

KAPITTEL 2

Partnerskap mellom forskere og praktikere som innovasjonsstrategi – et utfordrende mulighetsrom

Kristian Øen

Ph.d.-stipendiat, NLA Høgskolen

Marit Mjøs

Førsteamanuensis, NLA Høgskolen

Abstract: SUKIP is a project within the FINNUT-program, a program which emphasizes the importance of research for the quality of the innovation itself by the fact that the researchers both support the innovation processes and the decisions that are made. Several advantages of such collaboration are mentioned, and the ambition of The Research Council of Norway (NFR) is that this potential is utilised. At the same time, great variations in forms of collaboration are pointed out, and the need to systematise experiences with good interaction models. The experiences from the SUKIP-project indicate that such collaboration can be both rewarding and challenging, varying with the various phases of an innovation project. Based on the project's research methodology strategy, we have designed a cycle for data collection, data analysis, feedback/discussion and decision on change, especially for use in the innovation phase. In this chapter, the phases of the project and the reasons for and design of this cycle are presented. The experiences with the collaboration between researchers and practitioners in the various phases of the project are then presented and discussed in light of theories of innovation and collaborative research. Finally, a summary discussion is made of the challenges and opportunities that such a partnership seems to provide and how the potential of the partnership can be exploited.

Keywords: SUKIP, innovation, reflexivity, collaborative research

Sitering: Øen, K. & Mjøs, M. (2023). Partnerskap mellom forskere og praktikere som innovasjonsstrategi – et utfordrende mulighetsrom. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste* (Kap. 2, s. 47–69). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch2>
Lisens: CC-BY-NC 4.0

Introduksjon

Som det går fram i antologiens introduksjonskapittel, er SUKIP-prosjektet et prosjekt innenfor FINNUT-programmet (Forskningsrådet, 2017) der praksisfeltet står som prosjekteier, mens ansvaret for ledelsen av prosjektet er lagt til en forskningsinstitusjon. Prosjektet følger Norges forskningsråds (NFR) strategi for innovasjon i offentlig sektor (Forskningsrådet, 2018), noe som blant annet innebærer at forskning skal påvirke kvaliteten i selve innovasjonen og praksisendringene ved at forskerne går inn som partnere og «bidrar i utforming og gjennomføring av prosjektene» (s. 9). På bakgrunn av store variasjoner i samarbeidsformer peker NFR på behov for å systematisere erfaringer med gode interaksjonsmodeller for at potensialet i en slik strategi kan utnyttes (s. 11). Når Kunnskapsdepartementets strategi for lokal kompetanseutvikling innen barnehage og grunnskoleopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2020) på tilsvarende måte forutsetter et samarbeid mellom forskere og partnere innenfor en såkalt partnerskapsmodell, støtter dette betydningen av å formidle slike erfaringer fra SUKIP-prosjektet.

I dette kapitlet ønsker vi gjennom metarefleksjon å belyse *utfordringer og muligheter i samarbeid mellom forskere og praktikere, og hvordan dette har framstått i ulike faser av et innovasjonsprosjekt*.

I tillegg tjener kapitlet en annen hensikt. Innenfor kvalitativ forskning erkjenner man at forskning er personavhengig, og at forskeren selv er et redskap som alltid vil påvirke forskningen (Patton, 2015, s. 3). I kvalitativ forskning kan derfor ikke data og analyser fristilles fra forskerne (Creswell & Poth, 2018). Gadamer (2003, s. 43) understreker at «å tro at man slik kan se bort fra seg selv, hører snarere med til den historiske objektivismens naivitet». En bevissthet rundt dette blir særlig viktig når en som forsker aktivt og bevisst inntar en dobbeltrolle ved også å være en del av innovasjonsprosessen. Slik sett er vi både forskere og gjenstand for forskning. Refleksivitet blir i denne sammenhengen et sentralt begrep som handler om kontinuerlig å stille kritiske spørsmål til seg selv som forsker – om egen rolle, om hvordan vi påvirker deltakerne i forskningen og hvordan vi i retur blir påvirket av deltakerne. Dette innebærer at en som forsker må «[engage] in self-understanding about the biases, values, and experiences that he or she brings to the qualitative research study» (Creswell & Poth, 2018, s. 229).

Dette kapitlet må derfor forstås som en form for metarefleksjon rundt forskningsprosessen og ikke minst rundt forskerrollen, noe som skiller dette kapitlet klart fra antologiens øvrige kapitler. Selv om ulike former for samarbeidsforskning er svært aktuelle strategier for kvalitetsutvikling av profesjonell praksis innen utdanning (Bukve, 2021, s. 197), og det i stor grad forutsetter samarbeid med forskere, synes forskningsfokuset primært å ha vært på praktikerne i samarbeidet (Ulvik, 2016). Vi registrer eksempelvis at Smith (2016) har tatt til orde for såkalte *selvstudier* for profesjonsutvikling for lærerutdannere, men vi har egentlig lite å støtte oss på når det gjelder det metodiske i denne sammenheng.

Vi gjør først rede for hvordan samarbeidsprosessene konkret er gjennomført i de ulike fasene av prosjektet. Deretter presenterer og drøfter vi resultater og refleksjoner over de erfaringene som er gjort i de ulike fasene parallelt med referanse til både politiske føringer og forskning om innovasjoner og om samarbeidsforskning. Som en oppsummering diskuterer vi utfordringene og mulighetene vi gjennom dette har identifisert, med referanse til det arbeidet alle norske kommuner nå er i gang med når det gjelder lokal kompetanseutvikling på utdanningssektoren.

