser for aksjonsforskning og yrkespedagogikk tar likevel utgangspunkt i at de representerer noe annet enn – og dermed «alternativer» til – konvensjonelle metoder og tilnærminger. De bekrefter utstøtingen. Min tilnærming har lenge vært at selv om de virker «utstøtt» på overflaten, er den kunnskapsutvikling «alternativene» er på sporet av, langt mer grunnleggende (Eikeland, 1985). Den gjør seg gjeldende *innenfor* konvensjonelle tilnærminger. Påvisningen utgjør deres sterkeste begrunnelse.

Det dreier seg derfor om å hente innsikt til en *frontdiskusjon* om samfunns-kunnskapens organisering, kunnskapsformer, forskningsmetodologi og validering, med konsekvenser for hvordan samfunnsforskning bør institusjonaliseres, og samtidig om diskusjonens begreps-, metode- og teori-historiske forankring (Eikeland 2006a, 2008a, 2008b, 2012b).

Aristoteles er imidlertid ikke det eneste utgangspunktet for AFI-forskningen. Andre filosofer har fått større plass i legitimeringsforsøkene. Sammen har Gustavsen og Pålshaugen hovedsakelig referert til J. Habermas og L. Wittgenstein. Pålshaugen alene har basert seg mye på J. Derrida. Deres erklærte horisont er en form for konstruktivisme (Gustavsen & Pålshaugen, 2015). Blichfeldts posisjon har vært antipositivistisk, men med utydelige filosofiske referanser. Blichfeldt er kanskje likevel den ved AFI som har forholdt seg mest til en av aksjonsforskningens sentrale inspiratorer i USA på 1940-tallet, nemlig Dewey (Corey, 1953). I dag bedriver Svare (2010) aksjonsforskning med utgangspunkt i en internasjonal «ny-sokratisk» bevegelse av filosofiske «praktikere».

Selv om aristoteliske begrunnelsesstrategier på AFI har vært oversett, søker stadig flere innenfor internasjonal aksjonsforskning, profesjonsforskning og organisasjons- og ledelsesforskning løsninger i begrepet «*phrónêsis*». Denne «neo-aristotelismen» har også representanter i norsk aksjonsforskning utenfor AFI (se nedenfor). Til tross for neglisjeringen av «AFI-aristotelismen», er det rimelig å snakke om aristoteliske innflytelser og forståelsehorisonter for aksjonsforskningsbegrunnelsene på AFI, mer prinsipielt og i en bredere kontekst. Med bakgrunn i en aristotelisk virkningshistorie gjennom dialektisk filosofi (Hegel, Marx), kritisk teori, fenomenologi og hermeneutikk (Heidegger, Gadamer), presenterer artikkelen noen aksjonsforskningsrelevante, aristoteliske teoretiske og metodologiske begreper og begrunnelsessammenhenger.

Hva er aristotelisk?

Det er uklart hva «aristotelisk» betyr. Vestens filosofi- og vitenskapstradisjon er imidlertid i *grunnen* aristotelisk. Siden *ingen* innenfor en europeisk tradisjon kan undra seg den aristoteliske virkningshistorien, trengs en kort avklaring. Til tross for den naturvitenskapelige revolusjons selvforståtte «anti-aristotelisme» i det 17. århundret, og selv om dens matematiske

innretning og erklærte epistemologi var mer «platonsk» i sin selvforståelse³, var grunnstrukturen aristotelisk hos Galilei, med vekt på Aristoteles' *Andre Analytikk* om deduktiv «vitenskapslære» (*epistêmê*) og syllogismelæren i *Første Analytikk*. Aristoteles' kunnskapsteori eller *gnoseologi* utgjør imidlertid mer enn vitenskapslæren eller epistemologien (Eikeland, 2008b). *Corpus Aristotelicum* inneholder tekster innenfor mange disipliner. Derfor kan man være «aristoteliker» med vekt på forskjellige verk. 1600-tallets naturvitenskapelige revolusjon var et teoretisk oppgjør med Aristoteles' *Fysikk* og bevegelseslære, metodologisk med hans manglende vektlegging av eksperiment og med deler av hans tenkning som ble oppfattet som «uvitenskapelige» som retorikk, poetikk, dialektikk og til dels hans etikk og politikk, men ikke med hans vitenskapelige eller epistemiske «form-lære» slik den ble tolket av samtidens italienske aristotelikere som også var Galileis læremestre (Wallace, 1986, 1991).

Det 20. århundret innebar imidlertid en annerledes Aristoteles-renaissance med utgangspunkt hos Heidegger (Gutschker, 2002). Her ble Aristoteles' praktiske filosofi fremhevet med vekt på etikkens begrep om *phrónêsis*. Hele hans presumptivt deduktive teoretiske filosofi ble tilside-satt som mistilpasset samfunnsforskning, humaniora og profesjonskompetanse. *Phrónêsis* hevdes å utgjøre et kunnskapsalternativ adskilt fra *epistêmê* og *tékhnê*. Heideggers elev H.G. Gadamer var klart aristotelisk. Andre elever, som H. Arendt og L. Strauss, var likeledes sterkt Aristotelesinspirert. A. MacIntyre er åpenbart aristotelisk uten å være Heidegger-elev. P. Bourdieu (1980) begrep om *habitus* (*héxis*) springer ut av en aristotelisk middelaldertradisjon. *Habitus* er grunnlaget for tradisjonens tenkning om «dyd» (*aretê*) eller etisk-politisk dyktighet. I det 18. og 19. århundret var Kant, Hegel og Marx sterkt aristotelisk påvirket (Sgarbi, 2016; Ferrarin, 2001; McCarthy, 1992), uten at forskjellen mellom teknikk og naturvitenskap på den ene siden og samfunnsvitenskap og humaniora på den andre var blitt tydelig hos disse. Frankfurterskolens «kritiske teori» oppfattet seg neppe som aristotelisk, men var det gjennom sin hegelianisme og marxisme og gjennom kritikken av modellhegemoniet til naturvitenskap og teknikk. Hacker (2007) karakteriserer nå den wittgensteinianske innflytelsen i det 20. århundret som del av århundrets aristoteliske vending.

3 I *Theaitetos*, 201C-202C og 210A-B. *Epistêmê* = begrunnet sann oppfatning.

Shotter (2011), grunnleggende Wittgenstein-inspirert, har også omfavnet *phrónêsis*. Aristotelisme fortsetter å gjøre seg gjeldende i mange sentrale sammenhenger.

Både det modernistiske opprør mot aristotelisk skolastikk og det 20. århundrets positivismekritiske opprør mot naturvitenskapenes paradigmatisk dominans var støpt i aristoteliske former. Den moderne vitenskapsforståelsens imperialistiske og enhetsvitenskapelige forsøk på å modellere alle kunnskapsområder som fysikk og astronomi er imidlertid u-aristotelisk. Opposisjonen mot å la samfunnsvitenskap og humaniora isomorft etterape moderne naturvitenskap og teknikk har derfor også kunnet være aristotelisk ved å vektlegge andre deler av *Corpus Aristotelicum*. Den aristoteliske *gnoseologi* samt en tydeliggjøring av Aristoteles som dialektiker er nøkler til å forstå hvordan dette er mulig uten å betrakte delene av Aristoteles' filosofi som selvmotsigende (Eikeland, 1997, 2008b).

Aristoteles-tolkning

Oppfatningen av Aristoteles som *enten* deduktiv vitenskapstenker *eller* retorisk-praktisk etikk- og politikk-tenker er i endring, ikke minst pga. erkjennelsen av dialektikkens sentrale rolle. Aristoteles' tekster legger selv til rette for en immanent kritisk lesning. Denne viser at det mange holder *mot* Aristoteles som «misogyni», anti-demokratisk «aristokrati» og «slaveideologi» i tekstene, samt en historisk betinget «lokalisme» bundet til antikkens bystater, er i uoverensstemmelse med tekstenes grunnleggende dialogiske karakter (Eikeland, 2008b). Slike «doxiske» elementer har åpenbart vært del av den aristoteliske *virkningshistorien*, noe som skyldes en ukritisk lesning og import til nye samfunnsmessige sammenhenger vel så mye som tekstene selv. De aristoteliske tekstene kan imidlertid «frigjøres» fra deres virkningshistorie ved å bruke de indre spenningene mot hverandre.

Mitt eget tolkningsarbeid (1997, 1998, 2008, 2016) har tydd til enkelte terminologiske «rekonstruksjoner» for å tydeliggjøre poengene. Det gjelder begrepet «dialogikk» for å skjelne det fra «dialog», «dialogisme» og «dialektikk» hvor nødvendig, skillene mellom «*praxis*₁», «*praxis*₂» og andre kunnskapsformer samt mellom «*theôrêsis*» og «*theôría*» som to vesensforskjellige teoribegreper (tabell 6.2), beslektet med Horkheimers (1937) skille mellom tradisjonell og kritisk teori. Begrepene er aristoteliske fordi de oppklarer

uklarheter hos Aristoteles «innenfra», selv når han ikke anvender dem eksplisitt selv (Eikeland 1997, 2008b).

Hva er aksjonsforskning?

«Aksjonsforskning» er også flertydig. AFI-forskningen har gjennomgått «faser» av forskjellig karakter (Eikeland, 2006a, 2012a). Første fase (1965–1975) besto i forskerutformede forsøk i industribedrifter beskrevet som «anvendt samfunnsforskning» og «felteksperimenter». Samarbeidsavtaler om utviklingsprosjekter mellom forskningstilsatte, sentrale og lokale arbeidsgivere (NAF / NHO) og arbeidstakere (LO) var sentrale. Forskningen sprang ut av en politisk omforent målsetting om å utforske mulighetene for større autonomi og alternativer til «scientific management» gjennom direkte «bedriftsdemokrati», bedre arbeidsmiljø og utprøving av semi-autonome arbeidsgrupper som arbeidsorganisatorisk alternativ til taylorismens tidsstudier, tanke- og utførelshierarki og samlebåndsprinsipp. Betegnelsen «aksjonsforskning» kom i omløp på 1970-tallet (Gustavsen, 1976). I en vurdering i 1989 (Mathisen, 1989) ble arbeidsformen kalt «problemløsningsfelleskap» mellom forskning og arbeidsliv og lansert som modell for instituttsektoren. Røttene var hele veien klare til Kurt Lewin gjennom Einar Thorsruds personlige kontakter til Tavistock-instituttet i London fra omkring 1960. På 1970-tallet sto ellers utviklingen av arbeidsmiljøloven fra 1977 sentralt, en lov som sikrer autonomi og læring i arbeidet (Gustavsen, 1983). I dette tiåret kom også samarbeid med utdanningsinstitusjonene på dagsordenen (Blichfeldt et al., 1979).

Gjennom 70-årene beveget man seg samtidig gradvis *bort fra* prosjekter basert på utprøving av selvstyrte grupper som «gitt» arbeidsorganisatorisk løsning, forhåndsutformet av forskerne, hvor medvirkningen hadde plass i det arbeidsorganisatoriske «*resultatet*» som «eksperiment», men ikke i design av eksperimentet.

Utviklingen gikk i retning av bredere medvirkning fra representanter for ansatte i deltakende virksomheter i utforming og utvikling gjennom selve prosjektarbeidet, dvs. i søking etter og «design» av nye arbeidsorganisatoriske løsninger, dvs. i *prosessen* eller veien frem til resultatet eller «modellene» som skulle utprøves. Dette fikk betegnelsen «partisipativ design» (tabell 6.1). I løpet av 70-årene begynte noen å utprøve søkekonferanser, innlånt fra Australia, som en måte å mobilisere en enda bredere medvirkning på i *utforming* av nye og mer autonome arbeidsorganisatoriske løsninger (Engelstad & Haugen, 1979; Haugen, 1984).

Tabell 6.1

Tabell 1	Lite medvirkning i prosess	Bred medvirkning i prosess
Lite medvirkning i resultat	1) f.eks. Scientific Management	2) f.eks. demokratisk valgt midlertidig militær organisering som i antikke ordninger som «strateg» eller <i>imperator</i> .
Bred medvirkning i resultat	3) Utgangspunkt for AFI-forskning på 1960-tallet	4) Partisipativ design og re-design prosjekter (fortsett <i>midlertidige</i>). Overgang til <i>permanent</i> utviklingsorganisering

Ideelt sett skulle alle involverte og berørte (*stakeholders*) være med i kartleggings-, analyse-, søke- og utformingsarbeidet, basert på egne arbeidserfaringer med hvor skoen trykket, hva som trengtes og at man var henvist til hverandre i løsningen. Under betegnelser som kartleggings-, bedrifts- eller startkonferanser inngikk arbeidsformen i Hovedavtalens tilleggsavtale 1 om partsbasert bedriftsutvikling, fremforhandlet av LO og NAF-NHO i 1982 (Gustavsen og Engelstad, 1986). Fra 1985 til 1988 ble tenkningen omkring konferanseformene samt bredest mulig medvirkning i utrednings- og utformingsarbeidet videreutviklet, basert på begreper om «dialog» og praktisk «arbeidserfaring», noe som tidlig i 1988 munnet ut i en omdøping av alle til «dialogkonferanser». Selv om enkelte på AFI aldri aksepterte noe vendepunkt, snakker mange om en «kommunikativ vending» gjennom disse årene.

Hovedfokuset forskjøv seg altså *fra* intervensjonistisk endring av arbeidsorganisasjonen, via stadig bredere prosessmedvirkning gjennom «partisipativ design» og dialogkonferanser som *midlertidige* prosjektvirkemidler, *til* forsøk på integrering og «institusjonalisering» av konferansenes arbeidsform – dialog – i bedriftenes hverdag gjennom organisering av ledig tid i *permanente* frirom eller «dialogiske fora» og en individuell og kollektiv «meta-kompetanse» i endrings-, utviklings- og læringsarbeid. Arbeidsorganisering av primær oppgaver var fortsatt i fokus i de midlertidige prosjektvirkemidlene og i den etter

hvert permanente utviklingsorganisasjonen. Det var imidlertid ikke lenger snakk om «direkte» innføring – om enn «eksperimentelt» – av *én forhåndsdefinert* men medvirkningsbasert arbeidsorganisasjonsløsning i form av semi-autonome grupper, men om oppbygging av en «utviklingsorganisasjon».

Utviklingen kulminerte rundt årsskiftet 1987–1988 i etableringen av den begrepslig-organisatoriske distinksjonen mellom «arbeidsorganisering» og «utviklingsorganisering». Distinksjonen innebar en tydeliggjøring av et praktisk-logisk, organisatorisk nivåskille mellom organisasjonens primære, substansielle arbeids- eller produksjonsoppgaver (av sko, biler, helse, utdanning etc.) på den ene siden og utviklings-, forbedrings- og læringsoppgaver som «meta-oppgaver» på den andre. Distinksjonen ble videreutviklet metaforisk på 1990-tallet som et skille og veksling mellom å operere arbeidsorganisert og rollebasert «på scenen» og utviklingsorganisert ved å tre ut av rollene «bak scenen», som i teateret (Eikeland & Berg, 1997; Eikeland, 2012a).

I denne «kommunikative vendingen» ble filosofer som Wittgenstein og Habermas spilt inn. Samtidig ble nå den direkte Aristoteles-inspirerte påvirkningen påvisbar både i prosjektarbeidet og gjennom det samtidige arbeidet undertegnede gjorde fra 1984 med førsteutgaven av Eikeland (1997). Dessuten er de angjeldende distinksjonene eksempler på hvordan historiske grunnbegreper gjør seg gjeldende i det teoretiske arbeidet (Eikeland, 2008a, 2008b).

Aksjonsforskningsvarianter

AFI-forskningens «standardmodell» var annerledes enn andre internasjonale modeller (Eikeland 2006a, 2012b). Eikeland (2012a) skiller mellom flere former. AFIs variant utviklet seg fra et utgangspunkt i 1) og 2) blant de følgende, i retning av 3).

Mange oppfatter aksjonsforskning som 1) en Max Weber inspirert *anvendt* forskning som bruker konvensjonelle samfunnsvitenskapelige metoder (varianter av observasjon, utspørring, eksperiment, kvantitativ og kvalitativ data-behandling) for praktiske formål. Det weberske ligger i skillet mellom «subjektive» verdier, formål og valg av forskningsspørsmål og «objektive», verdinøytrale forskningsmetoder og resultater (Spjelkavik, 1995; Brox, 1990). Konvensjonell samfunnsforskning utforsket problemstillinger på etablerte maktinteressers premisser. Aksjonsforskningen stilte seg til rådighet som

motekspertise for «underprivilegerte», «svake» grupper og deres utfordringer og forsknings spørsmål. Verken denne eller de følgende tre formene (2, 3, 4) er metodekritiske. De utfordrer heller ikke arbeidsdelingen mellom forsker og utforsket. Forskningsmetodene anses som nøytrale teknikker som kan anvendes for forskjellige formål og tjene forskjellige verdier og interesser.

Andre oppfatter aksjonsforskning som 2) intervensjonsforskning. Forskerne går åpent inn for å stimulere til eller prøve ut «forskningsbaserte» og forhåndsdefinerte endringer i andres aktiviteter. Felteksperimenter med «kvasi-eksperimentell» design er av denne typen (Cook & Campbell, 1979). Første fase av AFI-forskningen må også plasseres her. Det er imidlertid uklart hvordan dette skiller seg fra såkalt «*social engineering*» med et teknisk-instrumentelt og dermed manipulerende tilsnitt⁴.

En *tredje* form for aksjonsforskning kalles 3) «*collaborative research*», «samskapt læring» (Klev og Levin, 2009) eller «interaktiv forskning» (Svensson et al., 2002), hvor forskere og praktikere samarbeider om utvikling gjennom dialog, men innen en avtalt arbeidsdeling seg imellom om forsknings- og utviklingsoppgaver. Forskerne representerer en delekspertise i et tverrprofesjonelt team, hver profesjon eller praktikergruppe med sine spesialområder. AFI-forskningen har ligget nært, men med en mindre klar arbeidsdeling.

Nok en variant omtales som 4) «profesjonsforskning» eller «praktikerforskning», hvor profesjons- eller organisasjonspraktikere, eller overhodet antropologiens «innfødte», utfører forskningsoppgaver som ledd i utvikling og forbedring av egen praksis. AFIs utvikling av «partisipativ» design og bruk av dialogkonferanser overlot gradvis oppgaver til praktikere som innenfor et tidligere arbeidsdelt forskningsdesign ville hørt til forskernes oppgaver. Denne typen utviklingsarbeid utgjør en form for aksjonslæring. I AFI-modellen har det ikke blitt definert som forskning. I andre sammenhenger består praktikerforskning i at praktikerne selv anvender konvensjonelle forskningsmetoder. Begrepet «praktikerforskning» trenger derfor en analytisk presisering og sortering.

Først *den femte* formen, 5) *praxis*-forskning (tabell 6.2), er egentlig metodekritisk, overskrider den konvensjonelle forskningsmetodologiens repertoar og utfordrer arbeidsdelingen mellom forsker og utforsket. Uten å avvise nytten av konvensjonelle metoder, bygger formen på kunnskapernes egne akkumulerte,

4 I tabell 6.2: *poiesis* eller *khṛēsis* (tekhṇē), mer enn *praxis*.

praktiske erfaringer gjennom en dialogisk-refleksiv og analytisk artikulasjon samt refleksiv «reifisering» av praksisformer som begrepsutvikling og grunnlag for teoriutvikling (f.eks. Marshall, 2016). Paradoksalt nok er den konvensjonelle samfunnsforskningsmetodologien som disiplin, og metodelærens egne metoder, blant de beste eksemplene på slik *praxis*-forskning, noe som illustrerer umuligheten for hovedstrømmen av samfunnsforskning av å «utstøte» aksjonsforskning og mesterlære som «noe annet» utenfor seg selv. Aksjonsforskning, mesterlære og aristotelisme befinner seg innenfor konvensjonell forskning som dennes egen metodologi og profesjonskompetanse. Jeg har i flere sammenhenger argumentert for hvordan *praxis*-forskning må utgjøre kjernen i aksjonsforskning, med metodelærens metoder som modell for andre profesjoners kunnskaps- og kompetanseutvikling (f.eks. Eikeland, 2013).

Aristoteliske begreper som *praxis*, *phrónêsis* og *habitus* eller *hexis* er i ferd med å re-etablere seg internasjonalt i diskusjoner om aksjons-, organisasjons- og profesjonsforskning⁵. Også skandinaviske miljøer har lansert *praxis* og *phrónêsis* i bøker om pedagogisk og organisatorisk aksjonsforskning (Kemmis & Smith, 2007; Rönnerman et al., 2008). Mange er imidlertid unyanserte og mangelfulle ved at de viderefører Heideggers forsøk på å sette opp *phrónêsis* som selvstendig alternativ til *epistêmê* og *tékhnê*. Nødvendigheten av et teoretisk grunnlag blir til dels avvist, samtidig som muligheten for en genuint dialogisk teoriutviklingsmetode med støtte hos Aristoteles ikke er innreflektert. En bestemt og nødvendig form for teori (*theôria*) (tabell 6.2) kastes dermed ut med badevannet.

Aristotelisk aksjonsforskning

Aristoteles' tenkemåte er ikke bare *relevant* for aksjonsforskning (Eikeland, 2008b:34–35). Sterkere, men anakronistisk, kan det hevdes at Aristoteles' verk hovedsakelig er et *resultat av* og et *eksempel på* aksjonsforskning. Aristoteles' filosofi er i sin helhet lærings- og utviklings- eller dannelsesorientert. Målet for hans praktiske filosofi er eksplisitt å utvikle enkeltindivider og sosiale fellesskap ved å dyrke og utvikle etisk-politisk dyktighet (dyd, *aretê*) i dem begge,

5 Jonsen & Toulmin, 1988; Schwandt, 2002; Shotter & Tsoukas, 2014a, 2014b; Flyvbjerg, 2001; Nonaka et al., 2014; Kemmis, 2012; Carr, 2006; Antonacopoulou, 2010; Kinsella & Pitman, 2012; Gibbs, 2013.

men også alle andre, mer tekniske former for kyndighet. Den *Eudemiske Etikken* (1215a9. EN1094a1-18) hevder at målet for *alle* undersøkelser, praktiske og teoretiske, er å klargjøre hvordan man kan leve godt. *Politikkens* bok IV (1288b10-1289a25) lister opp krav og mål aksjonsforskere kan kjenne seg igjen i, i form av hva man må kunne for å bistå forskjellige forfatnings- eller organisasjonsformer i å etablere og bevare seg selv, samt i å utvikle seg og forandre seg, og dessuten hvilke former som passer for forskjellige forutsetninger, omstendigheter og anledninger. Klosko (1986:14) og Bodéüs (1993) påpeker at Platons og Aristoteles' filosofiskoler var treningsleirer for medborgerlig medvirkning mer enn livsfjerne spekulasjonsrom og observatorier.

Selv Aristoteles' teoretiske filosofi bygger på praktisk ervervet erfaring og kompetanse (*empeiria*) hos handlende, reflekterende og utforskende individer – «kunnskapere» – mer enn på moderne «data» eller «empiri». Aristoteles var en pioner når det gjelder datainnsamlende «empirisk forskning» innen natur- og samfunnsvitenskap. Tenkningen er likevel en praktiker- eller *praxis*-tenkning, dvs. metodisk tenkning basert på utøverkompetanse. Moderne samfunnsforskning har skydd «medvirkning» og vegret seg mot «*to go native*». For Aristoteles var det umulig å være vitenskapelig eller «epistemisk» uten å opparbeide seg praktisk erfaring gjennom øvelse, nærkontakt og medvirkning, til syvende og sist uten faktisk å *være* «innfødt», dvs. grundig innøvet og innviet i den praksis som studeres.

I det følgende lister jeg opp noen sentrale begreper og tilnæringsmåter i AFI-forskningen som kan tilknyttes tilsvarende aristoteliske⁶. Det gjelder «direkte medvirkning» og «brukermedvirkning», «autonomi», «praktisk erfaring» og «praksis» som grunnlag for tenkning, «oppgaveorientering», en «dialogisk» tilnærming til læring, forskning og kunnskapsutvikling, «friom» som refleksjonsrom, samt betydningen av læringsspiraler gjennom fortløpende veksling mellom handling og refleksjon. På alle områdene er sammenfall og slektskap betydelig. I forlengelsen er aksjonsforskning analysert som *praxis*-forskning ved hjelp av distinksjoner mellom relasjonelle kunnskapsbegreper og begreper som «organisasjonslæring som kollektiv erfaringslæring», «immanent kritikk», «historiske grunnbegreper», «grammatikk» som paradigme for den mest grunnleggende teoriforståelsen (*theôria*) og andre (Eikeland, 2008b).

6 Diskusjon og referanser henvises til Eikeland, 1997, 1998, 2008a og 2008b, 2016.

Gnoseologi

Diskusjonen krever imidlertid et overblikk over Aristoteles' gnoseologi som *mer* enn hans vitenskapsteori eller epistemologi. *Gnôsis* er fellesbetegnelse på forskjellige kunnskaps- og kjennsapsformer. Gnoseologien er flerdimensjonal, ikke-reduksjonistisk og relasjonell. Mange validitetsutfordringer i moderne vitenskapsfilosofi og samfunnsforskningsmetodologi er knyttet til *spesifikt moderne* begreper om teori, metode og erfaring som data. Disse kan imidlertid overskrides og omformes.

Hvordan utnyttes og legitimeres praktisk erfaring, dvs. erfaring som «innfødt» i et praksisfelt som grunnlag for forskning og vitenskapelig innsikt? Svaret krever en nyansert kunnskaps- og vitenskapsforståelse. Spørsmålet om *taus kunnskap* – innøving, artikulering og eksplisering – er viktig (Polanyi, 1966), *mesterlærens* forhold mellom nybegynner og ekspert likeså (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Lave & Wenger, 1991), begge sentrale i aktuelle diskusjoner. Kunnskapsformer kan dessuten defineres *relasjonelt* gjennom forskjellige forhold mellom *knower and known*. Slike former var sentrale i Habermas' (1973) diskusjon av «erkjennelsesinteresser». Hans inndelinger stammer imidlertid fra Aristoteles via Arendt (1958)⁷. Her danner de *opp-rinnelige* aristoteliske kunnskaps- og kjennsapsformene utgangspunkt for gnoseologien i tabell 6.2.

Gnoseologitabellen

I gnoseologien er det alltid *noen* som vet eller kan (*knower*), og noe(n) disse vet eller kan noe *om* (*known*). Disse forholder seg til hverandre på måter som *definerer* forskjellige kjennsaps-, kunnskaps- eller kompetanseformer; relasjoner som også er *påkrevet* for å tilegne seg formene og sette dem i spill. Formene skjernes også ved forskjellige forhold mellom mål og midler, og ved varierende lokalisering av prinsippene for endring i objektet. *Epistémê* og teori er formmessig todelt (tabellens 1 og 7) og *sidestilt* andre kjennsaps- og kunnskapstyper. Samtidig oppløses et unyansert begrep om «praksis» i forskjellige former (tabellens 2–6). Både den modernistiske forestilling om enhetsvitenskap og den post-modernistiske om et mangfold av like gyldige og

⁷ Habermas (1971:10; 1971:84)

Tabell 6.2 Aristotelisk gnoseologi: kjennsaps- eller kunnskapsformer. Tabellens kategorier pretenderer verken fullstendig dekning eller gjensidig utelukkelse. Tabellen er forklart mer utførlig med kildehenvisninger i Eikeland (1997, 2008b).

Basis		Gnosis Kjennsaps- / kunnskapsform	Tilhørende rasjonalitetsform	Norske ekvivalenter
Aisthēsis (persepsjon)	Relatert til utvendig ting-gjenstand- objekt eller utvendig-gjort objekt (pragma)	1) <i>Theōrēsis</i> = <i>epistēmē</i> ₂	Deduksjon, demonstrasjon, didaktikk (belæring)	Tilskueri: observasjon / forklaring av ytre fenomener
		2) <i>Páthos</i>	??	Passiv påvirkethet / reseptivitet for ytre fenomener / gjenstander / hendelser
Empeiria (innøvetthet, praktisk tilegnet erfaring)	Relatert til utvendig ting-gjenstand- objekt eller utvendig-gjort objekt (pragma)	3) <i>Khrēsis</i>	Tékhḗ (teknikk, kalkulasjon)	Bruk av instrumenter / verktøy
		4) <i>Poiēsis</i>		Tingmaking, formgivning, skaping, manipulering av gjenstand som materiale
	Relatert til indre, innøvet objekt som saklig standard (pragma)	5) <i>Praxis</i> ₂	<i>Phrónēsis</i> (overveelse, deliberasjon, praktisk klokskap)	Utøvelse: virtuositet, praktisk tenkning
		6) <i>Praxis</i> ₁	Dialektikk, kritisk dialog, refleksjon. Veien (<i>he hodós</i>) fra <i>novise</i> til ekspert, fra <i>taus</i> til <i>artikulert</i> kunnskap	Innøvelse, trening for innøvelse av dyktighet og innsikt (<i>theória</i>)
		7) <i>Theória</i> = <i>epistēmē</i> ₁	Kritisk dialog, deduksjon, deliberasjon	Innsikt, forståelse

sidestilte aspekter og perspektiver var fremmede for Aristoteles. Men gnoseologien muliggjør en re-integrering av tradisjonelle, praktiske, tause, emosjonelle, erfaringsbaserte og intuitive kunnskapsformer, marginalisert som utilstrekkelige av modernismen.

Teoretiske, «vitenskapelige» kunnskapsformer

Epistēmē oversettes ofte med «vitenskap» (*science*). Tabellen skjeller *to* teori- eller *epistēmē*- begreper. Aristoteles selv er utydlig. Distinksjonen gjør seg likevel gjeldende i tekstene (Eikeland, 1997, 2008b). Til tross for forskjeller, har begrepene likheter som gjør begge teoretiske eller epistemiske i aristotelisk forstand. Hendelser, handlinger, fenomener, gjenstander og forhold som studeres teoretisk, forandrer og utvikler seg av seg selv, ikke fordi en utvendig bruker eller manipulator får dem til å handle, bevege eller endre seg. Det foregår *naturlig*, ikke kunstig. En teoretisk holdning respekterer gjenstandens *natur*; det den er og har i seg selv av bevegelses-, endrings- og utviklingsmuligheter. Dette forener tabellens teoriformer og skiller dem fra ikke-teoretiske former. Begge teoriformer er opptatt av det allmenne eller generelle, ikke det partikulære. Likevel er de grunnleggende forskjellige.

Modellen for den første – *theôrêsis* – er antikkens astronomi⁸, for den andre – *theôria* – grammatikk. *Theôrêsis* kan oversettes med «tilskueri», *theôria* med innsikt. Hos Aristoteles er *theôrêsis* avledet og anvendt, *theôria* primær og grunnleggende. Moderne vitenskapsfilosofi og forskningsmetodologi har likevel hatt *theôrêsis* som modell, men under andre betegnelser, som hypotetisk-deduktiv metode (HDM), «*covering law*» -modell o.l. (Hempel, 1966; Hacking, 1983).

Aristoteles bruker imidlertid også betegnelsen *epistêmê* om andre kunnskapsformer som var «for-det-meste» stabile og sikre, om «gjenstander» eller fenomener som selv stort sett var stabile eller regelmessige. Nederst i tabellen ligger den andre *epistêmê*-formen, *theôria*. For Aristoteles var *epistêmê* ikke bare det *moderne mennesker* i dag forbinder med «*science*». Terminologien er ikke konsekvent, men boksing, musikk, grammatikk, ortografi, medisin og andre ferdighetsfelter kunne også kalles *epistêmai* fordi det foreligger en viss stabilitet og regularitet – en viss disiplin – i hva de representerer, hvor bestemte *former* går igjen gjennom forandring og variasjon. Regelmessighetsformen er imidlertid tilgjengelig på en annen måte og derfor annerledes enn moderne naturlover postulert som «*covering laws*». Utgangspunktet for «grammatikaliske» teoriformer er beskrivelser og analyser av egen praksis hos utøveren selv, ikke «de andres», erkjent ved observasjon på avstand (som med stjernene) og gjennom innsamling av enkelt-data. Grammatikkens *former* uttrykker allmenne mønstre som går igjen i enkelthandlinger, basert på og utkrystallisert fra innøvet, ervervet praktisk erfaring eller *empeiria*. Det er ingen ytre avstand mellom subjekt og objekt som i astronomien. Som talere er vi interne i forhold til grammatikken eller den er intern i forhold til oss; vi har den i oss som ferdighetsformer. Det betyr at «studieobjektene» – vår praksis' *former* – må ekstraheres og tingliggjøres refleksivt – utkrystalliseres og «heves ut av» praksis-strømmen – for å kunne gripes og begripes. Formene er ikke observerbare for ukyndige på avstand, bare *gjennom* egen praksis. Mens andre av tabellens former forholder seg til utvendige objekter, forholder *praxis* seg til indre, som standarder eller perfeksjonerings- «*objectives*» på engelsk. Kunnskapssubjekt og kunnskapsobjekt er sammenfallende. Derfor kan man fortsatt si at prinsippene for endring og utvikling – de stabile formene og mønstrene – er naturlige

8 Spenninger i *theôrêsis*-begrepet kan ikke forfølges, f.eks. mellom en instrumentell og en realistisk teoriforståelse.

og befinner seg i kunnskapsobjektet, slik Aristoteles' teoribegrep krever. De befinner seg samtidig i det tendensielt sammenfallende kunnskapssubjektet.

«Praktiske» former: *pathos*, *khôsis*, *poiêsis*, *praxis*

I *theôrêsis* befinner utviklings-, forandrings- og bevegelsesprinsippene – fellesformene – seg i objektene (som i himmellegemers selvbevegelse og forandring), men *utenfor* det adskilte kunnskapssubjektet. «Kunnskaperen» bestemmer ikke bevegelse og forandring. For å gripe og begripe bevegelse, endring eller utvikling må derfor kunnskaperen projisere forhåndsforståtte forklaringsmodeller og metaforer som analoge gjetninger på objektene for å forbinde innsamlede enkeltopplysninger eller «data» og predikere forandring. Tabellens ikke-teoretiske mellomformer *khôsis* (bruk) og *poiêsis* (laging, skaping) forholder seg som *theôrêsis*, til eksterne objekter, men *ikke* som tilskuere. *Khôsis* og *poiêsis* intervenserer gjennom *bruk* av verktøy eller *manipulering* av materiale. De får verktøy og materiale til å bevege og forandre seg på *kunstig* eller teknisk vis, styrt av «kunnskaperen». I *slike* relasjoner befinner derfor forandringsprinsippene seg i kunnskapssubjektene, men *utenfor* objektene.

Grammatikken danner modell for *theôria*, men eksemplifiserer også *praxis*, hvor relasjonen mellom utgangspunkt, midler og mål er preget av formal identitet eller sammenfall. Når man bruker et språk, spiller et instrument eller danser, er nybegynnervirksomheten formalt sett lik det man gjør underveis og som «fullendt virtuos». Målet – formen – er innebåret i virksomheten som dennes perfektjonering. Virksomheten er autotelisk. I *praxis* er midlene ikke formalt forskjellige, utvendige og begrensede virkemidler for oppnåelse av separate og eksterne mål som i *khôsis* og *poiêsis*, iverksatt mellom et start- og et sluttspunkt og deretter tilsidesatt ved måloppnåelse. I *praxis* finnes ingen instrumentelle metoder formalt adskilt fra startpunkt eller sluttresultat. Mål og formål er innebåret i øvelsen for å perfektjonere *praxis*, som i forsøk på å handle etisk «dydig» (f.eks. modig, rimelig eller oppriktig). Man snakker, danser og spiller gradvis bedre hele veien. Virksomhetens *form* er «*emergent*» eller gryende. Den vokser gradvis frem, kommer gradvis til syne som noe for seg selv og for oss, gjennom øvelse og tilvenning, som *habitus*, vane, erfaring, evne, ferdighet og til slutt «dyd» – dyktighet eller kyndighet. Gjennom trening «kommer vi i *form*». *Praxis* er *veien* fra nybegynner til virtuos og fra innøvet evne til utøvelse. Perfektjoneringsformen kan foregripes tankemessig

innenfra. Ekstrahering og grep om form eller mønster utgjør begrep i emning. *Praxis* er grunnlaget for artikulert *theôría*.

Det finnes ingen *praxis* overfor ikke-kommuniserende, eksterne gjenstander, levende eller døde, verken som instrumenter eller materiale. Kunnskap basert i slike relasjoner – selv hvor mennesker er objekter – transformeres til *theôrêsis* (tilskueri), *klhrêsis* (bruk), *poiêsis* (manipulering) eller komplementær *páthos* (passiv reseptivitet). For Aristoteles var slaveriet en bruksrelasjon hvor slavene var bruksgjenstander, mens profesjonell eller yrkesmessig kollegialitet og medborgerskap var *praxis*-relasjoner. Grammatikkanaloge teoriformer samordner sider ved *vår* praksis innenfra, som kolleger eller medborgere. Brukere av samme språk – praktikerne – har samme relasjon til grammatikken. Nybegynnere og eksperter er på forskjellige stadier når det gjelder artikulering av *praxis*-former. Vi er i forskjellig grad underveis eller innviet. Som utøvere har vi likevel ferdighetens, dydens, kunstens eller kompetansens «grammatikk» felles som standarder vi forholder oss til på den samme «perfeksjoneringsveien». Vi forholder oss som likestilte til grammatikken som *standard* i vårt felles tale- og skriftspråk. *Praxis* regulerer og organiserer m.a.o. relasjoner mellom likestilte. Den konstituerer og krever et «vi-felleskap» med felles standarder for handling og kvalitet, og en felles praktisk mestring og forståelse. Alle med samme praktiske forhold til fellesstandardene, dvs. som er underveis til å realisere, artikulere og forstå dem, utgjør det relevante felleskap av «vi/oss», mens alt og alle utenfor dette felleskapet – f.eks. klienter, verktøy, materiale, utvendige studieobjekter eller tilskuere – behandles i henhold til andre standarder.

Slik organiserer og strukturerer også grammatikalske kunnskapsformer overført til andre områder kompetansen til kunnskapsbærerne som en slags «metodekompetanse» innenfor bestemte virksomhetsområder eller generelt. De er primært en kvalifisering eller dannelse av sine bærere, individuelt og kollektivt, og produserer en spesifikk «grammatikalsk» *habitus* gjennom erfaringsdannelse. Kollektivt produserer de kulturer og danner gradvis vår «andre natur», stabilisert og regulert vanemessig, formmessig tilgjengelig innenfra gjennom øvelse og refleksjon. *Praxis* er slik definert som «insider»- eller praktikerkunnskap *delt* blant antropologiens «innfødte» som kunnskapssubjekter, en relasjon mellom kolleger som deler felles standarder for hvordan en virksomhet skal drives profesjonelt. Slike

felles relasjoner til praktiske standarder setter også etiske standarder for praktisk-politiske fellesskap av likestilte medborgere, slik de gjorde blant innfødte menn i antikke *pólis*-fellesskap. *Praxis* og *theôría* deles gjennom kritisk kommunikasjon blant likestilte sinn – blant kolleger som mestre og lærlinger – innen kulturelle og profesjonelle praksisfellesskap eller i antikens «republikanske» politiske medborgerfellesskap. *Praxis* er en innvielses- eller perfektionsveien fra nybegynner til virtuos, fra barn til voksen eller myndig.

Den aristoteliske perfektions- eller øvelsesveien er todelt i *praxis*₁ og *praxis*₂: 1) innøvelse og utvikling av generell kompetanse og innsikt (*theôría*) og 2) tilpasning av utøvelsen i konkrete handlingssituasjoner. Den første veiledes av kritisk dialog for å definere og artikulere saksadekvate begreper og mål, den andre av deliberasjon (*boúleusis*), eller *phrónêsis* i etikk og politikk, for å velge riktig og tilpasse en konkret handling til mål og omstendigheter på best mulig måte.

Praxis setter også standard for en mulig samfunns- eller organisasjonsvitenskap; en medborger- eller politikkvitenskap basert på reflekterende og utforskende praktikerfellesskap – *praxis*-forskning – hvor kunnskapere studerer og artikulere praksis og praksisinterne standarder for hvordan disse koordinerer egen virksomhet kollegialt. Bredden av fortolkende, kvalitativ samfunnsforskning har imidlertid forblitt innenfor modifiserte *theôrêsis*-rammer, selv uten å formalisere teorier som naturvitenskapen og selv med utvidelsen av repertoaret av datainnsamlingsteknikker til å inkludere forskjellige utspøringsformer, noe som har generert mange vanskelig kontrollerbare «reaktivitets-utfordringer» (Eikeland, 1985, 1995, 2007). Det er fortsatt «de andres» praksis som studeres, ikke forsker-kunnskapernes *qua* handlende, utforskende, forstående og vitende. De avsondrede forskerne er «kunnskapere», ikke de studerte. For å nærme seg *theôrêsis*-betingelser og modellens påkrevde distanse mellom kunnskapere og kunnskapsobjekter, har samfunnsforskningen påført seg en *kunstig* separasjon mellom kunnskaperne og deres studieobjekter ved en objektiverende utvendiggjøring av de siste. Selv om avstanden er vanskelig å opprettholde, krever modellen at forskeren ikke intervensjonerer eller forstyrrer objektens «naturlighet», og at ikke-intenderte virkninger av forskningsaktiviteten som kan fordreie funn, nøytraliseres. Innenfor metodologien som disiplin er imidlertid også de konvensjonelle samfunnsforskerne *praxis*-forskere.

AFI-forskningen startet som «feltforsøk». Aksjonsforskningen stammer fra eksperimentell forskning. Begge disse er kritiske til *theôrêsis*-modellen som «upraktisk». Men tabellens to teoriformer blandes ofte på måter som kaster barnet ut med badevannet. Eksperimentalismen har utviklet en *poiêsis*- og *tékhnê*-basert kunnskap med prediksjon og kontroll som mål. De fleste aksjonsforskere vil ikke forveksles med en slik eksperimentalisme, men har selv en tendens til teori-fiendtlighet. Det samme har den neo-aristoteliske fremhevingen av *phrônêsis* adskilt fra andre former. Skjelner man tabellens to former for teori analytisk, kan imidlertid teori-kritikken unngå teori-avvisning. *Theôrêsis*-skepsis er forenlig med teoriutvikling av type to (*theôría*). Men samfunnsforskningens hovedstrøm har forlatt både eksperimentalismen og aksjonsforskningen. Ved å begrense seg praktisk og kunnskapsteoretisk til dokumentlesing, ikke-intervenerende observasjon og utspørring, har den forblitt innenfor rammene for en avholdende *theôrêsis*-forskning.

Aristotelismen i AFI-forskningen

Gnoseologiske distinksjoner er viktige for en nyansert og prinsipiell diskusjon. I det resterende gjennomgår jeg *noen* slektskaps punkter mellom aristotelisk filosofi og AFI-forskningen.

Direkte medvirkning og autonomi fremfor indirekte styrerepresentasjon

AFI-forskningen startet på 1960-tallet i tilknytning til diskusjoner om hvordan et økonomisk demokrati kunne styrkes (Anker-Ording, 1965), med en kritisk analyse av indirekte medvirkning for ansatte gjennom styrerepresentasjon. Slik representasjon engasjerte få på en arena hvor bedriftseier- og ledelsidens privilegerte strukturplassering, oversikt og mestring ville dominere, uten å gjøre mye med hverdagsarbeidsforholdene (Thorsrud og Emery, 1964; Bråten, 1973). Direkte medvirkning og større autonomi i planlegging og utførelse av daglig arbeid ble oppfattet som viktigere. Autonomimålsettingen stikker imidlertid dypere enn en tilfeldig historisk godkjenning gjennom bestemte politiske konstellasjoner. Aristoteles ville neppe, som AFI-forskningen, kalt det «direkte demokrati». Likevel er den direkte medvirkningen og autonomi-bestrebelsene aristoteliske.

Autonomi som evne og mulighet til å tenke og handle selvstendig uten direkte ytre styring eller pålegg, er overordnet mål for etikk og politikk hos Aristoteles. Etikk og politikk dreier seg om å utvikle dyktighet eller dyd hos den enkelte i etikken og tilrettelegging av individuelle og kollektive forutsetninger i politikken. Autonomi er avgjørende for dyktighet både i etikk og politikk og på andre områder. Autonome og kompetente egne vurderinger er nødvendige elementer i enhver profesjonalitet eller kyndighet. Aristoteles krevde profesjonalitet eller dyd også i etikk og politikk. Profesjonalitet *krever* autonomi, og autonomi *krever* bestemte typer tilrettelegging, analysert som del av politikken.

Hos Aristoteles sikrer individuell mestring av *epistêmê* en form for frihet og autonomi som personer uten ikke kan ha. Man kan ikke være autonom uten kompetanse. En *uten* innsikt, forståelse og oversikt, styrt av ubearbeidede, «udannede» følelser, er nødvendigvis vane- og ytrestyrt eller utlevert til kreftenes spill (heteronom). For den som kan bringe en del av virkeligheten eller et kompetansefelt «på begrep» og språkliggjøre det, utvides mulighetsspekteret for handling, endring og utvikling. Man er mindre heteronomt determinert. En med medisinsk kompetanse kan produsere både helse og uhelse ut fra egne ønsker og vilje. Derfor er Aristoteles' etikk og politikk grunnleggende utdannings-, lærings- og dannelsesorientert, men *også* frigjøringsorientert.

Francis Bacons (1620) berømte tese om kunnskap som makt er basert på skillet i formene 1–4 i tabell 6.2 mellom kunnskapsobjekt og kunnskapssubjekt. Makten ligger hos kunnskapssubjektet, mens objektene i den ytre natur manipuleres og forklares. Av denne grunn er en samfunnsvitenskap modellert på samme måte problematisk. Aristoteles' etikk og politikk baserer seg ikke på dette skillet, men følger tabellens former 5–7. Alle med nødvendige forutsetninger er potensielle medlemmer som skal innvies i et kollegialt eller medborgerlig praksis-, kompetanse- og kunnskaps-fellesskap. *Delt* generell kunnskap og kompetanse er nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Aristoteles krever også *phrónêsis* eller praktisk klokskap i etikk og politikk – dvs. en konkret vurdering av hver sak og avgjørelse i kontekst – for å velge riktig og perfeksjonere en handling. Slike vurderinger krever selvstendig evne til å velge rett handling til rett tid, overfor rette vedkommende, på rett måte, av riktige grunner osv.

Den franske revolusjonens slagord, «frihet, likhet, brorskap», sammenfaller med kravene til et medborgerfellesskap i Aristoteles' *Nikomakiske Etikk* (1134a-25-1135a5). Aristoteles hevder riktignok at et politisk fellesskap per definisjon består av medborgere som er *reelt* frie og likeverdige, ikke bare

formelt eller nominelt. Medborgerskap krever autonomi og frihet «begge veier». Medborgere må sikres reell frihet og autonomi, hvis ikke reduseres de til slaver av maktavere og styre. Samtidig er bare de som har eller har mulighet for å oppnå reell autonomi og frihet, kvalifisert som medborgere⁹.

Det er forbilder fra kollegialiteten i håndverks- og profesjonsfelleskap – *praxis*-felleskap som fagfelleskap – som styrer Aristoteles' tanker om medborgerskap eller politikk. Aristoteles krever aktiv og direkte medvirkning fra alle medborgere på tilsvarende måte som lærling- eller mestermedlemskap i et yrke eller en profesjon er absurd uten faktisk mestring som middel og mål, dvs. aktiv og direkte medvirkning gjennom øvelse, veiledning og kritisk dialog. Slik krever også medborgerskap etisk og politisk «dyd» eller dyktighet. Dyktighet er umulig uten autonomi, dvs. selvstendig innsikt, vurderingsevne og myndighet. For å oppnå innsikt og forståelse må man erverve seg praktisk deltakererfaring (*empeiria*) (EN1181a20–24, 1179a19–23, 1094b28–1095a4). For å skjelne og vurdere adekvat må man delta i de relevante aktivitetene og være underveis på *praxis*-veien (Pol1340b22–26, b36–40, 1282a5–7). Derfor var direkte og aktiv medvirkning en forutsetning for medborgerskap. Representativt demokrati var en anomali uten plass i dette tankeuniverset. Det var også medborgerskap for inkompetente, dvs. personer uten etisk eller politisk kompetanse. For Aristoteles var imidlertid flertallsavgjørelser blant kvalifiserte en selvfølge (Pol1290a30–34, 1294a12–15).

I *Politikken* understreker Aristoteles muligheten for å samle perspektiver gjennom en form for dialogkonferanse «*avant la lettre*» som en *løsning* av politikk-teoretiske vanskeligheter. En mønstring av kollektiv kompetanse vil ifølge argumentet overgå hva noen enkeltperson kan oppvise når det gjelder kvalitets-sikring, uansett dyktighet (1281a39–1282a42, cf. 1281a40–42, cf. Keyt, 2005; Ober, 2005). Aristoteles foreslår dette for kollegiale fellesskap (Pol1281b38–1282a7), men også i møter mellom produsenter og brukere (Pol1282a15–23).

Dialogisk tilnærming

AFI-forskningens dialogbegrep og dialogens betydning må forstås på bakgrunn av følgende: For det første forhandlingstradisjonen mellom

9 Mange kunnskapsteoretiske og etisk-politiske nyanser kan ikke forfølges. Kvinners og såkalte «naturlige slavers» forutsetninger kommer alltid opp. Diskusjonen henvises til Eikeland (2008b).

arbeidslivets parter institusjonalisert gjennom Hovedavtalen mellom LO og NAF fra 1935, befestet gjennom tilleggsavtale 1 om bedriftsutvikling fra 1982. Dialogens betydning må også forstås på bakgrunn av faseutviklingen i AFI-forskningen. Gjennom utviklingen fra forskerutformede eksperimenter i Samarbeidsforsøkene via partisipativ design og dialogkonferanser rykket den erfaringsbaserte dialogen mellom «stakeholders» i en organisasjon stadig mer i sentrum. Den overtok gradvis de spesialiserte og arbeidsdelte forskernes oppgaver. Skiftet ble imidlertid ikke tilstrekkelig innreflektert i AFI-forskningens selvforståelse. Vendingen innebar *mer* enn en dialog mellom arbeidsdelte forskere og «innfødte» som i aksjonsforskningsmodell 3. Arbeidsdelingen rokkes. Habermas' (1981) og Apels (1973) teorier om «ideell kommunikasjon» og «transcendentale kommunikasjonsfellesskap» som Habermas (1973:81) selv oppfattet som dialogiske, ble hentet inn av Gustavsen i samarbeid med Ragnvald Kalleberg ved UiO. Distinksjonene mellom kritisk, innsiktskapende dialog, deliberasjon, retorikk og forhandling ble likevel ikke tydeliggjort. Som påpekt i Eikeland (1997:382f.) er distinksjonene utydelige også hos Habermas. De har forblitt sammenblandet i AFI-forskningens begrep om «demokratisk dialog» (Gustavsen, 1985; Eikeland, 1995). Det radikale potensialet i AFI-forskningen er derfor uforløst.

Utviklingen av «partisipativ design» og dialogkonferanseformen rettet også oppmerksomhet mot nødvendigheten av organisert tid og sted til utviklingsarbeid. Ledig tid er nødvendig for å reflektere og bearbeide praktisk erfaring språklig og intellektuelt gjennom dialog. I den videre nyanseringen og utviklingen ble innsiktene fra Platon og Aristoteles viktige. Nødvendigheten av beskyttede frirom for reflekterende dialog – dialogiske fora – var allerede tematisert hos disse. *Skholê*, ordet som i alle europeiske språk ble til «skole», stedet for *didaktisk* undervisning og læring, betyr opprinnelig avlastet tid, fri fra nødvendighetsarbeid. Det var tiden og stedet for kritisk, reflekterende dialog. Denne erkjennelsen var viktig for etableringen av begrepet «utviklingsorganisasjon» i 1987.

Platon og Sokrates har fått «opphavsrett» til dialog. Eikeland (1997, 2008b) viser at Aristoteles også var dialektiker. Filosofien som virksomhet representerer hos alle tre en ikke-didaktisk, dialogisk form for utforskning og læring som har vært «hjemløs» i ettertiden uten noe tildelt institusjonelt rom, slik didaktikken har hatt i skolevesenet og retorikken i domstolene og folkeforsamlingene. Der AFI-forskningen stoppet opp teoretisk i begrepet «demokratisk

dialog» som en uavklart sammenføyning av norsk forhandlingstradisjon og begreper om «ideell kommunikasjon», er den antikke dialogfilosofien mer nyansert. Det blir klarere gjennom *negativ* avgrensing av begrepet. Moderne dialogbegreper inkluderer mye som *ikke* er inkludert i den antikke dialogfilosofien¹⁰. Dialog er *ikke*:

1. *Retorikk* for å vinne tilslutning, overtale eller forføre til handling eller beslutning.
2. *Ordstrid* eller debatt (eristikk, polemikk) for å seire eller vinne.
3. *Deliberasjon* (*boúleusis*) som overveielse, rådslagning eller refleksjon i handling (Schön, 1983) for å gjøre gode handlingsvalg og stake ut en vei, hvor profesjonelle rammer, mål eller prinsipper er gitt, kalt *phrónêsis* innenfor etikk og politikk.
4. *Didaktikk* som belæring, undervisning eller instruksjon med glidende overganger til mesterlæringstradisjonens «*eisagogiske*» innføringssamtaler.
5. Anvendt formal *slutningslære* (alle pattedyr er dødelige, alle mennesker er pattedyr, Sokrates er et menneske, altså er han dødelig).
6. *Vekkestale* eller protreptisk, diatribisk tale, vanlig blant antikkens omvandrende kyniske filosofer.
7. *Forhandlinger* som kompromisser eller «bytte» ut fra makt, systemiske interesser o.l. (*negotiate* fra latinens *nec-otium* og greskens *askholía*. Begge betyr «uten fri tid» = «busyness»).
8. *Trøstesnakk*, *koseprat* o.l. Dialog er ikke bare en snill eller «god samtale» med beroligende hensikt og effekt.
9. *Intervju* for å kartlegge meninger eller egenskaper hos intervjuede.

Hva er så filosofiens begrep om dialog, *positivt* definert? Platon anser individuell tenkning som dialogisk. Dialogen er ikke *nødvendigvis* en samtale. Dialog eller dialektikk er snarere en *måte* å tenke eller samtale kritisk på *gjennom talen* og ordenes meningsinnhold. Dialogen er utforskende og utprøvende uten gitte standpunkter, valg, «rett lære» eller bestemte konklusjoner å forsvare, med utgangspunkt i praktisk, personlig livserfaring, øvelse og utprøving. Den er åpen, forsøker å *vise* frem fenomenologisk, men samtidig kritisk. «Kritisk» betyr «skjelnende» på grunnlag av innøvet erfaring eller kompetanse

¹⁰ Listen over hva dialog *ikke* er, har vært utgangspunkt for mine forelesninger om dialog de siste 25 årene.

(*empeiria*). En dialog utforsker enkeltpersoners og praksisfellesskaps språkbruk kritisk. Egne og andres meninger (*doxa*) settes på prøve (Protagoras, 348). Dialogen er induktiv og beveger seg fenomenologisk «nedenfra-og-opp» fra spontane meninger eller *doxa*, dvs. *fra* det som i Aristoteles' terminologi er «først-for-oss» *til* «det-som-er-sist-for-oss», men «først-ut-fra-sakens-natur».

Hos Aristoteles er det dialogiske definert som komplementært forskjellig fra det didaktiske og en mer formal argumentasjon. I et formalt deduktivt argument må ordenes mening (logiske konstanter og variable) holdes entydig gjennom premisser og konklusjon. Slik resonnering er derfor ukritisk. En dialog resonnerer imidlertid ikke formalistisk (s sofistisk) med gitt meningsinnhold. Ifølge Aristoteles (Eikeland, 1997: 165ff.) søker man *sammen* etter:

1. Selvmotigelser i ting som sies eller hevdes.
2. Premisser, forutsetninger eller underforståtheter for resonnementer som må artikuleres.
3. Forskjeller i ords betydninger ut fra bruk.
4. Forskjeller i ting som synes like.
5. Likheter i ting som synes forskjellige.
6. Noes definisjon / avgrensning fra annet.
7. Vesentlige, særegne og tilfeldige egenskaper ved ting.

Målet er å artikulere, avklare og gi form til personlige og praktisk «mønstrede» erfaringer (*empeiria*) og *habitus* (*héxis*) gjennom erfaringsdannelse for så å teste disse underveis *fra* nybegynner *til* virtuos, *fra* taus *til* artikulert kunnskap og *fra* tilfeldige «meninger» eller *doxa til* velbegrunnet, saksadekvat innsikt: *epistêmê* eller *theória*.

Dialog og organisert ledig tid (*skholê*) – etablering av refleksjonsfellesskap – i arbeids- eller praksisfellesskap er avgjørende for å institusjonalisere aksjonsforskning, aksjonslæring og utvikling av individuell og kollektiv dyd. Det samme er systematiseringen av aksjonsforskningens mest karakteristiske trekk, nemlig *gjentatte* læringsspiraler i vekslning mellom arbeidsorganisert handling og utviklingsorganisert refleksjon. Læringsspiralene finner man ansatser til hos Aristoteles, men tydeligere i de første århundrene f.Kr. og e.Kr. hvor *ekkoet* tas videre i kristendommens «læringsspiral» gjennom fristelse (*peirasmós*), synd (*hamartía*), anger (*metánoia*) og tilgivelse (*aphesis, apólusis*) (Eikeland, 1997:467ff.).

Avslutning

Artikkelen har presentert et betydelig slektskap mellom Aristoteles og aksjonsforskningen. Sentrale begreper i AFI-forskningen har aristoteliske motstykker. Det gjelder «direkte medvirkning» og «brukermedvirkning», «autonomi», «praktisk erfaring» og «praksis» som grunnlag for kunnskap og tenkning, «oppgaveorientering», en «dialogisk» tilnærming til læring, forskning og kunnskapsutvikling, «frirom» som refleksjonsrom, samt betydningen av forsknings- eller læringsspiraler gjennom fortløpende vekslning mellom handling og refleksjon. Bare noen er diskutert. Det er antydning hvordan aksjonsforskning er videreutviklet til *praxis*-forskning ved hjelp av distinksjoner mellom kunnskapsbegreper og bruk av «grammatikk» som paradigme for den grunnleggende teoriforståelsen. Den viktigste påpekningen i forhold til «neo-aristotelismens» ensidige vekt på «*phrónêsis*», er at betydningen av Aristoteles' dialektiske, teoriutviklende filosofi blir borte.

Avslutningsvis gjentar jeg Eikeland og Nicolinis (2011) etterlysning etter bidrag i kvadrant 4 i tabell 6.3, hvor kunnskapsformer fra tabell 6.2 er «omsatt» til moderne forskningstilnærminger.

Mange «vender seg mot praksis» i profesjons- og organisasjonsforskningen for tiden. Få gjør vendingen til mer enn et skifte av *theôrêsis*-teori eller en vending til det «nyttige». Til tross for årtier med metodediskusjoner, har verken naturvitenskapelig inspirert eller kvalitativ, fortolkende samfunnsforskning

Tabell 6.3

Tabell 3 Forskere eller kunnskapers relasjon til teori og praksis som studeres.		INTERESSE	
		<i>Bredt praktisk</i> Mål: iverksette handling, forandring og forbedring	<i>Bredt teoretisk</i> Mål: vinne innsikt, forståelse og forklaring
UTSIKTPUNKT	<i>Ovenfra og utenfra</i> Fra en posisjon utenfra angjeldende handling	1 Spesialiserte teknikker/ anvendt forskning. Anvendelse av etablert teori eller konvensjonelle forskningsmetoder for «praktiske» formål (surveys, PBL, etc.) [tékhñê]	2 "Normal science" (både forklarende og fortolkende tilnærminger) [theôrêsis]
	<i>Nedenfra og innenfra</i> Fra en posisjon innfelt i angjeldende praksis	3 Overveielser (boulêuseis) for å tilpasse / perfeksjonere handling [phrónêsis / praxis ₂]	4 Immanent kritisk dialog / basert på praktisk erfaring (empeiria) for å artikulere handlingsmønstre, kompetanseformer, dyd- dyktighet [theoria / praxis,]

tatt inn over seg at «vitenskapelighet» må være *helt* annerledes – teoretisk, metodisk, organisatorisk og institusjonelt – i studier og utforskning av kultur, samfunn og menneskeskapte virkeligheter enn i disipliner som fysikk og astronomi. I disse er forskerne virkelig «de første og eneste menneskene» som gjennom spesialinstrumenter og -metoder i laboratorier og observatorier konfronteres med mikro- eller makrokosmiske virkeligheter utilgjengelig for andre.

Analoge modeller for menneskefagene dømmer imidlertid forskerne til en rolle som «de siste menneskene». Sosialantropologiens «innfødte» har alltid allerede vært der med sin kultur, sine institusjoner og praksisformer, sitt språk og sine fortolkninger før forskerne ankommer på midlertidige besøk. Derfor er det problematiske forholdet mellom «*knower and known*» og mellom «deltakar og tilskodar» (Skjervheim, 1959; Winch, 1958) fortsatt *akutt* til stede, selv i «post-positivistiske» forskningsretninger (Eikeland, 2006). Frykten for «*to go native*» er sterk og styrende, metodologisk og institusjonelt. Mange validitets- og reliabilitetsproblemer i samfunnsforskningen, slik f.eks. Alvesson og Skoldberg (2009) drøfter dem, har imidlertid sin grunn i dette forholdet og det man kan kalle «*othering-effects*» (Eikeland, 2006b). Evnen og viljen til å gjøre ting annerledes – praktisk, metodisk, organisatorisk, institusjonelt – er likevel svak. Konsekvensene av «dobbelthmeneutikken» Giddens (1976) påpekte, er ikke utforsket teoretisk og enda mindre trukket i praksis. Samfunnsforskningen foregår fortsatt – uansett metodevalg eller kunnskapsteoretisk «ståsted» – ved å besøke «virkeligheten», «de innfødte» eller praktikerne midlertidig «der ute» for å samle «empiri» eller «data».

Dagens empiriske samfunnsforskning er i ferd med å bli et kartleggende eller «monitorerende» byråkratisk underbruk for offentlige og private styringsbehov, mens teoretisk samfunnsforskning mangler praktisk fotfeste¹¹. Aksjonsforskningen kan imidlertid utvikles som aristotelisk *praxis*-forskning i forlengelsen av hva Mills (1959) i sin tid kalte «sosiologisk fantasi» (Negt, 1975).

11 For empirisk samfunnsforskning som styringsinstrument (Negt, 1974; Foucault, 1977). „Die Geschichte der Soziologie beginnt mit der Trennung von Gesellschaft und Staat“, Jonas (1968:15).

Litteratur

- Alvesson, M. & K. Skoldberg (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. 2. ed. London: Sage Publications.
- Anker-Ording, A. (1965). *Bedriftsdemokrati: eiendomsretten og grunnloven*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Antonacopoulou, E. (2010). Making the business school more «critical»: reflective critique based on phronesis as a foundation for impact. *British Journal of Management*, Vol. 21, 6-25.
- Apel, K.O. (1973). *Transformation der Philosophie, Band I: Sprachanalytik, Semiotik, Hermeneutik, Band II: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Aristotle. *Loeb Classical Library*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Prior Analytics (APr)
- Posterior Analytics (APo)
- Politics (Pol)
- Nicomachean Ethics (EN)
- Eudemian Ethics (EE)
- Magna Moralia (MM)
- Metaphysics (Metaph)
- Rhetoric (Rh)
- Bacon, F. (1620). *The New Organon*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Educational Publ. 1960.
- Blichfeldt, J.F.; R.Haugen & H.Jangård (1979). *Mot en ny skoleorganisasjon – Studier i organisasjonsforandring i videregående skoler*. Oslo: Tanum.
- Bodéüs, R (1993). *The Political Dimensions of Aristotle's Ethics*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Bourdieu, P. (1980). *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Brox, O. (1990). *Praktisk samfunnsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, S. (1973). Model Monopoly and Communication: Systems Theoretical Notes on Democratization. *Acta Sociologica*, Vol. 16(2) 98–107.
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 40 (4) 421–435.
- Cook, T.D. & D.T. Campbell (1979). *Quasi-Experimentation – Design & Analysis Issues for Field Settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Corey, S.M. (1953). *Action Research to improve school practices*. New York: Teachers College Columbia University.
- Dewey, J. (1938). *Erfering og opdragelse*. Oslo & København: Dreyers Forlag / Christian Ejlertsen's Forlag, 1974.
- Dreyfus, H.L. & S.E. Dreyfus (1986). *Mind over Machine --The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Basil Blackwell.

- Eikeland, O. (1985). H.W. Smith og jakten på den skjulte mening eller: the actual meaning of triangulation. I Østerberg, D. & P. Otnes (red.), *Sosiologisk Årbok 1985*, s. 173–208. Oslo: Institutt for Sosiologi, UiO.
- Eikeland, O. (1995). Aksjonsforskningens horisonter – et forsøk på å se lenger enn til sin egen nesetipp I Eikeland, O. & H.D. Finsrud (red.), *Research in Action – Forskning og handling; Søkelys på aksjonsforskning*. AFIs skriftserie nr. 1, s. 211–268. Oslo: AFI.
- Eikeland, O. (1997). *Erfaring, dialogikk og politikk – Den antikke dialogfilosofiens betydning for rekonstruksjonen av moderne empirisk samfunnsvitenskap. Et begrephistorisk og filosofisk bidrag*, 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget. (1. utgave, AFI 1990, 2. utgave, AFI 1992)
- Eikeland, O. (1998). Anamnesis - dialogisk erindringsarbeid som empirisk forskningsmetode. I Eikeland, O. & K. Fossetøl (red.), *Kunnskapsproduksjon i endring – nye erfarings- og organisasjonsformer, AFIs skriftserie nr. 4*, s. 95-136. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Eikeland, O. (2006a). *The Validity of Action Research – Validity in Action Research*. I Aagaard Nielsen, K. & L. Svensson, Lennart (red.), *Action and Interactive Research – Beyond Theory and Practice*, s. 193-240. Shaker Publishing: Maastricht and Aachen.
- Eikeland, O. (2006b). Condensing Ethics and Action Research – Extended Review Essay. *Action Research Journal*, Vol. 4(1) 37–47.
- Eikeland, O. (2007). Why should Mainstream Social Researchers be Interested in Action Research? *International Journal of Action Research*, Vol 3(1–2) 38–64.
- Eikeland, O. (2008a). Beyond the Oikos – Pólis Divide? Historical Transformations of the Private–Public Relationship, and Current Work Life Developments. I Berg, A.M. and O. Eikeland (red.), *Action Research and Organization Theory*, s. 23–60. Frankfurt a.M: Peter Lang Publishers.
- Eikeland, O. (2008b). *The Ways of Aristotle – Aristotelian Phrónêsis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research*. Bern: Peter Lang Publishers.
- Eikeland, Olav (2012a). Action Research and Organisational Learning – A Norwegian Approach to Doing Action Research in Complex Organisations. *Educational Action Research Journal*, Vol 20 (2), 267–290, June 2012.
- Eikeland, O. (2012b). Action Research; Applied Research, Intervention Research, Collaborative Research, Practitioner Research, or Praxis Research? *International Journal of Action Research*, 8 (1), 9–44.
- Eikeland, O. (2013). Bricolage? En kunnskapsteoretisk drøfting av utviklingsarbeidets former og egenart. I Bjørke, G., H. Jarning & O. Eikeland (red.), *Ny praksis – ny kunnskap. Om utviklingsarbeid som sjanger*, s. 373–398. Oslo: ABM media.
- Eikeland, O. (2015). Om det allmenne ved yrkespedagogikken. I Eikeland, O., H. Hiim & E. Schwencke (red.), *Yrkespedagpgiske perspektiver*, s. 13–32. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eikeland, Olav (2016). Cosmópolis or Koinópolis? I Papastephanou, M. (red.), *Cosmopolitanism: educational, philosophical and historical perspectives*, s. 21–46. Dordrecht: Springer International Publishing,

- Eikeland, O. & A.M. Berg (1997). *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Eikeland, O. & D. Nicolini (2011). Turning practically – broadening the horizon. Introduction to the Special Issue of Journal of Organizational Change Management. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 24(2) 164–174.
- Engelstad, P.H. & R. Haugen (1979). *S kekonferansen “Skjervøy i går, i dag og i morgen”*. Rapport om bakgrunn, forberedelser, forløp og resultater fra en lokalsamfunnskonferanse. Oslo: Arbeidspsykologisk Institutt.
- Ferrarin, A. (2001). *Hegel and Aristotle*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter – Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1977). *Det Moderne Fengsels Historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gibbs, P. (red.) (2013). *Learning, Work and Practice: New Understandings*. Dordrecht: Springer.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method*. San Francisco: HarperCollins Publishers.
- Gustavsen, B. (1976). *Aktionsforskning*. Rapporter nr. 13. Stockholm: Psykologiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Gustavsen, B. (1983). The Norwegian Work environment reform: the transition from general principles to workplace action. I Crouch, C. & F. Heller (red.), *International Yearbook of Organizational Democracy*, Vol. 1: *Organizational Democracy and Political Processes*, s. 545–564. Chichester: John Wiley & Sons.
- Gustavsen, B. (1985). Workplace reform and democratic dialogue. *Economic and Industrial Democracy*, Vol. 6(4) 461–480.
- Gustavsen, B. & P.H. Engelstad (1986). The Design of Conferences and the Evolving Role of Democratic Dialogue in Changing Working Life. *Human Relations*, Vol. 39 (2) 101–116.
- Gustavsen, B. & Ø. Pålshaugen (2015). How to succeed in action research without really acting: tracing the development of action research to constructionist practice in organizational work life. I Bradbury, H. (red.), *The Sage Handbook of Action Research*, Third Edition, s. 409–416. Los Angeles: Sage Pub.
- Gutschker, T. (2002). *Aristotelische Diskurse – Aristoteles in der politischen Philosophie des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Habermas, J. (1971). *Theorie und Praxis --Sozialphilosophische Studien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1973). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. I & II*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hacker, P.M.S. (2007). *Human Nature: The Categorical Framework*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hacking, I. (1983). *Representing and Intervening – Introductory topics in the philosophy of natural science*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Haugen, R. (1984). *Søkekonferanser som organisering av metalæring i sosiale systemer*. AI-DOK 10/84 Oslo: Arbeidspsykologisk Institutt.
- Hempel, C.G. (1966). *Philosophy of Natural Science*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.
- Horkheimer, M. (1937). Tradisjonell og kritisk teori. I Kalleberg, R. (red.), *Kritisk teori – Horkheimer, Marcuse, Adorno, Habermas*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 1970.
- Janich, P., J. Mittelstrass & F. Kambartel (1974). *Wissenschaftstheorie Als Wissenschaftskritik*. Frankfurt am Main: Aspekte Verlag.
- Jonsen, A.R. & S.Toulmin (1988). *The Abuse of Casuistry – A History of Moral Reasoning*. Berkeley – Los Angeles – London: University of California Press.
- Kemmis, S. (2012). Phronesis, Experience, and the Primacy of Praxis. I Kinsella & Pitman (2012). s. 147–161.
- Kemmis, S. & T.J. Smith (red.) (2007). *Enabling Praxis: Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Keyt, D. (2005). Aristotle and Anarchism. I Kraut, R. & S.Skultety (red.), *Aristotle's Politics – Critical Essays*, s. 203–222. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- Kinsella, E.A. & A. Pitman (red.) (2012). *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Klev, R. og M. Levin (2009). *Forandring som praksis: endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klosko, G. (1986). *The Development of Plato's Political Theory*. New York & London: Methuen.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, M. (2006). Action Research in Norway. I Nielsen, K.Aa & L. Svensson (red.), *Action Research and Interactive Research – Beyond practice and theory*, s. 170–178. Maastricht: Shaker Publishing.
- Marshall, J. (2016). *First Person Action Research*. London: Sage Publications.
- Mathisen, W.C. (1989). *Mellom akademia og marked – Styring av forskning i instituttsektoren*. Melding 1989:2. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- McCarthy, G.E. (red.) (1992). *Marx and Aristotle: Nineteenth-century German Social Theory and Classical Antiquity*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Mills, C.W. (1959). *The Sociological Imagination*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Negt, O. (1974). *Die Konstituierung der Soziologie zur Ordnungswissenschaft – Strukturbeziehungen zwischen den Gesellschaftslehren Comtes und Hegels*. Frankfurt & Köln: Europäische Verlagsanstalt.
- Negt, O. (1975). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring – Til teori og praksis i arbejderuddannelsen*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Nonaka, I., R. Chia, R. Holt & V. Peltokorpi (2014). Wisdom, Management and Organization. *Management Learning*, Vol. 45(4) 365–376.
- Norges Offentlige Utredninger. 2010. NOU2010:1. *Medvirkning og medbestemmelse i arbeidslivet*. Oslo: Norges Offentlige Utredninger.

- Ober, J. (2005). Aristotle's Natural Democracy. I Kraut, R. & S. Skultety (red.), *Aristotle's Politics – Critical Essays*, s. 223–243, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Platon, Loeb Classical Library
Theaitetos
Protagoras
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass: Peter Smith, 1983.
- Rönnerman, K., E.M. Furu, P. Salo (2008). *Nurturing Praxis*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books Inc.
- Schwandt, T. (2002). *Evaluation Practice Reconsidered*. New York: Peter Lang.
- Sgarbi, M. (2016). *Kant and Aristotle: Epistemology, Logic, and Method*. Albany, NY: SUNY Press
- Shotter, J. (2011). Knowledge in transition. The role of prospective, descriptive concepts in a practice-situated, hermeneutical-phronetic social science. *Management Learning*, Vol. 43(3) 245–260.
- Shotter, J. & H. Tsoukas (2014a). In Search of Phronesis: Leadership and the Art of Judgement. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 13 (2) 224–243.
- Shotter, J. & H. Tsoukas (2014b). Performing phronesis: On the Way to Engaged Judgement. *Management Learning*, Vol. 45(4) 377–396.
- Skjervheim, H (1959). *Objektivismen og studiet av mennesket*, Norsk utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 1974.
- Spjelkavik, Ø. (1995). Applied research or action research? I Eikeland, O. & H.D. Finsrud (red.), *Research in Action – Forskning og handling: Søkelys på aksjonsforskning*, s. 269–296. AFIs skriftserie nr. 1. Oslo: AFI.
- Svare, H. (2010). Socratic dialogue and narrative theory. I Brune J.P, H. Gronke, D. Krohn (red.), *The challenge of dialogue – Socratic dialogue and other forms of dialogue in different political systems and cultures*, s. 63–72. Berlin: Lit Verlag.
- Svensson, L. et al. (2002). *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. Arbetsliv i omvandling 2002:7. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Sørensen, Aa. B. et al. (1992). *Evaluering av norsk arbeidslivs- og aksjonsforskning*. Oslo: Norges råd for anvendt samfunnsforskning.
- Thorsrud, E. og F.E. Emery med E. Trist (1964). *Industrielt Demokrati – Representasjon på styreplan i bedriftene?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Wallace, W.A. (1991). *Galileo, the Jesuits, and the Medieval Aristotle*. London & New York: Routledge.
- Wallace, W.A. (red.) (1986). *Reinterpreting Galileo*. Washington D.C.: The Catholic University of America Press.
- Winch, P. (1958). *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.

Del 2: Aksjonsorientert profesjonsutvikling

7

Utvikling av akademisk identitet i et aksjonsorientert praksisfellesskap

Eli Moksnes Furu og Else Stjernstrøm

In this article we explore how a group of novice academic staff developed an academic identity in interaction within and across a Nordic and an international network. We also discuss the significance of working together for professional development as we use Wenger's notion of "communities of practice" as an analytical frame. A community of practice presupposes an "open communicative space" where mutual agreements, common understanding and dialogues are important. Inspired by the idea of "teacher as researcher" we have an action research approach where active participation and involvement are central elements. The empirical data are books and articles produced by the group members, and minutes from conversations within and between the networks. The work of the group can be characterized as professional development and a contribution to developing practice and academic identity.

Innledning

I denne artikkelen vil vi se på hvordan vi som lærerutdannere i aksjonsforskningsgruppa ved UiT Norges arktiske universitet utviklet en akademisk identitet i et lokalt praksisfellesskap og i et nært samspill med nordiske og internasjonale utdanningsforskere. Mens det meste av lærerforskning bare fokuserer på utvikling av lærerens egen praksis, har lærerutdanningsforskning samme fokus, men også et tilleggsmål. Siden lærerutdannere i tillegg

er akademikere, er det forventet at de skal bidra med kunnskapsutvikling gjennom publikasjoner i akademiske tidsskrift (Lunenberg, Zwart & Korthagen, 2010). Som lærerutdannere hadde vi vår bakgrunn som lærere i grunn- og videregående skole og kom inn i academia med en sterk læreridentitet. Swennen, Volman og van Essen (2008) har vist i sin studie at grensen mellom identitet som lærer og lærerutdanner kan være utydelig for nybegynnere i academia. Dette opplevde vi også da vi startet vår karriere på universitetet. Vi kjente oss som noviser med en svak akademisk identitet knyttet til både forskning og undervisning, men særlig innen forskning. Utgangspunktet for den første forskningen var vårt engasjement i aksjonslæring i skole og utdanning. Vårt behov for å få mer kunnskap om både aksjonslæring og aksjonsforskning som begrep og virksomhet, førte til opprettelse av en aksjonsforskningsgruppe som ble et viktig møtested og en læringsarena for oss i den første fasen.

Det har tradisjonelt vært lite fokus på hvordan det akademiske personalet i lærerutdanningen har utviklet sin kunnskap og ivaretatt sin profesjonsutvikling (Grossman, 2013; Haug, 2013). I USA har man tradisjon fra 1950-tallet (Corey, 1953) for å ta i bruk «self-study research» (Zeichner, 1999; 2007) for å profesjonalisere lærerutdannere. Det sentrale i profesjonsutvikling innen «self-study research» er en kombinasjon av praktisk relevans og utvikling av ny kunnskap i kollaborative og kritiske selvreflekterende studier (Bullock & Ritter, 2011). Blant universitetsansatte som jobber med utdanningsfeltet, har denne formen for forskning økt de siste årene (Zeichner, 2007; Lunenberg et al., 2010).

Stenhouse (1975) og Elliot (1978) tok opp denne interessen for lærerforskning gjennom arbeidet med ideen om «teacher as researcher» og aksjonsforskning (Lunenberg et al., 2010). Aksjonsforskningsgruppa hentet inspirasjon fra denne engelskspråklige utdanningstradisjonen i tråd med aksjonsforskningens idealer om aktiv deltakelse og involvering, der fokus på kollektive og kollegiale prosesser er sentralt. For å få ytterligere inspirasjon, tok vi initiativ til å etablere et nordisk og et internasjonalt forskernetverk. I dialog med deltakerne i nettverket utforsket vi ulike utdanningstradisjoner og forståelse av begrepet «praksis» (Kemmis & Smith, 2008).

I arbeidet med denne artikkelen har vi, som henholdsvis forskningsgruppeleder og medlem av gruppa, brukt bøker og artikler skrevet av medlemmer

i den lokale gruppa¹, det nordiske og det internasjonale nettverket, samt samtaler om egne erfaringer som grunnlag for å utforske gruppas utvikling. Artikkelen starter med å vise hvordan de første aksjonslæringsstudiene for skole og utdanning dannet bakgrunn for oppstart av den lokale aksjonsforskningsgruppa. Deretter presenteres virksomheten i nordisk og internasjonalt nettverk. I analysen og drøftingen fokuserer vi på utviklingen av praksisfellesskap lokalt, nordisk og internasjonalt. Vårt bidrag er en analyse av praksisfellesskapets betydning for vår *akademiske identitet*. Vi anvender Wengers (2004) sosiale læringsteori om *praksisfellesskap* der gjensidig engasjement, felles praksis og felles repertoar er sentrale begrep og en ramme for å forstå betydningen av deltakelse i aksjonsforskningsgruppa. Slike praksisfellesskap forutsetter at man kan skape rom for åpen kommunikasjon («open communicative space»), der man tilstreber gjensidige avtaler, felles forståelse og maktfri dialog (Kemmis & Mc Taggart, 2005).

Den lokale aksjonsforskningsgruppa

Aksjonsforskningsgruppa ved universitetet i Tromsø hadde som nevnt sitt utspring i ansatte på praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Parallelt med å undervise på lærerutdanningen, var mange engasjerte på de nye studiene i aksjonslæring for lærere. Begrepet «aksjonslæring» (Tiller, 1986) var et forholdsvis ukjent begrep innen skoleverdenen på 1990-tallet, men ble tatt i bruk i forbindelse med opprettelsen av de nye studiene. Foranledningen var at professor Tom Tiller hadde forelest om aksjonslæring i flere kommuner i Sverige. Tre av disse kommunene gjorde i etterkant en avtale med universitetet om å få opprette og gjennomføre et desentralisert etterutdanningsstudium for 25 lærere. Tiller og tre av hans kollegaer som var lærerutdannere fikk ansvaret for å lede studiet.

Arbeidet med aksjonslæringsstudiene og videre utvikling av dem og andre partnerskapsprosjekter med skoler, medførte et behov hos oss som universitetslærere for mer kunnskap om aksjonsforskning og aksjonslæring. I 2002

1 Den lokale forskergruppa var aktiv fra 2002 til fusjonen i 2009 mellom UiT og Høgskolen i Tromsø da gruppa slo seg sammen med aksjonsforskningsgruppa på høgskolen. Den nye gruppa har også aksjonsforskning og praksisnær forskning som sin profil. Medlemmene fra den tidligere UiT-gruppa fortsatte sitt engasjement i nordisk og internasjonalt nettverk, og det er i hovedsak disse medlemmenes aktivitet og utvikling som beskrives i artikkelen og omtales som deltakere i den lokale forskningsgruppa.

ble det på initiativ fra professor Tiller etablert en lokal aksjonsforskningsgruppe. De fleste av oss var universitetslektorer med solid bakgrunn fra skolen som lærere og ledere. Ut fra vår lange erfaring kunne man betrakte oss som erfarne lærere i skolen, men som lærerutdannere på universitet startet vi som nybegynnere. Selv om vi samlet sett hadde bred kunnskap om praksisfeltet, eksisterte det også en sterk erkjennelse om at det å være akademiker nødvendigvis gjør en kontinuerlig lærings- og utviklingsprosess gjennom litteraturstudier, egen skriving av vitenskapelige tekster, kritisk refleksjon og diskusjoner. Som en følge av at mange var involvert i studiene i Sverige og tilbrakte mye tid sammen i forbindelse med studiesamlingene, utviklet det seg et faglig og sosialt fellesskap som fikk betydning for gruppas virksomhet og utvikling.

Tiller (1999) som bygger på Ravens beskrivelse av egne aksjonslæringsprosjekter fra en rekke land (Ravens, 1996), skiller mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. Mens aksjonslæring i Tillers forståelse er forbeholdt læreres og skolelederes systematiske utviklingsarbeid, er aksjonsforskning knyttet til forskere som inngår i partnerskap med skoler, og som skal dokumentere arbeidet gjennom vitenskapelig publisering. Et hovedpoeng hos han er likevel at lærere og skoleledere må forholde seg forskende til egen praksis (Stenhouse, 1975). Innholdet i aksjonslæring er blitt inspirert av ulike retninger innen aksjonsforskning og kan plasseres innenfor feltet konstruktiv samfunnsvitenskap eller konstruktiv pedagogikk (Furu, 2007). Begrepet *konstruktiv* henspiller på evnen til å finne utveier og å søke nye løsninger på det som fortøner seg som problematisk. Kilden til kritisk pedagogikk finnes hos Habermas, men Tiller deler Kallebergs (1992) bruk av begrepet *konstruktiv* i stedet for *kritisk*. Ved gjennomgang av litteratur om aksjonsforskning finner man mange begreper som handler om myndiggjøring og frigjøring, slike som *frigjørende aksjonsforskning* (Carr & Kemmis, 1986), *de undertryktes stemme* (Freire, 1970), *praxis-inspired commitment* (Fals Borda, 2001) og Elden & Levins (1991) begrep *empowering participation*. Selv om Tiller støtter seg på Kallebergs bruk av begrepet konstruktiv pedagogikk, er han også opptatt av aksjonslæringens betydning for myndiggjøring av aktørene (Tiller, 1999).

Tillers forståelse av aksjonslæring har mye til felles med hvordan Carr & Kemmis (1986) definerer aksjonsforskning. De har utviklet en aksjonsforskningsmodell som består av planlegging, handling, observasjon, refleksjon

og ny planlegging osv., som en spiral som i prinsippet aldri tar slutt. Denne modellen var godt egnet for lærerne på aksjonslæringsstudiet til å ramme inn, forstå og endre sin praksis. På samme måte som hos Carr & Kemmis stod den kollektive refleksjonen sentralt. Gjennom refleksjonen forener man fortidige og framtidige tanker og handlinger og kan skape et potensial for utvikling av praksis.

Som fersk akademiker i en ny setting er det forventninger om at man skal utvikle seg og finne sin nye identitet. Smith, Salo og Grootenboer (2010, s. 58) kaller dette for «becoming and being». Wenger (2004) løfter fram at identitet handler om å utvikle en tilhørighet der man opplever et gjensidig engasjement som det er verdt å investere noe av seg selv i, samtidig som det gir en mulighet til å betrakte seg selv som en del av en større sammenheng. Involvering i en sosial praksis spiller en viktig rolle i hans teori, der aspekter ved identitet er uløselig knyttet til praksis, fellesskap og mening. I en slik prosess har vårt fellesskap bidratt til den enkelte akademikers kvalifisering og karriereutvikling innenfor academia. Zeichner (2003) understreker også fordelene ved å delta i en kollaborativ forskningsgruppe. Et sentralt trekk ved en slik gruppe der både noviser og mer erfarne forskere deltar, er gjensidig utveksling av erfaringer som kan bidra til å forsterke utviklingen hos noviser. I dette kommunikative rommet (Kemmis & McTaggart, 2005) fremmes utviklingen fordi medlemmene kan inkorporere hverandres kunnskap for å skape ny innsikt (Lunenberg et al., 2010). En professor, en førsteamanuensis og 10–12 universitetslektorer var utgangspunktet for utvikling av den akademiske kompetansen i gruppa. Underveis skolerte mange medlemmer seg både ved å ta doktorgrad og ved å kvalifisere seg til opprykk i sine stillinger.

To av gruppas medlemmer var drivere som organiserte innholdet og ledet møtene. Gruppa ble tidlig enig om at arbeidet skulle tuftes på gjensidig forpliktelse og aktiv deltakelse, og felles prosjekter ble viktige mål, deriblant en antologi som skulle handle om lokale samarbeidsprosjekter med ulike praksisfelt. Forskning som er gjennomført på lærerutdannere som kollektivt ønsker å utforske egen praksis, har vist at å sette opp eksterne mål for gruppa er sentralt for å støtte arbeidet (Hoban, 2007; Lunenberg et al., 2010). Hensikten med en kollegial prosess om å skrive bok var «... ønsket fra nytilsatte lærere og forskere på UiT om å lære mer om aksjonsforskning, både som begrep og som virksomhet» (Tiller, 2004, s. 11). Tidlig i skriveprosessen ble pedagogikk- og

arbeidslivsforskere i Norge og Norden invitert til å bidra i boka, og underveis deltok de på flere skriveseminarer for å gi kritiske og konstruktive kommentarer. Boka fikk tittelen «Aksjonsforskning i skole og utdanning» (Tiller, 2004). Fra å være en lokal forskningsgruppe, ble gruppa etter hvert involvert i opprettelsen av nye forskningsnettverk som fikk betydning for den videre utviklingen.

Etablering og utvikling av nordisk og internasjonalt nettverk

På NERA-konferansen² på Island i 2004 der den første boka (Tiller, 2004) ble presentert, møttes skoleforskere fra Vasa, Göteborg og Tromsø. På bakgrunn av felles forskningsinteresse i skoleutvikling og aksjonsforskning, ble det opprettet et nordisk nettverk for aksjonsforskning (NNAF).

Stiftelsesmøtet ble fulgt opp av en workshop der et felles prosjekt ble planlagt. Gjennom et kollaborativt arbeid ønsket vi å utforske forskerrollen, redskaper og etiske aspekter i aksjonsforskning. På workshopen ble det etablert grupper på tvers av landene for å jobbe med disse temaene og forberede symposium til neste NERA-konferanse. Denne arbeidsformen ble videreført i et kontinuerlig arbeid på tvers av de nordiske landene og i årlige workshops for medlemmene i nettverket. Slike workshops ble arrangert som møteplasser for *akademiske aktiviteter* (forberede paperpresentasjoner/symposier til forskningskonferanser, publisering av artikler, arbeidsrapporter og bøker), men også for å styrke samarbeidet på *utdanningsfeltet* (Rönnerman, Salo, Furu, Lund, Olin & Jakhelln, 2015).

Innenfor *utdanningsfeltet* vil vi løfte fram to sentrale samarbeidsprosjekter, den årlige NORALF-konferansen (Nordisk konferanse for aksjonslæring og aksjonsforskning) og nordisk masterstudium i aksjonsforskning. Konferansen samler forskere og praktikere og arrangeres annethvert år i Tromsø og Göteborg. Det legges stor vekt på aktiviteter i seminargrupper der pågående aksjonsforskningsprosjekter blir presentert av deltakerne. På den måten bidrar nettverket til å skape et «kommunikativt rom» (Kemmis & McTaggart, 2005) der deltakerne presenterer og diskuterer kritisk hva som skjer i praksisfeltet skole og barnehage (Rönnerman et al., 2015). Det andre felles prosjektet er

2 (NERA) Nordic Educational Research Association.

Nordisk masterprogram i aksjonsforskning som startet i 2011 og er et samarbeid mellom Göteborgs universitet og UiT. Forskerne fra Göteborg og Tromsø som utviklet programmet³, har i flere år arbeidet med ulike aksjonsforskningsprosjekter i sine respektive land og tok med seg sine erfaringer inn i masterprogrammet (Furu, 2007; Furu & Lund, 2014; Rønnerman, 2008; Rønnerman & Olin, 2013).

Det allerede etablerte nordiske aksjonsforskningsnettverket gikk sammen med forskere fra Australia, Nederland og England i et nytt nettverk, Pedagogy, Education and Praxis (PEP). Etableringen av det internasjonale PEP-nettverket fikk betydning for den *akademiske aktiviteten* i det nordiske nettverket og bidro til styrking av vår akademiske identitet. Forskerne hadde en felles interesse i å utforske «dialogen om utdanningstradisjoner» (conversations of traditions) fordi utdanningspraksis i den aristoteliske betydningen av «praxis» som etisk forankret, profesjonell klokskap er satt under press (Kemmis & Smith, 2008, s. vii). Denne erkjennelsen ønsket forskerne å uttrykke gjennom en bokserie (Sense Publishers) som tok utgangspunkt i ulike forsknings- og utdanningstradisjoner og partnerskapsprosjekter i skole og utdanning. Studier fra Nederland, Australia og Norden ble presentert i bokserien (Ax & Ponte, 2007; Kemmis & Smith, 2008; Rønnerman, Furu & Salo, 2008). I slutten av hver bok skrev internasjonale forskerkolleger kommentarer til innholdet og representerte derved en kritisk stemme inn i skrive- og praksisfelleskapet. I dette internasjonale nettverket arbeidet forskerne på samme måte som i det nordiske nettverket med årlige workshops, internasjonale konferansepresentasjoner og felles forskningsprosjekter (Edwards-Groves & Kemmis, 2015).

Oppgaven for det nordiske nettverket ble primært å utforske aksjonsforskning i Norden. Med utgangspunkt i den enkelte forskers forskningsprosjekt i partnerskap med utdanningsinstitusjoner, undersøkte vi hva prosjektene hadde felles. Resultatene ble publisert i en nordisk antologi, *Nurturing Praxis* (Rønnermann et al., 2008), der målet med boka er reflektert i tittelen. Metaforen «nurturing» (gi næring til) refererer til at man ser på lærerne i de nordiske land som profesjonelle som er villige og i stand til å reflektere over og derigjennom påvirke utdanningspraksisen gjennom aksjonsforskning.

3 Ettersom lærerutdanningen i Finland leder fram til en masterutdanning, var det ikke noen interesse fra Finland for å delta i dette masterprogrammet.

I boka utforskes denne kontinuerlige profesjonsutviklingen av lærere, spesielt gjennom partnerskap mellom universitet og utdanningsinstitusjoner. I antologien knyttes aksjonsforskning i Norden til utdanningsbegrep som «danning», «folkeopplysning» og «pedagogikk». De to første tradisjonene refererer til kollektive aktiviteter der mennesker kommer sammen for å delta i sosiale læringsprosesser. Studiesirkler som ble etablert på 1900-tallet er eksempler på kollektive aktiviteter for å reflektere over og finne løsninger på politiske, sosiale og religiøse utfordringer (Korsgaard, 2000). Når det gjelder begrepet «pedagogikk», er det i Norden et fokus på å oppdra barn til å bli gode samfunnsborgere, samtidig som de skal få kunnskap. Relasjonen mellom lærer og elev utgjør en viktig moralsk dimensjon som fokuserer på hvordan man bør handle for å oppnå dette målet (Kansanen, 2003). Dette står i motsetning til det anglosaksiske begrepet om utdanning som kan tolkes som en verdsetting av aktivitet og læring for aktivitetens egen del (Rönnerman et al., 2008).

Redaktørene av boka avslutter med å løfte fram tre ulike aspekter ved arenaer der profesjonsutvikling kan finne sted, og alle er relatert til begrepet «bildung» på en eller annen måte. Det første aspektet framhever måten grupper og nettverk er organisert på, mens det andre sier noe om partnerskap mellom forsker og en gruppe lærere. Det tredje aspektet handler om observasjon av de aktuelle møtene og hvordan diskusjonen og refleksjonen kan generere ny kunnskap som er knyttet til teorier og verdier. Gjennom å jobbe med denne boka bidro forskerne i den lokale gruppa med flere kapitler fra ulike aksjonsforskningsprosjekter, og dette arbeidet økte vår forskerkompetanse på vei mot en tydeligere *akademisk identitet*. I møtet med det internasjonale nettverket ble forskerne utfordret på hva som kjennetegnet aksjonsforskning i Norden, og gjennom arbeidet med boka fikk vi tydeligere øye på egne utdanningstradisjoner. Parallelt fikk de nordiske forskerne også innsikt i og kunnskap om utdanningstradisjoner i Australia og Nederland.

I en spørreundersøkelse som ble gjort blant medlemmene i det nordiske nettverket etter fem års virksomhet, karakteriseres nettverket ved bruk av ord som «openness, inclusiveness, solidarity and tolerance» (Smith et al., 2010, s. 61). Selv om det uformelle er vektlagt i undersøkelsen, understrekes det at arbeidet i gruppa alltid er nøye planlagt av ledergruppa. Den består av en forsker fra hvert av de nordiske landene som er ansvarlig for å utarbeide forslag til løpende treårsplaner for nettverket. I undersøkelsen kommer det fram at det er regelmessige akademiske aktiviteter som fokuserer på konkrete mål med å

produsere artikler og konferanseinnlegg som har gitt gode resultater, og som er vesentlig for å holde nettverket sammen. Dette arbeidet har gitt både troverdighet og legitimitet innenfor de respektive akademiske institusjoner (ibid.).

Analyse og drøfting av deltakelse i praksisfellesskap

Gjennom å delta i nordisk og internasjonalt nettverk ble vår lokale virksomhet en integrert del av dette fellesskapet. Treårsplanene i det nordiske nettverket ble styrende for den lokale virksomheten, og data til vitenskapelige tekster ble samlet fra lokale aksjonsforskningsprosjekter. For at den lokale forskergruppa skulle utvikle seg som et praksisfellesskap, var det nødvendig med nærvær, aktiv deltakelse, gjensidig tillit, forpliktelse og ledelse.

