

KAPITTEL 1

Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning

En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger

Hilde Hiim

OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: This article focuses on similarities and differences between some key approaches to action research. The aim is to investigate perspectives, principles and dilemmas concerning the purpose of action research, development methods, the role of the researcher and the epistemological basis. The analysis sheds light on important dilemmas to which there are various answers. There are different views on the extent to which the purpose of action research is to develop and document knowledge for practitioners or for academia. A major methodological challenge is about the distribution of power and balance between participant influence and research management. An important dilemma is whether the researcher should be internal or external in relation to the context in question. One important epistemological issue concerns the potential of action research to transcend established traditions and structures. Another is whether democratic participation is an end in itself. A common core is to create value-conscious, practically relevant research through collaboration in social and professional fields.

Sitering av denne artikkelen: Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 1, s. 25–54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch1>
Lisens: CC-BY 4.0.

Keywords: dilemmas in action research, the purpose of action research, methodologies in action research, the role of the researcher in action research

Innledning

Aksjonsforskning er et vidt begrep som omfatter mange tilnærminger til å kombinere utvikling og forskning. Ulike retninger eksisterer side om side, og har til dels utviklet sin egen terminologi (McNiff, 2017). Det er vanskelig å dele aksjonsforskning inn i bestemte kategorier, siden likheter og ulikheter overlapper og glir over i hverandre. En ryddig og komplett oversikt over ulike retninger innen aksjonsforskning er det knapt mulig å komme fram til (Reason & Bradbury, 2002). Mangfoldet kan gjøre det vanskelig å orientere seg i feltet. Det eksisterer likevel ulike kategoriseringer hvor aksjonsforskning for eksempel er inndelt ut fra ulik epistemologisk grunnlagstenkning (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 2007) eller ut fra hvorvidt forskerrollen er intern eller ekstern i forhold til praksisfeltet (Reason & Bradbury, 2008). Kategoriseringene retter søkelyset mot sentrale spørsmål som gjelder aksjonsforskningens hensikt og grunnprinsipper. Det er imidlertid i begrenset grad gjennomført sammenliknende analyser av ulike tilnærminger til aksjonsforskning. Gjennom mange år som aksjonsforsker har jeg erfart at likheter og ikke minst ulikheter mellom retninger er både lite klarlagt og underkommunisert, og at dette skaper forvirring. Forskjellige tilnærminger kan innebære ganske ulike syn på grunnleggende prinsipper og dilemmaer som gjelder forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologi (Reason & Bradbury, 2002).

I denne artikkelen ønsker jeg å undersøke og diskutere slike grunnleggende prinsipper i et utvalg av tilnærminger til aksjonsforskning. Målet er å få fram likheter og ulikheter som belyser noe av bredden i feltet, og ikke minst sentrale dilemmaer som aksjonsforskere må ta stilling til. Jeg har forsøkt å ta utgangspunkt i premissene som gis i den enkelte retning og ikke foreta noen form for kvalitetsrangering. En viktig hensikt er å få fram at det er nødvendig for aksjonsforskere å ha en omfattende forståelse av tilnærminger de velger å arbeide ut fra, og at for eksempel ulike

utviklingsmetoder må forstås i lys av konteksten og epistemologien de bygger på.

Problemstillingen for artikkelen er følgende: Hvordan framtrer forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og det epistemologiske grunnlaget i noen sentrale tilnærminger til aksjonsforskning, og hva er vesentlige likheter, ulikheter, prinsipper og dilemmaer?

For å belyse spørsmålet har jeg valgt å analysere fem retninger: dialogbasert aksjonsforskning, kritisk utopisk aksjonsforskning, samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning, praktikerforskning og deltakende aksjonsforskning. Jeg har lagt vekt på å bruke betegnelser som benyttes innen retningene selv. Bakgrunnen for å velge nettopp disse er først og fremst at de representerer en viss bredde både når det gjelder konteksten de er oppstått i, hensikt, metoder og epistemologi, samtidig som de klart definerer seg som aksjonsforskning. De er utviklet og blir benyttet innen ulike områder som organisasjonsutvikling, utvikling i lokalsamfunn og profesjonsutdanning, og alle kan anses som sentrale og utbredte. Det kan påpekes at ingen av retningene er helt klart avgrenset, og at hver av dem kan deles inn i undergrupper eller plasseres under andre kategorier. Jeg mener likevel at grunnprinsipper i de retningene som er valgt, er klare nok til at det er meningsfylt å gjennomføre en sammenliknende analyse.