Prosjektets kontekst

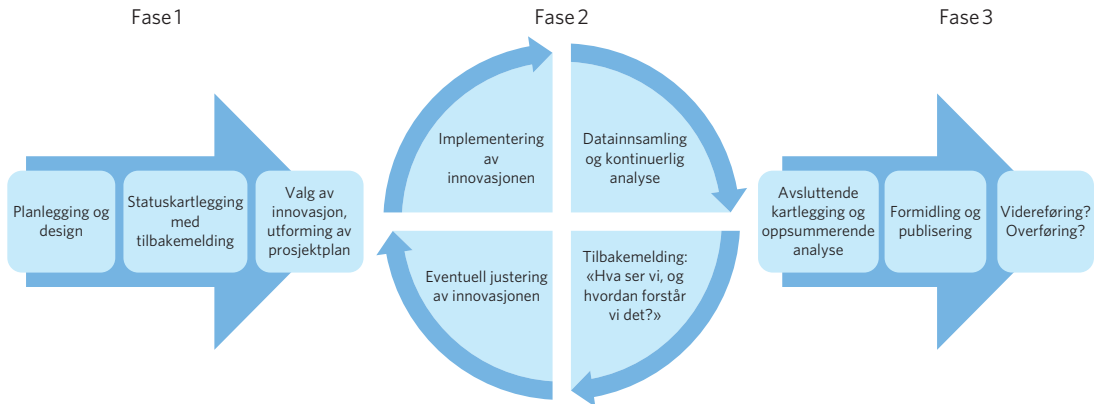
Som nevnt i innledningskapitlet består SUKIP-prosjektet av fire ulike innovasjonstiltak eller delprosjekter med hver sin prosjektgruppe. I tillegg har hver kommune en overordnet styringsgruppe og hver sin kommunale prosjektleder. Selv om innovasjonstiltakene er forskjellige, har prosessene likevel fulgt noenlunde samme mønster og struktur. Det har gjort det mulig å beskrive prosessen i faser, og å utforme en slags syklus for samarbeidet mellom forskere og praktikere til særlig bruk i hovedfasen i prosjektet. Hele prosjektperioden kan grovt sett deles inn i tre faser, og både forskerrollen og samarbeidet mellom forskere og praktikere har variert mellom fasene og innad i enkelte av fasene. Samarbeidsprosessene beskrives og drøftes konkret i det følgende, men innledningsvis er det naturlig å nevne hvilken forskningsmetodisk strategi som ligger til grunn for SUKIP-prosjektet.

Vi har valgt å bruke begrepet *samarbeidsforskning*. Det er hentet fra en artikkel av Ainscow et al. (2004) med tittelen «Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research

network». Til tross for at tilnærmingen både er «time-consuming and intellectually demanding» (s. 135), tar disse forskerne til orde for å utnytte «the different perspectives of practitioners and academics in order to encourage critical reflection, collaborative learning and mutual critique» (s. 134–135). Dette ligger også til grunn for SUKIP. Vi kan samtidig vise til begrepet «interactive research», hentet fra Bennich et al. (2018), som inngår i antologien kalt *Action Research for Democracy*. SUKIP-prosjektet støtter seg på Bennich et al.s tilnærming, som stikkordsmessig innebærer (1) å støtte en normativt styrt endring, (2) å ha vilje til å utvikle ny kunnskap, (3) å ønske et likeverdig samarbeid mellom forskere og praktikere, (4) å vektlegge deltakelse i felles læringsprosesser, og (5) et ønske om å utvikle praksisrelevant kunnskap (Bennich et al., 2018, s. 28).

I arbeid med innovasjon handler ofte den første innledende fasen om kartlegging, initiering og planlegging (Ertesvåg & Roland, 2013; Skogen, 2013). Den andre fasen, som utgjør prosjektets hovedfase, er langt mer sammensatt. Her byr samarbeidet mellom forskere og praktikere på særlige utfordringer, siden det kontinuerlig handler om både datainnsamling, analyse, tilbakemelding/dialog, justering og implementering (Ertsås & Irgens, 2014; Fasting, 2018a; Skogen, 2008). En syklus, primært halvårlig, ble utformet for å kunne håndtere samarbeidet i denne fasen. Den tredje og siste fasen pågår fortsatt, fordi den omfatter formidling fra prosjektet, der denne antologien står sentralt, i tillegg til mulig videreutvikling og varig endring, samt eventuell overføring eller utnyttelse av erfaringene i andre barnehager og skoler (Irgens, 2016; Roland & Ertesvåg, 2018). Prosessene her byr på ytterligere nye problemstillinger når det gjelder partnerskapsamarbeidet.

Figur 1 viser de tre fasene i prosjektet. Det går fram at de ulike aktivitetene i fase 1 og 3 hovedsakelig foregår sekvensielt, mens aktivitetene i fase 2 følger et annet mønster. Aktivitetene i denne fasen inngår i en noenlunde jevn syklus gjennom årene 2020 og 2021. Overgangen fra fase 1 til fase 2 var planlagt ved årsskiftet 2019–2020, men av ulike grunner var ikke dette helt synkronisert. Et av innovasjonstiltakene ble iverksatt allerede høsten 2019, men i starten uten datainnsamling. For et annet av innovasjonstiltakene ble statuskartleggingen ikke foretatt før i januar 2020, og datainnsamlingen startet først opp høsten 2020. Fase 2 ble imidlertid avsluttet for alle til nyttår 2021, og fase 3 startet for alle i januar 2022.



Figur 1. Faser i partnerskapsamarbeidet i SUKIP-prosjektet

Fase 1 handlet om *initiering, statuskartlegging og planlegging*. Den startet med utforming av prosjektplan og forskningsdesign, rekruttering av deltakere til prosjektet og totalplanlegging av prosjektet. Kommunene valgte selv barnehage og skole til deltakelse, men det øvrige ble gjennomført av forskerne. Deretter sto forskerne for design og gjennomføring av statuskartlegging på kommunenivå og i deltakende enheter. På bakgrunn av tildeling fra NFR tilsatte kommunene hver sin prosjektleder i halv stilling. Disse har fungert som bindeledd mellom forskere og praktikere, ved på den ene siden å følge opp innovasjonsarbeidet lokalt og på den andre siden delta i forskergruppen. Slik har de både støttet fortolkningen av datamaterialet og bidratt til å kontekstualisere aktuell forskning. Til slutt i denne fasen ga forskerne tilbakemelding på statuskartleggingen og spilte inn aktuelle refleksjoner og problemstillinger, som kommunenes aktører vurderte som grunnlag for valg av innovasjonstiltak. Dette danner grunnlag for utforming og utvikling av to delprosjekt i hver kommune: ett delprosjekt om samarbeid mellom barnehage og PP-tjeneste, og et annet om samarbeid mellom skole og PP-tjeneste. Egne prosjektgrupper for hvert av delprosjektene fikk ansvar for utforming av prosjektplaner for de aktuelle innovasjonene.

Fase 2 var langt mer sammensatt og omfattet både *implementering, kontinuerlig analyse, tilbakemelding* og *justering*. Dette var selve innovasjonsfasen, som utgjorde prosjektets hovedfase. Delprosjektene ble iverksatt

(implementert), og det ble kontinuerlig samlet data fra de møtene som inngikk i disse. Det ble med jevne mellomrom også samlet inn intervju-data, det ble foretatt suksessive foreløpige analyser av datamaterialet, og det ble gjennomført ulike former for tilbakemeldinger og dialog mellom forskere og praktikere. Forskergruppens tilbakemelding til og dialog med de kommunale styringsgruppene inngikk i en halvårlig syklus gjennom hele prosjektperioden. På bakgrunn av tilbakemelding og dialog på ulikt nivå i kommunene, ble det flere ganger foretatt justeringer og endringer av enkelte av delprosjektene.