Som begrep refererer *praksisfellesskap* til de sosiale læringsprosessene som finner sted når mennesker møtes fysisk eller virtuelt og samarbeider om en felles interesse i en tidsperiode (Wenger, 2004). Men et praksisfellesskap kan også være relasjoner mellom personer og deres aktiviteter som går over tid, og dette fellesskapet kan ha relasjoner til andre praksisfellesskap (ibid.). Wenger hevder at deltakelse i slike fellesskap former både det vi gjør, hvem vi er og hvordan vi fortolker det vi gjør. Å være med i en forskergruppe eller å delta i et arbeidsteam er både en handling og en måte å høre til på. For vårt vedkommende kan vi referere til vår deltakelse både i den lokale gruppa og i nettverkene vi er en del av, og knytte det til Wengers begreper om *identitet*, *mening* og *tilhørighet*. Likevel refererer ikke deltakelse bare til engasjement i bestemte aktiviteter med bestemte mennesker, men det er en mer omfattende prosess «... som består i at være aktive deltakere i sosiale fællesskapers *praksisser* og konstruere *identiteter* i relation til disse fællesskaper» (Wenger, 2004, s. 14–15). Et praksisfellesskap er ikke en tilfeldig sammensatt gruppe mennesker og er heller ikke synonymt med gruppe, team eller nettverk. Det som definerer et praksisfellesskap, er *gjensidig engasjement*, *felles virksomhet* og *felles repertoar* (ibid., s. 91).

Gjensidig engasjement

Et gjensidig engasjement innebærer komplementære bidrag, og den lokale forskningsgruppa som var en heterogen gruppe i og med vår ulike bakgrunn

og kompetanse, brakte inn ulike bidrag fra praksis og teori. Denne heterogeniteten ble essensiell i utviklingen av akademisk identitet. Lunenberg et al. (2010) understreker fokusering av den enkelte i en kollektiv sammenheng som betydningsfull for utvikling av identitet i en akademisk sammenheng. Identitet er sosialt konstruert gjennom hvordan andre oppfatter og definerer oss i relasjoner med andre, og av situasjonen vi befinner oss i (Bergner & Holmes, 2000). I den lokale aksjonsforskningsgruppa kom den enkelte i fokus gjennom å presentere utkast til vitenskapelige tekster fra praksisfeltet som ble gjenstand for drøfting i et gjensidig engasjement. Det skal både mot og dristighet til for å presentere uferdig tekst i en ukjent setting, og mange kjenner på sårbarheten når skriftlige utkast blir lagt fram for kollegaer for kritisk gransking (Lunenberg et al., 2010). Men gruppelederne la opp til stor takhøyde med rom for ulikhet i gruppa, så det ble relativt raskt en åpen og støttende kommunikasjon (Kemmis & Mc Taggart, 2005). Dette var nødvendig for gruppe medlemmenes utvikling av sin akademiske identitet og for engasjement, involvering og læring av hverandre. Gjensidig engasjement som ett av kjennetegnene ved et praksisfelleskap viser til at medlemmene har evnen til å utnytte hverandres forskjellighet, der sentrale elementer er hvordan man samhandler og takler kollektive forhandlingsprosesser, og at man møtes og opplever tilhørighet til gruppa (Wenger, 2004). Som kollegaer på samme arbeidsplass var det lett å møtes uformelt, og gjennom regelmessige formelle møter ble prosessene vedlikeholdt og la grunnlaget for videre utvikling. Det gjensidige engasjementet skapte tilhørighet til gruppa der den åpne dialogen ble viktig for den enkelte.

På lik linje med den lokale gruppa betinget det nordiske og det internasjonale nettverket også aktiv deltakelse og bidrag inn i nettverkene. For å holde nettverkene ved like var det nødvendig at deltakerne møtte på de årlige samlingene og deltok på utdanningskonferanser. Det forutsatte at forskerne kunne sette av tid og hadde økonomisk mulighet til å reise. På reisene ble forskerne godt kjent med hverandre både faglig og privat, noe som er viktig og nødvendig for å skape gjensidig engasjement. Det var enklere å få til fysiske møter med våre nordiske kollegaer enn med de australske, så mange møter har også foregått over nett, via mail og Skype. Men når vi først var blitt kjent, ble distansen ingen hindring for nettsamarbeid.

Flere studier om lærerutdanneres læring (Lunenberg, Loughran, Schildkamp, Beishuizen, Meirink & Zwart, 2007; Ponte, 2002) viser at en akademisk identitet utvikles lettere ved å gjennomføre forskning i et

forskerfelleskap, slik som når vi deltok i forskningsprosjekter og skrev bøker og artikler sammen. Et slikt fellesskap forutsetter samarbeid og involvering i en sosial struktur som legger til rette for utvikling og deling av kunnskap (Wenger, 2004). Der mennesker møtes oppstår det meningsutvekslinger, og i dialogen kommer spenninger, vennskap, sårbarhet, glede, kollegialitet, forhandlinger osv. til uttrykk. Wenger understreker at langvarige engasjement og relasjoner må nødvendigvis forårsake noen spenninger og konflikter. Et fellesskap består av komplekse relasjoner der det samtidig er plass for allianse og konkurranse, støtte og motstand. I alle gruppene opplevde vi denne kompleksiteten og utfordringene med å skape et fruktbart forskningsfellesskap som måtte håndteres gjennom forhandlinger og dialoger. Denne kollektive praksisen utviklet aksept og støtte for ulikheter og usikkerhet som på mange måter kjennetegner en forskers hverdag. Dermed fungerte forskningsfellesskapet som en «trygg havn» (Smith et al., 2010, s. 64).

Felles virksomhet

Det andre kjennetegnet ved praksis som kilde til fellesskap er forhandling av en felles virksomhet der en gjensidig ansvarlighet er noe som holder praksisen sammen (Wenger, 2004). Vi kan dele virksomheten til den lokale forskergruppa inn i tre områder: 1) studier i aksjonslæring i utdanningsinstitusjoner, 2) nasjonale og regionale forsknings- og utviklingsprosjekter og 3) utvikling av undervisning i lærerutdanningen.

På studier i aksjonslæring oppholdt vi oss i Sverige i konsentrerte perioder og hadde ansvaret for ledelse, forelesninger, veiledning og eksamen. Ansvaret for gjennomføringen ble framforhandlet av oss som deltok. Det betydde ikke at alle var enige om alt, men at den endelige gjennomføringen var et resultat av forhandlinger. Siden dette var nye studietilbud og ble gjennomført langt unna campus, krevdes det stor fleksibilitet og godt samarbeid i forhandlinger om innholdet i studiene som utgjorde en felles praksis. Wenger (2004) understreker at en felles praksis aldri bestemmes helt av et ytre mandat. «Selv når et praksisfellesskap oppstår som reaktion på et ydre mandat, utvikler praksis seg til fellesskabets egen reaktion på dette mandat» (Wenger, 2004, s. 98). Studieplan for studier i aksjonslæring alene bidro ikke til å forme et fellesskap. Det var nettopp gjennom forhandlinger om hvordan vi skulle forstå oppdraget, at fellesskapet utviklet seg. Det gjensidige ansvaret som vi hadde for

studiets gjennomføring, var helt avgjørende for realisering av oppdraget. Det ble produsert flere vitenskapelige tekster fra denne virksomheten (Furu, 2007; 2008; Eilertsen & Jakhelln, 2008).

Etter hvert deltok flere og flere forskere som veiledere i nasjonale og regionale forsknings- og utviklingsprosjekter (Lund, Rotvold, Skrøvset, Stjernstrøm & Tiller, 2010⁴; Rotvold & Stjernstrøm, 2010⁵; Furu & Lund, 2014⁶; Jakhelln, 2011⁷; Stjernstrøm & Carstens Knudsen, 2014⁸; Lund, Storvoll & Dagsvik, 2016⁹). Når grupper av forskere deltar i ulike former for partnerskap med utdanningsinstitusjoner, kan likevel virksomheten karakteriseres som en «felles virksomhet», fordi alle jobbet i partnerskap med praksisfeltet.

Til å begynne med var det få medlemmer i den lokale forskergruppa som gjorde forskning innen lærerutdanning. I PEP-nettverket etablerte det seg etter hvert en gruppe som hadde fokus på lærerutdanning, der også forskere fra vår aksjonsforskningsgruppe bidro med artikler (Eilertsen, Furu & Rørnes, 2011¹⁰; Eilertsen & Strøm, 2008¹¹). Da innholdet i den nye femårige lærerutdanningen ved UiT skulle planlegges, bidro lærerutdannere fra forskergruppa til å utvikle emneplaner for aksjonslæringsoppgave på bachelornivå i nært samarbeid med universitetsskolene¹². Det samme ble gjort for lektorutdanningen 8–13. Etter hvert utgjorde lærerutdanning en større del av gruppas felles virksomhet (Andreassen, 2016; Jakhelln, 2016; Rørnes, 2016; Furu & Kristoffersen, 2016).

Med bakgrunn i virksomhetene skrev forskerne vitenskapelige artikler og bokkapitler. Også i den lokale forskergruppa måtte vi diskutere hvordan vi skulle forstå aksjonsforskning både som begrep og som virksomhet (Tiller, 2004.) Et gjensidig ansvarsforhold var nødvendig for å utvikle bokprosjekter med fastsatte frister. «Felles virksomhet» i den lokale forskergruppa kan karakteriseres som en veksling mellom praktisk virksomhet og vitenskapelig arbeid.

4 «Fra ord til handling». Nasjonalt prosjekt.

5 «Fra ord til handling». Nasjonalt prosjekt.

6 «Vurdering for læring». Nasjonalt prosjekt.

7 «Veiledning av nyutdanna lærere». Nasjonalt prosjekt.

8 «Veiledning av nyutdanna lærere». Nasjonalt prosjekt.

9 «Ungdomstrinn i utvikling». Nasjonalt prosjekt.

10 «Praksis som integrerende del av lærerutdanningen- PIL-prosjektet». Nasjonalt prosjekt.

11 «Studenten som medforsker». Lokalt prosjekt.

12 Universitetsskoler er utvalgte praksisskoler som inngår i et avtalt formelt partnerskap med UiT.

I det nordiske nettverket handlet felles virksomhet om *partnerskap* mellom aksjonsforskere og ledere og lærere i utdanningsinstitusjoner for å forstå praksis, forstå sammenhengen praksis inngår i og å endre praksis (Carr & Kemmis, 1986). Det foregikk kontinuerlige forhandlinger om hvordan nettverket skulle utvikle seg. Også her var det nødvendig at alle deltok og tok ansvar for å bidra både på seminarer og med forskningsbidrag.

I PEP-nettverket representerte *dialogen* (conversation) mellom ulike utdanningstradisjoner forhandlingene. Et årlig møtepunkt var sentralt for å bli enige om plan for det fremtidige arbeidet i nettverket. Det var stadig behov for drøftinger om hvordan man forstod ulike teoretiske begrep, og hvordan man kunne samarbeide om forskningsartikler fram til neste årlige treffpunkt. Dette var krevende fordi forskerne representerte ulike utdanningstradisjoner, og mens noen hadde engelsk som morsmål, var det for andre et fremmedspråk. De australske forskerne som språkgransket de nordiske tekstene før publisering på engelsk, var en god støtte for de nordiske forskerne (Smith et al., 2010).

Den lokale forskergruppa bidro med eksempler fra ulike aksjonsforskningsprosjekter, samtidig som vi speilet egen virksomhet opp mot nettverkens aktiviteter. Vår deltakelse i nettverkene resulterte i en jevnlig vitenskapelig produksjon som ga legitimitet innad på egen institusjon.

Felles repertoar

Det tredje kjennetegnet ved praksis som kilde til fellesskap er ifølge Wenger (2004) utviklingen av et felles repertoar. Et praksisfellesskap utvikler felles rutiner, redskaper, symboler, begreper, handlinger og ikke minst felles historier om sin virksomhet. Dette felles repertoaret inngår i den diskurs som medlemmene anvender når de skal gi meningsfulle utsagn om omgivelsene. En viktig del av repertoaret som den lokale forskergruppa har utviklet, kan beskrives som *teoriutvikling, kollektive arbeidsformer og felles historier*.

Innenfor *teoriutvikling* har forskerne bidratt til å utvikle en forståelse av hva som kjennetegner aksjonsforskning i nordiske land. I tillegg har forskergruppa bidratt til å løfte fram nordiske teoritradisjoner som f.eks. *praksisteori* (Løvli, 1974; Eilertsen & Jakhelln, 2014) og *translasjonsteori* (Røvik, 2007; Røvik, Eilertsen & Furu, 2014). Disse to teoriene er anvendt i praktisk aksjonsforskning og presentert i den nordiske antologien *Lost in practice* (Rönnerman & Salo, 2014). I det internasjonale nettverket har forskere fra Australia utviklet

en teori om praksis, betegnet som «praksisarkitektur» (Kemmis & Grootenboer, 2008). Praksisarkitektur er en teori for å forstå praksis, forandringer i praksis og hva som muliggjør eller hindrer utvikling i en bestemt praksis. Flere i den lokale forskergruppa har tatt i bruk denne teorien for å analysere praksis (Salo, Nylund & Stjernstrøm, 2014; Olin, Karlberg-Granlund & Furu, 2016).

Så langt har dette arbeidet ført til utvikling av *nye kollektive arbeidsformer* i nordisk nettverk og i møter med praktikere i utdanningsinstitusjoner. Den nordiske tradisjonen med demokratiske arbeidsformer med røtter i «bildung» og «folkeopplysning» har vært toneangivende. Demokratisk arbeidsform har lang tradisjon i aksjonsforskning i arbeidslivet, og et eksempel på en slik arbeidsform er *dialogkonferanse*. Dialogkonferansen som arbeidsform ble tatt inn i utdanningssektoren av forskerne i den lokale forskergruppa i forbindelse med prosjektet «Lære og lede i praksisfellesskap»¹³ (LLIP) (Lund, 2008; Lund Rotvold, Skrøvset, Stjernstrøm & Tiller, 2010). Dialogkonferansen er videreutviklet og videreført i den nye 5-årige lærerutdanningen ved UiT (Jakhelln & Rørnes, 2014; Rørnes, 2015) og i regionale og nasjonale utviklingsprosjekter (Furu & Lund, 2014).

Som nevnt ble vi som startet opp studiene i aksjonslæring godt kjent på våre reiser, vi ble «faglige venner». Dette ble forsterket og videreutviklet ved deltakelse i de to eksterne nettverkene. Tilbake på institusjonen etter reisene, kunne vi henviser til ulike opplevelser vi hadde felles. Slike *felles historier* handlet om både faglig innhold og sosiale relasjoner. Det ble referert til interessante faglige innspill og til sosiale samvær med kollegaer. Etter hvert ble det mange felles historier som ble en del av repertoaret. Betydningen av felles opplevelser finner vi også beskrevet i en artikkel om PEP-nettverket (Edwards-Groves & Kemmis, 2015).

Avslutning

I denne artikkelen har vi vist hvordan vi kom inn i akademia med en sterk læreridentitet som etter hvert utviklet seg til en akademisk identitet som lærerutdannere. Aksjonsforskning har helt siden starten vært en sentral strategi for

13 *Lære og lede i praksisfellesskap* (LLIP) var et lokalt ledelsesprosjekt med ledere i tre nordnorske kommuner og Svalbard 2006–2009. LLIP var en del av det nasjonale prosjektet *Kunnskapsløftet – Fra ord til handling*.

å utvikle praksis som utgangspunktet for vår forskning. Gjennom aktiv deltakelse i ulike praksisfellesskap har vi tatt hånd om egen utvikling. Begrep som «praksisfellesskap» (Wenger, 2004) og «kommunikative rom» (Kemmis & Mc Taggart, 2005) har gjort oss i stand til å begrepsfeste og forstå betydningen av aktiv deltakelse.

Nettverkene har vært viktige for utviklingen av den lokale aksjonsforskningsgruppa. Gjennom konversasjoner, forhandlinger, diskusjoner og refleksjoner har vi fått utfordringer og støtte fra «faglige venner» på veien mot å bli lærerutdannere med en akademisk identitet. Identitet handler om å utvikle en tilhørighet der man opplever et gjensidig engasjement som det er verdt å investere noe av seg selv i (Wenger, 2004). Samarbeidet som har pågått jevnlig i mer enn ti år, viser at vi som forskere synes at det har vært meningsfullt, utviklende og nødvendig å inngå i en større sammenheng. I nettverkene er det åpnet opp for og etablert et felles «kommunikativt rom» hvor vi har arbeidet for å forstå hverandres ideer og språk, posisjoner og perspektiv. Det regelmessige og forpliktende samarbeidet har vært avgjørende for at nettverkene har bestått i så mange år.

I forskningslitteraturen finner vi sterke begrunnelser for systematisk og kollektiv profesjonsutvikling i det akademiske personalet i lærerutdanningen (Jakhelln, 2016). På samme måte som det stilles krav til lærernes kunnskapsbase og forskningsbasert yrkesutøvelse, vil man kunne forvente at det stilles krav til lærerutdannere (Mausethagen, 2015). Self-study research som aksjonsforskningsstrategi kan i så måte være et bidrag til at lærerutdannere kan utvikle både egen praksis og akademisk identitet.

Litteratur

- Andreassen, S-E. (2016). Studenter og praksislærer sammen om aksjonsforskning. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.), *Veier til fremragende utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ax, J. & Ponte, P. (red.) (2007). *Critiquing Praxis. Conceptual and Empirical Trends in the Teaching Professions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bergner, R. M. & Holmes, J.R. (2000). Self-concepts and self-concept change: a status dynamic approach. *Psychotherapy*, 37(1), 36–44.
- Bullock, S. M. & Ritter, J.K. (2011). Exploring the Transition into Academia through Collaborative Self-Study. *Studying Teacher Research*, 7, (2), 171–181.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.

- Corey, S. (1953). *Action Research to improve school practice*. New York: Teachers College Press.
- Edwards-Groves, C. & Kemmis, S. (2015). Pedagogy, Education and Praxis: understanding new forms of intersubjectivity through action research and practice theory. *Educational action research*, DOI: [10.1080/09650792.2015.1076730](https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1076730)
- Eilertsen, T.V. & Jakhelln, R. (2014). The practical Knowledge Regime, Teachers' Professionalisme and Professional Development. I K. Rønnerman & P. Salo (red.), *Lost in Practice. Transforming Nordic Educational Action Research*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Eilertsen, T. V. & Strøm, B. (2008). Towards a Symbiosis of Learning and Examinations. I *Teacher Education – a developmental Case-study*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Eilertsen, T. V., Furu, E. M. & Rørnes, K. (2011). Learning Beyond the traditional: preservice teachers as partners in school development. I M. Mattsson, T.V. Eilertsen & D. Dorrisson (red.), *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Elden, M. & Levin, M. (1991): Cogenerative learning. Bringing participation into action research. I W.F. Whyte (red.), *Participatory action research*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Elliot, J. (1978). What is action research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10(4), 355–357.
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory. Origins and challenges. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *Handbook of action research*. London: Sage Publications.
- Freire, P. (1970). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Harder.
- Furu, E. M. (2007). *Rak lærerrygg. Aksjonslæring i skolen*. Dr. avhandling. UiT.
- Furu, E. M. (2008). Teachers Regaining Their Power: Professional Development through Action Learning. I K. Rønnerman, P. Salo & E. M. Furu (red.), *Nurturing Praxis: Action Research in Partnership Between School and University in a Nordic Light*, s. 157–174. Rotterdam: Sense Publisher.
- Furu, E. M. og Kristoffersen, L. (2016). Lærerstudenten som lærer og forsker i egen praksis. I K. Rønnerman, A. Olin, E.M. Furu & Wennergren, A.-C. (red.), *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap*. RIPS: Rapporter från Institution för pedagogik och specialpedagogik, nr. 11.
- Furu, E. M. & Lund, T. (2014). Development Teams as Translators of School reform Ideas. I K. Rønnerman & P. Salo (red.), *Lost in Practice. Transforming Nordic Educational Action research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Grossman, P. (2013). Forward. I M. ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg & S. Shimoni (red.), *Teacher educators as members of an evolving profession* (s. v–vii). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Haug, P. (2013). Kva skal til for å betre lærarutdanninga? *Bedre skole* (3) 54–59.
- Hoban, G. (2007). *Creating a self-study group*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago.

- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen. Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Dr.gradsavhandling ved Universitetet i Tromsø: HSL-Fakultetet.
- Jakhelln, R. (2016). Innledning: Universitetsskoler og profesjonell praksis. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.), *Veier til fremragende utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakhelln, R. & Rørnes, K. (2014). Med uro og undring: FoU som danningstiltak i en integrert masterutdanning for lærere. I S. Germeten & A.E. Rønbeck (red.), *Å bli lærer. Danning og profesjonsutvikling*. Oslo: Akademika.
- Kansanen, P. (2003). Pedagogical Ethics in Educational Research. *Educational Research and Evaluation* 9 (1): 9–23.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap: en fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi.
- Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and public spheres. I N. Denzin & Y. Lincoln, *The handbook of qualitative research*, 3rd ed, s. 559–603. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kemmis, S. & Smith, T.J. (red.) (2008). *Enabling Praxis. Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & J. J. Smith, *Enabling Praxis. Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Korsgaard, O. (2000). Learning and the Changing Concept of Enlightenment. Danish Adult Education over Five Centuries. *International Review of Education* 46 (3/4): 305–325.
- Lund, T. (2008). Action Research Through Dialogue Conferences. I K. Rönnerman, P. Salo & E. M. Furu (red.), *Nurturing Praxis: Action Research in Partnership Between School and University in a Nordic Light*, s. 157–174. Rotterdam: Sense.
- Lund, T., Storvoll, A. & Dagsvik, G. (2016). Selvberetninger fra ressurslæreres hverdag. I K. Rönnerman, A. Olin, E.M. Furu & A-C. Wennergren (red.), *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap. En rapport från det nordiska nätverket i aktionsforskning*. RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr. 11.
- Lund, T., Rotvold L. Aa., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E. & Tiller, T (2010). Dialogkonferanser som læringsarena og pedagogisk utviklingsverktøy. *FoU i praksis*. Trondheim: Tapir forlag. Volum 4 (1) s. 47–64.
- Lunenberg, M., Loughran, J., Schildkamp, K., Beishuizen, J., Meirink, J. & Zwart, R. (2007). Self-study in a Community of Learning Researchers: what can we do to support teachers /teacher educators to benefit from our research? *European Educational Research Journal*, 6(4), 411–423.
- Lunenberg, M., Zwart, S. & Korthagen, F. (2010). Critical Issues in Supporting Self-Study. *Teacher and Teacher Education* 26, 1280–1289.
- Løvli, L. (1974). Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen* 22(1): 19–36.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Olin, A., Karlberg-Granlung, G. & Furu, E. M. (2016). Facilitating Democratic Professional Development: Exploring the Double Role of being an Academic Action Researcher. *Educational Action Research*, 24(3), 424-441.
- Ponte, P. (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. *Journal for Educational Action Research*, 10(3), 399-423.
- Rotvold, L. Aa. & Stjernstrøm, E., (2010). Kunnskapsutvikling i møte mellom forskere og skoleledere. I T. Lund, M.B. Postholm & G. Scheie (red.), *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ravens, R. W. (1996). *Aksjonslæringens ABC*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Rönnerman, K., Salo, P., Furu, E. M., Jakhelln, R., Lund, T. & Olin, A. (2015). Bringing ideals into Dialogue with practices. On the principles and practices of the Nordic Network for Action research. *Educational Action Research*, 24(1), 46-64.
- Rönnerman, K., Furu, E. M. & Salo, P. (red.) (2008). *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships between School and University in a Nordic Light*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rönnerman, K. & Salo, P. (red.) (2014). *Lost in Practice. Transforming Nordic Educational Action Research*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Rönnerman, K. (2008). Empowering Teachers. Action Research in Partnership between Teachers and a Researcher. I K. Rönnerman, E.M. Furu & P. Salo (red.), *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships between School and University in a Nordic Light*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rönnerman, K. & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbeite i førskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 18 (3-4), 175-196.
- Rørnes, K. (2015). Universitetsskolen i lærerutdanningen: å koble praksis og teori i lærerutdanningen. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.), *Veier til fremragende utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K.A., T.V. Eilertsen & E.M. Furu (red.) (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Salo, P., Nylund, J. & Stjernstrøm, E. (2014). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 490-506.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman.
- Smith, T., Salo, P. & Grootenboer, P. (2010). Staying alive in academia: collective praxis at work. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 55-66.
- Stjernstrøm, E. & Carstens Knudsen, L. (2014). *Stemmer i veiledningsrommet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Swennen, A., Volman, M. & van Essen, M. (2008). The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. *European journal of Teacher Education*, 31(2), 169–184.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen. Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Gyldendal.
- Tiller, T. 1999. *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (red.) (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfælleskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel Forlag.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4–15.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. I P. Reason & H. Bradbury (red.): *Handbook of action research*. London: Sage Publications.
- Zeichner, K. (2003). Teacher research and professional development. *Educational Action research*, 11(2), 301–325.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating Knowledge across Self-Studies in teacher Education. *Journal of Teacher Education* 58 (1):6–46.

8

Strategier for samarbeidende aksjonsforskning i lærerutdanning

Sigrid Gjøtterud, Solveig Strangstadstuen og Erling Krogh

In this article, we explore strategies for cooperative action research in teacher education. The analysis is based on an action research project carried out in a team of teacher educators over four years. The project is here analyzed as a case, where we apply Winter's principles for conduct and analyses of action research, collaborative resources and plural structure (Winter & Burroughs, 1989). Pretty's theory of levels of participation (Pretty, 1995) has been another lens we have used to analyze the case and discuss strategies for cooperation. We argue that it is possible to ensure democratic, cooperative action research in diversified teams of colleagues even when the researchers participate on different levels, when certain strategies are developed. It is then possible to become action researchers through participation, without prior experience. A main finding was the necessity of creating a common practice for analysis, in order for everyone to experience themselves as researchers rather than participants.

Innledning

Vi vil i denne artikkelen sette søkelyset på strategier for samarbeid i aksjonsforskning. Townsend (2013) undersøkte et stort antall artikler knyttet til deltagende forskning, og fant at samarbeidets karakter i svært liten grad blir belyst og problematisert. Hensikten med denne artikkelen er nettopp å belyse og drøfte samarbeidets karakter, i et forskerfellesskap i et lærerutdanningskollegium. Sammen med våre kolleger ved Seksjon for læring og

lærerutdanning ved NMBU gjennomførte vi (forfatterne) et fireårig aksjonsforskningsprosjekt, der hele teamet som var involvert i Praktisk pedagogisk utdanning (PPU), arbeidet med spørsmålet «hvordan kan vi forbedre vår veiledningspraksis overfor lærerstudentene, og dermed utvikle PPU-studiet og vår kompetanse?» (Gjötterud, 2011; Gjötterud & Krogh, 2012; Strangstadstuen, 2011). Prosjektet ble ledet av Sigrid og var hennes doktorgradsprosjekt. I denne artikkelen analyserer vi aksjonsforskningsprosjektet som en case, der vi identifiserer strategier for den samarbeidende forskningen. Først gjør vi rede for det teoretiske fundamentet som lå til grunn for og vokste fram gjennom veiledningsprosjektet. Deretter beskriver vi det analytiske rammeverket for analysen av casen, før vi presenterer casen som vi har valgt å presentere i tre deler. Den første delen gir en oversikt over prosjektet som helhet. Deretter drøfter Solveig (deltaker i prosjektet) sin rolle og de samarbeidsformene hun spesielt bidro til å utvikle i prosjektet. Til slutt presenterer Erling (veileder for Sigrid og deltaker i prosjektet) den relasjonelle betydningen av prosjektet og hvordan det bidro til å endre hans forskertilnærming. På bakgrunn av fortellingene fra prosjektet, utleder vi og til slutt drøfter strategier for samarbeid i aksjonsforskning.

Veiledningsprosjektets teoretiske fundament

Veiledningsprosjektet var inspirert av pragmatisk aksjonsforskning (Elliott, 1991), samarbeidende aksjonsforskning (Heron & Reason, 2001; Heron & Reason, 2008) og living theory (McNiff & Whitehead, 2002; Whitehead & McNiff, 2006). Reason og Bradbury legger vekt på samarbeidende forskning som «søker å bringe sammen aksjon og refleksjon, teori og praksis, gjennom deltakelse og samarbeid om praktiske løsninger på utfordringer som er viktige for folk» (2008, s. 4, oversatt i Hiim, 2009). Dette mener vi samsvarer godt med Elliots pragmatiske ståsted, der utvikling av praksis og deltakernes kompetanse er et hovedanliggende. Heron og Reason (2008) har utviklet en epistemologi for samarbeidende aksjonsforskning, der alle deltakere er involvert i alle fasene av forskningsprosessen. Det forutsetter et forskerfelleskap der alle engasjerer seg på lik linje og har en felles innsikt i og tiltro til den forskningsmessige tilnærmingen. Til tross for at alle deltakerne i vårt prosjekt hadde forskererfaring, var det ikke alle som hadde aksjonsforskningserfaring. Heller ikke hadde alle like store tidsressurser. Dermed hadde deltakerne i vårt

prosjekt ulike roller. Vi drøfter strategier vi mener kunne bidratt til mer bevisste valg av roller og nivåer for deltakelse.

Whitehead og McNiff (2006) legger vekt på at det bare er den enkelte som kan forandre sin egen praksis, men enhver utdanningspraksis tilhører et fellesskap. Når den enkelte forbedrer sin praksis, påvirker det den helhetlige praksisen studentene møter. Vi valgte derfor å stille spørsmålet: Hvordan kan vi forbedre vår praksis? Målet var å forbedre det vi så på som vår felles lærerutdanningspraksis, både når det gjaldt veilednings- og forskerpraksis. Dette er i tråd med Heron og Reason (2008) som peker på at en gjennom slik samarbeidende aksjonsforskning utvikler: a) ferdigheter i å drive samarbeidende forskning, b) individuelle og samarbeidende arbeidsferdigheter (veiledningsferdigheter i vårt tilfelle) og c) ferdigheter til å nydanne den arbeidskulturen der ferdighetene hører hjemme (s. 377).

Analyse

Aksjonsforskningsprosjektet utgjør en case, som vi i denne artikkelen analyserer med henblikk på å identifisere strategier som fremmer samarbeidende aksjonsforskning. Ifølge Yin (2009, s. 18) defineres en casestudie ved at den utforsker fenomener fra virkelige kontekster og forholder seg til at den komplekse virkeligheten inneholder mange flere variabler enn dataene kan vise, og derfor avhenger av et bredt spekter av datakilder. Veiledningsprosjektet gikk over fire år, med jevnlig forskermøter som ble referert, videofilmet eller tatt opp på lydfil og transkribert. I tillegg skrev deltakerne refleksjonsnotater. Veiledningstekster og studentenes oppgaver samt en årlig loggundersøkelse blant studentene utgjorde sentrale datakilder. Omkring 120 studenter deltok over en fireårsperiode.

Når vi nå gjør en metaanalyse av studien, har vi vært interessert i å utforske arbeidsmetodene vi anvendte og utviklet. Winters (Winter & Burroughs, 1989) seks prinsipper for gjennomføring og analyse av aksjonsforskning sto sentralt i studien. Prinsippene er betegnet som refleksiv kritikk, dialektisk kritikk, samarbeidende ressurs, risiko, mangfoldig struktur og teori-praksis transformasjon. I metaanalysen av casen som ligger til grunn for denne artikkelen, har vi lagt størst vekt på de to prinsippene samarbeidende ressurs og mangfoldig struktur. Samarbeidende ressurs handler om å inkludere et mangfold av synspunkter og innfallsvinkler for å forstå og belyse en situasjon. Mangfoldig struktur dreier seg om å gjøre den samarbeidende ressursen synlig også når

forskningen presenteres for andre. Derfor har vi inkludert tre helt forskjellige fortellinger som til sammen utgjør casen vi analyserer. Det er dette sammensatte bildet av casen vi nå benytter som analyseenhet. Fortellingene utgjør i seg selv fortellinger av prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009), der vi har lagt vekt på å få fram strategiene for samarbeid. Deretter har vi kategorisert strategiene (McNiff, 2013).

Prettys (1995) modell «The ladder of Pretty», som bygger på en modell for grader av deltakelse i samfunnsutvikling av Arnstein (1969), fant vi nyttig for å analysere ulike grader av deltakelse. Pretty påpeker at bare de øverste tre trinnene innebærer reell medvirkning og makt for deltakerne, og dermed reelt samarbeid. Trinn fem står for funksjonell deltakelse, trinn seks beskriver interaktiv deltakelse, og på trinn sju er deltakerne selvgående i utvikling av egen praksis. Vi har sett etter samarbeidsformer som fremmer disse gradene av deltakelse.

Fortellinger om et forskningsprosjekt i et forskerfellesskap

Vi gjør altså rede for veiledningsprosjektet i tre deler. Først gir vi en oversikt over organisering og eksempler på arbeidsmåter, prosess og resultater. Deretter gjør Solveig rede for sin deltakelse i prosjektet med vekt på forskningsstrategiene hun utviklet i samarbeid med lederen av prosjektet. Til slutt gir Erling et innblikk i hva prosjektet førte til på det mellommenneskelige plan, samt dets betydning for utvikling av aksjonsforskningskompetanse.

Veiledningsprosjektet - en oversikt (Sigrid)

Alle kollegene i seksjonen som hadde undervisning og veiledning av studenter ved praktisk pedagogisk utdanning, var deltakere i prosjektet. Gruppen hadde en stabil kjerne på fem kolleger, nye kolleger kom inn og noen sluttet, så medlemstallet varierte, men vi var oftest åtte. Alle tre forfatterne var i kjernegruppen.

Skriftlige oppgaver både i didaktikk og pedagogikk har en sentral plass i PPU-studiet. Målet er at oppgavene skal bidra til at studentene utvikler sin lærerkompetanse. Vi valgte å konsentrere oss om den første didaktiske oppgaven i studiet. I denne oppgaven skulle studentene gjøre rede for plan for en

undervisningsøkt, gjennomføring og refleksjon over økta ved hjelp av didaktiske begreper og grunnleggende didaktisk teori. De skulle altså lære av sine erfaringer. De skulle også samarbeide og gi hverandre tilbakemeldinger på tekstutkast, dermed la vi opp til aksjonslæring (Revans, 1998). Studentene ble i tillegg veiledet av oss lærere. Veiledning av disse oppgavene er dermed en kjernevirksomhet i lærerutdannernes praksis, og skrivekurset som innledet studentenes samarbeid om oppgaven, skulle vise seg å bli en viktig kilde til utvikling.

Alle kollegene hadde forskningserfaring, men bare lederen av prosjektet hadde erfaring med pedagogisk aksjonsforskning. I begynnelsen var prosjektet preget av at et par av deltakerne uttrykte skepsis til aksjonsforskning som gyldig forskning, mens andre anerkjente forskningsstrategien og likevel ikke så seg selv som forskere, men deltakere. Til tross for positiv innstilling til prosjektet i utgangspunktet var prosessen en periode preget av usikkerhet og en viss motstand.

Forskningsarbeidet startet med at hver enkelt deltaker ble bedt om å beskrive sin praktiske veiledningsteori. Noen av deltakerne hadde bakgrunn i veiledningspedagogikk, men ikke alle. Lauvås og Handals (2000) tilnærming til reflekterende veiledning av lærerstudenter og gestaltveiledning (Allgood & Kvalsund, 2005; Grendstad & Sandven, 1986) dannet en basis for vår felles praksis. Den reflekterende veiledningstradisjonen innebærer at studentene gjennom veiledning knyttet til konkrete, personlige erfaringer skal bli bevisst sin praksisteori, der egne handlinger belyses og analyseres ved hjelp av teori, og egne verdier blir bevisste. Den gestaltteoretiske tilnærmingen tar utgangspunkt i et helhetssyn på mennesket der handlinger, holdninger, følelser og tanker henger sammen.

I forberedelsesfasen gjennomførte vi en undersøkelse av studentenes utbytte av arbeidet med den første didaktiske oppgaven. Studentene oppfattet tilbakemeldingene som konstruktive og vurderingen som grundig. Likevel mente de det viktigste de lærte var hvordan de skulle skrive en slik oppgave, mens målet jo var at de skulle bygge lærerkompetanse. Dette gapet mellom studentenes opplevelse og vår intensjon dannet utgangspunkt for forbedringsarbeidet.

Gjennom tre år fulgte prosjektet en grunnstruktur av planlegging, gjennomføring (av veiledning) og refleksjon, sykluser som kjennetegner aksjonsforskningsstrategien (Kemmis & McTaggart, 2005). Jevnlige forskermøter (som varte fra en halv dag til en dag, to det første året, seks det andre året, fem

det tredje året og ett analyse møte det siste året) utgjorde en grunnstamme i denne strukturen. I planleggingsfasen drøftet vi utfordringer og mulige måter vi kunne forbedre veiledningen på. Tiltakene kunne være individuelle, eller vi samlet oss om en idé framsatt av en av kollegene. I veiledningsperioden iverksatte vi endringstiltakene. Refleksjonsfasen var delt i en individuell fase der den enkelte skrev korte refleksjonsnotater, og en fase der vi delte erfaringene i forskermøtene. Kjernen i de reflekterende forskningssamtalene var deling av fortellinger fra veiledningssituasjonene og påfølgende refleksjon og analyse av fortellingene. Utviklingen foregikk dermed i et dynamisk samspill mellom at den enkelte arbeidet med å utvikle sin egen veiledningspraksis, og at vi lærte av hverandre og dermed utviklet vår felles praksis.

Analysene bidro til at vi kunne identifiserte dimensjoner og prinsipper vi ønsket skulle gjennomsyre veiledningen, rammene for oppgaven og undervisningen. Når vi satte søkelyset på oppgavene, oppdaget vi forbedringsområder knyttet til flere sider av virksomheten. For eksempel krevde oppgaven at studentene skulle reflektere. De fleste studentene kom fra en realfaglig bakgrunn, der egne refleksjoner var irrelevante i tekster. Studentene trengte trening i refleksjon, og dette ble vektlagt i undervisningen gjennom samarbeidende øvelser, ikke minst i det innledende skrivekurset.

Gjennom analysene i forskermøtene vokste begrepsparet «det kjærlige og kritiske møtet» fram som et samlende/felles perspektiv på veiledning. Flere av kollegene var opptatt av Bubers (1992) møtepedagogikk. Forskersamtalene førte til en økt bevissthet om at vi ønsket å møte studentene i Jeg-Du-møter. Når vi forholdt oss til teksten, så vi at den kunne bli et objekt for vår veiledning, vi møtte den som et Det. Denne erkjennelsen førte til at vi tenkte nøyere gjennom at teksten var et uttrykk for studentens intensjoner og kompetanse, og vi utviklet strategier for å møte studentene i et Jeg-Du-forhold også når vi forholdt oss til teksten. Vi forsøkte å se på teksten både med et «kjærlig blikk» som gjorde at vi kunne framheve og støtte studenten og hans eller hennes intensjoner, og et kritisk blikk som bidro til å yte motstand som er nødvendig for vekst (Gjötterud, 2009; Gjötterud & Strangstadstuen, 2013).

Det tredje og det fjerde året avholdt vi forskermøter der vi i fellesskap gjennomførte overordnede analyser av prosjektet. Vi analyserte først hvordan prosjektet hadde påvirket vår veiledningspraksis. Analysen la grunnlag for vårt bidrag til feltet pedagogisk veiledning (Gjötterud & Strangstadstuen, 2013).

Deretter analyserte vi den aksjonsforskningskompetansen som var utviklet i gruppen, og hvilken kunnskap prosjektet tilførte aksjonsforskningsfeltet (Gjølterud & Krogh, 2012). Denne artikkelen viderefører dette aspektet.

Den årlige loggundersøkelsen, der studentene skulle skrive om sitt utbytte av arbeidet med oppgaven, veiledningen og samarbeidet med andre studenter, ga sammen med deres oppgaver viktige innspill til våre refleksjoner og analyser.

Et hovedresultat av prosjektet var at en annen obligatorisk aktivitet i studiet, studentenes gruppebaserte pedagogiske utviklingsprosjekt, gikk i retning av aksjonsforskning, der studentene utforsket sin lærerpraksis. Vi var rollemo- deller som hadde utviklet en mer enhetlig plattform også for veiledning av denne oppgaven. Varige endringer i vår forskerpraksis gjenspeiles i forsknings- søknader og senere aksjonsforskningsprosjekter som for eksempel utvikling av gård-skolesamarbeid i et fattig fjellområde i Tanzania (Ahmad, Gjølterud & Krogh, 2015) og utvikling av utforskende arbeidsmåter i realfag, ElevForsk (se kapittel 11).

Veiledningsprosjektet - et deltakerperspektiv (Solveig)

Jeg så fram til å være deltaker i prosjektet med veiledning som tema og at hver av oss definerte hva i vår praksis vi ville utforske. Jeg valgte å forbedre skrive- kurset for studentene som en introduksjon til deres arbeid i skrive- og respons- grupper, knyttet til skrivingen av den didaktiske oppgaven. Målet var at studentene skulle delta mer aktivt i gruppene sine for dermed å erfare gleden og nytten av det å gi og få respons (Strangstadstuen, 2011). Med grunnlag i living theory (McNiff & Whitehead, 2002) hadde jeg tro på at jeg kunne forbedre min undervisningspraksis ved å vie min egen læring ekstra oppmerksomhet gjennom å skrive detaljerte planer for og logger fra undervisningen og reflektere over disse.

Allerede i det første prosjektåret viste det seg at de nye ideene til min under- visning ikke kom fra egne planer, men i interaksjon med andre, særlig med prosjektleder og studentene. Dette ble en aha-opplevelse. Som nybegynner i aksjonsforskning hadde jeg liten innsikt i *hvordan* jeg skulle forske i egen praksis. Jeg begynte mer systematisk å lese om aksjonsforskning og oppdaget at jeg hadde oversett et sentralt element i definisjonen av pedagogisk aksjons- forskning, nemlig at slik forskning innebærer «identifikasjon av *strategier for*

planlagte handlinger som blir iverksatt og deretter systematisk underkastet observasjon, refleksjon og endring» (Carr & Kemmis, 1986, s. 164–165, min oversettelse og uthevelse). Jeg hadde gått rett til planen uten å tenke på hvilke strategier jeg kunne anvende i relasjonen til mine kolleger og til prosjektet som helhet. Dermed startet jakten på hvilke strategier som førte til forbedringer.

Den første strategien var å studere loggene hvor studentene skrev om egen skriving og læring. Det ble tydeligere for meg hvor krevende det er for studentene å skrive seg inn i et nytt fagfelt og ny fagsjanger. Studentene trenger lesing, veiledning og modeller, sier Hoel (2008). Dette tydeliggjorde behov for bedre skrivekurs og skrivegrupper.

Den andre strategien var å bruke referatene som Sigrid skrev fra forskermøtene. Når jeg leste hennes sitater av mine uttalelser, opplevde jeg å bli veiledet. Hennes oppmerksomhet fikk meg til å føle meg sett og respektert, og hun sjekket ut om hun hadde oppfattet meg rett. Gjennom referatene ble jeg parafrasert, noe som ga meg mulighet til å utdype og nyansere tanker, meninger og ideer som jeg sendte tilbake til Sigrid. Denne skriftlige veiledningsrelasjonen ble et kognitivt redskap som strukturerte og fordypet min forståelse av egen praksis.

Den tredje strategien var mitt samarbeid med Sigrid om refleksjon over vår veiledning. I studentenes logger leste vi at de brukte både medstudentene og oss lærere som modeller når de skrev og ga respons. For eksempel fulgte vi opp denne modelleringen ved at vi benevnte vår veiledning når vi veiledet studentenes tekster. I likhet med Tveiten (2008) så vi på begrepene som en profesjonell assistanse i studentenes utvikling av lærerkompetanse. Studentene lærte grunnleggende veiledningsteori gjennom sin responspraksis og ved at vi løftet fram veiledningsbegrepene i en form for metaveiledning. Etter hvert kunne studentene uttrykke hvilke veiledningsteknikker *de* brukte når de lyttet aktivt til hverandres tekstutkast. Gjennom prosjektet erfarte jeg at den skriftlige veiledningsrelasjonen jeg hadde med Sigrid og med studentene ble en sentral strategi for meg som prosjektdeltaker for å utvikle min veiledningskompetanse. Strategien tok Sigrid og jeg med oss videre inn i vårt samarbeid.

Trinnene i Prettys (1995) modell er aktuelle for å analysere min deltakelse i veiledningsprosjektet. I starten av prosjektet opptrådte jeg som en funksjonell deltaker i møtene (trinn fem). Jeg ga innspill til beslutningsprosessene i prosjektet og lyttet til kollegene for å få ideer og erfaringer som jeg kunne ha nytte av.

Interaktiv deltakelse i prosjektgruppen erfarte jeg i situasjoner hvor vi samarbeidet med felles spørsmål eller oppgaver, som for eksempel i analysefasen (trinn seks). Her var vi slik Pretty beskriver det, likeverdige ved at vi delte og utviklet kunnskap sammen. Samarbeidet med Sigrid var også interaktivt ved den veiledningsrelasjon vi hadde. I samarbeidet vi hadde om veiledningsundervisningen utgjorde vi en selvstående gruppe som definerte oppgaver og styrte arbeidet selv (trinn syv i Prettys stige). Vi involverte studentene gjennom deres tilbakemeldinger og utforsket veiledning og undervisning sammen med dem, og delte våre erfaringer med kollegene.

Forskning i egen praksis ble altså i stor grad fremmet i et nært samarbeid med prosjektleder, studentene og prosjektgruppen. Jeg opplevde at det å opptre uavhengig av kollegene ikke førte fram, derimot var jeg avhengig av de andre for å finne strategier for å utvikle egen praksis. Kvalsund (1998) mener at vi i relasjon med hverandre beveger oss dynamisk mellom tre avhengighetsfaser. Når relasjonen preges av avhengighet, viser den både underordning, lojalitet og trygghet. Dette preget meg i relasjonen til prosjektgruppen i starten. Samtidig ønsket jeg å være uavhengig og styre mitt eget prosjekt. Da jeg erfarte hvor viktig interaksjonen med prosjektleder var, erkjente jeg betydningen av å være i gjensidig avhengighet. Forståelsen av å være gjensidig avhengig av den andre gjorde at jeg lyttet mer til de andres divergerende stemmer som forstyrret og beriket egne tanker (Bakhtin, 1986). Kvalsund sier at en slik overgang forutsetter en erkjennelse av at vi alle trenger hverandres ressurser og bekreftelser for å handle uansett hvor selvstendige vi er. Strategiene jeg bidro til å utvikle, bygger nettopp på denne erkjennelsen.

Veiledningsprosjektet - et veileder- og deltakerperspektiv (Erling)

I løpet av prosjektperioden fikk seksjonen flere og bredere arbeidsoppgaver. Ved siden av at studenttallet ved PPU ble fordoblet, kom integrert lektorutdanning i realfag godt i gang. Det lille teamet på fem fagansatte som jobbet sammen om PPU, vokste i størrelse ved inngangen til prosjektet. Gradvis ble det tette samarbeidet om planlegging, gjennomføring og evaluering i og av PPU erstattet av arbeidsdeling mellom kollegene for å utføre den økende bredden av arbeidsoppgaver. Dette førte til avstand og mindre løpende kontakt mellom de

fagansatte. Jeg merket endringen, men fikk først satt ord på den under et forskermøte i prosjektet.

Jeg opplevde at veiledningsprosjektet ga oss fagansatte en ny oppgave å jobbe sammen om. Veiledning av studenter er en kjerneoppgave i PPU, og gjennom prosjektet fikk vi innsikt i hverandres strategier og tilnærminger. For min del fikk både blottstilling og deling stor betydning. Jeg lærte mye om måter å veilede på. Det viktigste var likevel at jeg «så» både kollegene og meg selv tydeligere. Jeg forsto kollegene bedre og ble rett og slett mer glad i dem, og kanskje en smule mer fleksibel overfor dem.

Som sosialantropolog hadde jeg snust på aksjonsforskning, men ikke satt meg ordentlig inn i utførelsen av forskningshåndverket. Da jeg etter hvert ble den sentrale veileder for Sigrids avhandlingsarbeid, ble jeg nødt til å gå i dybden. I løpet av prosjektperioden innså jeg at jeg fra begynnelsen av eget doktorgradsarbeid i 1988 hadde drevet med aksjonsforskning, men kalt det radikal empirisme, en utkanttradisjon i sosialantropologi. Levende teori (Whitehead & McNiff, 2006) og samarbeidende aksjonsforskning (Heron & Reason, 2008) passet som hånd i hanske med teoriene jeg hadde brukt i sosialantropologi.

Samarbeid om felles aktiviteter i yrkesutøvelse og om andre prosjekter førte til at kollegene lærte hverandre bedre å kjenne som mennesker og medmennesker. Jeg ble inspirert til å gå nærmere inn på likheter og forskjeller i arbeidsmåter og faglige perspektiver oss kolleger imellom. Jeg erfarte at samarbeid kan føre til at kollegenes faglige horisonter utvides og til dels smelter sammen. Uten at vi bryr oss om hverandre og hva Den Andre arbeider med, får vi ikke særlig interesse for å utforske mulige felles horisonter. Samarbeidet og felles horisont førte til oppbygging av en aksjonsforskergruppe ved Seksjon for læring og lærerutdanning på Ås. Dette gjenspeiles blant annet i seksjonens forskningsstrategi.

Strategier for samarbeidende forskning

På bakgrunn av casen vi har presentert, har vi identifisert følgende syv strategier: synliggjøring av faglig og forskningsmessig ståsted, bevisst teoretisk fundament, likeverdige og ulike deltakelse, forskermøter, dialog med møterefater, dialog med studentlogger og til slutt samanalyse.

Synliggjøring av faglig- og forskningsmessig ståsted

Gjennom den innledende øvelsen å beskrive egen praktisk veiledningsteori ble et mangfold av veiledningspraksiser synliggjort. På samme måte mener vi at en oppgave der den enkelte gjør rede for egne forskningserfaringer og eget ståsted og verdigrunnlag for forskning, vil kunne danne et viktig fundament for videre samarbeidende forskning. På grunnlag av en slik kartlegging og bevisstgjøring kan deltakernes ulike perspektiver og horisonter møtes gjennom prosessen, slik at kollegagruppen gjøres rede til å utvikle seg som samarbeidende aksjonsforskere. Det dreier seg om å oppøve empati og erkjenne betydningen av flerstemmighet som basis for forskningsprosessen. For å kunne utnytte potensialet i den samarbeidende ressursen, er det nødvendig å se og respektere hverandres perspektiver og verdier i forhold til det aktuelle temaet, veiledning, men også verdier og perspektiver i forskningen. Den første strategien vi peker på, er en tydeliggjøring og dermed synliggjøring av den enkeltes faglige og forskningsmessige ståsted som utgangspunkt for å danne en felles forståelse av og tillit til verdien av aksjonsforskning. Mangfoldige perspektiver er berikende og nødvendig i samarbeidende aksjonsforskning, men uten bevisstgjøring av hva mangfoldet inneholder og betyr, vil ulikhetene kunne skape blokkerende konflikter.

Bevisst teoretisk fundament

Veiledningsprosjektet var et doktorgradsprosjekt. Det innebar at prosjektet ble initiert av Sigrid, som også hadde et klart ønske om tema og problemstilling for prosjektet. Dette er ikke i tråd med grunnleggende demokratiske verdier i aksjonsforskning, som forutsetter at problemstillingen kommer fra deltakerne selv. Likevel skriver Heron og Reason (2001) at: «Noen grupper blir etablert av en eller to initierende forskere som kjenner metoden, som velger tema for forskningen, inviterer andre interesserte til å delta og initierer disse medlemmene i forskningsprosedyrene» (s. 181, vår oversettelse). Nettopp slik var starten av vårt prosjekt. Men fordi forskningsområdet angikk alle, var det ikke vanskelig å få tilslutning til temaet.

I tillegg til at alle aksepterer aksjonsforskning som forskning, som belyst over, er et visst felles teoretisk fundament en forutsetning for medbestemmelse og deltakelse i forskningen, slik Solveig peker på. Valg av strategier og metoder innebærer at gruppen som helhet har kunnskap om aksjonsforskningens idégrunnlag og

strategier, muligheter og begrensninger. Det påhviler de deltakerne som har slik kunnskap, å initiere og oppmuntre til å etablere et felles teoretisk fundament. Når ikke alle deltakerne har en viss felles kunnskap, begrenses mulighetene for å ta bevisste valg og beslutninger i gruppen, og det er fare for at deltakerne ikke blir interaktive deltakere (jf. Pretty, 1995). Nettopp det å gjøre bevisste valg i våre praksiser er en nøkkelkvalitet i aksjonsforskning, hevder Reason og Bradbury (2008). Riktignok har vi stor tro på å lære gjennom å være involvert i aksjonsforskning, men vår erfaring er likevel at det er verdifullt og nødvendig å lese og diskutere aksjonsforskningens teoretiske grunnlag. Når vi skulle utvikle vår veiledningspraksis, i den hensikt å bidra til at lærerstudentene skulle utvikle sin lærerkompetanse, var det essensielt for oss å kunne snakke om og drøfte veiledningspraksis og læring. Det å ha et forum for systematisk drøfting av fagets teori gjorde både planer, observasjoner og refleksjoner mer presise. Dermed var det lettere å reflektere over erfaringer i fellesskap, og kvaliteten på medvirkningen økte. Felles lesing av grunnleggende litteratur om aksjonsforskning og faginnhold er dermed den andre strategien for samarbeidende aksjonsforskning i et forskerfellesskap som vi vil løfte fram.

Likeverdig og ulik deltakelse

Forskningen var en integrert del av undervisningen. Dette mener Elliot (2015) er sentralt fordi kunnskapen utvikles gjennom at forskerne handler for å skape verdifulle undervisnings- og læreprosesser. Fordi forskningen var så integrert i vårt daglige arbeid, kunne alle sette av noe tid til å delta i prosjektet. Likevel var det stor forskjell på hvor mye tid de enkelte valgte å bruke i prosjektet. Derfor vil ikke alle delta like aktivt i alle faser av prosjektet, men vi mener at under de forutsetningene vi har skissert så langt, kan deltakerne ta bevisste valg med hensyn til hvor mye de involverer seg. Vi mener derfor at likeverd ikke er det samme som lik deltakelse, men for det første at det dreier seg om at deltakerne kan velge omfang av deltakelse, forutsatt et minstenivå av deltakelse i gruppas felles obligatoriske aktiviteter tilsvarende Prettys femte trinn, funksjonell deltakelse. For det andre må de kunne velge fordypning i forsknings-tema og vinklinger ut fra egen interesse, forutsatt relevans i forhold til tema for felles prosjekt og forenlighet med aksjonsforskning som forskningsstrategi. En konklusjon fra vårt prosjekt er at det er viktig å kunne delta på ulike måter, med ulik grad av engasjement og innsats, da mange er involvert i andre

prosjekter samtidig. Men det er et hovedpoeng at nettopp denne kunnskapen er delt, slik at deltakerne kan bli *enige om* ulik deltakelse og ulike roller på bakgrunn av bevisste valg som blir synliggjort i forskergruppen. Dermed er også en bevisst valgfrihet med hensyn til grad av involvering en strategi for å sikre samarbeidet.

Forskermøter

De regelmessige forskermøtene dannet en struktur for samarbeidet. Innholdet i møtene ble bestemt av fellesskapet, og vi ble enige om strukturer for samtaler. Møtene utgjorde en grunnstruktur for felles planlegging av forestående veiledningsperiode og refleksjoner over og analyse av erfaringene. Det var i disse møtene vi drøftet vår praksis, verdier og teoretisk fundament. Vi lyttet til hverandre, fanget opp og videreutviklet ideer, og beslutninger om endringer i oppgaver og rammer i studiet ble tatt på bakgrunn av de felles refleksjonene. Alle deltakerne prioriterte møtene. Forskermøtene utgjorde en strukturell strategi der vi skapte det Aagaard Nilsen (Aagaard Nielsen & Svensson, 2006) kaller et frirom. Frirommene er nødvendige for å kunne løfte seg ut over de daglige oppgavene som Erling pekte på stadig hadde tiltatt etter at etableringsfasen ved vår seksjon var tilbakelagt.

Dialog med møtereferater

Forskermøtene ble dokumentert i skriftlige referater, som oftest bygget på lyd- eller videofiler. Prosjektleder transkriberte referatene og sendte dem tilbake til de andre deltakerne. Solveig beskriver over den dialogen som oppsto når hun mottok referater/transkripsjoner fra møtene. Når egne utsagn ble speilet tilbake, skapte det nye tanker og ideer hos Solveig som hun formidlet til Sigrid, og som Sigrid responderte på. Slik utviklet det seg en gjensidig veiledningsrelasjon som bidro til å strukturerte og fordype vår forståelse av eget bidrag til vår felles praksis. Den stadige responsen på tanker og ideer skapte nye tanker og ideer som vi kunne omsette i praksis, som eksempelet med å gi metaveiledning i studentenes tekster. Ideene ble brakt tilbake til forskermøtet og dannet basis for endret praksis for flere – de ble en del av *vårt* handlingsrepertoar. Dialogen i prosjektet kan beskrives som en bølgebevegelse av kontakt, tilbaketrekning og retur (Macmurray, 1979). Kontakten

skjedde i møtene, deretter trakk vi oss tilbake for å gjennomføre veiledning og for å reflektere over erfaringene. Tilbaketrekningen er nødvendig for bearbeiding og utløser utvidete muligheter for læring og utvikling i den fornyede kontakten (Kvalsund, 2003). Derfor ble det å fortsette dialogen gjennom å gi og få respons knyttet til referatet en viktig strategi som Solveig og Sigrid utviklet for likeverdig deltakelse i aksjonsforskningen, der initiativ ble besvart og videreutviklet.

Dialog med studentlogger

En annen forskningsstrategi forskergruppen utviklet og som Solveig peker på, er den årlige, strukturerte loggen fra studentene, som de skrev etter at de var ferdig med den første didaktiske oppgaven. Loggene bidro til at studentene utforsket sine egne læreprosesser på en systematisk måte. Studentene hadde planlagt, gjennomført og reflektert over egen undervisning i oppgaven. I loggen skulle de analysere sin egen læring og hva som hadde hatt innflytelse på læringen. Refleksjonene delte de med hverandre i grupper og med oss gjennom loggtekstene. Studentene forsket i sin læring og sin praksis.

Gjennom analyse av studentenes logger fikk vi innspill til hvordan vi kunne forbedre veiledning, undervisning og rammene rundt oppgavearbeidet. Forskningsstrategien handlet altså om å gjennomføre loggundersøkelsen, men like mye om hvordan vi analyserte og brukte loggen for å forstå vår egen praksis og dermed oppdage muligheter for forbedring. Studentenes erfaringer speilet vår praksis og bidro til refleksiv kritikk (Winter & Burroughs, 1989). Gjennom refleksiv kritikk blir vaner og rutiner belyst, det gjør det mulig å stille spørsmål ved hensiktsmessigheten av dem.

Samanalyse

Vi gjorde flere mindre vellykkede forsøk på å analysere sammen underveis i prosessen, men vi lærte av erfaringene, blant annet erfaringene med å analysere studentloggene og et felles prosjekt med å analysere veiledningskompetansen vi hadde utviklet og hvilke endringer vi hadde skapt i PPU. Da vi kom til avslutningen av prosjektet, kunne vi gjøre en felles analyse der vi rettet oppmerksomheten mot hvilken forskerkompetanse vi hadde utviklet. Vi hadde da

utviklet et rammeverk for analysene etter Eneroths (1984) analyseenheter. Med *vesensmetoden* identifiserte vi kjennetegn ved den enkeltes forskerkompetanse. Deretter kartla vi hvordan denne kompetansen hadde endret seg gjennom prosessen, *prosessmetoden*. Til slutt brukte vi den *dialektiske metoden* for å identifisere hvilke hendelser eller sider ved prosessen som hadde bidratt til endringer. De enkelte skrev på forhånd et notat der de på denne måten analyserte sin egen kompetanse. I møtet presenterte hver enkelt essensen av sin analyse, deretter søkte vi etter fellestrekk i analysene og sammenfattet dem i en felles analyse.

Det var først gjennom de felles analysene at alle oppfattet seg som *forskere* i prosjektet, og vi oppnådde at aksjonsforskning var «blitt et fellestrekk i vår måte å forske på i seksjonen» (E og A i notat fra avslutningsseminaret, 14.12.09). Felles analyser oppdaget vi var en nøkkelstrategi for å oppnå likeverdige deltakelse i den samarbeidende forskningen.

Oppsummerende kommentar

Det langvarige forløpet og systematikken i samarbeidet ga en unik mulighet til å oppdage hverandres faglige styrker og svakheter, og utdype de menneskelige relasjonene slik Erling peker på. En forutsetning for at prosjektet kunne vare så lenge, var at det var så nært knyttet til de daglige gjøremålene i vår praksis. Varigheten var avgjørende for å utvikle aksjonsforskningskompetanse, slik både Solveig og Erling løfter fram. I prosjektgruppen sammenfattet vi vår veiledning av våre studenter i begrepene «det kjærlige og kritiske møtet». Disse begrepene kan også være et prinsipp for relasjonene i aksjonsforskningsgrupper.

Drøfting

I det foregående har vi utledet et sett med strategier vi brukte for å lære og gjennomføre aksjonsforskning i vår lærerutdanningsorganisasjon. Her skal vi sammenfatte og drøfte strategiene i to kjernepunkter. Først faktorer vi mener er avgjørende for at aksjonsforskning skal fungere innen en organisasjon der deltakerne har ulik kunnskap, erfaring og tid til disposisjon, deretter kvaliteter ved de relasjonelle sidene ved samarbeidet vi mener er avgjørende for en demokratisk prosess.

Prosjektet som forenende struktur i en organisasjon i endring

Prosjektet virket samlende i en tid da vår lille organisasjon var i vekst, noe som førte til store endringer i måter å samarbeide på, med mindre kontakt. Prosjektet var en støttestruktur for å gjøre noe grundigere, hver for oss og sammen. Samtidig utfordret det bestående oppfatninger om hva forskning er. Prosjektet viste med sine ulike faser, samarbeidsformer og refleksjoner at deltakerne var, og er, forskjellige. Vi kom til prosjektet med hver vår fagbakgrunn, forskningserfaring og undervisningserfaring. Kollegiet var mer preget av mangfold enn av likhet. Dette innebar også ulike syn på hva det vil si å være forsker og aksjonsforsker, noe som utfordrer Heron og Reasons (2001, 2008) tanke om likestilte roller. Slik vi forstår Heron og Reason, har de utledet sin teori gjennom arbeid i en forskergruppe der alle gikk til oppgaven med like ambisjoner, og der alle deltakerne hadde erfaring med aksjonsforskning. Disse forutsetningene var ikke til stede i vår gruppe, og over har vi vist hvilke strategier vi utviklet for å nærme oss idealet om likestilt deltakelse.

Samtidig erkjente vi at det ikke var et mål at alle skulle delta på lik linje, nettopp for å sikre den rike samarbeidende ressursen som blir mulig når deltakerne kan velge hvor mye tid og krefter de vil og kan bruke i prosjektet. Det er likevel avgjørende at det er noen som er engasjerte og har den nødvendige kunnskapen om aksjonsforskning, som driver prosessen. Men erkjennelsen av verdien av at noen deltakere kan ha en mer perifer rolle, bidrar til at alle kan delta når det finnes noen samlende strukturer som for eksempel de jevnlige forskermøtene vi hadde. Det er nødvendig at alle forplikter seg på et minstemål av felles aktiviteter, og vi så det som avgjørende at alle bidro til å analysere prosesser og resultater. Denne fleksibiliteten mener vi er avgjørende for den brede deltakelsen som er nødvendig for å skape varige endringer i organisasjonen.

Argyris og Schön (1996) argumenterer for at mennesker i en organisasjon kan lære uten at organisasjonen lærer. Når individenes kunnskap ikke blir nedfelt i styrende dokumenter, strategier og rutiner, vil ikke organisasjonen lære. Men når vi som enkeltmennesker lærer og kunnskapen samtidig blir synlig i organisasjonens virksomhet, det de kaller «theory-in-use», da lærer organisasjonen også. Nettopp fordi hele teamet rundt PPU deltok på de jevnlige møtene og delte sine erfaringer og deltok i analyser av studentenes logger, selv

om ikke alle leste like mye teori eller referater, så ble beslutninger fulgt opp, rutiner og strategier ble nedfelt i dokumenter som oppgavetekster, fagplan og forskningsstrategi. De felles erfaringene og aktivitetene førte med seg endringer i organisasjonen, både med hensyn til undervisning og veiledning og ved en generell aksept for aksjonsforskning, men også ved at flere beveget seg mer mot aksjonsforskning som strategi i egen forskning.

Samarbeidets relasjonelle aspekter – kvaliteter som sikrer likeverdighet og demokrati

Det nære samarbeidet stiller krav til at deltakerne respekterer hverandre og er åpne for å lytte, og samtidig gir arbeidet mulighet for videre utvikling av disse kvalitetene. Mangfoldet i vår gruppe bidro til sentrale diskusjoner som for eksempel spørsmålet om forskningens essens. Hva er den i aksjonsforskning? Spørsmålet hadde aldri blitt stilt om ikke flere av deltakerne hadde hatt en fenomenologisk forskningsbakgrunn. Hadde vi i utgangspunktet hatt de avklarende rundene på ulike forskningsmessige ståsteder, kunne aspekter ved de forskjellige forskningstradisjonene i enda større gradet preget og beriket valg av metoder og perspektiver. I stedet ble noen av forskjellene oppfattet som en trussel og framkalte lite fruktbare forsvarsmekanismer. Et viktig poeng hos Winter er nettopp at det er i forskjellene og mangfoldet at potensialet for endring ligger. Sett i bakspeilet mener vi at forskjeller mellom oss og også motsetninger innen den enkeltes oppfatninger og erfaringer, i større grad kunne vært framhevet innenfor de samlende strukturene vi skapte. Større grad av både refleksiv og dialektisk kritikk, kritisk speiling og dekonstruksjon både av vår egen og vår felles praksis, ville kanskje åpnet opp for mer radikale endringer. Forskjellene som var tydelige, for eksempel en langvarig oppfatning blant flere deltakere av at de nettopp var deltakere og ikke medforskere, skapte spenninger og var avgjørende for utviklingen av strategiene. Macmurray (1957) peker på at det som gjør samarbeid krevende, er at våre handlinger fører til motstand fra andre og at det frustrerer vår vilje. Dette er i tråd med Hannah Arendts prinsipp om at mangfold er nødvendig for handling, men at mangfoldet i seg selv ikke er nok (Arendt, 1958). Prosjektet gjorde oss oppmerksomme på betydningen av å møte motstand, og å besvare den.

Dette bringer oss direkte til aksjonsforskningens «vesen» og verdigrunnlag. Aksjonsforskning innebærer at vi tillater oss å bli forstyrret og desorienterte,

men den krever også at vi svarer på andres initiativ. Derfor er de relasjonelle faktorene i aksjonsforskning så viktige. Det er to sider av det å være samarbeidende forsker som vi kan øve i denne typen forskning. Den ene siden dreier seg om å utvikle evnen (i samarbeidet) til å se og anerkjenne hver av de andre medarbeiderne, både som mennesker og som forskere, og dernest forholde deres perspektiver til sine egne i en mest mulig åpen dialog, i Jeg-Du-forhold (Buber, 1992). Da blir den relasjonelle evnen delt og vil kjennetegne medlemmene av gruppen som samarbeider.

Den andre siden dreier seg om forutsetningene for å koble demokrati med anerkjennelse av den enkelte forskers perspektiv i samarbeidende aksjonsforskning. Med evnen til å se og anerkjenne den andre, vil det være lettere både å finne og å forenes om de mål og tiltak forskerne i dybden har felles. Det blir også lettere å støtte den enkeltes særegne ønske om retning og innhold i sin forskning. Dypt samarbeid både forener og våger å anerkjenne og oppmuntre en frisetting. Dette mener vi er kvaliteter som betegner en demokratisk prosess. Demokrati er ikke nødvendigvis at alle deltar likt, men at nettopp mangfoldet av deltakelser blir lyttet til og respondert på. Biesta utdyper dette når han poengterer at dersom en person starter noe, men ingen responderer, vil ingenting følge av personens initiativ, og dermed vil personens begynnelse heller ikke «komme til verden» (Biesta & Sjøbu, 2014, s. 132). Det er altså gjennom andres respons på våre initiativ at vi kommer til syne med vår unikhet. Når deltakerne deltar i beslutninger og påvirker prosess og resultater, skjer en maktfordeling. Fordelt makt fordrer fordelt ansvar. Derfor har samspillet mellom oss som unike, også med hensyn til grad av deltakelse, potensial til å utvikle demokratiske forskergrupper som kan bidra til endring og bærekraftig utvikling i våre organisasjoner. Refleksjon over praksis i et fellesskap bidrar ifølge Søndena (2007) til utvikling av profesjonen. En forutsetning for bevegelse og nytenkning er at den enkelte i samarbeidet (fellesskapet) er åpen for andres tilsynekomst, verdsetter forskjellighet og tar ansvar for å besvare denne forskjelligheten.

Avslutning

Fra å være et kollegium der bare en medarbeider hadde erfaring med aksjonsforskning, ble vi gjennom fire år en enhet der alle lærerne hadde kunnskap om og erfaring med aksjonsforskning, om enn i ulik grad. Det bidro til

endret lærerutdanningspraksis og forskerpraksis. Tema vi valgte for prosjektet angikk alle i deres daglige virke og virket i seg selv samlende. Strukturen i prosjektet med jevnlig forskermøter, med faste mønstre for å se og anerkjenne hverandre, dele erfaringer og reflektere sammen var utgangspunkt for andre strategier som vokste fram. For eksempel det å være i videre dialog om referatene fra møtene. Men viktigst for den likeverdige forskerdeltakelsen var hvordan vi prøvde oss fram og kom fram til gode måter å analysere våre prosesser og resultater på. Vi erfarte det Levin og Greenwood (2008) argumenterer for, at aksjonsforskning kan bidra til at organisasjonen blir lærende, fordi forskningen er samarbeidende og bygger på verdier som demokrati, deltakelse og involvering. Vi mener at en viktig forutsetning for at dette kunne skje, var fleksibiliteten vi skapte gjennom strategiene for at alle kunne delta i noen sentrale sider av forskningen, som forskermøtene der deres egen praksis og erfaring ble delt, diskutert og reflektert over, samt i analysearbeidet, mens andre var involvert i alle prosjektets sider og pådrivere i prosjektet.

Litteratur

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Aagaard Nielsen, K., & Svensson, L. (2006). *Action and interactive research: beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Ahmad, A. K., Gjøtterud, S., & Krogh, E. (2015). Dialogue conferences and empowerment: transforming Primary Education in Tanzania through cooperation. *Educational Action Research*, 23(3).
- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2005). *Learning and discovery for professional educators: guides, counselors, teachers: an interactive experiential approach to practice and research*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Arnstein, S. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. doi:10.1080/01944366908977225
- Bakhtin, M. (1986). The dialogic imagination: four essays. In C. Holquist (ed.), *The dialogic imagination: four essays*. Austin TX: University of Texas Press.
- Biesta, G. J. J., & Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du* (H. Wergeland, Trans.). Oslo: Cappelen.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Elliot, J. (2015). Educational action research as the quest for virtue in teaching. *Educational Action Research*, 23(1).
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press: Milton Keynes.
- Eneroth, B. (1984). *Hur mäter man "vackert"?: grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Gjotterud, S. (2009). Love and Critique in guiding student teachers. *Educational Journal of Living Theories EJOLTS*, 2(1), 68-95.
- Gjotterud, S. (2011). *Utvikling av veiledningsmøter i praktisk-pedagogisk utdanning. Aksjonsforskning i lærerutdanneres praksis. Doktorgradsavhandling* (ph.d.), Universitetet for Miljø og Biovitenskap.
- Gjotterud, S., & Krogh, E. (2012). Action research as an approach to professional and organizational development in teacher education. *Action Researcher in Education*(3), 66-83.
- Gjotterud, S., & Strangstadstuen, S. (2013). Oppgaveveiledning i lærerutdanningen – en strategi for utvikling av lærerkompetanse. I L. G. Lingås & K.-R. Olsen (eds.), *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grendstad, N. M., & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Heron, J., & Reason, P. (2001). The Practice of Co-operative Inquiry: Research 'with' rather than 'on' People. I P. Reason & H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 179-188). London SAGE.
- Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a Co-operative Inquiry. I P. Reason & H. Bradbury (eds.), *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Second Edition* (pp. 366-380). London: SAGE.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar: for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research, 3rd Edition* (Vol. 3). Thousand Oaks, California: Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzel.
- Kvalsund, R. (1998). *A theory of the person: a discourse on personal reality and explication of personal knowledge through Q-methodology – with implications for counseling and education*. Department of Education, Faculty of Social Science and Technology Management, The Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.

- Kvalsund, R. (2003). Use of power in the helping relation. I E. Allgood & R. Kvalaund (eds.), *Personhood, professionalism and the helping relation: dialogues and reflections*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Levin, M., & Greenwood, D. (2008). The future of Universities: Action Research and the Transformation of Higher Education. In P. Reason & H. Bradbury (eds.), *The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice. Second Edition*. London: SAGE.
- Macmurray, J. (1957). *The Self as the Agent*. London: Faber and Faber Limited.
- Macmurray, J. (1979). *Persons in relation*. N.J.: Humanities Press.
- McNiff, J. (2013). *Action research: principles and practice*. London: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: principles and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Pretty, J. (1995). The many interpretations of participation. *Focus*, 16(4), 4-5.
- Reason, P., & Bradbury, H. (eds.). (2008). *The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice. Second Edition*. London: SAGE.
- Revans, R. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos & Crane.
- Strangstadstuen, S. (2011). Skrivekurs og skrivegrupper på nett. I S. Gjøtterud (red.), *Utvikling av veiledningsmøter i praktisk-pedagogisk utdanning. Aksjonsforskning i lærerutdanneres praksis. Ph.d.-avhandling*. UMB.
- Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 210-222). Bergen: Fagbokforlaget.
- Townsend, A. (2013). Principled challenges for a participatory discipline. *Educational Action Research* 21 (3), 326-342.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research: living theory*. London: SAGE.
- Winter, R., & Burroughs, S. (1989). *Learning from experience: principles and practice in action-research*. London; New York: Falmer Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage.

9

Utvikling av nytilsatte universitetslæreres profesjonskompetanse

Brit Hanssen, Dag Husebø og Vegard Moen

This article discusses how academic staff in higher education can develop their practice when it comes to teaching. We ask in what ways participation in formally organized teaching groups and interaction with various mediating tools, may contribute to their competency and profession as university teachers? The empirical data is produced as part of a constructive action research project. The data consists of seven themes raised by the participant university teachers for upcoming tutoring sessions, five choreographies of the sessions made by the authors of the article and those responsible for the action research, and ten reflective notes written by the same last actor group. New colleagues starting their academic career in August 2015 participated in the project which lasted one academic year. Three different cycles were conducted in the established teaching groups.

Innledning

Verken utdanningsinstitusjonene eller vitenskapelig tilsatte selv har vært oppmerksomme nok på betydningen av formelt å profesjonalisere seg som universitetslærere¹ sammenlignet med å kvalifisere seg som forskere (Handal, 2006). Ved de fleste læresteder finner vi ulike arenaer for utvikling av forskerkompetanse, blant annet forskergrupper som i praksisfelleskap utvikler forsknings-søknader, publiserer sammen, kommenterer og veileder hverandre på tvers av

¹ Vi viser til Hofgaard Lycke og Handal (2012:158) som bruker betegnelsen universitetslærer om faglig/vitenskapelig ansatte som underviser i høyere utdanning for å understreke at fokus er på den ansatte i **rollen** som underviser.

institutter og fakulteter. I mindre grad finner vi formaliserte arenaer eller fora hvor man kan kvalifisere seg som undervisere i høyere utdanning. Riktignok skjer det en viss form for utdanning, om enn ikke i det store formatet, i kollegaveiledningsgrupper ved de utdanningsinstitusjonene hvor disse etableres som en del av kurs i universitets- og høskolepedagogikk (Lycke og Handal, 2012). For øvrig synes kommunikasjonen omkring undervisning å foregå «back stage» innenfor små, uformelt etablerte grupper av kollegaer som nytilsatte må forsøke å få «medlemskap» i for å lære om «måten vi gjør det på hos oss» (Lauvås, Lycke & Handal, 2016, s. 165). Når Kyvik og Vabø (2015) viser til hvilken betydning deltakelse i forskergrupper har for å kvalifisere seg som forskere, er det betimelig å spørre om deltakelse i tilsvarende tilrettelagte undervisningsgrupper og interaksjon med ulike medierende redskaper kan bidra til utvikling av profesjonskompetanse som universitetslærere.

Dette reiser spørsmål om profesjonslæring; hvordan lærere kan lære med vekt på deltakelse. Innenfor denne tematikken har vi formulert følgende og mer presise forskningsspørsmål: *På hvilke måter vil deltakelse i formelle undervisningsgrupper og interaksjon med ulike medierende redskaper bidra til utvikling av profesjonskompetanse som universitetslærere?* Studien defineres som et aksjonsforskningsprosjekt forstått som et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter (Tiller 1999; Carr & Kemmis, 1986) og er gjennomført ved Universitetet i Stavanger (UiS).

I artikkelen vil vi først redegjøre for studiens teoretiske rammeverk. Deretter beskrives selve aksjonsforskningsprosjektet. Så presenteres empiri som blir analysert og diskutert i lys av relevante teoretiske begreper. Til slutt diskuteres resultatene, før artikkelen rundes av med en oppsummerende diskusjon og noen etterord.

Teoretiske og begrepsmessige perspektiver

I og med at aksjonsforskningsprosjektet vårt handler om hvordan lærere lærer, eller mer presist hvordan universitetslærere kan lære for å utvikle egen profesjonskompetanse, er våre teoretiske perspektiver knyttet til profesjonslæring, teorier og begreper som er innskrevet i sosiokulturelle og virksomhetsteoretiske perspektiver. Vi har tatt utgangspunkt i Anna Sfards (1998) to metaforer, tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen, og vektlegger deltakermetaforen utvidet med redskapsperspektivet (Lahn & Jensen, 2008).

Lahn og Jensen argumenterer for å utvide deltakelsesmetaforen med *redskapsperspektivet*, fordi å sidestille læring med sosial samhandling i praksisfellesskap kan «[...] redusere betydningen av kunnskapsdimensjonen i profesjonsarbeid» (2008, s. 295). Redskapsperspektivet tar høyde for at kollegiale interaksjoner er gjenstandsmedierte, hvordan man samhandler og bruker redskaper i et læringsfellesskap, og at læreprosessen struktureres av målene for aktivitetene. Mediering, eller formidling, kan forstås som all den type støtte i læreprosessen en kan ha, enten det er ved hjelp av personer eller redskaper. Mediering handler altså her om de intellektuelle og praktiske ressursene profesjonsarbeidere i høyere utdanning har tilgang til i sine respektive praksisfellesskap (Wenger, 1998; Lave & Wenger, 2003). Det viktigste medierende redskapet i denne sammenheng er språket (Heggen, 2010; Dysthe, 2001; Säljö, 2001).

Læringsprosesser knyttet til formidling, mediering og distribusjon av kunnskap beskrives som drivverk som «innruller» profesjonsutøveren i hans eller hennes respektive kunnskapsfelt (Jensen mfl., 2008). Gjennom å innrulleres i kunnskapsfeltet gis også grunnlaget for å engasjere seg i videre kunnskapsutvikling. Når særlig nytilsatte læreres rammer for kunnskapstilknytning ser ut til å være vide og uavgrensede, vanskeliggjør dette sammenkoplingen av den enkelte lærers individuelle utvikling og praksisfellesskapets kollektive utvikling av kunnskapsfeltet (Heggen & Raaen, 2014; Hanssen & Helgevold, 2010; Heggen 2010). Heggen hevder det dreier seg om en «spenning» mellom det en oppfatter en må kunne for å utøve arbeidet, og den mer *luftige* akademiske kunnskapen. Kollektiv kunnskapsutvikling kan være identitetsutviklende hvis vi lener oss på en forståelse av læring som identitetsendrende deltaking i bestemte praksisfellesskap (Heggen, 2010). Essensen her er at konstruksjon av profesjonsidentitet handler *både* om «meg» og om «oss» (ibid, s. 150).

Når vi snakker om profesjonskompetanse, er vi opptatt av hva slags kunnskap (knowing what) og ferdigheter (knowing how) universitetslærere vil trenge for å utøve arbeidet sitt på en god måte. «Valet står ikkje mellom anten teoretisk eller praktisk kunnskap som grunnlag for profesjonelt arbeid. Å utvikle sin profesjonalitet føreset begge», skriver Heggen (ibid, s. 69). Aktør- og kommentatorkompetansen som deler av termen profesjonskompetanse (Heggen, 2010; Molander & Terum, 2008) kan fange det tosidige formålet. Aktørkompetansen handler om å kunne utøve undervisningsarbeid og gjøre bruk av ulike medierende redskaper alt etter studenter, fag og situasjon.

Kommentatorkompetansen handler om å beskrive, analysere, forklare og vurdere det som skjer i undervisningsrelatert arbeid i lys av teori og forskningsbasert kunnskap. Det innebærer at universitetslærerne må ha et begrepsapparat for å kommentere spørsmål som studenter bringer inn i undervisningen, eller som kollegaer bringer inn i formaliserte læringsfellesskap. «Et visst felles språk med begreper som har en viss forankring i systematisert kunnskap om undervisning, vil være en *grunnlagsinvestering* dersom ulike personer som skal samarbeide om utvikling av undervisning, skal kunne snakke fornuftig med hverandre» (Handal 2006, s. 239). Språket blir dermed både et kollektivt og et interaktivt medierende redskap og en forutsetning for meningsskapning. I tillegg er språket et individuelt redskap og et bånd mellom individ og kultur (Gjems 2007; Säljö 2001; Vygotskij 2001). Mens Vygotskij (2001) bruker betegnelsen «sonen for nærmeste utvikling» som et bilde på utvikling på individnivå, og som viser til forskjellen mellom hva en person kan gjøre alene, og hva en kan gjøre sammen med en mer kompetent person, bruker Engeström betegnelsen som et bilde på utvikling i kollektive virksomheter (Engeström, 2005). I dette bildet skjer læring i prosesser der nykommerne først utfører aktiviteter sammen med mer kompetente personer. De er slik først i ytterkanten av aktiviteten som praksisfeltet sysler med, men etter hvert lærer de å utføre stadig flere av oppgavene som er aktuelle. En slik tilnærming er brukt i forskning for å vinne forståelse for hvordan grupper av mennesker tenker, forklarer og forstår bestemte fenomen – altså kunnskapsmessige interesser. En bærende idé i en slik måte å forstå kollektiv læring på er at man ser på posisjonene til de ulike aktørene som komplementære i et kompetent praksisfellesskap (Engelsen, 2002) hvor siktemålet er å utnytte komplementære kompetanser til å utvikle og spre kunnskap. Alle aktørene blir sett på som ressurser i den kollektive kunnskapsutviklingen (Husebø & Johannessen, 2010). I praksisfellesskapet lærer en dessuten ikke bare den aktuelle praksisen, men også måter å fordele og forhandle om arbeidet på, verdier som fellesskapet er preget av, og yrkesidentitet. Å lære handler like mye om identitet, kultur, sosial meningsskapning og fellesskap som om individuelle evner og interesser.

Etablering av undervisningsgrupper

Hensikten med å etablere undervisningsgrupper i vår sammenheng er at universitetslærere gjennom deltakelse og interaksjon med ulike redskaper kan utvikle sin

profesjonskompetanse som universitetslærere. *Kommentatorkompetansen* er tenkt utviklet gjennom ny forståelse og et visst felles språk relatert til undervisning, og *aktørkompetansen* er tenkt utviklet gjennom diskusjon og deling av mulige handlingsalternativer for praksis.

«Å legge til rette for læring innebærer å organisere deltakelse og meningsdannelse», sier Havnes (2000, s. 96). Men deltakelse i sosiale praksiser er ikke nok for profesjonalisering i undervisningssammenheng; samhandlingen må skje innen visse rammer. Deltakelse og strukturer kan heller ikke ses isolert fra hverandre. De danner en enhet i sin dualitet og konstituerer kultur (Hanssen & Østrem, 2013). På den ene siden vil spesielle måter å delta på påvirke strukturen. På den andre siden vil strukturer både kunne begrense og stimulere til deltakelse og på denne måten prege en undervisningskultur. Dermed vil deltakelse og strukturer ses som nødvendige forutsetninger for hverandre. Gunnar Næss (1999) bruker ordet *koreografi* for å vise til struktur for deltakelse, samspill og dialog. Koreografi betyr danseskrift og er brukt om komposisjon og rekkefølge av bevegelsene i dans. I den videste betydning brukes koreografi også for andre sekvenser med bevegelse. En koreografi i vår sammenheng er et forsøk på å komponere og til en viss grad strukturere møtene i undervisningsgruppene slik at de innfrir intensjonene om deltakelse, samspill og dialog (Hanssen & Østrem, 2013). Alle parter skal være bevisste på hensikten med møtet og hva de ulike partene skal bidra med i gjennomføringen av det. Forutsigbare rammer og forventninger kan skape trygghet hos de deltagende partene. Innholdet må ha relevans og mening og bygge på gode relasjoner mellom personene som deltar. Gitt disse premissene kan bruken av skriftlige koreografier være en måte å legge til rette for og strukturere deltakelse, samspill og dialog på (Hanssen & Østrem, 2013).

Arbeidet i gruppene vil bygge både på en forståelse som vektlegger prinsipper som likeverdighet, deltakelse, gjensidighet, felles refleksjon og bevisstgjøring (Lauvås, Lycke & Handal, 1996), og på en forståelse av læring som en prosess som foregår mellom kollegaer hvor alle er medskapere av mening (Gjems, 2007). I ProLearn prosjektet (Jensen mfl., 2008) hevdes det at læring gjennom sosial deltakelse i lokale «praksisfellesskap» ikke er tilstrekkelig for å gripe den økende kompleksiteten rundt praktiske undervisningssituasjoner. Samtalene blir for erfaringsbaserte og preget av en horisontal dimensjon. For å lære trengs det også vertikale dimensjoner inn i læringsfellesskapet hvor deltakerne får tilgang til vitenskapelige teorier, modeller eller begreper for å utfordre

etablerte forståelser (Lahn & Jensen, 2008). Av den grunn understrekes betydningen av gruppeledere, i vår sammenheng forstått som fasilitatorer (Lauvås, Lycke & Handal, 2016), som har ansvar for å fagliggjøre diskusjonene gjennom å tilby vitenskapelige begreper for å utfordre etablerte forestillinger om undervisning. Fasilitatoren er en parallell til aksjonsforskeren som blant annet kan bringe inn teori og fortolke praksis gjennom nye briller (Tiller, 1999). I tillegg vil fasilitatoren ha som oppgave å strukturere møtene, sørge for at møtet har en retning og at alle får delta. Fasilitator skal også klargjøre holdninger, gjøre motsetninger tydeligere, se hvor det er rom for konsensus og bringe inn relevant informasjon. I denne typen undervisningsgrupper kan nytilsatte kollegaer etter hvert bli en del av kulturen, samtidig som de gradvis blir trygge nok til å kunne påvirke og utvikle den ved at de utfordrer det som er befestet.

Metodisk innramming

«...et problem er en undren, der har taget den konkrete form av et spørsmål»

(Winter, 1973, s. 14).

Og videre, vi siterer:

«Ethvert problem implicerer et spørsmål. Men ikke omvendt, der findes mange spørsmål, som ikke rummer noget problem. En undring springer oftest ut av en opplevelse av at et fenomen, som man iakttar, er annerledes enn det man ventet seg.»

Denne forståelsen av et problem eller en undring mener vi har fellestrekk med det som er essensielt med aksjonsforskning hvor problemstillinger alltid skal være knyttet til lærernes praksis; til deres erfaringer og utfordringer (Cohen & Manion, 1998). Vår undring retter seg mot forholdet mellom forskergrupper og undervisningsgrupper; hvorvidt formelt etablerte undervisningsgrupper kan være like virkningsfulle med tanke på «utdanning» av universitetslærere som forskergruppene synes å være med tanke på kvalifisering av forskere (Kyvik & Vabø, 2015). Denne undringen var utgangspunktet for vårt forskningsspørsmål.

Vi lener oss på en forståelse av aksjonsforskning som presiserer at aksjonsforskning ikke er en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter (Tiller, 1999; Carr & Kemmis, 1986). Dette er en forståelse av aksjonsforskning som ligger tett på evaluerende studier

med et konstruktivt siktemål, i henhold til Kallebergs (1996) distinksjoner mellom ulike kvalitative studier. Det ligger i aksjonsforskningens natur å «evaluere» for så å kunne justere eventuelt forandre eksisterende praksis med forskningsbasert kunnskap som utgangspunkt. I og med at studien er knyttet til deltakerenes endringsprosesser og aksjonen er rettet mot en organiseringsform og våre egne begrunnelser for valg av undervisningsgrupper, vil det være naturlig å rette oss inn mot en slik forståelse av aksjonsforskning. Dette innebærer at vi skriver oss inn i det som kan kalles den prosessorienterte retningen i evalueringsforskning, der poenget er «å kunne beskrive, og i mange sammenhenger også kunne påvirke, et tiltaks gang, retning og innhold underveis i prosjektperioden» (Sverdrup 2002, s. 33). Studien har da et pragmatisk eller konstruktivistisk siktemål. Den prosessorienterte tradisjonen skiller seg fra det Sverdrup benevner som beslutningsorienterte og brukerorienterte retninger, der for eksempel studenttilfredshet vil være den viktigste indikatoren på kvalitet i et utdanningsprogram. Idealet i den prosessorienterte retningen blir knyttet til aksjonsforskning og argumentasjonen om at utvikling må komme nedenifra og involvere de menneskene som skal gjennomføre aktivitetene.

Tiller (1999) presiserer at forskeren skal delta aktivt med forandringsgrep i feltet som studeres. Det kan forstås dit hen at forskeren blant annet skal bringe inn teori og fortolke praksis gjennom nye briller (Säljö, 1999). Dette er samsvarende med vår forståelse av en fasilitator. Forskningsspørsmålet bærer i seg begrepet deltakelse, som knyttes til demokratiske prosesser som er et bærende prinsipp i aksjonsforskning (Madsen 2004).

Det vil være de innsamlede data som danner grunnlaget for utvikling, og det foregår kontinuerlige dialektiske bevegelser mellom forskning, teori og praksis. Det helhetlige perspektivet på forskningsopplegget kommer til uttrykk i forståelsen av aksjonsforskning som en uavbrutt syklisk prosess som kan modelleres i sirkelbevegelser og prosesser (Sverdrup, 2002; Engestrøm, Miettinen & Punamäki, 2001). Syklusene våre har gått fra det å definere problemstillinger i et praksisfelt, via planlegging av aktiviteter og gjennomføring av bestemte aksjoner til observasjon, dokumentasjon, analyser og systematiske refleksjoner innen og mellom nivå. Erfaringer i å planlegge, gjennomføre, lede og vurdere faglige diskusjoner i undervisningsgrupper i tillegg til å analysere og diskutere ulike medierende redskaper som deltakerne kan interagere med, gir oss grunn til å vurdere egnetheten av de aksjonene som er gjort knyttet til etableringen av undervisningsgrupper med mål om å utvikle nytilsattes

profesjonskompetanse. Dette vil gi oss muligheter til å diskutere og vurdere eventuelle nye aksjoner. Studien er gjennomført i tråd med forskningsetiske krav til metodisk stringens.

Beskrivelse av prosjektet

Første syklus på makronivå: Beskrivelse av kontekst

På makronivå ses etableringen av undervisningsgruppene i sammenheng med det universitetspedagogiske arbeidet som foregår på Universitetet i Stavanger. Her inngår aksjonsforskningen i en overordnet institusjonell satsing på undervisningskvalitet uttrykt i ulike strategiske planer².

Høsten 2012 innførte UiS ved HR-avdelingen ordningen *Veiledning for og med nyansatte* (NyTi)³ som en del av universitetets satsing på god undervisningskvalitet. Programmets hensikt har hele tiden vært å bidra med undervisningsrelatert veiledning til nyansatte lærere slik at de skal få en god start som universitetslærere, og at studentene skal få en god undervisning så tidlig som mulig. Mottoet har vært: «Tett på og raskt på». Undervisningsrelatert veiledning vil i denne sammenheng si å ha oppmerksomheten rettet mot den enkelte nyansattes forhold til undervisningen, hvordan den planlegges, utføres og vurderes, veiledning, samarbeidsforhold og relasjonen mellom studenter og nyan-satt lærer. Veiledningen har vært organisert på to måter: 1) undervisningsrelatert en-til-en veiledning på de nyansattes egne vilkår og 2) internundervisning i plenum knyttet til undervisningsrelaterte spørsmål.

Siden oppstarten har ordningen fått god respons fra deltakerne gjennom erfaringsbaserte deltakervurderinger. Dette til tross, har vi hele tiden stilt spørsmål om hvorvidt vi er på rett vei, og lurt på hva som kan forbedres (Hanssen & Husebø, 2013).

Andre syklus på makronivå: Todelt analyse

Med bakgrunn i skriftlige tilbakemeldinger som ble gitt av de 75 deltakerne som hadde gjennomført programmet fra 2012 til 2015, avdekket vi at det var «internundervisning i plenum» som kunne forbedres. Vi hadde kontinuerlig

2 Universitetetsstrategien 2013–2020, Plan for introduksjon av nytilsatte.

3 <http://ansatt.X.no/article.php?articleID=61760&categoryID=7953>

justert denne undervisningen, blant annet hadde den gått fra å være obligatorisk til å bli frivillig.

Våren 2015 foretok vi en ny og mer grundig revisjon både på grunnlag av deltakervurderinger og på grunnlag av ny tilegnet teori og nye ideer som utviklet seg i løpet av arbeidet med en annen forskningsartikkel som hadde NyTi-programmet som studieobjekt (Hanssen, Husebø & Moen, 2017). Oppmerksomheten ble rettet særskilt mot profesjonslæringsteorier og bruk av ulike medierende redskaper som støtte i læring, og mindre mot veiledningsteorier (selv om vi finner likhetstrekk med veiledning i grupper, Lauvås, Lycke & Handal, 2016). I denne sammenheng fant vi også profesjonskompetanse som et meningsfylt begrep å tenke i, når det gjelder å utvikle undervisningskompetanse.

Tredje syklus på makronivå: Aksjon og materiale

Tenkningen basert på analysene gjort i andre syklus ble omsatt til praktisk handling gjennom etablering av tre fakultetsvise⁴ undervisningsgrupper høsten 2015. Undervisningsgruppene er foreløpig etablert som en del av NyTi, og ledes av universitetspedagoger⁵ i rollen som fasilitatorer. Gruppene er tenkt å være en læringsarena *for* og *med* nytilsatte kollegaer, en læringsarena basert på deltakelse og interaksjon med ulike redskaper, og hvor diskusjoner og samarbeid starter i spørsmål eller tema som eksisterer i universitetslærerens praksisfelt.

Deltakerne i NyTi (2015–2016) ble invitert til å delta i fakultetsvise undervisningsgrupper ut over den obligatoriske en-til-en veiledningen. Tilbudet om å delta i undervisningsgrupper er altså frivillig. Tre universitetspedagoger deltar som fasilitatorer med hovedansvar for hver sin gruppe. Det er alltid to universitetspedagoger til stede, en som leder møtet og en som er medfasilitator. Så langt har vi gjennomført fem møter, hvor deltakerantallet har variert fra tre til åtte.

Arbeidet i undervisningsgruppene er basert på at deltakerne før hvert møte blir invitert til å sende inn ønskede undervisningsrelaterte tema. På bakgrunn av dette lager fasilitator en skriftlig koreografi som ramme for møtet. Denne

4 Det humanistiske fakultet, det teknisknaturvitenskapelige fakultet og det samfunnsvitenskapelige fakultet.

5 Universitetspedagoger brukes som betegnelse på vitenskapelig ansatte som arbeider med universitets- og høskolepedagogikk i hel stilling eller som del av sin stilling.

sendes alle deltakerne minimum en uke før møtet, slik at alle er forberedt og dermed gitt forutsetninger for å delta. I koreografien spiller fasilitator inn faglige begreper knyttet til temaet, stiller spørsmål for å utfordre etablerte forestillinger, og eventuelt ber deltakerne ta med emneplaner, skrive ned noen stikkord om temaet eller lese en artikkel som forberedelse. Alt dette er tenkt som medierende redskaper for å utvikle profesjonskompetansen som lærere. I etterkant skriver både fasilitator og medfasilitator et refleksjonsnotat.

