

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 sluttførte 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 jevnligte 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 praksisfelleskapets 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 minoritetsfelleskap. Her ble deltakerne i praksisfelleskapet 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 praksisfelleskapet. 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 praksisfelleskap 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 læringsfelleskap 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 praksisfelleskapet, 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.

Studiene 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 deltagende 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.