Fase 3, som utgjør prosjektets siste fase, startet i januar 2022 og er enda ikke avsluttet, ettersom det i tillegg til *avsluttende kartlegging og oppsummerende analyse* også handler om *formidling og videreføring*. Etter avtale med styringsgruppene ble den avsluttende statuskartlegging gjennomført i form av ulike former for intervjuer med ulike aktører som på forskjellige måter og i varierende grad har vært involvert i SUKIP-prosjektet. Formidling fra prosjektet har riktignok foregått på flere tidspunkt og på forskjellige måter gjennom hele prosjektperioden, men hovedformidlingen i form av publisering inngår i denne fasen. For validering av det som presenteres i prosjektantologien, er utkast til de ulike kapitlene lest av relevante deltakende SUKIP-aktører i prosjektet. Styringsgruppene tar i denne fasen stilling til hvorvidt og hvordan innovasjonstiltakene skal videreføres og eventuelt videreutvikles, i tillegg til hvordan erfaringene fra SUKIP kan benyttes på andre måter i kommunene. Dette skjer på bakgrunn av et dialogmøte i styringsgruppene, hvor forskernes oppsummerende analyser med påfølgende refleksjoner og problemstillinger først ble presentert. I lys av dette er det avtalt hvordan forskerne skal presentere erfaringer fra prosjektet for de ulike aktørene og enhetene som har deltatt, og eventuelt bidra på andre kommunale arenaer med tanke på bruk av SUKIP-erfaringene.

Metodisk tilnærming

Datagrunnlaget som ligger til grunn i dette kapitlet er omfattende. Det strekker seg fra planer og skisser utviklet suksessivt gjennom prosjektperioden, referater og notater etter drøftinger i forskergruppen og møter i styringsgruppene, samt transkripsjoner av lydopptak i forbindelse

med intervjuer og refleksjonsøker i knyttet til de ulike delprosjektene. Svakheten ved å forsøke å illustrere forskningsprosessen i form av en modell, som i figur 1, ligger i at en slik forenkling aldri kan fange hele virkeligheten. Det som kommer lite til uttrykk gjennom figur 1, er hvordan forskergruppen har jobbet underveis i prosessen. I tillegg til at forskergruppen har samarbeidet om dataanalysene både i fase 2 og i fase 3, har forskergruppen som en del av analysearbeidet brukt aller mest tid på å reflektere rundt samarbeidet med praksisfeltet og ikke minst rundt forskerrollen. Stort sett hver gang forskere har hatt en interaksjon med praksisfeltet, har deler av – eller hele – forskergruppen diskutert «hvordan skal vi forstå det vi har vært med på i dag». Patton (2015) hevder at refleksivitet skiller seg fra refleksjon ved at det leder oss mot spesifikke former for refleksjon som blant annet handler om «interpretation of interpretation and the launching of a critical self-exploration of one's own interpretations». Typiske spørsmål i disse refleksjonene har vært om vi som forskere er for passive, for offensive, om vi tar for lite plass, for mye plass, om vi skal bringe inn flere teoretiske perspektiv, hvilke konsekvenser det har at vi spiller inn ulike perspektiv og så videre. Når vi i disse refleksjonene har vært usikre på hvordan vi skal forstå det vi har opplevd og deltatt i, har vi på ulike måter involvert praksisfeltet. De ulike refleksjonene er i dette kapitlet systematisert. Tilnærmingen har først og fremst vært en åpen induktiv prosess, mens vi har valgt å strukturere analysene og presentere resultatene med utgangspunkt i prosjektets tre ulike faser. Resultatene vi presenterer her er derfor både en analyse av konkrete data og metarefleksjoner innad i forskergruppen, men også av ulike metarefleksjoner sammen med de ulike prosjektgruppene og de kommunale styringsgruppene.

Resultater

At SUKIP-prosjektet i utgangspunktet var både initiert og designet av forskerne alene, kombinert med at det var krevende å få en felles forståelse av hvordan samarbeidsforskning kunne forstås og praktiseres, har vist seg å innebære utfordringer som har gitt ulike utslag i hele prosjektperioden. En av enhetslederne omtalte for eksempel startfasen i prosjektet

på denne måten: «Det var ingenting som var etablert i dette prosjektet. Da bare famlet vi etter å forstå hva vi skulle gjøre.» Dette kan jo forstås på flere måter, men også som et resultat av uklare signaler fra forskerhold om hvilket handlingsrom som fantes innenfor rammen av SUKIP, og at kommunen selv skulle ta styringen av dette lokalt. Så kan forskerne samtidig slutte seg til en annen uttalelse fra lederhold: «Det er kanskje det vi har lært av SUKIP-prosjektet, sant, at når det har vært noen sånne ‘dumper’, så har vi på en måte, selv om de av og til ikke har vært så gøy, så har vi på en måte fått med oss hvor viktige de er i utviklingen – i fortsettelsen.» Manglende erfaring med denne type samarbeidsforskning kan ut fra dette kanskje forstås som en forklaring på at NFR har registrert «store variasjoner i samarbeidsformer» i forbindelse med forskningsstøttede innovasjonsprosjekter (Forskningsrådet, 2018, s. 11). Erfaringene fra SUKIP-prosjektet tilsier dessuten at det er både naturlig og nødvendig med variasjon i samarbeidsformer i ulike faser av et innovasjonsprosjekt, noe som også påvirker forskerrollen. Det følger av prosjektets forskningsmetodiske strategi som omfatter både samarbeidsforskning og innslag av følgeforskning, og der «en dobbeltrolle som endringsagent og evaluator medfører krav som kan oppfattes som inkonsistente og som derfor er vanskelig å forene» (Lindøe et al., 2002, s. 210). Det innebærer ulike forskerroller i ulike faser og situasjoner gjennom hele prosjektet, og det har vært nødvendig for oss som forskerne både å være bevisst på og å signalisere hvilken rolle vi til enhver tid har inntatt og hvorfor. Vi går nå nærmere inn på forskerrollen i de ulike fasene av SUKIP-prosjektet.