Det empiriske materialet består av sju temainnspill fra deltakere, fem møte-koreografier og ti refleksjonsnotater skrevet av universitetspedagogene som har vært ansvarlige for gruppemøtene. Deltakerne har skrevet under på et samtykkeskjema og gitt oss tillatelse til å bruke deres muntlige og eventuelle skriftlige innspill. Både koreografiene og refleksjonsnotatene varierer i omfang, fra en halv side til to sider. Vi vil videre presentere en autentisk koreografi som ble trukket tilfeldig blant de fem koreografiene vi har. Begrunnelsen for å gjøre et tilfeldig utvalg var at alle koreografiene representerte et godt utgangspunkt for diskusjon om undervisning. Vi er oppmerksomme på at det tilfeldige valget av koreografi og det tematiske innholdet i den påvirker analyse og diskusjon, mens valg av en annen koreografi kunne gitt en annen vinkling på analyse og diskusjon. Etter tilfeldig utvalg presenteres et refleksjonsnotat som følger i etterkant av det koreograferte undervisningsgruppemøtet, før både koreografi og refleksjonsnotat til slutt diskuteres i lys av teoretiske begreper for å gi et helhetlig inntrykk. Vi beveger oss nå fra makro- til mikronivå.

Første syklus på mikro-nivå – Planlegging av en koreografi som ramme for et møte i undervisningsgruppene, et eksempel.

Eva: Hva fikk jeg ut av Future Workshop

Hei alle!

Her kommer en tenkt plan for undervisningsgruppemøtet under NyTi onsdag 03.02. 2016.

Møtet er som kjent fra kl. 12.30 til kl. 14.00 på møterom KA (Kjell Arholms hus) A-145/Møterom ved administrasjonen.

Vi har invitert nye deltakere som starter opp på fakultetet dette semesteret, og håper dere også har anledning til å komme på kort varsel!

boksen fortsetter neste side

Vi har ikke fått inn temainnspill denne gangen og har derfor valgt å ta utgangspunkt i «universitetsforelesningen» siden dette er et tema vi har diskutert i entil-en veiledning med flere.

Før dere kommer til møtet ber vi alle gjøre et lite forarbeid. Tenk tilbake på de forelesningene dere har hatt dette semesteret. Har dere ikke hatt undervisning, så tenk på en forelesning du har deltatt på i forbindelse med din utdanning, eller et foredrag du har hørt. Er det ett eller to forhold rundt forelesningen dere kan løfte frem i gruppen til diskusjon? Dette kan være forhold som går på praktisk gjennomføring og organisering. For dere som har undervisningserfaring kan det være tanker rundt egen personlige utvikling som foreleser, er dere blitt tryggere i rolle eller ikke osv. Bruk gjerne de temaene vi har diskutert i 1:1 veiledningen for de av dere som er kommet så langt. Forbered så et kort innlegg (ca. 10 minutter) der dere løfter fram ulike forhold rundt forelesningen. Avslutt gjerne innlegget med spørsmål dere ønsker vi skal drøfte. Hvis noen av dere føler dere så ferske at dere bare vil lytte til diskusjonen, er det selvsagt også helt greit! Vedhengt denne e-posten finner dere en kort artikkel av professor Arne Skodvin (2006) fra Universitetet i Oslo. Vi ber om at dere har lest denne til vi møtes. Bruk gjerne også artikkelen som bakteppe når dere forbereder dere.

Nedenfor følger en tenkt plan for møtet.

- Innledning ved universitetspedagog x, ca. 15 minutter
- Litt om ordningen med undervisningsgrupper
- Informasjon om vår egen forskning på undervisning
- Begrunnelse for organisering av dette møtet
- Runden rundt, ca. 30 minutter
- Dere legger fram det dere har forberedt på forhånd
- Felles diskusjon ca. 60 minutter
- Oppsummering ved x og y ca. 15 minutter
- Veien videre, hvilke tema kan være interessante å ta opp på neste møte?

Vel møtt!

Mvh universitetspedagogene x og y.

Andre syklus på mikronivå: Refleksjonsnotat skrevet av medfasilitator til internt bruk.

Både fasilitator og medfasilitator har skrevet individuelt refleksjonsnotat og distribuert dette mellom seg. Refleksjonsnotatene har vært på om lag en side

og er skrevet spontant etter hvert møte. Under følger et refleksjonsnotat etter den faglige samtalen i undervisningsgruppen med forelesningen som tema.

Refleksjonsnotat undervisningsgruppe SV 03.02.2016, kl. 12.30 – 14.15.

Fasilitator: x

Medfasilitator: y

Til stede for øvrig: zzzzzzz

Forberedelse

Deltakerne ble invitert til å melde inn saker som for dem var viktige å diskutere. Da det ikke var kommet inn tema til diskusjon i forkant av møtet, valgte fasilitator «forelesningen» som tema. Et tema som ikke minst kunne være tjenlig da det var en del stipendiater til stede som skal undervise som en del av stillingen. God koreografi med innledende spørsmål og forventninger om deltakelse; en koreografi tenkt som medierende redskap.

Selve møtet

Innledning

Fasilitator innledet til den faglige samtalen, etablerte relasjoner gjennom småprat- ing og litt uformell prat, før sentrale begreper og dilemma knyttet til forelesningen ble presentert.

Gjennomføring

Deretter presenterte deltakerne seg og fortalte om hvor de underviste og hva slags undervisningsoppgaver de var tildelt, etter prinsippet om «runden rundt». Det varierte fra å være ute på «praksisbesøk», vurdere og veilede bacheloropp- gaver, være seminarleder og til å forelese. Det ble tatt opp utfordringer knyttet til forelesning i store grupper og differensiering ift. ulike målgrupper på et og samme studieemne. Det kom også opp spørsmål om håndtering av «sure» studenter.

Deretter åpnet fasilitator opp for felles diskusjon ut fra det som var sagt innled- ingsvis og i «runden rundt» presentasjonen. Fasilitator(ene) jobbet bevisst relas- jonelt ved støttende respons, ved blikk-kontakt, ved å lytte og forlenge og ved å utfordre gjennom å ta ulike perspektiv. Også narrativer ble brukt som medierende redskap. Det ble gitt rom for at deltakerne kunne få snakke om sammen om det som var viktig ut fra den konteksten som de sto i. Spennende diskusjon som fløt

boksen fortsetter neste side

fritt, og alle deltok. Det kunne virke som deltakerne ikke var forberedt godt nok i forhold til koreografien, men gjennom diskusjonen viste flere at de hadde lest både koreografien og artikkelen ved å henvise til begreper og formuleringer i disse tekstene. Fasilitator forsøkte å rette oppmerksomheten mot skiftet fra å tenke forelesning til å tenke undervisning og fra å tenke min undervisning til å tenke studentenes læring. I diskusjonen kom det frem ideer til hvordan man både kan starte undervisningen og lage naturlige stopp underveis, en god og erfaringsbasert diskusjon.

Til slutt

Fasilitator takket for deltakelse og engasjement og honorerte gruppen for dette. Deltakerne uttrykte spontant at diskusjonen hadde vært kjekk og nyttig, og bestemte seg for at neste møte skal handle om gode forslag til hvordan bruke digitale redskaper i undervisningen.

Avsluttende kommentarer i stikkordsform:

Positivt å trekke på erfaringer. Lurer på hvorvidt det kan være lurt å ha egen gruppe for stipendiater. Det ser blant annet ut til at de får litt «sære» oppgaver som å være seminarledere og veiledere/vurderere på skriftlige oppgaver.

God stemning og lærerikt atter en gang J

X, 08.02.16

Fasilitator Y

Analyse og diskusjon av koreografi og refleksjonsnotat

Vi ser av koreografien hvordan fasilitator forsøker å stille spørsmål som kan klargjøre bakgrunnen for temaet. I tillegg får deltakerne også noen oppgaver for å rydde i egne tanker. I dette tilfellet ber fasilitator deltakerne skrive ned egne tanker om forelesningen. Skriftlige tekster, modeller og teorier kan av og til være medierende redskaper, og deltakerne ble oppfordret til å lese et bokkapittel om «forelesningen».

Koreografien danner rammen for gjennomføring av den faglige samtalen og kan skape trygghet mellom partene, fordi alle parter er forventet å være forberedt på sak og egen rolle i møtet. Men den brukes ikke slavisk. I dette tilfellet hadde ikke deltakerne meldt inn tema. Dette kan forstås i lys av at møtet bestod av nye deltakere, og at utfordringene derfor ikke ble forstått eller falt utenfor

sonen for nærmeste utvikling. Det er naturlig at usikkerhet og ambivalens vil forekomme (Lauvås, Lycke & Handal, 2016). Det at fasilitator i en slik situasjon tok valget om tema, kan indirekte ha kommunisert forventninger om mangel på involvering og deltakelse, og en kan derfor ha kommet til å undergrave koreografien som redskap. Sett i lys av utformingen av koreografien, som manglet en begrunnelse for valg av strategier og *redskaper*, må vi spørre om denne kunne vært utformet på en tydeligere og mer forpliktende måte. Vi understreker dette siden et av temaene som senere ble diskutert, var studentengasjement og studentforpliktelser, hvordan en kan følge opp studenter som er gratispassasjerer mm. Her viser lærernes «dobbeltrolle» at dette er en sammensatt problematikk, som aktualiserer hvordan en «klargjør» og forplikter deltakerne for undervisningsaktivitet. Det kan se ut som om det ikke holder å beskrive en redskapsmessig framgangsmåte, slik vi gjorde i koreografien. Tema og forpliktelser må derimot tydeliggjøres flere ganger, og kanskje også løftes til et begrunnelses- eller metanivå. Det er avgjørende at alle følger opp sine forpliktelser og godtar prinsippet om arbeidsdeling som ligger i koreografien. Det er grunn til å stille spørsmål ved hvordan fasilitator og leder av den faglige samtalen tar tak i problemet med manglende deltakerforberedelse. Spørsmålet er dels overførbart til forholdet mellom lærer og student, men blir mer komplisert i undervisningsgruppen siden vi her forholder oss til egne kollegaer. Av refleksjonsnotatet går det fram at fasilitator bevisst jobbet med å myke opp situasjonen og kontekstualisere de prinsipielle temaene inn mot deltakernes livsverden. Fasilitator valgte også å starte runden rundt med de som hadde forberedt «innlegg», noe som ga de andre deltakerne anledning til å hekte seg på etter hvert.

Da starten var «ryddet» og forventninger avklart, viste fasilitator i gjennomføringen av den faglige samtalen evne til å lytte, spinne videre på nye kollegaers ytringer og utspill og bringe disse inn samtalen. På mange måter blir den faglige samtalen et møtested mellom de ulike forståelsene og kontekstene universitetslærerne og universitetslærerne representerer. I dette møtet ligger kimen til ny erkjennelse. Hovedtemaet «forelesningen» og andre forhold som knytter seg til temaet, utspiller seg gjennom språklige uttrykk der fasilitator for en stor del påtar seg rollen som ansvarlig for å drive samtalen framover og innehar et begrepsapparat for å kommentere saken.

Selv om samtalen starter med utgangspunkt i universitetslærernes erfaringsverden, hvor interaksjon med ulike fysiske redskaper dominerer, synes

fasilitators kommentatorkompetanse å bety mye for hvordan forløpet utvikler seg, og i hvilken grad samtalen tema blir løftet fram og diskutert på et mer overordnet og prinsipielt nivå. Altså fra det sansemessige og partikulære til det overordnede, prinsipielle og abstrakte, for så å bevege seg tilbake til det konkrete og partikulære (Hanssen & Østrem, 2013). Slike bevegelser kan forstås som tegn på dialektiske forhold mellom spontane og vitenskapelige begreper, det vil si at de beveger seg nedenfra og oppover og samtidig ovenfra og nedover (Vygotskij, 2001). Samtidig viser bevegelsene at de ivaretar både den horisontale og den vertikale dimensjonen som grunnlag for profesjonslæring (Lahn & Jensen, 2008) og aktør- og kommentatorkompetansen (Molander & Terum, 2008). Det kunne virke som deltakerne ikke var forberedt godt nok i forhold til koreografien, men gjennom diskusjonen viste flere at de hadde lest både koreografien og artikkelen ved å henvise til begreper og formuleringer i disse tekstene. Mot slutten av den faglige samtalen overtok deltakerne i større grad diskusjonen, og deltakerne utvekslet ideer, praktiske tips og råd til hvordan man både kan starte undervisningen og lage naturlige stopp underveis. Det tolker vi som tegn på engasjement og at deltakerne satte pris på det de andre bidro med (Lauvås, Lycke & Handal, 2016). Den faglige samtalen resulterte i at deltakerne selv bestemte tema for neste faglige samtale, «hvordan bruke digitale hjelpemidler i undervisningen», og dette er et eksempel på en demokratisk prosess som er et bærende prinsipp i aksjonsforskning (Madsen, 2004). At deltakerne selv har bestemt tema for neste møte i undervisningsgruppen, forteller at de har opplevd at de kan lære til seg og lære fra seg (Wadel, 2002), og at gruppen som kollektiv har gitt mening for den enkelte. Posisjonene til de ulike deltakerne ble sett på som komplementære i det kompetente praksisfellesskapet (Engelsen, 2002), hvor hensikten nettopp var å utnytte komplementære kompetanser til å utvikle og spre kunnskap.

Etter gjennomføring av fem undervisningsgruppemøter ved alle de tre fakultetene er alle koreografier og refleksjonsnotater diskutert hver for seg og sammen. Vi har trukket tråder og pekt på forhold vi mener det er viktig å være oppmerksom på i videre arbeid. Så langt tyder analysene av koreografier og refleksjonsnotater på at formelle undervisningsgrupper som ledes av fasilitatorer som kan språkliggjøre undervisningen, kan bidra i utvikling av profesjonskompetanse.

Bruk av møtekoreografi har også en eksemplarisk verdi siden den kaster lys over både hvordan vi som universitetslærere forbereder deltakerne i den

aktuelle undervisningsgruppen, og hvordan deltakerne i gruppene erfarer denne og tenker fram mot forberedelse av undervisning for egne studenter. Dermed har selve utformingen av koreografien, og de eksplisitte og implisitte forpliktelsene som ligger i denne, også potensial til å bli løftet fram som et eget tema i undervisningsgruppen. Problematikken er dermed både aktuell ved at den tydeliggjøres direkte i møtet, eksistensiell i den forstand at deltakerne selv har følt på den, og utfordrende ved at den rører ved spørsmål som oppfølging av felles forpliktelser i praksisfellesskap blant både studenter og lærere.

Koreografiene vil, slik vi ser det, kunne være et viktig medierende redskap som kan legge til rette for deltakelse, samspill og dialog. Samtidig er det betimelig å stille spørsmål om strukturen kan hindre det spontane og kreative som kan komme til å utvikle seg i en faglig samtale. Det er grunn til å stille spørsmål ved om deltakerne kan føle seg bundet av og forpliktet på det planlagte. Selv om vi argumenterer for at vi er mer opptatt av klarhet i struktur enn av strenghet i struktur, har vi ingen garanti for at deltakerne oppfatter det sånn.

Oppsummerende diskusjon

Aksjonsforskningen har gitt oss noen svar eller indikasjoner på mulighetene for utvikling av profesjonskompetanse i formelt etablerte undervisningsgrupper som vi avslutningsvis vil løfte fram, diskutere og kommentere med forskningsspørsmålet som ramme: *På hvilke måter vil deltakelse i formelle undervisningsgrupper og interaksjon med ulike medierende redskaper bidra til utvikling av profesjonskompetanse som universitetslærere?*

Deltaking i et praksisfellesskap kan være en måte å innrullere nye kollegaer i de store maskineriene på. Metaforen «maskineri» bruker Knorr Cetian (Jensen mfl., 2008) for å fokusere på de sosiale og tekniske «maskinerier» som er i spill når kunnskap utvikles, deles og brukes, og som på ulike måter gir tilgang til kunnskap. Det å bli innrullet i de ulike maskineriene handler om at det legges til rette for mange og varierte måter for deltakelse i ulike praksiser sammen med andre og med interaksjon med ulike medierende redskaper. Samhandlingsperspektivet står sentralt, likeså spørsmålet om hvilke støttestrukturer som kan aktiveres som grunnlag for læring. Sett fra nye kollegaers ståsted innebærer dette at de tidlig må få delta i ulike praksiser på ulike nivå og bli gitt profesjonsspesifikke ressurser som forutsetninger for å gjøre det lærerarbeidet som forventes av dem.

Det å etablere nye institusjonelle strukturer og ordninger, som undervisningsgruppene kan sies å være, garanterer ikke i seg selv at lærere lærer (Feiman-Nemser, 2001). Kollegial samhandling med kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsbygging gir muligheter for diskusjoner mellom deltakerne. En slik samhandling er preget av sirkulær kommunikasjon knyttet til spørsmål rundt undervisning generelt og til studenter, arbeidsmåter, vurdering og veiledning spesielt – gitt visse premisser.

I lys av forskningsspørsmålet viser våre funn, dog ut fra et foreløpig spinkelt materiale, tegn på at universitetslærere kan lære og utvikle sin profesjonskompetanse i formelt etablerte undervisningsgrupper gitt premissene om deltakelse, interaksjon med psykologiske og fysiske redskaper og en fasilitator som kan fagliggjøre diskusjoner. Skal en utvikle seg som lærer uavhengig av utdanningslag, må en trene seg i «å trene i tenkning» om undervisning (Dale, 1993). Faglig læring skjer i fellesskap som preges av åpne spørsmål, en kritisk holdning og engasjement i arbeidet som lærer (Feiman-Nemser, 2001). Det innebærer at universitetslærere i formaliserte undervisningsgrupper kan trene seg i å gjøre seg forestillinger om undervisning, undersøke dem begrepsmessig, trekke slutninger, begrunne og føre resonnement. Tanker, meninger og innstillinger som ikke er tenkt ferdig, kan dermed utvikles videre. Betingelser for distribuert kunnskapsutvikling handler om å legge til rette for at deltakerne får trene opp sine muntlige ferdigheter gjennom å sette ord på sine tanker om undervisning, at de gir andre tilgang til egne tanker, at det gis rom for at deltakerne får snakke sammen om det som er viktig (saken/temaet), og at det snakkes om tema som er relevante for yrkesutøvelsen vi har. Dette handler blant annet om å utvikle språket vi anvender i vår undervisningspraksis. Samtidig handler praksisutvikling og læring i denne typen grupper om ledelse, fasilitatorer, som kan fagliggjøre diskusjonene gjennom å tilby vitenskapelige begreper for å utfordre etablerte forestillinger om undervisning. Det å løfte kommunikasjonen om undervisning fra «back stage» til «on stage» vil være særs viktig for nytilsatte lærere. Dette fordi nye lærere bærer med seg ulike historier inn i academia, og fordi den kompetansen de bærer med seg som undervisere ofte er førstepersons kunnskap. I møte mellom nytilsattes perspektiver på undervisning og erfarne kollegaer, som representerer et andre og eller tredje persons perspektiv på undervisning, ligger det en kime til å lære noe nytt om undervisning for begge parter. Dette doble blikket, som noen ganger er framstilt gjennom bildet på å være deltaker og tilskuer (Skjervheim,

1996), handler om hvilken subjektposisjon man inntar til ulikt arbeid, og vil være fruktbart i utvikling av profesjonskompetanse både for nytilsatte og for erfarne universitetslærere.

Formelt etablerte undervisningsgrupper gir ut fra vårt materiale indikasjoner på å være en læringsarena der en kan utvikle fellesforståelser og kollektiv anerkjennelse av kompleksiteten ved dagens undervisning, av ansvar, begrunnelser, valg og dilemmaer, og med det gjøre *min* undervisning til *vår* undervisning (Lycke & Handal, 2012). Vektleggingen av redskapsperspektivet anser vi som nødvendig for utvikling av aktør- og kommentatorkompetanse, fordi dette tar høyde for at kollegiale interaksjoner er gjenstandsmedierte, hvordan man samhandler og bruker redskaper i et læringsfellesskap, og at læreprosesser struktureres av målene for aktivitetene (Lahn & Jensen, 2008). Samtidig som vår studie støtter Handal (2006) som argumenterer for at utdanningsinstitusjonene må legge til rette for en *viss utdanning* av undervisere på lik linje med det å kvalifisere seg som forskere, utfordrer vi utdanningsinstitusjonene til ytterligere å styrke en slik utdanning gjennom større grad av formalisering og krav om deltakelse. Dette ser vi som nødvendig i en tid hvor oppmerksomheten på undervisning ser ut til å tape terreng i forhold til politisk og byråkratisk styring av høyere utdanning.

Det ligger i aksjonsforskningens natur (Carr & Kemmis, 1986) å «evaluere» for så å kunne å justere og eventuelt forandre eksisterende praksis med forskningsbasert kunnskap som utgangspunkt. UiS vil på bakgrunn av funnene diskutere og vurdere hvorvidt deltakelse i undervisningsgrupper skal gjøres mer forpliktende, slik deltakelse i forskergrupper er. I tillegg vil UiS diskutere hvorvidt det skal etableres egne undervisningsgrupper for stipendiater for bedre i ivareta deres behov som undervisere. Dette både for å utvikle den enkeltes profesjonskompetanse som underviser og som et ledd i utvikling av undervisningskvaliteten ved universitetet generelt.

Avslutning

Etter endt forskningsstudie sitter vi igjen med nye spørsmål. Vi ønsker å gå inn i nye aksjoner hvor vi vil hente ut deltakernes stemmer i høyere grad. Hva snakker universitetslærerne om når de snakker om undervisning, og hvordan snakker de om undervisning, er spørsmål som kan være interessante. For å få deltakernes stemmer tydeligere fram har vi allerede fem timer lydopptak fra

gjennomføringen av møtene i undervisningsgruppene (desember 2015 – februar 2016) som på nåværende tidspunkt enda ikke er transkribert. Denne delen av studien er meldt til NSD. Disse transkripsjonene vil suppleres med lydopptak fra gruppemøter som avholdes senere våren 2016 (april – juni), og vil sammen med intervju inngå som materiale i framtidige analyser og forskningsartikler. Slik vil sirklene stadig leve og være i bevegelse mellom praksis, teori og forskning, og ny kunnskap kan genereres (Engestrøm, Miettinen & Punamäki, 2001).

Litteratur

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (1998). *Research methods in education*. London: Croom Helm
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole – med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 33-72.
- Engelsen, K.S. (2002). Lærerutdanning og utvikling av praksisfeltet. I Ludvigsen, S. og Hoel, T. Løkensgard. (red.). *Et utdanningssystem i endring*. Oslo: Gyldendal, s. 37.
- Engestrøm, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engestrøm, R. Miettinen & R. Punamäki (red.), *Perspectives on activity theory*, s. 19–38. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, G. (2006). Kritiske venner. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (red.). *Når læring er det viktigste – Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hanssen, B. (2008). Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess. Men det er ikke så lett som det høres ut til, for det er så mye det kommer an på. Artikkelstafett. Artikkel 5. En lærende skole. Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Artikkelserie-Ein-larande-skole/>
- Hanssen, B. og Helgevold, N. (2010). Å trå over dørstokken. Fra å lære å bli lærer til å lære å være lærer. I T.L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hanssen, B. og Østrem, S. (2013). *Rutinemessig plikt eller produktiv læring? En studie av praksis og arbeidskrav i en veilederutdanning knyttet til veiledning for nyutdannede lærere*. Rapporter fra UiS No. 41.

- Hanssen, B. og Husebø, D. (2013). Rapport NyTi, 2012 – 2013 *Veiledning for og med nyansatte i vitenskapelige stillinger ved Universitetet i Stavanger*.
- Hanssen, B., Husebø, D. og Moen, V. (2017). Universitetslærerarbeidet – utfordring av den naturlige innstilling? *Uniped*, 40 (1), s. 7-17.
- Havnes, A. (2000). Modeller for læring i arbeid og utdanning – et sosialt perspektiv på læring. I A. Raaheim & K. Raaheim (red.), *Læring hos voksne*. Bergen: Sigma forlag, s. 96–112.
- Heggen, K. (2010). Profesjonell identitet. I K. Heggen (red.), *Kvalifisering for Profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Heggen og Raaen (2014). Koherens i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 98 (1), 3-13.
- Husebø, D. og Johannessen, Ø (2010). Kunnskapsformer og kunnskapsutvikling i praksisfellesskaper. I T. Lund, M.B. Postholm & G. Skeie (red.), *Forskeren i møte med praksis – Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*, s. 33 – 48. Trondheim: Tapir akademiske.
- Jensen, K., Lahn, L.C., Nerland, M., Smeby, J.-C., Klette, K., Fugeli, P., Christiansen, B., Karseth, B., Carlsten, T.C. & Mathisen, A. (2008). *Profesjonslæring i endring*. Sluttrapport til NFRs KUL program.
- Kalleberg, R. (1996). Forskingsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter og R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kyvik, S. & Vabø, A. (2015). Forskergrupper – hvilken betydning har de for forsknings- og utdanningsvirksomheten? I N. Frølich (red.), *Hva skjer i universiteter og høyskoler? Perspektiver fra vitenskapelig ansatte og studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lahn, L.C. & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I A. Molander og L.I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (1996). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, P., Lycke, K.H & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lave, J., Wenger, E. (2003). *Situert læring – og andre tekster*. København: Reitzel.
- Leontjev, A. N. (2002). *Virksomhed, bevidshed, personlighed*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lycke, K. H & Handal, G. (2012). Refleksjon over egen undervisningspraksis – et ledd i kvalitetsutvikling? I T. Løkensgard Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller (red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, s. 143–162.
- Molander, A. og Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander og L. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Næss, G. (1999). Veiledning som møte. *Veiledernetverket i Kristiansand*. Årbok
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, s. 4–13.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Sverdrup, S. (2002). *Evaluering. Faser, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (1999). *Learning as the use of tools: a sociocultural perspective on the human technology link. Learning with computers. Analysing productive interaction*. K. L. Littleton, P. London, Routledge.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winter, J. (1973). *Undersøelsesmetodik og rapportskrivning*. København: Munksgaard.

10

I stormens øye: Eksistensielle utviklingsdialoger i lærerutdanning

Barbro Fossland

Hypotesen (...) er, at det finnes muligheter innenfor vårt daglige språk, i særegne dialoger, å skape øyeblikk hvor det relasjonelle strev står i venteposisjon og overskridende endring blir mulig.

Anne Lise Løvlie Schibbye, 2001

In this article I argue that cooperative inquiry in focus groups may promote existential 'Bildung' (development) among teacher students. I present some experiences from an action research project where I together with a group of students in pedagogical further education (school counsellor training) explored their personal-professional development processes in the course of the study. Multistage focus group discussions obviously created a space where the students were able to put existential experiences into words, reflecting on who and how to be as a teacher and counsellor. I elaborate on an aspect of procedure that I consider of crucial importance for the development of existential reflection in the group: namely an implemented dialogue of a wondering nature. Furthermore, by investigating the relationship between wonder and experiencing the presence of meaningful moments in dialogue, I seek to expand the understanding of how cooperative inquiry in focus groups may support students' existential 'Bildung' processes.

Innledning

Hva det er å være menneske, er et eksistensielt spørsmål. Det er også et pedagogisk spørsmål. Det handler om hvem vi er her og nå, og måten vi er til for andre på her og nå. Denne viktige dimensjonen ved utdanning står på spill i dag. Vi ser en økt tendens til nyttetenkning og resultatstyring i utdanningssystemet, som kan bidra til at pedagoger blir ensidig opptatt av hva elever og studenter skal bli som «sluttprodukter», på bekostning av å være opptatt av hvordan de er som mennesker i møte med andre (Biesta, 2008). Hvordan vi møter andre i bestemte situasjoner, handler om vår egen fortid og nåtid, tilstedeværelse, sinnstilstand, følelser, impulser, kroppslige uttrykk, forventninger, vaner, tro og intensjoner, det Maxine Greene (1967, s. 7) kaller vår «existing being». Å være en bevisst og reflektert profesjonsutøver innebærer å være bevisst og kunne reflektere over hvem jeg er og hvordan jeg er i møte med andre i konkrete situasjoner (Sævi, 2015). Selv om spørsmål som berører livsmening og menneskers forhold til seg selv og andre har grunnleggende betydning for profesjonsutøvelse, så er slike dannelsenaspekter særlig utfordrende å arbeide med innenfor utdanningssystemet. De krever åpne tilnærminger, varsomhet, oppmerksomhet og ro. Fokus på effektivitet og resultater bidrar gjerne til stereotyp tenkning og innsnevrer hva vi som lærere faktisk ser i pedagogiske situasjoner (Hansen & Amundson, 2009, s. 34). En instrumentell tilnærming hvor pedagogen har fokus på planlegging, kartlegging, tiltak og strategier for å nå bestemte mål, er noe annet enn danning. Den står i et klart motsetningsforhold til danning som noe selvoverskridende, påpeker Kjetil Steinsholt. Bildung-tradisjonens idé om at mennesket har en trang til å overskride seg selv i retning av noe større, noe som ligger utenfor mennesket selv, har tapt terreng. Det er grunn til å spørre om vi er i ferd med å miste danningens selvoverskridende dimensjon av syne (Steinsholt, 2010, 2013). Når danning reduseres til å handle om selvperfeksjon med det formål å oppfylle politiske og samfunnsøkonomiske mål, forsømmer vi de eksistensielle dimensjonene ved utdanning (Sæverot, 2010, 2012).

Hvis vi vil legge til rette for eksistensielle dannelsesprosesser i studiehverdagen, må vi utvikle arbeidsformer som ikke bare understøtter selvperfeksjon, men som også ivaretar eksistensielle dimensjoner ved det å være profesjonsutøver (Fossland, 2015; Sæverot, 2012). Finn Thorbjørn Hansen formulerer det slik:

For når man leser de mange henvisninger til unges og voksnes søgen etter identitet og mening i senmoderniteten, er det umiddelbart svært at skelne mellom, hvornår

det drejer sig om tradisjonell psykologisk «selvutvikling» og «personlig utvikling», og hvornår det forstås ut fra en sosialkonstruktivistisk tilgang som «selvdannelse» – eller hvorvidt der tilstræbes en dannelsesprosess av mere eksistensiell og livsfilosofisk karakter. En sådan sondering blir nødvendig at tenke i, hvis man vil nuansere debatten og utvikle former for pedagogikk og veiledning, der mere presist tager fat i den eksistensielle – og ikke den psykologiske eller sosialkonstruktivistiske – dimensjon i undervisning og veiledning (Hansen, 2008, s. 238).

Hansen argumenterer for en styrking av værensbaserte aspekter i universitetspedagogikken og for en dannelsesforståelse som er mer orientert mot det eksistensielle området (Hansen, 2008, s. 238, 2011, 2012). Han er opptatt av at vi i større grad må invitere studentene til å delta i undringsfelleskap hvor de kan komme i kontakt med og forske ut fra det som dypest sett berører og motiverer dem, slik at selvtransformasjon kan skje. I denne artikkelen vil jeg drøfte erfaringer fra et aksjonsrettet prosjekt som jeg gjennomførte sammen med ei gruppe studenter, hvor vi sammen gikk i dybden på erfaringer som hadde betydning noe spesielt for studentene gjennom studieløpet. Dette åpnet for refleksjoner av eksistensiell og livsfilosofisk karakter, som jeg senere vil komme tilbake til. Å bevisstgjøre og utvikle sitt forhold til det å være menneske og medmenneske i profesjonsrollen, kaller jeg for *eksistensiell danning* (*eksistensiell Bildung*). Jeg vil være opptatt av danning som noe som går utover det å perfektionere seg selv som fagperson og lærer/veileder, dvs. at jeg vil være opptatt av danning som noe selverskridende.

En aksjonsrettet tilnærming til eksistensielle dannelsesprosesser

Jeg gjennomførte prosjektet sammen med lærere i pedagogisk videreutdanning, nærmere bestemt lærere som tok en toårig, deltids videreutdanning i skolerådgivning. (Her vil jeg bruke lærerutdanning som en overordnet betegnelse for profesjonsutdanning/grunnutdanning og videreutdanning, ettersom eksistensielle utviklingsdialoger er en relevant arbeidsform i pedagogikkundervisning på begge disse nivåene.)

Prosjektet ble organisert som flerstegsfokusgruppeintervjuer – en såkalt «co-operative inquiry»-tilnærming (Heron & Reason, 2006; Hummelvoll, 2008, 2010). Som moderator i fokusgruppa la jeg vekt på *dialog* og *undring*.

Forskningsprosjektet hadde i utgangspunktet to siktemål: 1) Jeg ønsket å framskaffe ny kunnskap om studenters personlig-profesjonelle utviklingsprosesser. 2) Jeg ville prøve ut en aksjonsrettet tilnærming til personlig-profesjonelt utviklingsarbeid. I en tidligere artikkel (Fossland, 2015) har jeg belyst sentrale funn og drøftet pedagogiske implikasjoner av disse. Innholdsanalyse eller funn vil derfor ikke være hovedtema her. I denne artikkelen retter jeg søkelyset mot punkt 2, dvs. at jeg vil være opptatt av selve den aksjonsrettede arbeidsmåten. I fokusgruppesamtalene lot jeg deltakernes fortellinger få stor plass, samtidig som vi gjennom felles refleksjon satte ord på forskjeller mellom og fellestrekk ved de ulike studentenes erfaringer. En fenomenologisk-hermeneutisk veksling mellom på den ene siden å spørre seg inn i levd erfaring og på den andre siden å fortolke eller lytte etter noe allment i erfaringen, dannet rettesnor for samtalene så vel som for min mer teoretiske analyse av samtalene i ettertid (Fossland, 2015; Hansen, 2008; Hummelvoll, 2010; Lindseth & Norberg, 2004). Jeg vil definere prosjektet som aksjonsforskning. Vi gjennomførte en aksjon som hadde til hensikt å framskaffe ny kunnskap om studenters eksistensielle dannelsesprosesser, samtidig som vi arbeidet med slike prosesser. Og foruten studentfortellinger og felles refleksjon over erfaring, omfattet prosjektet teoriutvikling utført av meg som den ansvarlige forskeren (jf. Steen-Olsen & Eikseth, 2007).

I fokusgruppa fikk studentene mulighet til å utforske personlige erfaringer sammen med andre som grunnlag for å bevisstgjøre og utvikle sin måte å være veileder på. Tilnærmingen så ut til å skape et rom hvor deltakerne opplevde at eksistensielle erfaringer var relevante og velkomne, og hvor de gav slike erfaringer et språk. Prosjektet ligger tett opptil det Feldman (2002) definerer som eksistensiell aksjonsforskning. Han påpeker at mens aksjonsforskning tradisjonelt har hatt fokus på praksis, vil eksistensielt rettet aksjonsforskning fokusere på *væren* (*being*), og spesielt på ens egen væren. Han bruker eksistensiell psykoterapi som modell for å begrepsfeste en eksistensiell form for aksjonsforskning, siden begge har fokus på væren, relasjoner og bevissthetsutvikling (Feldman, 2009, s. 387). Mens hensikten med psykoterapeutiske samtaler er å bedre klientens/pasientens helse, skal eksistensielt rettet aksjonsforskning undersøke og bidra til utvikling av deltakernes måte å være yrkesutøvere på (Feldman, 2002, s. 245; Feldman, 2009, s. 385–386; Elliott, 1991, s. 69). Feldman mener at det å forske på egen praksis innebærer å forske

på situasjoner som er atskilte fra oss selv, mens vi innenfor eksistensiell aksjonsforskning undersøker hvordan vi som personer inngår i situasjoner og relasjonelle sammenhenger. Dette kan tjene til endring og utvikling på et værenspan ved at det forbedrer vår kapasitet til se forbi det gitte, med andre ord til å se på situasjoner med bevissthet om at de kunne vært annerledes (Feldman, 2009, s. 388; Greene, 1988, s.3). Feldman understreker videre at vi skaper oss selv gjennom våre erfaringer og vår frihet til å velge, og at vi derfor har ansvar for hvem vi er og hvem vi blir. Eksistensielle former for aksjonsforskning kan lede til større bevissthet om dette ansvaret og til at vi opptrer mer ansvarlig overfor oss selv og andre.

Existential action research happens when people work together to research their own ways of being a teacher to increase their capacity to choose freely and to act responsibly for themselves and those they care for (Feldman, 2002, s. 244).

Feldman tar utgangspunkt i en eksistensialistisk forståelse av frihet, og det er viktig å være oppmerksom på at her er ikke valgfrihet det samme som handlefrihet. Innenfor en eksistensialistisk forståelse er valgfrihet uavhengig av autonomi eller liberale rettigheter, valgfrihet handler om at man blir i stand til å se muligheter og alternativer enten de lar seg realisere eller ikke. Når vi innenfor eksistensiell aksjonsforskning samarbeider på en gjensidig og autentisk måte, kan vi utvide vår evne til å se forbi det gitte, sier Feldman (2009, s. 388). Det sentrale i Feldmans forståelse av eksistensiell aksjonsforskning er læreres refleksjon over sine måter å være i lærerrollen på. Mange vil stille som krav til aksjonsforskning at den også må inneholde systematisk refleksjon som leder til teoriutvikling (Steen-Olsen & Eikseth, 2007). Mitt prosjekt inneholder begge deler. I denne artikkelen legger jeg imidlertid til grunn at eksistensielle dialoger som dem vi hadde i fokusgruppa kan være av stor verdi for danning uavhengig av om det skjer teoriutvikling eller ikke, og at de i begge tilfeller vil falle under Feldmans definisjon av eksistensiell aksjonsforskning.

Deltakerne i fokusgruppa var i sitt andre (og siste) studieår på rådgivningsutdanningen. På utdanningen forsøker vi å legge til rette for studentenes dannelsingsprosesser og utvikling av den enkeltes veiledningspraksis overfor elever. Mesteparten av undervisningen foregår via videokonferanse. Gjennom fokusgruppesamtalene ønsket jeg å gjøre studentene til medforskere i sine

egne utviklingsprosesser, hvor vi tok utgangspunkt i erfaringer som hadde berørt den enkelte eller betydd noe spesielt for hver enkelt gjennom utdanningsløpet. Jeg valgte dette enkle og opplevelsesorienterte utgangspunktet fordi jeg ønsket å åpne for dypere erfaringsdimensjoner. Slik erfaring faller gjerne utenfor forhåndsdefinerte mål eller faglige kategorier, som representerer noe kalkulert og avgrenset og lett kunne blitt til barrierer mellom oss som forskere og den erfaringen vi skulle utforske.

Gruppen bestod av tre studenter og en moderator/meg. Vi gjennomførte fem samtaler med varighet 1–1½ time. De fire første samtaler foregikk over en periode på ca. en måned, mens den siste var en evaluerende samtale året etter. Den første samtalen foregikk i et fysisk rom og de øvrige i webkonferanse hvor vi satt på hvert vårt sted. Studentene hadde fulgt hverandre gjennom hele rådgivningsutdanningen og var svært fortrolige med det digitale mediet da fokusgruppesamtalene ble gjennomført. Jeg hadde hatt fagansvar for klassen deres det første året på utdanningen, men var ikke læreren deres det andre året da vi gjennomførte fokusgruppesamtalene. Det at vi kjente hverandre og at vi møttes flere ganger, anså jeg som et viktig grunnlag for å kunne gå inn i personlige temaer sammen på en trygg måte. Det var samtidig et poeng at jeg ikke hadde undervisningsansvar for studentene lenger, slik at asymmetrien i lærer–student-forholdet ble minst mulig. Samtalene ble med studentenes samtykke tatt opp på bånd, men ingen personopplysninger er lagret eller publisert. Studentene har lest og gitt tilbakemelding på artikkelen.

Som moderator gav jeg mye plass til den enkelte deltakerens fortellinger, før vi reflekterte over fortellingene sammen. Gjennom refleksjonene utviklet det seg nye undringsspørsmål (Puchta & Potter, 1999). Alle deltakerne dro fram erfaringer av eksistensiell, og særlig etisk, karakter. De fortalte hvordan de gjennom dype, personlige prosesser hadde arbeidet med spørsmål knyttet til eget liv og egen profesjonsrolle, og hvordan de hadde ført indre diskusjoner med faget og sin egen bakgrunn om hvordan de skulle være veiledere for elevene sine (Fossland, 2015). Underveis i denne prosessen fikk møtet med eleven («den andre») større betydning enn det å perfektionere seg selv som veileder. Jeg skal nå gå i dybden på den dialogiske måten å (ut)forske på. Den utgjorde det mest sentrale aspektet ved aksjonstilnærmingen. Som moderator i fokusgruppa la jeg hele veien vekt på å være til stede og undrende, for slik å forsøke å åpne for tilstedeværelse og undring i gruppa. Jeg mener at den undrende dialogen hadde

avgjørende betydning for at refleksjonene utviklet seg i eksistensiell retning. Jeg vil hente inn teoretiske perspektiver fra eksistensielt orientert fenomenologi og psykologi for en dypere forståelse av undringsprosessene. Artikkelen får dermed en empirisk-filosofisk innretning (Golding, 2015). Jeg forsøker å vise hvordan undrende dialoger kan fremme eksistensiell danning ved at de bringer oss nærmere *det usigelige*. Jeg forsøker også å vise hvordan usigelige *nå-øyeblikk* i slike dialoger utgjør en kilde til *kvalitativ og selvoverskridende endring*. Med denne tilnærmingen beveger jeg meg bevisst bort fra en resultatorientert eller lineær forståelse av personlige utviklingsprosesser og forskning på slike prosesser. Mot slutten kommer jeg inn på spørsmålet om hva slags «frirom» eksistensielle dialoger kan utgjøre innenfor utdanningssystemet.

Om undring og undringskvaliteter

Vi kan ikke alltid uttrykke eksistensiell erfaring gjennom språk, selv om erfaringen har stor innvirkning på oss og forholdet til andre mennesker. Slik erfaring er gjerne lite tilgjengelig for forskning. Den kan ha mange «lag», noen ubevisste eller skjulte. Som forsker går jeg naturligvis ikke inn i samtalepartnerens selvprosesser på den måten eller i den grad som klinikerer gjør. I fokusgruppesamtalene ønsket jeg like fullt å åpne for at et dypere innhold ved erfaringer kunne komme til uttrykk. Jeg valgte derfor en så gjennomført undrende tilnærming som mulig, da jeg mente dette skapte muligheter for at noe av det språkløse kunne komme til syne eller sanses.

Jeg forstår undring som noe langt, langt mer enn et metodisk verktøy eller en samtaleteknikk. Undring er for meg en integrert eller implisitt væremåte, noe en *er* her og nå. Vi kan ikke fange eller kontrollere eksistensielle øyeblikk ved hjelp av en metode. Slike øyeblikk er noe vi kan motta når vi er i undring: stille, forsiktig og oppmerksomt til stede (Gadamer, 2010; Hansen & Amundson, 2009). Undring var det framtreddende aspektet ved min rolle som moderator i fokusgruppa. Jeg hadde en spørrende språkform uten å kreve bestemte svar, stilte opplevelsesorienterte framfor saks- eller problemorienterte spørsmål og la vekt på å være anerkjennende og ikke-vurderende. Undring dreier seg jo ikke om å finne en sannhet eller å oppnå et bestemt resultat, men om å være åpen for det ukjente og uforutsigbare (Schibbye, 2001, s. 634, 2002, s. 367). Det som ble samtaleformen i gruppa, vil jeg beskrive som

stillferdig, oppmerksom og utprøvende høyttenkning. Jeg ønsket å skape et frirom hvor alle slags tanker og opplevelser var velkomne og ble anerkjent uten betingelser, i kraft av at de nettopp var studentenes betydningsfulle erfaringer. Det var hele veien opp til deltakerne hva de ønsket å dele. Jeg var opptatt av å lytte og gi tid uten å forsere noen prosesser, dvs. å hvile oppmerksomheten i øyeblikket uten umiddelbart å skulle forstå det som skjedde (de Vibe, 2010, s. 49). Å være uten forforståelse og forventninger som begrenser, kalles innenfor Zen-tradisjonen å ha et begynner-sinn, en åpen bevissthet. Jeg tenker at dette er den ultimate måten å nærme seg menneskelig erfaring på, ikke minst i en utdanningssammenheng. Dess mer vi kan sette forforståelse til side, dess mer kan vi se og sanse i pedagogiske situasjoner: «In the beginner's mind there are many possibilities, but in the expert's there are few» (Suzuki, 1970, s. 21).

Vi gjenfinner slike tanker i Max van Manens eksistensielt orienterte fenomenologi, når han beskriver hvordan forskeren kan nærme seg menneskelig erfaring. Et sentralt poeng hos van Manen er at vi ikke kan bruke kognitiv innsikt for å få tak i ikke-kognitiv mening eller det levde ved erfaringene, og at vi derfor trenger ikke-kognitive tilnæringsmåter i tillegg til kognitive (van Manen, 1999, s. 13). Å utforske de levde dimensjonene ved erfaring handler – ifølge van Manen – om å utforske våre måter å være i verden på. Det handler om å utforske det førbevisste og førspråklige ved erfaring, dvs. subjektivt opplevd mening som ikke kan uttrykkes gjennom tradisjonelle begreper (van Manen, 1999, 2007, s. 20). Han understreker at når fenomenologen skal reflektere over levd erfaring, må han/hun være så fri for teori, førforståelse og antakelser som mulig, og rette blikket mot det området hvor mening oppstår. Vi må gå bortenfor begrepene eller det kognitive og mot de navnløse dimensjonene ved livet. Selv om vi ikke kan utsette begrepene våre, så kan vi sette dem til side eller gjøre dem transparente, påpeker han. Det gjør vi når vi nærmer oss menneskers erfaring med innlevelse og oppmerksomhet; med et språk som er forsiktig, sakte og utprøvende, som når vi vandrer bort fra det kjente og mot en verden vi aldri har sett før (van Manen, 1999, s. 1, 2007, s. 11). Vi må lytte og snakke på en slik måte at vi er oppmerksomme på det usigelige i verden, det dikteren Rilke kaller å se inn i hjertet av tingene: «The bliss of my earthly existence has been (...) in the indescribably swift, deep, timeless moments of this divine seeing into the heart of things» (sitert i van Manen, 1999, s. 3). Dette mener jeg beskriver den dype undringens kvaliteter.

Det ubegripelige nå-øyeblikket: Undring og endring

Van Manen sier på den ene siden at det fins dimensjoner ved menneskelig erfaring som ikke er «oversettbare» til språk, mens han på den andre siden leter etter en måte forskeren kan nærme seg eller forsøke å forstå slike erfaringsdimensjoner på – ved hjelp av et annerledes språk (van Manen, 1999). Dette illustrerer hvordan vi beveger oss i et paradoksalt landskap når vi arbeider med eksistensielle erfaringsdimensjoner. I et større perspektiv kan vi si at dyp, eksistensiell erfaring unndrar seg språk, mens forskeren – på samme måte som psykoterapeuten – alltid må lete etter språk. Vi forsøker å nå det usigelige, det ikke-språklige, ved hjelp av språk. Det usigelige er knyttet til *å være*, framfor å gjøre. Og vi kan bare være her og nå – i øyeblikket. I opplevelseseøyeblikket må tanken vike for det som er. Vi kan ikke tenke eller uttrykke øyeblikk, for idet vi observerer oss selv og prøver å artikulere erfaringen, har vi fått avstand til den / oss selv. Øyeblikket glipper unna språket (Hansen & Amundson, 2009, s. 35; Schibbye, 2001, s. 638, 2002, s. 373). Vi kan også snu dette rundt og si at det usigelige er tilgjengelig bare når vi er til stede i øyeblikket, da er vi i en tilstand som er bortenfor vanlig tid og rom. Denne tilstanden kan sammenliknes med det å være oppslukt i lek (Steinsholt, 2004, 2010, 2013). Det fins psykoterapeutisk orientert teori hvor fenomenet her og nå betraktes som en kilde til endring, som jeg mener kan åpne en vei til dypere forståelse av eksistensiell erfaring og dialoger om denne type erfaring. I fortsettelsen bruker jeg slik teori for å belyse dialogen i fokusgruppa nærmere. Siden jeg selv har arbeidet klinisk og er fortrolig med eksistensiell psykoterapi, finner jeg det nærliggende å låne perspektiver derfra i forskning på studenters dannelsesprosesser. Jeg støtter meg hovedsakelig på arbeidet av Daniel Stern (Stern et al., 1998; Stern 2007) og Anne Lise Løvlie Schibbye (2001, 2002). Schibbye kan på en spesiell måte bidra til min fortolkning av samtaleprosessene i fokusgruppa. Som kliniker har hun vært opptatt av hvordan dialogisk undring åpner for eksistensielle erfaringer og selvoverskridende endring. Jeg tar utgangspunkt i et utsnitt fra fokusgruppesamtalene, som jeg mener er et godt eksempel på hvordan dialogen utviklet seg i eksistensiell retning. Den sekvensen jeg har valgt, er en utveksling mellom en av studentene og meg i samtale nummer to. De andre deltakerne lytter oppmerksomt. Utsnittet starter der jeg (moderator) har ønsket velkommen og vi har oppsummert forrige samtale.

Jeg: ... Det vi gjør her, er jo at vi graver litt under overflata sammen, at vi funderer over ulike erfaringer dere har gjort dere, og hva som «på ferde» i ulike situasjoner... Så da undres jeg på.., om det er noen flere øyeblikk eller situasjoner i studieløpet som står fram når dere ser tilbake, som har hatt en bestemt betydning for hver av dere eller berørt dere på en spesiell måte (?) Jeg tenker på erfaringer eller opplevelser som har vært viktigere enn andre, for hver enkelt av dere...

Stillhet

Siri: Jeg tenkte på..; det har vært situasjoner hvor jeg får sånne a-ha (les: aha-opplevelser, min tilføyelse), hvor jeg oppfatter noe plutselig som jeg ikke har oppfattet før... Jeg husker jo spesielt da vi fikk veiledning på å ha rådgivningssamtaler med hverandre (...) Det var en stor a-ha for meg, det gikk liksom opp for meg hvor viktig det er rett og slett møtet med den andre, da, og ikke de ordene jeg kommer med..., for det har vært den store skrekk og gru for meg i forhold til det å skulle bli rådgiver å liksom skulle ha de rette rådene. (...) Men jeg vet ikke om det er sånt du tenker på?

Jeg: Jo, jeg tenker at dette er helt åpent, og at det ikke fins noen oppskrifter på svar..., at det bare er du som kjenner til hva som har betydd mest for deg ... Mm ...

Siri (ivrig): Det gikk opp for meg at det viktigste faktisk er hvordan en møter mennesker, da; at de føler at du er interessert i dem og er ærlig med dem og ikke er fordommende. For meg har det vært en sånn kjempesvær a-ha. Den svitsja helt for meg, hele tankesettet i rådgivning, – og det har hatt stor betydning for meg etterpå og i møte med elever å få den oppdagelsen. Det stemte så veldig inni meg, på en måte.

Det var veldig, veldig flott å få den – hva skal jeg si, den oppdagelsen, da.

Stillhet

Jeg: Mm (anerkjennende)

Stillhet

Jeg: Det høres ut som noe viktig skjedde med deg ...(?)

Siri (berørt, med inderlighet): For meg var dette..., det stemte så veldig inni meg, på en måte, og så var det en sånn utrolig lettelse fordi det tok vekk en sånn angst for å si noe feil (...) Jeg var jo så i fyr og flamme, og jeg som har den troen jeg har, da; jeg tror på en Gud som er sånn, som er den ultimate rådgiver, og plutselig så skjønner jeg hvorfor han ikke sitter og forteller meg alle ting så jeg hører dem med øret, men hvor

jeg kan gå i meg selv (...) Alt dette stemmer så innerst inni meg. Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal beskrive det..., jeg tror at det øyeblikket der vil ha veldig stor betydning for hvem jeg vil være i møte med elever.

Stillhet

Jeg: Takk, Siri. Det er en sterk erfaring du deler med oss.

I dette utsnittet starter Siri med å fortelle saklig og nøytralt om erfaringen sin, mens hun gjennom utvekslingen blir tydelig mer engasjert og berørt. Det samme skjedde med meg, på den måten at jeg merket hvor dyp og betydningsfull erfaringen var for henne. Erfaringen gav resonans i meg. Mot slutten opplevde jeg Siris fortelling så ladet med mening at en kort stund var det som om bare denne meningen eksisterte. Det var et sterkt øyeblikk. Sekvensen er relativt kort, men vi ser likevel tydelig hvordan dialogen utvikler seg i eksistensiell retning. Det skriftlige utsnittet gir naturligvis et begrenset inntrykk fordi vi ikke kan sanse ikke-verbale aspekter som atmosfære, tilstedeværelse, ansiktsuttrykk, tonefall, tempo, stillhet osv. Jeg mener likevel at utsnittet er et godt eksempel på hvordan den undrende tilnærmingen bidrar til å utvide opplevelsesmulighetene.

Samtalene i fokusgruppa hadde ei stille grunntone, det oppstod hele veien korte og lengre «pauser». Jeg opplevde dem imidlertid aldri som pauser, heller som et nærvær fylt av mening. Her ser vi hvordan stillhet er uløselig forbundet med undring eller er en av kvalitetene ved undring. Jeg er i ekte undring, sier van Manen (2002), når spørsmålet jeg reiser liksom kommer tilbake til meg, når det dveler og svøper seg inn i stillhet. Jeg opplevde at det først og fremst var i stillheten at vi innimellom skimtet det usigelige. Stillheten åpner for dypere kontakt med oss selv og verden, den er levde øyeblikk som oppstår i menneskelige møter, og lar seg ikke redusere til noe instrumentelt. Slik kunne stillheten bidra til at deltakerne fikk tilgang til eksistensielle dimensjoner ved erfaringene sine, som de etterpå arbeidet med å sette ord på. Zimmermann og Morgan (2016) påpeker at nettopp fordi stillheten rommer det ukjente og uventede, har den potensial i seg til å fornye språket.

Jeg går nå til Stern og Schibbye for en mulig dypere forståelse av hva som skjer når det eksistensielle kommer til syne i dialogen. Stern har utviklet teori om problemet eller fenomenet *nå*, nærmere bestemt teori om øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv (Stern et al., 1998; Stern, 2007). Han

mener at øyeblikket objektivt sett varer mellom ett og ti sekunder, og at disse sekundene subjektivt sett er hva vi opplever som et uavbrutt nå. Den eneste tiden vi opplever rå subjektiv virkelighet, det virkelige ved fenomenet, er her og nå, og denne primære opplevelsen kan ikke beskrives mens den oppleves. Den må gjenkalles verbalt i ettertid, og da er den blitt omskapt eller (re)konstruert av språket. Nå-øyeblikk er opplevde, følte eller levde historier som ikke er uttrykt i ord, men som vi kan lage fortellinger av – dvs. fortolkninger og abstraksjoner av – i ettertid, sier Stern. Å oppleve noe på et dypt nivå og det å forstå og forklare mening blir følgelig helt forskjellige ting. Og det er den faktiske opplevelsen i øyeblikket, ikke språklig forståelse og forklaring, som skaper endring, understreker han. Derfor må terapeuten i dialog med pasienten ha nå-øyeblikk i fokus og ikke ha hastverk med å tolke pasientens opplevelse (Stern, 2007, s. 145–147, s. 238–239). Dette vil være like gyldig for andre kontekster hvor man ønsker å åpne for personlig utvikling, slik som i den typen eksistensiell dialog jeg er opptatt av. I den grad vi lytter rolig til hverandre i dialogen, er til stede i øyeblikket og ikke er opptatt av vår egen forståelse, vil de andres opplevelser få plass. I dette ligger nye utviklingsmuligheter.

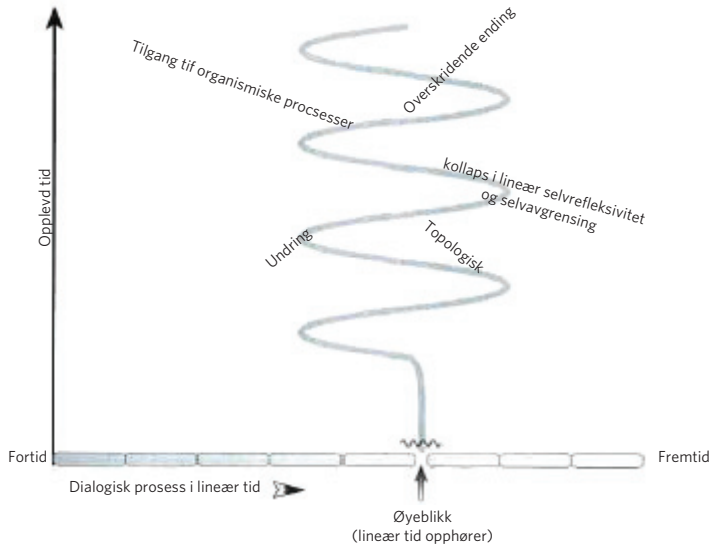
I dialogprosesser kan også uventede, felles nå-øyeblikk (møteøyeblikk) oppstå, ifølge Stern. Disse er øyeblikk hvor vi deler en følelsesmessig og ikke-språklig opplevelse – en felles følelsesreise – som utvider det intersubjektive feltet. Da forandres den opplevde relasjonen. Den blir annerledes enn den var før møteøyeblikket, og det er ikke nødvendig å sette ord på forandringen eller fortelle om den for at den skal bli virkningsfull og varig (Stern, 2007). – Det opplevelsesøyeblikket som oppstod i dialogsekvensen med Siri og meg, kan kanskje forstås som et møteøyeblikk i Sterns betydning. Iallfall var det et nå-øyeblikk fylt med mening for hver av oss, og jeg mener at det var undringen i dialogen som skapte opplevelsesmulighetene.

Anne Lise Løvlie Schibbye har vært opptatt av den kraften som ligger i dialogisk undring. Schibbye er inspirert av eksistensialfilosofi og har utviklet Sterns teori om øyeblikket og dets forandringspotensial i eksistensiell retning. Hun mener at det nettopp er undring som er nøkkelen til selvoverskridende endring i dialog. Undring åpner rom i hverdagspråket og gir oss tilgang til skjulte, ubevisste selvprosesser. Et undrende språk åpner for møteøyeblikk – hun kaller dem endringsøyeblikk – hvor det usigelige blir tilgjengelig og overskridende endring kan skje. Mens Stern et al. (1998) beskriver møteøyeblikk i psykoterapi som en følge av et skifte i terapeutens væremåte, hevder Schibbye

at det er egenskaper i selve dialogen som skaper endringsøyeblikk. Det viktige er at terapeuten er emosjonelt tilgjengelig, ekte interessert og har et intersubjektivt og undrende språk. Hun poengterer at undringen må være totalt innarbeidet hos terapeuten, den må være noe terapeuten *er*. Da kan overskridende endring skje (Schibbye (2001, s. 629–635, 2002, s. 372, 381). Jeg tenker at det samme vil gjelde for læreren eller moderatoren i ei dialoggruppe som den jeg skriver om. Dess mer integrert undringen er, i desto større grad vil læreren «innvie» studentene i denne måten å være i situasjonen på. Og i desto større grad kan et undringsfelleskap utvikle seg. Gjennom en vedvarende, undrende dialog kan endringsøyeblikket stige fram.

Schibbye (2002) drar et klart skille mellom kognitiv refleksjon og øyeblikksopplevelsen. Når vi reflekterer over egne tanker og erfaringer, kan dette øke vår kognitive innsikt og gjøre at vi velger nye måter å handle på som profesjonsutøvere. I fokusgruppa gikk vi dypere i utforskningen. Jeg hadde bevisst åpnet for erfaringsdimensjoner som følelser og opplevelse av mening. Slik erfaring har ikke nødvendigvis et språk, men i nå-øyeblikket kan vi «kjenne på» følelsesmessige og kroppslige prosesser som er språkløse. Schibbye kaller det å få tilgang til ubevisste, organismiske prosesser. Hun tenker at økt kognitiv refleksivitet kun fører til endring horisontalt eller lineært, hvor dypere organismiske selvprosesser forblir uendret, mens organismisk endring er overskridende endring som skjer når skjulte prosesser blir tilgjengelige. Tankevirksomheten vår utgjør en hindring for at her-og-nå-øyeblikk kan oppstå, mener Schibbye, men det er her undring spiller en viktig rolle: Undring kan «overrumple» det kognitive slik at det organismiske eller usigelige får komme fram (Schibbye, 2002, s. 376–381).

Når vi undrer oss, er vi i en prosess hvor vi ikke skal til et bestemt sted eller slå noe fast som sant og endelig. Det er viktigere å dele opplevelser enn å fremme argumenter. Schibbye kaller det vanlige hverdagspråket tingliggjørende i den forstand at det er målrettet, konkluderende og lineært. Undring, derimot, er noe ikke-lineært og ikke-målrettet, akkurat som øyeblikket er det. Undring setter det kognitive i venteposisjon og bryter dermed ned objektiverende aspekter ved språket, som for eksempel en lineær tankegang knyttet til samtalens innhold og mål. Den vanlige tiden kollapser; «vi *er* i endringsøyeblikket, grenseløse, utenfor språk, tanker og tid». Og i endringsøyeblikket slipper vi fri fra det vanlige strevet med å gjøre oss forstått (Schibbye, 2001, 2002, s. 381).



Figur 10.1 Undring og endring i øyeblikket (Schibbye, 2002, s. 376).

La oss igjen gå tilbake til opplevelsesøyeblikket i dialogen med Siri. I ettertid vil jeg beskrive erfaringen nettopp som en utvidende opplevelse av mye dypere kvalitet enn kognitiv forståelse. Begrepene våre, det kjente som vi pleier å lene oss på, trer til side for opplevelsen. Når det vanemessige og forutsigelige i dialogen kolliderer, kommer det usigelige til syne.

Det gir mening å se for seg at vi i fokusgruppa – gjennom de undrende samtalene – gikk inn og ut av nå-øyeblikk, som ofte minst to av oss delte. *Slik ble den horisontale, kognitive erfaringsdialogen stadig brutt av vertikale opplevelsesøyeblikk.* I øyeblikkene var vi til stede på en dypere måte, før vi igjen gikk tilbake til den vanlige tiden. Og øyeblikkene skapte endringer i relasjoner i gruppa, slik at den horisontale samtalen fikk noen nye forutsetninger. En observerbar forandring var at åpenheten i gruppa økte utover i dialogen. Å dele opplevelsesøyeblikk berører dypere enn å reflektere over erfaring sammen; vi blir gjerne mer nærværende og åpne.

Fortellinger og endringsøyeblikk

Hos Stern og Schibbye har jeg nå funnet hjelp til å belyse og forstå opplevelsesøyeblikk i fokusgruppedialogene. Grunnlaget for dialogene var at studentene fortalte om – eller gjenkalte – tidligere erfaringer som hadde hatt stor

personlig betydning for hver enkelt. Jeg vil gå videre ved å hente inn noen flere poenger hos Schibbye som jeg mener kan belyse sammenhengen mellom studentenes fortellinger og opplevelsøyeblikk. Inspirert av blant andre Søren Kierkegaard, forklarer Schibbye (2001, 2002) hvordan det å gjenkalle eller erindre noe vi har opplevd i fortiden, kan bli til nå-øyeblikk som skaper endring. Innfallsvinkelen hennes er et interessant bidrag til å forstå erfaringsfortellinger, slike som dem studentene i fokusgruppa delte. Schibbye tar utgangspunkt i Kierkegaards skille mellom tom gjentakelse og autentisk gjentakelse (Kierkegaard, 2010; Schibbye, 2002, s. 636). Hun forstår tom gjentakelse som en repetisjon av tanker eller handlinger fra fortiden, men uten følelser eller opplevelse. Repetisjonen er ikke autentisk fordi den ikke når de dypere organismiske prosessene. Autentisk gjentakelse, derimot, handler om å gjenkalle en organismisk bevegelse og ikke et innhold. Slik kan fortiden bli tilgjengelig i øyeblikket. Og fordi øyeblikket alltid er nytt, er også opplevelsen ny. Det skjer en overskridende endring; fortiden endres fordi den oppleves på nytt *nå* (Schibbye, 2001, s. 636, 2002, s. 380). Studentenes fortellinger kan betraktes som autentiske gjentakelser, slik Kierkegaard forstår slike, i de tilfellene eller i de øyeblikkene hvor de er ladet med følelser og mening. Gjennom at deltakerne erindrer – dvs. gjør til noe indre eller «innerliggjør» – erfaringer fra tidligere i studieprosessen, oppstår overskridende øyeblikk. I den samtalesekvensen jeg har sitert, gjenkaller Siri en opplevelse som på en grunnleggende måte hadde beveget henne, dvs. endret hvem hun kom til å være som rådgiver overfor elevene sine. Når jeg lytter til fortellingen hennes, kan jeg tydelig merke at hun opplever dette betydningsfulle (på nytt) og ikke bare formidler en kognitiv innsikt. Det usigelige kommer til syne.

Avslutning

Jeg startet med å understreke betydningen av å legge større vekt på eksistensielle dannelsesprosesser i høyere utdanning, spesielt i utdanning for arbeid med mennesker, som en type motvekt mot økt nyttetenkning og studieaktiviteter med forhåndsdefinerte mål. Vi har sett at deltakere i eksistensielle dialoger gjennom egne og andres fortellinger kan oppleve nå-øyeblikk som skaper endring. De får også mulighet til å sette ord på slike erfaringer og reflektere over dem, altså føre meningsfulle opplevelser tilbake til den beskrivelige verden (Steinsholt, 2004, s. 53). Forståelseshorizonten utvides, og nye

handlingsmuligheter kan åpne seg. Dette samsvarer med hva van Manen (2007, s. 26) kaller en fenomenologi for praksis: Fenomenologisk refleksjon transformerer ved at den når inn til dypet av vår væren, til forbindelsen mellom hvem vi er og hvem vi kan bli, mellom hva vi tenker/føler og hvordan vi handler. Ved at eksistensielle dialoger på denne måten gir studenter trening i å kople sammen livsmening og yrkesutøvelse, kan dialogene bidra til utvikling av selvinnsett, integritet og personlig trygghet i yrkesrollen. Dialogene oppøver dessuten en lydhørhet overfor andres annerledes livsfortellinger og en beredskap til å oppfatte hva som er betydningsfullt for andre. Hansen beskriver det å komme i dialog med værensdimensjonen nettopp som en toleddet prosess: Man blir først fortrolig med hvor man selv er, og derfra begynner man å lytte til det man selv ikke er, men som kaller på oppmerksomheten og som taler til en i konkrete øyeblikk. Til sammen utgjør disse to bevegelsene en dannelsingsprosess (Hansen, 2011, s. 252). Å være mottakelig for det som er annerledes, vil ha grunnleggende betydning for læreres dannelsingsoppgave. Det vil styrke evnen til å se utviklingsmuligheter og til å støtte elever i deres livsviktige, meningsskapende prosesser.

Jeg mener også at dialoger som dem i fokusgruppa på en spesiell måte kan styrke fellesskapet blant studenter. Det er ikke så underlig, hvis vi betrakter møteøyeblikk som felles følelsesreiser og utvidelser av det intersubjektive rommet. Å dele opplevelsesøyeblikk kan endre relasjonene eller skape nye forutsetninger for utvikling av dem. Dermed skapes det samtidig nye muligheter for felles opplevelse og refleksjon. For at møteøyeblikk skal kunne oppstå, kreves en trygg og tillitsfull atmosfære. Vi var fire personer i dialoggruppa. Gitt at læreren/moderatoren og studentene kjenner hverandre, tror jeg antallet i ei slik gruppe kan være vesentlig høyere når samtalene foregår i et fysisk rom. Vår gruppe arbeidet for det meste i webkonferanse. I digitale rom vil den teknologiske kvaliteten være avgjørende for hvor stort deltakerantallet kan være.

Jeg har i denne artikkelen forsøkt å vise at eksistensielle dialoger, i kraft av undring og fenomenologisk refleksjon, representerer en mulighet til å arbeide eksistensielt og overskridende med egne erfaringer i en institusjonell utdanningssammenheng. Studentene får lodde dybden i erfaringer på en måte som de ellers ikke har anledning til, og gjennom dette utvikle sin måte å være lærer/veileder på. Slik sett utgjør dialogene et «stormens øye» i studiehverdagen, hvor studentene har pause fra det vanlige, mer regisserte og

resultatorienterte strevet. Dette betyr ikke at eksistensielle dialoger er «frie» for makt og styring, men jeg mener at de rommer særskilte muligheter for frigjøring. Jeg vil avslutte med noen refleksjoner over maktforhold og frihetspotensialet i slike dialoger.

I forskningsprosjektet valgte jeg tilnærming og gjorde etiske vurderinger med det for øye at asymmetrien i forholdet mellom studentene og meg skulle være minst mulig. Selv om jeg ikke var læreren deres da vi gjennomførte fokusgruppedialogene, var jeg like fullt lærer i høyere utdanning mens de var studenter. Det vil aldri kunne foreligge et jevnbyrdig maktforhold mellom student og lærer; forholdet vil alltid være asymmetrisk grunnet lærerens kompetanse og posisjon (Torjussen, 2011). Som forsker var jeg den som satte i gang prosjektet ut fra faglige interesser og en faglig forståelse som jeg langt på vei har ervervet gjennom utdanningssystemet. Dermed deler jeg kunnskapstilgang og språk med det systemet jeg reiser en grunnleggende kritikk mot, og som jeg hevder at eksistensielle dialoger danner en type motvekt til. For å sette det på spissen: Som lærer/forsker inviterer jeg studentene til en mest mulig åpen dialog, men dialogen kommer naturligvis ikke i stand på uavhengige premisser, og den vil preges av en lang rekke maktforhold. Jeg tilstreber autonomi, men unnslipper ikke makten. Fordi makten ikke lar seg fjerne, vil all utdanning representere former for styring eller tvang. Det er innenfor dette pedagogiske paradokset at vi må arbeide med å forstå og fremme danning i utdanning, påpeker Løvlie (1984, 2007, s. 9, 2009). Dersom man velger å se bort fra maktforhold, er makten like fullt til stede, men på en skjult måte. Dette gjelder også for deltakende og demokratiske arbeidsformer, som aksjonsrettede tilnærminger må sies å representere. Ja, slike arbeidsformer kan i seg selv tåkelegge og legitimere maktforholdene (Skjervheim, 2002; Torjussen, 2011). For eksempel kan dialogformen lett skape en illusjon av frihet og jevnbyrdighet mellom lærer og student (Kvale, 2007). Dette er hva Jon Hellesnes (1975, s. 156) kaller «mjuk disiplin».

Når dannelsesprosesser nødvendigvis må skje et sted mellom styring og enkeltindividets frie vekst, kan danning ifølge Skjervheim og Hellesnes best ivaretas gjennom en saksorientert dialogpedagogikk hvor vi prøver ut vår forståelse av en sak på hverandre og sammen finner fram til gyldig kunnskap (Hellesnes, 1992; Skjervheim, 2002). Vi utvider forståelseshorisonten gjennom å skape forbindelser mellom den faglige verdenen og vår daglige verden; det skjer en påvirkning utenfra så vel som en vekst innenfra. Med hensyn på selve

prinsippet om å finne fram til gyldig kunnskap kan vi si at det eksisterer symmetri mellom lærer og student, selv om maktforholdet er asymmetrisk på øvrige vis (Torjussen, 2011). Jeg betrakter eksistensielle utviklingsdialoger som en type saksorientert dialogpedagogikk, hvor studentenes fortellinger vies særskilt oppmerksomhet, og hvor opplevelsedimensjonen ved fortellingene deres står sentralt. I slike dialoger er også studentene forskere, som forsker på hvem – og hvordan – de selv er som mennesker i profesjonsrollen, med utgangspunkt i hva som berører dem. Hansen (2011, 2012) kaller denne typen tilnærming for «innenfra-og ut» -forskning. Han argumenterer for utvikling av slik forskning innenfor høyere utdanning – og spesielt innenfor relasjonsprofesjonene – som et nødvendig supplement til en mer epistemologisk basert «utenfra-og-inn» -tilnærming og som en måte å ivareta den eksistensielle dannelsedimensjonen på.

Det 'sker' noget i de kreative og mellemmenneskelige relationer og processer, som igjen og igjen synes at undslippe vores tekniske, systematiske, begreplige og metodiske tilgange. Og dannelse er at have gehør for dette 'ekstra' og at kunne lade dette ubegribelige 'noget' komme til orde på indirekte vis (Hansen, 2012. s. 210).

Fordi eksistensielle utviklingsdialoger tar utgangspunkt i erfaringer som studentene er grepet av, kan de på en spesiell måte imøtekomme studentenes personlige søken og lengsel etter visdom. I dette ligger et stort potensial for frigjøring, og også for kreativitet og nyskaping (Hansen, 2011). Eksistensielle utviklingsdialoger handler om å være undrende til stede slik at ny mening, det vi enda ikke kjenner, kan finne åpninger og bli synlig. Her er vi tilbake ved den eksistensialistiske forståelsen av frihet som Feldman legger til grunn for sin beskrivelse av eksistensiell aksjonsforskning. Innenfor denne forståelsen er frihet noe mer og annet enn autonomi. Det er en kapasitet til å kunne overskride det gitte, se ting på nye måter i konkrete situasjoner og på grunnlag av dette kunne gjøre autentiske valg (Feldman, 2002; Greene, 1988, s. 3). Jeg har vært opptatt av at dialogene har et slikt frihetspotensial, at de åpner rom for eksistensielle dannelsingsprosesser som strekker seg ut over det å arbeide mot kjente eller forhåndsdefinerte mål.

Helt til slutt vil jeg på nytt trekke fram et sentralt moment hos Schibbye. Dette er et moment som jeg finner særlig interessant for en videre diskusjon om forholdet mellom makt og frihet i undrende dialoger, nemlig hennes beskrivelse av hvordan nå-øyeblikket fortrenger de maktbærende mekanismene i dialogene.

I opplevelsesøyeblikket, sier hun, kollapser det reifiserte, dvs. det som virker styrende og tingliggjørende. Da er vi utenfor den lineære tiden hvor vi er bundet til det begrepsmessige, vanemessige og målrettede. Vi overskrider oss selv, og det skjer en endring. Sagt på en annen måte; de overskridende dialogøyeblikkene utgjør dype og umiddelbare opplevelser av mening, som frasier seg disiplinering (Schibbye, 2002). Jeg oppfatter at det er slik (eksistensiell) danning forfatteren Hermann Hesse tenker på når han sier at ekte Bildung handler om å være til stede i det tidløse, og ikke om å forbedre bestemte ferdigheter og prestasjoner (Hesse, 1996). Her ligger trolig det største frihetspotensialet i eksistensiell dialog. *Den tidløse opplevelsen av nå-øyeblikket blir det egentlige «stormens øye»*. Og vi må huske at selv om undring kan åpne for endringsøyeblikk, så betyr ikke det at vi kan planlegge eller kalkulere fram overskridende endring. I eksistensielle utviklingsdialoger inviteres vi tvert imot til å sette oss selv på spill. Å være undrende er å stå i det åpne og uavsluttede og ha sluppet tak i ideer om resultat. Vi øyner her konturene av en kontemplativ forskerrolle for arbeid med eksistensiell erfaring.

Litteratur

- Amundson, N. & Hansen, F. T. (2006, 24. august). Talking Silence – Et intervju med prof. Norman Amundson (UBC) og prof. Finn Torbjørn Hansen (DPU). Webmagasinet *DPU Quarterly*. <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/talking-silence/>
- Biesta, G. J. J. (2008). Pedagogy with Empty Hands: Levinas, Education and the Question of Being human. I D. Egèa-Kuehne (red.), *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason* (s. 199–210). London and New York: Routledge.
- de Vibe, M. (2010). Tilstedeværelse i veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (red.), *Fenomener i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Feldman, J. (2002). Existential approaches to action research. *Educational Action Research*, 10(2), 233–252.
- Feldman, A. (2009). Existentialism and Action Research. I B. Somekh & S. E. Noffke (red.), *The Sage handbook of educational action research* (s. 381–391). Los Angeles: Sage.
- Fossland, B. (2015). Utdanning som etisk erfaring: Å bli til for den andre og seg selv. I H. Kjelen (red.), *Det utvidete læringsrommet* (s. 293–304). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Bokklubbens kulturbibliotek.
- Golding, C. (2015). The Community of Inquiry: Blending Philosophical and Empirical Research. *Studies in Philosophy and Education*, 34, 205–216.

- Greene, M. (1967). *Existential encounters for teachers*. New York: Random House.
- Greene, M. (1988). *The Dialectic of Freedom*. New York: Teachers College press.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reizelts Forlag.
- Hansen, F. T. (2011) Unyttig som en rose – er eksistentiel dannelse i høyere utdanning en unødige luksus eller et afgørende momentum? I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (red.), *Dannelse*. Oslo: Dreyer.
- Hansen, F. T. (2012). Om akademisk dannelse i dag – med utgangspunkt i Gadammers syn på sandhet og erfaring. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 3, 208–218.
- Hansen, F. T. & Amundson, N. (2009). Residing in silence and wonder: career counselling from the perspective of 'being'. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9 (1), 31–43.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). Oslo: Gyldendal.
- Heron, J. & Reason, P. (2006). The Practice of Co-operative Inquiry: Research 'with' rather than 'on' People. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *Handbook of Action Research*. London: SAGE Publications.
- Hesse, H. (1996). *Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne. Lebensstufen – ein Lesebuch Zusammengestellt von Volker Michels*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Hummelvoll, J. K. (2008). The multistage focus group interview. A relevant and fruitful method in action research based on a co-operative inquiry perspective. *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning*, 10 (1), 3–14.
- Hummelvoll, J.K. (2010). Flerstegsfokusgruppeintervju – en sentral metode i deltagerbasert og handlingsorientert forskningsamarbeid. *Klinisk Sykepleie*, 3, 4–13.
- Kierkegaard, S. (2010). *Gjentakelsen. Et forsøk i den eksperimenterende psykologi*. Oslo: Vidarforlaget.
- Kvale, S. (2007). Livslang læring og veiledning i et postmoderne forbrukersamfunn. I T. Krokmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18 (1), 145–153.
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument*. Oslo: Cappelen.
- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education? *Utbildning & Demokrati*, 16 (3), 9–24.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* (s. 28–38). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Puchta, C. og Potter, J. (1999). Asking elaborate questions: Focus groups and the management of spontaneity. *Journal of Sociolinguistics* 3(3), 314–335.
- Schibbye, A. L. L. (2001). Språk og endring. Om å bruke språket for å skape endringsøyeblikk i psykoterapi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 38 (7), 629–639.

- Schibbye, A. L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2002). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I H. Skjervheim, *Mennesket* (J. Hellesnes & G. Skirbekk, red.), s. 103–117. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steen-Olsen, H. & Eikseth, A.G. (2007). Utfordringer og dilemmaer i starten av et aksjonsforskningsprosjekt. *FOU i praksis 1*, 25–43.
- Steinsholt, K. (2004). *Steinsholt live*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. Lek, erfaring og danning hos Hans-Georg Gadamer. I K. Steinsholt og K. P. Gurholt (red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 101–119). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Steinsholt, K. (2013). Dannelsens mulighet og umulighet. Konferanseinnlegg, *Den gode lærer, Høgskolen i Nesna 9. april 2013*.
- Stern, D. N., Sander, L. W., Nahum, J.P., Harrison, A.M., Lyons-Ruth, K., Morgan, A.C., Brush-weiler-Stern, N. & Tronick, E. Z. (1998). Non-interpretive mechanisms in psychoanalytic therapy. The «something more» than interpretation. *International Journal of Psychoanalysis*, 79, 903–921.
- Stern, D. N. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagslivet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Suzuki, S. (1970). *Zen Mind, Beginner's Mind*. New York: John Weatherhill, Inc.
- Sæverot, H. (2010). *Bildung, God, and the Ethical School*. Conference Presentation, 2010 *Philosophy of Education Society of Australasia*.
- Sæverot, H. (2012). *Is Bildung the Answer to the Future of Education? Towards a Notion of Education as Desubjectification*. Paper, The 68th Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Pittsburg, Pennsylvania 22–26 March.
- Sævi, T. (2015). Ansvar for eget ansvar. Å gi barnet eller den unges annerledeshet plass i mitt liv. I *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 73–91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Torjussen, L.P. S. (2011). Danning, dialektikk, dialog: Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- van Manen, M. (1999). The pathic nature of inquiry and nursing. I I. Madjar & J. Walton (red.), *Nursing and the Experience of Illness: Phenomenology in Practice* (s. 17–35). London: Routledge.
- van Manen, M. (2002). *The Tone of Teaching*. London: Althouse.
- van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1 (1), 11–30.
- Zimmermann, A. C. & Morgan, W. J. (2016). A Time for Silence? Its Possibilities for Dialogue and for Reflective Learning. *Studies in Philosophy and Education*, 35, 399–413.

11

Forskeren som fasilitator i et aksjonsforskningsprosjekt i naturfag

Birgitte Bjønness

In action research built on collaboration between teachers and researchers in school, the researcher often takes the role of facilitator in the process. In this article, I engage in critical self-reflection about my role as a facilitator in an action research group aiming to improve science inquiry at an upper secondary school. Being a novice to action research, I faced several dilemmas and shortcomings regarding the facilitation of the process. Through a reflective process both during and after the completion of the study, I find three main challenges in managing the facilitator role: to balance support and freedom; multi-voice as a means for change; and «the double burden» of managing practice and research.

Innledning

[L]ærere må erfare gleden og spenningen elevene opplever når de får gjøre egen forskning. Det er mye arbeid, men det er verd det når du ser elevene dine vokse med oppgaven.

Sitatet over er hentet fra en samtale med en erfaren naturfaglærer som deltok i et treårig aksjonsforskningsprosjekt der målet var å utvikle utforskende arbeidsmåter i naturfag på videregående trinn. Vi var to lærerutdannere/forskere som samarbeidet med en gruppe naturfaglærere om å utvikle en praksis der elevene fikk anledning til å utforske naturfenomener for å lære naturvitenskapelige tenke- og arbeidsmåter. Prosjektet var støttet av Forskningsrådets

utdanningsprogram PraksisFoU (2005–2010), der en sentral målsetting var å styrke koblingen mellom lærerutdanningen og skolen. Dette stimulerte blant annet til bruk av praksisnære forskningsmetoder for å ivareta praksisinvolveringen (Borgen, Opheim, & Prøitz, 2009).

Aksjonsforskning som tilnærming til endring og utvikling i skolen er på mange måter en respons på mangel på suksess når eksperter kommer utenfra for å implementere nye strategier og arbeidsformer i skolen (Herr & Anderson, 2005). Forskningstilnærmingen gir muligheter for å utvikle undervisning som tar hensyn til det unike i undervisningssituasjoner, og bygger på læreres profesjonskunnskap. Læreres eierskap ses på som viktig for langvarig effekt av endringen (Groundwater-Smith & Mockler, 2011). Dette finner vi også uttrykt i strategien Lærerløftet: «Videreutdanning som omfatter flere eller alle lærerne på en skole, og samtidig knyttes til undervisningspraksis, har større muligheter for å sette varige avtrykk i klasserommet (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 33). Likevel er det mange utfordringer knyttet til aksjonsforskning fordi kompleksiteten er svært høy og det stilles store krav til lærere og forskere. Tilnærmingen ses også på som en krevende forskningssjanger på grunn av større nærhet til og samhandling med praksisfeltet (Levin & Greenwood, 2001).

I en vurderingsrapport for PraksisFoU (Borgen et al., 2009) ble behovet for å forsterke bevisstgjøringen rundt spenninger knyttet til samarbeid mellom forsknings- og praksisfeltet løftet fram. Et sentralt punkt var behovet for mer kunnskap om hvordan samarbeidet mellom praktikere i skolen og forskere blir forstått og operasjonalisert. I aksjonsforskningsprosjekter er forskeren ofte fasilitator av prosessen og har dermed en helt sentral rolle i samarbeidet. Det er derfor viktig at forskeren reflekterer over egen rolle i aksjonsforskningsprosessen for å bygge bro mellom teori og praksis, og hjelpe lærerne til «å komme dit de vil» (Kosmidou & Usher, 1991). Jeg vil benytte erfaringer fra et treårig aksjonsforskningsprosjekt for å reflektere over kompleksitet og utfordringer med rollen som fasilitator i samarbeid med lærere om å utvikle en praksis. Problemstillingen som blir belyst, er: *Hvilke hovedutfordringer opplevde forskeren i rollen som fasilitator i samarbeid med lærere om å utvikle utforskende arbeidsmåter gjennom aksjonsforskning?*

I artikkelen utdypes aksjonsforskning som tilnærming for å utvikle utforskende arbeidsmåter i naturfag, med spesielt fokus på forskerens rolle som

fasilitatoravsamarbeidet mellom lærere og forskere. Aksjonsforskningsprosjektet over tre sykluser blir beskrevet og danner utgangspunkt for refleksjon over tre hovedutfordringer knyttet til fasilitering av samarbeidet mellom lærere og forskere i prosjektet.

Aksjonsforskning for å utvikle utforskende arbeidsmåter i naturfag

I forbindelse med Kunnskapsløftet ble det innført et nytt hovedområde i naturfag kalt «Forskerspiren» som skal sikre større vekt på naturvitenskapelige tenke- og arbeidsmåter i utdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Innføringen av Forskerspiren i læreplanen var en del av en internasjonal trend der skoleforskere og politikere var opptatt av å øke elevers engasjement og læringsutbytte i naturfag gjennom utforskende arbeidsmåter (European Commission, 2007; National Research Council, 2000). Naturfag har tradisjonelt vært preget av formidling av naturvitenskapens *produkter* slik som Newtons lover og evolusjonsteorien. Med innføring av Forskerspiren fikk læreplanen i naturfag et eksplisitt fokus på *prosesser* som dreier seg om hvordan naturvitenskapelig kunnskap bygges og etableres. Forskningslitteraturen anbefaler at elever får egne erfaringer med naturvitenskapelige prosesser gjennom utforskende arbeidsmåter der elevene utvikler ideer, designer og gjennomfører eksperimenter, analyserer og presenterer funn (Crawford, 2014).

Kunnskapsløftet ble utformet slik at det skulle være rom for utvikling av lokale læreplaner og gjennom det styrke lærerprofesjonen (Aasen et al., 2012). Men det å utvikle nye praksiser er krevende, og tiden lærere har tilgjengelig for å diskutere grunnleggende ideer relatert til gode undervisningsstrategier og -metoder er begrenset. Til tross for flere tiår med fokus på utforskende arbeidsmåter, viser forskning at lærere strever med implementeringen i klasserommet (Capps & Crawford, 2012), og at læreres ideer om hva det vil si å arbeide utforskende i naturfag, er svært mangefasettert (Asay & Orgill, 2010). Lærere står overfor flere dilemmaer i undervisningen: Utforskende arbeidsmåter tar lenge tid; det ideelle bildet av arbeidsmåten formidlet gjennom læreplanen står i konflikt med realiteten i klasserommet; både lærer- og elevroller endres; og lærere frykter at elevene ikke lærer det de skal til videre fordypning i naturfagene (Anderson, 2007, s. 816).

Læreren har uten tvil en nøkkelrolle når det gjelder utvikling av praksis, og mangel på progresjon innenfor utforskende arbeidsmåter blir ofte forklart med at implementeringer av reformer «ovenfra og ned» gjør at læreren får en svak posisjon i utviklingen (Crawford, 2014). Nyere forskning viser at ønskede – og varige – endringer i naturfag i retning av mer utforskende arbeidsmåter er avhengig av lærerens kapasitet til å integrere reformens epistemologi med eget kunnskap- og læringssyn samt eksisterende praksis (ibid.). Dette var også årsaken til at vi ønsket å benytte aksjonsforskning for å støtte naturfaglærere i å utvikle relevante undervisningspraksiser og styrke deres rolle i utvikling av kunnskap innen utforskende arbeidsmåter. Samtidig ga tilnærmingen muligheter for forskning som kunne bidra med relevant og kontekstnær kunnskap om utforskende arbeidsmåter i naturfag.

Aksjonsforskningsprosjektet hadde altså to komplementære mål:

- Å utvikle utforskende arbeidsmåter i naturfag i en lokal kontekst
- Å utvikle kunnskap knyttet til undervisning og læring ved utforskende arbeidsmåter

Det er mange forskningstilnærminger som kan plasseres under paraplyen «pedagogisk aksjonsforskning». Ifølge Hiim (2010) er det likevel stor enighet innen ulike tradisjoner om behovet for at lærere systematisk undersøker og forsker i egen praksis for å oppnå utvikling og forbedring på praksisens egne premisser. Den tradisjonelle formen for pedagogisk aksjonsforskning tar utgangspunkt i læreres utvikling av egen praksis gjennom «aksjon og refleksjon» sykluser. Tilnærmingen tar hensyn til lokale praksiser og bygger på læreres profesjonskunnskap (Elliott, 1991). Aksjonsforskningsprosjektet «Forskerspiren» hører inn under en pragmatisk tradisjon der lærere og utdanningsforskere samarbeider om å utvikle praksis og bidra til kunnskapsutvikling i forskningsfeltet (Levin & Greenwood, 2001). Forskning innen naturfagdidaktikk viser også at nye forståelser knyttet til utforskende arbeidsmåter i naturfag utvikles, og nye klasseromspraksiser oppstår, i kontekster der lærere samarbeider med hverandre og forskere (Hodson & Bencze, 1998).

Forholdet mellom de to grunnleggende elementene «aksjon og refleksjon» er sentralt innenfor både aksjonsforskning og utforskende arbeidsmåter. I *Experience and Education* beskriver Dewey sine ideer om utforskende arbeidsmåter der rasjonell tenkning og aksjon henger sammen i en syklisk bevegelse (Dewey, 1938). Arven fra Dewey har blitt brukt til å begrunne alle

mulige former for problembaserte og utforskende arbeidsmåter i skolen (Wong & Pugh, 2001). Likeledes har aksjonsforskning sine røtter i Deweys ideer (Helskog, 2014). Vi finner blant annet likheter i fasene i utforskningen. I utforskende arbeidsmåter stiller elevene spørsmål knyttet til naturfenomener, lager forøksdesign og utfører eksperimenter, analyserer emiriske data og evaluerer funnene. I aksjonsforskning utvikler forskere og lærere ekspertise gjennom repeterende sykluser av fire grunnleggende elementer: planlegge, gjennomføre, analysere og reflektere. Hodson og Bencze (1998) foreslår at lærere, som deltakere i aksjonsforskningsprosjekter, ved å reflektere over likheter i prosedyrene og egen læringsprosess, i større grad vil kunne være i stand til å forstå elevenes utfordringer og dermed veilede dem på en relevant måte.

Fasilitering av samarbeid mellom lærere og forskere

I litteraturen blir aksjonsforskerrollen beskrevet som mangefasettert, kompleks og flytende. Salo (2004) reflekterer over dette gjennom å peke på den utstrakte bruken metaforer som benyttes når man beskriver aksjonsforskeren: katalysator, forandringsagent, advokat, veileder, konsulent, linedanser og kunstner er noen eksempler. Forfatteren mener at bruken av metaforer reflekterer en spenning eller kamp mellom oppgaver, roller og mandat aksjonsforskeren kan ha. I denne artikkelen har jeg valgt å reflektere over aksjonsforskerens komplekse rolle som fasilitator. Med begrepet fasilitator mener jeg én eller flere deltakere i aksjonsforskningsprosjekter som har ansvar for å tilrettelegge for og støtte prosessen. I vårt aksjonsforskningsprosjekt hadde forskerne fasilitator-rollen, mens andre prosjekter rapporterer om et mer delt ansvar mellom forskere og lærere i et praksisfellesskap (f.eks. Skeie, 2010).

Utøvelsen av fasilitator-rollen vil være avhengig av rammene for prosjektet og de ulike deltakernes kompetanse og erfaring knyttet til det som skal utvikles i en praksis, og erfaring med aksjonsforskning. Likevel finnes det i litteraturen noen generelle retningslinjer og utdypinger av fasilitatorens oppgaver og ferdigheter knyttet til rollen. Heron og Reason (2006, s. 151) beskriver tre grunnleggende elementer av aksjonsforskningsprosjekter som fasilitatoren har ansvar for: (a) å introdusere metodologien for å myndiggjøre deltakerne, (b) å sørge for at avgjørelser tas i samarbeid mellom deltakerne, og (c) å sørge for et samarbeidsklima bygget på respekt, varme og tillitt som grunnlag for åpen

dialog i gruppa. Jeg vil her ta utgangspunkt i de tre elementene for å løfte fram ulike sider ved fasilitator-rollen.

Fasilitatoren vil som oftest være den som introduserer metodologien til lærerne og bestemmer derfor også nøkkelkarakteristikker knyttet til prosjektet, for eksempel om lærerne ser på aksjonsforskning som implementering av en ønsket innovasjon (produkt) eller som en prosess der individet og gruppa styrkes for å finne løsninger på utfordringer (Tripp, 1990). Hvordan deltakerne oppfatter overordnet hensikt med prosjektet og deltakeransvar, er vesentlig for prosessen, og det er derfor viktig at fasilitatoren har både kunnskap om og erfaring med aksjonsforskning (Herr & Anderson, 2005).

Fasilitatoren skal sørge for at prosjektet forankres hos deltakerne og at avgjørelser tas i samarbeid, for eksempel det å komme fram til et felles mål på en slik måte at ulike deltakere kan oppnå ulik gevinst fra prosjektet, men som verdsettes likt av deltakerne (Tripp, 1990). I løpet av prosessen har fasilitatoren en viktig oppgave i å støtte refleksjon, gjennom å peke på taus kunnskap i den lokale praksisen, å stille oppklarende og kritiske spørsmål, å svare på spørsmål, å bringe fram de ulike stemmene i gruppa, samt å være et bindeledd mellom deltakerne. Det blir også lagt vekt på at fasilitatoren skal kunne bidra med kompetanse og kunnskap om fenomenet som skal utforskes, og bringe inn litteratur og eksempler fra andre case som kan belyse den lokale praksisen (Levin & Greenwood, 2001; Tripp, 1990).

I alle former for samarbeid eksisterer asymmetriske maktrelasjoner som kan føre til mangel på deltakelse og utvikling (McArdle, 2008). I en aksjonsforskningsgruppe er derfor tillit og trygghet vesentlig for å bygge relasjoner der alle deltakere kan bidra (Grant, Nelson, & Mitchell, 2008). Fasilitatoren må finne en balanse mellom å hjelpe deltakerne (det kan minske deres autonomi og uavhengighet) og å holde igjen støtte (unødvendig å gjøre kjente feil og finne opp hjulet på nytt). Levin og Greenwood uttrykker det på følgende måte: «Too much feedback can block a group; too little can prevent the group from moving ahead» (2001, s. 125).

Aksjonsforskningsprosjektet ved Dale videregående skole

Det å arbeide på laboratoriet og i felt har alltid vært sentrale elementer av naturfaget i norsk skole, men veldig ofte er arbeidet mer preget av kokebokskrifter enn av utforskning som reflekterer naturvitenskapens tenke- og

arbeidsmåter (Kind, 2003). Problemet med kokebokforsøk er at elevene får en meget forenklet forståelse av hva forskning innen naturfagene er, blant annet støtter det ikke kompetanser som kreativitet og kritisk tenkning. Dessuten er det gode argumenter for at elever lærer bedre når de får arbeide mer autonomt gjennom å utforske fenomener de selv er interessert i (Crawford, 2014). En av naturfaglærerne, Amir, uttrykte sin idé om forskjellen mellom kokebokforsøk i skolen og utforskende arbeidsmåter på denne måten:

Det er egentlig det jeg har observert i mange år, og det dukker ikke opp når du har oppskriftsbaserte forsøk, for eksempel «drypp noen dråper jodløsning på en potet» og da skal elevene se at den blir blå. Det vet du på forhånd, det har ingen glede. Det er ikke noe du blir tent på, men omvendt «se hva som skjer», ikke «dette skjer». Det er liksom forskjellen mellom det å ha kreative forsøk som er åpne der man har ikke noe svar. (Samtale med Amir, juni, 2010)

Aksjonsforskningsprosjektet besto av et samarbeid mellom tre naturfaglærere ved Dale videregående skole og to lærerutdannere/forskere fra NMBU. Skolen ligger i Oslo-området og har mange tilbud innen yrkesfagene og en mindre avdeling med allmennfag. Elevene i studien gikk på allmennfag og hadde fem timer naturfag i uka. En relativt stor andel av elevene strevde med naturfag og hadde utfordringer med grunnleggende ferdigheter i skriving og lesing. I tillegg var det en høy drop-out prosent blant elevene ved skolen. En av naturfaglærerne, Amir, hadde gjennom flere år gjennomført et prosjekt der elevene fikk utforske naturfenomener etter egen interesse. Han var spesielt opptatt av å gi elever som strever i naturfag en opplevelse av glede og mestring i faget. I forbindelse med at Forskerspiren kom inn i Kunnskapsløftets læreplan i naturfag, var det flere naturfaglærere som ble interessert i å lære av Amirs opplegg som lå tett opp mot kompetansemålene i Forskerspiren. Felles mål for aksjonsforskningsprosjektet var å utvikle Forskerspiren i den lokale konteksten, med vekt på lærerens rolle i å støtte elevenes læring av naturvitenskapelige tenke- og arbeidsmåter gjennom veiledning, rammer og støttestrukturer.