Jeg vil framheve at noe av bakgrunnen for valget også er min erfaring med de respektive tilnærmingene gjennom mitt eget aksjonsforskningsarbeid innen utdanning, og gjennom nært samarbeid med kolleger som har drevet aksjonsforskning på andre felt. Slike erfaringer har hatt stor betydning for å forstå hvordan grunnprinsipper, likheter, ulikheter og dilemmaer kommer til uttrykk i praktisk aksjonsforskningsarbeid, og ikke bare er av teoretisk interesse. Det er viktig å understreke at det er mange sentrale retninger innen aksjonsforskning som kunne bidratt til å belyse prinsipper og dilemmaer på andre måter, og at utvalget i denne artikkelen er gjort i stor respekt for dette. Resultatene fra denne undersøkelsen gjelder primært for de tilnærmingene som er valgt, men kan likevel være av generell interesse for feltet.

Analysene er i stor grad basert på artikler og bøker skrevet av framtreddende aksjonsforskere innen hver retning. Når det gjelder dialogtradisjonen, er artikler av Bjørn Gustavsen og Olav Eikeland valgt ut, mens artikler av Kurt Aagaard Nielsen og Birger Steen Nielsen er et hovedgrunnlag når

det gjelder kritisk utopisk aksjonsforskning. Litteratur av John Elliott, Lawrence Stenhouse, Wilfred Carr og Stephen Kemmis er utgangspunktet for analyser av samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning og praktikerforskning, mens artikler av Orlando Fals Borda og Maria Schwantz er benyttet når det gjelder deltakende aksjonsforskning. Det er brukt supplerende artikler og litteratur innen hver retning.

Jeg vil i fortsettelsen først kort si litt om aksjonsforskningens felles røtter tilbake til sosialpsykologen Kurt Lewin og nevne innflytelsen fra ideer om ny kunnskapsproduksjon som kom på 1990-tallet (Gibbons & Nowotny, 1994). Deretter vil jeg presentere en analyse av hver av de ulike tilnærmingene som er nevnt ovenfor. Jeg vil legge vekt på å undersøke i hvilken kontekst tilnærmingene ble utviklet, forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen, syn på dokumentasjon og vitenskapsteoretisk grunnlag. Etter analysen av de ulike tilnærmingene vil jeg diskutere forskjeller og likheter mellom dem og hvordan disse belyser sentrale dilemmaer og prinsipper i aksjonsforskning.

Aksjonsforskningens røtter

De fleste tilnærminger til aksjonsforskning, og alle de som er omtalt i denne artikkelen, anser Kurt Lewin som aksjonsforskningens grunnlegger (se for eksempel Carr & Kemmis, 1986; Nielsen, 2013). Lewin var etter å ha vært vitne til autoritære samfunnsbevegelser i Europa opptatt av å utvikle en mer demokratisk samfunnsforskning gjennom å integrere forskning, utvikling og utdanning (Lewin, 1946). Han utviklet sosiale eksperimenter som var rettet mot å trene deltakerne i demokratisk gruppedynamikk og mot å oppnå kunnskap og teknikker om utvikling av samarbeid i organisasjoner (Nielsen & Nielsen, 2006). Deltakerne i sosiale eksperimenter hadde en rolle som aktive samarbeidspartnere i prosessen. Forskingen ble organisert gjennom sirkler eller sekvenser av samarbeidende utprøving, refleksjon, vurdering av resultater som førte til nye planer og ny utprøving, osv. Ulike varianter av aksjonsforskningssirkelen går igjen i mange tilnærminger til aksjonsforskning. For Lewin var det et viktig anliggende å orientere samfunnsforskningen mot spørsmål om forskerens ansvar for å ivareta demokratiske verdier

og mot myndiggjøring av samfunns- og forskningsdeltakere (Lewin, 1946; Nielsen, 2013).