Fase 1

I forbindelse med planlegging og utforming av forskningsdesign satt forskerne som nevnt i førersetet og hadde styring på prosessene. Dette gjaldt også planlegging og gjennomføring av statuskartleggingen i deltakende enheter, riktignok etter at utformingen var presentert for og akseptert av styringsgruppene. Statuskartleggingen besto av spørreundersøkelse til alle ansatte i de deltakende enhetene (Mjøs & Øen, 2022), fokusgruppeintervju av representanter for deltakende enheter, gruppeintervju av ledergrupper og analyse av ulike dokumenter både på kommune- og

enhetsnivå. Styringsgruppene støttet også relevansen av det datamaterialet dette ga, og at det var nyttig som grunnlag for refleksjoner over fremmede og hemmende faktorer med tanke på utvikling av et samarbeid om kompetanse for inkluderende praksis. Forskere og praktikere kunne derfor enes om dette, før kommunene og enhetene sto for vurdering og prioritering av de problemstillingene som forskerne hadde presentert. At forståelsen av problemstillingene ikke var like samstemt, var imidlertid ikke overraskende, og ulik forståelse av sentrale problemstillinger har mer eller mindre gjort seg gjeldende gjennom hele prosjektperioden. For forskerne har dette vært det mest sentrale dilemmaet i prosjektet: I hvilken grad kan eller bør man gjennom spørsmål eller forslag påvirke de prosessene og tiltakene som praksisfeltet har ansvar for i et normativt styrt endringsarbeid?

Samarbeidet mellom forskere og praksisfelt tok altså for alvor form etter at forskernes analyser og refleksjoner etter statuskartleggingen var presentert for styringsgruppene, og kommunene prioriterte og utformet innovasjonstiltak på bakgrunn av dette. Da startet en partnerskapsdialog om både involvering av aktører og forankring av innovasjonstiltakene i barnehage, skole og PP-tjeneste, i tillegg til selve utformingen av de valgte tiltakene.

Robinson (2018) hevder at det blir gjort altfor mange endringsforsøk i opplæringssektoren som ikke bidrar til ønsket forbedring. Når mange skoler og barnehager har slike erfaringer, blir det viktig å redusere antall mislykkede endringsforsøk ved gjøre et grundig arbeid i den innledende fasen. Lewin (1951) hevder at organisasjoner over tid bygger sin praksis og sitt virke på etablerte og delvis fastlåste måter å tenke og samhandle på. For å lykkes med endringsarbeid, kreves det derfor at man bruker nok tid i initieringsfasen på å «tine opp» organisasjonen og deltakerne som skal gjennomføre en endringsprosess. Initieringsfasen kan også beskrives som en prosess der organisasjonen går fra ubevisst inkompetanse til bevisst inkompetanse (Bang, 2011). Slike innledende initieringsfaser kan oppleves som frustrerende dersom en blir konfrontert med mulige utfordringsområder som man ikke var forberedt på (Irgens, 2011). Da forskerne på bakgrunn av statuskartleggingen presenterte flere spørsmål enn svar for praksisfeltet, kunne dette oppleves som uangrikelig og

provoserende. Skolene og barnehagene stod plutselig overfor ulike spørsmål som pekte på en rekke mulige hemmende og fremmede faktorer. Å få søkelys på hva man «ikke mestrer» kan være smertefullt. De ulike enhetene opplevde naturlig nok dette ulikt, og lederne håndterte det på forskjellige måter. Men det ble også omtalt klart fra overordnet ledernivå som positivt å samarbeide med forskere på denne måten: «Veldig spennende at en ekstern, profesjonell aktør [...] nøytral aktør som dere, har vært med på å både utfordre og problematisere.»

Dersom det i denne fasen med «opptining» oppstår frustrasjon og ustabilitet i systemet, er det tilsvarende viktig med intern trygghet og ekstern støtte som gir organisasjonen tro på at den kan klare å løse noen av de aktuelle utfordringene (Schein, 2004). Uten slik trygghet og støtte vil ikke organisasjonen orke å ta inn over seg forstyrrende informasjon. Et åpenbart problem med samarbeidsforskning, er at eksterne støttespillere og de ansatte i organisasjonen sjelden vil peke på de samme utfordringene (Klev & Levin, 2009). Dersom en legger for stor vekt på de ansattes egen vurdering, er det en fare for å bli for «navlebeskuende». Legger en for stor vekt på de eksterne vurdering, vil faren være at det ikke utvikles nok eierskap hos de som faktisk skal gjennomføre endringsprosessen. Dette er et klassisk problem, og mye utviklingsarbeid har nettopp strandet i en tidlig fase fordi deltakerne ikke har forstått hvorfor endring er nødvendig (Bang, 2011). Ledelsen ved en av enhetene uttalte for eksempel at «vi jobber jo med inkludering hele tiden på alle mulige områder, jeg vet ikke hva vi skal forbedre oss på». Dersom slike uttalelser ikke blir tatt på alvor innledningsvis, vil det kunne representere en utfordring gjennom hele prosjektet. En kommunal leder, som kom inn som nytilsatt i løpet av prosjektet, syntes å registrere dette ved å spørre: «Har en hatt tilstrekkelig forventningsavklaring på hva dette prosjektet skal dreie seg om, og hva det har som mål og intensjon? Har en lyttet hverandre tilstrekkelig ut på det i forkant? Det var det første spørsmålet som slo meg.» Nøkkelen i denne fasen er altså å få til en dialog mellom «problemeier» og «pådriver» som «åpner for problemeiernes kontroll, samtidig som viktig innflytelse fra andre aktører blir kanalisert inn» (Klev & Levin, 2009, s. 72). I SUKIP-prosjektet ble dette opplevd som en krevende balanseøvelse. Forskergruppen ønsket på den ene siden å sørge for tilstrekkelig

framgang i prosjektet, men på den andre siden var det nødvendig med tilbakeholdenhet for å sikre nødvendig eierskap og forankring av prosjektet. Balansen handler om å «skynde seg sakte» for å unngå mislykkede endringsforsøk.