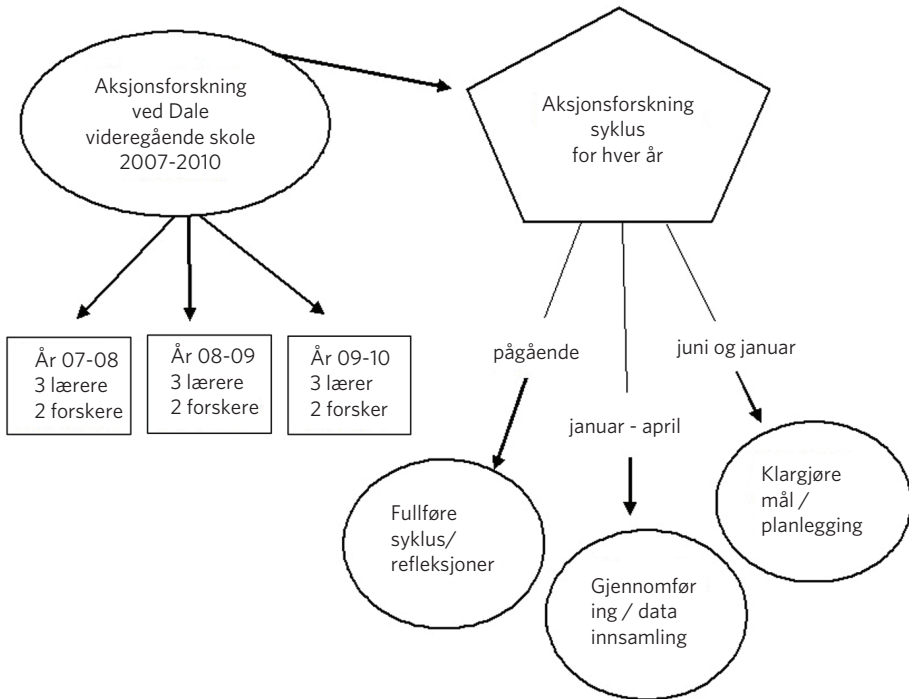
Læringsmålene som ble formulert av lærerne, var at elevene skulle lære naturvitenskapelige tenke- og arbeidsmåter ved å studere naturlige fenomener, samt å øke elevenes digitale kompetanse i naturfag ved å bruke digitale sensorer i feltarbeid og digitale publikasjoner. Forskerspireprosjektet varte i ti uker, og elevene arbeidet med det ca. to skoletimer hver uke. Elevene

arbeidet gruppevis og valgte tema etter egen interesse. Det var et stort spenn i utforskning både tematisk og metodisk, for eksempel: «Hvordan virker solarium på produksjon av D-vitamin i personer med ulik hudfarge?» og «Hva er sunnest av flaskevann og vann fra springen?». Elevenes prosjekter ble presentert på en felles utstilling på skolen der over 100 elever deltok (for mer om prosjektet se Bjønness & Kolstø, 2015).

Aksjonsforskning over tre sykluser

Samarbeidet ved Dale videregående skole varte fra august 2007 til juni 2010. Lærerne hadde hovedansvaret for undervisningen i klasserommet, mens forskerne hadde hovedansvaret for å fasilitere samarbeidsprosessen og samle data for analyse. Prosessen kan karakteriseres som forskning *med* lærere, men forskningen ble ikke gjort *av* lærere (Herr & Anderson, 2005).

Aksjonsforskningsgruppa besto av to forskere (Erik og Birgitte) og tre naturfaglærere (Amir, Berit og Bernard). I tillegg var en representant fra

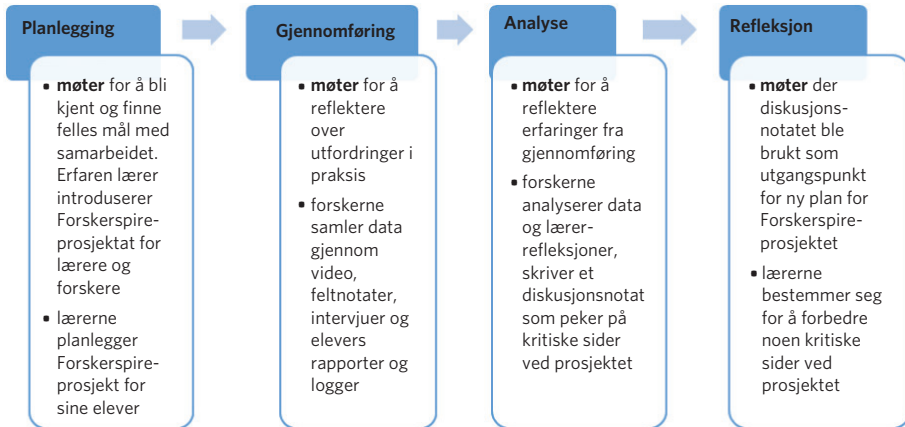


Figur 11.1 Oversikt over aksjonsforskningsprosjektet ved Dale videregående skole.

skoleledelsen til stede på møter i begynnelsen av og slutten av hver syklus. Amir og Berit var erfarne lærere med hovedfag i realfag, begge hadde også noe forskererfaring. Bernhard var en uerfaren lærer, men erfaren forsker innen realfag. Amir hadde en spesiell posisjon i gruppa fordi han var leder av naturfagseksjonen og bindeleddet mellom ledelsen og naturfaglærerne, i tillegg til at han hadde utviklet Forskerspireprosjektet. Han sto også i en spesiell relasjon til oss som forskere siden han var vår kontaktperson ved skolen. På denne tiden var jeg ph.d. -student med lang erfaring som lektor i skolen og som lærerutdanner i naturfagdidaktikk ved NMBU. Erik var min veileder og erfarne forsker og lærerutdanner i naturfagdidaktikk. Erik hadde ansvaret for å fasilitere aksjonsforskningen i første syklus, mens jeg tok over ansvaret i andre og tredje syklus. Det var en reise inn i ukjent landskap. Vi hadde støtte i en kollega som hadde arbeidet flere år med aksjonsforskning, og vi var også deltakere i et aksjonsforskningsprosjekt om veiledning i lærerutdanningen. Likevel var vi noviser til tilnærmingen i skolen og uten erfaring med fasilitator-rollen. Aksjonsforskningsprosjektet dannet grunnlag for min ph.d. om lærerens rolle ved utforskende arbeidsmåter.

Prosjektet var forankret hos deltakerne på ulikt vis. Amir var glødende opptatt av å endre den tradisjonelle måten naturfag ofte blir undervist på, og ønsket å dele sine erfaringer med de andre lærerne. Berit og Bernhard ønsket i forbindelse med innføringen av Forskerspiren å prøve ut utforskende arbeidsmåter med sine elever. Erik og jeg var som forskere i prosjektet opptatt av å lære av praksisen ved skolen og utvikle kunnskap om undervisning og læring ved utforskende arbeidsmåter. Dessverre var det ikke en stabil gruppe med forskere, lærere og ledere de tre årene prosjektet varte, og dette påvirket aksjonsforskningsprosessen; forankringen i deltakergruppa, valgene som ble tatt og retningen på prosjektet. Jeg vil nå beskrive gjennomføringen av de tre syklusene med vekt på samarbeidet mellom lærere og forskere.

Den første syklusen representerte først og fremst en mulighet for lærerne til å få noen egne erfaringer med implementering av Forskerspireprosjektet og for forskerne til å observere prosjektet i Amir og Bernhard sine klasser. Syklusen varte fra august 2007 til juni 2008, der selve aksjonen ble gjennomført fra januar til april. Figur 11.2 viser hvordan lærere (Amir, Berit og Bernhard) og forskere (Erik og Birgitte) samarbeidet i første syklus.



Figur 11.2 Viser hvordan lærere og forskere samarbeidet i første syklus av aksjonsforskningen.

I første syklus hadde vi et par møter i planleggingsfasen for å bli kjent med hverandre og finne felles mål for aksjonsforskningsprosjektet. Erik introduserte kort aksjonsforskning for lærerne, og Amir presenterte Forskerspireprosjektet slik han hadde gjennomført det i flere år. I gjennomføringsfasen hadde vi møter annenhver uke der vi i hovedsak snakket om praktiske utfordringer, og der vi som fasilitatorer stilte spørsmål og lyttet. De fleste møtene varte i ca. 45 minutter og foregikk på skolen i tiden som vanligvis var satt av til møter i realfagsseksjonen. I planlegging- og refleksjonsfasen tok fasilitatoren ansvaret for å lede samtalene i møtet. Det foregikk gjennom først å lede en runde rundt bordet der lærerne fikk dele erfaringer, med åpning for utforskende spørsmål og innspill underveis. Vi benyttet også verktøy som «pedagogisk sol» der f.eks. lærerne oppsummerte hva de opplevde som muligheter og utfordringer i Forskerspireprosjektet. Erik og jeg forsøkte også å bidra med relevant forskningslitteratur og data fra gjennomføringen. Refleksjoner fra møter og samtaler dannet utgangspunkt for et diskusjonsnotat som pekte på kritiske sider ved prosjektet og forbedringsmuligheter. Eksempler på forbedringsområder var: å støtte elevene i å diskutere forskningsspørsmål i lys av teori; implementere forskermøter mellom elevgrupper for å støtte deres utforskningsprosess og faglig snakk; vurderingskriterier med kjennetegn på måloppnåelse for å hjelpe elevene til å finne vei mot mål; og å benytte et felles tema for utforskning (f.eks. «vann») slik at det kunne bli lettere for elevene å se paralleller mellom prosjektene og dra nytte av medelevers utforskning og erfaring.

I oppsummeringsmøtet uttrykte alle de involverte lærerne begeistring og ønske om å fortsette med utvikling av Forskerspireprosjektet. Men i samtale med lærerne enkeltvis kom det fram at de hadde ulike erfaringer med å være deltaker i aksjonsforskningsprosjektet – særlig var det tydelig i samtalene med Amir og Berit.

Jeg synes det å se andres læringsmekanismer, altså særlig hvordan elevene lærer (...), kan være mer spennende enn å se på en aktiv vulkan. (Samtale med Amir, mai 2008)

Ja, nei, så, men jeg var veldig usikker egentlig når jeg skulle sette i gang med dette, for jeg hadde ikke vært med på det før, også synes jeg det virket som det var en lang periode. Og jeg var egentlig glad når elevene sa at de ikke ville at dere skulle følge dem tett, for jeg var usikker selv, men hvis dere kommer tilbake neste år (...). (Samtale med Berit, mai 2008)

Amir uttrykte begeistring for å utforske elevenes læring ved utforskende arbeidsmåter og at aksjonsforskningen ga han en verdifull ramme for å reflektere over egen undervisning. Han var svært trygg i klasserommet og som deltaker i prosjektet. Berit uttrykte derimot usikkerhet knyttet hva som var forventet i aksjonsforskningsprosjektet, og hvordan hun skulle gjennomføre utforskende arbeidsmåter med elevene. Likevel avsluttet hun samtalen med mange forslag til hva hun ønsket å utvikle, og med et ønske om å videreutvikle utforskende arbeidsmåter i gruppa.

Andre syklus startet opp fem måneder senere i det nye skoleåret og varte fra januar til juni 2009. Samarbeidet foregikk i stor grad som i første syklus (Figur 11.2) med noe mindre tid i planleggingsfasen. Vi erfarte hvor sårbart et aksjonsforskningsprosjekt kan være; et medlem av gruppa skulle ikke undervise i naturfag det året (Berit), og skolen hadde fått en ny utviklingsleder som ikke kjente prosjektet. En nyansatt naturfaglærer, John, kom inn i prosjektet, men ville følge det fra siden for å lære. Skolen hadde store problemer med drop-out og svært høy strykpersent i matematikk, og disse problemene førte til at realfaglærerne hadde mindre tid og ressurser for aksjonsforskningsprosjektet. Vi var skuffet over denne utviklingen i og med at vi hadde brukt mye tid for å bygge opp gjensidig tillit og forankre prosjektet gjennom første syklus. Amir og Bernhard bestemte seg for å utvikle Forskerspireprosjektet ved å benytte et felles tema for utforskning, forskermøter, samt vurderingskriterier med kjennetegn for måloppnåelse. I en situasjon med mange problemer, både

i klasserommet og på skolen, falt lærerne tilbake til kjent praksis, og de ønskede endringene ble bare delvis gjennomført. Lærerne implementerte forskermøter og vurderingskriterier, men kriteriene ble lite benyttet i praksis. I oppsummeringen etter andre syklus fortalte lærerne, til tross for lite utvikling, om mange positive erfaringer: variasjon fra «vanlig» undervisning; fikk med «nye» elever; mulighet for gå i dybden faglig; elevsamarbeid; eie noe selv og skape; metodeforståelse; tverrfaglighet; stolthet over elevenes produkter. De reflekterte også over utfordringer knyttet til prosjektet: tidkrevende; elevene jobbet lite effektivt; elevenes prosjekter manglet teoritilknytning; vurderingskriteriene var vanskelige og ble lite brukt. Dette var første året jeg fasilitererte aksjonsforskningsprosessen, og i en refleksjonslogg etter andre syklus fokuserte jeg blant annet på min rolle i prosjektet.

Samarbeidet mellom lærerne og meg (+ Erik) har vært hyggelig, vi blir møtt med velvilje. Likevel skjer det lite utvikling av prosjektet. Jeg opplever lærerne som svært selvstendige, de ønsker å følge sin egen «oppskrift». Det er selvfølgelig fornuftig fordi elevgruppene kan ha ganske ulike utfordringer, samtidig hindrer det utvikling der den felles erfaringen (= samlede lærergruppe + forskere) blir lagt til grunn. Spørsmålet blir altså hvordan vi skal få lærerne til å arbeide mer som et team med felles mål. Jeg kan være en tydeligere fasilitator i den prosessen. (Forskers refleksjonslogg, juni 2009)

Jeg stilte meg også spørsmål om lærerne ville være komfortable med at jeg tok mer styring i prosjektet. For eksempel ønsket jeg i større grad å bringe inn relevant litteratur om utforskende arbeidsmåter og å benytte empiriske data i analyse av prosjektet for sammen med lærerne å finne en retning for neste syklus i prosjektet. I oppsummeringsmøtet i juni 2009 ble det klart at Bernhard skulle slutte ved skolen, og en ny lærer, Anders, kom inn i aksjonsforskningsgruppa.

I tredje syklus kollapset lærergruppa i aksjonsforskningsprosjektet. I planleggingsmøtet i januar 2010 ble det klart at John og den nyansatte læreren Anders ikke ønsket å arbeide med Forskerspireprosjektet, de syntes det ble for krevende som relativt ferske lærere. I en situasjon der jeg var ph.d. -student med krav om forskningsresultater og publiseringer, opplevdes dette svært problematisk, men Amir ønsket å fortsette samarbeidet, og jeg bestemte meg for å fokusere mer spesifikt på hans veiledning av elever i prosjektet. Møtevirksomheten foregikk mer spontant, og vi diskuterte særlig hans lærerrolle i å støtte og veilede studentene i Forskerspireprosjektet. Jeg fulgte Amir

og en av elevgruppene fra time til time og fikk dermed zoomet inn på viktige sider ved prosjektet som det ikke hadde vært mulig å få tid og rom for i de forgående syklusene.

I refleksjonen over aksjonsforskningsprosjektet som helhet uttalte Amir seg positivt om vårt samarbeid som varte over tre år. Han la vekt på betydningen av at jeg hadde skolebakgrunn, fordi man som lærer vet hvordan en klasse fungerer, og at ting ikke alltid har en rask løsning. Han eksemplifiserte verdien av samarbeidet gjennom at jeg introduserte han til ideen om «forsker møter», og at det var lærerikt for han. I samtalen kom det også fram at Amir hadde negative opplevelser med prosjektet knyttet til stor arbeidsbelastning i gjennomføring av Forskerspiren, fordi de andre lærerne og ledelsen overlot mye til han. I tillegg var han skuffet over at det var så vanskelig å få flere av kollegaene med inn i prosjektet, og han savnet ledelsens støtte i utviklingsarbeidet, at de ikke bare ga han blomster, men at de burde ha fulgt opp arbeidet og tilbudt tid og ressurser til arbeidet.

Refleksjon over hovedutfordringer som fasilitator i aksjonsforskningsprosjektet

I løpet av samarbeidet med Dale videregående skole lærte jeg hvor vanskelig det kan være å fasilitere aksjonsforskningsprosjekter i skolen som novise til tilnærmingen. Kompleksiteten ved aksjonsforskningsprosjekter er høy, og utforskende arbeidsmåter er krevende å implementere i praksis på grunn av mange barrierer (Crawford, 2014). Aksjonsforskning blir løftet fram som en mulig løsning på å utvikle praksiser knyttet til utforskende arbeidsmåter som en respons på at implementering «utenfra» ikke har ført til ønskede endringer (Crawford, 2014; Hodson & Bencze, 1998). Men det var altså ingen udelt happy ending å rapportere fra den beskrevne casen ved Dale videregående skole. Lærerne uttrykte at de ønsket å utvikle praksis, men lite ble gjennomført i klasserommet. Herr og Anderson (2005) understreker at aksjonsforskning ikke nødvendigvis leder til ønsket endring, og de foreslår at mislykkede forsøk er viktige å dokumentere for å øke vår forståelse av kompleksiteten av endringsprosesser. Jeg vil her reflektere over tre hovedutfordringer knyttet til fasilitatorrollen i aksjonsforskningsprosjektet ved Dale videregående skole: å finne balanse mellom støtte og spillerom; flerstemmighet for å endre praksis; og forskerens «doble blikk».

Å finne balanse mellom støtte og spillerom

Det å finne en balanse mellom å veilede lærere og å gi rom for deres egne ideer og autonomi er en viktig, men krevende oppgave (Levin & Greenwood, 2001). I videregående skole er det mange privatpraktiserende lærere, og det å samarbeide om å utvikle en praksis kan oppleves som vanskelig. Lærere investerer ofte mye av seg selv og sin identitet i skolearbeidet, og det er derfor sårbart å åpne klasserommet for observasjon og kritikk. Dette kom til uttrykk i en samtale med Berit etter første syklus der hun fortalte om sin usikkerhet som i stor grad var knyttet til selve aksjonsforskningen. Etter første syklus hadde Berit fått egen erfaring med prosessen og opplevde større grad av autonomi knyttet til prosjektet. Erfaringen gjorde at hun gjerne ville samarbeide tettere med oss om å utvikle opplegget. Berit hadde nytte av det spillerommet hun fikk til å gjøre egne erfaringer før hun kunne tre inn i en mer deltakende rolle i andre syklus. Amir på den annen side ønsket tett samarbeid og diskusjoner gjennom hele første syklus, noe som kan forklares med hans eierforhold og entusiasme til prosjektet. Aksjonsforskningslitteratur legger vekt på betydningen av å introdusere aksjonsforskningsmetodologien eksplisitt til deltakerne (Heron & Reason, 2006; Tripp, 1990). For å forankre prosjektet bedre kunne vi med fordel ha vært tydeligere på at hensikten ikke var implementering av en ønsket innovasjon eller vurdering av lærernes praksis, men heller en prosess der individet og gruppa styrkes for å finne løsninger på utfordringer.

Erik og jeg var som fasilitatorer antakelig mer opptatt av ikke å trække lærerne på tærne enn nødvendig, noe som kan være med på å forklare mangel på progresjon. Schön (1983) er opptatt av det han kaller dynamisk konservatisme i skolen, med det mener han at læreres normer, ferdigheter og verdier er en sterk kraft som kan hindre utvikling i skolen. Likeledes hevder Hodson og Bencze (1998) at fordi læreres syn på læring og undervisning er bygget opp over lang tid i praksis, må utfordringene være tydelige og eksplisitte hvis endring skal skje. Etter første syklus la lærerne planer for en del endringer i andre syklus med utgangspunkt i forslag som kom fram i et diskusjonsnotat etter første syklus. Likevel skjedde det lite utvikling i andre syklus, noe som delvis skyldtes et turbulent skoleår for realfaglærerne. I en slik situasjon var det antakelig også et behov for tydeligere støtte i prosessen fra fasilitator slik at planer i større grad kunne gjennomføres. Lærere og forskere erfarte for eksempel at «forsker møte» som støttestruktur for elevenes utforskningsprosess og faglige snakk var verdifullt i veiledning av elevenes prosjekter (Knain, Bjonness &

Kolstø, 2011). Utviklingen av «forskermøte» startet som et initiativ fra meg og ble tilpasset de situerte praksisene sammen med lærerne. I et annet aksjonsforskningsprosjekt gjorde kollega Gerd Johansen tilsvarende erfaringer knyttet til verdien av å utvikle støttestrukturer/verktøy til bruk i undervisningen. I en artikkel basert på de to aksjonsforskningsprosjektene reflekterer vi over hvordan det å utvikle konkrete verktøy i samarbeid mellom lærere og forskere for bruk i undervisningen kan virke som en drivkraft for endring av en praksis (Bjønness & Johansen, 2014).

På den annen side kan for mye utfordring føre til sårbarhet og usikkerhet, og det kan nok forklare noe av grunnen til at de nye lærerne ved Dale videregående skole var skeptiske til å delta i prosjektet. Utforskende arbeidsmåter er i seg selv en kompleks arbeidsform som krever mye av lærere. Vi erfarte som Eilertsen (2004) at det er vanlig at lærere tenker at forskere har svaret – og motsatt, forskere er redde for å interferere i lærerens utvikling. De to nyutdannede lærerne ved Dale videregående skole ønsket for eksempel at vi skulle gi dem oppskriften på hvordan de skulle få til utforskende arbeidsmåter i praksis, noe som naturlig nok ikke var i pakt med aksjonsforskning eller hensikten med Forskerspiren. Likevel kunne jeg ha støttet disse lærerne i å gjennomføre et mer strukturert opplegg knyttet til Forskerspiren, men kompleksiteten i fasilitatorrollen kjentes også overveldende for en fersk aksjonsforsker.

Flerstemmighet for å endre praksis

I samarbeid om utvikling av en praksis vil det alltid være forskjeller mellom deltakernes interesser, erfaring og ambisjoner, dette kaller Engeström for flerstemmighet: «It (multivoicedness) is a source of trouble and a source of innovation, demanding actions of translation and negotiation» (Engeström, 2001, s. 136). Begrepet stammer fra Bakhtin, og sier noe om hvordan vi håndterer ulike meninger og ståsteder, det å anerkjenne at ulike deltakere har ulike perspektiver og se dette som mulighet for utvikling.

I aksjonsforskningsprosjekter har fasilitatoren et ansvar for å sørge for at avgjørelser tas i samarbeid mellom deltakerne og at alle stemmer blir hørt, gjennom blant annet å sørge for et samarbeidsklima bygget på respekt, varme og tillit som grunnlag for åpen dialog i gruppa (Grant, Nelson & Mitchell, 2008; Levin & Greenwood, 2001). Likevel vil det i alle former for samarbeid eksistere asymmetriske maktrelasjoner som kan føre til mangel på deltakelse

og utvikling (McArdle, 2008). I aksjonsforskningsprosjektet ved Dale videregående skole hadde Amir en framtrødende rolle, han var den eneste som hadde gjennomført utforskende arbeidsmåter med sine elever, og han presenterte sitt opplegg i planleggingsfasen i første syklus. I tillegg var han kontaktperson mellom skolen og oss forskere fra NMBU. Vi erfarte at dette påvirket prosessen på uheldige måter. Det ble lettere for de andre lærerne å trekke seg fra prosjektet når de strevde med implementeringen og tidsrammene. I tillegg virket det passiviserende på de andre lærerne når han tilsynelatende hadde «alle» svarene når de reflekterte over utfordringer. I en slik situasjon kan det være hensiktsmessig at fasilitatoren eksplisitt løfter fram betydningen av flerstemmighet for utvikling av praksis. Det å samarbeide om å utvikle konkrete verktøy for undervisning kan også være med på å fremme flerstemmighet om sak og å redusere fokus på personer (Bjønness & Johansen, 2014). Flerstemmighet i dette prosjektet inkluderte også ledelsen ved skolen. Amir uttrykte skuffelse over deres manglede deltakelse og tilrettelegging for at lærerne skulle få ressurser og tid til møter for planlegging og refleksjon. En måte å støtte lærerne på som fasilitator kunne ha vært å synliggjøre aksjonsforskningsprosessen for ledelsen og forhandle om tid og ressurser til planlegging, gjennomføring og refleksjon.

Forskerens «doble blikk»

Forskeren i aksjonsforskningsprosjekter er ofte fasilitator og gjerne praktiker i tillegg. Det er lett å bli revet med av aksjonen i klasserommet, men som fasilitator har man også ansvar for forskningen. Det doble blikket henspiller på at fasilitatoren må ha blikk for selve aksjonen og den formelle forskningen med dens krav til etikk, metoder osv. Aksjonsforskningsfeltets krav til nærhet og involvering er også tidkrevende og kan føre til at balansen mellom aksjon og forskning blir skjev, ofte i sistnevntes disfavør (Levin og Greenwood, 2001). Jeg erfarte at tid til forskning ble skadelidende, og at det å få en tilstrekkelig progresjon i ph.d.-arbeidet var vanskelig. Mengden datamateriale fra et aksjonsforskningsprosjekt var overveldende. Vi benyttet video i klasserommene, lydopptak i møtesammenheng og intervjuer, logger fra elevene på læringsplattformen, elevrapporter og plakater, samt diverse dokumenter som ble benyttet av lærerne i undervisningen. Å få tid og rom til bearbeidelse av data, skriving og lesing underveis var krevende i et langvarig aksjonsforskningsprosjekt. Det gikk også ut over tid til å

forvalte fasilitatorrollen på en god måte, som for eksempel å bringe inn datamateriale fra aksjonsforskningsprosjektet for felles analyse og refleksjon med lærerne over mulige veier videre for å forbedre prosjektet.

Det er vanskelig å skjønne graden av kompleksitet i fasilitering av et aksjonsforskningsprosjekt før man har gjort seg egne erfaringer. I min situasjon som novise viste det seg at min lærererfaring var verdifull for å forstå undervisningssituasjonene og læreres kontinuerlige tilpasninger i møte med elevene – og dermed evne til å forstå aksjonen. Derfor var forskerrollen og fasiliteringen av prosjektet mest krevende. Det blir påpekt at man som novise til aksjonsforskning bør erfare å være medforsker i prosjekter som er fasilitert av mer erfarne aksjonsforskere (Herr & Anderson, 2005), eller at man i aksjonsforskningen inngår i et team med flere fasilitatorer (Eilertsen, 2004).

Avslutning

I dette aksjonsforskningsprosjektet var vårt felles mål å utvikle utforskende arbeidsmåter i naturfag for å støtte elevenes læring knyttet til naturvitenskapelige tenke- og arbeidsmåter. Internasjonal litteratur peker på at lærere opplever utforskende arbeidsmåter som en krevende og kompleks arbeidsform (Crawford, 2014). Det var også tilfellet i prosjektet ved Dale videregående skole. I en slik situasjon blir fasilitatorrollen særlig viktig. Det er fasilitators oppgave å gi både *spillerom* og tilstrekkelig *trygghet og støtte* for hver enkelt lærers utvikling av en praksis. Vi erfarte at aksjonsforskning over lengre tidsperioder er sårbart i skolen fordi lærere ikke alltid underviser i det aktuelle faget hvert år, og det ved enkelte skoler er stor utskifting av lærere. Ved Dale videregående skole var naturfaglærernes erfaringer og ønsker med utforskende arbeidsmåter svært ulike, de nye lærerne ville blant annet gjennomføre mer strukturte opplegg. I en slik sammenheng vil fasilitatoren ha en viktig rolle i å forankre prosjektet også hos de nye lærerne for å sikre eierskap (Grant, Nelson & Mitchell, 2008; Tripp, 1990). Det kan for eksempel skje gjennom en introduksjon av aksjonsforskningsstrategien der det blir lagt vekt på at prosjektet ikke har til hensikt å implementere en ønsket innovasjon, men er en prosess der hver enkelt og gruppa styrkes for å finne løsninger på utfordringer (Heron & Reason, 2006; Tripp, 1990). I aksjonsforskning der det kommer til nye deltakere, vil det sannsynligvis også være større utfordringer med asymmetriske maktrelasjoner (McArdle, 2008) mellom «nye» og «gamle» lærere, noe som

kan føre til mangel på deltakelse og utvikling. Samtidig vet vi at utvikling av undervisning og læring i skolen gjennom aksjonsforskning stimuleres av *flerstemmighet* i samarbeidet mellom lærere og forskere (Engeström, 2001). Derfor har fasilitatoren en viktig rolle i å skape trygge rammer for deltakelse, slik at ulike meninger og ståsteder anerkjennes og blir sett på som en mulighet for utvikling. Det å planlegge konkrete verktøy for undervisning gjennom samarbeid gir muligheter og drivkraft i samarbeidet fordi det dreier seg om *sak* i større grad enn personer (Bjønness & Johansen, 2014).

Det «doble blikk» henspiller på forskerens blikk for selve aksjonen i klasserommet og den formelle forskningen med dens krav til etikk og metoder, samt prosessferdigheter i rollen som fasilitator. For noviser til aksjonsforskning vil det å kjenne til utfordringer med forskningstrategien og den krevende fasilitatorrollen være viktig for å kunne forberede seg på kompleksitet i prosessen. Herr og Anderson (2005) foreslår at noviser i aksjonsforskning med fordel kan tilegne seg erfaring gjennom å være medforsker i prosjekter som er fasilitert av mer erfarne aksjonsforskere. Dette kan være særlig viktig for ph.d. -studenter som også står i en situasjon der tid er begrenset og man tar en forskerutdanning med alt det innebærer. Likevel vil jeg framheve at det er vanskelig å skjønne graden av kompleksitet i et aksjonsforskningsprosjekt uten å ha gått turen i det ukjente landskapet, men det er lett å gå seg vill, og derfor bør den første turen helst foregå med en kyndig guide.

Litteratur

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte. *Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU-rapport 20/2012 lastet ned 05.12.2016 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/280885>
- Anderson, R. D. (2007). Inquiry as an organizing theme for science curricula. I: S. Abell & N. Lederman (eds.) *Handbook of research on science education* (s. 807-830). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Asay, L. D., & Orgill, M. (2010). Analysis of essential features of inquiry found in articles published in *The Science Teacher*, 1998–2007. *Journal of Science Teacher Education*, 21(1), 57-79.
- Bjønness, B., & Johansen, G. (2014). Bridging the Gap between Teaching and Research on Science Inquiry: Reflections based on Two Action Research Projects. *Action Researcher in Education*(5), 16-35.

- Bjønness, B., & Kolstø, S. D. (2015). Scaffolding open inquiry: How a teacher provides students with structure and space. *Nordic Studies in Science Education*, 11(3), 223-237.
- Borgen, J. S., Opheim, V., & Prøitz, T. S. (2009). *PraksisFoU 2005-2010: Vurdering av forskningsprogrammet Praksisrettet FoU for barnehagen, grunnopplæringen og lærerutdanningen*: NIFU-rapport lastet ned 05.12.2016 fra <http://www.nifu.no/publications/970360/>
- Capps, D. K., Crawford, B. A., & Constat, M. A. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 291-318.
- Crawford, B. A. (2014). From inquiry to scientific practices in the science classroom. I: N. Lederman & S. Abell (eds.), *Handbook of Research on Science Education. Vol II*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.
- Eilertsen, T. V. (2004). Aksjonsforskning på nært hold: muligheter og dilemmaer. I: Tiller T. (Red.) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change* (Vol. 49). Buckingham: Open University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- European Commission, E. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe* lastet ned 05.12.2016 fra http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf
- Grant, J., Nelson, G., & Mitchell, T. (2008). Negotiating the challenges of participatory action research: Relationships, power, participation, change and credibility. I: Reason P. & Bradbury H. (eds.). *The Sage Handbook of Action Research: Participatory Inquiry and Practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2005). *Introduction to action research: Soscial research for social change*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Groundwater-Smith, S., & Mockler, N. (2011). Speaking of Quality and Research that Counts: Making an Impact on Practice. *Action Researcher in Education*, 1(1), 10-18.
- Helskog, G. H. (2014). Justifying action research. *Educational Action Research*, 22(1), 4-20.
- Heron, J., & Reason, P. (2006). The practice of co-operative inquiry: Research 'with' rather than 'on' people. *Handbook of action research* (s. 144-154). London: Sage.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. London: Sage Publications, Incorporated.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hodson, D., & Bencze, L. (1998). Becoming critical about practical work: changing views and changing practice through action research. *International Journal of Science Education*, 20(6), 683-694.

- Kind, P. M. (2003). Praktisk arbeid og naturvitenskapelig allmenndannelse. I: D. Jorde & B. Bungum (red.) *Naturfagdidaktikk. Perspektiver, forskning, utvikling* (pp. 226-244). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Knain, E., Bjonness, B., & Kolstø, S. D. (2011). Rammer og støttestrukturer i utforskende arbeidsmåter. I: E. Knain & S. D. Kolstø (red.) *Elever som forskere i naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kosmidou, C., & Usher, R. (1991). Facilitation in action research. *Interchange*, 22(4), 24-40.
- McArdle, K. (2008). Getting in, Getting on, Getting out: On Working with Second-Person Inquiry Groups. I: Reason P. & Bradbury H. (eds.) *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (s. 602-614). Los Angeles: Sage Publications.
- Salo, P. (2004). Metaforen som livboj – aksjonsforskeren i den mikropolitiske skolorganisationen. I: Tiller T. (red.) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.
- Skeie, G. (2010). Fagdidaktisk læring gjennom medvirkning: Forskeres og læreres kollektive læring knyttet til praksisutvikling i religionsfaget. I Aamotsbakken B. (red.) *Læring og medvirkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tripp, D. H. (1990). Socially critical action research. *Theory into practice*, 29(3), 158-166.
- Wong, D., & Pugh, K. the Dewey Ideas Group at Michigan State University (2001). Learning science: A Deweyan perspective. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 317-336.

12

Aktivitetsbasert undervisning og vurdering i naturfag

Anne-Lise Strande og Janne Madsen

This is an action research study where a team of natural science teachers collaborates with two researchers to develop teaching plans to increase pupils' active participation and learning outcomes. We present the teacher Trine, as she organizes learning activities in natural science through conversations and exploring talks as she presumes it will stimulate reflection, a higher degree of understanding and higher quality learning processes. The purpose of this study is to investigate how the pupils' participation mirrors a teacher's organization of scientific, exploring activities embracing the use of ICT. The researchers and the teacher collaborate on documenting, discussing and changing the teaching and the possibilities for learning in natural science in lower secondary school. The changes are based on the understanding of the pupils' active participation as an element of better learning processes and motivation. We examine the active use of Wikispaces and the development of teaching in light of two theoretical fields: dialogical activity with weight on exploring talks and the 5E-model. Empirical data is gathered in interviews and observations. Data is categorized and interpreted, and we present research results within three categories: the teacher's intentions, the teacher's instructions, and the importance of the teacher's feedback to the pupils. Our research results show that a teacher has to be conscious of her intentions and goals for teaching. She can improve by following her intentions with clearly formulated expectations, instructions and adjustments of the teaching plan. Clearly formulated criteria for assessment seem to increase the pupils' engagement and motivation for participating in the learning processes.

Innledning

Artikkelen tar utgangspunkt i et aksjonsforskningsforløp hvor et team av naturfaglærere i en ungdomsskole arbeidet sammen med to forskere om å utvikle undervisning for å øke elevenes aktive deltakelse og læringsutbytte i naturfag. Vi presenterer lærer Trine som legger til rette for faglig aktivitet kombinert med utforskende samtaler. Hun mener at dette stimulerer til tankeprosesser, høyere grad av forståelse og økt kvalitet på elevenes læringsprosesser. Hensikten med studien var å se på *hvordan elevenes deltakelse gjenspeiler en lærers tilrettelegging for faglig, utforskende aktivitet med bruk av IKT*. Naturfaglærerens forståelse av aktivitet og hennes tilrettelegging for læring ga oss en mulighet til å dokumentere, diskutere og endre undervisning og læring i naturfag i ungdomsskolen med bakgrunn i en forståelse av at elever som deltar aktivt, lærer bedre og er mer motiverte enn passive mottakere. Vi ser aktivitet sentrert rundt IKT-redskapet Wikispace og utvikling i lys av to teoretiske felt: dialogisk arbeid med spesiell vekt på utforskende samtale og 5E-modellen. Vi presenterer funn innenfor kategoriene *lærerens intensjoner, læreren instruerer og betydningen av at læreren følger opp*.

Vi vil først beskrive arbeidet på Dansebekken skole, teorien som ligger til grunn for arbeidet, og metode for innsamling og analyse av data før vi til slutt presenterer og diskuterer forskningsresultatene.

Lærer og forskere i utviklingsarbeidet på Dansebekken skole

Data i denne studien er hentet fra et undervisningsforløp i 8. kl. med tema *Verdensrommet*, et hovedområde fra læreplanen i naturfag (Kunnskapsdepartementet, 2006) ved Dansebekken skole. Skolen har i overkant av 500 elever og ca. 50 ansatte. Dette undervisningsforløpet er en del av et større aksjonslærings- og aksjonsforskningsprosjekt hvor naturfaglærere på Dansebekken skole arbeider med begrepene læring, aktivitet og elevdeltakelse. De reflekterer systematisk over og lærer av aksjonene sine.

I denne teksten presenteres Trines undervisning og tanker innenfor dette prosjektet. Hun er naturfaglærer og informant i forskningsprosjektet. Trine er realfagutdannet ved universitetet. I tillegg har hun tatt PPU (Praktisk pedagogisk utdanning) som kvalifiserer for undervisning fra 8. til 13. trinn. Trine

fremstår som en erfaren og reflektert lærer med lang erfaring fra undervisning i ungdomsskolen. Samtidig er hun åpen for nye ideer og tanker og går inn i dette prosjektet i håp om at det vil gi inspirasjon til egen undervisningspraksis. Hun ønsker også å være med å utvikle nye tanker som kan formidles utenfor egen skole. Året før dette prosjektet startet, gjennomførte Trine videreutdanning innenfor pedagogisk bruk av IKT, og hun koplet, naturlig nok, dette inn i mye av undervisningen.

Den ene forskeren fra høgs skolen er pedagog, den andre er naturfagdidaktiker. Begge har jobbet som lærere i grunn- og/eller videregående skole. Begge har spesiell interesse i å være med å utvikle og øke kvaliteten i undervisningen i grunnskolen.

I naturfag har man lang tradisjon for konkretisering ved å knytte læringen til observasjoner og funn i naturen eller til eksperimenter fra laboratoriet. *Verdensrommet* fremstår som et mer abstrakt teoretisk tema som Trine ønsker å konkretisere og engasjere ved hjelp av IKT. Før elevene starter opp med temaet *Verdensrommet*, får de en kort innføring i Wikispaces som redskap for å utvikle og presentere kunnskap som kommer frem i gruppene. Elevene skal utforske fakta og utvide forståelse ved hjelp av digitale tekster, bilder og film. Trine har delt det overordnede temaet inn i deltema. Klassen er delt i grupper som hver skal finne opplysninger om et deltema og presentere og forklare dette på Wikispace, slik at sidene til slutt til sammen omfatter alt lærestoffet som elevene forventes å kunne til en avsluttende individuell prøve. Hver av elevgruppene er sammen ansvarlig for produktet som publiseres på Wikispaces.

Trines overordnede hensikt med undervisningen er å aktivisere elevene i arbeidet med å finne informasjon om et oppgitt deltema, inngå i gruppens diskusjoner og dermed utvide både egen og felles forståelse. Trine tror at Wikispace vil engasjere, og at hun dermed kan legge til rette for aktivitetsbasert læring på tross av at temaet er teoretisk og kan fremstå som ganske abstrakt for elevene. Utvalgte deler av undervisningsopplegget om *Verdensrommet* beskrives mer detaljert i den empiriske delen av denne teksten.

I samarbeid med forskere fra høgs skolen har Trine også et mål om å lære. Hun inngår i reflekterende samtaler med resten av seksjonen, planlegger undervisningen med utgangspunkt i dette, blir observert og evaluerer hele prosessen slik at hun vil lære av aksjoner og erfaringene. Dette er organisert som et aksjonslæringsforløp (Zuber-Skerritt, 1992).

Forskerne er med på hele prosessen. Vi skal stille spørsmål i diskusjonene slik at lærerne i høyere grad argumenterer for synspunktene sine. Vi skal også komme med innspill basert på vår teoretiske kunnskap. I denne prosessen øker vår forståelse av hvordan lærere kan legge til rette for *hvordan elevenes deltakelse gjenspeiler en lærers tilrettelegging for faglig, utforskende aktivitet med bruk av IKT*. Dermed vil alle deltakerne gå gjennom læringsprosesser, samtidig som lærerne har beslutningsretten og det faglige ansvaret for egen undervisning. Elevene er deltakere i undervisningen og informanter i studien, men har ikke direkte ansvar i utviklingsprosjektet. Hensikten er å øke elevenes aktive deltakelse og læringsutbytte i naturfag. Dette prosjektet generer meget store mengder data, og noen av resultatene formidles videre i denne teksten, men først vil vi gjøre rede for det teoretiske grunnlaget.

Teorigrunnlag

To teoretiske felt danner grunnlaget for denne artikkelen. Det ene er dialogisk arbeid med spesiell vekt på utforskende samtale, og det andre er 5E-modellen som brukes innenfor naturfagdidaktikk.

Dialog, samarbeid og utforskende samtale

Innen naturfagdidaktikk har konstruktivistisk tankegang over tid stått sterkt. Overordnet forståelse av hva, hvorfor og hvordan man lærer i faget naturfag, har vært et viktig element i naturfagdidaktiske debatter (Sjøberg, 2009). Man ser læring som en aktiv prosess der elever organiserer lærestoff og setter forståelsen i en meningsfull sammenheng. Vi har i denne studien valgt en sosialkonstruktivistisk innfallsvinkel (Prawat, 1996), hvor forståelse som konstrueres henger sammen med den sosiale og kulturelle settingen. Kontekst, sosiale relasjoner og språk vektlegges som grunnlag for læring og utvikling (Postholm, 2010).

Læring kan skje når det legges til rette for at elevene utfordres og strekker seg gjennom aktiv deltakelse i dialog og samspill med andre. Lemke (1990) hevder at «å snakke naturfag» er en del av det «å lære naturfag». Å lære naturfag innebærer samtale, aktivitet og samarbeid om etablerte naturvitenskapelige begreper og teorier. I denne prosessen bevisstgjøres elevene om det spesielle ved naturvitenskapenes språk og kultur (Grønmo, Bergem, Kjærnsli, Lie & Turmo,

2004; Sjøberg, 2009). Ifølge Knain og Kolstø (2011a og b) må lærerne vekse mellom å legge til rette for elevenes selvstendige utforskning og tett oppfølging gjennom ulike støttestrukturer i klasserommet for å utvikle elevenes tenkning og støtte deres læringsarbeid. Ved å kombinere faglig aktivitet, samhandling og dialog kan lærestoff og teorier konkretiseres slik at elevene kan oppnå dypere innsikt i faget. Med elevene som utforskende deltakere i praktisk aktivitet vil samtale, refleksjon og læring bygge på handlinger og erfaringer. I en utforskende samtale i faget naturfag vil elevene utvikle ideer om verden rundt seg og forhandle om forståelse (Munkeby, 2016). Læringen øker når læreren legger til rette for at elevene utvider erfaringene og ferdighetene ut over et allerede eksisterende nivå, og elevene samarbeider utenfor sin aktuelle utviklingszone, men innenfor sin potensielle sone (Tharp & Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978).

Man har innenfor naturfag vært relativt enige om at utforskende, aktiv deltakelse kan fenge både faglig svake og faglig sterke elever (Sjøberg & Schreiner, 2006). Flere forskere har også argumentert for at det kan finnes en positiv sammenheng mellom utforskende aktivitet, motivasjon, engasjement og læring i naturfag (Kjærnsli, 2007; Wæge, 2007). Lærerne i prosjektet på Dansebekken skole har hatt flere diskusjoner om begrepene utforskning, aktivitet, undervisning og læring. Man har sett det i lys av rammebetingelsene som ligger i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006), spesielt i tolkningen av fagplanen for naturfag og IKT som en grunnleggende ferdighet. Disse perspektivene har utvidet og utviklet undervisningsplanene.

Dataverktøyet Wikispaces har dannet rammen om læringsaktivitetene. Vekten har da vært på lesing og skriving, og elevene produserte sider på Wikispaces. Naturfaglige kunnskaper er ifølge Knain (2005) nært knyttet til lese- og skriveferdighet. Elevene fant med IKT som redskap, informasjon som de diskuterte, før de i fellesskap i gruppen presenterte forståelsen sin på Wikisider. Bruk av IKT er i læreplanen vektlagt som en viktig grunnleggende ferdighet som skal brukes i alle fag, så dette redskapet tilfredsstillende også krav i planen. Wikispaces ga elevene mulighet for å inngå aktivt i samhandling og dialog som forberedelse til visualisering av faglige tema (Erlien & Mork, 2009). I naturfagstema som er mindre egnet for laboratorieøvelser eller uteaktivitet som f.eks. *Verdensrommet*, kan det være vanskelig å planlegge utforskende elevaktivitet. Wikispaces som redskap kan utvide disse mulighetene.

Forventninger til en aktivitetsbasert tilnærming kommer tydelig frem i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006) hvor en kombinasjon av «å arbeide

både praktisk og teoretisk i laboratorier og i naturen» er beskrevet som «nødvendig for å få erfaring med og utvikle kunnskap om naturvitenskapens metoder og tenkemåter» (s. 81). Aktiviteten skal ikke være tilfeldig og skal ha fokus på ulike problemstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 81). Gode aktiviteter er ifølge Mercer og Dawes (2008) de som fordrer omhyggelige, begrunnete overveielser over ulike måter å løse problemene på. Det kan også være evalueringer av ulike mulige forklaringer på oppgaver som elevene opplever som meningsfulle. Mercer og Dawes (2008) ser dialog som et nyttig redskap i denne formen for læringsarbeid.

Aktivitetsbasert tilnærming er ikke kun et spørsmål om fysisk aktivitet. For deltakerne i dette prosjektet er det i større grad et spørsmål om både handling og samhandling som utgangspunkt for mental aktivitet og kommunikasjon og som ramme rundt undervisning og læringsprosesser. Samtidig har skoler gjennom århundrer videreført en tradisjon hvor elevene skal sitte stille og tie, man har ikke sett på samtale mellom elevene som et ledd i læringsprosessene. Elevrespons skulle først og fremst forekomme på lærerens initiativ og med tilbakemelding og veiledning fra læreren (Mercer & Dawes, 2008). Ifølge Mercer mfl. vil en mer utforskende form for samtale som utfordrer elevene på å reflektere og skape mening, i høyere grad føre til læring (Barnes, 2008; Mercer & Dawes, 2008; Scott, 2008). Innenfor en slik ramme relaterer elevene nye erfaringer og ny informasjon til eksisterende kunnskap og erfaringer, opplever at de forstår og at sammenhengen gir mening. Aktiv bruk av språk er et viktig redskap i denne prosessen. Elever som samtaler og samhandler med gjensidig respons, øker forståelsen og utbyttet av læringsprosessene. Samspillet med medelever kan også gjøre det nødvendig og meningsfylt for hver enkelt å formulere egen forståelse mer presist og gjennomtenkt (Korsager, Slotta & Jordet, 2014).

Lærende dialoger er undersøkende, utforskende samtaler hvor deltakerne tenker høyt og tar en viss risiko fordi de presenterer ideer som ikke er ferdig gjennomtenkt, og som andre i gruppen lytter til og kan kommentere (Mercer & Dawes, 2008). Å få mange til å ta denne risikoen forutsetter at det er en grad av trygghet i gruppen. I klasser hvor utforskende samtaler etableres, fungerer språket både som et redskap i læringsprosessene til den enkelte eleven og samtidig som et felles redskap (Wertsch, 1991) som støtter en prosess hvor deltakerne sammen undersøker, tenker, samtaler og lærer. Mortimer og Scott (2003) beskriver en I-R-E-kjede (Initiation-Respons-Evaluation) hvor lærer

initierer spørsmål, elever tenker og responderer, hvorpå lærer evaluerer. Et høyt nivå på en evaluering etterfølges av ytterligere respons fra eleven. Gjennom denne interaktive tilnærmingen er læreren i stand til å utforske elevens ideer og forståelse på et dypere plan, som Mortimer og Scott (2003) viderefører og beskriver som en I-R-E-R-E-kjede. Å legge til rette for dialog er derfor viktig i undervisning, selv om skolen, som tidligere nevnt, ikke har lang tradisjon for dette. Dialoger inviterer deltakerne inn i samtalen som likeverdige partnere. Det er denne positive effekten av utforskende samtaler mellom elever og lærer og mellom elevene innbyrdes vi ønsket å belyse i denne studien.

Det er også dokumentert at i undervisning hvor lærere står for hovedparten av aktiviteten, passiviseres elevene lett (Barnes, 2008). Økt samarbeid og dialog mellom elevene hever derimot aktivitetsnivået. Det er hensiktsmessig om denne ekstra aktiviteten er rettet mot det aktuelle læringsfokus, og Mercer og Dawes (2008) tar til orde for at elevene *må lære* å delta i utforskende samtaler. De foreslår noen grunnregler som læreren presenterer, elever og lærer tester ut, og som læreren følger opp. Vi har i denne studien undersøkt hvordan en lærer legger til rette for faglig aktivitet og samarbeid, samtidig som hun formidler rammene for sjangeren for denne aktiviteten (Moen, 2006). Samhandling, dialog, aktiv deltakelse og forståelse er på denne måten begreper som henger naturlig sammen med vår problemstilling hvor vi undersøker hvordan en lærer forstår faglig aktivitet med bruk av IKT, og hvordan dette gjenspeiles i undervisningen.

Dialog, samarbeid og utforskende samtaler kan øke elevenes motivasjon og engasjement i arbeidet med faglige tema og kan utvide forståelsen. Utforskning, engasjement, utvidelse av forståelse og forklaring er fire elementer vi også finner i 5E-modellen som gjennom lang tid har fungert som en ramme for undervisning og læring i USA, og som også de siste årene har vunnet innpass i naturfagdidaktikken i Norge. Denne modellen beskriver vi under.

5-E modellen

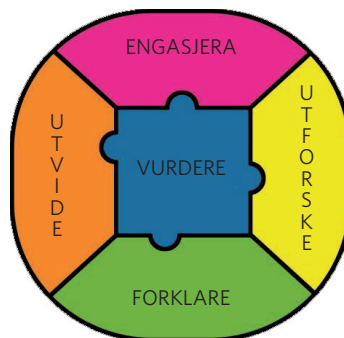
Aktiv deltakelse både i laboratorium, på turer ut i naturen (feltarbeid) og i samtaler om det som er observert, har en lang tradisjon i naturfag. Ifølge Knain og Kolstø (2011a og b) må lærerne veksle mellom å legge til rette for elevenes selvstendige utforskning og tett oppfølging fra læreren gjennom ulike

støttestrukturer i klasserommet. Dette for å utvikle elevenes tenkning og støtte deres læringsarbeid. Ved å knytte faglig aktivitet, samhandling og dialog sammen, kan lærestoff og teorier konkretiseres slik at elevene kan oppnå dypere innsikt i faget.

5E-modellen, som er utviklet over en tidsperiode ved Biological Sciences Curriculum Study (BSCS), inneholder disse elementene. Modellen kan benyttes som et planleggings- og styringsverktøy som sikrer høyere grad av tilrettelegging for elevenes læring (Donovan & Bransford, 2005; Bransford, Brown & Cocking, 2000). Modellen legger også vekt på sammenhengen mellom tenkning og vitenskapelige undersøkelser (Bybee mfl., 2006). Fiskum og Korsager (2013) har bearbeidet modellen for norske forhold og beskriver fem faser som kan være delvis overlappende: *engage* (engasjere), *explore* (utforske), *explain* (forklare), *elaborate* (utvide) og *evaluate* (vurdere).

I *engasjement-fasen* pirres elevenes nysgjerrighet. Læreren jobber for å motivere elevene. Når man ser spirer til interesse, bygger man ytterligere opp under dette. Deretter kommer en fase hvor elevene *utforsker* det gjeldende temaet. Med utgangspunkt i deres aktuelle kunnskap utvikles nye ideer og ny kunnskap, og elevene når et nytt nivå innenfor sin potensielle sone (Vygotsky, 1978). For å oppnå dypere forståelse av den nye kunnskapen knyttes det til forklaringer og begreper, dette er *forklaringsfasen*. Elevene forklarer selv, lytter til lærerens og medelevenes forklaringer og har tilgang til forklaringer i lærebøker og annet materiell.

Elevenes forståelse utvides ytterligere i *utvidelsesfasen* hvor elevene knytter kunnskapen til andre aktiviteter. Det kan være observasjoner i naturen, øvelser i laboratoriet eller, som i vårt tilfelle, semikonkrete beskrivelser på film, bilder



Figur 12.1 Fra Fiskum og Korsager (2013, side 34).

og animasjoner på nettet. *Vurderingsfasen* er i denne modellen helt sentral og integreres i alle fasene (Fiskum & Korsager, 2013). Den er derfor plassert i midten av figuren. Vurderingen skal ikke kun være summativ og bedømme elevenes måloppnåelse. Den skal være formativ, foregå kontinuerlig, være variert og støtte videre læring. Gjennom kontinuerlig vurdering innhenter læreren informasjon som påvirker hvordan undervisningen av et tema videre følges opp (Knutsen, 2015).

Elevene skal kunne reflektere over om de har lært, hva de har lært, hvordan de har lært og hva som kan være neste steg i læringsarbeidet (Santa og Engen, 1996). Dette er også helt i tråd med styringsdokumentene som foreskriver at vurdering skal støtte elevenes videre læring (<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>). Mortimer og Scott (2003) bruker begrepet evaluering i stedet for vurdering og benevner dette med en E i I-R-E kjeden.

Metode

I denne studien har en kombinasjon av aksjonsforskning og aksjonslæring vært en overordnet strategi. Forskerne og lærerne har deltatt aktivt gjennom hele prosessen med ulike roller i et systematisk arbeid med å endre og utvikle (McNiff, 2009; Tiller, 1999). Lærerne i naturfagseksjonen har diskutert grunnlaget for og hensikten med å endre i undervisningen og har fungert som diskusjonspartnere for Trine og forskerne. Forskerne har regelmessig deltatt i diskusjoner og stilt spørsmål, slik at argumentene for planleggingen kunne tre tydelig frem. Lærerne har planlagt, modifisert og gjennomført undervisningsforløp som til slutt ble kritisk vurdert. Denne aksjonslæringsprosessen (Madsen, 2007) har ført til forbedringer og utvikling av undervisningen i naturfag med utgangspunkt i lærernes erfaringer og refleksjoner og har dannet rammen om studien.

Innenfor denne rammen ble en aksjonsforskningsstudie gjennomført. Aksjonslæring og forskning ses som to sider av samme prosjekt (Zuber-Skerritt, 1996) og inngår i et komplekst samspill. I aksjonslæring inngår deltakerne systematisk i prosessen og lærer av den. Aksjonsforskningen hever denne læringsprosessen ut over den lokale settingen ved at kunnskapen som kommer frem, formidles og kvalitetssikres innenfor et akademisk miljø. Data var samlet inn og analysert i henhold til kriteriene for en kvalitativ kasusstudie (Creswell, 1998; Postholm, 2010) med fokus på deltakernes forståelse av faglig

aktivitet og læring. Studien pågikk over ett år, fra mars til mars. Forskerne deltok i hele perioden. Det har vært avholdt 13 møter mellom lærere i naturfagseksjonen og forskerne, nesten alle disse møtene var med lydopptak. Diskusjoner med teoretisk og praktisk innfallsvinkel og refleksjoner over planlegging og evaluering har vært hovedelementene i disse møtene, som har vært avholdt på skolen. Lærerne planla undervisningen og forskerne beskriver, analyserer og drøfter her Trines undervisning om temaet *Verdensrommet*. Klassen var observert av en eller to forskere i åtte undervisningstimer. Observasjonene dekker både oppstarten, forløpet og evalueringstimen. I evalueringstimen samtalte elevene i klassen og læreren om læringsprosessen og læringsutbyttet. Trine spurte elevene hvordan de hadde opplevd undervisningsopplegget om *Verdensrommet*, hvordan gruppearbeidet hadde vært og om de mente å ha lært nok. I tillegg stilte forskerne utdypende spørsmål til enkeltelever og klassen. Forskerne skrev feltnotater under observasjonene (Hammersley & Atkinson, 1996) og refleksjonslogger i etterkant (Kullberg, 2004).

Trine ble intervjuet både før, underveis i og etter undervisningsforløpet. Intervjuene var semistrukturerte med lydopptak (Kvale, 1997). I tillegg gjennomførte vi uformelle samtaler fulgt opp av refleksjonslogg. Grupper av elever ble også intervjuet i semistrukturerte intervju med lydopptak. Gruppene ble valgt ut slik at både elever som etter lærerens vurdering hadde jobbet godt, middels og dårlig var representert. Utgangspunktet for samtaler var samme intervjuguide for alle gruppene, slik at alle intervju omhandlet de samme temaene. I tillegg ble også elevenes innspill utdypet. Vektlegging av elevenes innspill førte til meget ulik lengde på intervjuene. De lengste varte en skoletime, de korteste i ca. 15 minutter. Elevintervjuene ble transkribert, mens dette kun gjaldt utvalgte passasjer og elementer av opptak fra intervju med Trine og fra møter. Her gikk samtaler ofte utenfor vårt forskningsfokus. Kun samtaler som vi oppfattet som relevante i forhold til vårt fokus, ble transkribert.

Det empiriske datamaterialet består dermed av observasjonsnotater og lydopptak fra møter i naturfagseksjonen, intervju med Trine, observasjonsnotater fra klasserommet, forskernes refleksjonslogger og lydopptak med grupper av elever. Elevenes navn eller andre kjennetegn er ikke registrert. Transkriberte lydopptak og observasjonsnotater utgjør hoveddelen av våre empiriske data. Den store mengden data er redusert ved gjentatte kategoriseringsprosesser. Den første og mest omfattende reduksjon av datamengden skjedde ved at forskerne lyttet gjentatte ganger til lydopptak og

leste observasjonsnotater, for så å velge ut data som var direkte i relasjon til forskningens fokus «aktivitetsbasert undervisning». Deretter ble prinsippene fra den konstant komparative analysemetode gjennomført flere ganger gjennom åpen koding (Postholm, 2010; Strauss & Corbin, 1998). Resultatet av kodingsprosessen var tre kategorier: 1) *lærerens intensjoner*, 2) *læreren instruerer*, 3) *læreren følger opp*. Alle kategorier hadde fokus på lærerens arbeid med å legge til rette for aktivitetsbasert læring. De første to var viktige elementer i forskernes forhåndsforståelse, men den siste var sterkt vektlagt av informantene. Disse tre kategoriene dannet grunnlaget for fortolkning og dermed funn i henhold til vårt forskningsspørsmål i dette arbeidet. Funn i de tre kategoriene diskuteres opp mot 5E-modellen (Bybee, 2006; Fiskum & Korsager, 2013, Knutsen, 2015).

Funn på Dansebekken skole

I det følgende vil vi presentere og tolke empiriske data innenfor våre tre hovedkategorier, før vi deretter drøfter våre funn. I alle tre kategorier vil vi også vise hvordan Trines refleksjoner over elevenes tilbakemeldinger og diskusjoner med kolleger førte til at undervisningsopplegget endret seg underveis. Dette er et uttrykk for kjente prosesser i forskningsforløp hvor hensikten nettopp er å lære av aksjonene som gjøres og få dette tydelig frem i rapporteringen (McNiff, 2009; Tiller 1999; Zuber-Skerritt, 1992).

Lærerens intensjoner

Lærer og forskere var ved oppstarten enige om at elever må være aktive deltakere for å lære, men man hadde ulike forståelser av begrepet aktivitet. Noen mente at *man må jo gjøre noe*, mens andre mente at det var *mental aktivitet* som førte til læring. Det var enighet om at sannsynligheten for at elevene er mentalt aktive, er større når elevene også rent fysisk er i aktivitet. Videre var det enighet om at det er lettere for læreren å vite om og påvirke den mentale aktiviteten hvis denne kommer til uttrykk på et eller annet vis. Det var også enighet om at lærerne måtte legge til rette for aktiv bruk av språket. Diskusjoner førte til endring i lærerens intensjoner, og undervisningsoppleggene ble gradvis rettet mer mot å aktivisere elevene mentalt og språklig i tillegg til konkrete fysiske aktiviteter.

Elevene ble satt i grupper for å *jobbe sammen og snakke sammen*. Trine uttalte at *hvis elevene prater sammen, vet vi i hvert fall hva de tenker på*. Trines intensjoner med de faglige samtalene var at elevene skulle avdekke sine forkunnskaper og støtte hverandre videre i læringsprosessene. Lærerens intensjoner var knyttet til hennes oppfattelse av aktivitetsbasert læring. Hun ønsket å legge til rette for elevene som aktive, produserende deltakere i læringsarbeidet. Et funn i denne kategorien er at Trine hadde intensjoner om å skape en lærings-situasjon hvor elevene var aktive og deltakende. Hun var opptatt av at elevene skulle være i *aktivitet*.

Samtaler med Trine viste at det i hennes intensjoner og tolkning av aktivitet lå mange elementer som på flere hold var sammenfallende med utforskende undervisning og flere av fasene i 5E-modellen (Fiskum & Korsager, 2013). Aktivitet og deltakelse skulle føre til at elevenes *engasjement* og motivasjon økte, og at de dermed lærte mer. Hun ga elevene en felles «fag-plattform» i linkene, og la til rette for å la elevene undersøke, samle informasjon og ta beslutninger. De ble oppfordret til å lese, snakke sammen, samarbeide om beskrivelser og forklaringer. Intensjonen om å *forklare* lå i krav til sluttprodukt. Temaet verdensrommet gir lite rom for fysisk *utforskning*. Fokus på de digitale muligheter med Wiki og lister med nettadresser ble et verktøy og virkemidler som muliggjorde en utforskning som igjen ville ligge til grunn for en *utvidet forståelse*. Selv ønsket Trine å være nær elevene og i dialog med dem for å bidra til å bygge bro mellom forkunnskaper og nye kunnskaper. Lærer Trines intensjon om å styrke forståelsen av verdensrommet gjennom digitale søk, samtaler, diskusjoner og skriftliggjøring i Wikispaces peker i retning av *utvidet forståelse*. Aktivitet, engasjement, forklaring, utforskning og utvidet forståelse, alle elementer i 5E-modellen (Fiskum og Korsager, 2013) var dermed til stede med varierende tyngde i lærerens planlegging.

Elevene viste seg å være usikre på hva som ble forventet av dem i dette opplegget. Trine bestemte seg derfor for å utarbeide mer konkrete vurderingskriterier. Vurdering fremsto som et styringsverktøy, hvor det som skulle vurderes også ble det elevene arbeidet med i gruppene. Vekt på *vurdering* kom, for Trine, som en utvidet intensjon og aksjon underveis. Hun oppfattet, akkurat som Fiskum og Korsager (2013) og Knutsen (2015), vurdering som et sentralt og nødvendig element i undervisningen. Dette fikk igjen følger for Trines instruksjoner og oppfølging av elevene.

Læreren instruerer

Vi vil i denne seksjonen for det første presentere den informasjon og instruksjon om betydningen av aktivitet og samtale i læringsprosessene som var gitt i oppstarten. For det andre vil vi trekke frem lærerens bruk av vurdering til formidling av kjennetegn, krav og forventninger ved læringsprosessen.

Elevene startet med en time ferdighetstrening hvor de fikk instruksjon og øvelse i å bruke Wikispaces. Dette tilsvarer I-en i I-R-E-modellen (Mortimer & Scott, 2003). De skulle kunne opprette en profil og legge inn tekst. En del av elevene lærte også å legge inn bilder og filmsnutter fra YouTube. Elevene mestret det tekniske før det etterfølgende gruppearbeidet. Treningstimen var preget av aktivitet og engasjement, men i liten grad av samarbeid mellom elevene. De fleste spørsmål i klassen gikk fra elevene direkte til læreren, og elevene ble ikke henvist til å ta opp problemene med hverandre.

Trine hadde relativt høye forventninger til elevene og mente at dette ville støtte deres innsats og læring. Hun la i instruksjonen vekt på at elevene skulle delta aktivt, og hun forklarte (modellerte) elementer av en god samtale. Hun hadde på forhånd laget en oversikt med lenker som var kvalitetssikret med tanke på innhold og språk tilpasset elevene. Lenkene var tilpasset hver enkelt oppgave og skulle være til hjelp for utvidet forståelse. Trine viste hvordan man åpnet et par lenker, og instruerte elevene i å hente ut meningsbærende nøkkelbegreper og illustrasjoner. Elevene viste høy grad av engasjement og involvering. Selv om arbeidsinnsatsen varierte noe, fikk Trine mye respons fra elevene (dette tilsvarer R-en i Mortimer & Scott (2003)). Elever og grupper som ikke arbeidet aktivt, ble oppsøkt av Trine. Hun tok opp arbeidsformen i tillegg til faglige spørsmål og svar.

Ved oppstarten hadde elevene fått utdelt relativt generelle vurderingskriterier med vekt på grunnleggende ferdigheter, innholdet på Wikispaces og arbeidsprosessen. Trine lyktes ikke med å få alle elevene til å arbeide målrettet mot sluttproduktet, og hun opplevde at det var behov for en justering av det opprinnelige undervisningsopplegget. Elevene hadde behov for mer presise vurderingskriterier med konkrete beskrivelser av forventningene til gruppearbeidet. Vektlegging og bruk av vurderingskriterier endret seg dermed underveis i prosessen. Vurderingskriteriene ble et styringsverktøy hvor Trine kunne beskrive forventninger til arbeidsprosessene. Instruksjon og modellering ble knyttet mye tettere til vurderingskriteriene.

Litt ut i prosjektfasen la Trine frem et sett med ytterligere spesifisering av de faglige kriteriene. Her beskrev hun hva som krevdes for å oppnå en bestemt karakter. For eksempel måtte elevene for å oppnå karakteren 2, kunne *forklare hvordan den [månen] beveger seg i forhold til Jorda*. For å oppnå karakteren 3–4 måtte eleven i tillegg kunne *forklare hvorfor ingen har sett hele månens overflate, og forklare hvorfor månen har forskjellige faser (månefasen)*. Mens karakteren 5–6 ytterligere forutsatte at eleven kunne *forklare hva Neil Armstrong mente med det han sa da han satte sine bein på Månens overflate: Et lite skritt for et menneske, men et stort skritt for menneskeheten*. Lignende spesifikke kriterier var beskrevet for alle delemnene i prosjektet. Disse kriteriene var langt mer konkrete i sin utforming enn de innledende, mer overordnede kriteriene.

Trine opplevde at disse nye mer konkrete og faglig rettede formuleringene *tok fokuset bort fra helheten* og hennes intensjoner om læringsprosesser i grupper. Elevene samtalte mindre og var lite opptatt av Wikispaces-sidene til medelevene, men brukte energi på å *pugge til prøve*. I stedet for å sette seg inn i medelevenes arbeid, la elevene vekt på å finne stoffet som de spesifikke kriteriene vektla. Neste gang et lignende undervisningsopplegg skal gjennomføres, ønsker Trine å *la elevene lese og lære seg det de andre elevene har skrevet, og vurdere med utgangspunkt i de generelle kriteriene*. Først i direkte relasjon til en avsluttende prøve skal elevene forholde seg til spesifikke faglige kriterier. Ifølge Trine ville dette *ha forbedret arbeids- og læringsprosessene ytterligere*.

Trines intensjon om bedre læringsutbytte for elevene ble ivaretatt med en aksjon med fokus på vurdering. Hun opplevde at tydelig bruk av vurderingskriteriene samtidig var å *instruere* elevene tydeligere inn i arbeidsprosessen og å *presse* elevene med støttestrukturer (Knain & Kolstø, 2011a og b) som la press på arbeidsinnsatsen og støttet fremdrift på læringsarbeidet. Dette ledet elevene i målrettet faglig aktivitet og engasjert deltakelse. Flere elever nevnte i intervjuene at de brukte kompetansemål og vurderingskriterier som hjelp til å vite hvordan de kunne jobbe. Men ikke alle elevene mestret dette uten hjelp. En gutt sa: *Vi glemte bort hele arket*. På et annet tidspunkt i intervjuet sa den samme eleven: *Vurderingskriteriene hjelper oss til å vite hva vi skal gjøre*. Vi tolket det som at han visste at kriteriene kunne være til hjelp, men han trengte støtte for å mestre dette.

Innstramming av vurderingskriteriene skapte et læringstrykk. Elevene jobbet, engasjerte og involverte seg mer. I elevintervjuene gir elevene uttrykk for å være mer fornøyde og interesserte etter at krav og forventninger er presisert og Trine har instruert og modellert så de vet mer presist hva som forventes.

Samtidig er det også et funn i denne kategorien at spesifikke faglige kriterier økte elevenes aktivitet når det gjaldt å jobbe *individuell* mot en prøve, mens det faglige *samarbeidet* avtok.

Både lærerne og elevene ga klart uttrykk for at når man har jobbet med et tema, det vil si at man har lest, diskutert og skrevet, så har man lært. Elevene var helt entydige i sine uttalelser om at *vi kan best det vi selv har skrevet om*, det vil si det gruppen har arbeidet med. De evaluerer arbeidet og arbeidsinnsatsen sin. Dette tilsvare E-en i Mortimer og Scott (2003). Et funn i denne kategorien er at en kombinasjon av muntlig og skriftlig instruksjon synes å øke elevenes forståelse av hva som forventes. I tillegg er det en fordel for elevene at Trine følger opp instruksjonene og modellerer hva som forventes.

I den avsluttende evalueringen kom det frem at elevenes engasjement hadde vært høyt. De fleste uttalte at de syntes det var *gøy, vi lærte mer, vi skrev og rettet hverandres tekster*. En stor gruppe av elevene ga tydelig uttrykk for at de opplevde dette prosjektet som mer variert og engasjerende enn mer tradisjonell undervisning. Elevene uttrykte altså større tilfredshet på tross av at det var nødvendig med større arbeidsinnsats for både å lære seg Wikispaces og å lære seg fagpensum.

Trines instruksjoner og modellering hadde flere fellestrekk med 5E-modellen (Fiskum og Korsager, 2013; Knutsen, 2015). Elevene skulle gjennom instruksjon og modellering *engasjeres* til å *utforske* temaet verdensrommet. De skulle videre gjennom tekster på nettet, gruppesamtaler og skriftlige arbeider på Wikispaces *utvide* sin forståelse og *forklare*. Trines intensjon om et høyt læringsutbytte syntes å nå langt bedre frem etter at hun selv utvidet sin forståelse for og av vurdering. Hun engasjerte, aktiviserte og utfordret elevene, samtidig som *vurdering* fikk en mer sentral plass (Fiskum og Korsager, 2013; Knutsen, 2015). Trines instruksjon, modellering, observasjon og forståelse av elevenes arbeid belyste interaksjonen mellom hennes handlinger og elevenes deltakelse og engasjement (Knutsen, 2015).

Læreren følger opp

Trine planla undervisningsopplegget om verdensrommet med mye selvstendig gruppearbeid og bruk av Wikispaces. Hun mente at en slik utforskning av verdensrommet ville passe til elevenes faglige nivå og engasjere dem. Hun instruerte og modellerte i henhold til sine hensikter. Hun kjente sine elever og klassen

ganske godt, noe som naturlig nok påvirket oppfølgingen, da relasjoner hadde blitt bygd opp i løpet av de første månedene i 8. klasse. Trine uttalte at hun vanligvis opplevde stor utvikling fra 8. til 10. trinn når det gjaldt elevenes kompetanse i å jobbe selvstendig. *På 8. trinn er det nødvendig med både «pottetrening» og «dressur»*, sa Trine med et smil om munnen. Vi tolket det som et uttrykk for at hun mener det er nødvendig både at læreren setter noen grenser, og at dette skjer i samhandling med elevene. Hun ønsket å etablere en kontekst hvor lærer og elever hadde en felles forståelse av hvilke skrevne og uskrevne regler som gjaldt. Dermed etablerte hun et sosialt og faglig fellesskap basert på noen grunnleggende regler (Mercer & Dawes, 2008) som regulerte både lærerens og elevenes atferd. Trine førte elevene på 8. trinn inn i «sjangeren» å gå på skole (Moen, 2006) ved å følge opp både faglig innsats og gruppearbeid.

Ved overgang fra barne- til ungdomsskole står elevene, ifølge Trine, uten det kjente rammeverket. De har gått på barneskolen i sju år og vet selvfølgelig hva det innebærer å gå på skole, men det er ikke alt som kan overføres ved overgangen til ungdomsskolen. De står dermed uten den felles forståelse som har regulert deres innsats og aktivitet hittil i skoleforløpet. En ny felles forståelse av hva som er nødvendig innsats i denne nye settingen må etableres, og Trine var bevisst på at mye av lærerens energi i det første halve året på 8. trinn skulle gå til denne jobben. Oppfølgingen av elevene var derfor et arbeid i skjæringsfeltet mellom undervisning og oppdragelse. Elevenes erfaringer det første halve året får derfor stor betydning for læringsmiljøet i resten av ungdomsskolen. Trine mente at hvis elevene ved overgangen til ungdomsskolen lærer at her skal læreren stille spørsmålene, elevene skal svare og læreren kan komme med kommenterende feedback, så tar de dette med seg videre. Hvis elevene erfarer at her går det best om man engasjerer seg i arbeidet, så blir det i høyere grad gjeldende for resten av ungdomsskoleløpet. Vi kunne observere at elevene fikk informasjon om planene for dette undervisningsopplegget. Trine informerte om forventninger til gruppearbeidet og til presentasjonene som elevene skulle lage på Wikispaces. Deretter fulgte Trine aktivt og tett opp sine elever i arbeidstimene, ved å stille spørsmål og komme med råd både til det faglige arbeidet med verdensrommet og til arbeidet i gruppene.

Elevene var også oppmerksomme på støtten de fikk fra Trine, og en elev uttalte i intervju:

Jo, for vi har hatt sånne diskusjoner da, hvor Trine liksom har kommet og sagt.... Og så har vi begynt å diskutere oss imellom, diskutert det faglig på en måte.

Trines respons til elevene hang tydelig sammen med instruksjonene hun hadde gitt dem: *Dere må diskutere og drøfte problemstillingene før dere skriver inn på Wiki.* Trine modellerte på denne måten hva hun forventet av elevene, og hvordan dette skulle evalueres. Denne eleven viste tydelig at han hadde forstått hensikten med instruksjonen, og ga uttrykk for at dette påvirket elevenes faglige samtale. Vi ser at Mortimer og Scotts (2003) I-R-E-kjede kommer tydelig frem også som en forlenget kjede med mye interaksjon mellom lærer og elever (I-R-E-R-E).

Vi fant at om lærerens instruksjoner ble fulgt opp i praksis, så det ut som om elevene var klar over hva som var rett og galt. Men det var likevel ingen selvfølge at elevene gjorde nøyaktig som forventet og fikk erfaringer med læringsarbeidet på en hensiktsmessig måte. Observasjonene viste at elevene ikke selvstendig klarte å gjennomføre læringsprosessen uten tett oppfølging. De hadde ikke god nok felles kompetanse til at de selv kunne ta fullt ansvar for prosessen i gruppene.

Underveis i forløpet presenterte Trine vurderingskriteriene til en avsluttende prøve. Denne prøven skulle være individuell og skulle teste faktakunnskap relatert til *Verdensrommet*. Presentasjonen av prøve og vurderingskriterier førte til mindre felles aktivitet og mindre samtale i gruppene. Elevene ga uttrykk for at de heller ønsket å *pugge* tekst i læreboka. En individuell prøve som skulle teste faktakunnskap, støttet kun opp om en del av hensikten med dette undervisningsopplegget: å kunne forklare fakta. En utforskende læringsprosess hvor elevene utvidet forståelsen i samarbeid med medelever, var ikke testet. Det var meget tydelig at vurderingskriteriene som var lagt frem hadde en sterk påvirkning på elevenes oppfattelse av hva som var viktig. Trines oppfølging, det hun sa, det hun gjorde i interaksjon med elevene hadde da mindre innvirkning.

Avslutning

I denne teksten har vi presentert og drøftet en lærers tilrettelegging for faglig, utforskende aktivitet med bruk av IKT med utgangspunkt i en aksjonsforskningsstudie som har til hensikt å dokumentere endringer og utvikling. Vi har vært spesielt opptatt av hvordan lærerens tilrettelegging påvirket elevenes deltakelse, fordi teorien vi bygger på, på forskjellig vis dokumenterer at læring og forståelse øker hvis den lærende er aktiv deltaker både muntlig og skriftlig. Vi hadde i utgangspunktet kunnskap om at elevenes

aktive deltakelse var viktig, og vi ønsket med aksjonsforskning som ramme å utforske og utvikle dette samspillet mellom lærer og elever, samtidig som vi presenterer vitenskapelige resultater med relevans også utenfor Dansebekken skole.

Studien viser at læreren hadde sterke intensjoner om å legge til rette for aktiv deltakelse. På tross av dette var elevene i Trines klasse usikre på hva som var forventet av dem. Trine utarbeidet ulike sett med vurderingskriterier. De fungerte som styringsredskap for å hjelpe elevene til å forstå forventningene fra læreren og til å delta aktivt i læringsprosessene. Ifølge Fiskum og Korsager (2013) og Knutsen (2015) er vurdering et sentralt og nødvendig element i undervisningen. Resultatene våre viser likevel at det må være nøye overensstemmelse mellom lærerens intensjoner og kriteriene for vurdering, fordi vurderingskriteriene virker mye sterkere inn på elevenes arbeid enn annen instruksjon.

Studien vårt bekrefter at læreren må legge til rette for elevenes aktive deltakelse i undervisningen. Elever i ungdomsskolen trenger både tydelige krav og klare forventninger. Disse skal helst formidles til elevene akkurat når de har bruk for dem. Informasjon som blir gitt for tidlig, har en tendens til ikke å bli brukt før læreren gir feedback. Instruksjon og modellering fungerer best når elevene har behov for rettledning, og lærer og elever går i dialog. Samspillet, det vil si relasjonen, mellom lærer og elever har derfor betydelig innvirkning på elevenes læring.

Læreren må planlegge og formidle det faglige innholdet i undervisningsopplegget. I dette tilfellet planla Trine innholdet og presenterte en del lenker til Internett med relevant innhold og en utforming som gjorde det mulig for elever på dette trinnet å tilegne seg stoffet. Men det er ikke nok å presentere det faglige innholdet. Resultatene våre viser at disse elevene trenger instruksjon og oppfølging som støtter lærerens intensjoner om elevenes aktive deltakelse. Læreren må formidle sine forventninger, krav og kriterier for vurdering, men i tillegg er elevene avhengige av at dette følges opp underveis i undervisningsforløpet, slik at de får hjelp til å regulere deltakelsen sin.

Å skape mening og forståelse i faget er et grunnleggende element i naturfagdidaktikken i dialog. Mortimer og Scott (2003) har presentert en struktur hvor dette skjer. Denne strukturen er gjennomgående i Trines undervisning. Hun instruerer innledningsvis for å hjelpe elevene i gang, men legger deretter til

rette for dialog og samspill, både mellom seg og elevene og mellom elevene innbyrdes. Samtidig står hun hele tiden til rådighet som fagperson.

I arbeidet vårt har vi sett at det ikke er lett å engasjere elever i 8. klasse i lærende dialoger og utforskende samtaler. Trine har vist oss behovet for at læreren instruerer og modellerer slike samtaler. Vurderingskriterier kan brukes som støtte. Disse skal omfatte både vurdering av deltakelse og faglig vurdering. Vurderingen skal være en støtte til læringsarbeidet og må da omfatte både læringsaktiviteten og det faglige nivået.

Litteratur

- Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. In N. Mercer & S. Hodgkinson (eds.), *Exploring Talk in School*. Los Angeles: Sage publications, pp. 1–16.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Bybee, R., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Carlson, J., Westbrook, A., Landes, N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*. Colorado Springs: CO BSCS.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. London: Sage Publications.
- Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (2005). *How Students Learn: Science in the Classroom National Academies Press*. Washington.
- Erlien, W. & Mork, S. M. (2009). Grunnleggende ferdigheter og bruk av digitale verktøy i naturfag. I H. Traavik, O. Hallås & A. Ørvig (red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 144–161.
- Fiskum, K. & Korsager, M. (2013). 5E-modellen i utforskende undervisning. *Naturfag 2/2013*, s. 34.
- Grønmo, L. S., Bergem, O. K., Kjærnsli, M., Lie, S. & Turmo, A. (2004). Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003. *Acta Didactica* (5).
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kjærnsli, M. (2007). Hva får vi vite i PISA 2006? *Acta Didactica Norge* 1(1).
- Knain, E. (2005). Skrivning i naturfag: mellom tekst og natur. *NorDiNa*, 1, s. 73–84, også tilgjengelig på <http://www.naturfagsenteret.no/binfil/download.php?did=6578>, lastet ned 18. mai 2016.
- Knain, E. & Kolstø, S. D. (2011a). Utforskende arbeidsmåter i naturfag – uenighet og tvil om grunnlag for læring. *Bedre skole*, nr. 4.
- Knain, E. & Kolstø, S. (2011b). *Elever som forskere i naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knutsen, B. (2015). Utforskende arbeidsmetoder i biologi. I van Marion, P. og Strømme, A. (red.) (2015). *Biologididaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Korsager, M., Slotta, J. D. & Jordet, D. (2014). Global Climate Exchange Peer Collaboration in a «Global classroom». *Nordina* (1), s. 105–120.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06*. Oslo.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, Learning and Values*. Ablex Publishing Corporation.
- Madsen, J. (2007). Lærerteamet som arena for læring. I M. B. Postholm (red.), *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. Oslo: N. W. Damm og sønn.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2009). *Doing and writing action research*. Los Angeles: Sage.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. In N. Mercer & S. Hodgkinson (eds.), *Exploring Talk in School*. Los Angeles: Sage Publisher, pp. 55–72.
- Moen, T. (2006). «Barna må mestre skoledagen». En empirisk studie av klasseledelse. I P. Andersen (red.), *Klasse- og læringsledelse*. København: Unge Pædagoger. s. 90–102.
- Mortimer, E. F. & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Munkeby, E. (2016). Den utforskende samtalen. *Naturfag* (2), s. 16–17.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, Modern and Postmodern. *Educational Psychologist*, 31(3/4), pp. 215–225.
- Santa, C.M. & Engen, L. (1996). *Lære å lære*. Stavanger: Stiftelsen dysleksiforskning.
- Scott, P. (2008). Talking a way to Understanding in Science Classrooms. In N. Mercer & S. Hodgkinson (eds.), *Exploring Talk in School*. Los Angeles: Sage Publications, pp. 17–36.
- Sjøberg, S. (2009). *Naturfag som allmenndannelse. En kritisk fagdidaktikk*. Oslo: Gyldendal.
- Sjøberg, S. & Schreiner, C. (2006). How do learners in different cultures relate to science and technology? Results and perspectives from the project ROSE (The Relevance of Science Education) APFSLT: Asia-Pacific forum on Science Learning and Teaching, 7(1).
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wæge, K. (2007). Elevenes motivasjon for å lære matematikk og undersøkende matematikk undervisning. Trondheim: NTNU.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional Development in Higher Education. A Theoretical Framework for Action Research*. London: Kogan Page.

13

Profesjonsutvikling i skolen – et tilbakeblikk

Tove Steen-Olsen

This article aims to discuss the outcome of an R&D project where the overriding goal was to develop a school into a learning organization. To achieve this, a research team of seven, organized in four sub projects, cooperated with the school's teachers and leadership for two years. The development work was based on an action research approach, and the teachers decided which area of their practice they wanted to develop. The teacher team for the lower grades (1–5), which is the focus of this article, decided to develop their competence in formative assessment. During the development work, the teachers used planned colleague observations, followed by systematic sharing of knowledge and reflections. Before the researchers left the school, we cooperated with the teachers in developing progression plans for continued development work. Interview data at the end of the R&D project indicated that the teachers wanted to continue the development work on their own. With a point of departure in a follow-up study two years later, this article explores what happened after the researchers had left the school. Findings show that the teachers found the development work worthwhile as long as they cooperated with the researchers, but that they had lost the opportunity for knowledge sharing activities after the researchers left. When the common learning focus disappeared, different, and conflicting practices evolved among the teachers.

Innledning

Bakgrunnen for dette arbeidet er et avsluttet, treårig skoleutviklingsprosjekt hvor den overordnede målsettingen var å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Et annet formål var å etablere en praksis som ville vedvare etter at

forskerne hadde forlatt skolen. Skolen, som var en 1–10 skole med 40 lærere og 500 elever, var organisert i tre lærerteam, lærerteam 1 for småskoletrinnene, lærerteam 2 for mellomtrinnene og lærerteam 3 for ungdomstrinnene. Alle lærerteamene deltok i prosjektet, og sju forskere, organisert i fire delprosjekter, samarbeidet med skolens lærere og ledelse i en periode på to år (Steen-Olsen & Postholm, 2009). Denne artikkelen bygger på resultater fra et av delprosjektene hvor to forskere samarbeidet med 17 lærere på småskoletrinnene. De to forskerne hadde ansvar for hvert sitt delprosjekt, men samarbeidet på teamnivå.

Utviklingsarbeidet var basert på ideer om at aksjonsforskning med et deltakerperspektiv ville være hensiktsmessig for å utvikle skolen innenfra. Tidligere forskning har vist at kollektive ambisjoner om å utvikle organisasjoner innenfra og nedenfra har gitt positive resultater (Argyris & Schön, 1978, 1996). Av samme grunn ble det lagt vekt på at lærerne selv skulle bestemme hvilke områder i sin praksis de ville utvikle. Lærerne i lærerteam 1, som er fokus for denne artikkelen, bestemte seg for å utvikle sin kompetanse i formative vurderingsmetoder med bruk av mappevurdering (Eikseth & Steen-Olsen, 2009, 2010).

I løpet av utviklingsarbeidet benyttet lærerne seg av planlagte kollegaobservasjoner og av systematisk deling av kunnskaper, erfaringer og refleksjoner på trinn- og teamnivå. Tanken var at felles visjoner, kunnskapsdeling og eierskap til prosjektet ville være en drivkraft for kollektiv og varig læring. Det ble avsatt ressurser i form av ekstra tid for at lærerne lettere skulle kunne delta i utviklingsarbeidet. Før vi forlot skolen våren 2008, samarbeidet forskerne og lærerne om å utforme progresjonsplaner for det videre utviklingsarbeidet som lærerne skulle drive på egen hånd.

Problemstillingen i denne artikkelen er å undersøke hvilke erfaringer lærerne på småskoletrinnene satt igjen med etter det toårige utviklingsarbeidet, og hva som skjedde etter at forskerne hadde forlatt skolen. Som forskere var vi opptatt av at lærerne skulle utvikle et eierforhold til prosjektet, og et viktig mål var å etablere en praksis som ville bestå etter at vi hadde forlatt skolen. Etter to års samarbeid hadde vi inntrykk av at lærerne hadde utviklet entusiasme og eierforhold til prosjektet, og at de ønsket å fortsette utviklingsarbeidet på egen hånd. Intervjuer som ble gjennomført med lærerne ved prosjektslutt, viste at nesten alle ønsket å fortsette med utviklingsarbeidet etter at forskerne hadde forlatt skolen. I en oppfølgingsstudie to år seinere ønsket vi å få svar på

om lærerne hadde gjort dette. Vi ønsket også å finne ut om skolen hadde utviklet seg til en lærende organisasjon.

Forankret i teorier om diskursive praksiser, kunnskapsproduksjon og mikropolitikk i organisasjoner, og med utgangspunkt resultater fra det toårige utviklingsarbeidet og oppfølgingsstudien to år seinere, drøfter vi i denne artikkelen hva som skjedde med prosjektet før og etter at forskerne forlot skolen. Funnene viser at lærerne hadde hatt nytte av utviklingsarbeidet de to årene de samarbeidet med forskerne, men at de hadde mistet muligheter for kunnskapsdeling etter at forskerne dro. Da det felles læringsfokuset ble borte, oppstod det ulike og til dels motstridende praksiser hos lærerne.

Artikkelen starter med en presentasjon av det toårige utviklingsarbeidet. Etter dette følger konseptuelle rammer for kunnskapsutvikling og mikropolitikk i organisasjoner. I det videre presenteres funn fra det toårige utviklingsarbeidet, etterfulgt av oppfølgingsstudiens empiriske funn. Artikkelen avsluttes med en drøfting og oppsummering av lærernes utviklingsarbeid i lys av diskursive praksiser og skolens mikropolitikk.

Utviklingsarbeidet

Utgangspunktet for det toårige utviklingsarbeidet var å etablere en felles forståelse av hva som fungerte bra, og hva som kunne utvikles og endres i lærernes praksis. Samarbeid om planlegging, implementering, refleksjon, evaluering og ny planlegging fremmet en aktiv og involverende deltakelse hos lærerne (Carr & Kemmis, 1986; Coghlan & Brannick, 2005; McNiff, 2010). Fra starten presiserte vi at dette skulle være lærernes prosjekt, og at forskerne var der for å støtte og veilede dem (Steen-Olsen & Eikseth, 2007, 2009).

Den nordiske aksjonsforskningstradisjonen vektlegger deltakermedvirkning og demokratiske verdier som grunnlag for samarbeidet mellom forskere og praktikere (Eikeland, 2012; Furu, Lund & Tiller, 2007; Hiim, 2010; Levin & Klev, 2002; Rönnerman & Salo, 2012). Ved prosjektstart fikk alle lærerne tilbud om et kurs i aksjonslæring. I tillegg til halvårige seminarer med kunnskaps- og erfaringsdeling på tvers av trinn og team, hvor hele kollegiet var samlet, arrangerte vi heldagsseminarer med inviterte foredragsholdere som hadde spisskompetanse innenfor de fagområdene som de tre lærerteamene arbeidet med. For å delta i utviklingsarbeidet ble lærerne tildelt ekstra timeresurser ved hjelp av kombinerte midler fra prosjektet og skolen.

Det andre prosjektåret fikk skolen en ny rektor på grunn av pensjonering. For å gjøre seg kjent med prosjektet gjennomførte hun høsten 2007 en spørreundersøkelse om lærernes tilfredshet med det pågående utviklingsarbeidet. Majoriteten av lærerne svarte at såfremt det ble sørget for ressurser til fortsatt kunnskaps- og erfaringsdeling, var de positive til å fortsette utviklingsarbeidet etter at forskerne hadde forlatt skolen. Lærerne ønsket også at utviklingsarbeidet skulle diskuteres på deres ukentlige faglige forum, og at det skulle utpekes en leder for utviklingsarbeidet etter at forskerne hadde trukket seg ut.

Datamaterialet fra det toårige utviklingsarbeidet er omfattende. Det består av feltnotater, video- og lydopptak av lærernes undervisning, fra refleksjonsmøter på trinn og team og fra fellesmøter hvor alle de tre lærerteamene var samlet. I dette arbeidet er det spesielt intervjudata og data fra lærernes refleksjonsmøter og fellesmøter som er aktuelt. Det ble gjennomført individuelle og gruppeintervjuer med prosjektets lærere i starten (2006) og slutten (2008) av det toårige utviklingsarbeidet, og i en oppfølgingsstudie to år etter (2010). Videre intervjuet vi to påfølgende rektorer i 2006 og 2007. Alle opptak ble transkribert, kategorisert og analysert med tanke på å få et mest mulig nyanisert bilde av hvordan de involverte partene gjennomførte og oppfattet utviklingsarbeidet.

Kunnskapsutvikling i lærende organisasjoner

For at utviklingsarbeid skal overskride dagligdags problemløsning, er aktiv deltakelse og avsatt tid til å dvele og reflektere over erfaringer avgjørende faktorer (Argyris, 2003). I vårt prosjekt reflekterte lærerne individuelt og kollektivt over hvorvidt utviklingsarbeidet gikk i ønsket retning. Temaer som ble tatt opp ble initiert av både lærerne og forskerne. Kritiske spørsmål, uenigheter og utfordringer bidro til å sette i gang diskusjoner, refleksjoner og læring. Uenigheter ble ikke betraktet som negativt, men heller som et bidrag til utvikling og ny forståelse. Kunnskap ble skapt i en kollektiv prosess som inneholdt elementer av fortolkning og forhandlinger, systematisk refleksjon og refleksivitet, og skapte en bane for kollektiv læring (Steen-Olsen, 2010). Prosessorientert læring, som handler om personlig læring i en sosial kontekst, tar tid. For å oppnå vellykket læring var det viktig å skape en atmosfære hvor deltakerne hadde tillit til hverandre og samarbeidet. Den kollektive læringen skjedde i en prosess hvor hvert trinn hvilte på forutgående diskusjoner, avgjørelser og

konklusjoner, og når refleksjonsarbeidet var avsluttet, kunne deltakerne se tilbake på en trinnvis og gjensidig lærings- og utviklingsprosess.

Nonaka og Takeuchi (1995) har utviklet et konseptuelt rammeverk for å analysere kunnskapsproduksjonen i lærende organisasjoner. Ved hjelp av representasjonsformene eksternalisering, kombinerings og internalisering viser de hvordan kunnskap kan konverteres fra implisitt, personlig og kontekstbundet kunnskap til eksplisitt, formell og overførbar kunnskap. Prosesser som involverer deling, interaksjon, observasjon, kollektiv refleksjon og rekonfigureringsprosessen, er avgjørende i denne sammenhengen. Mens eksternaliseringsprosessen uttrykker og formidler personlig kunnskap, innebærer kombineringsprosessen at eksisterende kunnskap omdannes til felles og delt kunnskap. Til sist innebærer internaliseringsprosessen at ny kunnskap personliggjøres slik at den blir anvendbar. Ut fra et slikt perspektiv vil lærernes tilgang til hverandres implisitte kunnskaper bidra til kollektiv læring og til kunnskapsutvikling i organisasjonen. I vårt prosjekt var tanken at kunnskapsdelingsseminarer på tvers av skolens tre lærerteam ville bidra til å gjøre implisitt kunnskap eksplisitt, og på den måten åpne opp for kunnskapsdeling i skolen som helhet. Det viste seg imidlertid at ikke alle lærerne oppfattet dette som interessant eller som nyttig bruk av tid. Spesielt observerte vi at lærerne på ungdomstrinnene ikke var så interessert i hva lærerne på småskoletrinnene hadde å bidra med (Steen-Olsen, 2012).

I arbeidet med å etablere en lærende organisasjon vil både strukturelle og individuelle faktorer influere. Ressurser, slik som økonomi og tid, og tilrettelegging av møteplasser med muligheter for kunnskaps- og erfaringsdeling utgjør vesentlige strukturelle faktorer (Argyris & Schön, 1978, 1996; von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2000). Skal skolen lykkes med kunnskapsdeling, bør tid og rom for dette avsettes i skolens administrative planer (Postholm, 2008, 2011; Steen-Olsen & Eikseth, 2010). På individnivå vil lærernes engasjement og opplevelse av eierskap, relevans og autonomi være av betydning.