Fra 1990-tallet ble Gibbons og Nowotnys bok *The New Production of Knowledge* (1994) en viktig inspirasjonskilde for aksjonsforskere. Betydningen av sosial kunnskapsproduksjon ble framhevet, og søkelyset rettet mot at kunnskap i vårt samfunn i dag i stor grad blir utviklet utenfor de formelle kunnskapsinstitusjonene, bl.a. i ulike typer bedrifter, på arbeidsplasser og i lokalmiljøer. For å utvikle sosialt relevant og robust kunnskap er det nødvendig for forskere å involvere aktuelle sosiale grupper, f.eks. pasienter, elever og ulike typer brukergrupper og lokalmiljøer i kunnskapsproduksjonen. Argumentene for å involvere deltakere i forskningen er her mer nytteorientert enn verdibasert (Nielsen, 2013). Hensyn til både demokratiske verdier og nytte er blitt og blir fortsatt vektlagt i aksjonsforskningen og i de ulike tilnærmingene som blir diskutert i denne artikkelen.

Jeg vil først undersøke spørsmål om kontekst, hensikt, metoder, forskerrolle, dokumentasjon og vitenskapsteoretisk grunnlag i dialogbasert aksjonsforskning. Dette er den tilnærmingen som har lengst tradisjoner i Norge, og selve begrepet aksjonsforskning ble her lenge oppfattet som noe som primært ble gjennomført ved det som het Arbeidsforskningsinstituttet. Deretter blir tilsvarende spørsmål undersøkt i forhold til kritisk utopisk aksjonsforskning, som også i relativt stor grad har vært relatert til arbeidslivet. Samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning og lærerforskning blir deretter analysert. Til slutt vil jeg undersøke noen sider ved deltakende aksjonsforskning som er mer framtrepende her enn i de andre tilnærmingene.

Dialogbasert aksjonsforskning

Den dialogbaserte aksjonsforskningen i Norge var inspirert av Lewin og av det engelske Travistock-instituttet, som tok opp mange av Lewins ideer i om forskning og utvikling i organisasjoner (Emery & Thorsrud, 1969). Den dialogbaserte aksjonsforskningen i Norge ble internasjonalt kjent for forsøk med å utvikle demokratiske arbeidslivsorganisasjoner fra slutten av 1960-tallet, de såkalte «samarbeidsforsøkene» (Emery & Thorsrud,

1969; Gustavsen, 2002). Eikeland (2012a) framhever at utgangspunktet var godt fordi norsk arbeidsliv var bra organisert i velfungerende arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner som har inngått i et trepartssamarbeid med statlige myndigheter. Hensikten med samarbeidsforsøkene var å legge til rette for demokratisk organisasjonsutvikling og kollektiv læring på arbeidsplassen, og å utvikle metoder for og kunnskap om dette.

Det ble utviklet en sentral metodologisk tilnærming som ble kalt dialogkonferanser. Et hovedprinsipp i dialogkonferansene var, og er, å inkludere flest mulig ansatte på en arbeidsplass i dialog om sentrale oppgaver og utfordringer i organisasjonen. Alle får anledning til å uttale seg, og det blir lagt vekt på å lytte til hverandre (Gustavsen, 1992). Utfordringer kan gjelde både arbeidsoppgaver i organisasjonen og organiseringen av arbeidsprosesser og beslutningsprosesser. Hensikten er å komme fram til planer for utviklingsprosjekter og felles løsninger. Konferansen blir organisert ut fra prinsipper som skal sikre at deltakerne føler seg trygge på å gi uttrykk for det de er opptatt av, og at de ulike deltakernes erfaringer og synspunkter kommer klart fram. Prinsippene kan f.eks. handle om at ansatte på samme nivå i organisasjonshierarkiet snakker sammen i grupper, før grupper med ansatte på ulike nivå snakker sammen, for å unngå dominans fra toppen. Gruppene blir sammensatt ut fra arbeids- og ansvarsområder. Hensikten er å få belyst aktuelle utfordringer ut fra ulike syn som grunnlag for å samarbeide videre. Deltakerne reflekterer sammen over hvor skoen trykker, hvilken utvikling man ønsker, og hvordan man skal komme dit (Gustavsen, 1992).