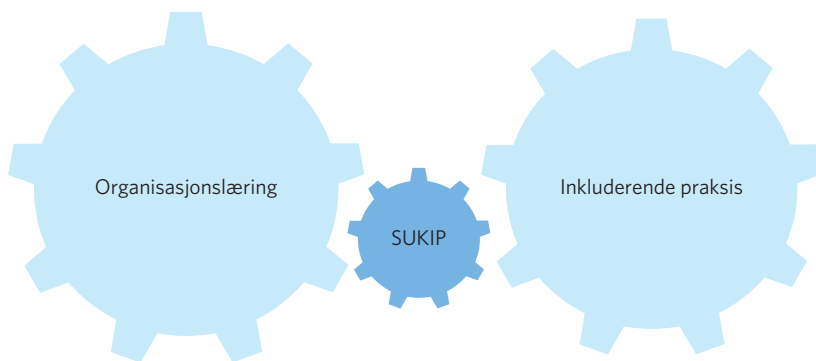
I dialogen om de ulike delprosjektene ble det klart at aktørene i praksisfeltet hadde ulike forventninger til forskerne. Dette resulterte i at både forskere og kommunale prosjektledere involverte seg i delprosjektene i varierende grad. I et av delprosjektene hadde praksisfeltet klare tanker om hvilke utviklingsområder de ønsket rette oppmerksomheten mot. De hadde dessuten stor mestringstro, og den lokale prosjektgruppen hadde på egen hånd omtrent full styring på utforming av prosjektplanen. Samtidig var kanskje denne tryggheten på eget prosjekt grunnlag for å ønske utfordrende innspill velkommen: «De spørsmålene og refleksjonsøktene, spørsmål som dere kommer med, det er jo sånt som gjør, føler jeg, at vi blir mer bevisst på hva vi holder på med.» I andre delprosjekt hadde praksisfeltet større forventninger om at forskerne skulle «fortelle dem hva de burde gjøre». Her måtte kommunal prosjektleder ta et større ansvar for utvikling av prosjektplanen, i en dialog med både praksisfelt og forskergruppe. Betydningen av kommunal prosjektleder ble fra ledernivå kommentert slik: «Viktig at det er noen som har både litt kunnskap om dette med å drive sånne prosesser, og som ikke minst har satt av tid til å gjøre det, sant. Jeg tror jo at skal praksisfeltet drive utviklingsarbeid, så må man bare erkjenne at det krever noe ekstra.» For forskerne har ordningen med en kommunal prosjektleder framstått som svært viktig på flere måter, ikke minst gjennom innovasjonsfasen i prosjektet.

Fase 2

Selv om innovasjonene i de ulike delprosjektene er svært ulike, har de til felles at fase 2 har vært preget av en sirkulær eller syklisk utviklingsprosess der forskerne har samlet data gjennom deltakende observasjon (Merriam & Tisdell, 2016) av samarbeidsmøter mellom PP-tjenesten og barnehagen/skolen. På bakgrunn av observasjon og transkripsjon av

lydopptak fra de samme møtene har forskerne jevnlig presentert refleksjoner og foreløpige analyser for praksisfeltet, og drøftet disse analysene og refleksjonene i et felles tolkningsfellesskap (Fasting, 2018b) mellom forskere og praksisdeltakerne.

Før selve datainnsamlingen kom i gang, ble det tydelig at flere av deltakerne følte seg usikre på hva for slags data som skulle samles og hvordan. Det er mulig å forstå en slik usikkerhet når man slipper forskere tett inn på egne interne prosesser, der man både blottlegger egen praksis og egne holdninger gjennom konkret formidling og drøfting. Man kler seg på en måte naken overfor eksterne observatører. Selv om det var klart at det var møtene mellom PP-tjeneste og barnehage/skole som var «forskningsobjektet», som en av lederne formulerte det, var det nødvendig å klargjøre og enes om hvilke data som skulle samles inn, med hvilken begrunnelse og til hvilken bruk. Deltakerne måtte trygges på hva som styrte forskerblikket, datainnsamling og tolkning. Det ble derfor utformet en konkret skisse som illustrerer hvordan det overordnede forskningsspørsmålet i SUKIP løfter frem to ulike perspektiver (figur 2).



Figur 2. Teoretiske linser for observasjon, analyse og refleksjon

På den ene siden er det opplagt at inkludering og inkluderende praksis utgjør en kjernekomponent i SUKIP. I skissen ble Florians og Black-Hawkins' (2011) rammeverk for deltakelse benyttet. På den andre siden gjør forskningsspørsmålet i SUKIP det naturlig å se på organisasjonsutvikling og organisasjonslæring som en sentral komponent. Som teoretisk utgangspunkt ble Irgens (2010, s. 136) og hans «utviklingshjul for en skole i bevegelse» brukt som støtte. Skissen ble innledningsvis presentert

relativt grundig for deltakerne i delprosjektene. Hensikten med skissen var å tydeliggjøre forskernes «teoretiske linser» som grunnlag for både observasjoner, spørsmål, analyser og refleksjoner: Hva fokuserer vi på, og hvorfor? Når det eksempelvis ble stilt spørsmål som utfordret eksisterende praksis, kunne deltakerne være trygge på at dette ikke var tilfeldige spørsmål knyttet til eventuelle svakheter ved praksis, men at det var naturlige og kanskje nødvendige spørsmål å stille med bakgrunn i forskningsspørsmålet, forskningsdesignet og de teoretiske linsene. Med utgangspunkt i denne skissen var aktørene i praksisfeltet komfortable med at transkripsjoner etter lydopptak fra både møtene og refleksjonsøktene utgjorde det sentrale datamaterialet i SUKIP-prosjektet.

Den sykliske prosessen i fase 2 hadde to sentrale mål. Når forskerne med jevne mellomrom delte foreløpige refleksjoner og analyser, åpnet det for kontinuerlig validering av tolkningene. En forutsetning for slik validering er imidlertid at praksisdeltakerne opplever at forskerne virkelig ønsker reelle deltakende, dialogiske og demokratiske prosesser (Husebø et al., 2020; Schwencke, 2017). Fra forskerhold ble det derfor tydelig formidlet en bevissthet om at observasjonene kun er et lite «vindu» inn til praksisfeltet. Fordi forskere mangler et helhetlig bilde, er man i forbindelse med samarbeidsforskning avhengig av at praksisfeltet deler sine tanker om forskernes foreløpige analyser. På den måten kan man få avklart eventuelle misforståelser og i fellesskap etablert et mer nyansert og dekkende bilde av praksis. Etter et møtepunkt der forskerne meldte tilbake foreløpige refleksjoner, uttalte en av deltakerne at innspillene var viktige, «men samtidig så kjente vi jo på når vi satt der at det var mye dere ikke hadde skjønt, for å si det rett ut». Et reelt partnerskap mellom forskere og praksisfelt forutsetter at praksisfeltet formidler klart det de mener, ikke det de håper at forskerne vil høre. Men det krever også at forskerne tar et kritisk blick på egen rolle, og vurderer om design, datainnsamling og dataanalyse foregår på egnede måter.

Det andre målet med den sykliske prosessen i fase 2 kan primært knyttes til den innovative læringsprosessen som forutsettes i et prosjekt som søker å utvikle kompetanse for inkluderende praksis. Senge et al. (2005) hevder at læring alltid forutsetter refleksjon. Det som likevel varierer i læringsprosesser, er hvor dyptgående denne refleksjonen er.