Lærere har langvarig tradisjon for å arbeide alene, og læreryrket har lenge blitt assosiert med stor grad av selvstendighet og selvråderett (Sachs, 2001). Selv de mest overbevisende utviklingsprosjekter kan strande dersom de undergraver lærernes opplevelse av å handle autonomt (Hargreaves, 2002). Forskning viser at lærernes vaner med å arbeide alene kan skape konservatisme og motstand mot kollektiv læring, og at elementer av tvang eller mangel på valgmuligheter kan oppleves som en devaluering av lærernes profesjonalitet (Flores, 2001;

Kvam, 2009; Thomson & Halloway, 1997). På samme måten kan klasseromsforskning oppleves som en mulig trussel mot lærernes selvbilde (Hargreaves, 2002; Steen-Olsen, 2010, 2012). For å motvirke dette er støtte og oppmuntring fra skoleledelsen viktig for lærernes trygghet, og de mest betydningsfulle faktorene for lærernes profesjonsutvikling og læring er hvordan de blir vurdert av sine ledere, og hvordan ledelsen legger til rette for kunnskapsdeling i organisasjonen (Elmore, 2000; Lillejord, 2003; Møller, 1996; Postholm, 2011).

Typiske trekk ved lærende organisasjoner er gjensidige forpliktelser mellom de ansatte og at ny læring har blitt internalisert i form av varig kunnskap som vises i synlige endringer. Andre kjennetegn er åpenhet, tillit og støttende kollegarelasjoner. Godt samarbeid mellom ledelsen og lærerne er avgjørende for å lykkes i arbeidet med å etablere skolen til en lærende organisasjon. Endringer som bekrefter at man har lyktes med å etablere en lærende organisasjon, sees først når kunnskap har blitt transformert fra individnivå til organisasjonsnivå. Når læring og utvikling, individuell og kollektiv, integreres i en kontinuerlig prosess i lærernes daglige praksis, kan man si at skolen har blitt en lærende organisasjon. Å arbeide mot dette målet lå hele tiden implisitt i utviklingsarbeidet vårt (Steen-Olsen & Eikseth, 2007, 2009).

Skolens mikropolitikk

I skolesamfunnet eksisterer det mange sideløpende diskurser, og det pågår kontinuerlig diskursive kamper der man konkurrerer om definisjonsmakt. Slike kamper bidrar til både å produsere og å reprodusere skolens sosiale praksis, noe som kan føre til hegemonidannelser, dominans og undertrykkelse. Diskursanalysens oppgave er å følge kampene og analysere deres innebygde struktur, makt og logikk. Videre er det vesentlig å kartlegge forbindelsen mellom tekst og kontekst, språk og sosial praksis (Fairclough, 1995). Innenfor kritisk diskursanalyse er det sentralt å gjenkjenne hvilke maktrelasjoner og dominansteknikker som er til stede, og å studere hvordan disse etablerer og posisjonerer seg «such that some are able to incorporate the agency of others into their own actions and thus reduce the autonomous agency capacity of the latter» (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 24).

Diskurser er en form for sosial praksis, med en iboende kraft til å reprodusere eller endre kunnskap, identiteter og sosiale relasjoner, inkludert maktrelasjoner. Diskursiv praksis er en funksjon av usynlige regler og maktdistribusjon

som kontrollerer hva som skal betraktes som «riktige» meninger, verdier og praksiser. Når en gitt diskursiv praksis har skapt en hegemonisk posisjon, kan andre bli holdt nede eller ekskludert. Slik makt er produktiv fordi den reproducerer sosial praksis. I dagliglivet kan praksiser bli så fikserte eller tatt-for-gitt at de ikke lenger diskuteres eller stilles spørsmål ved. På samme måte kan ureflekterte tatt-for-gitt rutiner fungere som en barriere mot forandring, og i stedet for å finne nye måter å handle på, er det ofte enklere å fortsette med gamle vaner og rutiner. Problemet med slike fikserte praksiser er at de har blitt nondiskursive, og dermed reproduktive, og på denne måten vanskelig å endre (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

De fleste former for praksis er en funksjon av regler og ressurser som er etablert i møtet mellom individuelle og strukturelle egenskaper. Strukturerende regler og ressurser bidrar til å produsere kontekstuell praksis, som igjen reproducerer kontekstuelle betingelser. Strategisk handling er å ta i bruk gitte regler og ressurser på en måte som gjør det mulig å overkomme strukturelle hindringer. Handlekraft og selvbestemt handling forutsetter strategisk handling, og begge kan bidra til profesjonsutvikling. Ut fra et slikt perspektiv er det ikke nødvendigvis slik at det som oppfattes som strukturelle begrensninger trenger å hindre individets muligheter til å handle autonomt. Ved å handle annerledes, eller på nye og uventede måter, kan individet unngå å bli offer for strukturelle hindringer, som for eksempel ressursmangel. Også refleksivitet og diskursiv praksis er mulige innganger til å handle autonomt. Dette fører oss over til neste punkt hvor handlekraft og diskursiv praksis sees i relasjon til mikropolitikk i organisasjoner.

Begrepet mikropolitikk henspiller på individers og gruppers bruk av formell og uformell makt som middel til å oppnå sine mål. Både samarbeidende og motstridende interesser er en del av det mikropolitiske bildet. Iannaccone (1975) var den første som tok i bruk begrepet mikropolitikk innenfor skolefeltet, og han definerte begrepet som de politiske prosessene som utspiller seg i og i tilknytning til skolen som interessefelt. I et seinere arbeid var han opptatt av at skoler har sitt eget indre liv, sitt eget sosiale klima, sin egen organisasjonskultur og sine egne subsystemer, og at studier av hvert subsystem og forholdet mellom dem kan gi vesentlige bidrag til å forstå skolens mikropolitiske dynamikker (Iannaccone, 1991). Andre har definert mikropolitikk som individers og gruppers strategiske bruk av makt for å innfri sine interesser i organisasjonen (Ball, 1987; Blasé, 1991). Gaventa og

Cornwall (2008), som har vært opptatt av forholdet mellom makt og kunnskap innenfor aksjonsforskning, sier at dersom bestemte stemmer er fraværende eller ikke høres i organisasjonen, tas dette gjerne som et tegn på inkompetanse, og ikke som et tegn på ekskludering eller usynliggjøring. Mikropolitikk kaster lys over makt, innflytelse, koalisjoner, autoritet, dominansposisjoner, hegemonier og evnen til å tilegne seg knappe, men verdifulle ressurser. Organisasjonspolitiske forhandlinger dreier seg gjerne om hvem som får hva, når, og under hvilke betingelser. Slik sett utgjør mikropolitiske forhandlinger en vesentlig del av lærernes arbeidssituasjon (Steen-Olsen, 2012; Steen-Olsen & Eikseth, 2010).

For å identifisere maktrelasjoner og diskursive kamper benyttes kritisk diskursanalyse både som et teoretisk og som et metodisk rammeverk i dette arbeidet. Analysen av diskurser gjøres ved å studere maktrelasjoner innenfor og mellom grupper og ved å se på diskursenes styrke til å produsere og reprodusere gitte praksiser. Den metodiske tilnærmingen er å identifisere mønstre og trekk i datamaterialet og å studere hvorvidt diskursive praksiser representerer bestemte interesser. Et sentralt element er å gjenkjenne maktkamper, dominansposisjoner og koalisjoner og å studere hvilken funksjon kampene har for å promotere bestemte interesser.

De empiriske funnene drøftes i lys av teorier om lærende organisasjoner (Argyris & Schön, 1978, 1996; Nonaka & Takeuchi, 1995), og i denne konteksten studeres lærernes utviklingsarbeid innenfor rammen av mikropolitikk (Ball, 1987; Iannaccone, 1991) og diskursive praksiser (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1995).

Empiriske funn - utviklingsarbeidet og oppfølgingsstudien

I løpet av prosjektperioden benyttet lærerne seg av kollektive læringsaktiviteter hvor de samarbeidet om planlegging og observasjoner av hverandres undervisning med påfølgende deling av erfaringer, kunnskaper og refleksjoner. Før kollegaobservasjonene sendte lærerne ut planleggingsdokumenter med opplysninger om temaer, aktiviteter og mål for timen, og hvilken spesiell feedback de ønsket å få fra observatørene. I refleksjonsmøtene som ble holdt i etterkant, var tilbakespilling av videotapeopptak fra lærernes undervisning et nyttig hjelpemiddel. Lærerne satte stor pris på kollegaenes

tilbakemeldinger, og gjennom spørsmålene de fikk, ble de oppfordret til å reflektere over sin egen praksis. En av lærerne sa dette:

Refleksjonene jeg delte med kollegaene mine og forskerne etterpå, var svært nyttige fordi de fikk meg til å oppdage nye ting som jeg ikke hadde sett tidligere. For å si det på en annen måte, de fikk meg til å se praksisen min på en ny måte.

I dette tilfellet hadde lærerens implisitte kunnskap blitt utfordret og ekster-nalisert (Nonaka & Takeuchi, 1995). En annen lærer sa: «Ved å observere andre læreres undervisning, blir jeg mer oppmerksom på min egen.» Denne typen kollektiv læring, hvor alle lærerne fikk innblikk i hverandres praksis, viste seg å være verdifull, og en tredje lærer sa: «Det er nyttig å ha avsatt tid og sted til felles refleksjoner, og det er positivt å dele erfaringer og lære av hverandre». Gjennom systematiske observasjoner og refleksjoner ble lærerne i stand til å ekster-nalisere, kombinere og internalisere kunnskap, og de sa at denne måten å dele erfaringer og refleksjoner på utgjorde en innsiktsfull måte å utvide kunnskapsfeltet sitt på (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Da vi intervjuet skolens rektor ved prosjektslutt våren 2008, var det hennes inntrykk at lærerne hadde lært mye av utviklingsarbeidet. Det var likevel noen utfordringer sett fra hennes perspektiv. Som ny rektor fra høsten 2007 var det viktig å stake ut en egen retning for skolens visjoner og å fokusere på egenini-tierte prosjekter. I intervjuet sa hun: «Da jeg kom til skolen, følte jeg at det var forventninger om at jeg skulle fronte nye visjoner og retninger for skolen.» Et annet moment var at skolen på dette tidspunktet mistet det økonomiske til-skuddet som prosjektet hadde bidratt med for å frikjøpe timer av lærernes tid til utviklingsarbeidet. Det må også nevnes at den nye rektoren mente at utvi-klingsarbeidet hadde blitt selvgående i lærernes praksis: «Prosjektet er nå så solid integrert i lærernes praksis at det vil overleve og fortsette også uten at forskerne er her.» Det var tydelig at rektors betraktninger var knyttet til utvi-klingsarbeidet i de enkelte lærerteamene, og ikke til skolen som helhet, hvor målsettingen var å utvikle skolen til en lærende organisasjon.

For å undersøke hvordan det gikk med utviklingsarbeidet, bestemte vi oss for å gjennomføre en oppfølgingsstudie to år seinere. Her ble tolv gjenværende lærere intervjuet i to grupper, alt etter hvilket trinn de hadde arbeidet på og hvem de hadde samarbeidet med i løpet av utviklingsarbeidet. Den ene gruppen representerte seks lærere som hadde arbeidet på trinn 1–2, og den andre seks lærere som hadde arbeidet på trinn 3–5. Noen av lærerne hadde fortsatt

med de samme elevene som de hadde våren 2008, andre hadde blitt flyttet til nye trinn, alt etter hvor skolen trengte dem.

Følgende forskningsspørsmål ble stilt:

- Hadde lærerne fortsatt utviklingsarbeidet på egen hånd og benyttet progresjonsplanen som vi hadde utarbeidet i fellesskap før forskerne dro?
- Fikk lærerne støtte av skolens ledelse til å fortsette utviklingsarbeidet, og fikk de etablert faste rutiner og arenaer for kunnskapsdeling?
- Fikk lærerne anledning til å dele sine kunnskaper på tvers av trinn og team, og på denne måten bidra til å utvikle skolen til en lærende organisasjon?

Ved gjennomføring av oppfølgingsstudien våren 2010 overvar vi helt tilfeldig et lunsjmøte hvor ledelsen og hele lærerstaben var samlet. Formativ vurdering hadde nå blitt et nasjonalt satsingsområde, og Utdanningsdirektoratet (2010) hadde pålagt alle landets skoler å arbeide med formativ vurdering i perioden 2010–2014. På dette møtet ble de nye nasjonale vurderingsdirektivene tatt opp. Vi forstod at skolens ledelse strevde med å finne sin egen vei for å møte de nye kravene, men uten å trekke inn at et av skolens egne lærerteam hadde opparbeidet seg solid kompetanse på dette området.

Vi hadde tidligere observert at det var knyttet statushierarkier til lærernes undervisningsnivåer, og at lærerne på de laveste trinnene ikke fikk den oppmerksomheten de fortjente på møter hvor alle lærerne var samlet. Dette kom tydelig fram de gangene alle lærerne var samlet for å dele erfaringer og kunnskaper fra utviklingsarbeidet på tvers av team og trinn (Steen-Olsen, 2012). På slike fellessamlinger syntes det å være uskrevne regler for hvem som var i posisjon til å styre kunnskapsdiskursen og dermed til å uttale seg (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Gaventa & Cornwall, 2008). Usynliggjøring av kompetansen til lærerne på småskoletrinnene kan knyttes til den hierarkiske strukturen vi hadde observert mellom trinnene, og hvor lærerne på ungdomstrinnene ikke viet utviklingsarbeidet til lærerne på småskoletrinnene særlig oppmerksomhet. På det tidligere nevnte fellesmøtet, hvor skolens strategier for formativ vurdering var tema, ble kompetansen til lærerne på småskoletrinnene verken synliggjort eller benyttet som en ressurs som hele skolen nå kunne dra nytte av (Ball, 1987; Iannaccone, 1991). Til tross for at lærerne på småskoletrinnene hadde hatt formative vurderingsstrategier som tema for utviklingsarbeidet sitt i to år, var det andre stemmer som fikk ordet på dette møtet. Her så vi et

eksempel på at skolens indre hierarkidannelser, fortelser og eksklusjon av lærerstemmer lett kunne forveksles med inkompetanse (Gaventa & Cornwall, 2008).

I oppfølgingsstudien kom det tydelig fram at den nye ledelsens satsing ikke var i overensstemmelse med lærerteamets egne planer om å fortsette utviklingsarbeidet, og at ønsket om avsatt tid og sted til erfarings- og kunnskapsdeling ble ignorert. Lærerne hadde gitt uttrykk for slike ønsker allerede da den nye rektoren kom til skolen høsten 2007. Etter at prosjektet formelt ble avsluttet våren 2008, hadde lærerne gjentatte ganger bedt om ekstra ressurser uten å bli hørt. I oppfølgingsintervjuet sa en av lærerne:

Jeg er medlem av lederteamet nå, og jeg har bedt om avsatt tid for prosjektaktiviteter ved flere anledninger, men på grunn av at slik tid ikke er prioritert av ledelsen, får jeg ikke gjennomslag for dette.

I gruppeintervjuet i oppfølgingsstudien la jeg også merke til at en lærer som hadde fortsatt med utviklingsarbeidet uten ekstra ressurser, ikke fikk respons fra sine kollegaer da hun nevnte dette. Hun var tydeligvis klar over at hun skilte seg ut, for som svar på intervjuerens spørsmål om hvem som hadde fortsatt med utviklingsarbeidet, startet hun med å stille et spørsmål: «Jeg har inntrykk av at på småskoletrinnet så blir det brukt, for der er det en del av praksisen. Har jeg rett?» Ingen av de andre lærerne svarte på spørsmålet hennes, men fortsatte i stedet å snakke om manglende ressurser. Intervjueren vendte tilbake til spørsmålet om hva som hadde skjedd med utviklingsarbeidet, og samme lærer svarte:

Det er på en måte forventet at det er en praksis som skal leve videre av seg selv, hvis du skjønner, at en har innarbeidet en praksis vi er lojale mot, da. I hvert fall når det gjelder småskoletrinnene. (...) Ellers så tror jeg at det bare drives videre i kraft av at du gløder litt for det fordi du ser nytten av det, og vet noen ting om det. Mens andre igjen ikke gløder for det, og har den innstillingen, og da blir det opp til dem, ikke sant? (...) Men jeg synes jo at jo mer du involverte deg, jo mer positivt ble det, og jo mer skjønte du.

Denne læreren bekreftet verdien av å være engasjert og betydningen av å ha etablert et eierforhold til utviklingsarbeid. Under hele prosjektperioden hadde denne læreren fungert som en ildsjel. Her setter hun selv fokus på betydningen av engasjement og egeninvolvering, noe som anses som sentralt for at

utviklingsarbeid skal lykkes (Argyris & Schön, 1978; Coghlan & Brannick, 2005). Hennes uttalelser om at prosjektet nå hadde blitt en integrert del av hennes daglige praksis, og at hun også hadde lært opp nye kollegaer i prosjektet, ble forbigått i taushet av de andre lærerne. At denne ene læreren hadde klart å fortsette utviklingsarbeidet uten ekstra ressurser, ble ikke applaudert. Til tross for strukturelle hindringer hadde den siterte læreren klart å fortsette utviklingsarbeidet med de ressursene hun hadde til rådighet, men hun var alene om å handle slik. De øvrige lærerne skiftet fokus hvor de i stedet kritiserte ledelsen for manglende ressurstildeling og manglende interesse for prosjektet. Sistnevnte lærere ga uttrykk for at kampen om tilrettelagte vilkår for kunnskapsdeling måtte vinnes før utviklingsarbeidet kunne fortsette.

Dette var en interesse- og maktkamp mellom lærerne og ledelsen, hvor læreren som satt i ledergruppen kjempet for lærernes interesser, en kamp hun ønsket å fortsette. Læreren som hadde fortsatt utviklingsarbeidet alene hadde gjort dette av ren profesjonsinteresse, men hennes stemme ble overhørt og holdt nede fordi den truet den interne kontrollen over hva som var lærernes «riktige» meninger i denne saken (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1995).

Avsluttende diskusjon

I oppfølgingsstudien ga lærerne ulike begrunnelser for hvorvidt de hadde fortsatt med utviklingsarbeidet eller ikke. Til tross for ferdige progresjonsplaner for videreføring av utviklingsarbeidet, viste det seg at disse knapt ble benyttet. Og til tross for forespørsler om permanente systemer for kunnskapsdeling eksisterte det ingen slike strukturer etter at forskerne hadde forlatt skolen våren 2008. I stedet for å finne støttende, kollektive og forpliktende samarbeidsmønstre slik man forventer å finne innenfor lærende organisasjoner, fant vi individuelle og til dels splittende strategier som begrunnelser for hva som hadde skjedd med utviklingsarbeidet. På individnivået var det kun læreren som hadde etablert et sterkt eierforhold til prosjektet, og som viste profesjonell handlekraft og autonomi, som hadde fortsatt utviklingsarbeidet. Lærere som hadde vært mindre engasjert og pådrivende i prosjektperioden, overbetonte strukturelle hindringer i form av ressursmangel og manglende interesse hos ledelsen som grunn for at de ikke hadde fortsatt med utviklingsarbeidet.

I organisasjonen som helhet hadde vi på et tidlig tidspunkt observert at temaer som ble presentert av lærerne på de laveste trinnene ikke ble betraktet som interessante for lærerne på de høyeste trinnene, og at kunnskapsdeling på tvers av team og trinn ikke ble vurdert som nyttig bruk av tid og ressurser. Formativ vurdering, som hadde vært hovedtema i vårt delprosjekt, hadde nå blitt et landsomfattende satsingsområde (Utdanningsdirektoratet, 2010), men til tross for dette var det lærernes undervisningsnivå, og ikke deres kunnskaps- og kompetansenivå, som styrte kunnskapsdiskursen på fellesmøter (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Ball, 1987; Gaventa & Cornwall, 2008). Den manglende anerkjennelsen av kompetansen til lærerne på småskoletrinnene kan være knyttet til ulike profesjons- og fagkulturer og til manglende kjennskap til hverandres arbeid (Steen-Olsen, 2012). Til sjuende og sist er det likevel skolens organisasjonskultur som slår uheldig ut når samarbeidet mellom skolens subsystemer ikke fungerer (Iannaccone, 1991).

I tillegg til statushierarkier mellom lærerteamene og interessekonflikt mellom ledelsen og lærerne, fant vi også koalisjonsdannelser og interesse-motsetninger innad i eget lærerteam. I oppfølgingsstudien var lærerne mer opptatt av ressurser og posisjoner enn av utviklingsarbeidet. En av lærerne, som sa at hun gjentatte ganger hadde forhandlet med ledelsen om ressurser til kunnskapsdeling, uttrykte tydelig at «uten ekstra ressurser – intet ekstra (utviklings-)arbeid!» Denne læreren var fagpolitisk talskvinne for lærernes generelle arbeidsvilkår, men selv om hun nå var medlem av ledergruppen, nådde hun ikke fram med sine krav. Dette opplevde hun som et nederlag, og for å beskytte lærerne mot ekstraarbeid, lå det implisitte krav i form av usynlige «regler» i deres handlingsstrategier. Som motstrategi mot ledelsens manglende støtte, hersket det en mer eller mindre uttrykt enighet om at man ikke skulle påta seg utviklingsarbeid med mindre man fikk ekstra ressurser for det. Det virket som lærerne vocket på hverandre, og at de kontrollerte at ingen brøt «reglene». Da den ene læreren fortalte at hun hadde fortsatt med utviklingsarbeid uten ekstra ressurser, var det nettopp det hun gjorde. Siden lærerne kritiserte ledelsen for manglende ressurser til utviklingsarbeid, likte ingen at denne ene læreren demonstrerte at det var mulig å fortsette utviklingsarbeidet uten dette. Ved å handle strategisk ut fra tilgjengelige ressurser unngikk hun å bli offer for systemet, men samtidig brøt hun kollegaenes implisitte krav om mer ressurser (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

To kontrasterende diskurser, en profesjonell og en fagpolitisk, som delvis kjempet mot hverandre, men som begge hadde som formål å forsvare lærerprofesjonen, kom til syne her. Skolens mikropolitikk er styrt av maktrelasjoner, statushierarkier og diskursive kamper hvor grupper og individer kjemper om å få innflytelse (Ball, 1987; Chouliaraki & Fairclough, 1999; Gaventa & Cornwall, 2008; Iannaccone, 1991). Diskursen om at det var umulig å drive med utviklingsarbeid uten ekstra ressurser, hadde fått en hegemonisk posisjon. Slik diskursiv makt er produktiv fordi den har en iboende evne til å reproducere seg selv, og dermed også sosial praksis. Diskursen om at det var mulig å drive utviklingsarbeidet innenfor tilgjengelige ressurser, ble tilsvarende holdt nede. Dominansposisjoner og fikserte praksiser kan fungere som et forsvar for status quo, og ved at de blir non-diskursive, fungerer de også som en barriere mot forandring (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Steen-Olsen & Eikseth, 2010).

Statushierarkier mellom lærerne, mangel på felles møteplasser og mangelfull anerkjennelse av hverandres kompetanser hemmet skolens muligheter til å bli en lærende organisasjon. På denne måten ble ikke kunnskapsdelingen så vellykket som ønskelig i skolen som helhet. En lærende organisasjon kjennetegnes ved at det er etablert varige systemer for kunnskapsdeling, og ved at hele skolen er preget av samarbeid og anerkjennelse av hverandres kompetanser og ressurser (Argyris & Schön, 1978, 1996). Siden målsettingen om å dele kunnskaper på tvers av team og trinn ikke ble innfridd, ble heller ikke kombinasjonen av kunnskap i skolen som helhet vellykket (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Hver enkelt lærer sa at de hadde hatt nytte av utviklingsarbeidet. Likevel viser oppfølgingsstudien at kun én av lærerne hadde fortsatt utviklingsarbeidet på egen hånd. Hun som hadde gjort det hadde vært aktiv og engasjert under hele utviklingsarbeidet, og hun hadde etablert et varig eierforhold til prosjektet. De øvrige lærernes anmodning om å få etablert permanente strukturer for kunnskapsdeling reflekterte et genuint ønske om å fortsette utviklingsarbeidet, men siden ledelsen ignorerte dette, ble målsettingen om å etablere en lærende organisasjon ikke innfridd. Med tanke på at organisasjonslæring tar tid, er det likevel ikke usannsynlig at skolen hadde startet en utviklingsprosess mot dette målet (Argyris & Schön, 1996).

Kollektiv læring er noe annet og noe mer enn individuell læring, det dreier seg om hvordan læring skapes, deles og spres i organisasjonen (Argyris & Schön, 1978, 1996; Nonaka & Takeuchi, 1995). Ved å operere på systemnivået

løfter lærende organisasjoner kollektiv læring til et høyere kapasitetsnivå hvor det kan etableres ny forståelse og ny innsikt. Det mest positive funnet i oppfølgingsstudien var at lærerne ønsket å få reetablert muligheter for kunnskapsdeling, noe som viser at de hadde opplevd utviklingsarbeidet som nyttig, og at de ønsket å utvikle sin praksis videre. Dette prosjektet gir støtte til antakelsen om at lærernes personlige engasjement og eierforhold til utviklingsarbeid er den sikreste kilden til varig læring, og at skoleledelsens støtte over tid er avgjørende for at utviklingsarbeid skal gi varige endringer i organisasjonen.

Litteratur

- Argyris, C. (2003). Actionable knowledge. I H. Tsoukas & C. Knudsen (red.), *The Oxford handbook of organization theory* (s. 423–452). Oxford: Oxford University Press.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ball, S.J. (1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. London: Routledge.
- Blasé, J. (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. London: Newbury Park.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization* (2. utg.). London: Sage.
- Eikeland, O. (2012). Action research and organisational learning: a Norwegian approach to doing action research in complex organisations. *Educational Action Research*, 20(2), 267–290.
- Eikseth, A.G. & Steen-Olsen, T. (2009). Mappesvurdering på barnetrinnet. Forskere, lærere og elever i et læringsfellesskap. I T. Steen-Olsen & M.B. Postholm (red.), *Å utvikle en lærende skole* (s. 37–58). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eikseth, A.G. & Steen-Olsen, T. (2010). Forskerblikk på utviklingen av et mappesvurderingsprosjekt i småskolen. I T.M. Guldal, C.F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal (red.), *FoU i Praksis 2009. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Levanger 23. og 24. april 2009* (s. 55–65). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Elmore, R.F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American Educator*, 23(4), 1–9.

- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Flores, M. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135–148.
- Furu, E.M., Lund, T. & Tiller, T. (2007). *Action research. A Nordic perspective*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gaventa, J. & Cornwall, A. (2008). Power and knowledge. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (s. 172–189). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3–4), 393–407.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Iannaccone, L. (1975). *Education policy systems: A Study Guide for Educational Administrators*. Fort Lauderdale, FL: Nova University Press.
- Iannaccone, L. (1991). Micropolitics of education: What and why. *Education and Urban innovation*, 23(4), 465–471. Oxford: Oxford University Press.
- Krogh, G., von Ichijo, K. & Nonaka, I. (eds.) (2000). *Enabling knowledge creation: How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Kvam, V. (2009). Mellom grunnprinsipp og praksis. Om veiledning, skoleutvikling og frivillighet. *Nordisk Pedagogikk*, 29(3), 306–319.
- Levin, M. & Klev, R. (2002). *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development*. Dorset, UK: September books.
- Møller, J. (1996). *Lære å/og lede: dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. London: Oxford University Press.
- Postholm, M.B. (2008). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728.
- Postholm, M.B. (2011). A completed research and development work project in school: The teachers' learning and possibilities, premises and challenges for further development. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 560–568.
- Rönnerman, K. & Salo, P. (2012). 'Collaborative action research' within education. A Nordic perspective. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 1–16.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16(2), 149–161.
- Steen-Olsen, T. (2010). Refleksiv forskningsetikk – den kritiske ettertanken. I T. Lund, M.B. Postholm & G. Skeie (red.). *Forskeren i møte med praksis: Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (s. 97–113). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Steen-Olsen, T. (2012). Teachers' development of practice. A struggle for visibility, recognition and influence. I T. Strand & M. Roos (red.), *Education for social justice, equity and diversity* (s. 243–264). Berlin: LIT Verlag.
- Steen-Olsen, T. & Eikseth, A.G. (2007). Utfordringer og dilemmaer i starten av et aksjonsforskningsprosjekt. *Tidsskriftet FoU i Praxis*, 1, 25–43.
- Steen-Olsen, T. & Eikseth, A.G. (2009). Aksjonsforskning og aksjonslæring. Læringsspill i et læringsfellesskap. I T. Steen-Olsen & M.B. Postholm (red.), *Å utvikle en lærende skole* (s. 17–35). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Steen-Olsen, T. & Eikseth, A.G. (2010). The power of time: Teachers' working day, negotiating autonomy and control. *European Educational Research Journal*, 9(2), 284–295.
- Steen-Olsen, T. & Postholm, M.B. (2009). (red.) *Å utvikle en lærende skole: Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thomson, J.M. & Halloway, D.G. (1997). Staff development procedures and a culture of collaboration in primary school. *Teacher Development*, 1(2), 309–326.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Vurdering for læring 2010–2014*. Oslo.

Del 3: Mangfoldig aksjonsforskning og deltakende prosesser

14

Feministisk aksjonsforskning i det yrkesfaglige feltet

Nina Amble, Ellen Møller og Inger Vagle

In classic action research, democratization through *broad participation* in work organizations' development work has been thought to take care of minorities and underrepresented groups (Gustavsen et al. 2010). This so-called (gender) neutral perspective has been criticized (Macguire 2001; Marshall 2001; Amble & Foss 2005; Gunnarsson 2006; Vagle & Møller 2014). Still, there is little research that demonstrates how action research can fulfil both the democratizing and the feminist project, in practice. But there are exceptions (Beinum 2000; Berge & Ve 2000). In this article, the approach is to display how this double perspective on gender and class can be played out in practice. What challenges does this 'double scope' provide? And how can this possibly be a critical perspective that brings action research further? The last topic will be discussed in the concluding part.

Theoretically, the article is based on academic concepts such as *gender* and *intersectionality* (Ellingsæter & Solheim 2002; Egeland & Gressgård 2008; Gunnarsson 2006). Empirically we use fieldwork from our dissertations (Amble 2012; Vagle & Møller 2014) as an illustration, case or demonstration experiment (Herbst 1993). This is the empirical foundation of our paper whose purpose is to show how we have done this in practice. Our experience is to look for boundaries that limit, i.e. perforating borders and control through an emancipatory perspective, and being sensitive to the different groups in the workplace. This is the key to action research that incorporates what we call «a double scope in AR-practice».

Innledning

Vi er tre aksjonsforskere som har vår forankring i feministisk endringsarbeid innen ulike felt. Som deltakere i den andre feministiske bølgen på 1970- og

80-tallet har vi gjort utdannings- og yrkesvalg, og levd våre liv, med en kontinuerlig kvinnepolitisk klangbunn. Vårt blikk har uavhengig av hverandre rettet seg mot ufaglærte og faglærte yrkesklasser. Kjønn- og klasseperspektivet har dermed vært vesentlige dimensjoner, som vi insisterer på å forene.

Aksjonsforskning i det norske arbeidslivet har tradisjonelt ikke vært opptatt av kjønn, muligens fordi den i stor grad har vært utviklet i felt hvor kvinner eller menn har utgjort en dominerende majoritet (Eikeland 2012). I de siste tiårene med økt aksjonsforskning innen pedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid har kjønns- og kvinneperspektivet likevel blitt sterkt nedtonet i samfunnsdebattene og forskningen (NOU 2012:15). Klassebegrepet blir også relativt lite brukt i norsk forskning i dag, og sammensetningen klasse- og likestillingsspørsmål er viet lite oppmerksomhet (Brekke & Reisel 2012; Holter 2008). Fravær av feministisk aksjonsforskning har dermed blitt spesielt framtrædende innen yrkesklassene ufaglærte og faglærte, som rommer store grupper av tradisjonelt kvinne- og mannsarbeid.

Aksjonsforskning som demokratisering gjennom bred deltakelse i utviklingsarbeidet har vært antatt å ivareta minoriteter og underrepresenterte grupper. Etter hvert har det imidlertid demret en forståelse av at bred medvirkning bare understøtter status quo hva gjelder makt og underrepresentasjon (Gustavsen et al. 2010). Dette såkalt (kjønns)nøytrale perspektivet har vært kritisert (Macguire 2001; Marshall 2001; Amble & Foss 2005; Gunnarsson 2006; Vagle & Møller 2014). Likevel finnes det lite forskning som demonstrerer hvordan aksjonsforskning kan ivareta både sitt demokratiserende og sitt feministiske prosjekt i praksis.

Men det finnes unntak (Beinum 2000; Berge & Ve 2000). I Beinums aksjonsforskning holdes eksplisitt fokus på kjønn som likestilling, samtidig som dette integreres i en aksjonsforskningsstrategi. Hun inviterte derfor alle ansatte på arbeidsplassen, ikke bare kvinnene – i typiske blandede arbeidsmiljø – til en samtale som ikke «integrerte ut av syne» hva det dreier seg om, nemlig en underordning av de kvinnelige ansatte. Gjennom diskusjon, det vil si «bruk av ord», flytter hun likestillingsfokus fra «å hjelpe kvinner» til «å endre situasjonen» for både kvinner og menn på arbeidsplassen.

Feministisk skoleforskning har i liten grad lagt vekt på aksjonsforskningsmetodikk, med unntak av Berge og Ve¹ (2000). I likhet med Beinum ble likestilling

¹ Ve har i tillegg til å være opptatt av likestilling og utdanning vært med på å utvikle begrepet *ansvarsrasjonalitet*.

og kjønnsroller det sentrale omdreiningspunktet i Berge og Ves aksjonsforskning i skolen. I et femårig arbeid i Bergen ble læreres og elevers kjønnsperspektiv utfordret. I skoleforskningen ble gutter og jenter delt i egne grupper og kjønnsstereotype roller og aktiviteter utprøvd på ulike måter. Parallelt fikk lærerne stilt spørsmål til egen praksis og muligheter til kontinuerlig refleksjon og endring. I motsetning til samtidig skoleforskning var endringsperspektivet det sentrale i Berge og Ves arbeid, ikke konstatering av sosialt eller biologisk kjønn som tradisjonell likestillingsforskning gjerne dreier seg om. Feministisk endringsarbeid og aksjonsforskning på denne måten har klare fellestrekk med hensyn til spørsmål som avdekker maktstrukturer, og mekanismer som for eksempel skaper og bevarer kjønnsstrukturer (Amundsdotter, 2009; Gunnarsson, 2006). Helt konkret blinker Gunnarsson (2006:138) ut to felt hvor det er særlig behov for at aksjonsforskning og feministisk kjønnsforskning kvalifiserer hverandre. Det første er i «grounding and contextualising», som vi fortolker som «felles (bak)grunn og forskningsomgivelser», og ved det å kvalifisere og oppnå økt sosial robusthet i kunnskapsproduksjon. Det andre er hvordan aksjonsforskningsprosessen kan organiseres når den inkluderer hensynet til kjønn. I denne artikkelen ønsker vi å bidra i begge disse feltene.

I denne artikkelen er derfor problemstillingen å vise fram hvordan vi har ivarettatt det doble blikket i aksjonsforskningsprosessen på kjønn og klasse. Hvilke utfordringer gir det? Og hvordan kan dette eventuelt representere et kritisk, feministisk perspektiv som bringer aksjonsforskningen videre? Det siste vil vi diskutere avslutningsvis. Artikkelen vil ta utgangspunkt i akademiske begreper som *kjønn* og *interseksjonalitet* (Ellingsæter & Solheim 2002; Egeland & Gressgård 2008; Gunnarsson 2006). Men før vi går inn i disse begrepene, vil vi gjøre rede for vår forskningstilnærming, den nordiske aksjonsforskningstradisjonen, som bakgrunn for hvordan vi har fanget vår empiri.

Bakgrunn – kontekst og begreper

Aksjonsforskning

Aksjonsforskning kan oppfattes som en paraplybetegnelse for forskjellige former for handlingsorientert samskapt forskning. Vår aksjonsforskning er forankret i den nordiske tradisjonen (Svensson 2002; Nielsen & Svensson

2006; Gunnarsson 2006; Greenwood og Levin 2007; Gustavsen et al. 2010; Hiim 2010). Den tar utgangspunkt i noen historisk validerte, demokratiske verdier som finner sin anvendelse gjennom samarbeid i spesifikke lokale omstendigheter (Gustavsen 2001). Reason og Bradbury (2001) omtaler denne norsk-nordiske grenen av aksjonsforskningen som den demokratiske dialogtradisjonen. Dette lokale samarbeidet inkluderer tre parter, politikerne, arbeidsgiverne og arbeidstakerne og/eller deres organisasjoner, i det som kalles trepartssamarbeidet, typisk for norsk og nordisk arbeidsliv. Prosjektene som er bakgrunn for denne artikkelen, var handlingsorienterte utviklingsprosjekter, eller aksjonsforskningsprosjekter. Ifølge Greenwood og Levin (2007:1) er aksjonsforskning et sett av selvbevisste samarbeids- og demokratisk orienterte strategier for å generere kunnskap og designe handling i et samarbeid mellom trenede aksjonsforskere og lokale interessenter. Det helt spesielle med aksjonsforskning er relevansen, først og fremst i forhold til feltet (Pålshaugen 1991; Nielsen & Svensson 2006) – i vårt tilfelle kvinner i mannsfag og kvinner i kvinnefag.

I denne andre feministiske bølgen fra 1970-tallet har det vært klare motsetninger mellom den gynosentriske feminismen eller kjønnsessensialismen, som framhever noe spesielt kvinnelig, representert ved kvinne-dominerte middelklasseyrker og «manne-fagsstrategien» som har forsøkt å bryte ned det androsentriske arbeidsmarkedet. Det androsentriske representerer slik sett det komplementære til det gynosentriske hvor kjønn tenkes som medfødte disposisjoner for noe genuint kvinnelig eller mannlig, men hvor det mannlige er normen som også definerer det kvinnelige. Vi velger derfor å se kjønn i et felles frigjøringsperspektiv (Beauvoir 1949/1970), hvor det å bryte grenser er viktig. Dette fører oss til begrepene *myndiggjøring /empowerment* (Kanter 1977, Nielsen 2004) og *ansvarlig autonomi* (Trist & Bamforth 1951). Dette – myndiggjøring/empowerment og ansvarlig autonomi – representerer i tråd med Gustavsen (2001) nevnt over vår ordsetting av «noen historisk validerte, demokratiske verdier» som grunnlag for vår aksjonsforskningstilnærming. Det vil si å tilrettelegge for omfattende demokratiske prosesser samtidig som kvinnes særegne *stemme* som minoritet, eller relativ minoritet, blir ivaretatt. Dette nødvendige doble blikket krever en «dobbel strategi» hvor lovpålagt likestillingsstrategi ovenfra og en deltakerdemokratisk, klasseovergrepene medvirkning nedenfra møtes. Dette doble blikket på kjønn og klasse blir feministisk aksjonsforskning hvor ønsket er å bidra i demokratiserende

prosesser i tradisjonelle kvinne- og mannsyrker. Vi trekker på denne måten også tråden tilbake til 1970-tallets kvinnekamp og kvinnefrigjøring.

Fra individ til kollektiv

Vi ønsker å framheve aksjonsforskning som en interaktiv eller samskapt demokratiserende forskningsprosess (Svensson & Nielsen 2006; Gustavsen 2014) og at forskning som ikke ivaretar kjønnes ulike stilling, vanskelig kan kalles aksjonsforskning i denne forståelsen av begrepet (Gunnarson 2006; Vagle & Møller 2014). En feministisk kritikk av en felles praksis mellom forskere og deltakere er også at denne praksisen raskt hviler på en mannsdominert praksis dersom ikke det feministiske aspektet er inkludert og vektlagt eksplisitt. Det finnes ingen kjønnsnøytral praksis (Gunnarsson 2006; Maguire 2001).

Feministisk aksjonsforskning, hvor en på den ene siden produserer ny kunnskap med krav til akademisk standard og på den andre bidrar til mer demokratiske arbeidsplasser på tvers av kjønn og profesjon, må ha dette doble blikket. I tillegg må den gå utover den individuelle frigjøringen hver enkelt arbeidstaker måtte oppleve. Det betyr at ny praksis og ny kunnskap må institusjonaliseres slik at effektene spres fra individ til kollektiv og på den måten sikres for ettertiden.

I de to neste avsnittene vil vi si litt mer om kvinners situasjon og utviklingen fra 1970-tallet fram til i dag, før vi går inn i beskrivelsen av begrepene vi bruker når vi trekker ut vår empiri i dagens arbeidsliv.

Yrkesdeltakelse og segregering

Etter Island, har kvinner i Norge den høyeste yrkesdeltakelsen i OECD-området. Forskjellen mellom kvinners og menns yrkesdeltakelse er blant de minste i området, men Norge har blant de høyeste andelene kvinnetid og det mest kjønnsdelte arbeidsmarkedet blant de aktuelle landene. Dette kan framstå som likestillingens paradoks: Mange norske kvinner arbeider, men de arbeider relativt lite og i helt egne lommer av arbeidslivet. Arbeidsmarkedet er kjønnssegregert horisontalt mellom ulike yrker og bransjer og vertikalt mellom overordnede og underordnede stillinger/posisjoner. Det er en tendens til noe mindre vertikal segregering. Den horisontale segregeringen har derimot vært svakt økende, selv om det er noe mindre kvinnedominans innen de

offentlig dominerte omsorgsyrkene, men store private sektorer som håndverk og industri har blitt enda mer mannsdominerte (Holter, Svare & Egeland 2008). Innen den faglærte delen av arbeidslivet er de fleste retninger nærmest enkjønnede. I bilfag og elektrofag, som er to store mannsdominerte yrkesfaglige arbeidsområder, er andelen kvinner kun mellom tre og fire prosent. I helsearbeiderfaget er det omtrent motsatt. Arbeidet for bedre kjønnsbalanse og styrking av kvinners stilling i arbeidslivets forskjellige deler har en lang historie.

Likestilling

Kvinnens muligheter og rettigheter på arbeidsmarkedet uansett klasse, har gjennom tidene adskilt seg fra menns. På begynnelsen av 1900-tallet var det store diskusjoner innen den sosialistiske bevegelsen i Europa om hvorvidt kvinner skulle ha rett *til* arbeid eller frihet *fra* arbeid. Gjennom en omfattende likestillingspolitikk i Skandinavia har kvinner fått rett og mulighet til utdanning og yrkesdeltakelse i stort omfang. Prinsippene om likestilt adgang til lønnsarbeid og likestilte arbeidsvilkår er sentrale i likestillingslovgivningen i Norge. Kjønnsegregering i arbeidslivet skjer likevel både horisontalt og vertikalt. Det yrkesfaglige feltet er ett av områdene med størst horisontal kjønnsegregering i Norden (NOU 2012:15, 2012).

Når det gjelder den horisontale kjønnsegregeringen, har det vært to vesentlige debatter og satsningsområder angående kvinner i Norge de siste tiårene. Det ene har vært spørsmålet om økonomisk og sosial oppgradering av tradisjonelle kvinneyrker, spesielt innen helse- og omsorgssektoren. Det andre har vært satsning på at kvinner skal velge realfag og for eksempel ingeniørutdanning, det vi over omtalte som «mannefagsstrategien». Fagutdanning blir i utdanningsdebatten ofte utelatt, kanskje fordi det regnes som en del av grunnutdanningen. Likelønnskommisjonens innstilling fra 2008 inkluderte for eksempel ikke faglærte yrker i sitt arbeid, men henviste til Handlingsplan for likestilling i barnehager og grunnopplæring 2008 – 2010 (KUF 2008). I mange sammenhenger kan det se ut til at fagopplæring blir sett på som et grunnlag for videre utdanning, ikke som en verdsatt utdanning i seg selv. Det er likevel viktig å huske at Reform-94 ga all ungdom, både gutter og jenter, rett til tre års videregående utdanning etter grunnskolen, til sammen tretten års utdanning.

Fra 1970-tallet og et par tiår framover var den organiserte kvinnebevegelsen en sterk premissleverandør til offentlig likestillingspolitikk og bidro til grunnlaget for statsfeminismen. Kvinners rett til arbeid på alle nivåer var sentral, men den inkluderte i liten grad spørsmålet om det yrkesfaglige feltet innen tradisjonelt mannsdominerte fag; det var jo heller ikke mange kvinner der. De siste tiårene har på den ene siden vært preget av en mer borgerlig likestillingspolitikk med fokus på høyere utdanning og kvinners representasjon i ASA²-styret. På den andre siden har utviklingen vært preget av en sosialdemokratisk familiepolitikk med utbygging av barnehager og utvidelse av foreldrepermisjon, inkludert fedrekvoter. Den generelle familiepolitikken og utdanningspolitikken har vært klasseoverskridende og har gitt mange kvinner økt spillerom, men arbeiderklasseyrkene har kommet i skyggen.

I utredningen «Politikk for likestilling» (NOU 2012:15) framholdes to vesentlige områder for videreutvikling og styrking av partssamarbeid for reell økt likestilling for store grupper kvinner i Norge; redusert deltidsarbeid ved rett til heltid kan gi bedre kompetanse blant ansatte i helsesektoren³ og bedre kjønnsbalanse i hele det yrkesfaglige feltet. Dagens likestillingspolitiske spørsmål er hvordan dette kan gå fra ord til handling og bli et skarpt oppdrag hvor en i tråd med Berge og Ve (2000) går fra å konstatere sosialt eller biologisk kjønn til å nå et endringsperspektiv.

Interseksjonalitet

I de siste tiårene i forrige årtusen var det å håndtere en gynosentrisk likestilling, som framsnakker noe generelt kvinnelig og dermed tilslører forskjeller blant kvinner, et gnagende problem. Det er forskjeller mellom kvinner, forskjeller som forankres eller samspiller med andre kategorier som klasse, rase og seksualitet. Utfordringen er å finne det Egeland og Gressgård (2008) kaller en trygg havn for feminister som ikke ønsker å forankre endring – i vårt tilfelle feministisk aksjonsforskning for frigjøring og likestilling – i kjønnsessensialisme. For oss er det ikke avgjørende å avvise essensialisme i seg selv. Vi ønsker å tøye muligheter innen alle mulige rammer som begrenser arbeidet, i den tro at det er, slik Herbst (1993 b) sier, større slakk i systemene enn vi tror, også det

2 ASA = Allmennaksjeselskap, i praksis de store børsnoterte bedriftene.

3 Bl.a. ved en redusert andel ufaglærte, som i dag utfører 25 % av årsverkene.

kroppslige, og på den måten stå på for positiv endring. Kjønnssensjonalisme er begrensende og kan lett bli farlig idylliserende gynosentrisme for kvinner i mannsfag så vel som for kvinner i kvinnefag. Fra et begynnende, utydelig mangfoldsperspektiv har begrepet *interseksjonalitet* vokst fram som noe mer distinkt. Begrepet krediteres Moore (1994) i boken *A Passion for Difference*. For alle kvinner, forskeren så vel som fagarbeideren, er det snakk om en foroverlent selvrefleksjonsprosess som vektlegger en aktiv og livsbekreftende tilbivelse av erfaring. På en sensitiv og ansvarlig måte adderes ikke den ene kategorien med den andre. Den blir heller «en osteklokke» over forståelsen av den andre. Med andre ord blir det en figur-grunn-konstellasjon mellom kategoriene, i vårt tilfelle kjønn og klasse. Faren er ifølge Egeland og Gressgård (2008) at interseksjonalitet på denne måten reduseres til en etisk dimensjon, hvor det som gjør feminismen skarp og endringspotent, nemlig tilegnelse av makt, tapes av syne. Vi har intet svar på denne kritikken utover å være bevisst maktaspektet, i tråd med van Beinum (2000), Berge og Ves (2000) erfaring, omtalt innledningsvis. Til det hjelper vi oss med myndiggjøringsbegrepet på individnivå og ansvarlig autonomi på kollektivt nivå, begge inneholder en maktkomponent. Det interseksjonelle blikket bidrar således til en differensiering av den feministiske forståelsen – særlig i forhold til perspektivet som er opptatt av å beskrive eller telle biologisk kjønn. I våre arbeider veves klasse-spørsmålet og profesjonshierarkiet i det norske arbeidslivet sammen med kjønn. Aksjonsforskningens frigjøringsperspektiv kan slik sett tydeliggjøres og øke mulighetene for endring i maktstrukturene. Dette utgjør det doble blikket, og gjennom det trekker vi tråden fra arbeid med myndiggjøring og økt ansvarlig autonomi til demokrati.

I forskningsarbeidet betyr det å ha flere «baller i luften» samtidig, alternative handlinger for å kunne prøve dem ut i diskusjonene på arbeidsplassen, og å trykke på for å perforere og bryte grenser: Må lederen av refleksjonsgruppa på en arbeidsplass i eldreomsorgen være en sykepleier, eller holder det med en ildsjel, eller en pleier? Hvordan «løfter» vi synlighet fra individ til kollektiv? Vil skriftlighet i refleksjonsarbeidet være motstrøms for fagarbeideren som har aversjon mot skolsk læring? Og hvordan kan utviklingsarbeid gis tyngde ved å organisere forbindelser til linjeorganisasjonen? Dette er tanker i aksjonsforskerens hode, i tillegg har vi bevissthet om vår egen blinde flekk: hva mister vi når vi er jenter blant jenter, hvis vi tror vi er en av jentene, og hva glir forbi når vi ikke skjønner at «jeg som forsker» har makt som

kvinne blant kvinner? Hvor det å diskutere for å tørre å prøve, prøve, mestre, lære og endre blir det motiverende, det gode i arbeidet, det frigjørende og demokratiserende som utvikler faglig trygghet og yrkesstolthet. Denne siste setningen beskriver erfaring som gir kraft og vil kunne gjøre oppdraget skarpt. Vi vil illustrere dette tydeligere med eksempler i den empiriske delen av artikkelen som følger senere.

Krefter på individnivå, myndiggjøring

Den amerikanske organisasjonsforskeren og feministen Kanter (1977; 1990) har sett spesielt på kvinner som minoritet i mannsdominert industri og hvilke tiltak som er nødvendige for å øke andelen kvinner, i et bedriftsøkonomisk perspektiv. Hun vektlegger bedriftenes ledelsesansvar for å legge til rette for kvinner og for å forstå hvilke ulike roller kvinner kan bli fastlåst i, i et overveldende mannsdominert miljø. Kvinner som «bryter» seg inn på menns territorium i arbeidsorganisasjonene, opplever som regel å være en av svært få, sammen med veldig mange av en «annen type». Denne posisjonen som «merket» («token») og representant for en kategori, mer enn et uavhengig individ, er ifølge Kanter (1977; 1990) ofte bakgrunnen for de problemene som eventuelt står i veien for en inkluderende bedriftskultur for små minoriteter. Den merkede posisjonen oppmuntrer til sosial segregering og stereotypisering og påvirker atferden til både majoriteten og minoriteten (Vagle & Møller 2014). Som en del av en empowermentstrategi for ansatte kvinner framhever Kanter at det bør legges til rette for egne kvinnenettverk. Slike nettverk kan være grunnlag for en kollektiv stemme – som løfter blikket – og kan i tillegg gi økt selvforståelse og egenutvikling for den enkelte. Empowerment kan derfor også innenfor rammen av en bedriftskultur være første skritt til en videreutvikling til søkt myndiggjøring, som innebærer større grad av frigjøring og sosial fantasi utover etablerte rammer (Nielsen, Nielsen & Olsén 1999; Schwencke 2012; Vagle & Møller 2014), for den enkelte og grupper. Behovet for myndiggjøring gjelder i like stor grad kvinner i kvinne-dominerte arbeiderklasseyrker som ofte er del av et vertikalt kjønnsdelt arbeidsmarked. Kanters (1977) teorier er inspirerende, men den norske modellens trepartssamarbeid representerer en mer kollektivt orientert virkelighet hvor lov og avtaleverket aktivt tas i bruk for å sikre medinnflytelse, eksempelvis med pålegg om handlingsplaner for likestilling.

Krefter på kollektivt nivå, ansvarlig autonomi

På kollektivt nivå bruker den sosio-tekniske tradisjonen, som er utgangspunktet for vår aksjonsforskningsstrategi, begrepet ansvarlig autonomi. Herbst (1993A; 1993B) spesifiserer det til råderett og læring knyttet til arbeidsfellesskapets rammebetingelser, men begrenset til den daglige driften.

Grenseoppgangen mellom arbeidsfellesskapets myndighet og ledelsen gikk ved det strategiske ansvaret, som fremdeles var en lederoppgave (Herbst 1993a; 1993b). Det går derfor an å se for seg det feministiske perspektivet inndelt som myndiggjøring og selvledelse i forhold til egne arbeidsoppgaver på individnivå og som selvstyre i forhold til arbeidsfellesskapets autonomi på kollektivt nivå. Dette siste perspektivet, arbeidsfellesskap, det vil si de utførende – de varme hendene – med selvstyre og autonomi, betinger bevissthet om ulikhet i makt og derfor maktoverføring fra ledelse til kollektiv. I praksis og da særlig i kommunehelsetjenesten betyr det fra sykepleieren til helsefagarbeiderne. Hvor Herbst (1993 a) til forskjell fra andre som er opptatt av å se arbeidsorganisasjonen som et læringssystem, også tillegger kollektivet makt og myndighet til å bidra med å regulere arbeidets rammebetingelser.

Selv om tiden er overmoden for å bidra til et langt tettere forhold mellom feministisk forskning og aksjonsforskning, har spørsmålet om kollektivet og individet fortsatt en underliggende motsetning. I det yrkesfaglige feltet har dette ofte spilt seg ut som en kamp mellom likestilling og faglig utviklingsarbeid. På 1970- og 80-tallet var det av avgjørende betydning å utvikle egne begreper, teorier og modeller for feministisk forskning frigjort fra den mannlige normen. Selv om dette nå er endret, er det fortsatt et spørsmål om kvinnes stemme drukner i en felles stemme i det enkelte arbeidskollektivet eller i fagbevegelsen som helhet. Men klassespørsmålet vil alltid ha en helt annen karakter enn kjønn, etnisitet og seksuell legning, da det kan representere en hel fagforening eller andre mer omfattende grupper. Dersom klassekollektivet deles opp i en rekke enkeltgrupper i aksjonsforskningen, vil den felles stemmen pulveriseres og kollektivet individualiseres (Gunnarsson 2006). Det er her vi bruker dobbeltblikket, hvor vi benytter osteklokke-metaforen som himmelen vi hele tiden ser kjønn eller klasse i forhold til. Med det interseksjonelle blikket insisterer vi på å myndiggjøre med et kjønnsperspektiv: at kvinner i det yrkesfaglige feltet styrkes på sin måte, uten at vi på den måten underbygger kjønnsessensialisme, vi bryter (bare) grenser!

Empiri

Empirisk er det prosjektene fra feltarbeidene som er grunnlaget for våre avhandlinger (Amble 2012; Vagle & Møller 2014). Disse vil bli brukt som illustrasjon, case eller demonstrasjonseksperiment (Herbst 1993 a), for å vise hvordan vi har utøvd et dobbelt blikk i praksis. Våre arbeidere har innebygde motsetninger og sammenfallende forutsetninger hva gjelder kvinnedominerte så vel som mannsdominerte arbeidsorganisasjoner, men er begge innen det arbeiderklassedominerte, yrkesfaglige feltet. Det ene i mannsdominert arbeid, det andre i kvinnedominert. Vi vil begynne med kvinnearbeidet, hvordan forskjeller blant kvinner underordner de kvinnene som er fagarbeidere og ufaglærte, men at et blikk for både klasse og kjønn kan brukes i utviklingsarbeidet. Det handler om å se kvinner blant kvinner.

Kvinner som relativ minoritet

Vi har kalt det teoretiske begrepet *interseksjonalitet* en form for «dobbelt blikk», hvor vi som aksjonsforskere må ha to tanker, to hensyn i hodet når vi deltar i aksjonsforskningsprosesser. Hvordan gjør vi det i praksis når kjønn er osteklokken over forståelse av klasse, eller motsatt i det neste eksemplet: når klasse blir osteklokken over forståelsen av kjønn? I det første eksemplet der klasse ses i ly av kjønn, dvs. at kvinner utgjør det store flertallet i arbeidsfellesskapet, men i de laveste lagene av profesjonshierarkiet, vil vi illustrere dobbeltblikket, slik det ble benyttet i et prosjekt i eldreomsorgen.

På bestilling fra Helsedirektorat⁴ skulle vi, to forskere fra Arbeidsforskningsinstituttet, sammen med grupper av ansatte utvikle et refleksjonsverktøy i form av en håndbok for mestrings av krevende arbeid i eldreomsorgen. I vårt tilfelle var dette offentlig ansatte i kommunenes helsetjeneste, en tjeneste preget av et høyt innslag av ufaglærte, små deltidsstillinger og en lav andel sykepleiere. Dette er en tjeneste som på bakkeplanet i stor grad drives av helsefagarbeiderne, gjerne omtalt som «de varme hendene». Refleksjonsverktøyet er utviklet og prøvd ut i løpet av en periode på fem år, i ni kommuner, i 19 institusjoner. Verktøyet er evaluert av 30 refleksjonsgrupper, 54 fasilitatorer av refleksjonsgrupper og rundt 150 deltakere (Gjerberg & Amble 2011; Amble 2012). Tanken var at det vi utviklet skulle være en modell

4 Den gangen i 2005 Sosial- og helsedirektoratet.

for refleksjon og læring organisert og drevet av de ansatte selv: et såkalt lavterskeltilbud hvor kompetanse om mestringsstrategier skulle diskuteres og overføres mellom de ansatte i eget arbeidsfellesskap. Modellen i form av en ny refleksjonsrutine skulle bidra til ansvarlig autonomi og bli en ny arbeidsform tilpasset denne tjenesten. I forskningsprosjektet som er eksempel her, ble resultatet at vi utviklet en liten arbeidshåndbok, som fikk navnet *Hjerte hode hender – Et refleksjonsverktøy for mestring i pleie og omsorgstjenesten* (Amble & Gjerberg 2009)⁵.

I utgangspunktet startet vi forskere med en språklig bevissthet knyttet til å velge og bruke ordet «pleier». En pleier kan være en sykepleier, en hjelpepleier, en omsorgs- eller helsefagarbeider eller en pleiemedhjelper/assistent. I valget av begrepet «pleier» var intensjonen «å ikke-framheve» ved språklig å overse at denne typen kompetanseutvikling eller veiledning vanligvis ledes av sykepleiere (Tveiten 2008). Vi visste at en garvet medarbeider eller ildsjel med realkompetanse kunne være en god og relevant leder av refleksjon på arbeidsplassen. Derfor valgte vi å bruke ordet pleier; en pleier kunne lede refleksjonsarbeidet. Det var vårt utgangspunkt, å være bevisst med hensyn til å bruke ordet pleier. Dette hadde en klasseovergripende intensjon, å bygge ned barrierer mellom sykepleiere som overordnet helsefagarbeidere og assistenter.

I neste omgang møtte vi diskusjonene på arbeidsplassene med å foreslå å være to som ledet refleksjonsgruppene; om det var en god idé? Å være to var i forskernes sosio-tekniske tradisjon den minste dialogiske enheten, en enhet hvor en får felles erfaring og mulighet til å utvikle erfaringen ved å diskutere den, et såkalt oppgavefellesskap som utgangspunkt for forbedret kvalitet (Trist 1981). Fra vår side var dette en anbefaling. Samtidig hadde vi i bakhodet damers uvilje mot å være en monolittisk leder, og vi stilte oss spørsmålet om «ledelse i par» kunne være en kjønnet ledelsesform (Amble 2007). Å lede i par er for mange paradoksalt, en leder er jo nettopp den ene som tar ansvar for de mange. Vår praktiske og teoretiske erfaring var at dette i stor grad er en ledelsesform utviklet av menn. Samtidig var vi klar over at mange menn faktisk leder i en form for «par». Det vil si at de ofte har en uformell bakspiller, en sekretær, assistent eller partner som brukes som støttespiller og uvurderlig diskusjonspartner (Amble & Gjerberg 2009). Kunne det å formalisere denne arbeidsformen i ledelse passe for damer? Vår tanke var at det å være to er en

5 Arbeidshåndboka er gratis og fremdeles tilgjengelig på www.helsedirektoret.no.

måte å fordele press og stress i en hektisk hverdag på, samtidig som kanskje spesielt damer nyter og har glede av å dele ledelse med en annen. Denne delte lederformen var en viktig del av lavterskelinnretningen i det verktøyet vi utviklet.

Evalueringer viste at fasilitatorene i praksis hadde vært både sykepleiere og helsefagarbeidere/hjelpepleiere. Resultatene viste dessuten at de fleste gruppene valgte å starte med to som ledet refleksjonsgruppene sammen, mens noen få valgte å være to i en overgangsfase når en leder ble skiftet ut med en ny. Dette siste, å være to i en overgangsfase, ble gjort for å sikre opplæring og kontinuitet i refleksjonsarbeidet. I evalueringene fikk vi bekreftet at det å være to sammen ga diskusjonene vi var på jakt etter. Mange lederpar framhevet at de samsnakket både før og etter møter i refleksjonsgruppa, og at dette på sitt beste utviklet seg til det de omtalte som en form for «hånd i hanske»-samarbeid. Det vil si at denne måten å lede på ble en mestringsopplevelse som ga motivasjon og arbeidsglede når de fikk til dette sammen. «Hånd i hanske-formen» ble utdypet til å være avtalte roller dem imellom som hjalp dem i arbeidet med gruppene: *En* ledet diskusjonen, *en* tok tiden osv. Det var særlig to ting lederparene engstet seg for, at det skulle bli stille eller at gruppene skulle pludre og prate seg bort fra det de skulle reflektere over. Ved å forberede seg sammen, men også ved å fortelle gruppene om den interne rollefordelingen, hva som var den enes og den andres ansvar i refleksjonsprosessen, var det lettere å håndheve grenser. Det var lettere å kunne si høyt: «Hei damer, nå er vi på viddene, nå må vi holde oss til agendaen for møtet!» «Å bære stillhet» var en annen side det var lettere å takle sammen. Alle var enige om at det er viktig å kunne være stille når ting ble vanskelig, og ikke ødelegge refleksjoner ved å ta ordet og føre det videre for tidlig. Å være to og å være forberedt på stillhet gjorde at de lettere sto pausene ut. Dette hevet kvaliteten på refleksjonsarbeidet.

I dette eksemplet er det derfor samspillet mellom bevisstheten knyttet til ordet «pleier» og innspillet «ledelse i par» som illustrerer poenget om et dobbelt blikk i praksis. Det doble blikket som representerer en ordmessig operasjonalisering av interseksjonalitet i vår forskerpraksis. Å bruke ordet pleier og i praksis åpne opp for at alle kan lede refleksjon på egen arbeidsplass, vil i praksis si å overføre makt fra mellomledere, ofte sykepleiere, til «de varme hendene», de som står i første linjen og utfører det daglige omsorgsarbeidet overfor en bruker eller pasient. «Ledelse i par» blir eksemplet på den kjønns-spesifikke lederformen, i opposisjon til det tradisjonelle monolittiske

lederidealet. Ledelse i par har også i seg et demokratiserende element. Samtidig har vi løftet blikket fra individ til kollektiv ved å gjøre refleksjon til en gruppeprosess med faste medlemmer, men også til en arbeidsform når vi oppfordret til å beskrive refleksjonsrutinene i organisasjonens prosedyrer, noe som dessverre ikke alltid skjedde (Amble 2012).

Det yrkesfaglige feltet i Norge faller ofte mellom to stoler sett i et interseksjonelt perspektiv, både politisk og innen forskning. Klasseperspektivet vies generelt langt mindre oppmerksomhet enn for noen tiår tilbake, og kjønnsperspektivet rettes i stor grad mot kvinner i høyere utdanning, ledelse og politikk. For å etterstrebe aksjonsforskningens demokratiske og frigjørende intensjon har vi søkt å se hva dette medfører for kvinner innen det yrkesfaglige feltet. Nå har vi presentert et eksempel fra kvinnearbeidet, og vi vil fortsette med et eksempel fra typiske mannsyrker.

Kvinner som minoritet

Aksjonsforsknings- og utviklingsprosjektet «Jenter i bil og elektro» ble etablert i 2008 som et samarbeid mellom de fire partene Norsk Teknologi, EL & IT Forbundet, Norges Bilbransjeforbund (NBF), Fellesforbundet, Hovedorganisasjonenes Fellestiltak (HF) og Høgskolen i Oslo og Akershus. Fram til sluttkonferansen i 2013 arbeidet et titalls bedrifter i fire fylker sammen med sentrale og lokale hovedorganisasjoner, fylkesrepresentanter, kvinnenettverk og prosjektveiledere/forskere for å utvikle og dokumentere tiltak for å øke kjønnsbalansen og forbedre arbeidsmiljøet i de deltakende bedriftene og bransjene (Vagle & Møller 2015). Arbeidets omfang av ulike utviklingsarenaer og deltakergrupper innen det partsammensatte arbeidslivet gjorde det aktuelt å anvende aksjonsforskning. Videre var det konkrete innholdet knyttet til jenter som minoritet innen tradisjonelt mannsdominerte fagfelt, og både feministisk og minoritetsperspektiv var av avgjørende betydning for å sette arbeidet inn i nødvendige forståelsesrammer. Til tross for feminismens og aksjonsforskningens felles røtter, er disse tilnærmingene i liten grad sammenstilt i felles arbeider.

Som et partssammensatt aksjonsforskningsarbeid ble det etablert arbeidsgrupper i bedriftene som kartla vilkårene for kvinner i virksomhetene. Deretter utviklet vi lokale handlingsplaner for økt rekruttering og bedre ivaretagelse av kvinnelige lærlinger og fagarbeidere. Utarbeidelse og kontinuerlig evaluering av handlingsplanene ble det sentrale omdreiningspunktet for forsknings- og

utviklingsarbeidet. En viktig forutsetning var at partene, og ikke jentene, sto ansvarlig for iverksettelse av endringer. Dette kunne være fjerning av seksuelt sjikanerende bilder og skriverier eller forbedring av sanitærforhold. Den ene eller de få kvinnene i hver bedrift skulle ikke bære ansvaret for dette. Derimot forsøkte vi – sett fra en feministisk frigjøringsvinkel – fra starten av arbeidet å etablere egne fylkesvise tverrfaglige kvinnenettverk. I første omgang framsto disse spede nettverkene som referansegrupper for arbeidsgruppene i bedriftene ved å bidra til å sette aktuelle spørsmål på dagsordenen. Etter hvert som nettverkene utviklet seg til mer selvstendige «organismer» med bl.a. digitale plattformer, framsto de som tilnærmet «maktfrie rom» uavhengig av partene eller andre organisasjoner. Nettverkene viste seg å bli det viktigste redskapet for å synliggjøre kjønnsblikket for jentene selv og omverdenen. I prosjektoppsummeringen sa kvinnene: «Før vi startet med nettverksarbeidet, hadde vi barrierer mot andre jenter når vi møtte dem på byggeplasser, hos grossistene eller på skolen. Det var som vi som minoritet ikke skulle stikke oss ekstra ut ved å hilse, prøve å bli kjent eller snakke med hverandre.»

For å styrke nettverksarbeidet etablerte vi egne kvinnekonferanser. Dette som en del av de årlige dialogkonferansene for alle deltakerorganisasjonene fra alle fylkene. I tillegg arrangerte vi egne samlinger med representanter fra kvinnenettverkene mellom hver dialogkonferanse. Kvinnene selv omtalte nettverksarbeidet som en «mental styrketrening», og de utviklet gjennom dette lokale arbeidet og samlingene «en felles stemme» til partene i bedriftene, men også til offentligheten. Dette illustrerer det doble blikket, hvor kvinner blant kvinner – i kvinnefelleskapet – myndiggjøres og får en sterkere stemme i det daglige arbeidsfelleskapet.

Gjennom nettverkene kom kvinnene i vårt forskningsarbeid også, som Kanter beskriver det, «ut av skapet» som kvinner. I det daglige samarbeidet med fagbevegelsen ble flere mannlige tillitsvalgte, spesielt i EL & IT, engasjerte. Disse ble viktige pådrivere for endringer i bedriftene og støttespillere for nettverkene.

I slutfasen av forskningsarbeidet ble spørsmålet om nettverkens forankring og videre virksomhet vurdert. I forskningsprosessen hadde ulike samarbeidsordninger vært utprøvd eller forsøkt etablert, med enkelte bedrifter, enkelte fylkeskommuner og ikke minst med EL & IT Forbundet lokalt og sentralt. Kvinnene hadde både en kjønnsidentitet og en arbeidstakeridentitet, og dette «dobbeltskapet» synliggjorde tydelig at deres forankring lå i

fagbevegelsen. En av kvinnene uttrykte det slik: «Vi vil være en av jentene, men også en av gutta.» Tradisjonelt har de mannsdominerte fagforeningene hatt et androsentrisk ståsted og i liten grad vært i stand til å ivareta et dobbelt blikk. Da Grafisk forbund ble sammenslått med Fellesforbundet i 2006, ble deres interne kvinnenettverk sett som uønsket. Fagbevegelsens ønske om å forhindre fraksjonsvirksomhet har vært et hinder for særegne tiltak for kvinner i mannsdominerte forbund (Jensen 2003). EL & IT vedtok derimot på sitt landsstyremøte i 2012 blant annet: «Fagbevegelsen må ta ansvar for varig etablering og videreutvikling av nettverkene.» Aksjonsforskningen har i dette eksemplet bidratt til at deler av fagbevegelsens klasseperspektiv har inkludert kvinneperspektivet.

Resultat og diskusjon

Denne artikkelen er inspirert av et savn etter kritisk feministisk aksjonsforskning. Det vil si at sann demokratiserende forskning virkelig må kombinere hensyntaken til både klasse og kjønn. Når dette mangler, er det i dagens norske skole og arbeidsliv særlig det yrkesfaglige feltet som blir lidende. Manglende innsats overfor det norske kjønnssegregerte arbeidsmarkedet er et eksempel på dette. I artikkelen retter vi søkelyset mot begrepet interseksjonalitet og hvordan vi hjelper oss med dette abstrakte begrepet ved å operasjonalisere det, ved i praksis å bruke et dobbelt blikk, å være tvisynt.

Forskningsresultatene i våre prosjekter kan ikke telles opp i (økt) antall kvinner og menn i de ulike organisasjonene, i ledelsen eller i andre tellbare fora, men handler om endringsprosesser i kvinnedominert så vel som mannsdominert arbeid. Resultatet viser at frigjøringsperspektivet i tilnærmingen til kjønnsbegrepet er nært knyttet til aksjonsforskning. Frihetsfeminismen med sine røtter tilbake til både Simone de Beauvoirs og Hannah Arendts tenkning og virke, vektlegger to vesentlige aspekter som understøtter våre forskningsarbeider – det finnes ikke noen bestemt måte å være kvinne på, og hverdagslivet er det sentrale i menneskers liv. Dette har vært to viktige tråder i renningen i den ellers så mangfoldige veven som kvinnene har skapt i sine ulike funksjoner. Økt myndiggjøring på individnivå og ansvarlig autonomi i arbeidsfellesskapet i samspill med nettverk, fagforeninger og arbeidsorganisasjoner er et viktig resultat av frigjøringsperspektivet i vår feministiske aksjonsforskning.

Vår erfaring er at blikk for grenser som begrener, det vil si grenseregulering i et frigjørende perspektiv, det være seg å frigjøre seg fra kulturelle forventninger som gjelder både kjønn og klasse og lydhørhet overfor de forskjellige stemmene på arbeidsplassen, er nøkkelen til en aksjonsforskning som ivaretar det vi kaller «et dobbelt blikk i aksjonsforskningspraksis». Dette ivaretar et dobbelt blikk, interseksjonalitet, slik vi har valgt å operasjonaliseres det, og det arter seg som et samspill mellom et fenomen og en klangbunn som vi kalte osteklokke i tråd med Egeland og Gressgård (2008), men med maktperspektivet tydelig in mente.

Gjennom feministisk aksjonsforskning i det mannsdominerte yrkesfaglige arbeidslivet framstår kjønn «i ly av klasse» som en individuell dimensjon som igjen kan lede til en kollektiv bevegelse. Kvinnene er som individer ekstremt synlige, men forsøker som vist, som regel å bli mest mulig usynlige som kvinner i arbeidskollektivet. Gjennom nettverk i bedrift, fagforening eller lokalt på tvers av fag og yrker kan kvinnene opparbeide en kollektiv stemme inn i sine arbeidskollektiver og ut i samfunnet. – *Å være en av gutta, men også en av jentene.*

Endringer med hensyn til tilrettelegging for kvinner i androsentrisk arbeidsorganisasjoner forutsetter på denne måten at ikke bare aksjonsforskerne, men også partene i arbeidslivet utvikler «det doble blikket». «Her skal alle behandles likt» -tanken er utbredt hos ledere og tillitsvalgte, men også mange ansatte kvinner gir selv uttrykk for dette (Kanter 1977). Den grunnleggende likhetstanken, spesielt i fagbevegelsen, kan bli en hindring for å innføre tiltak for kvinnene.

I kvinne-dominert arbeid blir det annerledes. Klasse «i ly av kjønn» eller det å styrke de laveste nivåene i profesjonshierarkiet i den kommunale eldreomsorgen med et blikk for kjønn i en enkjønnet virkelighet, krever følsomhet på en spesiell måte. Mens kvinner i mannsfag har guts og mer enn nok synlighet, har damer i damefag nederst i profesjonshierarkiet tonn av usynlighet å bakse med, slik vi har erfart det i våre prosjekter. I eksemplene har vi derfor gjennom språk og mestringsopplevelser søkt å styrke fagligheten på en kvinneønsket måte, uten å støte andre kvinner fra oss.

Skarpt oppdrag med potensial for endring

Et kritisk feministisk blikk kan styrke aksjonsforskningens demokratiske og frigjørende dimensjon, men er avhengig av evnen til å arbeide med et dobbelt blikk for å opprettholde sin legitimitet som demokratiserende.

Som konklusjon kan vi si at dobbeltblikket er interseksjonalitet i praksis. Det handler om et perspektiv som skal gi økt likeverd og demokratisering. Faren er at fokuset blir uskarpt; kjønn drukner i klasse, eller interseksjonalitet eller klassespørsmål blir pulverisert til individuelle løsninger (Egeland & Gressgård 2008; Gunnarsson 2006). Vårt bidrag til feministisk aksjonsforskning har vært et forsøk på å vise fram en balansegang, i to ulike yrkesfaglige felt, men med et felles tydelig blikk for kvinnes hverdagsliv kombinert med blikk for organisering og struktur i arbeidsorganisasjonene.

Litteratur

- Amble, N. (2012). *Mestring og organisering i arbeid med mennesker – Om bra arbeid for grepa damer*. Avhandling for dr.philos.-graden. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for industriell økonomi og teknologiledelse (IOT) NTNU. Trondheim: Norges Teknisk-Naturvitenskapelig Universitet.
- Amble, N. (2007). Samarbeid i par – om å spille hverandre gode. I: Brøgger, B. (red.), *Å tjene på samarbeid: medvirking, partssamarbeid, bedriftsutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Amble, N. & Foss, L. (2005). Erfaring fra arbeid med kvinne- og kjønnsperspektivet i bedrifts- og organisasjonsutvikling. I Fossetøl K. og O. Eikeland (red.), *Nytt arbeidsliv – nye former for kunnskapsproduksjon* (s. 83–107). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet. AFIs skriftserie no. 12.
- Amble, N. & Gjerberg, E. (2009). *Livspuslespillet. Partssammensatt prosjekt: Undersøkelse vedrørende balanse arbeid–familie, blant norske kvinner som arbeider som ledere*. Sluttrapport til oppdragsgiver: HSH, KS Bedrift, FAD, Spekter, Parat, YS, Unio, LO, Akademikerne og NHO.
- Amble, N. & Gjerberg, E. (2007, 2009). *Hjerte hode hender: Et refleksjonsverktøy for mestring i pleie- og omsorgstjenesten*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Amundsdotter, E. (2009). *Att framkalla och förändra ordningen* (Ph.d-avhandling). Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Beauvoir, S. de. (1949/1970). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax Forlag.
- Beinum, I.L. van. (2000). *Using the Lamp instead of Looking into the Mirror. Women and men in discussion about the relationship between men and women in the work place*. Dialogues on Work and Innovation, Vol. II. John Benjamins Publishing Co.
- Berge, B.M. & Ve, H. (2000). *Action research for gender equity*. Buckingham: Open University Press.
- Brekke, I. & Reisel, L. (2012). *Klasse og kjønn i et likestillingsperspektiv. En kunnskapsstatus*. Rapport nr. 6/2012. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

- Egeland, C. & Gressgård, R. (2008). Omsorg for «andre»: Feminisme, forskjell og ansvarlighet. *Tidsskrift for kjønnsforskning* 32(4), 40–59.
- Eikeland, O. (2006). The validity of action research – validity in action research. I K.A. Nielsen & L. Svensson (eds.), *Action research and interactive research* (pp. 193–240). Maastricht: Shaker Publishing.
- Eikeland, O. (2012). Action research and organisational learning: a Norwegian approach to doing action research in complex organisations. *Educational Action Research*, Vol. 20. doi: 10.1080/09650792.2012.676303.
- Ellingsæter, A.L., & Solheim, J. (2002). Makt - kjønn - arbeidsliv: Teoretiske landskap. I A.L. Ellingsæter og J. Solheim, *Den usynlige hånd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gjerberg, E. & Amble, N. (2011). *Refleksjon, handling og mestring. Et forsknings- og utviklingsprosjekt 2005–2011*. AFI-notat 2.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research* (2. utg.). Los Angeles: SAGE Pub. Inc.
- Gunnarsson, E. (2006). The Snake and The Apple in The Common Paradise – Challenging the balance between surface and depth in qualifying action research and feminist research on a common arena. I: K. Aagaard Nielsen & L. Svensson (eds.), *Action and interactive research: beyond practice and theory* (pp. 117–142). Maastricht: Shaker.
- Gustavsen, B., Qvale, T., Sørensen, B.A., Midtbø, M. & Engelstad, P.H. (2010). *Innovasjonssamarbeid mellom bedrifter og forskning – den norske modellen*. Oslo: Gyldendal Arbeidsliv.
- Gustavsen, B. (2001). Theory & practice: the mediating discourse. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *The SAGE Handbook of Action Research*, 17–27. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications Ltd.
- Gustavsen, B. (2014) *Social impact and the justification of action research knowledge*. <http://arj.sagepub.com/content/early/2014/05/11/1476750314534455>
- Herbst, D. (P.G.) (1993 a). A Learning organization in Practice. I E. Trist & H. Murray (red.), *The Social Engagement of Social Science. A Tavistock Anthology*. Assistant Editor: B. Trist. *Volume II: The Socio-Technical Perspective*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Excerpted from P.G. Herbst: Socio-technical Design: Strategies in Multi-disciplinary Research. London: Tavistock Publications, 1974.]
- Herbst, D. (P.G.) (1993 b). Designing with Minimal Critical Specifications. In E. Trist and H. Murray (red.), *The Social Engagement of Social Science. A Tavistock Anthology*. Assistant Editor: B. Trist. *Volume II: The Socio-Technical Perspective*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Excerpted from P.G. Herbst: Socio-technical Design: Strategies in Multi-disciplinary Research. London: Tavistock Publications, 1974.]
- Hiim, H. (2010) *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holter, Ø.G., Svare, H. & Egeland, C. (2008). *Likestilling og livskvalitet 2007* (Vol. 1/2008). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

- Holter, Ø.G. (2008). Gender and Action Research. In A.M. Berg & O. Eikeland (eds.) *Labour, Education & Society* (Vol. 9). Frankfurt am Main: International Verlag der Wissenschaften.
- Jensen, S. (2003). Kvinneorganisering på tvers. *Kvinner på tvers 10 år, Jubileumshefte, 1*.
- Kanter, R.M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Kanter, R.M. (1990). *When giants learn to dance*. New York: Simon & Schuster.
- KUF (2008). *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnskole 2008–2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Maguire, P. (2001). Uneven ground: Feminisms and Action Research. In P. Reason & H. Bradbury (eds.), *The SAGE Handbook of Action Research* (pp. 59–70). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications Ltd.
- Marshall, J. (2001). Self-reflective Inquiry Practices. In P. Reason & H. Bradbury (eds.), *The SAGE Handbook of Action Research* (pp. 433–439). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications Ltd.
- Moore H.L. (1994). *A Passion for Difference: Essays in Anthropology and Gender*. Cambridge: Polity press.
- Nielsen, B.S., Nielsen, K.A. & Olsén, P. (1999). *Demokrati som læreproces: Industri og Lykke: Et år med Dyndspringeren*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K.A. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. In L. Fuglesang & P.B. Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene – på tværs af fagkulturer og paradigmer* (pp. 517–546). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K.A. & Svensson, L. (2006). Methodologies in Action Research. *Action Research and Critical Theory*. In K. Aagaard Nielsen og L. Svensson (eds.), *Action Research and Interactive Research* (pp. 13–45). Maastricht: Shaker Publishing.
- NOU, Norges offentlige utredninger (2012:15). *Politikk for likestilling*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Pålshaugen, Ø. (1991). *Som sagt så gjort? språket som virkemiddel i organisasjonsutvikling og aksjonsforskning*. Oslo: Novus.
- Reason P. & Bradbury, H. (2001). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (red.), *Handbook of Action Research* (pp. 1–15). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications Ltd.
- Schwencke, E. (2012). *Fra utviklingsarbeid til god aksjonsforskning*. Paper presented at the Aksjonsforskningskonferanse, Roskilde Universitet.
- Svensson, L. (2002). Bakgrund och utgångspunkter. I L. Svensson, G. Brulin, P.-E. Ellström & Ö. Widegren (red.), *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. Arbetsliv i omvandling 2002:7. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Svensson, L. & Nielsen K.A. (2006) Introduction and Background. In K.A. Nielsen & L. Svensson (red.), *Action and interactive research: beyond practice and theory* (pp. 1–12). Maastricht: Shaker.
- Trist, E.L., & Bamforth, K.W. (1951). *Some social and psychological consequences of the longwall method of coal-getting*. *Human Relations*, 4(1), 3–38. London: Tavistock.

- Trist, E. (1981). The evolution of socio-technical systems, a conceptual framework and an action research program. Occasional paper No. 2 June: Ontario Ministry of Labour/ Ontario Quality of Working Life Centre.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning: mer enn ord*. ISBN: 9788245007374. Fagbokforlaget.
- Vagle, I. & Møller, E. (2014). *Kjønn på dagsordenen gjennom to- tre- og firepartssamarbeid i det yrkesfaglige feltet*. Ph.d. avhandling. Roskilde: Roskilde Universitet.

15

Mangfoldig aksjonsforskning for et mangfoldig skole- og arbeidsliv

Pedagogisk, dialogbasert og kritisk utopisk aksjonsforskning i bevisst samspill

Inger Vagle og Ellen Møller

Researchers in the field of pedagogic action research, dialogue based action research and critical utopian action research give the impression of having very little mutual contact. This article spotlights the principles for action research (Winter 1989; McNiff & Whitehead 2001), and the hallmarks of knowledge development in a democratic and cooperative research process (Greenwood & Lewin 1998). The objective is to show coinciding, supplementary and conflicting factors in the different approaches to action research in technical education and working life.

Our article is based on our action research project, where the priority goal was to find methods to increase the actual possibility for women's open choice of vocation, and a rewarding working life in the technical trades. Our work must be seen in a democratic, including feminist, perspective. By creating research areas, which increased communication between employer and employees' organization in the workplace, women as a minority group and us as researchers and mentors, we created new competence and knowledge in this field. This contributed to spreading knowledge on gender skilled trades making the subject more visible for social resources in media and politics.

Innledning

All aksjonsforskning tilhører en samfunnsforskningstilnærming som søker endring i et demokratisk perspektiv. Imidlertid ser vi at aktører i det pedagogiske aksjonsforskningsfeltet¹, det dialogbaserte feltet² og den kritisk utopiske aksjonsforskningen³ i svært liten grad gir inntrykk av å ha gjensidig kontakt. Denne artikkelen vil sette søkelyset på *prinsipper* for aksjonsforskning (Winter 1989; McNiff & Whitehead 2001) og *kjennetegn på kunnskapsutvikling* (Greenwood og Levin 1998) i en demokratisk og samarbeidende forskningsprosess. Demokratisk kunnskapsutvikling betyr at deltakere og forskere i fellesskap og hver for seg skal ha mulighet til økt viten og innflytelse. Vi vil se nærmere på hvilke faktorer som er sammenfallende, supplerende og motsetningsfylte i de ulike aksjonsforskningstilnærmingene når de anvendes i det yrkesfaglige opplæringsystemet og arbeidslivet. I tillegg vil vi se på hvorvidt det demokratiske perspektivet inkluderer et frigjørende perspektiv (Carr & Kemmis 1986; B. S. Nielsen & Nielsen 2006) og ikke minst et interseksjonelt perspektiv (Egeland & Gressgård 2008; Greenwood & Levin 1998, Vagle & Møller 2014;) slik den kritisk utopiske aksjonsforskningen setter som premiss. De ulike aksjonsforskningsretningene har i stor grad «spesialisert» seg på sine ulike felt, som arbeidslivets organisasjoner, utdanning eller «utenforsk»³. I den grad ulike aksjonsforskningsretninger likevel brukes i samme arbeid, blir dette som regel i liten grad spesifisert. De ulike innretningenes muligheter og begrensninger blir ikke tydeliggjort i arbeidet for å oppnå optimal kunnskapsutvikling for den enkelte og samfunnet, verken hver for seg eller i samspill. I artikkelen argumenterer vi for en bevisst og synliggjort sammenstilling av ulike aksjonsforskningstilnærminger i aksjonsforskningsarbeider som befinner seg i mangfoldige landskap.

Artikkelen er basert seg på et omfattende forskningsarbeid (Vagle og Møller 2015) som et illustrerende eksempel på et aksjonsforskningsprosjekt som har

-
- 1 Pedagogisk aksjonsforskning omfatter alt fra utvikling av ett nasjonalt undervisningssystem til læreres forskning på egen praksis i sin undervisning og har sine røtter i skoleforskning, men anvendes også innen utviklingsforskning i arbeidslivet.
 - 2 Dialogbasert aksjonsforskning har lange tradisjoner i norsk arbeidsliv spesielt, og har vært viktig for utviklingen av trepartssamarbeidet eller den norske modellen i arbeidslivet og fagopplæringen.
 - 3 Kritisk utopisk aksjonsforskning ble utviklet i Danmark på 1980-tallet og har hatt et kritisk ståsted i forhold til de etablerte organisasjonene og fokusert på myndiggjøringsprosesser for grupper som «står utenfor».

søkt å anvende de ulike tilnærmingene i et stadig mer bevisst målrettet samspill gjennom forskningsprosessen. I likhet med mange andre aksjonsforskningsarbeider, beveget vårt arbeid seg i et mangfoldig landskap med etablerte organisasjoner, offentlige myndigheter og mer eller mindre uorganiserte eller marginale grupper. Til slutt vurderer vi hvilke konsekvenser dette kan ha hatt for utviklingen av demokratiserende kunnskapsutviklingsprosesser for aksjonsforskningsarbeid med ulike deltakergrupper.

Det norske forskningsrådets «Aksjonsforskningsprosjekt for implementering av nye læreplaner» (KIP- AF), som vårt utviklingsarbeid var en del av, var et samarbeidsprosjekt på tvers av ulike aksjonsforskningstilnærminger⁴, og i løpet av vår forskningsprosess fra 2009 til 2014 framkom de ulike aksjonsforskningstilnærmingene som både komplementerende og motsetningsfylte for oss. I våre teoristudier parallelt med arbeidet, syntes vi derimot å se at de ulike tilnærmingene mer eller mindre «tiet hverandre i hjel» eller satte opp tilnærmet antagonistiske motsetninger. Vi startet arbeidet med å forsøke å synliggjøre hvordan en bevisst og synliggjort sammenstilling av tilnærmingene kunne øke mulighetene for endringer og økt empowerment eller enn videre myndiggjøring med hensyn på kvinner som minoritet i mannsdominerte tekniske yrkesfag (Vagle og Møller 2015). Denne artikkelen bygger på en videre analyse av disse funnene.

Forskning- og utviklingsarbeidet bygde på et større arbeidsmiljøprosjekt med to store bransjeorganisasjoner i LO og NHO lokalt og sentralt for å tilpasse og åpne mer eller mindre rene mannsarbeidsplasser for både kvinner og menn, kalt «Jenter i bil og elektro». En del av forutsetningene for prosjektet var i tillegg til partssamarbeidet, å etablere kvinnenettverk i de deltakende regionene. Dette ble søkt realisert innen ulike aktuelle yrkesfaglige områder, for å bidra til identitetstrygghet for de kvinnelige deltakerne og kvalitetssikring av bedriftsutviklingsarbeidet.⁵

Alle deltakerbedriftene/avdelingene hadde i utgangspunktet kvinnelige lærlinger eller fagarbeidere, og partene lokalt hadde ønske om å delta i

4 Et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Oslo og Akershus (HIOA) og Roskilde Universitetcenter (RUC), et samarbeid hvor både pedagogisk aksjonsforskning, dialogbasert aksjonsforskning og kritisk utopisk aksjonsforskning ble implementert i den tilknyttede forskeropplæringen.

5 I fem år arbeidet vi sammen med ledere og tillitsvalgte i tjueen elektroinstallatørbedrifter og bilverksteder fordelt på fire fylker i Norge. I snitt er det 3 til 4 % kvinnelige elektrikere og bilmekanikere. Se *Kjønn på dagsordenen gjennom to-tre og firepartssamarbeidet i det yrkesfaglige feltet* (Vagle og Møller 2015)

bedriftsutviklingsarbeidet. Kvinnene ble invitert inn i nettverk på tvers av bedrifter og ulike tekniske fag som var representert i regionen. Vi har selv fagkompetanse innenfor elektro og mekanikk, og erfaring fra kvinnenettverket Kvinner i «mannsyrker» fra 1980- og 90-tallet. Dette var en del av vår bakgrunnskompetanse som veiledere og deltakende forskere på alle nivåer i prosjektet.

Vår intensjon var å etablere demokratiske forskningsprosesser i samarbeid med partene i arbeidslivet og å finne myndiggjørende og frigjørende arbeidsmetoder i samarbeid med kvinnenettverk i en feministisk aksjonsforsknings-tradisjon. Rammene for vårt arbeid var innen en pedagogisk aksjonsforskning med forskerne i en dobbeltrolle som veiledere og forskere. Ut fra partene i arbeidslivets forankring i den dialogbaserte aksjonsforskningstilnærmingen var dette for oss den tradisjonelle supplerende retningen. Gjennom forskningsprosessen ble vi i tillegg opptatt av hvordan den kritisk utopiske tilnærmingen til aksjonsforskning i langt større grad kunne bygge opp under unge kvinners myndiggjøringsprosesser i samspill med de andre tilnærmingene. Refleksjonene etter de ulike fasene viste oss stadig klarere hvor vesentlig denne trianguleringen av tilnærmingen var for å styrke de demokratiske prosessene i dette mangfoldige arbeidet, som jo er unikt, men sannsynligvis ikke så unikt. Samfunnsforskning som ivaretar interseksjonelle perspektiver vil raskt innbefatte etablerte organisasjoner, minoritetsgrupper eller uorganiserte grupper. Skal forskningsprosessene på sikt ha en reell demokratisk funksjon, er det avgjørende å søke forståelse for denne helheten og samspillet. I denne artikkelen vil vi gjennom eksempler og erfaringer fra vårt forskningsarbeid forsøke å synliggjøre hvorfor vi mener det er mulig og ønskelig å anvende ulike aksjonsforskningstilnærminger i et bevisst og synliggjort samspill når konteksten tilsier det.

En kan naturligvis stille seg spørsmål om det er nødvendig å skille mellom de ulike tilnærmingene, kan en ikke bare bruke de metodene som passer der og da? Vi vil forsøke å vise at dette ikke er teoretisk forsvarlig eller praktisk hensiktsmessig, da grunnlag, rammer og metoder er avhengig av de ulike rollene, målene, deltakerne og konteksten for å gi etterprøvbare funn og framstille eksemplariske eksempler. Spørsmålet er heller hvordan aksjonsforskning kan være åpen for ulike tilnærminger, prinsipper og metoder for å oppnå mest mulig demokratiske og deltakerstyrte prosesser uten å kamuflere ideologiske og politiske motsetninger.

Forutsetninger og prinsipper i aksjonsforskning

I et aksjonsforskningsarbeid er forskerne involvert i kontinuerlig refleksjon og utarbeidelse av nye planer og endringer underveis i arbeidet. Spesielt i arbeid med endring av maktbalanse, i spørsmål knyttet til majoritets- og minoritetsproblematikk slik som kjønnsbalanse, er aksjonsforskning en tilnærming som kan bidra til demokratiske prosesser. Ulike deltakergrupper, i samarbeid med forskerne, kan delta i et systematisk endrings- og evalueringsarbeid. Forskerne kommer ikke inn i etterkant av et utviklingsarbeid og «forteller» hva som burde vært gjort, men er i et kontinuerlig samspill med deltakerne. Streben mot økt demokrati og myndiggjøring for alle som er involvert i forskningsprosessen, er grunnleggende verdier for all aksjonsforskning (Gustavsen 2014; Lewin 1946; B. S. Nielsen, Aagaard Nielsen & Olsén 1999).

Aksjonsforskningen vokste fram i en tid med stor selvransakelse etter 2. verdenskrig med bakgrunn i de autoritære ideologienes store utbredelse. Metoder for en demokratiserende og folkeopplysende forskning ble utviklet i ulike miljøer. Den skandinaviske velferdsmodellen har vært spesielt velegnet for utvikling av aksjonsforskningsarbeider, og det norske trepartssamarbeidet har til dels blitt utviklet i samarbeid med forskningsmiljøer i nærhet av denne tradisjonen (Greenwood & Levin 1998; Gustavsen 2014). Disse sosiotekniske eller dialogbaserte forskningstradisjonene har likevel blitt kritisert fra mer kritisk teoretiske miljøer for å snevre inn rammene for demokrati og sosial fantasi.

Bevissthet i bruk av tilnærminger er viktig for å tilpasse aksjonsforskningsarbeidet til de ulike deltakergruppene og målene for forskningsarbeidet. Det er avgjørende å skille mellom samarbeid med etablerte organisasjoner for eksempel i arbeidslivet, uorganiserte grupper eller uformelle nettverk når man velger tilnærminger. Bevisstheten i valg av aksjonsforskningstilnærminger er en nødvendig del av forskerrollen, som varierer fra samhandling og veiledning til fasilitering av prosesser i samspillet med deltakerne.

Prosjektet «Jenter i bil og elektro» hadde et omfang av ulike utviklingsarenaer og deltakergrupper som gjorde det spesielt aktuelt å anvende flere aksjonsforskningstilnærminger. Med prosjektets plassering i det yrkesfaglige feltet, i skole og bedrift, lå skjæringspunktet i utgangspunktet mellom den *pedagogiske aksjonsforskningen* og den *dialogbaserte arbeidslivsaksjonsforskningen*. Da dette var et prosjekt som handlet om jenter som minoritet innen tradisjonelt mannsdominerte fagfelt, var den feministiske aksjonsforskningstradisjonen viktig

som et supplement og korrektiv til de andre aksjonsforskningsretningene. Kjønnsperspektivet og feminisme har hatt en utydelig rolle i all aksjonsforskning (Greenwood & Levin 1998; Holter 2008, Vagle og Møller 2014), men dette lar vi ligge her.

Pedagogisk aksjonsforskning i arbeidsorganisasjoner vil som regel bygge på en eller annen form for gruppeveiledning eller forskningssirkler. Forskeren kan være en del av et lærerkollegium, eller det kan være eksterne forskere og veiledere som samarbeider med en eller begge parter i bedriften (McNiff & Whitehead 2001a; Persson 2007).

Den *dialogbaserte aksjonsforskningen* har beveget seg fra en eksperimentdrevet utviklingsform til den i dag dialogdrevne, hvor den lokale diskursen anses som kjernen i det strategiske arbeidet i organisasjonen. Dialogen ses ikke som et teoretisk begrep, men som en metode for å fokusere på de praktiske eksisterende problemene og for i de refleksive forskningsstøttede prosessene å utvikle ny forståelse (Gustavsen 2010). Samarbeidet mellom forskere og partene i bedriftene for å utvikle arbeidsorganisasjonene innen konsensusfeltet står sentralt i dagens dialogbaserte aksjonsforskning.

I likhet med de fleste forskere med en pedagogisk tilnærming anser vi Winters (1989) seks hovedprinsipper for aksjonsforskning som gode retningslinjer for en kvalitetssikring av arbeidet med å samle data og arbeidet for å få fram flest mulig nyanser både i prosessene og i sluttresultatene (E. Møller 2000; Vagle 2003). Han vektlegger å få fram deltakernes stemmer, slik vi ønsket å formidle oppfatningene til både ulike deltakere i bedriftene, bedriftsnettverk og jentenettverkene, deres opplevelser av situasjonen og eventuelle endringer. Prinsipper bør som alt annet heller ikke være statiske, men vi oppfatter disse som dynamiske og gode redskaper både i innhentning og analyse av dokumentasjonsmaterialet (McNiff & Whitehead 2001b). Sett i sammenheng med de to sentrale aksjonsforskerne Greenwood og Levins (1998) såkalte kjennetegn på kunnskapsutvikling innen dialogbasert aksjonsforskning framstår den pedagogiske og dialogbaserte tilnærmingen som både sammenfallende og komplementerende.

Med utgangspunkt i Winters prinsipper har vi sammenstilt dem med Greenwood og Levins (1998, s. 75–76) sammenliknbare kjennetegn (Vagle og Møller 2015). Med vårt forskningsarbeid som bakteppe ser vi på det første prinsippet, som er *refleksiv kritikk*. Dette medfører at vi må stille oss kritiske til våre egne tolkninger og finne metoder for å få fram andre tanker og

forståelsesrammer enn våre egne. Alle våre forforståelser, observasjoner og analyser vil være subjektive, men ved å stille flest mulig dokumenterte spørsmål til den subjektive framstillingen, kan det framstå ikke som objektivitet, men som bevisst, dokumentert subjektivitet (Vagle 2003). Ved å være to veiledere og forskere mangedobles muligheten til denne selvrefleksjonen. I et forprosjekt til bedriftsutviklingsprosjektet utførte vi en kartleggingsundersøkelse med intervju av bortimot seksti jenter som er i bransjene eller har sluttet, bedriftsledere og tillitsvalgte. Intervjuene ble avsluttet med en dialogkonferanse hvor mange av intervjuobjektene deltok sammen med representanter for utdanningsmyndighetene, konsernledelser og hovedorganisasjonene for partene i arbeidslivet. Diskusjonsreferatene inngikk som en del av rapporten (Vagle & Møller 2007). Dette la grunnlag for andre forståelsesrammer og stemmer enn våre egne, i utgangspunktet for forskningsarbeidet. Greenwood og Levins fjerde kjennetegn er at kunnskapsutviklingen må være *preget av at forståelsen som blir skapt i utforskningsprosessen gir grunnlag for sosial handling, samtidig som refleksjon over handling skaper ny mening* (s. 76). Dette kunnskapssynet understreker ytterligere den praktiske dimensjonen og handlingsperspektivet som grunnlag for den refleksive kritikken, i stadig sirkulære prosesser. Gjennom aktiv bruk av ulike dokumentasjonsformer i utviklings- og forskningsprosessen vil muligheten til å få fram stemmene til ulike grupper og å bidra til dialog mellom de forskjellige gruppene øke.

Winters neste prinsipp er *dialektisk kritikk*. I det legger vi at alt står i sammenheng med omgivelsene og gjennom utvikling av ulike motsetninger er under kontinuerlig påvirkning. Det innebærer et behov for å gjennomskue, avklare og benytte dette i forskningsarbeidet. I kartleggingsundersøkelsen framkom det klare motsetninger mellom de ulike stemmene. Jentenes framstilling av sine erfaringer var ofte ikke sammenfallende med bedriftslederes og tillitsvalgtes oppfatninger av hvordan forholdene var for kvinner i bedriftene. Dette var et viktig grunnlag å trekke inn i utviklings- og forskningsarbeidet for å klargjøre, synliggjøre og legge grunnlag for å utvikle og endre grunnlaget for motsetningene. I kartleggingsarbeidet ble ikke majoriteten av mekanikere og elektrikere i bedriftene trukket med. Likevel var vi oppmerksomme på at det var grunnlag for motsetninger mellom gutter/menn som majoritet og jenter/kvinner som minoritet i dette prosjektet. Som arbeidstakere er de i samme posisjon, men på grunn av årelang tradisjon med svært få kvinner i disse miljøene er det grunnlag for motsetninger som måtte synliggjøres og bearbeides.

Greenwood og Levin legger spesielt vekt på og innleder sin beskrivelse av kjennetegn på kunnskapsutvikling innen aksjonsforskning med at den *er kontekstbunden og ser som sin oppgave å løse praktiske hverdagsproblemer definert av lokale aktører sammen med aksjonsforskeren* (s. 75). Med dette understreker de aksjonsforskningens problemløsende kontra problempåpekende funksjon hvor det dialektiske prinsippet blir en drivende kraft i samspillet mellom indre og ytre motsetninger.

Det tredje prinsippet, *samarbeidsressurs*, omhandler samarbeid og mulighetene ved nettopp å se på de iboende motsetninger som kjernen til utvikling. Prosjektet omfattet to ulike bransjer, og bedrifter med svært ulik størrelse og svært forskjellige geografiske regioner. I tillegg til de beskrevne motsetningene, bidro de ulike aksjonsforskningstilnærmingene til økt utvikling. I prosessdokumentasjonen var det minst like viktig å få fram interessante ulikheter og uenigheter som enighet og konklusjoner. Samspillet mellom de ulike motsetninger var drivkraften for å komme fram til nye ideer og utvikling av nye lokale løsninger. Greenwood og Levin vektlegger i spørsmålet om mangfold ytterligere maktbalanse og demokratiske prosesser ved formuleringen av sitt andre prinsipp, at aksjonsforskning er *utforskende ved at deltakerne og aksjonsforskeren utvikler kunnskap sammen i en kommunikativ prosess hvor alle parter deltar og blir tatt seriøst* (s. 75).

Veien blir til mens vi går, og aksjonsforskningsprosjekter kan hele tiden risikere å ta nye eller helt andre retninger enn planlagt. Winters fjerde prinsipp omhandler *risiko*, og vårt prosjekt var svært risikofyllt da vi var avhengig av private bedrifters vilje og mulighet til å sette av tid og ressurser til å delta. Selv om ledelsen av partene i arbeidslivet var positivt innstilt til prosjektet, var dette ingen garanti for at den enkelte bedrift ønsket å prioritere dette arbeidet akkurat i denne tidsperioden, snarere tvert om, da en ikke planlagt finanskriser oppsto. Vi visste heller ikke om det lot seg gjøre å etablere jentennettverk, det var avhengig av at det var enkeltpersoner i bedrifter, fagforeninger eller andre i de valgte regionene som var villige til å bruke tid og krefter på det. Det er interessant at Greenwood og Levin ikke berører risikospørsmålet i sine prinsipper. Den dialogbaserte aksjonsforskningen bygger i stor grad på avtalte samarbeidsprosjekter mellom partene i arbeidslivet, og arenaen for forskningssamarbeidet ligger i dette rommet som allerede eksisterer. Samarbeidet kan utvikles mer eller mindre vellykket, men vil uansett være til stede.

I sitt femte prinsipp legger Winter vekt på *pluralistisk struktur*, som er så godt som identisk med Greenwood og Levins tredje forutsetning: *mangfoldet av erfaring og evner hos deltakerne blir sett som på som en mulighet og et potensial i utforsknings- og handlingsprosessen* (s. 76). Dette anser vi er en konsekvens av refleksiv kritikk og en samarbeidsressurs. De ulike stemmene må høres både underveis og i sluttproduktet. Målet er ikke et riktig svar, men ulike tanker, erfaringer og forhåpentligvis mange nye spørsmål som vi eller andre kan ta fatt i. For å oppnå dette var vi opptatt av å bruke et mangfold av dokumentasjonsformer tilpasset den enkelte deltaker og situasjon. I forprosjektet hadde vi nytte av både intervjuer og dialogkonferanse og ikke minst samspillet mellom disse. Helt fram til sluttprosessen var deltakernes oppsummeringer på veggaviser og diskusjonsinnlegg sentralt i kunnskapsutviklingen. For å bidra til økt pluralisme i strukturen og dokumentasjonen valgte vi som supplement til planer, logger, referater og refleksjoner å ta i bruk framtidsverksteder og dramatisering som arbeidsmetoder, med forankring i kritisk utopisk aksjonsforskning. Dette vil vi komme tilbake til.

Det siste prinsippet er *teori-praksistransformasjon*, som er grunnleggende for både veiledning og aksjonsforskning, og som bygger på et kontinuerlig samspill mellom teori og praksis. Det er egentlig ingen begynnelse eller slutt. Gjennom kontinuerlige refleksive prosesser i veiledningsarbeidet med deltakerne og mellom oss som forskere ble det skapt rom for refleksjon over egen praksis, utvikling av ny kunnskap og innhenting av annen erfaring og teori. Vi valgte å ha med oss et fokus på spørsmål knyttet til kjønnsbalanse, majoritetskultur og yrkesfag inn i arbeidet. Deltakerne brakte med seg sin praksisteori om organisasjonene, som fagarbeidere og som kvinnelige minoriteter. I aksjonsforskningsprosessen er det et poeng å dokumentere og synliggjøre disse prosessene underveis og ikke skille mellom praksis og teori. I både veiledningsarbeidet og aksjonsforskningsarbeidet er behovet for tilføring og utvikling av begreper en del av teori-praksistransformasjonen. Greenwood og Levins femte prinsipp gir Winters formulering en konkretisering ved: *at troverdigheten og validiteten til kunnskap generert i aksjonsforskning blir målt ut fra om problemene blir løst og i hvilken grad deltakerne styrker sin kontroll over egen situasjon* (s. 76). Teori løsrevet fra den konkrete praksisen har i seg selv ingen nytteverdi.

I den praktiske virkeligheten i vårt forskningsarbeid viste det seg at de planlagte halvårige dialogkonferansene for representanter for partene i arbeidslivet,

jentenettverkene og andre samarbeidspartnere ble altfor ressurskrevende for deltakerbedriftene. Tyngdepunktet for samarbeidet med bedriftene ble derfor lokale og regionale utviklingssamlinger, med fokus på egne handlingsplaner, i tråd med en pedagogisk tilnærming.

Vi ønsket at kvinnenettverkene skulle ha en likeverdig stemme og mulighet til selvstendig kunnskapsutvikling i forskningsprosessen. I pedagogisk aksjonsforskning ville deres rolle derimot lett bli som en form for referansegruppe (Møller 2000, Vagle 2002), og i en dialogbasert tilnærming som en av flere deltakere i dialoggrupper. Med en *kritisk utopisk aksjonsforskningstilnærming* så vi muligheter for samlinger og prosesser som ga nettverkene en selvstendig posisjon.

Arenaer for sosial fantasi og økt myndiggjøring utenfor de etablerte organisasjonene

Etablering av samarbeid med de etablerte androsentriske organisasjonene innen bilbransjen og elektrobransjen i et feministisk utviklings- og forskningsprosjekt var skapt for utfordringer, men både arbeidstaker og arbeidsgiverorganisasjonene stilte seg i utgangspunktet positive. Jente- eller kvinnenettverkene eksisterte ikke verken formelt eller uformelt. Flere av jentene uttalte i den oppsummerende fasen: «vi hadde barrierer på å ta kontakt med hverandre» eller var «redde for å bli oppfattet som rødstrømper». Andre var ganske enkelt godt fornøyd og ønsket ikke å stikke seg fram og bli oppfattet som misfornøyde eller negative. Dette var klart den mest risikofylte (Winter 1989) delen av forskningsprosessen. I samarbeid med deltakerbedriftene, de lokale fagforeningene og andre kontaktnett inviterte vi likevel kvinnelige fagarbeidere og lærlinger til samlinger for å dele erfaringer og ta opp eventuelle problemer på egne arbeidsplasser. Det første møtet i den ene regionen beskrev vi slik:

Møtet var preget av mye latter og felles humor og gjenkjennelse, og dette ble supplert med kvinnelig «stand up»- komiker som satte en del problemstillinger på spissen. Noe av tanken bak å dele jentene i faggrupper var å prøve ut ideen om å knytte nettverkene opp til sine respektive fagforeninger, El & IT og Fellesforbundet, men konklusjonen ble et ønske om felles nettverk i regionen. Samlingen fulgte primært i dialogtradisjon. Vi tilrettela for nettverksbygging og dialog. Vi deltok ikke i gruppene, men ønsket en mest mulig maktfri dialog mellom jentene (...) (Vagle og Møller 2014, s.184).

Vi befant oss i et felt som kan identifiseres som det Holter (2008) kaller «Diversification stage»: Kjønn- og likestillingsspørsmål har fått allmenn aksept, og aksjonsforskning og det mannsdominerte tekniske arbeidslivet stiller seg spørsmål om hvordan de kan gjøre seg bedre bruk av kvinner. Når kvinnene møttes, ble derimot deres ønske om bedre innflytelse på sin praktiske hverdag og frigjøring fra påtvungne roller tydelig. Empowermentprosesser startet mer eller mindre av seg selv når samling av et titalls unge kvinner i hver region ble en realitet (Kanter 1977). I Sør-Trøndelag ble det tidlig utviklet en tydelig *samarbeidsressurs* (Winter 1989) mellom alle deltakerbedriftene, det lokale opplæringskontoret og kvinnenettverket. Det ble etablert et felles arbeid med å rekruttere unge kvinner til spesielt elektrobransjen. Gjennom nettverkene «turte» jentene i større grad å tre ut av «en av gutta»-rollen og synliggjøre seg selv som en minoritet. Usynliggjøringen har en funksjon for å hindre stigmatisering (Kanter 1977), men kan også være uttrykk for en del av kvinnenes ansvarsrasjonalitet ved ikke å bryte «rekkene» og samholdet med mannlige kollegaer (Westberg-Wohlgemuth 1996). Som noen oppsummerte: «Når vi dro rundt for å rekruttere nye jenter, var det viktig å vise at vi var helt normale folk.»

Det framkom et dilemma. På den ene siden var det ønskelig at kvinnene skulle kunne skape egne rom for å utvikle en kollektiv stemme og bevissthet uavhengig av organisasjonene. På den annen side var de samtidig «plassert» som et ledd i en pedagogisk aksjonsforskningssirkel, hvor hovedhensikten var å skaffe informasjon og korrektiv til det pågående utviklingsarbeidet i bedriftene.

Jentene var hovedpersonene i prosjektet «Jenter i bil og elektro», og målet var endringer og forbedringer i den enkelte bedrift for å rekruttere og ivareta kvinner. Likevel var kvinnenes minoritetssituasjon så framtrædende at deres mulighet som likeverdige deltakere i ulike dialoger var avhengig av at hadde arenaer for å utvikle sine tanker i en form for fellesskap (Amundsdotter 2009).

Etter hvert som alle kvinnenettverkene var etablert eller «påbegynt», arrangerte vi en egen konferanse med tjueseks deltakere fra alle de fire regionene. En tredjedel av deltakerne hadde ikke deltatt i nettverk tidligere og ble rekrutert gjennom konferansen. Vi så behovet for å endre perspektivet i arbeidet med nettverkene til en mer kritisk utopisk tilnærming.

I motsetning til dialogkonferansene har framtidswerkstedmodellen i den *kritisk utopiske aksjonsforskningstilnærmingen* en kritikkfase som en del av

arbeidsmetodikken. Denne tilnærmingen betød at det ble skapt et rom hvor kvinnene i langt større grad fikk mulighet til å stille seg kritisk til egne og andre bedrifters virksomhet, kvinnesyn osv., selv om alle offisielt var for flere kvinner i bransjene. Vi begynte å lete etter ulike måter å øke de unge kvinnenes mulighet til selv å kontrollere målet og hensikten med kvinnenettverkene på i et frigjørende, feministisk minoritetsperspektiv.

Kvinnenettverkene frigjøringsorientering oppmuntret oss til å tenke videre og legge til rette for bruk av framtidswerkstedslignende samlinger med dramatisering for å kunne bidra til mer kroppslige og fysiske eller gestisk kompetanse i tråd med kritisk utopisk aksjonsforskning. Slik ble det gjennom egne kvinnekonferanser tilrettelagt for frirom for de unge kvinnene der de kollektivt kunne slippe løs fantasien og skape utkast til et arbeidsliv ut fra egne drømmer og ønsker uten hverdagslige barrierer (Hustad & Tofteng 2007). Vi ønsket å bidra til prosesser som kunne øke jentenes mulighet til å påvirke egen situasjon som individer og minoritet, både i arbeidsorganisasjonen og i fagbevegelsen.

Temaene på kvinnesamlingene ble etter hvert styrt av de regionale kvinnenettverkene ønsker. Arbeidsformene varierte noe ut fra temaer. Mange ga klart uttrykk for at de ønsket former som innebar aktivitet og samhandling, og ikke tradisjonelle konferanser med foredrag e.l. Vi fortsatte derfor å bruke elementer fra framtidswerksteder (B.S. Nielsen et al. 1999) og dramatisering (Husted & Tofteng 2007) som ledd i kompetanseutvikling og forskningstilnærming. På bakgrunn av ønsket om selvtillitstrening fra kvinner i nettverkene tok vi kontakt med en profesjonell teaterinstruktør. Hun benyttet på den påfølgende jentesamlingen dramatiseringsøvelser som selvtillitstrening. En av «øvelsene» var for eksempel knyttet til stemmebruk og bruk av kroppen i samspill mellom to og to deltakere, hvor de skulle veksle mellom å rope «NEI» med kraft og styrke.

Nettverkene fikk en funksjon som en arena for «mental styrketrening», som en gruppe beskrev dem. Ulike drømmer og visjoner ble presentert i fargerike veggaviser dominert av figurer og tegninger. Slik ble felles drømmer og visjoner på tvers av regionene en del av grunnlaget for utformingen av arbeidet i de lokale nettverkene. «Som eneste jente i et mannsdominert miljø kan det av og til føles litt enspora, da er det deilig med en dose med jenter av og til som skjønner nyansene i det man snakker om og er opptatt av. Det er en gjenkjennelse i å møte andre jenter som kjennes fint.» Sa de samme unge kvinnene som hadde kviet seg for å hilse på hverandre.

Et viktig element i den kritisk utopiske aksjonsforskningstilnærmingens myndiggjøringsprosesser er deltakelse i offentligorientering av forskningen. På avslutningskonferansen hadde vi invitert en av nettverkslederne til å holde et innlegg. Hun valgte i stedet å invitere de nærmere tjue representantene for nettverkene til å komme opp på podiet og i fellesskap fortelle og svare på spørsmål fra forsknings- og utviklingsprosessen. For oss ble dette en fysisk opplevelse av hvordan en kollektiv stemme hadde utviklet seg fra en referansegruppe, via empowermentprosesser til et langt skritt mot økt myndiggjøring.

Ulik kunnskapsutvikling, ulike arenaer; ulike aksjonsforskningstilnærminger

Ut fra våre erfaringer og vår økte forståelse av de ulike aksjonsforskningstilnærmingenes sprikende epistemologi ser vi et stort behov for tydeliggjøring og diskusjon om betydningen av og hensikten bak ulike prosedyrer og verktøy i aksjonsforskningsarbeider. Aksjonsforskning som et samlebegrep er sammensatt av flere vitenskapsteoretiske retninger. Innen pedagogisk aksjonsforskning er det en klar pragmatisk tilnærming med røtter i Deweys pedagogiske tenkning, men også en mer kritisk tilnærming (Carr & Kemmis 1986; Habermas 1997). Den dialogbaserte aksjonsforskningen har klare røtter i marxistisk vitenskapsteori, men er i dag kanskje den tydeligste eksponenten for den kommunikative kritiske tilnærmingen representert ved Habermas. Kritisk utopisk aksjonsforskning har et felles utspring i kritisk teori tilbake til Frankfurterskolen representert ved Adorno og Horkheimer (i B.S. Nielsen & Nielsen 2006), men med vektlegging av det utopiske og frigjørende element gjennom bruk av den tyske sosialfilosofen og framtreddende representanten for kritisk teori Oskar Negt, som var sentral i utviklingen av friromsbegrepet. Den kritisk utopiske aksjonsforskningen rendyrker kritisk teori, men ser likevel muligheter til å samhandle og anvende metoder fra andre tilnærminger.

Det er derfor ingen klare og entydige skillelinjer mellom disse tre tilnærmingene sett i et vitenskapsteoretisk og ontologisk perspektiv. De epistemologiske antakelsene vil derimot framstå som svært ulike, i for eksempel ytterpunktene fra et dialogbasert aksjonsforskningsarbeid med kun etablerte parter i arbeidslivet for å oppnå økt produksjon og lønnsomhet i en bedrift (teknisk nivå), til kritisk utopisk aksjonsforskning med uorganiserte arbeidsløse ungdomsgrupper (frigjørende nivå). Kurt Aagard Nielsen beskriver dette

som «kontroversen imellem en sprogfilosofisk forankret aksjonsforskning og en subjektsteroretisk forankret aksjonsforskning» (s. 522, 2007).

I likhet med Kurt Aagaard Nielsen anser vi at disse forskjellighetene avspeiles i spørsmål om hva slags kunnskap og kompetanse forskningen kan frambringe, og hvilke forskningsarenaer og metoder som anvendes. Ved å forene ulike aksjonsforskningstilnæringer i ett og samme arbeid kan man dermed bevege seg inn i et minefelt. Den dialogbaserte aksjonsforskningen i arbeidslivet i Norge i dag er i all hovedsak kommunikativ i Habermas' ånd, hvor språket som samhandlingsverktøy er det essensielle, som regel mellom etablerte organisasjoner i arbeidslivet. Selv om Habermas har sitt utspring i kritisk teori og vektlegger praksis og handling utover det rent språklige.

Ifølge kritisk utopiske aksjonsforskere er dette en hemske for den frigjørende og emansiperende aksjonsforskningens myndiggjøringsmål og bidrar til å «låse» deltakerne til rammene for samarbeid mellom deltakerorganisasjonene: «Erkendelsen drives af ønsket om at legitimere den institution, man har forbundet seg med. (...) Dette kan kun undgå, hvis teori er konsekvent kritisk og løsner sig fra samarbejde med bevegelser og organisationer» (Nielsen, K. A., 2007, s. 527).

For å håndtere disse motsetningene redelig, og ikke misbruke de ulike tilnærmingene, er det viktig å klargjøre mål, midler og hensikter i det enkelte aksjonsforskningsarbeid eller deler av det i sammensatte arbeider.

Den pedagogiske aksjonsforskningen ser muligheten for å kombinere en pragmatisk og en kritisk tilnærming til arbeidet: «Den epistemologiske basisen i denne tilnærmingen til aksjonsforskning kan antydes. De metodologiske grunnprinsippene bygger på pragmatiske og kritiske analyser av læreres yrkeskunnskaper» (Hiim 2010, s. 22). McNiffs (2001b) arbeidsfelt er i like stor grad i arbeidslivs- og organisasjonsutvikling, men nyttiggjør på samme måte både den pragmatiske og den kritiske tilnærmingen i arbeidet med kontinuerlige deltakende refleksive prosesser som blir stående som det sentrale i denne tilnærmingen. Fra et pragmatisk pedagogisk epistemologisk perspektiv vil konteksten og den deltakende forskningen med utspring i livsformer skape erfaringer og begreper. Gjennom utvikling av eksempler som er planlagt gjennomført i samspill med ulike aktører, legges grunnlag for refleksjon som bidrar til ny viten og kunnskap om feltet (Hiim 2010; Elliot 1991; Gjøtterud 2011). Sentralt står lærerens forskning på egen

praksis i samspill med kollegaer, studenter eller elever, læreplaner eller utdanningsmyndigheter. Men utover dette er det ingen særegne epistemologiske prosedyrer eller verktøy.

Samarbeidet med LO og NHO i vårt arbeid har vært organisasjonsbundet til en språklig kommunikativ prosess, mens de selvstendige myndiggjørende jentennettverkene har vært frie og arbeidet utopisk. Rammen rundt det hele har vært en pragmatisk pedagogisk epistemologi. Felles for all aksjonsforskning er at forskerne forsøker å gjøre rede for hvordan de står i en gjensidig relasjon og påvirkning til deltakerne, i motsetning til en tilskuer eller observatør. Aksjonsforskningens epistemologi og kunnskapsutvikling er således uansett basert på samarbeid og samhandling, om enn på ulike måter og på ulike arenaer (Gjølterud 2011).

Flere sammenstilte aksjonsforskningstilnærminger - økt kunnskapsutvikling

I starten på «Jenter i bil og elektro» og i tidligere forskningsarbeider har vi, i likhet med mange andre, anvendt aksjonsforskning som en «sekkepost» (Møller 2000; Vagle 2003). Derimot opparbeidet vi i den siste forskningsprosessen økt bevissthet på å anvende arbeidsmetoder og analyseverktøy fra de tre aksjonsforskningstilnærminger ut fra deltakernes ulike roller og maktposisjoner underveis, som vi denne artikkelen har forsøkt å analysere videre. Vi arbeidet eksplisitt med å prøve ut og synliggjøre hvordan de demokratiske prosessene kunne styrke pluralismen og samarbeidsressursene gjennom sammensetning av ulike tilnærminger i det komplekse feltet hvor ulike motsetninger framkom (Winter 1989; Greenwood og Levin 1998; Vagle og Møller 2014).

Partssamarbeidet er det viktigste grunnlaget for utvikling og forankring av endringer og forbedringer i arbeidslivet i Norge. Lange samarbeidstradisjoner har skapt et av verdens mest avtaleregulerte og demokratiske arbeidsliv, selv om det de siste tiårene har blitt satt under sterkt press. Aksjonsforskning i spesielt den dialogbaserte tradisjonen har i sterk grad bidratt til dette samarbeidsklimaet, men tiden er klart inne for å tydeliggjøre og synliggjøre hvordan et samarbeid på tvers av aksjonsforskningsretninger kan styrke og utvide arbeidet. Vi anser vårt aksjonsforskningsarbeid som et konkret eksempel på

en synlig og bevisst sammensetning av de ulike tilnærmingene. Vår videre analyse av dette sammenfaller med Bjørn Gustavsen (2014), som også tar til orde for mer og bredere samarbeid mellom aksjonsforskere:

The role of action research must be seen in terms of a movement where researchers from different schools work together to promote participative constructivism in the form of ability of those concerned to themselves create and shape the society in which they live. *It is these broadly framed movements that represent the primary generalization of action research knowledge, not textually expressed claims to generality, nor the specific measures applied to broaden and strengthen the movements* (Gustavsen 2014, s. 14).

Omfattende demokratiske prosesser krever mer enn samarbeid og innflytelse for etablerte parter eller deltakere i skole og arbeidsliv. Rammeverket de etablerte organisasjonene representerer, kan i et utvidet interseksjonelt og emansiperende perspektiv derimot ses som begrensende. Grupper utenfor dette samarbeidet får begrenset handlingsrom og begrensede muligheter til deltakelse og makt i samfunnet. For å skape reel myndiggjøring og fritt spillerom hevdes det at aksjonsforskning må fristilles fra etablerte organisasjoner (Nielsen, K.A. 2007). Samfunnsdialogen blir innen den kritisk utopiske aksjonsforskningstradisjonen i stor grad ivarettatt av forskerkonferansene, hvor deltakere og forskere presenterer sine eksperimenter for aktuelle eksperter og samfunnsaktører. Skriftlig dokumentasjon og analyse supplerer og utfyller konferansene. Faren er at et kortvarig demokratisk eksperiment aldri fører til systemendring. Forhåpentligvis vil deltakerne oppleve økt kompetanse og myndiggjøring, men dessillusjon kan også være et resultat. Teppet går ned, lysene slukkes og alt går tilbake til det «normale». Dersom troverdigheten og validiteten til kunnskapen generert gjennom aksjonsforskning skal føre til at problemene blir løst og at deltakerne styrker sin kontroll over egen situasjon (Greenwood & Levin 1998), er forankring i de etablerte organisasjonene i alle fall en mulighet.

Dialogkonferanser i en dialogbasert epistemologisk tradisjon var i vårt arbeid en arena for deling av kunnskap om for eksempel kjønn som minoritet i det mannsdominerte arbeidslivet. Som deltakende forskere i samhandling med de andre deltakerne så vi det som vår plikt og vårt ansvar å dele kunnskap

og erfaringer vi hadde på feltet, når vi så det som nyttig eller deltakerne etter spurte verktøy, forståelsesrammer eller liknende. Hans Skjervheim (1957) mener at forståelse av mening bare er mulig eller interessant hvis den som skal forstå en annen også ser seg selv i et felles prosjekt med den andre. I et slikt sammensatt prosjekt fantes det mange eksperter på hver sine felt. Jentene var eksperter på å være minoritet, ledere var eksperter på å være ledere, tillitsvalgte på å være tillitsvalgte, og vi kom inn med forsker-, veilednings- og minoritetskompetanse (Amundsdotter 2009; Kanter 1977). Utveksling av kompetanse, teorier, modeller og ulike forståelsesrammer, i tillegg til refleksjon over egen praksis, inngikk som en viktig del av praksis–teoritransformasjonen (Winter 1989). Slik ble dette også en arena som tok opp i seg store deler av forskerkonferansene i den kritisk utopiske tradisjonen.

En klar forutsetning for at de unge kvinnene skulle ha en selvstendig og kollektiv stemme inn på denne arenaen, var de selvstendige kvinnenettverkene. Dersom kvinnenettverkene hadde forblitt en type referansegruppe, slik det har vært i våre tidligere arbeider (Møller 2000; Vagle 2003; Møller og Vagle 2003), tilsvarende den rollen elever ofte får i pedagogisk aksjonsforskning når læreren forsker på egen eller kollegiets praksis, ville dette frambrakt en annen og mer begrenset kunnskap.

En rendyrket epistemologi knyttet til hovedorganisasjonene, eller fristilt fra dem, ville hverken frambrakt nødvendig kunnskap om de unge kvinnenes situasjon eller om hvordan arbeidsorganisasjonene kunne endres for bedre å ivareta og rekruttere kvinner.

Alle aksjonsforskningstilnæringer har store grunnleggende likheter og et godt grunnlag for å samarbeide (Nielsen, B. S. & Nielsen, K.A. 2007; Gustavsén 2014). Bak de epistemologiske antakelsene og påfølgende verktøy og prosedyrer er det likevel ulike logikker og perspektiver. Den epistemologiske praksis og diskusjon er viktig for å ivareta de demokratiske verdiene, bærekraft og forankring av forskningsprosessene. For å bidra til økt demokrati, myndiggjørende prosesser og kunnskapsutvikling for den enkelte og samfunnet må bevisstheten om sammenheng mellom perspektiver, hensikter og virkemidler i aksjonsforskningen, enten det anvendes en pedagogisk, en dialogbasert eller en kritisk utopisk tilnærming, synliggjøres og framstå transparent for deltakerne som en del av dokumentasjonen.

Litteratur

- Amundsdotter, E. (2009). *Att framkalla och förändra ordningen* (Ph.d-avhandling). Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Egeland, C. & R. Gressgård (2008). Omsorg for «andre»: Feminisme, forskjell og ansvarlighet. *Tidsskrift for kjønnsforskning* 32(4) 40–59.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gjotterud, S.M. (2011). *Utvikling av veiledningsmøter i praktisk-pedagogisk utdanning: aksjonsforskning i lærerutdanneres praksis* (Ph.d-avhandling, Department of Mathematical Sciences and Technology). Ås: Universitetet for miljø- og biovitenskap.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: social research for social change*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Gustavsen, B. (2010). *Inovasjonssamarbeid mellom bedrifter og forskning: den norske modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gustavsen, B. (2014) *Social impact and the justification of action research knowledge* <http://arj.sagepub.com/content/early/2014/05/11/1476750314534455>
- Habermas, J. (1997). *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holter, Ø.G. (2008). Gender and Action Research. In A.M. Berg & O. Eikeland (eds.), *Labour, Education & Society* (Vol 9). Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Husted, M. & Tofteng, D. (2007) *Respekt og realiteter – bevægelse mellom arbeidet og udstødning* (Ph.d-avhandling). Roskilde Universitetcenter.
- Kanter, R.M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2001a). *Action research in organisations*. London: Routledge.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2001b). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge Falmer.
- Møller, E. (2000). *Et eksempel på etablering og utvikling med klassestyrere for å synliggjøre og ivareta jenter som minoritet på utradisjonelle guttefag* (Hovedfagsoppgave). Høgskolen i Akershus.
- Møller, E. & Vagle, I. (2003). *En av gutta?: skole- og bedriftsutvikling for å gjøre guttedominerte håndverksfag attraktive for jenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nielsen, B.S., Aagaard Nielsen, K. & Olsén, P. (1999). *Demokrati som læreprosess: Industri og Lykke: Et år med Dyndspringeren*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Nielsen, K.A. & Nielsen, B.S. (2006). Methodologies in Action Research. In K.A. Nielsen & L. Svensson (eds.), *Action Research and Innteractive Research, Beyond practice and theory* (pp. 63–87). Maastricht: Shaker Publisher.
- Skjervheim, H. (1957). *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Institutt for sosiologi, Universitet i Oslo.
- Nielsen, K.A. (2007). Aksjonsforskningens Videnskapsteori. In L. Fuglesang & P. Bitsch Olsen (eds.), *Videnskapsteori i samfundsvidenskabene: på tværs af fagkulturer og paradigmer* (517–546). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Persson, S. (2007). Veiledning i forsknings sirkler: om møte mellom forskere og lærere. I T. Krogsmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 104–124). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vagle, I. (2003). *Endelig litt action*. Hovedfagsoppgave. Høgskolen i Oslo og Akershus
- Vagle, I. & Møller, E. (2007). *Jenter i bil- og elektrobransjen. Kartleggingsrapport*. Oslo: EL & IT Forbundet, Fellesforbundet, TELFO, Norges Bilbransjeforbund og HF-hovedorganisasjonenes fellestiltak.
- Vagle, I. & Møller, E. (2015). *Kjønn på dagsordenen gjennom to- tre- og firepartssamarbeidet innen elektrofag i det yrkesfaglige feltet* (Ph.d-avhandling). Roskilde Universitetcenter.
- Westberg-Wohlgemuth, H. (1996). *Kvinnor och män marks: könsmärkning av arbete – en dold lärandeprocess* (Ph.d-avhandling, Arbetslivsinstitutet), Stockholms Universitet, Stockholm.
- Winter, R. (1989). *Learning from experienc: Principles and practicein action-research*. East Sussex: The Falmer Press.

16

Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltakende prosesser

Hvordan kan frirom og estetisk holdning bidra til å videreutvikle validiteten i aksjonsforskning?

Eva Schwencke

The purpose of this article is to create a discussion of the validity of action research aimed especially at the challenges and opportunities in the researcher's role and facilitation of participatory processes. Critical Utopian Action Research (CUAR) emphasizes facilitating the development of the subjectivity of the participants in the research process, and hence of contributing to the independence of the participants. Thus being aware of the subjectivity in their action research, participants will not need to choose ways of presenting and expressing that they think the researchers will appreciate. Kurt Aagaard Nielsen, Birger Steen Nielsen and Peter Olsen at Roskilde University (RUC), developed a theoretical and practical framework for CUAR based on the legacy of Critical Theory.

This article uses examples from a Future Creating Workshop, which was conducted at Oslo and Akershus University College (HiOA) as a research method. The workshop

was arranged in collaboration with students from the Master's program in vocational pedagogy (MAYP) 2015. This is a subproject of the research project Relevant Curriculum Development in Vocational Education and Training (VET). (Hiim 2014).

It is especially Oskar Negt's concept of social imagination that is central to developing subjectivity. Moreover, Birger Steen Nielsen's notion of aesthetic stance and the relationship between sensitivity and reason through gestic knowledge are important concepts for discussing the dialectics in Future Creating Workshop, and for facilitating the development of free space and social imagination.

This article concludes with some assumptions that discussions on the development of validity may help to clarify the three objectives of action research; contribution to local development, to the research community and to the development of the researcher, and thus overall contribute to building a democratic knowledge and research culture.

Innledning

Hensikten med forskning er å utvikle vitenskapelig kunnskap for å gi bedre innsikt i virkelighetens fenomener ut over vanlig oppfatning av dem. Validitet handler om sannhetsinnholdet i forskningen og kraften i argumentene. Dette handler om tillit til resultatene og er viktig både for den enkelte forsker, for forskningens anerkjennelse, og ikke minst for aksjonsforskningen i forhold til mainstream¹ forskning. I denne sammenhengen ser jeg særlig utfordringer i forskerens ståsted og den oppmerksomhet hun gir sin egen virksomhet som forsker, forskerrollen. Forskereffekten er til stede i enhver forskning, også usynlig og ubevisst. Den ubevisste påvirkningen av resultatet kan foregå gjennom at forskeren med sine egne erfaringer og sitt ståsted påvirker andres formidling av virkeligheten. Det kan skje både gjennom egen formidling av andres utsagn eller handlinger og ved at deltakere uttrykker det de tror forskeren vil høre. Målet for mainstream-forskningen er å gjøre tiltak for å prøve å eliminere denne forskerpåvirkningen. Aksjonsforskningen derimot, prøver å ta problemet på alvor, ikke gjennom å prøve å fjerne det, men ved å møte det åpent i samarbeid med deltakerne i forskningsprosessen². Utfordringene for aksjonsforskere ligger særlig i hvordan vi legger til rette for samarbeidet om forskningen.

-
- 1 Begrepet brukes i denne sammenhengen på samme måte som konvensjonell forskning, om kvantitative og kvalitative forskningstilnærminger, i vid betydning, slik det forstås i dag.
 - 2 Dette var grunnleggende for Kurt Lewin da han først brukte begrepet aksjonsforskning (Lewin, 1946).

Aksjonsforskning kjennetegnes ved at den skal bidra med ny kunnskap til forskersamfunnet, samtidig som den skal bidra til lokale og samfunnsmessige forbedringsprosesser³. Dette doble formålet til aksjonsforskning gjennom dens uttrykte handlings- og endringsaspekt, gjør at den skiller seg fra mainstream-forskning hvis hovedfunksjon bare er konsentrert om det første elementet, forskningsbidraget. Anvendelse av forskningsresultater oppfattes snarere som et annet felt som overlates til andre, anvendt forskning, i eller utenfor feltet. Når både forskning og handling skal kombineres av samme forsker, utfordres forskerrollen og dermed validiteten. Aksjonsforskningen må ta kravene til validitet på alvor for å styrke vitenskapelig kunnskapsutvikling (Eikeland, 2006; Schwencke, 2006a; Nielsen, 2004).

Utfordringene med validiteten i den doble forskerrollen, som bidragsyter både til forskersamfunnet og til utviklingsprosesser i den lokale sammenhengen, prøver Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (CUAR) å møte på flere måter. Forskerens subjektive engasjement og normative ståsted blir en viktig drivkraft i samarbeidende lokale endringsprosesser. Den grunnleggende arbeidsformen er det normative prinsippet om reell deltakelse fra de ulike partene i forskningsprosessen, både i det lokale endringsarbeidet og i den helhetlige forskningen. Forskeren inngår som deltakende i et reelt samarbeid om utviklingen av de lokale prosessene så vel som den forskningsmessige analytiske siden. Forskerens normative bidrag blir å legge til rette for demokratiske prosesser for at deltakerne kan utvikle, synliggjøre og formidle egne erfaringer gjennom endringsprosessene. Forskeren kan bruke makten i forskerrollen til tydelig å redusere asymmetrien mellom deltakerne i forskningsprosessen i stedet for å skjule den.

Forskeren bidrar i den lokale situasjonen med sin forskerexpertise og subjektivitet. Parallelt må hun utvikle distanse til de konkrete endringsprosessene for å se etter de allmenne elementene, *commons* (Nielsen & Nielsen, 2006), det som er felles for mange ut over den konkrete situasjonen, og gjøre vitenskapelige analyser til nytte for forskersamfunnet. Hvis samarbeidet fundamenteres på godt organiserte deltakende premisser, og der andres tidligere oppsumerte erfaringer og analyser i form av teori blir en del av den felles utviklingsprosessen og analysen, trenger ikke forskningen lenger utvikles i en ekspertkultur og forbeholdes en elite. Kombinasjonen av nærhet og distanse

3 CUAR legger også vekt på et tredje element, den personlige utviklingen til forskeren. Innledningsvis konsentrerer jeg meg særlig om dette doble formålet.

kan bidra til at forskningen blir en del av en demokratisk samfunnsmessig utvikling (Nielsen, 2004; Nielsen & Nielsen, 2006; Eikeland, 2006).

Likevel er validiteten en utfordring. Hvordan det er mulig å unngå at deltakerne sier det som de forventer at lederen og forskningslederen vil høre? Et sentralt begrep hos CUAR i denne sammenhengen er Oskar Negts begrep om *sosial fantasi* (Negt, 1981). Dette begrepet, mente han, kan bidra til at den enkelte kan se muligheter og alternative fremtider i samfunnet. Forskerens tilrettelegging for utvikling av *sosial fantasi* kan medvirke til deltakernes uavhengighet, og at det dermed ikke er behov for deltakerne til å velge formuleringer som de tror forskeren vil høre. Begrepet rommer kreativitet, estetisk holdning og frirom og uttrykkes særlig i metoden Fremtidsverksted (Nielsen, 2004; Nielsen & Nielsen, 2006; Schwencke, 2006a, b).

Hensikten med denne artikkelen er å presentere noen kjennetegn ved CUAR gjennom å drøfte utfordringer ved deltakende prosesser i aksjonsforskningen og dermed mulige bidrag som kritisk utopisk aksjonsforskning kan ha til validiteten. Med utgangspunkt i *sosial fantasi* vil jeg løfte frem begrepet *frirom* som grunnlag for deltakelse gjennom å drøfte *estetisk og sanselig, gestisk, kunnskap* som innfallsvinkel.

Dette arbeidet er forankret i erfaringer fra gjennomføring av flere aksjonsforskningsprosjekter og Fremtidsverksteder de siste årene ⁴⁵.

Den empiriske delen av artikkelen vil bestå i en kort presentasjon og drøfting av bruk av Fremtidsverksted som forskningsmetode i et aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid med studenter fra masterstudiet i yrkespedagogikk (MAYP) i 2015. Dette er et delprosjekt til forskningsprosjektet *Relevant curriculum development in vocational education and training (VET)* (Hiim, 2014). Dessuten bygger jeg på sentrale arbeider omkring det miljøet som har utviklet CUAR ved RUC de siste årene⁶.

Den nye kunnskapen i denne artikkelen er en ny sammenstilling av teori og erfaringer gjennom flere tiår, kombinert med egne aksjonsforskningsprosjekter i stadig nye kontekster.

4 Se blant annet Larsen og Schwencke (2011).

5 Ph.d. -avhandling «Bedre dialog og frirom i oppdragsprosjekter – Myndiggjørende utdanning for IT-studenter» (Schwencke, 2006a).

6 Blant andre Husted, M. & Tofteng D. (2010); Nielsen, B. S. (2010); Nielsen, B. S. & Nielsen, K. Aa. (1999); Nielsen, B. S., Nielsen, K. Aa. & Olsèn, P. (1999, 2003), Nielsen, K. Aa. (2004); Nielsen, K. Aa. & Nielsen, B. S. (2006); Paaby, K., Nielsen, B. S. & Nielsen, K. Aa. (1988).

Nedenfor drøftes to hovedområder i CUAR som jeg mener kan bidra til å styrke validiteten innen aksjonsforskning, a) deltakelse, dialog og demokrati, og b) sosial fantasi, frirom og estetisk holdning. Jeg går særlig inn i gjennomføringen av Fremtidsverkstedet som eksempel. Men først gir jeg en kort presentasjon av bakgrunnen for utviklingen av CUAR.

Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (CUAR)

Forankring i Kritisk Teori

CUAR som er en av tilnærmingene til aksjonsforskning som er levende i Skandinavia i dag, har røtter i flere ulike retninger. Det teoretiske fundamentet er forankret i Kritisk teori og Frankfurterskolen (Nielsen, 2004; Schwencke, 2006a; Tofteng & Husted, 2014). Utgangspunkt for Kritisk teori var en kritikk av de udemokratiske samfunnsstrukturer som særlig var i ferd med å vokse frem i Tyskland i mellomkrigstiden. Analyser viste at årsaken til at samfunnsborgerne aksepterte de autoritære strukturene, var at folk hadde en opplevelse av fremmedgjøring, en oppfattelse av samfunnsstrukturene som «fastfrosne», noe som de ikke kunne påvirke eller gjøre noe med (Adorno & Horkheimer, 1972). Adorno og Horkheimer forholdt seg ikke til praktiske endringsprosesser, men deres teori om dialektikk mellom kritiske og utopiske perspektiver åpnet imidlertid for muligheter for endring. Estetikken var det elementet som kunne bidra til at mennesker kunne komme i kontakt med et indre naturlig behov for frihet og utgjøre en kraft for endring, mente de. Frihetsbehovet kan ligge som et skjult potensial og gjøre at folk ikke lar seg bryte helt ned, men har en overskridende mulighet, eller «det transcendentale egoet», i Skjervheims ord (1957). Men for å gjøre teorien anvendbar i dag, ble det nødvendig å gjøre den praktisk og forskningsrettet.

Forskningstilnærming

Inspirasjon til å utvikle en praktisk aksjonsforskning, basert på Kritisk teori, kom gjennom flere uavhengige kilder. For det første ble Kurt Lewins arbeider (1946) med deltakende og demokratiske forskningsprosesser interessante. Lewin mente at forskningen ikke kunne være verdifri, men at forskerne hadde ansvar for å utvikle forskning gjennom en deltakende forskerrolle (Nielsen, 2004). Dessuten ble forskningens verdifrihet satt under debatt med

Skjervheims deltakerbegrep (1957) og den påfølgende positivismekritikken i universitetsdiskusjonene. For det tredje ble utviklingen av den sosiotekniske aksjonsforskning og organisasjonsutvikling på 1960-tallet i Norge en viktig inspirasjonskilde⁷. Videre la Negts prosjektsamarbeid med fagbevegelsen i Tyskland grunnlag for praktisk forskningsrettet Kritisk teori med samfunnsmessig forankring (Negt 1981, 1985. Dermed ble oppmerksomheten mot *sosial fantasi* og *utopiske* perspektiver relevant for å bidra til å åpne folks opplevelse av de *fastfrosne* autoritære samfunnsstrukturer i arbeidslivet (Nielsen & Nielsen, 2006). På bakgrunn av disse retningene utviklet Kurt Aagaard Nielsen, Birger Steen Nielsen og Peter Olsèn teoretiske og praktiske rammer for en egen retning innenfor aksjonsforskningen som de kalte Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (blant andre Nielsen, Nielsen & Olsèn, 1999, 2003; Tofteng & Husted, 2014; Schwencke, 2006a).

CUARs særlige kjennetegn som bidrag til styrket validitet i aksjonsforskning

I dette avsnittet vil jeg diskutere de særegne trekkene ved CUAR som jeg mener kan bidra til å styrke aksjonsforskningens validitet når det gjelder forskerens egen rolle i forskningsprosessen. Det gjelder for det første hvordan og hvorfor en kan legge til rette for deltakelse, dialog og demokrati for at deltakerne skal oppleve at det er reelt og ikke bare tilsynelatende. Det andre området som jeg vil diskutere nærmere, er hvordan og hvorfor en skal legge til rette for sosial fantasi, frirom og estetisk holdning.

Deltakelse, dialog og demokrati

For å bryte ned oppfatninger om at det er forskere alene som kan skape vitenskap, er det et kjennetegn ved aksjonsforskningen, til forskjell fra konvensjonell forskning, at endringsarbeidet og forskningen skjer i samarbeid med dem det gjelder. Skjervheims deltakerbegrep ansees for å være en av linkene mellom Kritisk teori og Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (Schwencke, 2006a). Deltakelse, i Skjervheims perspektiv, handler om å se den andre som et subjekt, i stedet for som et objekt. Han har et poeng til forskeren og mener at

7 Sosioteknisk teori (Thorsrud & Emery, 1965) ble utviklet gjennom forskning på bedriftsmedvirkning ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) i Norge i samarbeid med Tawistoc-instituttet i England på 1960-tallet.

forståelse av mening bare er mulig eller interessant dersom den som skal forstå den andre, også ser seg selv i et felles prosjekt med den andre, «*saman om noko tridje... ego og alter er medsubjekt i høve til det sams sakstilhøve*» (Skjervheim 1957, s. 72). Ved å etablere samarbeidende prosesser om en felles gjenstand eller et saksforhold, vil partene forholde seg til det felles objektet som subjekter. Da vil objektet utgjøre «det felles tredje» (Husted & Tofteng, 2010), saksforholdet og arbeidsprosessene som relasjonen dreier seg om. Skjervheim lager i denne sammenhengen store utfordringer for aksjonsforskeren og viktige diskusjoner i forhold til validiteten i aksjonsforskningen. De særlige diskusjonene handler om hvordan en kan involvere deltakerne, lytte og skape reell dialog mellom ulike synspunkter og interesser slik at fellesskapet styrer, ikke forskeren. Dessuten er det viktig å diskutere hva det innebærer å ta konsekvensene av andres meninger selv om de strir imot ens egne. For at de dialektiske prosessene mellom folks friheter skal være realistiske, er det nødvendig å utvikle reelle dialoger. Skjervheim utfordrer forskerens vilje til samarbeid gjennom sin formulering: «Å ta den andre alvorleg er det same som å vera viljug til å ta hans meiningar opp til ettertanke, eventuelt diskusjon» (Skjervheim, 1957, s. 75). En slik kommunikasjon innebærer å være opptatt av saksforholdet og lytte til den andres meninger om innholdet i dette. Dette dialogbegrepet supplerer et konvensjonelt dialogbegrep, slik Habermas (1999) uttrykker det, som primært har oppmerksomheten rettet mot den språklige formen, kommunikasjonsformen, og i mindre grad mot essensen i innholdet i det som sies (Schwencke, 2006a).

Bakgrunnen for bruken av deltakerbegrepet inn i CUAR var en erkjennelse av at medbestemmelses- og medvirkningsbegrepet fra sosioteknisk teori (Thorsrud & Emery, 1969) ikke var nok til å bidra til endring i samfunnet. Disse begrepene fungerte primært som strukturelle og kollektive prosesser der bedriftsmedvirkning ble en viktig forhandlingsfaktor mellom partene i arbeidslivet. I tillegg var det behov for at det enkelte individ som involvert deltaker ble satt i fokus, for at de kollektive prosessene skulle fungere.

For å forstå deltakerbegrepet rettet Skjervheim oppmerksomheten mot det individuelle ansvaret, ikke minst for å utvikle sin egen subjektivitet, «... subjektet si oppgåve 'at blive subjektiv', sjølv å ta valet, sjølv å velja eigenleg» (Skjervheim 1957, s. 87). Individbegrepet uttrykkes som en del av et kollektivt begrep, ikke i motsetning til det. Paulo Freire som også er en sentral inspirasjonskilde til innholdet i deltakerbegrepet hos CUAR, er opptatt av

dialektikken mellom individ og kollektiv, at den gjensidige friheten er en forutsetning for samarbeid: «... Freedom becomes mature in confrontation with other freedoms, defending its rights in relation to parental authority, the authority of teachers, and the authority of the state» (Freire, 1998, s. 96–97). Freire kan leses slik at den individuelle friheten modnes i møtet med andres frihet og dermed kan gjøre subjektbegrepet til både et individbegrep og et kollektivt begrep. På den måten kan det individuelle deltakerbegrepet og de demokratiske prosesser bli grunnleggende for å gjennomføre kollektive og strukturelle samfunnsendringer.

Dette dialogbegrepet er det noe mer enn et språklig begrep, det har en innholdsmessig side som retter oppmerksomheten mot hva som skal til for å få frem den kunnskapen som ligger skjult hos folk, og for at vanlige folk skal være i stand til å skape ny kunnskap. Kritisk teoris begrep om individuelle og kollektive samfunnsmessig *fastfrosne* strukturer krevde utvikling av metoder for å løse opp det frosne, der reelt deltakende og demokratiske prosesser ble en del av dialogbegrepet, og folk kunne bruke egne erfaringer og åpne seg for å skape nye muligheter, slik Jungk og Mullert (1984) bidro til med utvikling av Fremtidsverkstedet som en metode i aksjonsforskningen. Utvikling av begreper om *frirom* og *estetiske* holdninger ble en viktig vei videre for å styrke reell deltakelse, dialog og demokrati innenfor aksjonsforskningen.

Sosial fantasi, frirom og estetisk holdning

Sosial fantasi kan bidra til at den enkelte kan oppdage muligheter og alternativer til dagens samfunnsorganisering (Negt, 1981). Utvikling av sosial fantasi uttrykker ønsker omkring fremtidige samfunnsmessige forhold som kan brukes som perspektiver for hverdagslivets virkelighet og behov for forbedringer. Forutsetninger for å bryte barrierer og fastfrosne strukturer og utvikle sosial fantasi er at man på den ene siden kan ferdes i en atmosfære av tillit og anerkjennelse, et *frirom*, og på den andre siden har muligheter for å utvikle en *estetisk* holdning.

Frirom

Mennesket har behov for et rom i dagliglivet hvor det er mulig å kjenne på sin uavhengighet fra ytre sosial kontroll, hvor dets egne tanker og følelser er akseptert og utfordret. Det kan skapes et felles rom for erkjennelse og refleksjon som åpner muligheter for fantasi og kreativitet i samfunnslivet, erfaringsutveksling, overskridelser og læring som kan bidra til å fremme og synliggjøre

potensialer som ligger skjult hos folk. I umiddelbare opplevelser av anerkjennelse og aksept ligger muligheter for å styrke subjektivitet og myndiggjørende prosesser (Nielsen, 2010; Schwencke, 2006b; Honneth, 2003).

For at frirommet skal bli reelt og bidra til frigjørende prosesser, er det nødvendig å ta Foucaults begrep om «makt i alle relasjoner» alvorlig. Makten ligger innebygd i både hierarkiske relasjoner og akademiske diskurser om rett og galt som blir sosialisert og internalisert hos individene. Den innebygde makten får sosiale konsekvenser i arbeidsdelingen gjennom samfunnsmessige nivåer som uttrykker rangering av mennesker. Derfor må det bygges inn strukturer med noen grep og teknikker som reduserer og nøytraliserer makten, og som tar vare på en demokratisk atmosfære av aksept for kritiske innspill og fellesskap utenfor ledelsens ønske om kontroll (Schwencke, 2006b).

For å redusere maktrelasjonene i rommet må det derfor stilles krav til strukturelle, organisatoriske grep, som blant annet de seks prinsippene som ligger til grunn for organiseringen av Fremtidsverkstedet (nærmere utdypet nedenfor). Det understrekes at frirommet er et kollektivt rom der fellesskapet kan utvikle og forhandle visjoner og forslag, uavhengig av den makten som ledelsen signaliserer. Opplevelsen av reelt frirom, ikke bare fiktivt, kan bidra til styrking av egne myndiggjørende prosesser og yrkesstolthet i hverdagen (Nielsen, 2004; Schwencke 2006a og b; Larsen & Schwencke, 2011, 2015). CUARs begrep om frirom kan sees som å utvide organisasjonsteoriens begrep «leisure», fri tid. Frirommet kan dermed være et begrep om fysisk rom og tid, uavhengig av produksjonslogikken i arbeidssituasjonen, med klare regler for demokratiske prosesser.

Estetisk holdning og «gestisk» kunnskap

Gjennom Adornos innflytelse har Kritisk teori vært opptatt av estetisk holdning. Her lå mulighetene for å oppdage og uttrykke samfunnskritikken og alternativene. Adornos begrep om “Aesthetic Cognition” utvikler innholdet i *sosial fantasi* og *friromsbegrepet* og åpner potensialer for kontakt med både den ytre naturen og seg selv som uferdig naturvesen. Uferdighetene som ligger i naturelementet, er kimen til å bryte ut av fastfrosne mønstre og kan bidra til utvikling og endring både i samfunnet og i organisasjoner, så vel som hos individet. Birger Steen Nielsen (2010) går dypere inn i denne diskusjonen gjennom en studie av arbeidet til Rudolf zur Lippe, elev av Adorno, og analyserer hvordan *estetisk holdning* kan utvikle seg til *gestisk kunnskap*, som er et uttrykk for at sanselighet og fornuft arbeider sammen. Han drøfter hvordan *gestisk*

kunnskap er relevant for Kritisk teori og kan bidra til muligheter i aksjonsforskning. Det er særlig på tre områder Nielsen trekker frem at estetisk holdning kan bygge *gestisk kunnskap*.

Estetisk holdning utgjør en *skapende dimensjon* i all menneskelig praksis, inklusive det vitenskapelige og filosofiske arbeidet (Nielsen, 2010, s. 26). Men det er to forutsetninger. For det første er det en forutsetning for den skapende dimensjonen at den estetiske holdningen forholder seg til verden omkring gjennom sanselighet og «bæres av en relation til verden, kendetegnet ved gjenstandsmessig sensitivitet» (Nielsen, 2010, s. 26), slik Nielsen uttrykker det. Slik jeg forstår hans bruk av gjenstandsmessig sensitivitet, menes det at sansningen av verden omkring oss, saksforholdet og fysisk gjenstander, er en nødvendig kilde til erkjennelse. Videre sier han at det estetiske kommer til syne og oppdages gjennom vårt møte med «verden», samfunnet omkring og den ytre naturen. Dermed har sansebevisstheten «karakter av en livsyttring», en subjektivitet som er noe mer enn kroppslighet og ikke betraktes som mindreverdige der resultatene blir sett på som upålitelige (Nielsen, 2010, s. 28). «Gestus er kroppslige bevegelser der samler sig til gestalter eller rytmer ... gestus også på en gang uttrykk for en opplevelse og en meddelelse. Gestus betoner således en dimensjon af sansligheden som ikke på samme måde kan gribes af begreber som 'kropsliggørelse' eller 'embodiment'» (Nielsen, 2010, s. 30).

For det andre er det en forutsetning for den skapende virksomheten og estetisk holdning som kilde til kunnskap at den estetiske holdningen kombineres med «en form for analytisk arbejde der forenede en *begreps-refleksiv* (og dermed kritisk-distancerende) form» for dermed å utvikles til gestisk kunnskap (Nielsen, 2010, s. 26). Slik jeg leser dette, understreker han at gestisk kunnskap er både en sanselig opplevelse og samtidig et analytisk uttrykk og en meddelelse, og i dette begrepet «indgår de en særlig tæt forbindelse» (Nielsen, 2010, s. 32). Denne enheten av skjerpet mottakelighet og en kritisk eksperimenterende utprøving av spørsmål og tilganger utgjør grunnlaget for Kritisk teoris *skapende kraft og sosial fantasi*.

Nielsen diskuterer videre noen mulige konsekvenser av begrepet «gestisk» kunnskap. For det første er han opptatt av å vise at «gestisk» kunnskap er noe mer enn taus kunnskap og ferdigheter. Dette er viktig for å gå imot både et syn på kroppslige aktivitetsformer som bare utførende, og et syn om at estetiske aktiviteter bare er uttrykkende eller ekspressive. På den annen side er han på vakt for en motsatt holdning om en idealisering av «gestisk» kunnskap. Han mener vi bør se

andre kunnskapsformer som viktige bidrag til kunnskap og se de ulike kunnskapsformene som komplementære (Nielsen, 2010, s. 32). Videre er han opptatt av praktisk konsekvenser av å utvikle estetisk holdning. Nielsens poeng er at dette ikke bare kan isoleres som tradisjonell kunst, men må være en del av en dannelsesprosess som åpner for nye muligheter og gjelder alle områder i hverdagslivet.

Når det gjelder hvilken betydning estetisk holdning har for Kritisk teori, peker Nielsen på betydningen av uferdighetene i frirommet og erfaringen, og uttrykker at estetisk holdning er en forutsetning for den «uræglemterede erfaring» som er like relevant og nødvendig i hverdagslivet som for eksempel i pedagogisk eller vitenskapelig arbeid (Nielsen, 2010, s. 33). Nielsens understrekning av at den estetiske holdningen og sansebevisstheten blir til gjennom vårt møte med verden, innebærer at det performative gjøre-elementet, de eksperimenterende utprøvingene, både hos aksjonsforskeren og hos deltakerne, utvider grunnlaget for kunnskap. Gjennom enheten av sanselighet og rasjonalitet uttrykkes et av Kritisk teoris viktigste bidrag til aksjonsforskningen. Deltakernes umiddelbare subjektive erfaringer får grunnleggende betydning for å skape noe nytt og være kilde til helhetlig kunnskapsutvikling. På en slik måte kan Kritisk teori bidra til å utfylle begrensningene til andre forskningsmessige tilganger.

I videre drøftinger om estetisk holdning og gestisk kunnskap og deres bidrag til å skape frirom vil det være interessant å trekke inn andres erfaringer med kunstbaserte og estetiske lære- og forskningsprosesser (bl.a. Meltzer, 2015; Husted & Tofteng, 2010; Wilson & Flicker, 2014; Winnicot, 1971; George, 2014; May, 1994). I denne sammenhengen vil jeg særlig drøfte bruken av Fremtidsverksted som metode i aksjonsforskningen som uttrykk for et fundament i CUAR der sanselighet og fornuft arbeider sammen.

Nedenfor vil jeg drøfte frirommet og utvikling av gestisk kunnskap som driv til deltakende og demokratiske prosesser i Fremtidsverkstedet i lys av et konkret eksempel som ble gjennomført ved Masterstudiet i Yrkespedagogikk, MAYP, ved Høgskolen i Oslo og Akershus, HiOA, oktober 2015.

Fremtidsverksted som forskningsmetode i aksjonsforskningen – et eksempel

Nedenfor vil jeg drøfte tilrettelegging og gjennomføring av frirom i Fremtidsverkstedet gjennom et konkret eksempel. Men først vil jeg redegjøre kort for Fremtidsverkstedets plass i studentaktive læringsmetoder, særlig

yrkespedagogisk utviklingsarbeid (Schwencke & Houge-Thiis, 2015; Larsen & Schwencke, 2011, 2015), og deretter nærmere for Fremtidsverkstedet som metode i aksjonsforskningen.

Ulike tilnærminger til aksjonsforskning i Norge bygger på utviklingsarbeid og endringsprosjekter er blitt en del av studentaktive læringsmetoder. FoU-basert utdanning der studentene gjør utviklingsprosjekter på egen arbeidsplass eller i andre lokale situasjoner, etterlyses av studentene og får stadig mer utbredelse i profesjonsrettede utdanninger i dag (Schwencke & Houge-Thiis, 2013). Gjennom å etablere samarbeidsprosjekter mellom utdanningene og arbeidslivet bygd på studentenes utviklingsarbeider, kan bruk av aksjonsforskning gjøre utviklingsarbeid til forskning og bidra til å styrke studentenes lærings- og forskningskompetanse. Slike studentaktive læringsmetoder utfordres imidlertid på en rekke områder, bl.a. på autonomi, faglig dybde, forskningskompetanse og validitet. Gjennomføring av Fremtidsverksted med vektlegging av erfaringslæring og grunnleggende begreper som sosial fantasi, frirom og estetisk holdning, kan bidra til å møte disse utfordringene (Nielsen, 2010; Nielsen & Nielsen, 1999; Schwencke, 2006a, b; Schwencke & Houge-Thiis, 2015; Larsen & Schwencke, 2015).

Fremtidsverksted er en variant av verkstedmodellen som har til hensikt å legge til rette for frirom (bl.a. Paaby & al. 1988; Jungk & Mullert, 1984; Nielsen, L.D. 2006). Den særegne strukturen i et Fremtidsverksted er å etablere reelle frirom for deltakerne slik at de kan gjøre erfaringer med reduserte maktforhold og kraften i utviklingen av kritikk, sosial fantasi og utforming av handlingsutkast for å bidra til forbedringer både i arbeid, i organisasjon og i samfunnet for øvrig. Det overordnede målet med Fremtidsverksted er å undersøke spørsmålene: «Hva kan vår verden ser ut som?» og «Hvordan ønsker vi at det skal være?». Spørsmålene uttrykker et utopisk perspektiv, rettet inn mot å forestille seg alternativer til dagens virkelighet. Gjennom å skape en eksperimenterende demokratisk arena, et laboratorium for sosial fantasi (Nielsen & Nielsen, 2006)⁸, kan verkstedet bidra til å øke bevisstheten om verdier og styrke hverdagslige drømmer for å bidra til å frigjøre folks oppfinnsomhet og sosiale fantasi, for å utvide og åpne horisonten og å prøve ut nye handlinger i virkeligheten. Helheten i Fremtidsverkstedet er bygd opp omkring tre hovedelementer for å legge grunnlaget for frirommet. For det første skal

8 Nielsen og Nielsen uttrykker inspirasjon fra Winnicotts begrep om mulighetsrom (Winnicott, 1971).

deltakerne gjøre erfaringer med grunnleggende demokratiske prosesser, det sentrale normative elementet i aksjonsforskningen. For det andre er det et grunnleggende ståsted at kunnskap utvikles i sammenhengen mellom sanselighet og fornuft, «gestisk» kunnskap, og for det tredje er strukturen bygd opp rundt et dialektisk forhold mellom de tre fasene, kritikk, utopi og realisering, for å ivareta de uferdige prosessene. Disse hovedelementene konkretiseres i seks anerkjente prinsipper for å ivareta frirommet i Fremtidsverkstedet, nærmere utdypet nedenfor (Nielsen, 2004; Schwencke, 2006a, b; Nielsen & al., 1999; Nielsen & al., 2003).

Dette konkrete Fremtidsverkstedet, oktober 2015, ble gjennomført i egne lokaler ved HIOA i samarbeid med en kollega og 42 masterstudenter.

Den samlede tittelen for verkstedet var: «Fremtidens fag- og yrkesopplæring – med fokus på relevant yrkesforankret utdanning gjennom sammenheng mellom skole, høyskole og arbeidsliv – Et godt liv og arbeid i utdanningen – Hva kan vi gjøre og hvordan vil vi arbeide?»

Titler for Fremtidsverkstedets tre ulike faser, kritikkfase, utopisk fase og realiseringsfase, var som følger:

Kritikkfasen: «Hva er vi misfornøyd med i måten dagens fag- og yrkesopplæring gjennomføres på med hensyn til relevans og yrkesforankring? (Identifisere de kritiske punktene som er relevante for alle faser av masterprosjektet)»

Den utopiske fasen: «Hvordan ser vi for oss den ideelle fag- og yrkesopplæring som fremmer yrkesrelevant og meningsfull utvikling, dersom hvis vi får/fikk bestemme selv? (Ønskene og drømmene våre med utgangspunkt i erfaringene våre og den uttrykte kritikken i fasen foran)».

Realiseringsfasen: «Hva må vi gjøre for å føre ideene våre ut i livet og få fag- og yrkesopplæring slik vi vil ha det? (Både de allmenne og konkrete ideene – hva slags forskning og utvikling peker dette mot? – for eksempel hva må vi undersøke nærmere, prøve ut, hva slags utvikling vil vi legge opp til?)».

Verkstedsleders rolle var å fasilitere gjennomføringen av verkstedet og sørge for at arbeidet fulgte den definerte strukturen for å ivareta frirommet og de demokratiske prosessene for deltakerne. Nedenfor redegjøres det for hvordan og hvorfor de seks prinsippene som inngår i strukturen ble gjennomført, og hva de bidro til.

1 *Livsutkast som tema.* Hverdagslivets logikk trekkes inn som alternativ til systemlogikken for å rette perspektivet ut over virksomhets- og organisasjonsinteressene. Den overordnede tittelen på verkstedet pekte to

grunnleggende forhold. For det første var temaet om fremtidens yrkesutdanning, den arbeidssituasjonen de fleste av deltakerne sto oppe i som yrkesfaglærere i den videregående skolen, en faglig utfordring relatert til både deltakerne som profesjonsutøvere og som masterstudenter i yrkespedagogikk på ulike stadier i arbeidet med masteroppgaven. Den overordnede tittelen på verkstedet, så vel som titlene i alle fasene, var knyttet til det virkelige samfunnslivet, ikke til en tenkt case. Valg av tema bidro til at deltakerne ble eiere av det faglige innholdet i verkstedet, og de kunne bruke sine tidligere erfaringer som utgangspunkt for prosessene, slik at de ble realistiske, relevante og meningsfulle for dem i deres daglige virke. Like viktig som å utfordre deltakerne profesjonsfelt, var det imidlertid å legge inn «Et godt liv og arbeid i utdanningen» som retter oppmerksomheten mot hverdagslivet, både som yrkesutøvere og som hele mennesker som lever et hverdagsliv i samfunnet i tillegg. Dette prinsippet utgjør en del av den grunnleggende strukturen for at deltakerne skal oppleve seg verdsatt som den de er, noe mer enn som profesjonsutøver.

2 *Frittsvevende oppmerksomhet.* Prinsippet for arbeidet i verkstedet er at deltakerne skal assosiere på hverandres ideer. Alle må lytte til de andre og ikke kritisere utspill som kommer frem. Prinsippet legger regler for at alle deltakerne stemmer og ideer skal fremmes, høres og verdsettes, og å forhindre at noen av deltakerne overkjører andre. Verkstedslederens rolle som fasilitator skal være aktivt styrende for at disse demokratiske prinsippene skal ivaretas, og lederen må selv være bærer av prinsippet. I dette aktuelle eksempelet med en stor forsamling ble verkstedet organisert i grupper som reorganiserte seg i hver fase, i stedet for plenumsprosesser. Denne organiseringen utfordret verkstedslederens rolle.

3 *En utopisk horisont: utforming av ønskebilder for fremtiden.* Målet for Fremtidsverkstedet er at det skal utvikles kollektive ønskebilder basert på utopier, som åpner for muligheter og setter virkeligheten i perspektiv. Utvikling og formulering av fremtidsønskene for yrkes- og hverdagslivet i samfunnet gir muligheter for nye perspektiver. Hovedspørsmålet for verkstedet gjenspeilte dette. Dessuten ga verkstedstrukturen med de tre fasene, kritikkfasen, utopifasen og realiseringsfasen, og dialektikken mellom dem, rom for å utvikle fantasien og kjenne på ønskene. Studentene arbeidet systematisk med alle fasene, og i formuleringer av fremtidsperspektiver ble det åpnet kritiske blikk på det som er i dag. Dialektikken mellom kritikkfasen og utopifasen er ment å vekke

menneskets skjulte potensialer og frihetsbehov og skape nye perspektiver for å åpne for opplevelsen av at samfunnsstrukturene ikke lenger er fastfrosne, men mulige å endre. Dialektikken mellom utopifasen og realiseringsfasen er ment å bidra til å sette samfunnsutopiene inn i et hverdagsperspektiv for se hvordan muligheter og alternativer kan realiseres i dagens virkelighet. Dialektikken mellom de ulike fasene uttrykker prinsippet om uferdige prosesser i hermeneutikken som er sentralt i aksjonsforskningen.

4 *Egal deltakerkrets*. Bare én interessepart kan delta på Fremtidsverkstedet. Dersom flere parter med strukturelt motstridende interesser, for eksempel i formelle autoritetsrelasjoner, deltar sammen, kan det føre til at det legges begrensninger på ideene, ut fra frykten om at de kan få konsekvenser i ettertid. Derfor ble dette verkstedet gjennomført med bare den aktuelle studentgruppen, uten lærere, veiledere eller eventuelle andre ledere. Dette prinsippet står i motsetning til andre verkstedmodeller i aksjonsforskningen, blant annet dialogkonferansen, der hensikten er å skape dialog på tvers av interessegrupperinger.

5 *Bevegelig og mimetisk rom*. Det tilrettelegges for at estetiske sider ved indidene skal brukes for å forsterke en åpning for flere følelser for å gå ut over de kjente rasjonelle rammene for ideer og assosiasjoner. Verkstedet ble gjennomført i store, lyse lokaler med god plass for å ivareta bevegelse og fremføringer. Det lagt vekt på at deltakerne fikk anledning til å lage rollespill i plenum både i kritikkfasen og i utopifasen. Flere av gruppene laget relevante spill og levende bilder for å vise kritikken og ønskene sine. Det ble også valgt flere farger på tusjer for å gi muligheter for å tegne bilder. Dette prinsippet er ment å bidra til å utvikle den estetiske holdningen og sanseligheten i de ulike fasene i verkstedet. Hver fase inkluderte brainstorming, stemmegivning og kort gruppearbeid i tillegg til presentasjoner i bilder eller i små rollespill. På den måten ble det estetiske koblet sammen med sanseligheten, virkelighetens verden og de kognitive prosessene for å utvikle «gestisk» kunnskap.

6 *Prøvehandlinger – gradvis overgang til strategisk handling*. Utopiene settes i dialog med virkeligheten og danner overgangen til realisering og implementering. Dette gjennomføres i den siste fasen av Fremtidsverkstedet der det rasjonelle kommer sterkere frem. I den siste fasen, realiseringsfasen, ble oppmerksomheten rettet mot handlingselementet, det performative elementet, hva som kan gjøres for å realisere fremtidsbildene. Prøvehandlingene fortsatte i forlengelsen av verkstedet, hvor verkstedsleder var advokat for fremtidsbildene til studentene. Disse følges opp og videreutvikles i individuell og felles veiledning i etterkant.

Disse seks prinsippene er grunnleggende for å bygge frirommet i Fremtidsverkstedet. De gjennomføres på noe ulike måter avhengig av verkstedsleders oppmerksomhet. Alle prinsippene er laget for å ivareta frirommet og fremme ulike sider ved estetisk holdning for å åpne for nytenkning og for å bygge en demokratisk kultur. Gjennomføringen av dette aktuelle Fremtidsverkstedet gikk over fem timer, og det ble lagt vekt på å følge alle de ovennevnte prinsippene for at frirommet skulle oppleves slik intensjonene var. Studentene ga positive uttrykk underveis, og det var innholdsrike og meningsfulle temaer og bilder som ble presentert. Likevel trengs det analyser av hvordan frirommet kan videreutvikles for å styrke de deltakende og demokratiske prosessene.

Foreløpige konkrete resultater av Fremtidsverkstedet – og noen allmenne perspektiver

Nedenfor vil jeg drøfte noen foreløpige resultater fra Fremtidsverkstedet i 2015. Dokumentasjonen besto av studentenes fremtidsutkast fra realiseringsfasen, i tillegg til verkstedprotokoller, egne logger og plenumssamtaler i etterkant. Dette utgjør empirien i forskningsprosjektet. Det var særlig fem områder som studentgruppene var opptatt av som ønsker for fremtiden:

Gruppe 1 ønsket at det gjennom samarbeid med arbeidslivet og myndighetene skulle etableres en treningslandsby som praksisarena for fag- og yrkesopplæringen. Denne skulle bygges og drives av skoleelever i alle programfag i videregående skole, i samarbeid med fagarbeidere. Gjennom dette forslaget satte de søkelyset på organisering av praksisbasert opplæring som en samfunnsoppgave, ikke bare et anliggende for den enkelte lærer og skole. Dermed kritiserte de indirekte manglende relevante praksismuligheter og samfunnsmessig ansvarliggjøring for fag- og yrkesopplæringen innenfor det eksisterende systemet.

Gruppe 2 ville at myndighetene måtte gi mulighet for lærernes innflytelse på implementering av læreplaner. Studentene uttrykte bekymring for utviklingen og gjennomføringen av læreplaner i fag- og yrkesopplæringen slik det foregår i dag, ved at lærernes kompetanse ikke ble vektlagt.

Gruppe 3 var opptatt av at kommunikasjonen internt på skolen måtte styrkes ved å stille krav til ledere om klarhet, synlighet og deltakelse. Disse studentene så muligheter for å drive god fag- og yrkesopplæring gjennom forbedret

samarbeid innenfor den enkelte skolen. Dermed uttrykte de kritikk av den økte avstanden mellom ledelse og lærere slik de opplevde det i dag.

Gruppe 4 var opptatt av tilrettelegging for at lærere skulle kunne være hospitanter og delta i det praktiske arbeidet i arbeidslivet innenfor sitt eget yrke, slik at de fikk systematisk faglig oppdatering. Dette ville bidra til å gjøre fag- og yrkesopplæringen relevant og meningsfull for elevene. Her ble det uttrykt bekymring for at det i dag ikke er et system for kontinuerlig oppdatering av yrkesfaglærernes fagkompetanse for å være på høyde med samfunnets fag- og teknologiutvikling.

Gruppe 5 var opptatt av at fag- og yrkesopplæringen måtte få bedre økonomi. Dette kunne gjøres gjennom lærernes deltakelse i prosesser for å gjennomføre omdisponering av økonomien. Her kommer igjen behovet for at yrkesfaglærernes kompetanse blir brukt i ressursutvikling og styring av fag- og yrkesopplæringen.

Ved analyse av de foreløpige resultatene av dette Fremtidsverkstedet er det særlig tre allmenne elementer som kan trekkes frem.

For det første ser vi at når masterstudentene i kraft av å være yrkesfaglærere legger vekt på økt samarbeid mellom arbeidslivet, myndigheter og utdanningsinstitusjonene for å forbedre fag- og yrkesopplæringen, settes de konkrete utfordringene i opplæringen i et større perspektiv. Vi ser at de skaper ny kunnskap sammen, og forbedringsforslagene på hvert av disse områdene kan bidra til felles visjoner for yrkesutdanning i Norge så vel som internasjonalt. Hvert av forslagene vil forbedre innholdet og kvaliteten i utdanningen dersom de blir gjennomført. Samtidig blir masterstudentenes konkrete prosjekter på egen arbeidsplass satt i en større sammenheng, og de kan bruke felles kunnskap til å lage strategier og gjøre nye utprøvinger.

Derne er det et felles trekk at det uttrykkes ønske om deltakelse i samsfunnsprosesser og beslutninger som angår deres profesjonsfelt, fag- og yrkesopplæringen i Norge. Yrkesfaglærerne savner strukturelle deltakende prosesser som kan bidra til at de kan komme til orde med sine kunnskaper og meninger som profesjonsutøvere. De har gjort noen nye erfaringer med å fungere i et demokratisk miljø, og deres fremtidsutkast kan utgjøre horisonter og perspektiver i hverdagen for å virkeliggjøre ønsker om forbedringer.

For det tredje ser vi at studentene har utviklet en kritisk holdning i hverdagen. De har overskredet noen barrierer av fastfrossen konformitet når de setter

ord på alternative veier i utvikling av utdanningen. Enkelte tydeliggjør at de har blitt mer oppmerksomme på egne verdier og *på å se etter muligheter og alternativer* i den daglige forsknings- og utviklingsprosessen i sitt arbeid i masterstudiet.

Masterstudentene vet, i kraft av egne erfaringer som yrkesfaglærere og profesjonsutøvere, at de vil møte motstand i hverdagen når disse forslagene lanseres. Utfordringen for dem vil være hvordan de kan integrere denne alternative og kritiske holdningen i sine kortsiktige endringer og strategiske krav og samtidig kunne ha rom for sine refleksjoner og sin forskning. Utfordringen for høgskolens veiledere er hvordan de kan bidra til å videreutvikle disse prosessene og kombinere praktisk utvikling med forskning både fra masterstudentenes perspektiv og fra eget ståsted, både som lærerutdannere og som aksjonsforskere.

Disse allmenne trekkene ved resultatene av Fremtidsverkstedet legger vekt på a) nye perspektiver i utvikling av fag- og yrkesopplæring, b) demokratisering i arbeidslivet, særlig i utvikling av programplaner for fag- og yrkesopplæringen og c) utvikling av kritisk holdning og alternative perspektiver. Disse tre resultatene er av en slik allmenn karakter at de kan bidra inn i den vitenskapelige debatten om fag- og yrkesopplæringen. Dermed uttrykker de også noe om at aksjonsforskningens prinsipper om allmenngjøring, kan gi bidra til vitenskapelig kunnskap ut over den konkrete situasjonen.

CUARs bidrag til styrket validitet i aksjonsforskningen, noen avsluttende kommentarer

Gjennom drøftinger i denne artikkelen har jeg pekt på noen prinsipper som er sentrale i CUAR. Det er særlig to områder og sammenhengen mellom dem som jeg mener skaper utfordringer blant aksjonsforskere.

For det første har jeg prøvd å vise hvordan forskeren konsekvent kan bruke sin forskermakt til å styrke reelle deltakende, dialogiske og demokratiske prosesser og dokumentasjon av disse. En slik normativ bruk av forskerrollen kan bidra til å skape ny kunnskap gjennom samarbeidende endringsprosesser der deltakerne fremstår som uavhengige individer som ikke trenger å velge formuleringer som de tror forskeren eller verkstedslederen vil høre. Slike demokratiske prosesser kan også føre til større muligheter for at deltakerne kan videreføre forbedringsprosessene i hverdagslivet.

For det andre har jeg argumentert for hvordan og hvorfor forskeren systematisk kan bidra til å skape ny kunnskap gjennom sammenhenger mellom sanselighet og fornuft. Det innebærer å bidra til å bryte barrierer og løse opp i frosne forestillinger gjennom å legge til rette for utvikling av sosial fantasi gjennom frirom og estetiske prosesser i samarbeid med deltakere i aksjonsforskningsprosesser.

En viktig hensikt med disse drøftingene har vært å reise diskusjoner omkring validitet i aksjonsforskningen ved å peke på noen særlig områder. Slike diskusjoner kan føre til at de tre formålene ved aksjonsforskning, bidrag til lokal utvikling, til forskersamfunnet og til egen utvikling som forsker, kan tydeliggjøres og samlet bidra til å bygge en demokratisk kunnskapsutvikling og forskningskultur. Diskusjoner om validitet vil utfordre forskerrollen og forskerens utvikling av egne holdninger, verdier og normer for å bidra i disse prosessene. Samtidig krever det mye praktisk erfaring å se nærheten mellom det lokale endringsarbeidet og utvikling av allmenne elementer i den konkrete situasjonen som kan bidra til kunnskapsutvikling i forskerverdenen. Styrking av disse sammenhengene kan forene og videreutvikle forholdet mellom teori og praksis og kanskje anerkjennelsen av aksjonsforskning.

Litteratur

- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1972). *Dialectic of Enlightenment*. New York: Herder and Herder.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience* (2005 ed.). New York: Penguin Group.
- Eikeland, O. (2006). The Validity of Action Research – Validity in Action Research. I Nielsen, K. Aa. & L. Svensson (eds.), *Action and interactive research – a Nordic approach*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. New York: Rowman and Littlefield.
- George, A. (2014). Aesthetics. I Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (eds.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. London: Sage.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hiim, H. (2014) *Relevant curriculum development in vocational education and training (VET)*. Prosjektskisse. HiOA.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag
- Husted, M. & Tofteng D. (2010). Teatret i arbeidslivsforskningen. *Tidsskrift for arbeidsliv*, 12. årgang nr. 1.

- Jungk, R. & Mullert, N.R. (1984). *Håndbok i Fremtidsværksteder*. København: Forlaget Politisk Revy.
- Larsen, A.K. & Schwencke, E. (2011). Spenningsfeltet mellom «nytte» for bedriften og «frirom» for studenten: Et samarbeidsprosjekt mellom skole og arbeidsliv for gjensidig påvirkning og ønske om forandring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* Vol. 1 No. 1.
- Larsen, A.K. & Schwencke, E. (2015). Arbeidsplassen som læringsarena. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (red.), *Yrkespedagogiske Prinsipper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *J Soc. Issues* 2(4): 34–46.
- May, R. (1994). *The Courage to Create*. New York: W. W. Norton & Company.
- Meltzer, C. (2015). Understanding The Ambiguity And Uncertainty In Creative Processes When Using Arts-Based Methods In Education And Working Life. *Organizational Aesthetics*, 4(1) 46–68.
- Negt, O. (1981). *Sosiologisk fantasi og eksemplarisk innlæring*. København: Kurasje.
- Negt, Oskar (1985). *Det levende arbejde – den stjålne tid*. København: Politisk Revy.
- Nielsen, B.S. (2010). Sansebevissthet ud fra Kritisk Teori: Om det æstetiske ud fra kritisk teori. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2. 24–33. København.
- Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A. (1999). Arbejde og kunstsans. *Tidsskrift for Arbejdsliv* nr. 4, 9–26.
- Nielsen, B.S., Nielsen, K. Aa. & Olsén, P. (1999). *Demokrati som læreproces*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, B.S., Nielsen, K. Aa. & Olsén, P. (2003). *Demokrati og bæredygtighed. Social fantasi og samfundsmæssig rigdomsproduktion*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K.A. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori: Forskning som forandring. I Fuglesang, L. & Olsen, P.B. (eds.), *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne*. 2. udgave. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Nielsen, K. Aa. & Nielsen, B.S. (2006). Methodologies in action research. I Nielsen, K.A. & Svensson, L. (Eds.), *Action research and interactive research: Beyond practice and theory* (pp. 63–88). Maastericht, Netherlands: Shaker.
- Nielsen, L.D. (2006). The Methods and Implication of Action Research. I Nielsen, K.A. & Svensson, L. (red.), *Action research and interactive research: Beyond practice and theory* (pp. 89–116). Maastericht, Netherlands: Shaker.
- Paaby, K., Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A. (1988). Fremtidsværksteder som foregrebet utopi. *Kontext/51*. København: Politisk Revy.
- Schwencke, E. (2006a). *Bedre dialog og frirom i oppdragsprosjekter*. Ph.d. -avhandling. Roskilde Universitetscenter.
- Schwencke, E. (2006b). Free Space in Action Research and in Project Oriented Traineeship. I Nielsen, K.A. & Svensson, L. (eds.), *Action research and interactive research: Beyond practice and theory* (pp. 371–386). Maastericht, Netherlands: Shaker.

- Schwencke, E. & Houge-Thiis, J. (2013). Prosjektorganisert utviklingsarbeid. I G. Bjørke, H. Jarning og O. Eikeland (eds.), *Ny praksis – ny kunnskap: Om utviklingsarbeid som sjanger*, s. 21–26. Oslo: ABM-media.
- Schwencke, E. & Houge-Thiis, J. (2015). Prosjektarbeid som Erfaringslæring. I Inglar, T., *Erfaringslæring*. Kristiansand: Portal forlag.
- Skjervheim, H. (1957). *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Oslo University Press.
- Thorsrud, E. & Emery, F. (1969). *Mot en ny bedriftsorganisasjon*. Oslo: Tanum.
- Tofteng, D. & Husted, M. (2014). Critical Utopian Action Research. I Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (eds.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. London: Sage.
- Wilson, C. & Flicker, S. (2014). Arts-based action research. I Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. London: Sage.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. New York: Basic Books.

Aksjonsforskning i Norske Vitensentre

Re-design og utvikling av pedagogisk praksis i vitensentre

Dagny Stuedahl

The article reports on the Norwegian Science Center research project Expand, 2012-2017, where the action research method Future Workshop was introduced to science educators as a creative and collaborative method for extending involvement in the design of exhibition installations. The project included theoretical learning models as resources for observation, analysis of visitor interaction and participatory brainstorming methods for finding solutions to redesigning the installations to better communicate science content. Meanwhile, several obstacles were met when introducing the method as part of a professional development course. The article reflects on the necessity of theoretically informed facilitation of the participatory method, as well as specific knowledge of the installation and the goal of the institution and participants to produce outcomes relevant for redesign.

Innledning

I denne artikkelen diskuterer jeg hvordan aksjonsforskningsprinsipper kan benyttes for å støtte videreutvikling av pedagogisk praksis i vitensentre gjennom samarbeid om konkret re-design av utstillingsinstallasjoner. Artikkelen bygger på et to års etter- og videreutdanningskurs som ble etablert i det nasjonale forskningsprosjektet UtVite som hadde som mål å videreutvikle

pedagogisk praksis i vitensentre. UtVite-prosjektet var basert på aksjonsforskningsprinsippet om aktiv deltakelse i utformingen og gjennomføringen av forskningen. For å sikre at vitensenterpedagoger fikk anledning til å sette av tid til å delta i forskningsprosjektet, etablerte UtVite-prosjektet et videreutdanningskurs der kursdeltakerne samtidig ble medvirkende i forskningsprosjektet. Kurset ble arrangert som en del av videreutdanningstilbudet ved NMBU i studieårene 2013–2015. Gjennom kurset knyttet vi til oss pedagoger og formidlere ved alle norske vitensentre. Deltakerne utførte et konkret utviklingsarbeid i form av å re-designe en installasjon i eget vitensenter. Dette konkrete, materielle og fysiske aspektet av å skulle re-designe en installasjon var UtVite-prosjektets tilnærming til aksjonsforskningsbasert praksisutvikling. Slik ble samarbeid om fysisk re-design av en installasjon et viktig metodisk utgangspunkt for vår aksjonsforskningsmetodikk som hadde som mål å støtte videreutvikling av pedagogisk praksis i vitensentre.

Vi arbeidet med metoder for medvirkning utviklet innen feltet teknologidesign og utvikling som er basert på en aksjonsforskningstilnærming. Teknologeutvikling er nært knyttet til praksisutvikling, og kan likne den praksisutviklingen pedagoger gjennomfører når de engasjerer seg i re-design av installasjoner på et vitensenter. Praksisutvikling knyttes i begge tilfeller til konkrete og fysiske funksjoner av teknologien eller installasjonen. Brukermedvirkende design har derfor som mål å involvere brukere i designprosessen for å forstå hvordan produktet best kan utvikles slik at det støtter eksisterende og fremtidig praksis. Samarbeid om idégenerering i designprosessen mellom bruker og utvikler er derfor sentralt i brukermedvirkende design. I denne artikkelen vil jeg fokusere på hvilke avveininger man må ta når man henter aksjonsforskningsmetoder fra ett forskningsfelt og benytter dem i et annet.

I naturvitenskapelige museer og vitensentre har endring av læringssyn ført til at formidling har gått fra å være fokusert på presentasjon av realfag gjennom objekter, kategorier og sannheter, til et fokus på hvordan man kan støtte besøkendes aktive læring og meningsdannelse gjennom konkrete opplevelser, refleksjon og eierskap til kunnskap (Quistgaard & Højland, 2010; Macdonald, 2002; Pedretti, 2002 og 2004). Museer og vitensentre representerer med dette helt spesifikke sosio-kulturelle rammer for naturfaglige læringsopplevelser, der det materielle utgangspunktet i gjenstanden eller installasjonen er sentralt for læringen som foregår der (Wertsch, 2002). Man skulle tro at dette

spesifikke utgangspunktet for naturfaglig læring i vitensentre var knyttet til en praksis der vitensenterpedagoger var involvert i utstillingsdesign. Men slik er det ikke. Mange installasjoner i vitensentre er kjøpt og levert av eksterne produsenter og designere. Og innen forskning om læring i vitensentre har spørsmål om pedagogisk design av utstillinger og installasjoner også vært mindre sentrale.

Utstillingsdesign har i første omgang vært gjenstand for kuratorisk forskning, og vi mangler derfor et eget rammeverk til å observere, analysere og kontekstualisere læring og interaksjon på en måte som er direkte relevant for design av utstillinger og installasjoner (Macdonald, 2007). Det er også behov for å sette fokus på hvordan utstillinger blir til, hvordan vitenskapelig innhold blir bearbeidet og hvordan representasjoner og installasjoner blir formet og plassert i utstillinger, samt hvilket didaktisk grunnlag dette bygger på (Macdonald, 2007; Knutson, 2002). Dette fordi forståelse av læring i utstillinger i stor grad avhenger av hvilke didaktiske avveininger som ble gjort da utstillingen ble designet og bygget (Achiam & Marandino, 2014).

Jeg vil i artikkelen drøfte hvordan refleksjon og praksisendring knyttet til konkret designarbeid kan styrkes ved å lage en kobling mellom teoretisk argumentasjon og praktiske vurderinger, eller mellom *techne* og *phronesis* (Elliot, 2006). I aksjonsforskning i utdanning anbefales denne koblingen for å styrke realiseringen av praktiske endringer. Og artikkelens bidrag vil være å diskutere hvordan kobling mellom teori og praksis kan foregå metodisk, og hvordan dette kan kobles med et konkret og fysisk basert utgangspunkt for praksisendring. Dette gjennom å ta i bruk design metodikk som baserer seg på prinsipper som likner collaborative action research.

Bakgrunn: utfordringer for praksisendring i vitensentre

Vitensentres rolle for kommunikasjon av naturvitenskapelig kunnskap, realfaglig interesse, forståelse og engasjement for naturvitenskapelige spørsmål har vært utgangspunktet for oppbyggingen av regionale vitensentre som uformelle realfagsinstitusjoner. I Norge ble Vitensenterprogrammet startet i 2003 på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, som en viktig strategi for rekruttering til realfagene og for livslang læring i realfag gjennom regionale tilbud til skole og samfunn. Viktig for Vitensenterprogrammet er å sørge for bredde,

mangfold og kontekstualisering av naturvitenskapelige og teknologiske fag og å ta i bruk «interaktive presentasjoner, som viser vitenskap som prosess og setter den inn i et bredere samfunnsperspektiv» (Strategi for vitensentre 2006–2009, s. 1). Vitensentre betegnes i strategien som laboratorium for utvikling av interaktiv formidling, fordi deres pedagogiske metoder bygger på læringsteorier som legger vekt på utforskende læring, motivasjon og multiple læringsmåter (ibid.). På denne måten blir vitensentre ansett som en ressurs som kan tilby bedre formidlingsmetoder også til museer. Sentralt i denne pedagogikken er installasjonene og fysisk interaksjon med dem.

Innen realfagsdidaktisk forskning blir vitensentre oppfattet som uformelle læringsarenaer, som åpner for mange og ulike former for meningsdannelse og involverer ulike aktører i realfagslæring (Bell et al., 2009; Falk et al., 2012). Forskning på realfaglig læring har fokusert på hvordan realfaglig interesse stimuleres, hvordan realfaglig forståelse, kunnskap og refleksjon utvikles, hvordan man kan engasjere i realfaglig resonnering og argumentasjon og hvordan folk identifiserer seg med naturvitenskapelig utvikling (Bell et al., 2009). Realfaglig læring i museer og vitensentre har i tråd med dette hatt spesielt fokus på selvstyrt læring, eller «free-choice learning» og på læringens sosiale, personlig og fysiske kontekster (Falk, 2001; Falk & Dierking, 2000). Denne parallellen mellom disse teoriene om museumslæring og pågående diskusjoner innen realfaglig læring (Osborne & Hennessy, 2003) handler især om fokus på læring fra den lærendes perspektiv. Dette har ført til interesse for sosiokulturelle aspekter ved læring og for hvordan læringsprosesser er kumulative og går på tvers av formelle og uformelle kontekster (Erstad & Sefton-Green, 2013; Erstad et al., 2016). Oppmerksomhet på kontekst har vært sentralt for diskusjonen om uformelle læringsarenaer utenfor skolen som likevel har betydning for skoleelevers læring, så som i museer og vitensentre. Sentralt for perspektivet på læring på tvers av kontekster er å forstå hvordan engasjement, deltakelse og læringsopplevelser påvirkes av ulike læringsomgivelser, og hvordan den lærendes identitet og kulturelle praksis samspiller med dette. Dette perspektivet støttes især av ideene om selvstyrt eller semi-selvstyrt, utforskende og opplevelsbasert læring som er sentrale i vitensentre.

Disse diskusjonene danner i korte trekk bakgrunnen for UtVite-prosjektet og for videreutdanningskurset i vitensenterformidling som denne artikkelen tar utgangspunkt i. Sentralt for kurset var kunnskap om hvordan vi skal forstå

interaktiv læring, og hvordan denne pedagogiske kunnskapen kan informere design av utstillinger og installasjoner. Kurset var også et insentiv for å skape en plattform for samarbeid mellom praksis og forskning på vitensenterformidling, og målet var å samle empirisk erfaring og utvikle et felles teoretisk og konseptuelt rammeverk for vitensenterlæring og formidling. Men aller mest fokuserte kurset på å snakke om utstillingsdesign og design av interaktive installasjoner som en tverrfaglig prosess som også trenger et pedagogisk fagspråk.