Senge et al. (2005) skiller derfor mellom reaktiv læring og dypere læring. Mens reaktiv læring gir forholdsvis enkle og overfladiske analyser med tilsvarende «enkle feilrettinger», vil den dypere læringen åpne for mer grunnleggende nyskapning i organisasjonen der praksisen sees i et mer helhetlig perspektiv (Roald, 2012). Dypere læring har derfor klare paralleller til dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1974), som nettopp søker å utfordre de mentale modellene og virkelighetsoppfatningene som ligger til grunn for praksis. Når vi som forskere observerte samarbeidsmøter mellom barnehage/skole og PP-tjeneste, rettet vi gjennom de teoretiske linsene blikket mot hva som ble diskutert, hvordan ting ble diskutert og hvem som deltok i diskusjonene. Et slikt blikk kan gi et bilde av hvordan praksis ser ut og hva som kjennetegner praksis. Det gir imidlertid ingen svar på hvorfor praksis er slik den er, og hva som er «praksis-driverne». Irgens (2016, s. 305) snakker derfor om «organisasjonens isfjell», bestående av både overflatefenomener og dypfenomener. Overflatefenomenene er det som er synlig for oss, eksempelvis lederstil, prosedyrer, formelle avtaler, metoder, beslutninger, diskusjonstema, diskusjonsklima og så videre. Men under overflaten finner en det som driver praksis, og dette er ikke tilgjengelig gjennom direkte observasjon. Disse dypfenomenene kan blant annet knyttes til elevsyn, verdier, virkelighetsoppfatninger, normer og maktfordeling. Mye av praksisen i skole og barnehage preges dessuten av automatiserte handlingsmønstre (Calderhead, 1981). Disse handlingsmønstrene utvikles mer eller mindre ubevisst, og bygger nettopp på noen av de mentale modellene som ligger under overflaten (Senge, 1999). Det kan derfor være slik at selv de mest «vellykkede tiltak» i en organisasjon ikke bidrar til ønsket forbedring, fordi de mentale modellene står i veien for varig endring (Roald, 2012). Med sikte på varige forbedringer må en følgelig bringe dypfenomenene til overflaten for å vurdere om de fremmer eller hemmer den ønskelige utviklingen.

I et innovativt samarbeid mellom forskere og praktikere kreves det derfor at en våger å stille kritiske spørsmål som utforsker og utfordrer eksisterende praksis. Den sykliske tilbakeføringen av refleksjoner og foreløpige analyser i SUKIP-prosjektet har vært et forsøk på å utforske og «synliggjøre» de underliggende praksisdriverne. Eksempelvis kom det i

et møte på en av skolene fram at man syntes å være opptatt av å normalisere «spesielle tiltak». Et spørsmål fra forskerhold knyttet til forståelsen av inkludering ble da utgangspunkt for felles refleksjoner:

Jeg hører jo at det er mange tiltak dere har. Noen går ut, noen bruker Chromebook og noen bruker diktafon for å lese inn. Og så høres det ut som dere har hatt godt fokus på at dette skal normaliseres gjennom at alle gjør det, og det er da det på en måte blir ufarliggjort. Altså det «spesielle» blir akseptert når alle gjør det. Og så slo det meg ... Er det en måte å kamuflere at noen trenger det spesielle? Man sørger for at alle gjør det «spesielle», men det henger fremdeles igjen en usikkerhet på om det er lov å være annerledes? Er det da trygt å være den som trenger noe «spesielt», eller er det først og fremst trygt når mange nok eller alle gjør det?

Spørsmålet og refleksjonsøkten ble fulgt opp ved at aktørene i dette delprosjektet valgte å ta opp som tema hvordan man kunne arbeide med aksept for annerledeshet blant elevene, ut fra en erkjennelse av at dette er et viktig aspekt ved et inkluderende læringsmiljø.

Når aktører med svært forskjellige roller, som pedagogisk ansatte, ledelse, PP-tjeneste og forskere, sammen skal utforske praksis, er det ikke til å unngå at man går inn i samarbeidet med ulike forventninger og, ikke minst, ulik sårbarhet. Forskernes utforskende og utfordrende spørsmål kan derfor oppleves svært forskjellig. En av rektorene har vært tydelig på at de «kritiske innspillene» er avgjørende for at skolen skal få utbytte av prosjektet. Hun uttalte: «At dere er der som publikum, det gir jo muligheten for at vi får interessante innspill. Det blir løftet spørsmål som gir oss grunnlag for nye refleksjoner, og også problemstillinger som i hvert fall for meg ikke ville vært selvfølgelig å komme på.» Hun var på samme måte som en av avdelingslederne tydelig på at forskerrefleksjonene var en motivasjonsfremmende faktor: «Det at dere er interessert i oss og stiller spørsmål og lytter ... Respons fra dere på at det vi holder på med, er positivt i forhold til den bakgrunnen som dere har. Det er jo motiverende for oss.» Utsagn som dette indikerer at forskere kan påvirke innovasjonsprosesser på en positiv måte, og slik ta ut det potensialet som er ønskelig både ut fra NFRs ambisjoner for

forskningsstøttet innovasjon (2018) og Kunnskapsdepartementets strategi for lokal kompetanseutvikling (2021).

Til tross for at det gjentatte ganger i SUKIP-prosjektet ble understreket at samarbeidsforskning forutsetter en viss form for likeverdighet, er det en åpenbar fare for at forskerne vurderes som eksperter med høyere og kanskje mer «riktig» kompetanse. Som en av deltakerne formulerte det: «Det har på en måte vært den utfordringen, sant, det med likeverdigheten, det må vi hele tiden tilbake til ... at vi har ulike roller, og vi kommer inn med forskjellige ting.» Kritiske innspill fra forskerne kan derfor oppleves som mer utfordrende enn innspill som kommer fra andre deltakere. En av deltakerne sa det slik: «Vi skal i hvert fall passe oss. Man skal ikke ha følelsen av at ... nå er forskerne der, så nå skal vi i alle fall opp til eksamen, ikke sant.» Dette gjør forskerrollen spesielt krevende. Endringsarbeid innebærer alltid en risiko for å smerte, siden den «samskapte læringen» (Klev & Levin, 2009) nettopp ligger i de kollektive refleksjonene som oppstår i kjølvannet av utforskende spørsmål som berører de dypere-liggende strukturene under vannflaten. I samarbeidsforskning er det en reell risiko for «at forskere unngår å stille kritiske spørsmål og forfølge temaer som kan føre til uenighet» (NESH, 2021, s. 30), selv om det er noe man som forsker plikter å unngå. I SUKIP-prosjektet innebærer dette at forskerne i frykt for å såre enkelte aktører likevel ikke kan unnlate å peke på praksis eller praksisdrivere som potensielt kan hemme utviklingen av en inkluderende praksis. Flere av aktørene syntes imidlertid å være helt på linje med dette, slik denne uttalelsen fra en av rektorene viser: «Og så er det noe med at man har jo lett for å bli seg selv nok, og da håper jeg jo dere vil si at nå er dere litt for høye på dere selv sant. Altså jeg forventer det av dere.»

Uansett variasjoner i synet på dette hos aktører som er involvert i innovasjoner, må forskere både stille kritiske spørsmål og rette et kontinuerlig kritisk blikk på forskerrollen. I den forbindelse har det vært en stor hjelp å ha en kommunal prosjektleder med kjennskap til både aktørene og konteksten. Det har gjort det mulig å manøvrere i denne balansen mellom støtte og utfordring der ulike aktører har hatt ulike behov og ulik tålegrense, uten å skade et samarbeid som skal fungere også etter prosjektslutt.

Fase 3

Den avsluttende kartleggingen er gjennomført ved hjelp av (gruppe) intervju av deltakere i prosjektet og aktører i enhetene som har vært mer eller mindre involvert i SUKIP-prosjektet. Kartleggingen er avtalt med styringsgruppene, og har en todelt hensikt. På den ene siden er det et ønske at den skal gi både kommunene og deltakerne en forståelse av hva de har vært med på, som grunnlag for å vurdere verdien av prosjektet og potensial for videreføring og videreutvikling av de igangsatte innovasjonsprosjektene. En av lederne på kommunalt nivå ga uttrykk for klare forventninger om støtte til videre utviklingsarbeid med følgende utsagn i forbindelse med den avsluttende kartleggingen: «Jeg tenker at vi må tørre å dra på litt i slutten av prosjektet og faktisk talt stille de ubehagelige spørsmålene om hvorfor!» En av enhetslederne uttrykte klart at det pågående innovasjonsprosjektet i SUKIP-prosjektet er helt i samsvar med den igangsatte nasjonale satsingen *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2021), og at tiltaket vil derfor bli videreført og videreutviklet etter prosjektslutt som del av kommunens innsats i denne sammenheng. Slike spørsmål er tatt opp i de avsluttende møtene i styringsgruppene i forlengelsen av oppsummerende refleksjoner fra forskerhold. De er da direkte spisset mot den enkelte kommune og etter drøfting mellom forskere og styringsgruppe nedfelt i en egen kommunal SUKIP-rapport.

På den andre siden har hensikten med den avsluttende kartleggingen i samsvar med prosjektets forskningsstrategi vært å bidra til deltakervalidering (Krumsvik, 2015). Dette er først og fremst ivarettatt ved at utvalgte deltakere har lest utkast til kapitler i antologien. Samtidig innebærer dette noen klare dilemma, spesielt i et prosjekt som dette, der deltakernes anonymitet ikke kan garanteres. Så selv om praksisfeltet validerer presentasjonen av resultatene, må forskerne ta ansvaret for det som formidles og hvordan det formidles. De forskningsetiske retningslinjene gir klare føringer for at «det er uetisk å begrense bruken av resultatene for å få frem ønskelige konklusjoner, eller å fremstille resultatene på en misvisende eller tendensiøs måte» (NESH, 2021, s. 33). Eventuelle utfordringer knyttet til dette må imidlertid håndteres i respekt for deltakerne ved at formidlingen gjennomføres på måter som forhindrer eventuelle negative

konsekvenser for deltakernes omdømme (s. 24). Det vil også være nødvendig at slike eventuelle dilemmaer kommuniseres klart før publisering.

Denne siste fasen blir imidlertid avsluttet først etter at de kommunale rapportene er overlevert og aktuelle tilbakemeldinger til aktørene i de ulike enhetene er gjennomført. Det vil også være aktuelt med ytterligere publisering og annen formidling fra prosjektet. Nye spørsmål som utfordrer partnerskapet mellom forskere og praktikere kan dermed fortsatt oppstå.

Oppsummerende diskusjon

Som allerede nevnt er det en rekke *etiske dilemma* knyttet til et partnerskap mellom forskere og praktikere, som i SUKIP. Et klart prosjektmål har vært å bidra til bedre samarbeid mellom aktørene i barnehage, skole og PP-tjeneste. Likevel har vi erfart at enkeltdeltakere faktisk har truet med å trekke seg fra samarbeidet på bakgrunn av de utforskende spørsmålene som ligger i forskningsdesignet. Slik sett har prosjektet altså vært potensielt skadelig for eksisterende samarbeid, et samarbeid praksisfeltet er avhengig av også etter prosjektslutt. Dette illustrerer hvilket ansvar som påhviler forskerne for å ivareta deltakernes integritet (NESH, 2021, s. 17). Ikke minst er dette viktig i et prosjekt der forskning koples til enhetenes utviklingsarbeid, der pedagogisk personale til vanlig ikke kan reservere seg for deltakelse. Deltakelse i SUKIP er besluttet av enhetsleder, mens alle som inngår i innovasjonstiltaket berøres av forskningsoppfølgingen. Selv om det fra forskerhold er krevd informert samtykke fra alle deltakerne, er det i en slik sammenheng ikke usannsynlig at det ble oppfattet som uaktuelt å reservere seg. Det har derfor vært avgjørende viktig med avklaringsmøter underveis med stadig påminnelse om prosjektets forskningsspørsmål, forskningsdesign og teoretiske linser, og at kritiske og utforskende spørsmål er en del av samarbeidsforskningens natur. Dette understreker viktigheten av, men også det krevende aspektet ved, å sikre tilstrekkelig psykologisk trygghet i et profesjonsfelleskap bestående av aktører med ulikt mandat, ulike roller og ulik grad av makt. Psykologisk trygghet handler om å kunne si hva en mener, komme med innspill og forslag, dele sin kompetanse og være seg selv uten å frykte represalier eller andre sosiale sanksjoner (Edmondson, 1999). Samtidig

innebærer også psykologisk trygghet at innspill, kommentarer og forslag blir verdsatt som en forutsetning for profesjonalitet og at en opplever at tilbakemeldinger gis i beste mening. Dette er svært krevende i grupper der det er asymmetri knyttet til formell og uformell makt og posisjoner. Aktører som føler at de har lavere status, lavere «rang» eller opplever å være i en sårbar posisjon, vil ofte kunne oppfatte utfordrende innspill som kritikk (Edmondson & Schein, 2012). Det kreves en god posisjon ydmykhet fra forskerne overfor sårbarheten hos aktørene som har eksterne observatører i et samarbeid der de blottlegger både egne holdninger og praksis.