Brukermedvirkning i design som aksjonsforskningstilnærming

Som metodisk rammeverk tok vi i bruk designtilnærminger som fokuserer på sosiale og kulturelle prosesser knyttet til produktutvikling, også kalt collaborative design eller co-design. Co-design innebærer involvering og samarbeid om både planlegging og gjennomføring av en co-design-prosess og tilbyr flere metodikker, slik som assosiasjonskartlegging, scenarioer, mockups og prototyper, for å støtte dette samarbeidet. Denne metodikken er i stor grad hentet fra en tradisjon for brukermedvirkning i design knyttet til teknologiutvikling med et sterkt demokratiseringsideal (Greenbaum & Kyng, 1991; Bjerknes & Bratteteig, 1995; Bannon & Ehn, 2013; Beck, 1996; Bratteteig & Wagner, 2014). Brukermedvirkning i design av teknologi er en metodisk tilnærming som bygger på aksjonsforskningsprinsipper og på en forståelse av teknologiutvikling som et politisk anliggende. I de skandinaviske landene tok man tidlig i utviklingen av datateknologi på arbeidsplasser tak i dette politiske aspektet og gjennomførte teknologi-utviklingsprosjekter i samarbeid, i første omgang i samarbeid med fagbevegelsen. Målet var at arbeidernes deltakelse i design av ny teknologi skulle styrke (industri)arbeidernes rettigheter (Sjöberg, 1996) og dermed også deres innflytelse på teknologiutviklingen på arbeidsplassen. Designprosessen ble bygget på et nært samarbeid mellom fagforeninger, forskere og systemutviklere. Denne samarbeidsmodellen ble støttet av arbeidsmiljøloven, kampen for industrielt demokrati og fagforeningenes sterke posisjon i Skandinavia på 1970-tallet (Ehn, 1993). De grunnleggende kriteriene for brukermedvirkning som ble utviklet i disse prosjektene, var knyttet til tilgangen til informasjon og mulighet for å delta i beslutningsprosesser (Nygaard & Bergo, 1974). Denne skandinaviske tradisjonen utviklet et

designprinsipp kalt «design-by-doing» (Bjerknes & Bratteteig, 1995). Her ble de medvirkende involvert i designarbeidet ved at de både viste sitt arbeid og fikk forståelse av teknologien og hvordan den ville innvirke på deres arbeid gjennom praktiske demonstrasjoner, med andre ord med konkrete metoder (Kyng, 1991). For produsenten bygger brukermedvirkning imidlertid på et generelt prinsipp og rasjonale, der det finnes både pragmatiske, politiske og teoretiske grunner for å trekke inn brukere i utviklingsprosesser (Greenbaum, 1993). Dagens diskusjon om brukermedvirkende design tar opp behovet for nye modeller og metoder for brukermedvirkning – fordi det har foregått et skifte i premissene for design av IKT.

Den politiske tilnærmingen til brukermedvirkende design har fått en mer pragmatisk parallell i collaborative design. Og metoden benyttes for demokratisk medvirkning i endringsarbeid utover teknologiutvikling (Björgvinsson et al., 2010). Det politiske aspektet er tonet ned, til fordel for et større fokus på samarbeid og involvering av ulike grupper av brukere i designprosesser. Dette har aktualisert aksjonsforskningsprinsippene om praksisendring og holdningsendring som har ligget til grunn for brukermedvirkende design siden begynnelsen av 1970-tallet. Basert på implementering av denne metoden vil jeg her drøfte hvordan co-design kan tilby konkrete metoder og materielt fokus for pedagogisk praksisutvikling i vitensentre, i dette tilfellet ved å knytte utforskning og teoretisk refleksjon rundt egen praksis til oppgaven å re-designe en kjent installasjon som står i egen institusjon. Dette gir et praktisk fokus for aksjonsorientert arbeid, som legger vekt på lokale og praktiske problemer som sentrale for praksis- og profesjonsutvikling kjent fra collaborative action research (Clift, Veal, Johnson & Holland, 1990). Gjennom refleksjon rundt praktiske utfordringer kommer spørsmål opp som trenger systematisk utforskning, og gjennom slik utforskning kommer refleksjon og endring (Miller & Pine, 1990). Co-design fokuserer i tillegg på utvikling av metoder som støtter samarbeid rundt praktiske og materielle utfordringer, samarbeid om idé-generering og kollektive beslutningsprosesser.

Aksjonsforskning i vitensentre

Samfunnsendringer og endringer i kommunikasjonspraksiser generelt de siste tiårene har ført til en re-tolkning av det demokratiske prinsippet som ligger til grunn for museumskommunikasjon, nemlig tilgang til kunnskap for alle.

Oppmerksomhet rundt besøkendes aktive deltakelse i utstillinger har ført til et større fokus på interaktive publikumstilbud og mulighet for å påvirke egen museumsopplevelse. Denne kommunikasjonsformen har medført diskusjoner om endring av kuratorisk og pedagogisk praksis i museer og vitensentre.

Brukerinvolveringen, utover interaksjon som kommunikasjonsform i utstillinger, har medført at tidligere former for involvering av publikum i evalueringer og testinger av prototyper av utstillinger er blitt videreutviklet til at brukere medvirker i utstillingsutforming og har innflytelse på beslutninger (Taxèn, 2005; Smith, 2013; Stuedahl, 2014; Stuedahl & Skaatun, under publikasjon). Involvering av publikum i form av enten deltakelse eller medvirkning representerer på denne måten ulike involverings- og medvirkningsgrader, og flere museer utforsker for tiden ulike varianter og forståelser av de to involveringsformene og hvordan de kan gjennomføres i praksis (Davies, 2010; Lynch, 2011; Mygind & Hällman, 2015; McSweeney & Kavanagh, 2016). For eksempel har participatory action research (PAR) prinsipper vært anvendt i britiske museer som metode for å involvere ungdomsgrupper etter skoletid i et treårig prosjektarbeid for å utvikle forslag til nye samarbeidsformer mellom museum og lokale ungdomsgrupper (Tzibazi, 2013).

De ulike involverings- og medvirkningsgradene handler i bunn og grunn om ulike forståelser av hvordan demokratiske kulturinstitusjoner skal arbeide, hvem som skal medvirke i beslutninger og hvordan denne medvirkningen skal foregå. Spekteret av nivåer for deltakelse fra involvering til medvirkning kan kategoriseres med Arnsteins «Ladder of participation» (Arnstein, 1969). Denne inndelingen foreslår åtte nivåer av deltakelse, fra manipulasjon og terapi som substitutter for reell deltakelse, til delegert makt, beslutningsmyndighet og kontroll som indikatorer for reell demokratisk medvirkning. Benyttet på brukermedvirkning gir denne inndelingen indikasjoner på de mange ulike nivåer av medvirkning, der beslutningsmyndigheten til syvende og sist utgjør graden av deltakernes medvirkning. I museer kan spekteret benyttes for å kategorisere ulike former for involvering, hvem som deltar, hvem som bestemmer og på hvilket tidspunkt dette skjer i designprosessen frem mot en utstilling.

Aksjonsforskning i UtVite

Selv om debatten rundt involvering og engasjement har vært sentral i museer og vitensentre de siste årene, har det vært rettet lite oppmerksomhet

mot hvordan museumsansatte skal tilegne seg den kompetansen medvirkning krever som del av en ny museumspraksis (Davis, 2013). På vitensentre og i naturfagsdidaktisk profesjonsutvikling på uformelle læringsarenaer slik som uteskole, zoologiske hager, kolonihager etc. har aksjonsforskning vært tatt i bruk med spesielt henblikk på å støtte samarbeid mellom profesjonsutøvere og forskning (se Ash, Rahm & Melber, 2012) i deres profesjonsutvikling. UtVite-modellen fokuserer på å ruste vitensenterpedagoger til å gjennomføre praktisk utviklingsarbeid på nye måter, og bygger med det på prinsipper hentet fra aksjonsbasert utdanningsforskning om pragmatisk kunnskap og argumentasjon basert på praksis og erfaring, såkalt *practical reasoning*. Dette ble gjennomført ved å opprette et videreutdanningskurs som del av forskningsprosjektet. I kurset ble vitensenterpedagogenes gjennomføring av re-design i egen institusjon støttet gjennom å gi pedagogene metodiske og teoretiske redskaper for å kunne gjennomføre denne endringen.

Normalt er det kuratorer og utstillingsdesignere som har dette som primær-oppgave, og pedagogene designer et pedagogisk opplegg rundt de gitte rammene i utstillingsdesignet. Endringsarbeidet innebar dermed også spørsmål om hvordan man kan håndtere rolleendringene og de interne prosessene som følger når pedagoger trer inn i diskusjonen om design av installasjoner i utstillingen, samt å reflektere over hvordan pedagogiske prinsipper kan supplere utstillingsdesign. Det var et mål for UtVite-prosjektet å stille spørsmål ved denne praksisen og å få vitensenterpedagogene til å komme med forslag til hvordan den kan endres lokalt på deres vitensentre. Dette praktisk-teoretiske fokuset var et bærende element som ga samarbeidet mellom pedagoger og forskere både et teoretisk og et metodisk utgangspunkt for refleksjon og diskusjon av endringsoppgavene som kurset fokuserte på. Videreutdanningskurset nærmet seg med det praksisutvikling ved vitensentre gjennom et større fokus på handling og refleksjon (Lauvås & Handal, 2000) på egen arbeidsplass.

Gjennomføring av kurset ga deltakerne 30 ECST poeng og diplom etter to gjennomførte kursmoduler over to år, og tilsvarer 0,5 års fulltidsstudium. Kurset var på denne måten designet for å støtte pedagogers praksisutvikling gjennom re-designarbeid, og det longitudinelle perspektivet i kurset var nødvendig for at vitensenterpedagogene skulle tilegne seg kursinnholdets metoder og teori, for deretter å gjennomføre ombyggingen av installasjonen basert på funn. Første fase i kurset involverte fire samlinger supplert med skypemøter der de kursansvarlige og deltakerne diskuterte skriving av kursoppgave.

Denne første fasen fokuserte på innføring i etnografisk baserte observasjonsmetoder og teoretiske modeller for å analysere besøkendes læring og interaksjon i utstillingsrommet. Deltakerne lærte å bruke video-kamera til å gjennomføre observasjoner av besøkende, å utforme korte spørsmålslistor samt en fremgangsmåte for å analysere innsamlet video-materiale ved hjelp av teoretiske læringsmodeller. Og som følge av det å definere hvordan installasjonen feil-kommuniserte det naturfaglige innholdet eller førte til at besøkende interagerer annerledes enn tenkt. Den andre fasen av kurset fokuserte på redesignarbeidet, som innebar å finne praktiske løsninger på hvordan installasjonen kunne endres for å støtte den læringen som var tenkt. Donald Schöns rammeverk om refleksjon i praksis og om praksis (Schön, 1983) har på den måten vært viktig for designet og gjennomføringen av kurset.

Kombinasjonen av refleksjon, praksisutvikling og konkret utviklingsarbeid gjorde det nødvendig at kurset ble organisert fleksibelt nok til å gi rom for at deltakerne kunne diskutere praktiske detaljer som re-designprosessen førte med seg, underveis og når de hadde behov for det. Praksisendringen kurset hadde som mål, innebærer rolleendring, håndtering av nye samarbeidskonstellasjoner og å skape tverrfaglige rom for kollektiv refleksjon der alle ansatte ved vitensenteret kan delta. Dette krevde tid for refleksjon og utveksling mellom deltakerne.

Future Workshop som metode for kobling mellom teori og praksis i designarbeidet

For å gi kursdeltakerne metoder som kunne støtte et slikt tverrfaglig samarbeid mellom ulike fagavdelinger internt i vitensenteret, introduserte og gjennomførte vi Future Workshop-metodikken. Denne ble utviklet på 1970-tallet av Robert Jungk, Ruediger Lutz og Norbert R. Muellert for å fasilitere gruppedialog og generering av ideer og løsninger på sosiale problemer og planprosesser. Metoden er utviklet spesielt for å involvere folk som ikke har erfaring med kreative prosesser, og blir ansett som en aksjonsforskningsmetodikk som involverer det imaginære og visjonære. Future Workshop består av fem faser: forberedelse, kritikk, fantasi, realisering og oppfølging (Jungk & Muellert, 1987; Vidal, 2005). I alle fasene er deltakerne like aktive og bidrar med ideer og forslag til løsninger knyttet til problemområdet, og innenfor rammene av fasen.

FW-metodikken ble gjennomført på tredje samling i det første UtVite-kurset, etter at deltakerne hadde gjort observasjon av elever i utstillingen, analysert materialet og definert hva som gikk galt i de besøkendes interaksjon med installasjonen. Deltakerne var i en fase der de skulle begynne å definere hva som var problemet med installasjonen, og finne mulige løsninger. For å tilpasse Future Workshop til tidsrammen for samlingen ble den gjennomført over kun to timer. Vi anrettet tre bord i rommet der FW foregikk, der hvert bord skulle representere hver sin fase: ett bord dekket den kritiske fasen, ett bord fantasifasen og det siste bordet realiseringsfasen. Ved hvert av de tre bordene satt en fasilitator, og deltakerne beveget seg i grupper på fem personer fra bord til bord, og med det fra fase til fase. Ved hvert bord ble det gjennomført brainstorming rundt de fem installasjonene gruppemedlemmene presenterte. Et viktig element i denne brainstormingen var at deltakerne skulle benytte seg av læringsmodellen de hadde arbeidet med i kurset for å støtte forslag og argumenter. Alle deltakerne fikk på denne måten gjennomgått sin installasjon kritisk og basert på teoretisk argumentasjon, i samarbeid med gruppemedlemmene. Og alle gruppemedlemmene engasjerte seg samtidig i brainstormingsfasene om de andre gruppemedlemmenes installasjoner. I hver av fasene fikk deltakerne erfaring med hvordan samarbeid med andre kan gi verdifulle innspill til eget designarbeid, og hvordan idémyldring kan rammes inn og støttes av et teoretisk rammeverk.

Opprinnelig er Future Workshop-metoden ikke laget for å gå igjennom så mange ulike designprosjekter i de ulike fasene som vi gjennomførte i UtVite-kurset. Tvert imot er metoden utviklet for å samarbeide om en og samme utfordring eller idé. Imidlertid ble alle prosjektene gjennomgått ved denne demonstrasjonen av metoden, slik at alle formidlerne som deltok i kurset skulle få erfaringer med hvordan metoden kunne bidra til deres designutfordring. På den måten fikk de også erfaring med hvordan andre fagfolk kan bidra til deres egen tenkning og gi innspill til konkretisering i installasjonen. Future Workshop-sesjonen ble avsluttet med at alle deltakerne presenterte i plenum hvordan sesjonen hadde gitt dem nye ideer til redesign av installasjonen de arbeidet med.

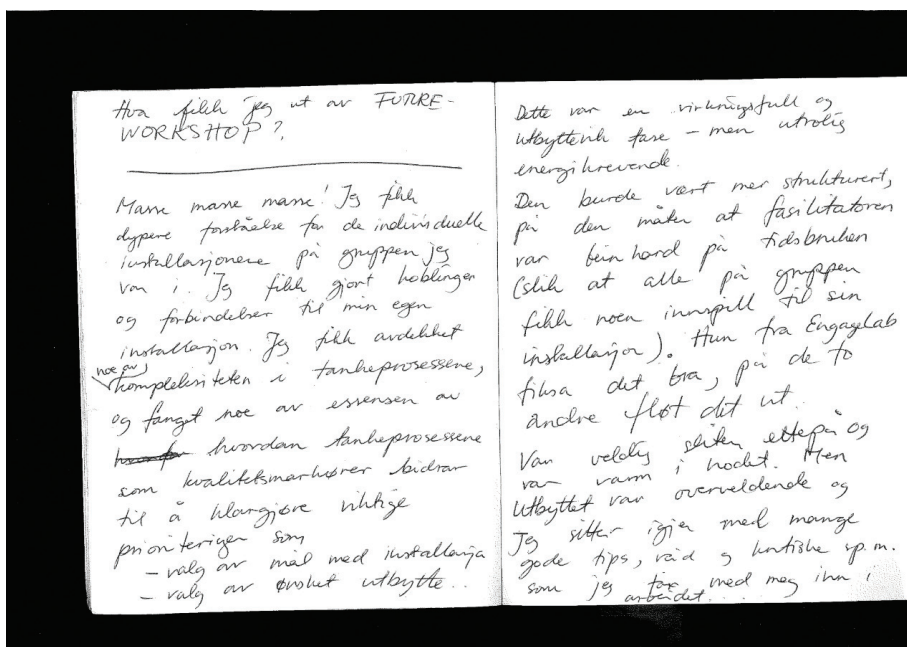
Analyse

Etter Future Workshop gjennomførte deltakerne en mikroskrivingoppgave, der de reflekterte over hva de hadde fått ut av metoden. Mikroskriving er en læringsmetode som består av skriving for å lære, og kan utformes som

problemformuleringer i enkle setninger, i definisjoner av begreper eller i små tekster om et tema. Metoden benyttes i undervisning for å hjelpe studenter til å artikulere sin forståelse med egne ord. Samtidig benyttes den som verktøy for å gi læreren innblikk i studenters forståelse og læring. I UtVite ble mikroskriving benyttet som pedagogisk grep for å la deltakerne sammenfatte en økt med egne ord og relatere økten til eget arbeid. Mikro-skrivingsoppgavene ble imidlertid også brukt som datainnsamlingsmetode, som ga viktig empiri for vår forskning på refleksjonsarbeidet som vitensenterpedagogene gjorde underveis i kurset.

Disse tekstene fra mikroskrivingoppgavene benyttes om empirisk grunnlag for analysen i denne artikkelen. Av de 15 mikroskrivingsoppgavene fra Future Workshop har vi hentet utdrag som beskriver refleksjoner deltakerne har gjort seg om relevansen av FW-metoden for eget arbeid.

I mikroskrivingoppgavene var alle deltakere fornøyd med Future Workshop-metoden og så verdien av en slik metode for å støtte samarbeidsprosessen. Noen deltakere syntes det liknet brainstormingsprosesser de kjente til fra sin institusjon, men satte pris på at idégenereringen og samarbeidet her var strukturert i ulike faser. Flere deltakere fant at tiden som var satt av til å prøve metoden var for kort, og flere opplevde at deres installasjon ikke fikk samme oppmerksomhet som andres.



FW som metode for dypere refleksjon

Noen deltakere reflekterte over hvordan Future Workshop-metoden fungerte for tolkning og dypere forståelse av hvordan tankeprosessmodellen kunne realiseres i designarbeidet. For Victoria førte metoden i kombinasjon med den pedagogiske modellen som ble introdusert i kurset til at hun fikk større innsikt i kompleksiteten ved hennes installasjon:

Victoria: Hva fikk jeg ut av Future Workshop?

Masse, masse, masse! Jeg fikk dypere forståelse for de individuelle installasjonene på gruppen jeg var i. Jeg fikk gjort koblinger og forbindelser til min egen installasjon. Jeg fikk avdekket noe om kompleksiteten i tankeprosessene, og fanget noe av essensen av hvordan tankeprosessene som kvalitetsmarkører bidrar til å klargjøre viktige prioriteringer som:

- valg av mål med installasjonen

- valg av ønsket utbytte

Det var en virkningsfull og utbytterik fase – men utrolig energikrevende.

Den burde vært mer strukturert, på den måten at fasilitatoren var beinhard på tidsbruken (slik at alle på gruppen fikk noen innspill til sin installasjon (...)) Var veldig sliten etterpå og var varm i hodet. Men utbyttet var overveldende, og jeg sitter igjen med mange gode tips, råd, kritiske spørsmål som jeg får med meg inn i arbeidet.

Metoden tvang gruppemedlemmene til å sette seg inn i og komme med forslag til andres installasjoner, samt til å lytte til andres forslag til egen installasjon. Dette samarbeidet mellom gruppedeltakerne om brainstorming knyttet til de ulike installasjonene var det sentrale for Victorias dypere forståelse av hvordan tankeprosesser kan støtte tenkning rundt hvilke kvaliteter hun ønsket at interaksjon med installasjonen skulle ha for at besøkende skulle tilegne seg det didaktiske innholdet. Ulike tolkninger av installasjonen og ulike didaktiske synspunkter på hvilke mangler og løsninger ved installasjonen man kunne arbeide med, ga Victoria opplevelsen av å fange en kompleksitet som hun ikke ville fanget på egen hånd. Samarbeid og det kollektive aspektet av Future Workshop-metoden har i Victorias tilfelle beriket hennes teoretiske forståelse av læringsteorien gjennom å avstedkomme ulike tolkninger innbakt i konkrete

forslag til installasjonens re-design. Vi ser hvordan techne knyttet til arbeidet med installasjonene utspiller seg best for Victoria i en kollektiv setting og i direkte tilknytning til konkrete og fysiske endringer. Den kreative prosessen i Future Workshop innebar læring og forståelse av hvordan teori kan utspille seg i ulike praktiske sammenhenger. Dette beskrev Victoria som å forstå kompleksiteten av den teoretiske modellen i samarbeid med andre formidlere og installasjoner.

Refleksjon rundt teori og praksis

Forholdet mellom teoretisk modell og designarbeid virker sentralt for flere av deltakerne. Men det er utfordrende å huske på teori i møte med ulike praktiske utfordringer. Gruppen var sammensatt av pedagoger fra institusjoner med ulike pedagogiske tilnærminger, ulike slagord og ulik praksis. Idémyldringen ble formet av disse, og selv om grupped medlemmene kjente godt til forskjellene mellom institusjonene, var de ikke kjent med hvordan disse utspilte seg i kreative prosesser. For Eva var det vanskelig å holde fokus på tankeprosesser i idémyldringen fra grupped medlemmer som kom fra ulike fagretninger og institusjoner;

Eva: Hva fikk jeg ut av Future Workshop

Mange kreative ideer, synes det var lærerikt å jobbe med alle sine installasjoner for å gi ideer og se muligheter til forbedringer. Det ble litt hektisk og litt lite tid slik at ikke alle fikk jobbet igjennom sine modeller hver gang. Allikevel lærerikt, i perioder litt vanskelig å holde fokus på [teorien] i prosessen. Enkelte ganger litt vanskelig å ha helt klart for seg hva oppgaven gruppen gikk ut på.

Selv om den teoretiske modellen var et grunnelement på lik linje med installasjonen i Future Workshop, opplevde Eva det som krevende og vanskelig å følge assosiasjonsrekken til andre grupped medlemmer når de tolket og knyttet teorien til praktiske vurderinger og endringer av installasjonene. Disse praktiske vurderingene utgjør phronesis (Elliot, 2006) og er verdibaserte og knyttet til oppfattelser av hvordan mål best kan realiseres. Denne koblingen mellom techne og phronesis i designarbeidet ble utfordret og utført i gruppesamarbeid i Future Workshop.

Å tolke generell pedagogisk litteratur blir anbefalt av Hilde Hiim (2010) som en del av lærerforskerens ansvar for å knytte det aktuelle praktiske problemet til tolkning av pedagogisk og faglig litteratur. Dette er ikke uten videre enkelt, og Hiim anbefaler at en i tolkningsarbeidet fokuserer på å utvikle konkret meningsinnhold knyttet til generelle begreper. Dette vil kunne skape grunnlag for å utvikle nyanseringer av begrepene, noe som kan være en styrke i utviklingsarbeidet. Evas opplevelse av at det var vanskelig å holde fokus på teorien i idégenereringen som foregikk i gruppen, viser hvordan vurderinger blir en viktig del av designarbeid med konkrete installasjoner, og hvordan konkret meningsinnhold knyttet til begreper gjør utviklingen av praktiske løsninger mer kompleks. I Evas tilfelle var det noen ganger vanskelig å gripe hvilket problem gruppen til enhver tid diskuterte og relaterte de teoretiske begrepene til. Det er med andre ord viktig at sammenknytningen mellom teoretiske og praktiske vurderinger ledes og støttes for at deltakernes tolkning og begrepsdanning skal være vellykket i et Future Workshop med mange re-design av installasjoner.

Normalt ville en Future Workshop ikke fokusere på mange installasjoner. I kurset ble workshop gjennomført på denne måten fordi målet var å gjennomføre FW for å gi kursdeltakerne innblikk i metoden, ikke for at de nødvendigvis skulle komme frem til en løsning på sitt re-designarbeid. Målet var å gi alle deltakerne erfaring med hvordan brainstorming rundt et designproblem kan foregå i gruppe, erfaring med raskt å gjøre rede for problemet og samtidig erfaring med at problemet kan forstås på mange ulike vis og relateres til teori på mange vis.

Å gjøre rede for fysiske utfordringer med installasjoner

Imidlertid krever koblingen mellom teori og praksis i et konkret designarbeid også at designobjektet ikke er for krevende å forstå. Brit arbeidet med en robotinstallasjon som var meget kompleks og sammensatt, der installasjonen skulle formidle hvordan en robot arbeider, men i tillegg måtte de besøkende forstå programmeringen som skal til for at den gjør arbeidet slik den skal.

Brits refleksjoner viser at noen installasjoner kan være for sammensatte og vanskelige å sette seg godt nok inn i til at en kan bidra med kritiske eller fantasifulle ideer og komme med forslag til realisering i løpet av en Future Workshop.

Brit: Hva fikk jeg ut av Future Workshop?

Jeg fikk veldig mye ut av Future workshop. Det kom frem veldig mange gode ideer til endringer på eksperiment. I tillegg har vi fått med oss eit verktøy som vi kan bruke i senere arbeid. Sannsynligheten for at teknisk ansvarlig og utstillingsansvarlig er med på alle disse ideene er heller liten, men de kan da i neste omgang være med på en future workshop i lag med meg for å finne løsninger som er gjennomførbare. Det var også veldig fint å få komme med innspill til andre slik at man ikke blir helt låst i egne tanker og egne eksperiment. Det som er litt vanskelig med akkurat mitt eksperiment, er at det er vanskelig å forklare og vanskelig for andre å forstå hvordan det virker, derfor også vanskelig for andre å komme med forslag til forbedringer. Denne måten å jobbe på var veldig produktiv.

Dette viser til at tolkning og forståelse av praktiske problemer knyttet til design av installasjoner representerer ytterligere en utfordring for aksjonsforskningen. Kombinasjonen didaktisk innhold og installasjonens fysiske funksjon tilfører en tolkningskompleksitet som overgår lærerforskerens utfordringer med tolkning av generell pedagogisk litteratur i lys av konkrete profesjonelle problemer (Hiim, 2010). Brits fortelling viser at å arbeide med didaktiske installasjoner handler om både å forstå innholdet og det didaktisk målet for installasjonens formidling, å forstå hvordan dette er løst i den fysiske konstruksjonen av installasjonen, og hvordan installasjonen i nåværende form mislykkes i formidlingen. Det handler derfor ikke kun om en generell begrepsmessig forståelse av læringsinnhold og læringsprosess, men også om å forstå funksjonen fysiske læringsmaterialer har for den lærendes kroppslige interaksjon og meningsdannelse. Dette er en spesifikk innsikt som krever dybdeforståelse av hvordan det didaktiske budskapet er konkretisert i installasjonen, og hvordan interaksjoner med denne foregår. I Brits tilfelle var hun allikevel i stand til å se relevansen av Future Workshop-metodikken for å involvere fagkrefter på sitt vitensenter i arbeidet med å forbedre en installasjon. Dette vil føre til en idégenerering mellom fagkrefter som alle har samme kjennskap til installasjonens innhold, utforming, mål og svakheter, noe som vil kunne styrke utviklingen av realiserbare re-designforslag.

For vår vurdering av Future Workshop som egnet metode for aksjonsforskningsbasert designarbeid, kan vi konkludere med at konkret re-design er

avhengig av spesifikke tolkninger, som er forskjellig fra tolkning av generelle begreper knyttet til profesjonelle problemer (Hiim, 2010) i utvikling av lærerpraksis. Vi har her å gjøre med en vurderingsform som har en praktisk, fysisk og situert ramme for tolkning. Dette behøver ikke å være til forkleinelse for metoden, men setter krav til sammensetningen av gruppen som deltar i Future Workshop. I tilfeller der installasjonen er spesifikk og ikke har felles gjenkjennbare elementer med andre installasjoner, bør metoden derfor benyttes på en tverrfaglig gruppe som kjenner installasjonen og dens funksjoner godt nok til å kunne artikulere kritiske utfordringer, ta utgangspunkt i det didaktiske innholdet for kreativ idémyldring og til slutt komme med realiserbare forslag til potensielle løsninger basert på begge disse fasene. I noen tilfeller vil Future Workshop derfor egne seg bedre som en metode for internt utviklingsarbeid enn som støtteverktøy for enkeltansatte på kurs slik vi har gjennomført i UtVite-kurset.

Future Workshop som metode for intern praksisutvikling

Ida Marie og Anna gjennomførte Future Workshop med sine kolleger, med nettopp intern praksisutvikling som formål. I gjennomføringen la Ida Marie og Anna vekt på å formidle den teoretiske modellen for læring til seks kolleger som ble samlet om en Future Workshop rundt installasjonen de arbeidet med, Bossbanken. For å sikre at kollegene hadde dype nok kunnskaper om installasjonen, ble de oppfordret til å teste installasjonen før workshopen.

Vi ser at Ida Marie og Anna ved gjennomføringen av Future Workshop med sine kolleger la stor vekt på å støtte deltakernes tolkninger av læringsteorier. For å støtte disse tolkningene benyttet de analysene de selv hadde gjort av installasjonen, og bestemte seg deretter for fire teoretiske aspekter de skulle arbeide med i idémyldringen og problemløsningen. Denne prosessen viser at selv med kolleger som har kjennskap til den fysiske installasjonen, utformingen og dens didaktiske mål, er det viktig også å ha egen erfaring med interaksjon med installasjonen og kunnskap om hvordan publikum interagerer med den. Ida Marie og Anna sørget for at deltakerne fikk resultater fra observasjon og analyser av besøkendes interaksjoner som grunnlag for valg av relevante tankeprosesser som idémyldringen skulle baseres på. Ida Marie og Annas arbeid viser hvor viktig fasilitering av Future Workshop er for at resultatet skal

Ida Marie & Anna: Workshop med kolleger

Vi ønsket å jobbe mer med det vi hadde lært på kurset og involvere kolleger på VilVite i arbeidet med «å etablere en felles forståelse på egen institusjon om hva en 'god' interaktiv utstilling er» (UtVite II, 2015). Vi gjorde en spørreundersøkelse om hva ansatte tenker om vår utstillingspraksis (...). Med inspirasjon fra dette inviterte vi seks kolleger fra ulike avdelinger til workshop.

Deltakerne fikk i forkant av workshopen i oppdrag å teste Bossbanken og vurdere hvilke tankeprosesser de opplevde. Vi var usikre på hvordan våre kolleger ville forstå tankeprosessene, er det for abstrakt eller teoretisk, men det gikk veldig bra. Sammen så vi på resultatene fra UtVite-1 og ble enige om hvilke [teoretiske aspekter] som er relevant for å oppnå målet til Bossbanken. Vi jobbet deretter med å konkretisere tankeprosessene og idémyldret rundt mulige endringer. Det var en god prosess for å avklare hva vi mener eksperimentet bør oppnå: vi ble enige om fire [aspekter av læringsmodellen] og endringsforslag i tråd med UtVite-1. [...]

være relevant for videre utviklingsarbeid. Det kan indikere at i enkelte tilfeller, der re-designarbeid er knyttet til en kompleks installasjon, kan teoretisk fasilitering være viktig for at FW-metoden er relevant og fokusert på den situerte kunnskapen om installasjonens fysiske utforming.

Avslutning

Norge har ingen egen utdanning innen interaktiv formidling, og innen realfaglig lærerutdanning finnes få koblinger mellom didaktikk, læring og interaksjon med utstillinger og installasjoner i vitensentre. Pedagoger som blir ansatt som formidlere ved vitensentre, har alt overveiende pedagogisk bakgrunn og utdanning knyttet til skolen. Det betyr at selv om de er motiverte og meget engasjerte i interaktiv formidling i uformelle læringsarenaer, er det teoretiske rammeverket og den helhetlige forståelsen av interaktiv læring stort sett bygget på kunnskap om læring i klasserommet. Forståelsen av selvstyrt læring i åpne utstillingsrom bygger for eksempel på teorier basert på lærerstyrt undervisning i definerte undervisningsrom og i styrte sekvenser av tid. Med andre ord veldig annerledes læringskontekster enn de kroppslige læringsopplevelsene som interaktive utstillinger tilbyr.

Dette behovet for et faglig teoretisk og metodisk rammeverk for profesjonen dannet bakgrunnen for forsknings- og utviklingsarbeidet i UtVite. Kurset i UtVite skilte seg derved fra andre modeller for bruk av aksjonsforskning og aksjonslæring innen profesjonsutdanning (se Hiim, kap. N) ved at målet ikke kun var refleksjon over egen praksis med hensyn til hvordan formidlingsavdelingen samler kunnskap om besøkende og deres opplevelser i utstillingen. Kurset hadde også som mål å få vitensenterpedagoger til å gjennomføre endringer av praksis som del av endringer av utstillingsinstallasjoner i egen institusjon. Dette innebar en intern rolleendring i tillegg til praksisendring, der pedagoger søker en plass for pedagogiske avveininger i utstillingsdesignprosessen og i utviklingen av installasjoner.

Det er generelt stort fokus på hvilke naturvitenskapelige faktakunnskaper besøkende i vitensentre tilegner seg, og mindre fokus på selve læreprosessen (Davidsson & Jakobsson, 2009). Kurset hadde som mål å fokusere på både læreprosess og faktakunnskaper, slik dette utfolder seg i installasjonene. Dette gjennom å benytte teorier for å forstå den lærendes synlige prosess i interaksjon med installasjoner. Implementeringen av teori i kurset var meget styrende i og med at formidlerne ble tvunget til å ta teori i bruk, både i analyse av besøkendes interaksjoner og i argumentasjon for re-design av installasjonen. Det fysiske arbeidet med installasjonen ga formidlerne anledning til å artikulere konkrete praksisendringer og definere sin forståelse av læreprosessen i forhold til interaksjoner man ville at besøkende skulle ha med installasjonen.

Donald Schöns rammeverk om refleksjon i praksis har på denne måten vært viktig for utformingen av kursoppleggets rammer for deltakernes re-design i løpet av kursmodulene. Re-design av installasjoner i utstillinger kan involvere mange faggrupper på vitensenteret, kuratorer, teknisk stab, publikumsansvarlig osv. Observasjonene pedagogene gjorde og det teoretiske grunnlaget som de fikk i kurset, måtte formes og tilpasses disse gruppene for at pedagogene skulle kunne argumentere for endringer overfor resten av staben ved senteret de tilhørte. På denne måten ble kurset en stimulans til å overskride den tradisjonelle rollefordelingen mellom formidlere og utstillingsansvarlige ved vitensenteret. Pedagogene måtte finne rom for samarbeid og refleksjon over institusjonens praksis knyttet til utstillingsdesign. Kursets innhold nødvendigvis gjorde med dette derfor også elementer av refleksiv praksis ikke bare med hensyn til egen praksis, men med hensyn til hvordan refleksjoner rundt en ny og

delt praksis kan bygges opp på tvers av institusjonens praksis. Arbeid med fysiske og konkrete installasjoner gjorde dette tverrfaglige og tverrsektorielle arbeidet konkret og relevant.

Et forhold som imidlertid skiller aksjonsforskningen i UtVite fra annen aksjonsforskning og læring, er at refleksjonen var knyttet til en konkret utviklingsoppgave som formidlerne skulle gjennomføre i løpet av kurset. Fokuset på et konkret utviklingsarbeid ga et lengre tidsaspekt enn tradisjonelle utviklingsoppgaver i etter- og videreutdanningen. Et viktig aspekt ved kurset var å lage rom for samarbeid mellom formidlere ved ulike vitensentre i refleksjon rundt hvordan installasjoner legger føringer for sosial interaksjon og læring. Dette konkrete utgangspunktet i re-designoppgaver var et avgjørende utgangspunkt for deltakernes refleksjoner rundt sammenheng mellom læringsteorier og interaksjon med fysiske installasjoner. Det materielle utgangspunktet var også tenkt som bevisstgjørende for hvordan læring i vitensentre skiller seg fra læring i skole og samfunn.

Vi har i denne artikkelen sett hvordan Future Workshop kan være et verktøy for bevisstgjøringsprosessen, ved at flere deltakere blir involvert i re-designarbeidet. Vi har også sett at arbeid med konkret design i Future Workshop tvinger en til å konkretisere teori i forhold til spesifikke og situerte aspekter ved installasjonen. Men vi har også sett at bruk av denne metoden krever at i de tilfeller der man kobler en teoretisk modell, techne, til designprosess, bør anvendelse av teorien fasiliteres spesielt ved å lage koblinger til praksis, phronesis.

Litteratur

- Achiam, M. & Marandino, M. (2014). A framework for understanding the conditions of science representation and dissemination in museums. *Museum Management and Curatorship*, 29(1), 66–82.
- Arnstein, S.R. (1969). A Ladder of Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216–224.
- Ash, D. & Lombana, J. (2012). Methodologies for Reflective Practices and Museum educator Research: The Role of Noticing and Responding. I Ash, D., Rahm, I., Melber, L. (eds.), *Putting Theory into Practice*. Tools for Research in Informal Settings. Rotterdam: Sense Publishers, 29–53.
- Bannon, L.J. & Ehn, P. (2013). Design: design matters in Participatory Design. I J. Simonsen & T. Robertson (eds.), *Routledge International Handbook of Participatory Design*. London and New York: Routledge, 37–63.

- Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. & Feder, A. (eds.) (2009). *Learning science in informal environments*. People, places and pursuits. Washington DC: National Academies Press.
- Bjerknes, G. & Bratteteig, T. (1995). User participation and democracy. A discussion of Scandinavian Research on Systems Development. *Scandinavian Journal of Information Systems*, vol. 7, 73–97.
- Bratteteig, T. & Wagner, I. (2014). *Disentangling participation. Power and decision-making in Participatory Design*. London: Springer Publishing Company.
- Beck, E. (1996). P is for Political. I J. Blomberg, F. Kensing & E. Dykstra-Ericson (eds.), *Proceeding of the Participatory Design Conference*. Cambridge, MA: Computer Professionals for Social Responsibility, 117–125.
- Björgvinsson, E., Ehn, P. & Hillgren, P.A. (2010). Participatory design and ‘democratizing innovation’. Proceedings of the *Participatory Design Conference*, 2010, Sydney.
- Clift, R., Veal, M.L., Johnson, M. & Holland, P. (1990). Restructuring teacher education through collaborative action research, *Journal of Teacher Education* 41(2), 52–62.
- Davidsson, E. & Jakobsson, A. (2012). Understanding interactions at science centers and museums. Approaching sociocultural perspectives. Rotterdam, Sense publishers
- Davies, S.M. (2010). The co-production of temporary museum exhibitions. *Museum Management and Curatorship*, 25(3), 305–321.
- Davies, S.M., Paton, R. & O` Sullivan, T.J. (2013). The museum values framework: a framework for understanding organisational culture in museums. *Museum Management and Curatorship*, vol. 28(4).
- Ehn, P. (1993). Scandinavian Design: On participation and skill. I D. Schuler & A. Namioka (eds.), *Participatory Design: Principles and practices*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 41–77.
- Elliot, J. (2006). Educational research as a form of democratic rationality. *Journal of Philosophy of Education* 40(2), 169–185.
- Erstad, O. & Sefton-Green, J. (eds.) (2013) *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erstad, O., Gilje, Ø., Sefton-Green, J. & Arnseth, H.-C. (2016). *Learning Identities, Education and Community: young live in the cosmopolitan city*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Falk, J.H., Randol, S. & Dierking, L.D. (2012). Understanding the informal science education landscape: An exploratory study. *Public Understanding of Science*, 21(7), 865–874.
- Falk, J.H. (2001). Free-Choice Science Learning: Framing the issues. I J. Falk (ed.). *Free-Choice Science Education: How We Learn Science Outside of School*. New York, NY: Teacher’s College Press, Columbia University.
- Falk, J. & Dierking, L. (2000). *Learning from museums. Visitor Experiences and the making of meaning*. Lanham: Altamira Press/Rowman and Littlefield
- Greenbaum, J. (1993). «PD a Personal Statement.» *Communications of the ACM* 36(6): 47. doi: 10.1145/153571.214816.

- Greenbaum, J. & Kyng, M. (eds.) (1991). *Design at Work*. Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 169–196.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jungk, R. & Müllert, N. (1987). *Future workshops: How to Create Desirable Futures*. London, England: Institute for Social Inventions, ISBN 0-948826-39-8.
- Knutson, K. (2002). Creating space for learning: Curators, educators, and the implied audience. I Leinhardt, G., Crowley, K. & Knutson, K. (eds.), *Learning Conversations in Museums*. New Jersey, London: Lawrence Earlbaum Associates.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Lynch, B. (2011). 'Who's cake is it anyway?' Report for the Paul Hamlyn Foundation, Hentet fra: <http://ourmuseum.org.uk/wp-content/uploads/Whose-cake-is-it-anyway-report.pdf>
- McSweeney, K. & Kavanagh, J. (2016). *Museum Participation: new directions for audience collaboration*. Museum Etc Ltd.
- Macdonald, S. (2002). *Behind the Scenes at the Science Museum*. Oxford and New York, Berg Publishers.
- Macdonald, S. (2007). Interconnecting: museum visiting and exhibition design. *CoDesign*, 3, no. 1, 149–62.
- Miller, D.M. & Pine, G.J. (1990). Advancing professional inquiry for educational improvement through action research. *Journal of Staff Development* 2(3), 56–61.
- Mygind, L. Hällman, A.K. & Bentsen, P. (2015). Bridging gaps between intentions and realities: a review of participatory exhibition development in museums. *Museum Management and Curatorship*, 30(2), 117–137.
- Nygaard, K. & Bergo, O.T. (1974). *Planlegging, styring og databehandling*. Oslo: Tiden Norsk Forlag i samarbeid med Arbeidernes opplysningsforbund.
- Osborne, J. & Hennessy, S. (2003). *Literature review in science education and the role of ICT: Pro-mise, problems and future directions*. A Report for NESTA Futurelab 6.
- Pedretti, E. (2002). T. Kuhn meets T. Rex: Critical conversations and new directions in science centres and museums. *Studies in Science Education*, 37, 1–42.
- Pedretti, E. (2004). Perspectives on learning through research on critical issues-based science centre exhibitions. *Science Education*, 88(1), 34–47.
- Quistgaard, N. & Kahr-Højland, A. (2010). New and innovative exhibition concepts at science centres using communication technologies. *Museum Management and Curatorship*, 25(4), 423–436.
- Ritchards, R., Church, M. & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to promote engagement, understanding and independence for all learners*. San Fransisco: Wiley print.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

- Sjöberg, C. (1996). *Activities, Voices and Arenas. Participatory Design in Practice*. Department of computer and information science/Department of community Medicine. Linköping: Linköping university.
- Smith, R. (2013). *Designing Digital Cultural Futures: Design Anthropological Sites of Transformation*. Aarhus University, Faculty of Arts.
- Stuedahl, D., Frøyland, M. & Eikeland, I. (2014). Expand – Research in Norwegian Science Centers. *Nordisk Museologi* 1, 85–95.
- Stuedahl, D. & Skaatun, T. (under publisering). Collaborative design in museum media innovation: ‘To-and From Youth-project’ -including youth as experts. I Stuedahl, D. & Vestergaard, V. (eds.), *Media innovations and design in cultural institutions*. Göteborg: NORDICOM.
- Taxén, G. (2005). *Participatory design in museums. Visitor oriented perspectives on exhibitions design*. Ph.d.-dissertation. KTH Royal Institute of Technology.
- Tzibazi, V. (2013). Participatory Action Research with young people in museums. *Museum Management and Curatorship*, 28(2), 153–171.
- Vidal, R.V.V. (2006). *The Future Workshop*. Hentet fra: <http://www.imm.dtu.dk/~rvvv/CPPS/6Chapter6Thefutureworkshop.pdf>, 27. April 2016.
- Wertsch, J. (2002). Epistemological issues about objects. I: S.G. Paris (ed.), *Perspectives on object-centered learning in museums*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kunsten i aksjonsforskning

Arild Berg

Action research can be a suitable approach for artists who want to contribute to systemic change. Although action research to some extent has been explored as an artistic approach internationally, there has been no case study of this in a Norwegian context. Through a participatory action research approach public art was created for a church, a school and a hospital. The site-specific art was incorporated into the unique practices at each place. The discussion concerns ontological and epistemological issues emerging from such art practice and how action research can enable artists to work as co-creators of society in a new way.

Det transformative potensialet i kunst

Ofte blir kunst og vitenskap sett på som to motsetninger, men målet med denne artikkelen er å vise kunstens forhold til forskning med et spesielt fokus på hvordan aksjonsforskning kan bidra til kunstnerisk produksjon, og hvordan kunst kan utvide grensene for aksjonsforskning. Et grunnleggende utgangspunkt er å stille seg spørsmål om hva kunst egentlig er. Kunst lages på mange måter og av ulike aktører. Det rigges til ulike måter for hvordan folk skal møte og oppleve kunst. Det diskuteres om kunsten oppstår fra kunstnerens hånd eller i møtet mellom betrakter og kunstverk. Dette er grunnleggende tema om kunst, og det fins mange ulike syn. Det fins blant annet flere tradisjoner som knytter kunst til sosiologi og samfunnsutvikling.

Et slikt syn er fra sosiologen Kagan som mener at kunst i større grad kan brukes til å skape en bærekraftig endring av samfunnet (Kagan, 2011). Han har utforsket hvordan det er mulig gjennom kunstens kommunikasjon og uttrykksformer å finne flere og alternative måter å endre samfunnet på. Dette er en måte å tenke på hvor kunst – ideologisk sett – tar en aktiv del i

samfunnsutviklingen for å bidra til en systemendring. Kunsten blir en del av en ønsket endring – en del av en politisk prosess. For noen vil det oppleves som negativt fordi kunsten kan reduseres til å bli et instrumentelt verktøy for politikere. Men det kan også ses som at kunstnere på eget initiativ intervensjoner i politiske prosesser for å påvirke dem.

Dette berører ideologiske syn på hva kunst skal være, og ifølge kunstfilosofen Varto er det viktig ikke å være moralsk eller fordømmende overfor ulike kunstpraksiser, men det som er sentralt med kunstpraksis i forskning, er at det blir avdekket grunnleggende holdninger i kunstprosjekter; at det skjer en bevisstgjøring om hvilke ideologier som fins i prosjektet, hvilke syn på verden som er representert når det gjelder kunstnerisk praksis, og hvilke kunnskapssyn som er til stede: Hva skal en kunstner kunne og gjøre (Varto, 2009)? Varto er opptatt av at en kunstner som forsker kan ta utgangspunkt i prosjektets indre sammenheng, og så dokumentere praksisen for dernest å reflektere over hva kunstprosessen består av, både faglig, tematisk, ideologisk og i samfunnet. Disse ontologiske og epistemologiske problemstillingene blir tatt opp i diskusjonsdelen til slutt i artikkelen, hvor fokuset stilles på forholdet mellom kunst og aksjonsforskning.

Relasjonell kunst

Et annet syn på hvordan kunst kan bli en del av en politisk og sosial prosess, er å bruke performance og installasjoner for å utvikle en type «sosiale skulpturer» slik den tyske konseptkunstneren Beuys gjorde (Ekstrand, 2001). Han tok utgangspunkt i stedets historikk og brukte dette i stedsorienterte forestillinger og utstillinger. Hans mål var å frigjøre kunsten fra det konkrete kunstverket. Beuys var kritisk til det salgbare verket, og han ønsket i stedet å forsterke den sosiale dimensjonen i kunsten. Han ville at kunsten skulle virke som en katalysator for mellommenneskelige forhold og slik bli en sosial skulptur, et levende verk. Mange kunstpraksiser har blitt inspirert av denne tilnærmingen, blant annet har håndverksbasert kunst hatt som mål å endre samfunnet gjennom Craftivism (Corbett & Housley, 2011). En annen kunstpraksis som har utviklet seg i det som ofte kalles det utvidete kunstfeltet (Krauss, 2006), er relasjonell kunst som handler om kunst som sosiale rom (Bourriaud, 2002). Her er det relasjonen mellom mennesker og hendelser som oppstår i menneskers møte med ulike former for kunst, som er selve kunstverket.

Aksjonsforskning handler om sosiale endringsprosesser og kan derfor være en egnet tilnærming for kunstnere som ønsker å jobbe på lignende måte og samtidig bidra til en systemendring. Aksjonsforskningstilnærminger kan variere. Et relevant eksempel er handlingsorientert forskningssamarbeid slik det har blitt brukt i akuttpsykiatri (Hummelvoll, 2003). I en slik tilnærming blir prosjektet utviklet gjennom å etablere en fokusgruppe hvor planen er å ha flere møter, en flerstegsfokusgruppe. For å få til en mest mulig relevant og naturlig intervjusituasjon kan fokusgruppeintervjuet gjennomføres i selve lokalene der praksisen er. Å slik skape en mest mulig naturlig samtalesituasjon var et ideal som også er i tråd med Fogs (2004) kvalitative metoder for intervju. Dette er nært opptil en situasjon som ofte oppstår i kunstnerisk praksis: å gjøre en utforskning av rommet og omgivelsene, stedet og historikken. Forskjellen blir at deltakerne i større grad blir eksplisitt invitert inn i prosessen, og at det blir brukt en forskningsbasert metodisk tilnærming.

Andre relevante tilnærminger fra aksjonsforskning er dialogbaserte sosiale eksperimenter slik de har blitt brukt i undervisning av aksjonsforskeren Kurt Lewin (1997). Et av Lewins eksperimenter i det sosiale rom ble utført i førkrigstidens Tyskland hvor han delte en klasse i to grupper, og begge grupper skulle lage masker. Den første gruppen fikk foreslå måter å gjøre maskene på, og fikk innflytelse på hvor lang tid de fikk på å gjøre maskene ferdige. Den andre gruppen fikk overført beslutningene fra den første gruppen til å gjelde sin gruppe, uten dialog. Deretter målte Lewin hvordan konfliktnivået i den ene og den andre gruppen var. Det viste seg at i den første gruppen som fikk medinnflytelse i beslutningene var det få registreringer av konflikter, mens i den andre gruppen ble det registrert vesentlig flere konfliktsituasjoner. Fra dette tilsynelatende enkle sosiale eksperimentet utledet han en diskusjon om demokratisk ledelse kontra autoritær ledelse, om demokratiske system i forhold til mer autoritære system, eksemplifisert med USA som et mer demokratisk styresett og Nazi-Tyskland som et mer autoritært styresett. Dialogen som oppstår i en demokratisk prosess, skaper et refleksivt rom som er nødvendig for sammen å bli enige om noe. Aksjonsforskning kan slik være relevant for kunst fordi kritiske perspektiver fra deltakere kan i større grad føre til at endringen blir akseptert hvis man baserer utviklingsprosessen på deltakelse og dialog.

Et slikt rom for refleksjon, ettertanke og innspill om nye måter å gjøre ting på kan også være viktig i utviklingen av kunstprosesser i et inkluderende, bærekraftig samfunn. Et slikt frirom (free space) er vist i en studie utført av en

pedagog og forsker innen yrkesfag, Schwenke (2006); det er et frirom som forbereder folk på skiftende yrkesroller i et samfunn i endring, en kompetanse som kan bidra til varige og bærekraftige løsninger. Hun viser hvordan aksjonsforskning kan bidra til å skape slike frirom, en type refleksive rom i praksisen.

Selv om det internasjonalt i noen grad har vært forsket på hvordan aksjonsforskning kan bidra til kunstneriske prosesser, har det ikke vært gjort noen studier av dette i en norsk kontekst. I en slik endring kan kunstnere i større grad være aktive medskapere av samfunnet heller enn distanserte observatører som bidrar med kritisk korrektur sett utenfra. I en slik situasjon, hvor en kunstner kan se det som et dilemma å velge mellom rollen som deltaker, likeverdig med andre aktører, og rollen som tilskuer, med et kritisk utenfra-blikk, fins det historisk sett ideologiske paralleller i sosiologisk forskning, slik filosofen Skjervheim formulerte sitt ideologiske dilemma: Er idealet at en forsker skal være objektiv og utenfor det som studeres, eller er idealet heller at forskeren trer inn i situasjonen med sitt subjektive blikk og sine aktiviteter som påvirker situasjonen (Skjervheim, 1957)? Hans svar var at i sosiologien hvor man studerer sosiale relasjoner, bør forskeren etisk sett se seg selv som en del av den verden man studerer, og derfor bør man også være deltakende forsker framfor observatør. For mange kunstnere som jobber med kunst i samfunnet, kan det på samme vis være frigjørende i større grad å kunne velge å ha sin kunstneriske praksis som en integrert del av samfunnet framfor å være en som kommenterer fra sidelinjen.

Tilsvarende dilemmaer fins i sosialantropologi. I den senere tid har sosialantropologen Taussig, som har spesialisert seg på etnografiske studier med et kunstperspektiv, etterlyst en mer deltakende rolle fra etnografer, som han mener i for stor grad har blitt preget av et positivistisk og naturvitenskapelig ideal om å framstå som objektive i sine observasjoner (Taussig, 2009). Han framhever i stedet et dialektisk ideal som oppstår mellom den personlige iaktakelse av de nære og umiddelbart overraskende ting, og hvordan dette kan være i samspill med et mer distansert analyserende syn, slik at subjektive mikroperspektiver er i dialog med makroperspektiver og mer allmenne og generelle blikk på fenomen i verden.

Det er slik sett flere kunstpraksiser som utøves i det offentlige rom som synes nært knyttet til aksjonsforskning. Likevel er det for lite kunnskap om forholdet mellom aksjonsforskning og kunstnerisk praksis i det offentlige rom.

Forskningsspørsmålet i denne studien var derfor hvordan aksjonsforskning kan bidra til samtidskunst som skaper en transformativ effekt, og spørsmålet tok utgangspunkt i min doktorgrad i samtidskunst som handlet om å bruke deltakende metoder for å lage kunst i det offentlige rom (Berg, 2014). Det nye i denne artikkelen er vektleggingen av aksjonsforskningsperspektivet. Dette var relevant ettersom det ble brukt deltakende design som tilnærming i doktorgradsstudiet, og dette er en tilnærming som er utviklet fra aksjonsforskning (Asaro, 2000). Med et nytt teoretisk perspektiv vil analysen bidra til identifisering av en kunstbasert utviklingsprosess med et bredere tverrfaglig perspektiv. Disse temaene blir diskutert med en ideologisk og epistemologisk vinkling som bidrar til et teoretisk rammeverk for kunstnerisk praksis i aksjonsforskning (Varto, 2009). Analysen tar utgangspunkt i deskriptive meningsfortettinger knyttet til hva som er problemstillingen i hver case; hvordan framtrer den for deltakerne, hvordan skaper den mening og hvordan framtrer dette i forhold til relevant teori og filosofi (Giorgi & Harlow, 2014)? Problemstillinger som utdyper aksjonsforskningstilnærmingen for kunst i det offentlige rom var å undersøke prosessen: hvordan en kunstnerisk idé kunne utvikles i fellesskap, og dernest hvordan en slik kollektiv idé kunne materialiseres i et kunstverk. Den tredje utdypende problemstillingen for prosessen var hvordan kunstverket kunne bli en del av hverdagen i en institusjon. Slik beskriver prosessen en endring av en institusjon som går fra idé til involvering, til kunstverk og til tilpasning, montering og endret praksis – en systemendring.

En felles forståelse er viktig for å få til tverrfaglig samarbeid. Et metodisk valg var derfor å gjøre en beskrivende, hermeneutisk forskningstilnærming hvor hensikten var å skape økt, bredere tverrfaglig forståelse for fagfeltet aksjonsforskning i kunstfaglig praksis. Dette bygde på å prøve å skape forståelse for både deler og helhet. I dette prosjektet var det for eksempel å ta hensyn til deltakernes forforståelse og fordommer for å etablere en felles forståelseshorisont, slik det ble beskrevet av den tyske filosofen Gadamer (2004). Målet for denne studien var at kunsten skulle bli meningsfylt for både kunstneren og menneskene som hadde den i sine omgivelser, ved at den skulle virke estetisk i forhold til arkitektur og virke sosialt i mellommenneskelige relasjoner.

Casestudie var en egnet metode fordi da kunne jeg utforske praksis i komplekse, realistiske kontekster i forhold til eksisterende teori på feltet (Yin, 2009). Casestudietilnærmingen ble lagt opp med et teoretisk rammeverk basert på at 1) kunsten har et endringspotensial for et bærekraftig samfunn

(Kagan, 2011), 2) et kunstsyn kan framheve kunsten som en sosial skulptur framfor som et salgbart kunstverk (Ekstrand, 2001), og 3) det relasjonelle rommet kan være et kunstverk i seg selv (Bourriaud, 2002). Dette kunstsynet ble koblet sammen med en kunstnerisk prosess, basert på tre aksjonsforskningsstilnæringer: 1) handlingsorientert forskningsamarbeid brukt i akutt-psykiatri (Hummelvoll, 2003), 2) dialogbaserte sosiale eksperimenter brukt i klasserom (Lewin, 1997) og 3) refleksive frirom omkring egen praksis (Schwencke, 2006). Gjennom å ha dette teoretiske rammeverket som styrende tilnæringer ble historiene i casene utviklet til helhetlige fortellinger, basert på meningsfortettinger (Giorgi & Harlow, 2014) og case study metode hvor empiriske data samles til et helhetlig narrativ (Yin, 2009). Slik ble relevante stadier for en prosess med kunst og aksjonsforskning identifisert og gjenfortalt i casene.

Jeg valgte tre offentlige institusjoner som kontekster for den kunstneriske utforskningen. Kunstneriske, sosiale eksperimenter ble gjennomført som case-studier (Yin, 2009), først i et bårerom i en kirke, deretter i en foajé på en ungdomsskole og til slutt i en alderspsykiatrisk avdeling på et sykehus. De tre institusjonene utgjør til sammen bærebjelker i samfunnet, og er institusjonelle rammer for viktige situasjoner i livet. Her kunne kunst spille en sentral rolle. Det var etiske dilemmaer knyttet til de aktuelle stedene som handlet om sørgende, barn og syke som krevde en deltakende og empatisk tilnærming som menneske og forsker. Det var derfor knyttet formelle, etiske tillatelser til alle studiene, blant annet anbefalinger fra Personvernombudet og godkjenning fra en regional etisk forskningskomité. Hensikten var å utforske og dokumentere hvordan kunst kunne spille en rolle i disse kontekstene.

Aksjonsforskning i et bårerom

En deltakende og empatisk tilnærming var påkrevet i det første prosjektet – både som forsker og kunstner. Oppdraget mitt var å lage kunst i et bårerom hvor det skulle skapes en sjelesørgerisk stemning. I utgangspunktet var bårerommet – som i dette tilfellet var integrert som et eget rom i en nybygd kirke – det som ofte omtales som et helt nøytralt rom, det vil si med hvite vegger og enkle stoler og bord. Problemet, ifølge administrativ leder i kirken, var at mange pårørende hadde følt at dette ikke var nøytralt, men at det tvert imot skapte en uverdlig ramme rundt syningen. Når de så sin kjære for siste gang,

sammen med familie og barn, og de var i en situasjon hvor de tok et siste farvel med en person som hadde stått dem nær, var det mange som reagerte på at rommet hadde uttrykk som et lagerlokale.

Det kunstneriske rådet i kirken gjorde derfor en henvendelse til det regionale kunstnersenteret for å finne en kunst som kunne skape en spirituell atmosfære, eller en sjelesørgerisk og trøstende stemning. Det kunstneriske rådet på kunstnersenteret foreslo flere kunstnere som kunne være aktuelle. Menighetsrådet gjorde sitt valg fordi de mente at mine bilder i porselen kunne passe i rommet. Slik ble jeg involvert og fikk derfor muligheten til både å lage kunsten og å dokumentere prosjektet som en deltakende forsker. Dette var en kvalitativ studie fordi det ikke var egnet å bruke statistiske analyser eller fysiske måleinstrumenter, i stedet var jeg som forsker den som både dokumenterte og fortolket prosessen.

Prosessen ble laget som en variant av aksjonsforskning slik sykepleieren Hummelvoll hadde gjennomført det på en lukket psykiatrisk avdeling i et sykehus (Hummelvoll, 2003). En ny variant av forskningsmetoden var at kunstneriske skisser, materialprøver og formeksperimenter ble tatt inn som en integrert del av intervjusituasjonen. Dette ble gjort for å skape en realistisk ramme for hva som var mulig å lage, samt at det kunne bli en dialog omkring hva som kunne egne seg i rommet. Noen av spørsmålene som ble stilt i rommet, var hvorfor man hadde syning og hvilke verdier som kunne knyttes til syning. I etterkant av dette ble det vist ulike kunstneriske prøver, og alle i gruppen fikk uttale seg. Tilnærmingen skapte mye dialog og kommunikasjon om tema som ble inspirasjon for kunstneriske motiver. På denne måten kom jeg i berøring med deltakernes livsverden – og det gjorde prosessen mer meningsfylt for meg som kunstner. Det var inspirerende og lærerikt, og det skapte en god kommunikasjon.

Det ble gjennomført tre slike fokusgruppeintervjuer før kunsten ble ferdigstilt og montert i rommet. Det var tolv bilder i porselen med abstrakte motiver og vertikale og horisontale former som kunne assosieres til korset, det blå og det jordfargete kunne assosieres til himmel og jord, og det var noen mer figurative skissetegninger av en due, en fisk og et kors (Figur 18.1). Kunsten ble implementert i menigheten ved at den ble presentert av meg for menigheten etter søndagsmessen. Etter barnedåpen introduserte presten at kunsten til bærerommet nå var ferdig, og at alle i menigheten var velkommen inn etter messen. Da presten trådte ned fra prekestolen, gikk jeg opp og sa noen ord om

ideene bak kunsten. Deretter ble rommet åpnet for menigheten. I etterkant bestemte det kunstneriske rådet i kirken at bårerommet også skulle fungere som et «stillerom», et rom som alltid var åpent når det ikke var syning, hvor alle kunne komme inn for å tenke over livet og døden. Slik ønsket de å endre det som tidligere hadde vært et lukket «dødens rom», til et alltid åpent rom for refleksjon og ettertanke.

Aksjonsforskningstilnærmingen i dette prosjektet var spesielt det å bruke kunstneriske materialprøver og forslag til motiver og tema underveis i den deltakende prosessen. Dette skapte en spesiell atmosfære som sprang ut av det fysiske, det materielle og det verbale: deltakernes berøring av overflater i materialprøvene, deres ulike syn på mulige tema visualisert i tegninger, og en dynamisk refleksjon i rommet hvor kunsten skulle være. Kunsten påvirket samtalen, slik at jeg som forsker kom i berøring med deltakernes livsverden, deres historier og holdninger, og kunsten bygde på og utviklet det refleksive rom. Dette var også inspirerende for meg som kunstner, og det forankret den kunstneriske prosessen i dem som brukte kirken og i selve omgivelsene.



Figur 18.1 Kunst med en «sjelesørgerisk stemning» i bårerommet, Udland kirke, Haugesund.

Aksjonsforskning på en ungdomsskole

Det neste prosjektet var en aksjonsforskningstilnærming som tok utgangspunkt i erfaringene fra kirken, en videreutvikling av Hummelvolds tilnærming (2003). En ungdomsskole skulle bygges ut, og etter reglene skulle en del av budsjettet brukes til kunst. Det ble en prosess hvor kommunens kulturledelse ikke var helt enig med skoleledelsen om hva slags kunstprosess dette skulle være. Skoleledelsen ønsket å bruke egne lærere i kunst og håndverk for å fylle skolen med deres kunst. Kommunen ønsket på den annen side å bruke eksterne kunstnere valgt ut etter en modell fra statens samling for kunst i det offentlige rom: KORO. Det ble slik kommunen ønsket, ettersom de var skoleeier. En kunstnerisk konsulent arrangerte en lukket konkurranse med noen inviterte kunstnere. Jeg vant denne konkurransen og fikk slik tilgang til det andre prosjektet hvor jeg igjen valgte å bruke en tilnærming i en kombinert rolle som kunster og deltakende forsker.

Framfor å etablere en større gruppe med en serie møter, ble det etablert ett enkelt fokusgruppeintervju med elever på skolen. Årsaken til dette var at det var mer krevende å få organisert en gruppe for intervju. Det var ingen etablert gruppe som kunne brukes på skolen. I stedet ble andre involverte intervjuet separat. Tema for tilnærmingen var Olav Duun ettersom han var en forfatter som hadde bodd på stedet og kunne inspirere til generell refleksjon og til lokalhistoriske referanser. Et to timers intervju med elevene startet med en samtale rundt et bord ved rektors kontor, med materialeksperimenter og bilder, en samtale som likevel gikk svært trått. Deretter ble elevene tatt med rundt i skolen for å fortelle om de ulike stedene sine, og da gikk praten livlig. Dette samsvarte med Fogs teorier om at den naturlige samtalen glir lettere når intervjuobjektene er i sine naturlige omgivelser (Fog, 2004). Her viste det seg at arkitekturen og de fysiske rommene, elevenes egne steder, var forløsende for samtalen og intervjuene. Stedene skapte engasjement, trygghet og hadde i seg mange opplevde historier fra elevene. Tema var fortsatt Duuns *Medmenneske*, et krevende tema i seg selv, og jeg trodde kanskje at det var særlig krevende for ungdomsskoleelever. Men selv om dette temaet ble lite besvart rundt bordet da elevene ble spurt om dette, ble temaet behørig kommentert i vandringen på skolens område. Elevene klarte i den nye romlige konteksten å finne språk og historier som var relevante til temaet, den fysiske arkitekturen var en utvidelse av det refleksive rom

(Schwencke, 2006). Det kan også være et uttrykk for at når elevene fikk mer innflytelse på situasjonen ved å gå rundt og vise sine steder, følte de seg friere og mindre styrt enn når de måtte sitte rundt «rektors bord», og det er i tråd med at det skaper et bedre læringsmiljø når elevene får innflytelse og medeierskap i prosessen (Lewin, 1997).

Elevene assosierte medmenneske til å være grei mot andre, og at det handlet om å respektere hverandre. Det kom opp en historie om en psykisk utviklingshemmet som ble dyttet, og dette var elevene enige om var dårlig gjort. Da de ble spurt nærmere om dette, kom det fram at de syntes at denne jenta var «verdens snilleste person», men at hun ikke passet inn på skolen, hun hadde det ikke bra. Videre sa de at det var ikke alle som passet inn, men at noen var «alltid på utsida». Et annet tema knyttet til *Medmenneske* var at når de hadde kranglet med noen, så brukte de å si «Sorry» når de skulle gjøre det bra igjen. Alle disse sitatene som er «uthevet», ble brukt som tekster på sittesкульпturene i betong som ble laget for foajeen (Figur 18.2). På et vis var disse tekstene på betongbenkene fysiske og konseptuelle manifestasjoner i omgivelsene av meningsforettinger av elevenes fortellinger om tema i Olav Duuns *Medmenneske*, slik Giorgi og Harlow framhevet (Giorgi & Harlow, 2014).



Figur 18.2 Kunst på Gjøklep ungdomsskole Holmestrand med elevers tolkning av Duuns *Medmenneske*.

Etter at kunsten var ferdig, var det en offentlig markering hvor kunstnerisk konsulent og rektor sammen erklærte den nye kunsten for installert. Lokalavisene var der, og i etterkant kunne man lese at elevene var spesielt fornøyd med at det var kunst som kunne brukes og sittes på. Kunstnerisk konsulent viste til at de ønsket å satse på arbeidsmiljø og omgivelser ikke bare for de voksne, men også for elever. Rektor utfylte dette med at selv om han hadde vært skeptisk innledningsvis, kunne han allerede nå merke at det var blitt et bedre arbeidsmiljø på skolen etter at det var kommet kunst i miljøet. Den kunstneriske intervensjonen hadde skapt en endring av miljøet.

Aksjonsforskning i en alderspsykiatrisk avdeling

Det tredje og siste prosjektet var på et sykehus. Erfaringer fra den aksjonsforskningsinspirerte tilnærmingen i de to første casestudiene ble samlet og utvidet til en mer avansert metodisk tilnærming som inkluderte de teoretiske (Hummelvoll, 2003; Lewin, 1997; Schwencke, 2006) og de praktiske erfaringene; en kunstnerisk og fysisk inkluderende og intervensjonerende tilnærming på sykehuset. Både metoden med flerstegsfokusgrupper og bruk av arkitekturen og fysiske omgivelser ble brukt som samtaleutgangspunkt, samtidig som dette ble utviklet med møter i flere ulike kontekster. Etter en serie innledende møter på sykehuset ble interesserte fra sykehuspersonalet invitert til en workshop i keramikkverkstedet. De som deltok var en psykiater, to sykepleiere, en fysioterapeut, to forskere i sykepleie, en sykepleieleder og en leder i designutdanning foruten meg i rollen som deltakende forsker og kunstner.

Jeg hadde satt opp flere stasjoner med ulike tema som tok utgangspunkt i relevante situasjoner på stedet, for eksempel inngangspartiet, spisesituasjonen og utviklende samtaler i lysterapirommet. På hver stasjon var det plassert kunstneriske objekter, prøver, skisser, stikkord og materialeksperimenter. Alt ble videodokumentert. Ved å vandre fra stasjon til stasjon dukket det opp et utall av tema og ideer, samt at det også framkom mye uenighet om hva som var mulig. Blant annet ble det diskutert omkring små keramiske objekter med ulike motiver, farger og overflater, objekter som lignet på steiner. Noen tvilte om disse kunne være egnet til lukket psykiatrisk avdeling, ettersom de kunne brukes som våpen av aggressive pasienter. Dette forårsaket en ganske lang diskusjon blant deltakerne om hva som kunne være risiko og skadelig på avdelingen, hvor noen mente at dette var inkonsekvent tenkning, fordi en kaffekopp kunne være like skadelig, og at hovedpoenget

her var at det alltid var fagpersonale til stede for å skjerme de som eventuelt skulle være voldelige. Selv om noen av ideene ble sett på som urealistiske, ble prosjektet beskrevet og sendt til de forskningsetiske komiteene (REK) for godkjenning. Da godkjenningen var i orden, kunne prosjektet gjennomføres.

Mange av ideene fra workshopen hadde blitt forkastet, men noen ble videreført til å implementeres i sykehuset, deriblant de omdiskuterte steinene. De ble først plassert på lunsjrommet for de ansatte, fordi de ville ha dem, men visste ikke hvor. Ideen var å overlate til de ansatte å bestemme hvor og hvordan kunstobjektene skulle brukes. Disse kunstobjektene fikk en lang reise fra å bli tatt fra lunsjrommet til å bli en del av fysioterapeutens aktivitetstime. De «forsvant» etter hvert, men det viste seg at de hadde blitt flyttet på av ulike ansatte som ut ifra hvilken favoritt de hadde, tok dem med til hver sin pult hvor de ble liggende. Noen ble satt inn i lysterapirommet og lagt i sandkasser (Figur 18.3).

Slik begynte kunstobjektene «å leve sitt eget liv» i sykehussystemet. De ble brukt faglig for kommunikasjon med pasienter, og de ble brukt som hjelpemiddel for fysioterapeuten som leste kroppsspråket til pasientene ut fra deres omgang med steinene, og de skapte et intimt, taktilt og refleksivt rom for de enkelte når de holdt i dem. De abstrakte kunstformene gikk slik på kryss og tvers mellom pasienter, administrasjon og faglig ansatte.



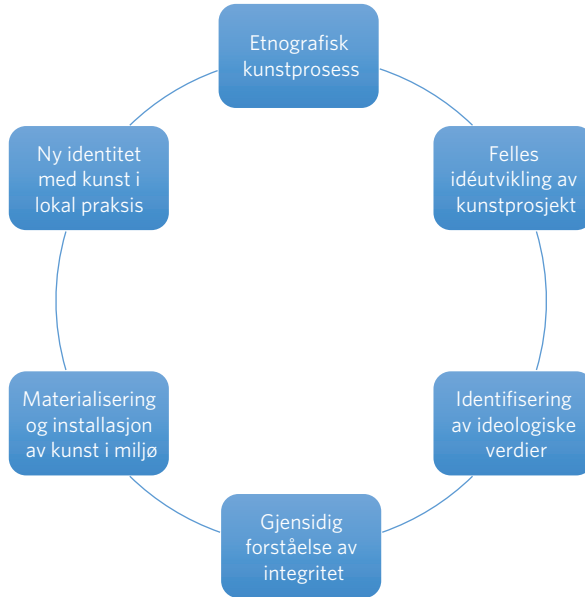
Figur 18.3 Steiner av porselen i marmorsand i lysterapirommet på alderspsykiatrisk avdeling, AHUS.

Noen av de største formene sendte jeg til juryerte kunstutstillinger for å se om de ville bli aktuelle i en annen kontekst enn sykehuset, og tre av formene ble antatt og stilt ut på Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design (Berg, 2011, 2012). Prosjektet ble blant annet omtalt i et fagtidsskrift for kunst (Dynna, 2012) og i fagtidsskrifter for sykepleie i Norge (Dietrichson, 2013), og en av artiklene om prosjektet ble valgt ut som en av to pensumartikler for videreutdanning i psykisk helse i sykepleie, i *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services* (Ingeberg, Wikstrøm, & Berg, 2012). Gjennom en aksjonsforskningsbasert tilnærming ble prosjektet slik implementert i samarbeid med de ansatte, og teoretisk ble resultatene spredt både innen sykepleie og i kunst.

Et epistemologisk rammeverk for kunsten i aksjonsforskning

Diskusjonen rundt disse kunstprosjektene dreier seg om forholdet mellom kunst og aksjonsforskning. Det berører også grunnleggende syn på hva kunst egentlig er, og syn på hvordan samtidskunst og aksjonsforskning kan påvirke hverandre som fagfelt på nye måter. De beskrevne temaene i utforskningen er deler av en kreativ prosess, men de er også identifiserte kunnskapsfelt fra praksis og teori, som er et bidrag til en epistemologisk diskusjon om hva som kan være relevant kunnskap for en utøvende kunstner som jobber med aksjonsforskning som tilnærming. Hva gjør en kunstner? Hva skal man kunne?

Den praktiske gjennomføringen av kunstneriske prosesser var basert på aksjonsforskningen, og den analytiske refleksjonen ble gjort basert på kunstfilosofen Vartos seks punkter som berører både epistemologi, syn på kunnskap, og ontologi, syn på verden (Varto, 2009, p. 143). De seks punktene han framhever, er 1) menneskesynet og hvordan det blir reflektert i kunstutdanningens kunnskapsfelt og valg av forskningstema, 2) syn på verden, 3) avdekking av ideologi, 4) standardisering – hva er lov og ikke lov i fagfeltet, 5) relevant innflytelse av konsepter og lånord fra andre fagfelt og 6) selv-identifisering. Disse seks punktene påvirket utvalget av kunnskapsfelt som ble identifisert i møtet mellom samtidskunst og aksjonsforskning, og en analyse ved bruk kategoriseringer av meningsfortetninger i prosessene (Giorgi & Harlow, 2014) er visualisert til sentrale kategorier i dette forholdet mellom aksjonsforskning og samtidskunst (Figur 18.4).



Figur 18.4 Visualisering av identifiserte forhold mellom aksjonsforskning og samtidskunst.

Menneskesyn er reflektert i kunstutdanningens valg av kunnskapsfelt (Varto, 2009), som i denne tilnærmingen gjenspeiler seg gjennom en etnografisk basert kunstprosess (Taussig, 2009). Gjennom deltakende og etnografisk kunstpraksis kan et interaktivt feltarbeid kartlegge hvordan kulturelle verdier og sosiale bevegelsesmønstre er direkte knyttet til et fysisk miljø. Disse møtene danner grunnlag for en felles idéutvikling av kunstprosjekt.

Aksjonsforskning i kombinasjon med kunstnerisk praksis representerer et syn på verden hvor en ferdighet som trengs er å kunne se steder som nye konsepter, slik kunstneren Beuys laget sosiale skulpturer (Ekstrand, 2001). En generell kompetanse i aksjonsforskningsbasert kunst er å kunne engasjere relevante deltakere til nye konsepter og utvikle disse gjennom dialoger. Ytterligere kompetanse er å kunne involvere relevante eksterne referansegrupper for å skape en større grad av intersubjektivitet i prosessen, slik det har blitt gjort i aksjonsforskning i akuttpsykiatri (Hummelvoll, 2003), og slik det er vanlig med kunstneriske juryer med brukerrepresentanter i kunstfeltet.

Identifisering av ideologiske verdier (Varto, 2009) kan oppstå som et bevisstgjørende resultat fra møter mellom mennesker med ulike verdier. I en tilnærming med aksjonsforskning og kunst vil det være hensiktsmessig å kunne utvikle det som kan være motstridende verdier inn i nye felles ideer, i tråd med

Lewins funn fra klasseromsekspérimentet hvor elever som fikk innflytelse, skapte færre konflikter i læringsmiljøet (Lewin, 1997). Man skal slik kunne foreslå og justere provoserende løsninger slik at det over tid får nok aksept til å kunne gjennomføres. Slik kan det utgjøre en produktiv overgang fra noe kjent til noe ukjent. Dette blir relevant når man skal følge formaliserte prosesser innen politiske og institusjonelle rammer. Slik bygger den kunstneriske praksisen på omforente verdier som blir identifisert i hvert tilfelle.

Det fins uskrevne regler om hva som er lov og ikke lov i fagfeltet, noe som kan ses som en standardisering innen ulike fagfelt (Varto, 2009), og et eksempel på dette fra studien er gjensidig forståelse av integritet. Som en reflekterende kunstutøver skal man kunne bruke sin kunstneriske frihet, men med hensyn til konsekvensene som dette har for andres faglige og personlige integritet. Man kan slik skape rom og muligheter som bidrar til en gjensidig åpenhet, slik at deltakerne tar del i en kreativ prosess for eksempel ved å gjennomføre intervjuer som inkluderer bruk av kunst. Slik kan man se «den andre» som en kilde til kunnskap og inspirasjon. Gjennom å bli kjent med og bruke hverandres tverrfaglige kompetanse åpner man for innflytelse av konsepter og lånord fra andre relevante fagfelt (Varto, 2009).

Ny identitet med kunst i lokal praksis kan bidra til det som Varto (2009) kaller selv-identifisering både for kunstner, brukere, ledere, folk på stedet og andre deltakere. Gjennom materialisering og installasjon av kunst i et miljø kan motiver og former reflektere et bestemt konsept eller en sammenheng. For å jobbe i deltakende prosesser i kunst er det derfor sentralt å kunne komponere med form, farge og taktile medier for å skape en overgang fra det idébaserte til det materielle og sosiale, en opplevelse av sanselig tilstedeværelse. Slik sett bør alle deltakerne i prosjektet etter hvert kjenne til hvordan kunst kan bli integrert i en sosial endringsprosess av et sted. Totalt sett kan man på denne måten bidra til en merverdi for mennesker ved å skape et fysisk og konseptuelt miljø som gir rom for fantasi og kommunikasjon.

Studien har som konklusjon generelt vist eksempel på et forhold mellom samtidskunst og aksjonsforskning, med et spesielt fokus på hvordan aksjonsforskning kan bidra til kunstnerisk produksjon, og hvordan kunst kan utvide grensene for aksjonsforskning. Gjennom mønsterdannelser mellom caser og innledende teorier har det blitt identifisert nye kunnskapsfelt som beskriver stadier for prosesser innen samtidskunst og aksjonsforskning. Å sette kunstneriske spørsmål på dagsordenen i forskningsfeltet av kunstfaglige

utøvere selv er et viktig bidrag til selv-identifisering i faget og for posisjonering av faget i samfunnet, ifølge kunstfilosofen Juha Varto (2009). Det handler om å bidra til å videreutvikle grunnleggende og avansert kunnskap i faget. Studien bidrar til et gryende paradigme om kunstfaglig forskning hvor kunstnerisk utøvelse i en tverrfaglig sammenheng kan bidra til et mer bærekraftig samfunn. Artikkelen dokumenterer noen eksempler på hvordan aksjonsforskning kan være en passende tilnærming i kunstnerisk praksis, fordi den viser hvordan kunstfaglige metoder kan bidra til å styrke forskningskvaliteten i dialog og kommunikasjon. Artikkelen bidrar til å bygge et epistemologisk rammeverk om det å være forskende deltaker i kunstfag og dokumenterer slik en ny sammenheng mellom samtidskunst og aksjonsforskning.

Litteratur

- Asaro, P.M. (2000). Transforming society by transforming technology: the science and politics of participatory design *Accounting, Management and Information Technologies*, 10(4), 33.
- Berg, A. (2011). Arctic Border, cast porcelain, 35x38x16 cm *Craft 2011. Annual exhibition 2011: National Museum of Art, Architecture and Design, Museum of Decorative Arts* (pp. 13–13): The Norwegian Association of Arts and Crafts.
- Berg, A. (2012). White Cloud & Cloud Layers: Støpt porselen, 35x38x16 cm *Kunsthåndverk 2012. Norske Kunsthåndverkeres årsutstilling 2012: 23. september - 9. desember. Nasjonalmuseet, Kunstindustrimuseet.* (pp. 35–35). Oslo: Norske Kunsthåndverkere.
- Berg, A. (2014). *Artistic research in public space: participation in material-based art* (Vol. 33/2014). Helsinki: Aalto University.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Dijon: Presses du réel.
- Corbett, S., & Housley, S. (2011). The Craftivist Collective Guide to Craftivism. *Utopian Studies*, 22(2), 344–351. doi: 10.5325/utopianstudies.22.2.0344.
- Dietrichson, S. (2013). Snakk om kunst *Sykepleien* (Vol. 9, pp. 7). Oslo.
- Dynna, C. (2012). Stein på stein i grenseland: kunsthåndverk på nye veier. [intervju med Arild Berg]. *Kunsthåndverk*, 32, 16–24.
- Ekstrand, L. (2001). *Varje människa en konstnär: livskonstnären och samhällsvisionären Joseph Beuys*. Göteborg: Korpen.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd, rev. ed. translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. ed.). London: Continuum.

- Giorgi, A., & Harlow, L.L. (2014). An Affirmation of the Phenomenological Psychological Descriptive Method: A Response to Rennie (2012). *Psychological Methods*, 19(4), 542–551. doi:10.1037/met0000015
- Hummelvoll, J.K. (2003). *Kunnskapsdannelse i praksis: handlingsorientert forskningsamarbeid i akuttpsykiatrien*. Oslo: Universitetsforl.
- Ingeberg, M.H., Wikstrøm, B.-M., & Berg, A. (2012). The Essential Dialogue: A Norwegian Study of Art Communication in Mental Health Care. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 50(8).
- Kagan, S. (2011). *Art and sustainability: connecting patterns for a culture of complexity*. Bielefeld: Transcript.
- Krauss, R. (2006). Sculpture in the expanded field. *Spaces of visual culture*.
- Lewin, K. (1997). Experiments in Social Space (1939) *Resolving social conflicts and field theory in social science* (pp. 59–67). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Schwencke, E. (2006). Free space in action research and in project oriented traineeship. In K.A. Nielsen & L. Svensson (eds.), *Action and interactive research: beyond practice and theory* (pp. 371–387). Maastricht: Shaker Publishing.
- Skjervheim, H. (1957). *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Universitetet i Oslo. Institutt for sosiologi.
- Taussig, M. (2009). *What color is the sacred?* Chicago, [Ill.]: University of Chicago Press.
- Varto, J. (2009). *Basics of Artistic Research. Ontological, epistemological and historical justifications* (E. Lehtinen & L. Mänki, Trans.). Helsinki: University of Art and Design Helsinki.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research : design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

19

Bruk av foto i praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning

– for å fremme meningsfulle aktiviteter på sykehjem

Liv Helene Jensen og Marthe Lyngås Eklund

Although practical participatory action research is characterized by both actions and processes of change, most studies are reported only in the written word. This article explores how visual methods such as photo-enhanced participation in a Norwegian action research process contributed to the documentation of the development processes. Findings of the study show that photography in practical participatory action research:

- 1) May give participants a new voice – a photo-voice, which visualizes values that are difficult to articulate using only words.
- 2) Is useful as photographic documentation of significant actions or activities.
- 3) Is useful as a starting point to describe situations – photo novellas.
- 4) Both single images and image series can be the starting point for reflection – photoreflexion, and can contribute to learning, change and new knowledge.

Ethical issues must be constantly assessed in relation to the use of photography in the research process, and when publishing.

Innledning

Praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning anvendes innen et bredt spekter av faglige tradisjoner, og en rekke metoder kan brukes. Forskningstilnærmingen kjennetegnes av både aktive handlinger og endringsprosesser, men rapporteres ofte kun i skrevne ord. Det finnes imidlertid alternativer til tekst der en anvender visuelle uttrykksformer som film og video, fotografier, symboler, kunst, montasje og tegninger som kilder til data. Materialet kan være fra arkiv eller laget for eller som en del av forskningsprosessen. Materialet kan være generert av deltagerne, av forskeren eller av andre som ikke er tilknyttet direkte (Pain, 2011).

Visuelle uttrykksformer har vært anvendt innen antropologisk forskning og sosiologi i mange år, som dokumentasjon på verden eller kulturen slik den er (Knowles & Sweetman, 2004). I naturvitenskapelige forskningstradisjoner og medisinsk behandling har fotografiet vært anvendt som en nøytral gjengivelse og brukes også for å dokumentere for eksempel sårbehandling (Houghton et al., 2000). Fotografering har bidratt til avdekking av misforståelser og realitetsnær forståelse av ulike fenomener. Bruk av foto har i liten grad vært beskrevet i sykepleieforskningen (Foss, 2011; Riley & Manias, 2004). Med bakgrunn i egen forskning i samarbeid med ledere og personale i sykehjem (videre kalt deltager), vil vi i denne artikkelen ha fokus på hvordan fotografering og bruk av foto kan bidra til dokumentasjon av utviklingsprosesser og lokal kunnskap og styrke deltageres stemme (voice) og medvirkning i aksjonsforskningsprosessen. Opprinnelsen til *photovoice* i helseforskning er kreditert Wang og Burris (1997). Deres forskning var knyttet til feministisk teori, utdanning for kritisk bevissthet og ikke-tradisjonell dokumentarfotografering. Wang og Burris var opptatt av teorier om makt og hierarki i utvikling av kunnskap, og de var kritiske til tradisjonell forskning der forskeren avgjør valg av data. Inspirert av feministisk teori la de vekt på verdien av kroppslig, subjektiv kunnskap hos både deltager og forskere, og tok sikte på å forske *med* deltager på en måte som ikke privilegerer forskeren fremfor deltagerne. Forskingen kjennetegnes med andre ord av samarbeid. Bruk av foto som visuell metode er en måte å inkludere flere perspektiver på i forskningsprosessen og ikke kun lese- eller muntlige ferdigheter. Denne metoden åpner for kreative uttrykksformer og på flere nivåer til ulike interessenter (Higginbottom & Liamputtong, 2015).

Først presenteres «Trivselsprosjektet». Her beskrives bakgrunnen for prosjektet, målsettingen og de ulike fasene som ble gjennomført i samarbeid med høgskoleforskere innen sykepleievitenskap og personalet og ledere på sykehjem

i to kommuner fra 2009 til 2013. Prosjektet ble organisert i samarbeid med Utviklingssenteret for sykehjem (USH) i fylket og finansiert med FoU-tid for forskerne fra høgskolen, lokale midler fra kommunene samt tilskudd fra Helsedirektoratet. Deretter beskrives valget av praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning i et teoretisk perspektiv og utfordringer helsetjenesten kan ha som kontekst, forskerrollen og interaksjonen mellom forsker og deltagere. Videre beskrives analyseprosessen og empiriske eksempler på bruk av foto i forskningstilnærmingen. Dette drøftes også mot forskerrollens betydning og teori. Diskusjonen belyser hvilken betydning fotografering og bruk av foto kan ha i praktisk medvirkningsbasert forskning, og hva som er viktig å ta hensyn til.

Trivselsprosjektet

Helse- og omsorgsledelsen i vertskommunen til Utviklingssenteret for sykehjem i fylket og ledelsen ved høgskolen inngikk en forpliktende samarbeidsavtale i 2008. To vitenskapelig ansatte ved høgskolen, hver med 20 % stilling, ble tilknyttet samarbeidet med USH fra høgskolen. Med bakgrunn i tidligere erfaringer fra medvirkningsbasert forskning foreslo vi at ledere og personalet identifiserte hvilke områder USH og høgskoleforskerne skulle prioritere (Jensen, 2009).

Ideen og initiativet til trivselsprosjektet kom fra en av avdelingslederne ved sykehjemmet som ønsket å utbedre uteområdene slik at personer med alvorlig grad av demens kunne tilbringe tid ute med tilpassede aktiviteter. Området rundt sykehjemmet var bratt og utilgjengelig for personer med bevegeshindringer og i liten grad avskjermet fra parkeringsplassen. Personalet i sykehjemmet hadde i flere år snakket om at beboerne i for liten grad fikk anledning til å være ute slik de ønsket. De hadde lest om tilrettelegging av sansehager (Aakre, Aas, Augunrud & Rugås, 2004) og besøkt sykehjem med tilrettelagte sansehager for personer med demens. Den lokale demensforeningen i kommunen hadde også i flere år uttrykt ønske om det samme, uten at det hadde medført endringer. I samarbeid med høgskoleforskerne ble det etablert en arbeidsgruppe med representanter fra personalet og leder. Det ble holdt personalmøter hvor ideen ble grundig diskutert. I tillegg ble en landskapsarkitekt med lokalkunnskap en viktig samarbeidspartner. Avdelingslederen rapporterte om prosessen i ledergruppen i kommunen, mens høgskoleforskerne rapporterte til medarbeidere og leder ved USH underveis.

Prosjektets målsetting ble rettet mot aktiv omsorg og hvordan leder og personalet i sykehjemmet kunne utvikle tilrettelagte meningsfulle aktiviteter ute for

personer med alvorlig grad av demens. Gjennom månedlige møter i arbeidsgruppen med demokratiske dialoger identifiserte deltagerne ressurser og utfordringer, la planer og gjennomførte endringer som førte til at de nære uteområdene ble endret til en sansehage. Sansehagen ble åpnet sommeren 2010 med opphøyde bed, kjente lokale planter, stier tilpasset bevegelseshemmede, hønsegård og en liten stue å gå til. Prosjektet var så langt en suksess. Spørsmålene fra personalet var hvordan sansehagen skulle vedlikeholdes, og hvordan de skulle dokumentere nytten av å være ute for personer med demens. Arbeidsgruppen diskuterte ulike alternativer. De kom frem til at de ville bruke dokumentasjonssystemet i den elektroniske pasientjournalen til kartlegging av den enkelte beboers ønsker om å være ute, utarbeide tiltaksplan og daglig rapportere og evaluere. I tillegg skulle pasientens primærkontakt oppsummere hver måned hvilke aktiviteter personen med demens var med på ute, og hvilken betydning dette hadde for den enkelte. I tillegg ble det gjennomført en systematisk kartlegging av beboernes trivsel med observasjoner og registrering av døgnrytme og bruk av standardiserte kartleggingsskjemaer (Neuropsychiatric Inventory, NPI) hvert halvår. I løpet av to år ble totalt 13 beboere fulgt opp systematisk med skriftlig dokumentasjon. Resultatene antydte en positiv effekt av å ha tilrettelagte uteområder. Variasjonen mellom beboerne og beboernes reduserte helse på grunn av langtkommen demens gjorde det imidlertid vanskelig å tyde resultatene. På grunn av kognitiv svikt kunne beboerne ikke svare på ordinære spørreskjemaer.

Deltagerne i arbeidsgruppen beskrev situasjoner hvor de var sammen med beboerne ute og observerte trivsel. En deltager fortalte:

En ettermiddag tok jeg med meg en vannkanne og spurte om en av pasientene ville hjelpe meg, men nei, «det kan du gjøre». Vi har to kanner, og jeg begynte å vanne. Etter litt kom hun og kjente på vannet, om det var lunkent, og hjalp til videre.

For å *fange opp* slike daglige situasjoner med gode opplevelser valgte arbeidsgruppen derfor å prøve ut foto som dokumentasjon. Forskerne oppfordret personalet ved dagsenteret for personer med demens og spesialenheten for personer med demens (skjermet enhet) på sykehjemmet til gjennom hele året å fotografere daglige aktiviteter ute som de mente var betydningsfulle for personer med demens og uttrykte trivsel. Deltagerne valgte selv hvilke situasjoner de ville fotografere og presentere i arbeidsgruppen, og de søkte etter hvert etter oppdatert litteratur om sansehager for personer med demens (Kirkevold & Gonzalez, 2012).

Parallelt med utviklingsarbeidet ved det første sykehjemmet spredte nyheten om bruk av sansehage seg til fagpersonalet i en nabokommune. De ønsket å delta i utviklingsarbeidet med bruk av fotodokumentasjon. Avdelingsleder og en representant fra den første arbeidsgruppen delte sine erfaringer, og det ble etablert en ny felles gruppe med representanter fra begge sykehjemmene og de to høgskoleforskerne tilknyttet USH. Denne arbeidsgruppen videreutviklet ideen med bruk av foto for «å fange opp» tegn på trivsel og glede hos beboere med alvorlig grad av demens ute gjennom hele året. Gruppen møttes til oppsummeringer med deling av bilder og erfaringer og reflekterte over nytten av bruk av bilder som dokumentasjon av å være ute. Fotograferingen stimulerte deltagerne til å gjennomføre nye aktiviteter ute gjennom alle årstidene. Bilder fra våren med planting i blomsterkasser, fra sommeren med vanning av blomster, fra sankthansfest, jordbærplukking og hesjing gjorde personalet oppmerksomme på personens gjenværende ressurser, øyeblikk av kontakt og hyggelig samvær. Bildene fanget inn og gjorde deltagerne oppmerksomme på nye muligheter til aktiviteter ute på vinteren og verdien ulike aktiviteter kan ha for personer med demens på sykehjem. Bildene synliggjorde også de lokale omgivelsene som ikke var tilpasset beboerne og som ikke skapte trivsel, som for eksempel rot på veranda og uegnede utemøbler, som deltagerne umiddelbart tok initiativ til å endre.

For å synliggjøre ulike aktiviteter som kan skape trivsel for personer med demens ute og inspirere pårørende og andre, valgte arbeidsgruppen ved de to sykehjemmene og høgskoleforskerne å utarbeide et hefte med bildematerialet og tekst. Bildene ble nøye vurdert og kommentert, og det ble innhentet tillatelse fra pårørende til bruk av fotoene der personen med demens ikke var samtykkekompetent. Hftet er også publisert som vitenskapelig rapport (Jensen, 2014).

Praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning

Praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning er egnet når målsettingen er aktivt samarbeid med demokratisk deltagelse i forskningsprosessen og ønske om endringer (Coghlan & Brannick, 2014). Tilnærmingen er praksisnær, og spørsmålstillingene fremkommer gjennom samarbeidet (Reason & Bradbury, 2006). Med ønske om endringer, søker man aktivt å skape nye muligheter, engasjement og nysgjerrighet. Denne intervenerende tilnærmingen har en dobbel hensikt. Den gir muligheter for enkeltpersoner, grupper i og på tvers av avdelinger og sektorer

til å delta aktivt i lærings- og endringsprosesser, og samtidig bidra til generering av kunnskap om utviklingsprosessene (Jensen, 2009). I engelskspråklig litteratur omtales medvirkningsbaserte forskningstilnæringer under paraplyen *participatory research*, PR (Higginbottom & Liamputtong, 2015) og i aksjonsforskning som *participatory action research*, PAR (Reason & Bradbury, 2006).

Medvirkningsbasert aksjonsforskning i helsetjenestene innebærer en rekke utfordringer. Det er viktig å ta hensyn til kompleksiteten i pasientenes helseutfordringer og samtidig skape rom for samarbeid innenfor helsetjenestenes struktur og organisering. Samarbeidet mellom forskere og deltagere kjennetegnes av komplementære funksjoner. Ledere og helsepersonell har alltid ansvaret for gjennomføring av tjenestene, de har kjennskap til pasientene og rammefaktorene. I medvirkningsbasert forskningssamarbeid velger ledere og personalet situasjoner som kan bringes inn i dialogen med forskerne, og har kontroll i datainnsamlingen. De har frihet til å velge situasjoner de ønsker å vise frem med bilder og erfaringer. Ledere som deltar aktivt sammen med personalet, får eierskap til utviklingsprosessene og kan støtte gjennomføringen. Når målet er forbedring av tjenestene, må ledere og personalet på alle nivåer inkluderes. Tidligere studier har vist at manglende deltagelse fra ledere kan føre til at personalet må overbevise lederne om de tiltakene de vil gjennomføre i endringsarbeidet (Jensen, 2009). Det kan være en hindring i utviklingsprosesser. Det er på den annen side viktig å erkjenne lederes autoritative rolle i praksisfellesskap, slik at lederens stemme ikke blir for sterk, og de øvrige deltagere ikke utilsiktet blir brakt til taushet (Jensen, 2009).

Pasientene og de pårørende er en viktig part i medvirkningsbasert aksjonsforskning i helsetjenestene. Pasientenes forutsetning for deltagelse varierer og er avhengig av helse og funksjonsnivå. De ansatte i helsetjenesten må derfor ta ansvar for å vurdere i hvilken grad pasienter kan involveres i forskningsprosessen og ulike aktiviteter underveis (Dewing, 2007). For personer med alvorlig grad av demens uten samtykkekompetanse er de pårørende en viktig samarbeidspart (pasient- og brukerrettighetsloven, 1999). Tillatelse til fotografering gis presumptivt og tas opp med den enkelte underveis og før publisering. I dialogen om bruk av enkeltbilder gis samtidig pasienten og eventuelle pårørende en stemme, en stemme til å si ifra og uttrykke sine opplevelser knyttet til situasjonen. I trivselsprosjektet sørget avdelingsleder, som kjente pasientene godt, for å informere de pårørende skriftlig om hensikten med fotografering. Tillatelse til publisering av enkeltbilder ble innhentet etter analysen i arbeidsgruppen.

Sammensetningen av deltagere, graden av involvering fra forskere, fra ledere og personale i helsetjenesten og fra pasienter og pårørende og relasjonene mellom dem er forutsetninger av betydning for kunnskapsdannelsen (Jensen, 2009). Higginbottom og Liamputtong (2015, s. 9) klassifiserer grad av forskerdeltagelse i PR fra sterk styring (contractual) til rådgivende (consultative) og samarbeidspreget (collaborative) der forskeren beholder autoritet, og til likestilling i roller og ansvar med gjensidig nytte der forskere og deltagere tar et felles ansvar i utviklingsarbeidet (Higginbottom & Liamputtong, 2015). Klassifiseringen kan oppfattes som statisk. En mer dynamisk forståelse kan innebære at deltagelse i forskningsprosessen endrer karakter underveis (Jensen, 2009). Initiativet til samarbeidende forskning kan komme fra ledere og helsepersonell eller fra forskere som ønsker å delta i aktuelle utviklingsprosjekter. Derfra kan man søke etter gjensidig samarbeid og forståelse av praksis som grunnlag for forbedringsarbeid og sammenarbeide mot en praktisk og frigjørende prosess der deltagerne gradvis tar ansvar for å utvikle arbeidet (Tiller, 2004; Jensen 2009, 2014; Eklund et al., 2015).

Forskernes kjennskap til helsetjenestenes overordnede rammer og politiske mål er av betydning. Like viktig er det å ha kunnskap om pasientgruppen og tjenestenes struktur og organisering for å kunne bidra aktivt i planlegging og kritisk refleksjon. Kunnskap om det spesielle forskningsfeltet øker sannsynligheten for tilgang til de interne kodene. På den annen side kan for sterk identifikasjon medføre at forskeren går blind (Jensen, 2009). I trivselsprosjektet hadde forskerne en mellomposisjon: med pedagogisk kompetanse og sykepleiefaglig erfaring fra sykehjem, men uten å være insidere i de aktuelle sykehjemmene. Forskerens posisjon innebærer med andre ord en dobbel rolle som en pådriver med ansvar for systematisering i datasamlingen som samtidig skal bidra med egen kunnskap i de kritiske refleksjonene i utviklingsarbeidet. Kjennskap til tilsvarende tjenester skaper muligheter til å stille kritiske spørsmål til det som tas for gitt, og til å bringe inn forskningsbasert kunnskap i demokratiske dialoger. Nøkkelen her er læring og verdsetting av hverandres kunnskap og kompetanse. Forskeren oppfordrer deltagerne til å gi uttrykk for egne erfaringer. Målet er å bidra til forståelse og endring gjennom selvrefleksive prosesser som i sin tur kan føre til bemyndigelse til å iverksette tiltak. Gjennom demokratiske dialoger er det betydningsfullt at alle stemmer høres: «give voice to everybody» (Jensen, 2009; Coghlan & Brannick, 2014). Valg av metoder vil derfor være formet av verdien inkludering, oppmuntring til samarbeid og refleksiv aktivitet.

Parallelle prosesser i datasamling og analyse

I medvirkningsbasert aksjonsforskning kjennetegnes datasamlingen og analysene av to prosesser som fungerer parallelt (Coghlan & Brannick, 2014). Den ene omtales ofte som kjerneaktiviteten med systematisk data-samling, erfaringsdeling, vurderinger og gjennomføring av planer, og evaluering som grunnlag for nye planer. I trivselsprosjektet ble data samlet og analysert med ulike metoder i ulike faser av prosjektet, med muntlig erfaringsdeling, loggskrivning, bruk av standardiserte spørreskjemaer og fotodokumentasjon. Deltagerne gjorde oppsummeringer månedlig i pasientenes elektroniske pasientjournal. Forskerne skrev utfyllende referater fra arbeidsgruppemøter som ble validert av deltagerne ved neste møte, såkalt deltagervalidering (Kvale & Brinkmann, 2009). Referatene bidro til at ansatte som arbeidet i turnus var orientert, og til kontinuitet i utviklingsarbeidet.

Den andre prosessen omfatter en meta-refleksiv læringsprosess, som gjør forskningen til noe mer enn daglig problemløsning (Coghlan & Brannick, 2014, s. 13). Denne meta-refleksive analysen omhandler både innholdet, prosessen og rammefaktorer og underliggende antagelser som påvirker. I trivselsprosjektet gjorde arbeidsgruppen en foreløpig analyse med oppsummering av resultater og justering av planer om lag hvert halvår. Det styrket eierskapet til utviklingsarbeidet hos deltagerne og var viktig i rapporteringen til ledere som fulgte prosessen i kommunen og ved USH.

I ettertid har forskerne i prosjektet valgt i denne artikkelen å utforske bruk av fotografering og bildematerialet deltagerne skapte, og hvilken betydning det hadde for kunnskapsdannelsen og endringene i praksis. Det empiriske materialet til denne analysen består av fotografier og referater fra arbeidsgruppemøter, samt forskernes lognotater.

Denne kvalitative analysen av datamaterialet er inspirert av Kvale og Brinkmanns (2009) beskrivelse av bricolage. I motsetning til systematisk innholdsanalyse med tekstkategorisering er bricolage en eklektisk form for analyse hvor forskeren først arbeider med hele materialet og danner seg et overordnet bilde, og så går tilbake til særlig interessante deler eller ulike holdninger til et fenomen. Tilnærmingen innebærer å legge merke til mønstre og se etter kontrasteringer og innbyrdes relasjoner, og dermed nå frem til en dypere forståelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 239). I analyseprosessen

arbeidet vi frem og tilbake med referater og forskerloggene og identifiserte fire ulike tilnærminger av betydningen i bruk av foto:

1) prosessen med fotograferingen gav personalet i sykehjemmene en ny uttrykksform, kalt *foto-stemme* (engelsk litteratur: photovoice), 2) fotoene var samtidig en dokumentasjon på aktiviteter de mente var betydningsfulle i deres praksis, *fordokumentasjon* og 3) enkeltbilder og sammensetning av bildeserier, kalt *fotonoveller*, var utgangspunkt for 4) *foto-refleksjon* og utvikling av ny kunnskap og praksis. Fotoreflaksjonen der verdien av øyeblikket i situasjonen, ansiktsuttrykk og relasjonene løftes frem og fortolkes i lys av deltageres erfaringer, skaper rom for fordykning og annerkjennelse som var en viktig del av den lokale kunnskapsdannelsen og endringsprosessene i praksis.

Foto-stemme

Ved bruk av fotografering i datasamling ble deltagerne ekspertene. De hadde kontrollen i datainnsamlingen. De valgte selv hvilke situasjoner de ville fotografere, og fikk dermed eierskap til utviklingsarbeidet. Å bruke kamera gir muligheter til å fokusere på hverdagsituasjoner og kommunisere det man er opptatt av og stolt av. I trivselsprosjektet gjorde kameraet det mulig for personalet å ta bilder av situasjoner de mente var betydningsfulle for personer med demens. Personalet gav uttrykk for at det å fotografere, å ta med seg fotoapparatet ut, gav dem en ny mulighet til å fange inn spontane og gode øyeblikk som det ikke er lett å beskrive med ord, slik som stemninger, følelser og samhandling.

Ved bruk av visuelle uttrykksformer kan enkeltpersoner gi uttrykk for sin erfaringskunnskap gjennom uttrykksfulle bilder (Higginbottom & Liamputtong, 2015). Bilder som er meningsfulle for dem, kan hjelpe de ansatte til å sette ord på verdier og stemninger som skapes ved å være den gode hjelper. Bilder kan belyse hva hjelperen ser etter for å forstå pasienten, for å bygge relasjoner og tillit som brukes målrettet og terapeutisk i miljøet hver dag, som ofte er vanskelig å forklare og fungerer som taus kunnskap (Karoliussen, 2002). Bildene kan vise samhandling med personer med demens. Hva er det som skjer i dette samspillet som lykkes? Foto kan få frem stemninger eller måter å handle på som kan skape forståelse og sammen med refleksjon lære personalet nye handlingsrepertoar som utføres sammen med pasientene. Foto kan synliggjøre praktisk kunnskap. Målet er å gjøre mer av det som viser seg å fungere godt.

Forskerens funksjon er å oppmuntre deltagerne til selv å velge situasjoner de vil fotografere, og å understreke at alle deltagerne er like viktige. Forskerens rolle er å gi alle en stemme.

Fotodokumentasjon

Fotografiet som verdifri dokumentasjon kan være vanskelig å forsvare i en forskningssammenheng. Foss (2011) peker på forskjellen mellom det synlige, i betydningen det øyet er i stand til å oppfatte, og det å se, som er sosialt og kulturelt betinget. I dette perspektivet er bilder noe mer enn dokumentasjon, fotografiet er meningsbærende, og analyseprosessen er følgelig en prosess der man skaper mening (Harper, 2005).

I trivselsprosjektet ble fotodokumentasjon valgt for å illustrere aktiviteter ute tilpasset personer med demens. Hensikten var å formidle grunnleggende verdier som vanskelig kan uttrykkes i ord, som for eksempel kontakt og samhandling.



Foto 19.1 Kontakt.

Fotografier fra trivelige utesituasjoner ble lagret på minnepenn, brukt i samtaler med pasienten på fotobrett og vist til pårørende som dokumentasjon på tilpassede aktiviteter for den enkelte person med demens. Fotodokumentasjonen ble også anvendt som læringsmateriell i intern opplæring av nye ansatte og studenter, elever og lærlinger i deres praksisperioder. Bildene ble i den interne opplæringen anvendt som illustrasjoner for hvordan man kan legge til rette for god omsorg ved ulike aktiviteter. Det ble påpekt at fotografier er noe man kan dele med andre. Ettersom det ikke krever så mye planlegging å ta med seg kameraet ut, er det mulig å bruke i hverdagen for å dokumentere hva man gjør ute. Deltagerne understrekte at: «Poenget er å være bevisst på det man har rett fremfor seg, og så sørge for at de gode ideene blir spredd til andre.» Noen deltagere brukte tid før de fant ut hvordan kameraet kunne brukes i hverdagen, men etter hvert fant at det var nyttig: «Jeg brukte tid på å finne ut hva tanken var med dette. Dette med bilder var fint – ser nytten av at det ble brukt.»

Forskerens funksjon ved fotodokumentasjonen er å ta ansvaret for systematiseringen av data: fotografiene som deltagerne har tatt og tilhørende notater, mens deltagere og forskere samarbeider i fortolkningene og med utvalg av sentrale temaer i fotorefleksjonen.

Fotonovellen

Den som fotograferer øyeblikksbilder, har ofte tilknyttede fortellinger om det som skjedde i situasjonen. Slike fortellinger, kalt fotonoveller, kan også skapes fra planlagt fotografering av aktiviteter ved fotorefleksjon over tid.

I analysen av bildene oppdaget deltagerne i trivselsprosjektet hvilken betydning årstidsvariasjonene har for personene med demens på sykehjem, som historien om kirsebærene viser (foto 2).

Utenfor sansehagen ved sykehjemmet sto det to kirsebærtrær. De vakre blomstene ble ofte kommentert på våren når beboerne med demens gikk turer sammen med personalet. Dette året ble det tatt bilder av turer forbi trærne. Da sommeren kom og kirsebærene var modne, ønsket en av beboerne spontant å smake på bærene som de hadde kommentert når de gikk forbi.

På neste tur var flere beboere med og ville smake. Noen hadde tatt med en plastbøtte i rullatoren for å plukke kirsebærene. Sanking av bær er mange eldre kvinner





Foto 19.2 Kirsebærene.

vant med. På tross av langt fremskredet demenslidelse ble kirsebærene plukket, og mange deltok etterpå i arbeidet med å fjerne steiner og lage syltetøy. Bær ble lagt på glass til likør. Å ta vare på kirsebærene til julelikør utfordret den vanlige praksisen i sykehjemmet, men prosessen ble fulgt opp av både personalet og beboere slik at hjemmelaget kirsebærlikør kunne serveres til beboere og besøkende til jul.

Dette utviklingsarbeidet ble en spennende prosess som gav nye muligheter der enkelthendelser som å gå tur ute og sylting ble sett i en ny og betydningsfull sammenheng. Personer med demens fikk anledning til å delta i aktiviteter som var meningssskapende. Refleksjonen i fotonovellarbeidet hvor enkelthandlinger ble satt sammen i en systematisk rekkefølge, inspirerte personalet til å gjøre mer av dette. En annen aktivitet var dyrking av poteter:

Neste vår ble det satt poteter og sådd gras i en del av sansehagen. Beboerne fulgte med på blomstringen og veksten. De deltok aktivt når det var tid for hesjing. Flere beboere var opptatt av at potetene måtte tas opp før frosten kom, og gikk daglige turer for å sjekke. Når det ble tid for potetopptak, var beboerne aktivt med. Og potetene skapte ekstra glede når de ble servert sammen med färikål i bofellesskapet på demsenheten samme dag.

Fotonoveller kan også skapes ved i ettertid å fange inn det umiddelbare og spontane i samhandlingssituasjoner gjennom bildeserier fra hendelser. Bildeserien «Kontakt med barn» viser hvordan den eldre kommuniserer i samhandling med barnet (foto 3). Samhandlingen er spontan og gjensidig. Bildeserien fanger inn gode øyeblikk for begge og er uttrykk for kommunikasjon som senere kan studeres mer detaljert som grunnlag for analytiske diskusjoner, for eksempel om hvordan personen med demens opprettholder evnen til samhandling.

I medvirkningsbasert forskning er det deltagerne som tar bilder enten de er spontane eller planlagte bildeserier. De velger selv handlinger de mener er betydningsfulle å dokumentere med foto. I refleksjonen med forskerne med utgangspunkt i bildene beskrev de både handlingene og betydningen de hadde for beboerne. Forskeren bidro med spørsmål som: Hva ser vi her? Hvilke andre fortolkninger kan være aktuelle? Er det sammenheng mellom noen bilder? Hvilken betydning har bildet for deg? På denne måten kunne deltagerne sortere enkeltbilder og se nye sammenhenger, som i eksempelet over med årstidsvariasjoner.





Foto 19.3 Kontakt med barn.

Fotorefleksjon

Foto kan uttrykke stemninger og opplevelser annerledes enn ord, men bruk av kun foto i medvirkningsbasert forskning vil være utilstrekkelig. Foto kan, som andre kunstformer, fortolkes på ulike måter. Bildet kan tolkes individuelt og bringe frem den enkeltes forståelse.

For å bidra i forskningsprosessen hevder Higginbottom og Liamputtong (2015) at bruken av fotografier bør være forankret i den interaktive sammenhengen der fotografier tillegges mening. En kombinasjon av foto og tilhørende refleksjoner er derfor nødvendig for å tilføre dybde i data i medvirkningsbaserte kvalitative studier.

I de demokratiske dialogene i trivselsprosjektet hvor deltagerne viste frem bilder de hadde tatt fra ulike aktiviteter, ble situasjoner og hvilken mening de ulike situasjonene hadde hatt for personen med demens, beskrevet. Vi erfarte at foto som viste ansikter og samhandlingssituasjoner, i særlig grad fremmet refleksjon hos helsepersonell og deltagerne evne til å beskrive faktiske hendelser som i tillegg uttrykkes med følelser og holdninger (Jensen, 2014). Fotorefleksjon gav på denne måten stemme til ikke målbare verdier som kontakt og tillit (foto 1). I fotorefleksjonen oppdaget deltagerne betydningen av

fysiske omgivelser, som for eksempel betydningen av å gjøre uteplassen hyggelig: «Kanskje gå inn for å lage det veldig koselig i nærområdet, på verandaen – skape stemning, ikke bare stoler og bord, men gode puter, så blir det triveligere å komme ut.» I stedet for å ha fokus på det som ikke fungerer, preget av mangelfullhet og motstand, oppdaget deltagerne at fotorefleksjon kunne bidra til å snu oppmerksomheten og til å se løsninger.

I refleksjonen beskrev deltagerne bruk av foto som lærerikt: «Jeg synes det har vært veldig lærerikt.» En beskrev effekten av fotograferingen som overraskende: «Fått helt annen innsikt. Det var en smekk i ansiktet å se at det å være ute, gir så mye glede. De kommer seg ut og er frie.»

I fotorefleksjonen er forskerens rolle å gi alle en stemme, men samtidig å løfte frem stemmer som fører frem mot målsettingen i endringsarbeidet. Dette er en iterativ prosess som krever tid (Jensen, 2009). Temaene ble valgt ut fra det overordnede målet å styrke tjenestene og personalets kompetanse.

Fotorefleksjon omtales i forskningslitteraturen som reflexive photography og anvendes når man ønsker å fremkalle refleksjoner fra deltagerne (Lehna & Tholcken, 2001). Vi erfarte at bruk av fotorefleksjon stimulerte deltagerne i arbeidsgruppen til å dele fotografier og historier. Forskerens positive respons til deltagerens initiativ, ideer og erfaringer bidro til at de gav hverandre anerkjennelse. Fotorefleksjon bidro til gjenkjennelse av kjente situasjoner, og fellesskap styrket deltagerens opplevelse av å stå sammen om arbeidsmåter som fremmer gode aktiviteter for personer med demens. Refleksjonen styrket på denne måten deltagerens bevissthet om egne ressurser og ferdigheter, og gav grunnlag for utvikling av praksiskunnskap.

Fotografering kan og skape grunnlag for kritiske og frigjørende prosesser (Higginbottom & Liamputtong, 2015). Bruk av bilder løftet frem det hverdagslige, det som blir tatt for gitt og som sannsynligvis ville forblitt ubeskrevet om man bare hadde benyttet intervju. Vi erfarte at å ta bilder fra kjente situasjoner bidro til å løfte frem stemninger i kommunikasjon og kritisk tenkning i deltagergruppen. Bruk av kameraet stimulerte også deltagerens faglige bevissthet og motivasjon til å tenke kreativt. En deltager i trivselsprosjektet understreket at bruk av bildene gjorde at hun tenkte litt mer på det hun vanligvis gjør. Andre mente at fotograferingen bidro til at de gjorde mer av det positive de ble oppmerksomme på, det som er god praksis. Deltagerne gav uttrykk for at de hadde «vært mer ute enn før og prøvd å få til flere uteaktiviteter for beboerne» (Jensen, 2014).

Gjennom den demokratiske tilnærmingen der deltagere og forskere reflekterte og identifiserte fotografier av særlig betydning for det aktuelle temaet (å styrke uteaktivitet for personer med demens), tok man i fellesskap ansvar for systematiske analyser og vurderinger underveis. I motsetning til i andre forskningstilnærminger må aksjonsforskere i medvirkningsbaserte tilnærminger være forberedt på å ha mindre kontroll og kontinuerlig bidra til dialoger og forhandlinger gjennom hele datainnsamlingsprosessen (Jensen, 2009, 2014).

Gjennom denne forskningsprosessen gav deltagerne uttrykk for at de opplevde å bli sett, anerkjent og stimulert til å endre egen praksis. Uavhengig av forskerne inspirerte deltagere andre kolleger til å delta i aktiviteter som de kunne gjennomføre innenfor egen praksis, som å stelle planter, fore høner, hente egg, følge med i hønsegården og gå små turer på stiene i sansehagen og snakke om gamle, kjente planter. De overførte erfaringene, fant nye aktiviteter og måter å endre egen praksis på, noe som er kjennetegn på bemyndigelse (empowerment) (Higginbottom & Liamputtong, 2015).

Diskusjon

Nytteverdien av fotodokumentasjon

Systematisk bruk av foto som dokumentasjon og fotorefleksjon skaper rom for anerkjennelse hos deltagerne og synliggjøring av grunnleggende verdier. Bilder blir tydelige eksempler på det deltagerne i helsetjenesten ønsker å gjøre mer av, «det gode». I motsetning til retningslinjer og ideer som presenteres «top-down», gis deltagerne mulighet for å uttrykke det verdifulle i egen praksis. Det dreier seg om å gjøre det usynlige synlig. Med bruk av visuelle metoder får deltagerne eierskap til data. Noen deltagere velger å ha med kamera og tar daglige bilder av hverdags situasjoner uten å planlegge dette nøyaktig på forhånd. Andre planlegger nøye. I planlegging og utforming av medvirkningsbaserte aksjonsforskningsprosesser i helsetjenestene mener vi det er viktig å erkjenne at deltagerne og forskerne har komplementære funksjoner: Helsepersonell gjennomfører planlagte aktiviteter sammen med pasientene og dokumenterer dem, mens forskerne har ansvar for arkivering og systematisering av data i samsvar med forsknings-etiske prinsipper. Forskernes funksjon kan da være å legge til rette for refleksjon med utgangspunkt i bildene, som stimulerer og verdsetter deltagerens initiativ og erfaringer, og å skape fellesskap preget av tillit.

Samtidig bidrar forskeren til at det i fotorefleksjonen kan komme frem kritiske spørsmål som kan fremme god praksis. Poenget med fotorefleksjon er å styrke deltagerens eierskap til aktivitetene i forskningsprosessen og viktigst av alt: frigjøring til endring.

Fotonovellene gav det nære og synlige ny betydning. Ved å ta vare på bilder i fotomontasjer som ble presentert i avdelingen, kunne personalet samtale med beboerne om hendelser som kunne gjenskape gode stemninger og være gode samtaleemner, for eksempel bærplukking eller hesjing. Fotoseriene i lokale utstillinger er viktige for alt personalet, ikke bare arbeidsgruppen, og for alle som er på besøk i sykehjemmet. Bildeseriene er en synlig bekreftelse for personalet som viser at de klarer å skape trivsel, og en påminnelse som motiverer for gjentagelse. Bildene fungerer som dokumentasjon på en lokal kollektiv praksis personalet ønsker å opprettholde og vise frem. De gir anerkjennelse for arbeid som personalet kan ha vansker med å formidle. Bildene kan på den annen side ikke stå alene. Faren er da at aktiviteter blir enestående hendelser. For å videreføre de gode øyeblikkene bildene uttrykker, er det nødvendig med vedvarende faglig etisk refleksjon i kollegafellesskapet. I trivselsprosjektet ble foto av enkeltpersoner lagret på minnepinner slik at personen selv og pårørende kunne se aktiviteter beboeren hadde glede av å delta i. I opplæring av nytt personale var fotodokumentasjonen en inspirasjon og en kilde til forståelse av hvordan man kan oppdage trivsel hos beboere med alvorlig kognitiv svikt.

Funn i studien viser at fotorefleksjonen styrker kritisk bevissthet og fremmer ulike tolkninger og dermed mulige løsninger gjennom gruppediskusjoner. Disse funnene samsvarer med internasjonal forskning som har vist at å diskutere egne tegninger eller fotografier kan bringe frem ny forståelse hos deltagerne (Lykes, 2001; Frith & Harcourt, 2007). Litteraturen indikerer at kreative og visuelle metoder kan være en mer effektiv måte å få tilgang til de følelsesmessige aspektene ved et emne på enn verbale tilnærminger alene (Paine, 2011). Bilder, og særlig de som deltagerne har tatt selv, kan fremkalle følelser og potensielt styrke uttrykk for følelser eller holdninger. Visuelle metoder er derfor fruktbare for å utforske vanskelige temaer, som enten er vanskelige å uttrykke verbalt eller er vanskelige å fange inn eller oppdage. Ettersom språket bearbeides i andre områder av hjernen enn der visuell informasjonsbehandling foregår, kan visuelle metoder åpne opp for andre kunnskapsformer (Prose & Loxeley, 2007).

Kan foto oppleves konfronterende?

Å bruke foto i medvirkningsbasert forskningssamarbeid i helsetjenesten krever spesiell oppmerksomhet. Personalet er pålagt taushetsplikt, og det er derfor ikke vanlig å presentere fotografier hvor ansikter eller personer kan gjenkjennes (Riley & Manias, 2004). På den annen side kan det hevdes, slik vi gjør i denne artikkelen, at nettopp fotografiet får frem det betydningsfulle som vanskelig kan uttrykkes bare med ord. I trivselsprosjektet gav avdelingsleder, som var godt kjent med alle beboerne, informasjon til de pårørende om at beboerne kunne være ute når de ønsket det, og at personalet ønsket å fotografere trivelige situasjoner. Primærkontaktene, som kjente pasienten og de pårørende godt, var oppmerksomme på situasjoner hvor pasienten ikke ønsket å bli inkludert i fotografering. Sykehjemslegen vurderte beboernes samtykkekompetanse. Alle pårørende samtykket.

Både pasienter, pårørende og personalet uttrykte at de hadde glede av å se på fotografiene som ble tatt underveis i trivselsprosjektet. En pårørende gav imidlertid uttrykk for at enkelte bilder ble opplevd som konfronterende, fordi bildene så tydelig viste det fysiske funksjonsfallet demenssykdommen hadde medført. Personalet mente på sin side at det var viktig å legge merke til ansiktet og personens holdning, som de fortolket som tristhet. I samtale med personalet fikk de pårørende hjelp til å se at situasjonen også fanget inn et godt øyeblikk for pasienten. Det gav de pårørende en ny mening med aktiviteten og bruk av foto som dokumentasjon på god praksis, og ikke av noe som måtte gjemmes. Fotografiet virket først avslørende, og forfallet ble fremtredende. I fotorefleksjonen fikk de pårørende hjelp til å forstå og skape en ny mening. Foto anvendt på denne måten har følgelig en terapeutisk betydning. Det overordnede målet med bruk av foto er å involvere pasienter og pårørende på en hensynsfull måte. Å fotografere trivelige utsituasjoner er videre begrunnet i at personer med demens ikke vil kunne huske situasjonene, men kan minnes om dem ved å se bilder.

Etiske problemstillinger må hele tiden vurderes i forhold til bruk av foto i medvirkningsbasert forskning. Ved publisering vil det være mulig å kjenne igjen situasjoner og personer. Forskerne og deltagerne vet heller ikke på forhånd hva prosessen innebærer. Derfor kan det være vanskelig å vite hva de samtykker til. Dette fordrer at man hele tiden er åpen for å vurdere om personen ønsker å delta på fotografier som vises til andre.

Visuelle metoder anvendes ut fra ulike antagelser om vår evne til å se og hvordan vi behandler visuell informasjon, om hvordan vi oppfatter og tenker (Pain, 2011). Vår evne til å se kan beskrives som en trinnvis utvikling av mening, som hos barn når hjernen bearbeider informasjon. Andre hevder at å forstå visuelle uttrykksformer er en del av sosiokulturell læring og miljøet (Pain, 2011). Det er derfor ulike meninger om i hvilken grad bilder som deltakere utarbeider har en bestemt fortolkning. Noen forfattere som skriver om dette legger vekt på slike forhold som posisjon, størrelse, farge og grupperinger (Kress & van Leeuwen, 2006), mens andre legger vekt på fortolkning som noe særegent og individuelt (Pain, 2011) og noe som forandrer seg over tid og mellom ulike grupper (Banks, 2001; Rose, 2001). Forskere må være på vakt og utfordre egne forventninger når bilder anvendes i forskning. Det er derfor god praksis å spørre deltagerne hva de hadde til hensikt (intensjon) da de tok fotografiet (Morrow, 2001). Det vil sikre at deltagerens meninger får forrang, og ikke kun forskerens.

Avslutning

Fotografering og systematisk bruk av foto styrker medvirkning og bidrar til eierskap i forskningsprosessen. Bruk av foto i aksjonsforskning er samtidig noe mer enn dokumentasjon av data. Anvendelse av fotorefleksjon bidrar til å løfte frem hverdagssituasjoner, hente frem ressurser og gjøre grunnleggende verdier i omsorgsarbeidet synlig. Systematisk bruk av foto i forskningsprosessen kan følgelig være nyttig for å artikulere taus kunnskap og verdier. Dette er viktig kunnskap som ellers kunne vært usynlig. Funn i studien har vist at både enkeltbilder og bildeserier er meningsbærende for den enkelte. De kan være gjenkjennbare i praksisfellesskap og bidra til styrking av praksis, hvor man stimuleres til å «gjøre mer av det gode». Kunnskapen som utvikles gjennom fotorefleksjon og i fotonoveller, er egnet til å bringes videre i opplæringsprogrammer og dermed til å styrke kompetansen i tjenestene.

Selv om funn i denne studien er både personlige og lokale, vil trolig ideen med bruk av foto, fotorefleksjon og analyser med fotonoveller kunne anvendes i annen forskning og bidra til ny praksisbasert kunnskap. De viktigste funnene ved bruk av foto i aksjonsforskningsprosessen var:

1. Fotografering kan gi en ny stemme, *foto-stemme*, til personer, som synliggjør verdier i arbeidet som vanskelig kan artikuleres. Man løfter frem betydningsfulle stemninger og handlinger som bidrar til anerkjennelse.
2. Foto kan anvendes som *fotodokumentasjon* av betydningsfulle handlinger og aktiviteter. Den viser det som skjedde, det konkrete i situasjon, men også samhandling og stemninger.
3. Foto er visuelle uttrykk som kan anvendes som utgangspunkt for å beskrive situasjoner i fortellinger, *fotonoveller*.
4. Både enkeltbilder og bildeserier kan være utgangspunkt for refleksjon, *forefleksjon*, og kan bidra til læring, endring og ny kunnskap

Rasjonalet for bruk av foto i praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning er at bruk av det visuelle fremmer deltageres evne til å uttrykke sine tanker og artikulere dem verbalt. Å gi deltagerne en foto-stemme gir dem anledning til å beskrive praktisk kunnskap som de selv mener er av betydning. Forskerens oppgave er å ta vare på, lytte til, akseptere og anerkjenne den praktiske kunnskapen som ofte er innvevd i små historier knyttet til handlingene i bildet. Funn i studien har vist at bruk av foto kan være nyttig i kontekster der det språklige alene ikke gir en helhetlig tilgang til det som foregår. Dette er et viktig perspektiv som det bør forskes videre på. I en forskningssammenheng kan foto for eksempel trolig brukes som utgangspunkt i et intervju eller i fokusgruppeintervjuer der fotografiene kan være tatt av deltagerne.

Litteratur

- Aakre, W-L., Aas, P.H., Augunsrud, A-L., Rugås, L. (2004). Mer enn en hage, *Sykepleien*, nr. 19, 20–22.
- Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. Sage: London.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2014). *Doing Action Research in Your Own Organization*, 4th ed. London: Sage Publ.
- Dewing, J. (2007). Participatory research: A method for process consent with persons who have dementia. *Dementia*, Vol. 6. No. 1, 11–25.
- Eklund, M.L., Sando, M.K., Paulsen, S.H., Jensen, L.H. (2015). *Hverdagstrening for personer med Parkinsons sykdom: Rapport fra utvikling av tilpasset treningsmodell*. Research report/HBV Skriftserie 5/2015, Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Fakultet for helsevitenskap, Drammen.
- Foss, C. (2011). Det visuelle i sykepleieforskningen – En lite utnyttet mulighet. *Nordisk Sykepleje Forskning*, no. 3, 235–242.

- Frith, H., Harcourt, D. (2007) Using Photographs to Capture Women's Experiences of Chemotherapy: reflecting on the Method. *Qualitative Health Res*, vol 17, no 10, 1340–1350.
- Harper, D. (2005) What's new visually? In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publ., pp. 747–762.
- Higginbottom, G., Liamputtong, P. (2015). *Participatory Qualitative Research Methodologies in Health*. London: Sage Publ.
- Houghton, P., Kincaid, C., Campbell, K. & Keasat, D. (2000). Photographic assessment of the appearance of chronic pressure and leg ulcers. *Ostomy Wound Management*, 46, 20–30.
- Jensen, L.H. (2009). *Kvalitetsutvikling i pleie- og omsorgstjenestene i sykehjem og hjemmebaserte tjenester – muligheter og begrensninger*. Doktorgradsavhandling for ph.d., Institutt for sykepleievitenskap og helsefag, medisinsk fakultet, Universitetet i Oslo.
- Jensen, L.H. (2014). *Trivsel ute året rundt*. Research report / HBV Skriftserie nr. 6/2014. Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Fakultet for helsevitenskap, Drammen.
- Karoliussen, M. (2002). *Sykepleie – tradisjon og forandring*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag, AS.
- Kirkevold, M. & Gonzalez, M.T. (2012). Betydningen av sansehage og terapeutisk hagebruk for personer med demens – en scoping review. *Sykepleien Forskning*, 7(1), 52–64.
- Knowles, C. & Sweetman, P. (2004). *Picturing the social landscape: visual methods and the sociological imagination*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images*, 2nd ed. New York: Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, 3 utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lehna, C. & Tholcken, M. (2001). Continuum of care. Using visual inquiry to reveal differences in nursing students' perception of case management. *Pediatric Nursing*, 27(4), 403–409.
- Lykes, R. (2001). Creative arts and photography in participatory action research in Guatemala. In: Reason, P. & Bradbury, H. (eds.), *Handbook of Action Research: Participatory Inquiry and Practice*. Sage: London, pp. 363–371.
- Morrow, V. (2001). Using qualitative methods to elicit young people's perspectives on their environments: some ideas for community health initiatives. *Health educ res*, vol 16, no 3, 255–268.
- Pain, H. (2011). Visual methods in practice and research: a review of empirical support. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, vol 18, no 6, 343–349.
- Pasient- og brukerretningsloven (1999) LOV-1999-07-02-63, Helse- og omsorgsdepartementet.
- Prosser, J. & Loxley, A. (2007). Enhancing the contribution of visual methods to inclusive education. *J Res Spec Educational Needs*, 7(1): 555–68.

- Reason, P. & Bradbury, H. (2006). *The Sage Handbook of Action Research: participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Riley, R. & Manias, E. (2004). The uses of photography in clinical nursing practice and research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 48(4), 397–405.
- Rose, G. (2001) *Visual Methodologies*. Sage: London.
- Tiller, T. (red.) (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wang, C. & Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, methodology and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387.

20

Validitet i aksjonsforskning

Ann Lisa Sylte

This article discusses challenges concerning validity within action research. The research project demanded that the four researchers, who were also teacher educators, assisted teachers from vocational education programs in researching their own practice in relation to didactical development of knowledge and implementation of curriculums. Developmental research projects were conducted at 13 different schools for upper secondary education (VGS) and 6 conducted in programs for vocational education, in Norway. Simultaneously the teachers involved were part time students at a continuing education program within vocational development work. Validity is clarified by empirical examples from the collected data, and challenges linked to trustworthy documentation and the role of the researcher. This article discusses and summarizes how validity was addressed in the action research project, and concludes with important factors to take into consideration.

Innledning

Med bakgrunn i egen forskning i et aksjonsforskningssamarbeid med lærere i yrkesfagopplæringen i videregående skole, vil jeg i denne artikkelen ha fokus på validitet i aksjonsforskning. I praktisk pedagogisk aksjonsforskning som prosjektet var mest preget av, blir læreplanprosesser utviklet gjennom samarbeid og demokrati ved at planlegging, gjennomføring og kritisk analyse av undervisning og læring blir strukturert som sirkulære og sekvensielle prosesser (Carr & Kemmis; 1986; Hiim, 2016; McNiff, 2002; Stenhouse, 1975; Whitehead & McNiff, 2006). Data fra hver sekvens får da betydning for hva som velges å gjøre videre. Imidlertid er det kritiske røster om aksjonsforskningens validitet. Det hevdes at spillerommet til forskerens dømmekraft

og vurderingsevne kan bli for stort (Grimen, 2004). Det hevdes også at det er vanlig at vi mennesker fremstiller det vi har gjort på en slik måte at vi dekker over og/eller pynter på fremstillingene våre for å få dem til å se bedre ut, mer innovative, politisk korrekte og lignende, enn de i realiteten er (Eikeland, 2006). Av samme grunn er det relevant å belyse utfordringer rundt validitet i aksjonsforskning og drøfte hvordan man kan ivareta validiteten.

Prosjektet innebar at forskere som også var lærerutdannere bistod lærere i å forske i egen praksis med didaktisk kunnskapsutvikling og implementering av Læreplanen Kunnskapsløftet 06 (LK06) (Dahlback, Hansen, Haaland & Sylte, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2006). Lærerne deltok samtidig på en deltidsbasert videreutdanningsstudie i yrkespedagogisk utviklingsarbeid (YPU) ved Høgskolen i Oslo og Akershus, hvor de utviklet innhold, arbeidsformer og vurderingsmåter gjennom systematiske utviklingsforsøk i sin praksis. Et hovedanliggende var å oppnå best mulig læring for alle som deltok, og sluttdokumentasjon som andre lærere, opplæringsansvarlige og utdanningsmyndigheter kan lære av. Utdanning og læring i pedagogisk aksjonsforskning er ansett som en erfaringsbasert, sosial og verdiforankret virksomhet (Hiim, 2016). Hensikten med forskningen var ikke å utvikle teori i form av foreskrivende prosedyrer, men snarere å utvikle kontekstbaserte eksempler og prinsipper for yrkesrelevant opplæring som viser hvordan sentrale utfordringer i utdanningsarbeidet kan møtes.

Utfordringer i prosjektet med dokumentasjon, analyse av data og diskusjoner knyttet til validitet, er grunnlaget for problemstillingen i artikkelen. Validitet kan også berøres av interaksjonsprosessen og dermed forskerrollen i aksjonsforskningen. Hvordan dokumentasjonen synliggjør aksjonsforskningen på en troverdig måte, kan også påvirke validitet. Validitet vil her drøftes med bakgrunn i aksjonsforskningsprosjektet i yrkesutdanningen. Prosjektet er ett av to delprosjekter i forfatterens ph.d.-avhandling om didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning i Norge. Validitet belyses ut fra empiriske eksempler fra aksjonsforskningens datainnsamling og utfordringer knyttet til forskerrollen. I artikkelen rettes oppmerksomheten mot *hvordan validitet i aksjonsforskning kan ivaretas*.

Først belyses validitet i aksjonsforskning ut fra et teoretisk perspektiv knyttet til prosjektet. Så presenteres prosjektet. Her beskrives forskningstilnærmingen og grunnlaget for de empiriske eksemplene. Deretter belyses validitet ut fra empiriske eksempler. Videre drøftes validitet knyttet til de empiriske

eksemplene og forskerrollen i lys av teori. I konklusjonen oppsummeres hvordan vi ivaretok validiteten i aksjonsforskningsprosjektet, og hva som var viktig å ta hensyn til.

Aksjonsforskning og validitet

Aksjonsforskning har utgangspunkt i en hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapelig retning og kjennetegnes ved sitt empiriske utgangspunkt i motsetning til konvensjonell deduktiv forskning fra den naturvitenskapelige positivistiske retningen (Amble, 2012). I aksjonsforskning er en felles læringsprosess mellom felt og forsker vektlagt, hvor ny kunnskap både skal være relevant i feltet og ha en vitenskapelig standard (Svensson & Nielsen, 2006). Demokratiske prosesser vektlegges sterkt. Aksjonsforskning kan betegnes som en deltakerorientert og demokratisk prosess som har til hensikt å utvikle kunnskap som deltakerne selv og andre kan lære av. Det er en vitenskapelig metode som bidrar til å produsere anvendelsesorientert, gyldig, normativ og relevant kunnskap (Kildedal, 2005; Reason & Bradbury, 2008). Aksjonsforskning i pedagogiske kontekster «(..) innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv» (Hiim, 2010, s. 18).

Eikeland (2006) tar opp flere utfordringer knyttet til validitet i aksjonsforskning og forskning basert på menneskelig aktivitet generelt. For å skape ny kunnskap, er det viktig å sikre at det er det som deltakerne har sagt, som forskeren tolker og fortetter. Han poengterer at validiteten er avhengig av at alle deltakerne dokumenterer det som konkret er gjort, og ikke hva de skulle ønske at de hadde gjort, eller eksempelvis at de bevisst utelater ting fra beskrivelsene som ikke helt ble som de hadde tenkt.

Sentrale utfordringer rundt validitet som gyldighet og pålitelighet i prosjektet kunne handle om dokumentasjonsprosessen, om hvordan ulike former for kunnskap ble dokumentert og presentert. Det kunne dreie seg om hvordan deltakerne dokumenterte på sitt nivå og forskerne på sitt nivå, og om hvorvidt vi hadde klart å dokumentere det som deltakerne hadde sagt, i vår analyse, tolkning og fortetting. Om problemstillingene i prosjektet var nyttige for deltakerne, kunne også være en sentral utfordring. Å holde motivasjonen til deltakerne oppe og at forskningsspørsmålene var relevante for deres praksis, kunne

også være en utfordring. Samtidig kunne forskerrollen som samtidig innebar lærerrollen, være en utfordring som det var viktig å være bevisst på. Her kunne det dreie seg om makt og påvirkning av forsker og samtidig lærerutdanner, avhengighet og myndighetsgjøring av deltakerne i prosjektene. I forlengelsen av det kunne de demokratiske prosessene med deltakerne også være en utfordring. Det var slike utfordringer som eventuelt kunne medføre at vi ikke fikk belyst problemstillingen og forskningsspørsmålene på en tilstrekkelig måte.

Reason og Bradbury (2008) betrakter aksjonsforskning som systematisk utvikling av kunnskap og kunnskapsproduksjon basert på en annen form enn konvensjonell forskning, en form som arbeider mot praktiske resultater og ny forståelse. De peker på felles validitetsstrategier på tre nivåer som vil hjelpe forskeren i den praktiske aksjonsforskningen. Nivåene defineres som *first-*, *second-* og *third-person action research / practice* (Reason & Bradbury, 2008, s. 6). Begrepene har sammenheng med diskusjoner omkring forholdet mellom forsker og deltaker på første-, andre- og tredje-ordensnivå i aksjonsforskningen. På *first-person*-nivået i prosjektet var det viktig å få frem deltakernes empiriske beskrivelser som kunne bearbeides og systematiseres forankret i prosjektets teoretiske ramme. På *second-person*-nivået var oppfølgingen, veiledningen og interaksjonen mellom forskeren og deltakerne viktig. Mens på *third-person*-nivået ble analysen og forskerens tolkninger av deltakernes beskrivelser fra eksempelvis rapporter kritisk drøftet i dialog med deltakerne.

Reason og Bradbury (2008) peker også på fem validitetskriterier for aksjonsforskning som var sentrale i prosjektet. De defineres av Hiim¹ (2010) som kvalitetskriterier. 1) *Kvalitet i relasjonell praksis*. I prosjektet dreide det seg om prosjektets hensikt og viktigheten av å involvere deltakerne i utviklingsprosessen. Her ble interaksjonen med og tilbakemeldinger fra deltakerne en viktig del av endringsprosessen underveis i aksjonsforskningen. 2) *Kvalitet som refleksivt-praktisk utbytte*. Deltakernes læringsutbytte var en sentral del av prosjektets strategi. Her var det viktig at kunnskapen var nyttig og relevant for både deltakernes egen praksis og deres elever. I tillegg ble fokus rettet mot det deltakerne var opptatt av, for å motivere og frigjøre deres erfaringer som ressurs for egen og felles refleksjon. 3) *Kvalitet som pluralitet i kunnskapsformer*. I prosjektet var vi opptatt av at innholdet/teorien som ble vektlagt var tett knyttet til deltakernes praksis. Det innebar at utvikling av begreper underveis i utviklingsprosessen

1 Her brukes Hiims (2010) norske oversettelse av Reason og Bradburys (2008) validitetskriterier.

tok utgangspunkt i deres pedagogiske praksis og omvendt. Det handlet også om deltakernes medinnflytelse, slik at prosjektets forskningsspørsmål og deltakernes problemstillinger var relevante for å utvikle didaktisk kunnskap. 4) *Kvalitet som deltakelse i betydningsfullt arbeid*. Det handlet om forskernes fokus på deltakernes opplevelse av nytteverdi av underprosjektene med utviklingsforsøkene. Vi var opptatt av at det var deres didaktiske behov for ny kunnskap i egen lærervirksomhet som lå til grunn for utviklingsprosessen i deres utviklingsprosjekter. Dette for å holde motivasjonen deres oppe og for å få til endringsprosesser som ble varige, som innebærer det 5. kriteriet om *kvalitet som fremvoksende utviklings- og undersøkelsesprosesser med varige konsekvenser*. Ifølge Hiim (2010) henger kriteriene nøye sammen og er overlappende.

Whitehead og McNiff (2006) råd i tolkninger av data innebærer at vi sorterer og kategoriserer data og analyserer dataenes mening, for så å identifisere og etablere standarder for analysekriterier og generering av belegg:

- «Generating evidence and establishing standards of judgement
- Deciding which kinds of standards are appropriate for judgement of the quality of practitioners' action research accounts» (Whitehead & McNiff, 2006, s. 80).

I tillegg var disse prinsippene sentrale i forskningen basert på Hiims (2010) prinsipper for validitet:

1. At dataene viser lærernes praksis – hva som konkret ble gjort for å utvikle relevant yrkesutdanning, hvilke muligheter vi så og hvilke hindringer vi opplevde.
2. At dataene viser konkret hvordan vi har arbeidet for å sikre medinnflytelse og medvirkning fra de involverte i prosessen og at alles stemmer ble hørt.

Presentasjon av prosjektet

Bakgrunnen for prosjektet var at mange av dagens yrkes- og profesjonsutdanninger ikke oppleves relevante for yrket det utdannes til (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2013, 2015; Molander & Terum, 2008; Smeby, 2008; Statistisk sentralbyrå, 2016). Valg av aksjonsforskning henger sammen med forskernes forståelse av lærings- og kunnskapsbegrepet. Et pragmatisk og kritisk perspektiv på lærerforskning og lærerkunnskap påvirket valg av metode og arbeidsmåter i

prosjektet (Sylte, 2015b). Det pragmatiske læringsperspektivet er kontekstuell og praksisbasert (Dewey, 1910; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Schön, 1983). Den viktigste forskjellen på pragmatisk pedagogisk tenkning og konvensjonell pedagogisk tekning er at utdanningen med læreplaner, innhold, undervisning og vurdering er basert på analyse av kjerneoppgaver i yrket og yrkesutøvelsen, i stedet for kontekstfri abstrakt teori (Hiim, 2013; Sylte, 2016).

Prosjektets empirigrunnlag

Prosjektet var studier av didaktisk læring i yrkesutdanningens to første år (Dahlback et al., 2011; Sylte, 2014, 2015b). Vi var fire aksjonsforskere som forsket i samarbeid med 37 deltakere (lærere) i videregående skole fra 13 ulike deltakerskoler og seks utdanningsprogram fra fem fylker i Norge. Først gjennomførte vi en analyse av læreplanverket LK06 som grunnlag for implementeringen av læreplanen. Forskerne samarbeidet gjennom interaksjon med deltakerne og skoleledere om å utvikle deltakernes yrkesdidaktiske kompetanse. Deltakerne utviklet didaktiske metoder for yrkesrelevant opplæring gjennom yrkesretting, yrkesdifferensiering og vurderingsverktøy i 37 utviklingsprosjekter ved deltakerskolene. Prosjektet var organisert med pedagogiske verksteder knyttet til deltidsutdanningen, YPU. Forskerne gjennomførte 3-4 samlinger hvert semester sammen med deltakerne. Forskerne veiledet i tillegg deltakerne lokalt mellom samlingene. Temaene for samlingene var delvis bestemt av forskerne, med utgangspunkt i deltakernes uttrykte behov for faglig innhold. Pedagogiske verksteder og veiledning hadde til hensikt å utvikle kunnskap som både deltakerne og andre kan lære av, slik at kunnskapen ble varig, i tråd med Reason og Bradburys (2008) femte kriterium. En sentral strategi var at deltakerne skulle lære å forske i egen praksis for systematisk å videreutvikle eget didaktisk arbeid i samarbeid med elever, kolleger og andre i skoleorganisasjonen (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2007; McNiff, 2002; McNiff & Whitehead, 2006). Prosjektet gikk over fire år og hadde systematiske og grundige endringsprosesser som ble dokumentert underveis av både deltakerne og forskerne. To eksempler på utviklingsforsøk som deltakerne gjorde:

Noen deltakere gjorde forsøk med yrkesdifferensiering hvor de laget åpne praktisk-teoretiske oppgaver på brede utdanningsprogram trinn 1 (VG1). I første fase innledet de med felles mål om temaet som eksempelvis kunne være teori om kundebehandling.

Temaet var fellestrekk om kundebehandling som var relevante for mange yrker i Design og håndverksfag. I andre fase var det innledende øvelser hvor elevene valgte individuelle mål knyttet til sitt yrkesvalg. I tredje fase fordypet elevene seg i sitt valgte yrke. I fjerde fase var det erfaringsdeling hvor gruppene presenterte fra hvert sitt yrkesfag. Her ble det synliggjøring av temaet knyttet til ulike yrker med felles oppsummering og vurdering.

Andre deltakere gjorde forsøk med vurdering for læring hvor de utarbeidet kjennetegn på kvaliteten av måloppnåelse. Kjennetegnene tok utgangspunkt i analyse av kjerneoppgaver i yrkene og læreplananalyse. De utarbeidet praktisk-teoretiske oppgaver med beskrivelser av kvaliteten på oppnåelse av kompetansemålene beskrevet som lav, middels og høy måloppnåelse. Nøkkelpåkompetanse var en viktig del av yrkeskompetansen som var inkludert i kjennetegnene. Helhetlig yrkeskompetanse var vektlagt i både kjennetegnene, underveisvurderingen som fremovermelding og sluttvurderingen.

Empirien fremkom på grunnlag av forskernes og deltakernes logger, deltakernes undervisningsplaner, oppgavetekster, elevbesvarelser og arbeidslogger. Deltakende uformell observasjon ble til dels brukt ved en skole. Deltakernes kvantitative og kvalitative undersøkelser, logger, planer og elevs oppgavetekster hvor elevenes stemme ble synliggjort i 37 rapporter fra deres delprosjekter, var en viktig del av datagrunnlaget. Rapportene innebar resultater fra deltakernes delprosjekter. I tillegg dokumenterte forskerne gjennom halvstrukturerte logger og referater fra verkstedsamlinger og lokale veiledningsøkter mellom samlingene. For å få ytterligere kvalitativ innsikt i kontekst og funn fra deltakernes utviklingsprosjekter, valgte forskerne å gjennomføre kvalitative intervjuer med deltakerne bak de didaktiske eksemplene som ble presentert i forskningsrapporten (Dahlback, et al., 2011).

Forskningstilnærmingen i prosjektet knyttet til validitet

Det finnes ulike metodiske tilnærminger innenfor aksjonsforskning, og forskeren kan innta ulike roller (Pålshaugen, 2007). En tilnærming bygger på en forståelse av at alle prosjektdeltakerne besitter ulik, men relevant kompetanse for forskningen. Her bygges for eksempel datainnsamlingen i stor grad på

«likemannsprinsippet», hvor deltakerne dokumenterer samhandling med andre deltakere. Da har forskeren det koordinerende ansvaret som prosjektleder og er ansvarlig for prosjektets vitenskapelige legitimitet. Denne aksjonsforskningstilnærmingen medfører noen utfordringer knyttet til tradisjonelle vitenskapelige forskningsprinsipper som objektivitet og forskningens validitet (Swant, 2001). Det innebærer en svært stor grad av likestilling i forskningsprosessen uavhengig av kompetanse og kan betraktes som et ytterpunkt innenfor aksjonsforskning (Heron, 1996). Denne frigjørende aksjonsforskningen, hvor forsker og aktør har felles ansvar, preget deler av den metodiske tilnærmingen i prosjektet. Deltakerne hadde selv ansvar for sine underprosjekter hvor de planla, gjennomførte og vurderte ulike didaktiske eksempler på yrkesretting og -relevans. Her var Reason og Bradburys (2008) første kriterium om *kvalitet i relasjonell praksis* sentralt. Selv om forskerne veiledet i prosessen, var det deltakernes didaktiske utfordringer som lå til grunn for hvordan de prøvde ut ulike didaktiske løsningsforslag. Forskerne la stor vekt på demokratiske prosesser hvor vi la opp til refleksjon og diskusjon rundt den erfarte utviklingspraksisen. Her var det viktig at deltakerne opplevde problemstillingen relevant, og at de så nytteverdien av utviklingen i prosjektet. Reason og Bradburys tredje og fjerde kriterium om *kvalitet som pluralitet i kunnskapsformer* og *kvalitet som deltakelse i betydningsfullt arbeid*, var også sentrale i delen som bar preg av den frigjørende tilnærmingen. Her var fokuset å utvikle kunnskap i en samhandlingsprosess med deltakerne. Carr og Kemmis (2005) aksepterer bare den frigjørende forskningen, initiert og styrt innenfra, som ekte aksjonsforskning. Bjørnsrud (2005, s. 40) synes imidlertid denne formen for aksjonsforskning er: «(..) problematisk ved at forskeren nærmest får en slags konsulentrolle. Det er heller ikke noe krav om at det med bakgrunn i erfaringsmaterialet skal utvikles forskningsrapporter eller andre tekster som kan publiseres». Carr og Kemmis (1986, 2005) er opptatt av at kunnskapen kan og bør utvikles mellom konstruksjon og rekonstruksjon, i en sosial og kulturell kontekst. Mens i vårt prosjekt var det krav om forskningsrapport fra deltakerne.

Praktisk aksjonsforskning innebærer et bytteforhold mellom forsker og aktør. Her vil lærere som deltar kunne utvikle forståelse for egen praksis (Bjørnsrud, 2005). Etter hvert som deltakernes erfaringer ble akkumulert, kunne forskerne systematisere disse erfaringene samt utvikle ny teori. Stenhouse (1975) er imidlertid skeptisk til et skille mellom lærere eller praktikere og forskere. Utfordringen var om disse erfaringene var beskrevet så

tydelig og konkret av deltakerne, altså om de var valide nok, til at dette kunne systematiseres og utvikles til ny didaktisk teori om undervisning og vurdering, og om forskerne klarte å fremstille det troverdig. Kalleberg (1992, s. 34) mener: «Aksjonsforskning bør defineres tosidig, som virksomhet som ikke bare skal a) produsere ny vitenskapelig kunnskap, men også b) bidra til forbedring i det felt som studeres gjennom aktiv deltakelse fra forskeren.» Her deltar forskeren aktivt i endringsprosesser i feltet. Det etableres dermed et bytteforhold mellom de som er i praksis og de som forsker. Men dette skillet mellom praktiker og forsker er ikke like klart eller absolutt i ulike tilnærminger til aksjonsforskning.

Tilnærmingen i prosjektet var mest inspirert av den praktiske pedagogiske aksjonsforskningstradisjonen (Carr & Kemmis, 1986; Dahlback et al., 2011; Elliott, 1991, 1998; Hiim, 2010, 2013, 2016; Kemmis, 2001, 2010; McNiff & Whitehead, 2006; Stenhouse, 1975). En sentral strategi i forskningsarbeidet innebar Reason og Bradburys (2008) andre kriterium. Her ble endringsprosessen utviklet som en samarbeidende, demokratisk aksjonsforskningsprosess, hvor hensikten hadde forankring i Reason og Bradburys (2008) femte kriterium om *kvalitet som refleksivt-praktisk utbytte og kvalitet som fremvoksende utviklings- og undersøkelsesprosesser med varige konsekvenser*. Hensikten var altså å utvikle eksempler og prinsipper for relevant yrkesutdanning for å vise hvordan sentrale utfordringer i utdanningsarbeidet kunne møtes for å gi grunnlag for videre inspirasjon og kunnskapsutvikling til nytte for andre.

Imidlertid var det også noen trekk fra Zuber-Skerritts (1996) tenkning, hvor man starter med en teknisk tilnærming hvor forskeren er den mest aktive og styrende, for å gå over i en prosess med økt grad av deltakerinnflytelse på retning og utvikling av tema og prosess. Den tekniske tilnærmingen ga rom for styring av retningen for forskningen og for innføringen av arbeidsformen, slik at prosessen fikk struktur og fremdrift. I fortsettelsen ga den praktisk- pedagogiske tilnærmingen muligheter for at deltakerne fikk økt eierforhold til sine underprosjekter i tråd med Reason og Bradburys (2008) første og andre kriterium. Fokuset ble rettet mot det deltakerne var opptatt av, for å motivere og frigjøre deres erfaringer som ressurs for egen og felles refleksjon. Forskernes oppgave var å hjelpe den enkelte og gruppen med å få til den frigjørende og kritiske refleksjonen. Gjennom denne refleksjonen kunne ny kunnskap konstrueres og føyes sammen med den deltakerne hadde, fordi problemstillingene, forskningsspørsmålene og innholdet var knyttet til deres egen hverdag.

Her var Reason og Bradburys tredje og fjerde kriterium sentralt. Samtidig kunne forskerne få dypere innsikt og bedre forståelse av deres erfaringer, kunnskap og refleksjon og dermed igjen utvikle ny kunnskap til vår forskning. Det ble lagt vekt på å utvikle begreper og forståelse med grunnlag i deltakernes oppgaver. Det var deltakerne selv som prøvde ut arbeidet i praksis med sine elever, og det var kun de som så og forstod arbeidet fra innsiden, og som i utgangspunktet var nærmest til å utvikle relevante profesjonelle begreper. Samtidig kan man også se at de tre aksjonsforskningstypene må ses på som sammenhengende og avhengige utviklingsstadier, mer enn som gjensidig ekskluderende (Zuber-Skerritt, 1996), fordi forskerne systematiserte deltakernes erfaringer etter at de ble akkumulert, men i samarbeid og dialog med deltakerne.

Analyse og validitet i prosjektet

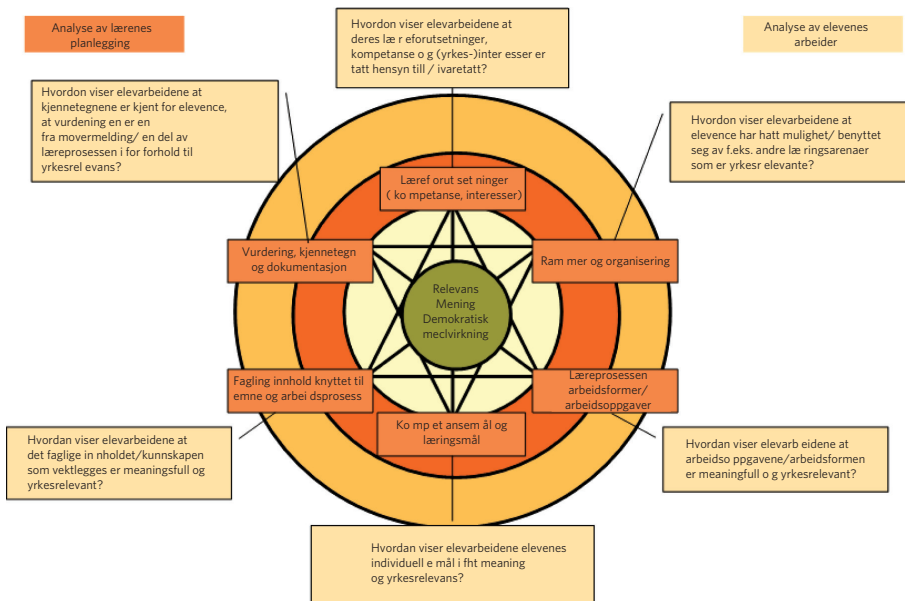
Forskerne var meget opptatt av den demokratiske prosessen i prosjektet. Gjennom kritisk refleksjon i dialog med deltakerne ble deres behov for didaktisk kompetanseutvikling hørt, sett og tatt hensyn til. I analyseprosessen fikk deltakerne lese og korrigere forskernes fremstilling fra deltakernes delprosjekter. Faren med denne typen samhandling kan selvsagt være at deltakerne ikke vil offentliggjøre det de ikke fikk til. Derfor var vi også meget bevisst på å utvikle faglig, didaktisk og sosial trygghet i gruppene.

Forskningen handlet om å dokumentere didaktiske og faglige utviklingsprosesser på en slik måte at de kunne generere ny teori og kunnskap (Hiim, 2010). For å få høy kvalitet i aksjonsforskningen var det viktig å identifisere kriterier og standarder for analysen av empirien. Reason og Bradburys (2008) validitetskriterier preget strukturen og fremdriften i prosjektet. Det var viktig å artikulere standardene og produsere teorier som fremstod som originale, valide og betydningsfulle for feltet (McNiff & Whitehead, 2006). Forskerne analyserte kritisk og systematiserte empirien i tråd med Kvale og Brinkmanns (2009) tre analysenivåer – selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. For å ivareta validiteten i analysedelen av aksjonsforskningen ble det stilt flere spørsmål inspirert av Whitehead og McNiff (2006) og Hiim (2010): Hvilke erfaringer/opplevelser bør beskrives for å vise hva som har skjedd? Hvilke typer data vil vise den utviklingen som har skjedd? Hvordan kan en beskrive og evaluere funnene i og av læringsprosessen?

Hvordan kan en modifisere forskerens deltakelse, påvirkning, ideer og praksis, altså forskerrollen, i lys av denne evalueringen? Forskernes refleksjoner rundt spørsmålene førte til utvikling av en analysemodell (Figur 20.1).

Modellen ble utarbeidet som et analyseverktøy til bruk for både forskerne og deltakerne med tanke på å kvalitetssikre arbeidet. Et hovedanliggende i analyseprosessen var å utvikle teori i form av begreper og generaliseringer ut fra deltakernes praksis i tråd med Reason og Bradburys (2008) tredje kriterium. Modellen tok utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2001) og ivaretok deltakernes og elevenes nivå for analyse av meningsfull og yrkesrelevant opplæring preget av elevmedvirkning. Analysen ble kategorisert etter didaktisk relasjonstenkning gjennom kategoriene læreforutsetninger, mål, rammefaktorer, innhold, arbeidsmåter/læreprosess og vurdering (Hiim & Hippe, 2001; Sylte, 2016). Underkategoriene var relevans, mening og demokratisk medvirkning på lærer- og elevnivå. Forskerne analyserte deltakernes dokumenterte utviklingsarbeider i deres rapporter, men så dem i sammenheng med samhandlingsprosessene som hadde foregått.

I analysen av deltakernes rapporter utarbeidet vi spørsmål som for eksempel om hvordan deltakernes planlegging viser at det faglige innholdet som ble



Figur 20.1 Analysemodell basert på didaktiske kategorier (Dahlback et al., 2011 s. 125).

vektlagt opplevdes meningsfullt og relevant for elevene, om hvordan elevarbeidene viser at undervisningen var meningsfull og yrkesrelevant, og om hvordan vurderingsverktøyene med kjennetegn var kjent for elevene og var yrkesrelevante. Som forsker klypte jeg eksempelvis tekst fra deltakernes rapporter som inkluderte elevenes arbeider, inn under hvert analyse spørsmål. I tillegg brukte jeg fargekoder for å få frem mønstre. Deltakerne fikk lese og drøfte forskernes analyser og eventuelt korrigere. På den måten sorterte vi og kategoriserte data for mening, identifiserte standarder for analysekriterier og frembrakte belegg (Whitehead & McNiff, 2006). Likedan viser teksten og vår tolkning at det var det som hadde skjedd i deltakernes undersøkelser, det vil si det som deltakerne hadde skrevet i sine rapporter, som ble dokumentert som resultat av oss forskerne (Eikeland, 2006).

Deltakerne ble invitert til å bruke modellen i sine analyser eksempelvis knyttet til egen planlegging og innhold i en konkret oppgavetekst opp mot elevbesvarelsene. De som brukte modellen opplevde at den var til stor hjelp i analysearbeidet: «Et veldig godt analyseverktøy» (deltakersitat). Eksempel på analyse av elevmedvirkning, relevans og meningsfullt:

Hvis en oppgavetekst viste en åpen oppgave hvor elevene hadde mulighet til å velge individuelle mål og ulike måter å løse oppgaven på, mens elevbesvarelsene viste nesten identiske måter å løse oppgaven på, så kunne det være lagt muntlige føringer fra deltakerne som begrenset elevmedvirkningen, relevansen og meningsopplevelsen for eleven.

Imidlertid var det flere av deltakerne som i ettertid uttrykte at det var vanskelig å finne tid til å fordype seg i analysearbeidet. De uttrykte at de hadde nok med å dokumentere det de konkret hadde gjort. Her kunne det være utfordringer knyttet til Reason og Bradburys (2008) tredje og til dels fjerde og femte kriterium. Forskerne drøftet om vi ga den nødvendige støtten deltakerne trengte til å gjøre analysearbeidet, selv om vi systematisk veiledet i prosessen. Vi kom frem til at deltakernes tidsramme var en utfordrende og til dels hindrende faktor i analysearbeidet.

I tillegg til prosjektbeskrivelsene fra deltakerne hadde forskerne samlinger og veiledning med deltakerne underveis i utviklingsprosessen på skolene. Dette ble dokumentert gjennom logger og rapporter, som ble lest og respondert på av deltakerne fortløpende. Elevstemmene ble synliggjort gjennom det deltakerne skrev i sine rapporter, der noen refererte til

elevsitater, mens andre refererte til det elevene hadde sagt i en mer oppsummerende tekst. Et tilbakevendende spørsmål var i hvilken grad det var det som elevene hadde sagt som ble gjengitt, eller om det var deltakernes tolkninger av det elevene opplevde som ble referert i deltakernes rapporter. De samme spørsmålene stilte vi om vår fremstilling av deltakernes utsagn og rapporter. Eller kunne det være som Eikeland (2006) er opptatt av, at det er mer vanlig enn motsatt at vi mennesker fremstiller det vi har gjort på en slik måte at vi dekker over og/eller pynter på fremstillingene våre, for å få dem til å se bedre ut? I tillegg til det som er nevnt her, hadde forskerrollen betydning for validiteten.

Hvordan kan validitet i aksjonsforskning ivaretas?

Hva var de sentrale utfordringene når det gjaldt validitet som gyldighet og pålitelighet i prosjektet? I en aksjonsforberedende fase kan det være en fordel at man fra før kjenner til hvordan det undervises i yrkesfagfeltet. Dette kan lette arbeidet med å komme på «innsiden» av lærernes kultur, for å bli kjent med og forstå det de forstår og tar for gitt (Høie, 2005). Alle de fire forskerne hadde bakgrunn som lektorer i yrkesutdanningen. Dermed måtte vi samtidig være bevisst de mulige utfordringene det er å komme allerede kjente relasjoner tettere inn på livet enn man gjør i andre typer forskning. Det ligger også en utfordring i en form for nærsynthet som kan vanskeliggjøre den nødvendige distansen en må ha som aksjonsforsker. I de fleste tilfeller er det forskeren som har initiativet og pedagogisk autoritet i relasjonen. Det er derfor viktig at forskeren er spørrende og profesjonelt distansert i forskerrollen for å skape subjektrelasjoner (Svensson, 2002). Samtidig var det viktig å synliggjøre handlingsrommet deltakerne hadde til utvikling av didaktisk kunnskap om yrkesrelevant og helhetlig yrkesfagopplæring.

En stor utfordring var om forskerne tilrettela for at deltakerne beskrev sine erfaringer tydelig og konkret nok – om det var så valid at dette kunne systematiseres og utvikles til ny didaktisk teori. For å ivareta validiteten var hovedprinsippet at alle ut fra sitt mandat forsket i og dokumenterte sin praksis på *first-*, *second-* og *third-person*-nivå hvor validitetskriteriene var sentrale på alle nivåene (Reason & Bradbury, 2008). Vi forsket i vårt arbeid og deltakerne i sitt. I prosjektet var det nødvendigvis sammenheng og overlapping mellom de ulike nivåene på en måte som ble klargjort i hvert enkelt underprosjekt. En viktig

oppgave for oss var å sammenligne flere ulike deltakeres dokumentasjon fra sin praksis på *third-person*-nivået.

For å ivareta validitet og forebygge Grimens (2004) kritikk om forskerens dømmekraft og vurderingsevne i valg av data og hvordan de står i forhold til hverandre, analyserte vi gjennom analysemodellen (Figur 20.1) hvor deltakerne fikk lese og korrigere vår analyse. Resultatene etter å ha brukt modellen systematisk, viste mange fasetter vi ikke så ved bare å lese rapportene fra deltakerne. Imidlertid så vi i etterkant at noen av spørsmålsstillingene i modellen kunne virke både ledende og kontrollerende. Her kunne vi muligens hatt mer åpne spørsmål i analysemodellen, som for eksempel: *Hva betyr yrkesrelevans i forhold til undervisnings- og vurderingsformer, og hvordan kan det utvikles?* Samtidig var vi opptatt av om forskerens analyse sa det samme som deltakerne sa i sine rapporter, og hva med elevenes stemme? Var det det som elevene opplevde, som kom frem? Forskeretemet diskuterte om vi burde ha fulgt opp og spurt elevene mer direkte, kanskje gjennom gruppeintervjuer. Samtidig så vi dilemmaet med at deltakerne kunne oppleve at de ble forsket *på* i stedet for at de forsket *med*, og at det kunne oppleves nesten som en kontroll. Derfor ble det bevisst valgt bort.

Bør forskere la være å «blande» seg i deltakernes data? Hiim (2007) reiser et viktig spørsmål om forholdet mellom forskere, lærere og elever. En har vært opptatt av å unngå at forskere «overtar» forskningen og forsker i læreres praksis, noe som vil medføre en splittelse mellom praksis og teori, lite relevante resultater og deprofesjonalisering og umyndiggjøring av lærere. Dermed kunne det være en fare hvis forskerne skulle spørre elevene, og ikke ha en så distansert rolle at vi stolte på at vi hadde tilrettelagt for at deltakerne hadde klart å beskrive dette så tydelig og konkret at det ble valid. Grimen (2004) hevder at kvalitative forskningsopplegg ofte ikke er reproduerbare og at fenomenene kan forandre seg fort, og ofte er det bare forskeren selv som kjenner fenomenene, gjennom personlige erfaringer. Spørsmålet ble da om resultatene av slik forskning kan være objektive og overførbare til nye situasjoner, eller om resultatene er skapt av forskere og dermed er subjektive konstruksjoner. Forskernes rolle var også definert som lærerutdanner, som handlet om å komme med veiledning og input til faglige spørsmål og forhold som gjaldt deltakernes utvikling og dokumentasjon av sin praksis, samtidig som det ga empirigrunnlag for vår forskning – det doble praksisfeltet.

Hvordan kunne forskerrollens betydning påvirke validiteten? En utviklingsprosess som frigir læringsenergi, krever en dynamisk prosess gjennom dialog og at en er bevisst sin distanse i forskerrollen. Samtidig ønsket vi at påføringen i form av undervisning og veiledning til deltakerne skulle være varig, det vil si kunne være bærekraftig og vare lenger enn selve påføringen varte. Hvilke muligheter og begrensninger ga dette i forskerrollen? I noen av Bourdieus underteser beskrives varighet, overførbarhet og det å være uttømmende som mål på virkningen av reproduksjonene (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 60). Slik det kan tolkes, betyr det at vårt mål for YPU-studiet og forskningsprosjektet var at deltakerne utviklet sin praksis gjennom en utvidet forståelse av nye læringskonsept. Det var viktig at deltakerne så denne kunnskapen som overførbar til sin praksis, slik at den ble varig på en slik måte at den ble etablert som en praksis som også gjaldt etter YPU-studiet, og at denne praksisen var så uttømmende, altså så tilstrekkelig, at den fanget de vesentlige sidene i utdanningen. Det beste for deltakerne var jo å lære, jamfør studiets mål (Sylte, 2015a). Studier har alltid en reproduserende side, og dermed en instrumentell side. Dette trekket ved studiet var positivt for å ta vare på det som er verdifullt i en yrkesdidaktisk kultur. Imidlertid kan det være begrensende for å være spørrende i forskerrollen. Derfor var det til dels utfordrende i aksjonsforskningsrollen som både forsker og lærerutdanner hvor det skulle settes karakterer på deltakernes rapporter, ikke samtidig å falle for fristelsen til å «blande» seg i deltakerne data.

Det ble vektlagt å utvikle begreper og forståelse med grunnlag i deltakernes rapporter. Det var deltakerne selv som prøvde ut arbeidet i praksis med elevene, og det var kun de som så og forstod arbeidet fra innsiden, og som i utgangspunktet var nærmest til å utvikle relevante profesjonelle begreper (Stenhouse, 1975). Å relatere relevant teori til deltakernes arbeid med undervisning og vurdering krevde kompetanse og erfaring fra forskerne som veiledere i prosessen, og fra deltakerne selv. Dette innebar en del utfordringer for forskerne som skulle være distanserte for ikke å påvirke prosessen for mye, samtidig som vi sammen med deltakerne var ansvarlige for å drive utviklingsprosessen fremover for å utvikle didaktisk kunnskap.

Prosjektet inkludert YPU-studiet tok sikte på å utvikle metoder som gjorde deltakerne i stand til å beskrive, vurdere og forbedre egne opplæringsstrategier. Imidlertid kan makt og forskerrollen også påvirke forskeren i analysen av dokumentasjonen. Dermed kan man spørre om hvordan man kan ivareta

validiteten i aksjonsforskningen. Et forsøk på å ivareta validiteten og forebygge Grimens (2004) kritikk, var at vi ikke var ute etter en «objektiv sannhet» eller målbare resultater. Vi brukte egen for forståelse, LK06s føringer og profesjonspedagogisk og -didaktisk teori om yrkesrelevant læring og vurdering som verktøy i tolkningen av dataene. Begreper, teorier og forskningsresultater ble tolket og forstått i forhold til de praktiske utfordringene. Utfordringen var å relatere litteratur og forskningsresultater til de praktisk-pedagogiske problemstillingene som var i fokus. Deltakerne deltok på YPU-studiet hvor de planla og gjennomførte utviklingsprosjekter ved egen skole. Forskerne var prosessveiledere. Prosessen var avhengig av at forskerne kunne stille de kritiske spørsmålene som bidro til at aktørene fikk økt refleksjon omkring egen praksis, at vi stilte krav om begrunnelser og bidro i debattene ved å trekke inn teoretiske perspektiver, nye ideer og råd og samtidig ga støtte og oppmuntring, jamfør validitetskriteriene til Reason og Bradbury (2008).

I forskerrollen var vi bevisste på å gi tillit, trygghet og entusiasme. Vi var også bevisste på å bidra til en læreprosess om hvordan deltakerne skulle gjennomføre differensiert og yrkesrelevant opplæring, i stedet for nærmest å kontrollere om de hadde gjort det, ved å «kikke» på hva elevene deres hadde svart eller opplevd. Forskernes rolle ble å legge til rette for at deltakerne gjennomførte dette med oppmuntring og støtte, samt at de greide å beskrive disse erfaringene så godt og tydelig, og konkret, at andre også kunne lære av det.

Analysemodellen ivaretok både forskernes, deltakernes og elevenes nivå i analysen av relevans, mening og demokratiske prosesser i prosjektet. Sortering og kategorisering av data samt analyse av dataene for mening, identifisering av analysekriterier og frembringning av belegg ble forsøkt ivaretatt gjennom analysemodellen (Whitehead & McNiff, 2006). Forskerne analyserte kritisk og drøftet resultatene for å se om analysen gjennom modellen sa det samme som deltakerne hadde sagt i sine rapporter eller i interaksjonen underveis dokumentert som logger. Modellen hjalp oss til å dokumentere det som konkret ble gjort, og ikke hva vi skulle ønske at deltakerne skulle ha gjort, eller eksempelvis at vi bevisst utelot ting fra beskrivelsene som ikke helt ble som vi hadde tenkt (Eikeland, 2006). Siden vi var bevisst på validitetskriterier og kontinuerlig drøftet resultatene med deltakerne som fikk lese og korrigere vår analyse, vil jeg argumentere for at

resultatene ikke er skapt av forskerne eller er subjektive konstruksjoner. Imidlertid kan man spørre om vi var distanserte nok i vår forskerrolle. Hvor gikk de subtile skillene mellom det å være forsker og det å være påvirket? Imidlertid behøver ikke påvirkning og makt i utdanningssystemet, forstått som pedagogisk handling med pedagogisk autoritet, utført gjennom pedagogisk arbeid nødvendigvis å være negativt. Slik jeg ser det, kan det også bidra til å utvikle profesjonspedagogisk og -didaktisk kunnskap gjennom aksjonsforskningens utviklingsprosesser.

Avslutning

Hvordan ble validiteten ivaretatt i prosjektet? Analysemodellen ble et godt verktøy for oss forskerne for å ivareta validiteten i prosjektet. Troverdige dokumentasjon er viktig for å ivareta validiteten. Artikkelen belyser også hvordan bevissthet rundt forskerrollen og dokumentasjon av forskningsprosessen i aksjonsforskningen kan bidra til å ivareta validitet knyttet til Reason og Bradburys (2008) validitetskriterier. Imidlertid ser jeg også begrensninger og utfordringer aksjonsforskerrollen har. Mens vi var opptatt av i hvilken grad aksjonsforskningsrollen ga handlingsrom for et profesjonelt distansert blikk på egen forskerrolle, erfarte vi at det var spesielt i analysedelen at distanse var viktig. De viktigste funnene for å ivareta validitet i aksjonsforskningsprosjektet var:

- Troverdige dokumentasjon som viser deltakernes praksis, opplevelser og erfaringer på en slik måte at andre kan lære av det.
- Å sikre demokratiske prosesser og medinnflytelse gjennom validitetskriterier.
- Analyse gjennom sortering og kategorisering av data, identifisering av analysekriterier for frembringning av mønstre og belegg.
- Å være profesjonelt distansert i aksjonsforskerrollen i analysedelen.

Et hovedanliggende med artikkelen er å belyse hvordan et aksjonsforsknings samarbeid mellom forskere/lærerutdannere og deltakere kan gjennomføres og dokumenteres på en valid måte gjennom disse empiriske eksemplene. Dette er et viktig perspektiv som det bør forskes videre på, siden praktisk pedagogisk aksjonsforskning har en relativt liten tradisjon i Norge.

Litteratur

- Amble, N. (2012). *Mestring og organisering i arbeid med mennesker – Om bra arbeid for grepa damer* (doktorgradsavhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347–358. doi: 10.1080/09650790500200296
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Sylte, A.L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP) – Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1* (Rapporter og utredninger 1/2011). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over Machine: The Power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free press.
- Eikeland, O. (2006). The validity of action research – validity in action research. I K. Aagaard Nielsen & L. Svensson (red.), *Action and interactive research: beyond theory and practice* (s. 193–240). Maastricht: Shaker Publishing.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (1998). *The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. London: Sage Publications.
- Hiim, H. (2007). A strategy for practice based education and research, built on experience from educating vocational teachers. I P. Ponte & B. H. J. Smit (red.), *The quality of practitioner research: Reflections on the position of the researcher and the researched* (s. 19–30). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen: Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136–148.
- Hiim, H. (2016). Educational action research and the development of professional teacher knowledge. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen, B. S. Nielsen & N. Sriskandarajah

- (red.), *Action research for democracy: New ideas and perspectives from Scandinavia* (s. 147–161). London: Routledge.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høie, M. (2005). Aksjonsforskning. I A.H. Howe, K. Kvernmo, G. Knutsen & I. Ruud, (red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 150–164). Lillestrøm: Faglig bokinstitusjon Høgskolen i Akershus.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap: En fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning»* (ISO Rapport 24). Oslo: Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *Handbook of action research* (s. 91–102). Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417–427. doi: 10.1080/09650792.2010.524745.
- Kildedal, K. (2005). *Aksjonsforskning: En af vejene til udvikling af det sociale arbejdes praksis. Forskning og socialt arbejde*. Åbenrå: UFC Børn og Unge.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- McNiff, J. (2002). *Action Research. Principles and Practice*. London: Routledge Falmer.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. London: Sage Publications.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pålshaugen, Ø. (2007). On the diversity of action research. *International journal of action research*, 3(1–2), 9–14.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (red.). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 1–10). London: Sage.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2016). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2010–2015. Hentet 06.12.2016 <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02>
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann.
- Svensson, L. (2002). Bakgrund och utgångspunkter. I L. Svensson, G. Brulin, P.E. Ellström & Ö. Widegren (red.), *Interaktiv forskning: För utveckling av teori och praktik* (Arbetsliv i omvandling 2002:7). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Svensson, L. & Nielsen, K.A. (2006). A framework for the book. I K. A. Nielsen & L. Svensson (red.), *Action Research and Interactive Research* (s. 13–45). Maastricht: Shaker Publishing.

- Swant, T. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry* (2. utg.). London: Sage Publications.
- Sylte, A.L. (2014). Vurdering for yrkesrelevant opplæring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4(1), 1–18.
- Sylte, A.L. (2015a). Aksjonsforskerrollen ved bruk av Bourdieus begreper sett i forhold til erfaringslæring – en analyse. I T. Inglar (red.), *Erfaringslæring* (s. 114–138). Kristiansand: Portal forlag.
- Sylte, A.L. (2015b). Yrkesretting av teorien og yrkesdifferensiering – En vei for å hindre frafall ved yrkesopplæringen i videregående skole. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwenke (red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 109–130). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sylte, A.L. (2016). *Profesjonspedagogikk: Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Living theory*. London: SAGE.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). *New directions in action research*. London: Falmer Press.

Forfatteromtaler

Nina Amble er professor ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har utdanning som anleggsingeniør, har hovedfag i arbeidspsykologi og er dr. philos fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for industriell økonomi og teknologiledelse. Hun er aksjonsforsker med særlig kompetanse i organisering av arbeid og organisasjonsutvikling i et kjønnsperspektiv. Interessen for aksjonsforskning er en naturlig konsekvens av deltakelsen i kvinnekampen på 1970-tallet og en livslang politisk interesse for likestilling.

Arild Berg er førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design. Med en doktorgrad i samtidskunst fra Aalto universitetet i Helsinki har han med keramikk som kunstnerisk uttrykksform laget flere kunstprosjekter i offentlige bygg. Han anvender aksjonsforskning for å lage kunst i det offentlige rom, og han undersøker slik ulike måter å involvere deltakere på. I sin forskning balanserer han demokratiske prosesser i forhold til kunstnerisk frihet og teknologiske krav. Han finner inspirasjon i måten aksjonsforskning bidrar til at mennesker, miljø og kunst kan bli en helhet på.

Birgitte Bjonness er førsteamanuensis i naturfagdidaktikk ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet. Hennes forskningsinteresser er knyttet til utforskende arbeidsmåter i naturfag med særlig vekt på lærerens rolle i veiledning og støtte av elevene. Bjonness arbeider med utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) både i lærerutdanningen og som forskningsfelt, med vekt på hvordan elevene kan utvikle kompetanser som kritisk tenkning, kreativitet og samarbeid gjennom utforskende arbeidsmåter i UBU-prosjekter.

Olav Eikeland er dr.philos. i antikk gresk filosofi og professor ved HiOA. Inntil 1. januar 2017 var han prodekan for FoU ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Han har tidligere arbeidet som forsker, forskningsleder og instituttleder på Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) i Oslo. Han har publisert mange artikler om aksjonsforskning og dens filosofiske og metodologiske

legitimering, og han har gjort et omfattende arbeid med å forankre og begrunne aksjonsforskning i en aristotelisk filosofisk tradisjon som en form for «immanent kritikk» innenfor vestlig filosofi og vitenskap.

Marthe Lyngås Eklund er førstelektor ved Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN), studiested Drammen. Hun er sykepleier, har mastergrad i sykepleievitenskap og videreutdanninger i psykisk helsearbeid, organisering og ledelse og i veiledning. Hun har erfaring i arbeid med tverrfaglig aksjonsforskning og aksjonslæring i kommunehelsetjenesten. Eklund er involvert i utviklingsprosjekter i Tanzania og arbeider med etablering av Mental Health Recovery Center.

Barbro Fossland er universitetslektor i pedagogikk og ph.d. kandidat ved Nord universitet Nesna, Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag. Barbro har lang erfaring med personlig utviklingsarbeid og dialogarbeid fra kliniske så vel som pedagogiske sammenhenger. Hun er opptatt av aksjonsrettede tilnærminger i lærerutdanning og spesielt hvordan studenter og lærere gjennom dialog kan utforske eksistensielle aspekter ved det å være profesjonsutøver.

Eli Moksnes Furu er dosent i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hun har en doktorgrad innen aksjonsforskning og har publisert nasjonalt og internasjonalt om skoleutvikling og aksjonsforskning. Hun har ledet Nordisk Nettverk for Aksjonsforskning i en rekke år. Hennes seneste publikasjoner handler om forholdet mellom translasjonsteori og aksjonsforskning.

Sigrid Gjøtterud er førsteamanuensis ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet ved Seksjon for læring og lærerutdanning. Hennes undervisningserfaring favner både pedagogikk og yrkesdidaktikk. Hun er involvert i forskningsprosjekter med vekt på aksjonsforskning innen lærerutdanning både i Norge og i Tanzania, og utvikling av grunnutdanning og lokalsamfunn i Tanzania. Andre interessefelt for hennes forskning er veiledningspedagogikk og interkulturell veiledning.

Brit Hanssen er dosent i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger (UiS). Hun har lang undervisningserfaring fra høyere utdanning og fra grunnskolen både som lærer og leder. Forskningsinteressene er samlet rundt: a) tilrettelegging

for og ledelse av lærings- og kvalifiseringsprosesser for ulike målgrupper i utdanning og yrke, b) profesjonspraksis og lærerutdanning og c) veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole generelt, og for og med nytilsatte i vitenskapelige stillinger ved UiS spesielt. Forskningsarbeidet er karakterisert av dialektiske bevegelser mellom teori og praksis.

Hilde Hiim er professor ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, hvor hun underviser på master- og ph.d. -nivå. Hennes interessefelt er lærerutdanning, yrkesutdanning, didaktikk og aksjonsforskning. Hun har gitt ut en rekke bøker og artikler på disse feltene, og har ledet flere større aksjonsforskningsprosjekter.

Dag Husebø er for tiden prorektor ved Universitetet i Stavanger. Han har lang erfaring fra undervisning og samarbeidsforskning innenfor lærerutdanning og universitets- og høgskolepedagogikk. For tiden er han involvert i to større forskningsprosjekter, hvor det ene ser på hva som skjer med responspraksiser i ungdomsskoleklasserom som digitaliseres. Det andre undersøker former for og betydningen av tros- og livssynsdialog i videregående skole og i urbane bymiljøer.

Liv Helene Jensen er førsteamanuensis ved Institutt for sykepleie- og helsevitenskap ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun er sykepleier, har doktorgrad innen aksjonsforskning og mangeårig undervisningserfaring innen sykepleie og helsefag. Hun har ledet flere praktisk deltakende aksjonsforsknings- og kvalitetsutviklingsprosjekter i samarbeid med ledere og tverrfaglig helsepersonell i kommuner og i spesialisthelsetjenesten. Hun er særlig opptatt av hvordan aksjonsforskning kan bidra til styrket samarbeid og forbedringer i helsetjenestene, utvikling av kompetanse og nyttig kunnskap. Hun har publisert flere rapporter og artikler.

Øystein Lund Johannessen er førsteamanuensis II ved VID vitenskapelige høgskole og seniorforsker på Senter for interkulturell kommunikasjon. Lund Johannessen er sosialantropolog med en doktorgrad i utdanningsvitenskap. For tiden forsker han på 1) arbeidsmigranternes møte med utdanning i Norge og 2) former for og betydningen av tros- og livssynsdialog i videregående skole og i urbane miljøer.

Erling Krogh er førsteamanuensis i naturbrukets yrkesdidaktikk i praktisk pedagogisk utdanning ved Seksjon for læring og lærerutdanning ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet. Der er han også fagansvarlig for etterutdanningskurs som kobler hagebruk, landbruk og undervisning i grunnskolen. Han har utdanning i agronomi, landbruksøkonomi, bygdesosiologi og sosialantropologi. Han har også arbeidet med aksjonsforskning og humanitære prosjekter i Tanzania knyttet til lærerutdanning, gård/skolesamarbeid og lokalsamfunnsutvikling.

Morten Levin er professor emeritus i organisasjons- og arbeidslivsforskning ved Institutt for industriell økonomi og teknologiledelse, NTNU. Han har tidligere vært tilsatt ved Institutt for industriell miljøforskning (IFIM) i en tiårsperiode. I løpet av sin mangeårige forskerkarriere har Levin vært særlig opptatt av aksjonsforskning og prosesser og strukturer som fører til organisasjonsutvikling og sosial endring. Levins forskning har fokus på arbeidsliv, industri og lokalsamfunn, og som professor har han vært opptatt av å utvikle og introdusere aksjonsforskningsprogrammer for ph.d. -studenter. Han har utgitt en rekke bøker og vitenskapelige artikler, nasjonalt og internasjonalt.

Janne Madsen er professor ved Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN). Aksjonsforskning gjennomføres for å få frem endringer som med utgangspunkt i teoretisk kunnskap og kjennskap til praksisfeltet utvikles i et likeverdig samarbeid mellom forskere og praktikere. Dette plasserer aksjonsforskningen i et interessant skjæringsfelt mellom teori og forskning hvor både aktiviteter og forskningsfunn er meningsfulle og nyttige for alle de involverte partene. Madsen har deltatt i aksjonsforskning i forbindelse med skoleutviklingsarbeid både i Nord-Norge og på Østlandet.

Vegard Moen er førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger (UiS), Det humanistiske fakultet. Han arbeider med universitetspedagogikk og leder for tiden satsingen på dette fagområdet ved UiS. Han har doktorgrad i spesialpedagogikk med fokus på spesialpedagogisk utviklingsarbeid som strategi for kompetanseheving og omstrukturering. Pågående forskningsområder er universitetspedagogikk med vekt på endringsarbeid i høyere utdanning, og spesialpedagogisk kunnskapsutvikling og vilkår for tilpasset opplæring.

Ellen Møller er avdelingsleder for Teknikk og industriell produksjon ved Etterstad videregående skole i Oslo. Hun er bilmekaniker og tekniker, har hovedfag i yrkespedagogikk og ph.d. fra Roskilde universitet i Danmark. Hun arbeider som yrkespedagog, og som aksjonsforsker har hun særlig kompetanse på det yrkesfaglige feltet i et kjønnsperspektiv. Interessen for aksjonsforskning bygger på erfaring fra deltakelse i kvinnebevegelsen siden 1970-tallet, i Kvinner i «mannsyrker» (KIM) på 1980-tallet og den yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske erfaringen som skaper ønske om en mer demokratisk og feministisk forskning i feltet.

May Britt Postholm er professor ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Med sin utdanning som lærer og sin undervisningserfaring fra ungdomstrinnet, er hennes interessefelt hovedsakelig rettet mot to områder: utdanningsforskning og kvalitativ forskningsmetode. Postholms teoretiske fundament er kulturhistorisk aktivitetsteori, som gir retning for utviklingsforskning. Hun har publisert bøker og en rekke artikler som omhandler undervisning og læring, både nasjonalt og internasjonalt, og flere metodebøker som omhandler kvalitativ metode. Hun har metodeundervisning både på master- og på ph.d. -nivå. Postholm er medredaktør i tidsskriftet FoU i praksis som utgis på Fagbokforlaget.

Eva Schwencke er førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Hun underviser på masterstudiet i yrkespedagogikk og i yrkesdidaktikk og aksjonsforskning ved Ph.d. -programmet ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI). Kombinasjonen av forskning, samfunnsengasjement og erfaringslæring, inspirert av aksjonsforskningss miljøet ved Roskilde universitet hvor hun gjorde sin ph.d. har gjort at Eva har vært opptatt av aksjonsforskning de siste 15 årene.

Geir Skeie er professor i religionsdidaktikk ved Stockholms Universitet og Universitetet i Stavanger. Hans forskning har fokus på empiriske og teoretiske perspektiver på religion og skole og med en særlig interesse for den rollen som religiøst og livssynsmessig mangfold spiller. Skeie har ledet flere større forskningsprosjekter og er aktiv i internasjonale forskernettverk.

Kari Smith er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU hvor hun er leder for Den nasjonale forskerskole i lærerutdanning (NAFOL).

Hun har vært leder for lærerutdanningen ved Universitetet i Bergen og har selv bakgrunn som lærer. Forskningsfeltene hennes er vurdering, med fokus på vurdering som fremmer læring på individuelt og skolenivå, lærerutdanning og profesjonell utvikling hos lærere og lærerutdannere. Smith arbeider mye internasjonalt og er involvert i flere nasjonale og internasjonale forsknings- og utviklingsprosjekter med hovedfokus på vurdering og profesjonell læring.

Tove Steen-Olsen er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Hun har ledet og deltatt i flere tverrfaglige forsknings- og utviklingsprosjekter. Hennes arbeider har hatt fokus på mangfold, motivasjon og mestring og på skoleutvikling, kompetanseutvikling og livslang læring i skole- og arbeidsliv. Hun har publisert bøker, bokkapitler og artikler for et nasjonalt og internasjonalt publikum. Hun har deltatt i nasjonale og internasjonale forskernettverk.

Else Stjernstrøm er dosent ved UiT, Norges arktiske universitet. Hun har lang erfaring fra lærer- og lederutdanning, og hennes forskningsinteresser er utdanningsledelse, leder- og lærerprofesjonalitet og aksjonsforskning. Hun har publisert nasjonalt og internasjonalt og har deltatt i flere forsknings- og utviklingsprosjekter. Hun er medlem i aksjonsforskningsnettverk både nasjonalt og internasjonalt.

Anne-Lise Strande er høgskolelektor ved Institutt for matematikk og naturfag ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun har mangeårig undervisningserfaring fra videregående skole, lærerutdanning og videreutdanning av lærere og har som forlagsredaktør mye erfaring med utvikling av læremidler i realfag. De siste årene har Strande forsket på undervisning i naturfag. Hun ser på aksjonsforskning som en fruktbar tilnærming når lærer og forsker samarbeider om å finne verktøy for å øke elevens deltakelse og læringsutbytte. Forsker- og lærerstemmen vil kunne utfylle hverandre og bygge bro mellom forskning og praksis.

Solveig Strangstadstuen er amanuensis ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) i Seksjon for læring og lærerutdanning og er studieleder i pedagogikk i NMBUs lærerutdanninger. Temaer som nettbaserte

studentdialoger, skrive- og responsgrupper tar utgangspunkt i veiledning og mangfold i lærerutdanning er belyst i form av aksjonsforskning i samarbeid med kolleger internt og eksternt. Hun har vært og er engasjert i skoleutvikling både i studieretning naturbruk i videregående utdanning og i satsingen Ungdomstrinn i utvikling.

Dagny Stuedahl er professor i kunnskapskulturer ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet knyttet til prosjektet Utforsk Vitensentre, UtVite 2012–2017. Hennes forskningsinteresser er knyttet til hvordan digitale medier endrer kommunikasjonsformer og læring i museer, og hvordan aksjonsforskningsmetoder kan benyttes for å støtte praksisbasert videreutvikling av læringsaktiviteter og design av læringsomgivelser i vitensentre.

Ann Lisa Sylte er førstelektor og ph.d. -kandidat ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, og ved Senter for profesjonsstudier. Hun underviser ved studiene Universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse, yrkesfaglærerutdanning og master i yrkespedagogikk. Hennes forskningsarbeid er preget av aksjonsforskning knyttet til relevant yrkes- og profesjonsutdanning. Hun ser det som viktig at forskningen ikke bare peker på utfordringer i skoleverket, men også utforsker tiltak til forbedring, slik at eksemplene kan være til nytte for andre.

Inger Vagle er førsteamanuensis ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er elektroinstallatør og har hovedfag i yrkespedagogikk og ph.d. fra Roskilde Universitet i Danmark. Hun er aksjonsforsker med særlig kompetanse på det yrkesfaglige feltet i et kjønnsperspektiv. Interessen for aksjonsforskning er en naturlig konsekvens av utviklingen av yrkesdidaktikk, deltakelsen i Kvinner i «mannsykker» på 1980-tallet og en politisk interesse for yrkesfag og likestilling.