Analyse og drøfting av data fra prosessene i de ulike fasene i SUKIP-prosjektet viser at et partnerskapsamarbeid mellom forskere og praktikere om innovasjoner i praksisfeltet kan kalles *et utfordrende mulighetsrom*. Vi har presentert konkrete erfaringer som tilsier at forskernes «dobbeltrolle som endringsagent og evaluator» (Lindøe et al., 2002, s. 210) kan håndteres, men at man som forsker må være forberedt på at man går inn i et vanskelig terreng og derfor bør ha en klar bevissthet omkring «mulige roller» (s. 211). Samtidig har vi sett at et slikt partnerskap knyttet til innovasjonsarbeid er utfordrende både for praksisfelt og forskere. For å utnytte mulighetene dette rommer, må man imidlertid være lydhør for de innspill som kontinuerlig kommer fram fra deltakerne på ulike måter i slike prosesser. Støtte i en kommunal prosjektleder som kjenner konteksten og samtidig fungerer som medforsker, har vist seg å være gull verdt i denne sammenheng.

Mulighetene og potensialet som ligger i et slikt partnerskap er primært kommet fram i lys av hvordan enkeltaktører i praksisfeltet ser det. Flere aktører på ulike nivå i praksisfeltet har klart gitt uttrykk for nytten av å ha et forskningsfaglig utenfrablikk på egen praksis og praksisutvikling, og deres uttalelser tyder på at dette har gitt en merverdi til innovasjonsarbeidet. Samtidig gir et slikt partnerskap også store forskningsfaglige gevinster. Den jevnlige syklusen med tilbakemeldinger og felles refleksjon over de problemstillingene som forskerblikket har festet seg ved, har gitt en fornyet og mer nyansert forståelse av datamaterialet. I noen sammenhenger har disse sløyfene med felles tolkninger og de opplysningene som er kommet fram i ulike oppfølgende intervjuer også korrigert den umiddelbare forståelsen av datamaterialet. Det er grunn til å anta at en

distansert forskerrolle ikke hadde gjort dette mulig. I så måte kan dette framstå som en foretrukket forskningsstrategi når det gjelder å studere praksis, ettersom det styrker forståelsen av datamaterialet som utvikles. Det forutsetter samtidig en respektfull tilnærming til det samme data-materialet. I tillegg kan et slikt samarbeid om innovasjon i praksisfeltet tilføre verdifull praksiskunnskap til forskningsmiljøene, som i sin tur kan komme til nytte både i ny forskning og i undervisning.

At forskerne samtidig også har påvirket selve datamaterialet, må naturligvis ikke overses. Det henger sammen med forventningen om at et slikt partnerskap skal bidra til at innovasjonen blir påvirket av forskning (Forskningsrådet, 2018). Det samme er forutsatt i den nasjonale strategien for lokal kompetanseutvikling, der særlig Kompetanseløftet (Utdanningsdirektoratet, 2021) framstår som relevant å se i sammenheng med SUKIP-prosjektet. Vi vil tro at de erfaringene vi her har presentert knyttet til selve partnerskapssamarbeidet vil være til nytte for både forskningsmiljøer og kommuner som nå er i gang med samarbeid innenfor Kompetanseløftet.

Referanser

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125–139. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Bennich, M., Svensson, L. & Brulin, G. (2018). Interactive research. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen, B. S. Nielsen & N. Sriskandarajah (Red.), *Action research for democracy. New ideas and perspectives from Scandinavia* (s. 27–38). Routledge.
- Bukve, O. (2021). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitenskaplege forskingsprosjekt* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Calderhead, J. (1981). A psychological approach to research on teachers' classroom decision-making. *British Educational Research Journal*, 7(1), 51–57. <https://doi.org/10.1080/0141192810070105>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. utg.). Sage.

- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A. C. & Schein, E. H. (2012). *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. Jossey-Bass.
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringarbeid i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. Når kompetanseutvikling er et virkemiddel for å skape bedre skoler. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 163–179). Universitetsforlaget.
- Fasting, R. (2018a). Pedagogisk aksjonsforskning. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid* (s. 88–102). Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R. (2018b). Tolkningsfellesskap. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 62–72). Cappelen Damm Akademisk.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 17(5), 813–828.
- Forskningsrådet. (2017). *Forskning og innovasjon i utdanningssektoren – FINNUT. Programplan 2014–2023. Revidert september 2017*. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254032728265.pdf>
- Forskningsrådet. (2018). *Innovasjon i offentlig sektor. Forskningsrådets strategi 2018–2023*. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254032549913.pdf>
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter* (H. Jordheim, Overs.). Cappelen.
- Husebø, D., Skeie, G. & Johannesen, Ø. L. (2020). Dialog som begrep og praktisk tilnærming i aksjonsforskning. I S. Gjøtterund, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster*. Cappelen Damm Akademisk.
- Irgens, E. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 125–145). Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2016). *Skolen – organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Retningslinjer 26. januar 2021 nr. 230 for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnpoplæring*. <https://lovdata.no/forskrift/2021-01-26-230>

- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Harper & Brothers.
- Lindøe, P. H., Mikkelsen, A. & Olsen, O. E. (2002). Fallgruver i følgeforskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 43(2), 191–217.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. utg.). Jossey-Bass.
- Mjøes, M. & Øen, K. (2022). En spørreundersøkelse skole-PPT som utgangspunkt for samarbeid om inkluderende praksis. *Psykologi i kommunen*, (4). <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/en-felles-sporreundersokelse-skole-ppt-som-utgangspunkt-for-samarbeid-om-inkluderende-praksis/19.250>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4. utg.). Sage.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer – mer utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P. & Ertesvåg, S. K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3. utg.). Jossey-Bass.
- Schwencke, E. (2017). Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltakende prosesser. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag.
- Senge, P. M., Scharmer, O. C., Jaworski, J. & Flowers, B. S. (2005). *Presence: Exploring profound change in people, organizations and society*. Nicholas Brealey Publishing.
- Skogen, K. (2008). Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 146–167). Gyldendal Akademisk.
- Skogen, K. (2013). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2016). Selvstudier – verktøy for profesjonell utvikling for lærerutdannere. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 213–233). Fagbokforlaget.
- Syklus. (2019, 22. august). I *Store norske leksikon*. https://snl.no/syklus_-_tidsrom

- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning – en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 17–35). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnsopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseløftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>