Det blir lagt vekt på at deltakerne i en dialogkonferanse ikke bare skal løse felles problemer. De skal også lære verdien av å reflektere sammen og verdien av å organisere rom og tid for samarbeidende utvikling og læring (Gustavsen, 1992). Utviklingsorganisering kan anses som noe annet enn arbeidsorganisering, og krever organiserte møteplasser med tid til og stimulering av individuell og kollektiv refleksjon og læring. Eikeland (2012b) har vært særlig opptatt av at utviklingsorganisering er nødvendig for å styrke læring på arbeidsplassen.

I den tidlige utgaven av dialogtradisjonen var en nok mer opptatt av å flate ut organisasjonshierarkiet og utvikle det som ble kalt «selvstyrte grupper», enn en ble etter hvert, selv om verdien av bred medvirkning

hele tiden har blitt vektlagt (Gustavsen, 1992). Mens de første årene handlet mye om å utvikle demokrati på arbeidsplassen, er man etter hvert blitt forsiktig med å benytte ordet «demokrati», ut fra en begrunnelse om at en dialogkonferanse i seg selv ikke er en beslutningsarena hvor noe skal stemmes over og avgjøres. I de seinere årene er dialogbasert aksjonsforskning i større grad blitt en tilnærming som har til hensikt å utvikle metoder og prosedyrer som kan styrke dialogelementet og læreprosessene i arbeidslivet. Strukturer for utviklingsorganisering er kommet vel så mye i fokus som demokratiske strukturer (Eikeland, 2012a).

Forskernes rolle i dialogbasert aksjonsforskning er en form for ekstern konsulentrolle som først og fremst handler om å organisere, lede og følge opp dialogkonferanser, og bistå deltakerne i videre organisering av utviklings- og læringsprosesser. Forskerne går i liten grad inn i innholdet i de aktuelle utviklingsprosjektene, fordi dette anses for å være de profesjonelle arbeidstakernes faglige domene.

Når det dreier seg om dokumentasjon, så blir det gjerne skrevet en konferanserapport som bl.a. er basert på deltakernes notater i form av f.eks. veggaviser, deltakende observasjoner og eventuelle målinger av holdninger og output. Rapportens hensikt er å synliggjøre hva som ble diskutert og planlagt av videre tiltak. Dokumentasjon for forskersamfunnet er delvis atskilt fra dokumentasjon for deltakerne. Den dreier seg i hovedsak om perspektiver på organisasjonslæring og -utvikling, og kan f.eks. handle om framgangsmåter og prinsipper for å skape medvirkning og kollektiv læring på arbeidsplasser og i organisasjoner.

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget i dialogtradisjonen var i utgangspunktet sterkt inspirert av Habermas' teori om kommunikativ handling og prinsipper om maktfri diskurs (Gustavsen, 2002). Et viktig spørsmål blir hva som menes med dialog. Dialog i vid betydning betyr meningsutveksling. I dialogbasert aksjonsforskning har en vært opptatt av å skille dialog fra diskusjon, debatt og retorikk, og definere det som en utforskende samtale hvor poenget er å hjelpe hverandre til innsikt og forståelse og lære av hverandre, snarere enn å «vinne» (Eikeland, 2012a). Gustavsen (2002) argumenterer for at Habermas' metaprinsipper for diskurs kan anvendes i aksjonsforskningsbasert organisasjonsutvikling. Habermas' gyldighetskriterier om sannhet, som handler om hvorvidt det som blir

gjort og sagt er effektivt, forståelig, oppriktig og rettferdig, kan være retningsgivende for å tilrettelegge en maktfri diskurs (Habermas, 1999). Også Habermas' demokratiprinsipp – at bare normer som alle berørte kan akseptere konsekvensene av er gyldige – er viktig i diskursen. Habermas' diskursbegrep overlapper imidlertid ifølge Eikeland (2012a) ikke uten videre dialogbegrepet slik det er definert ovenfor, idet det er mer orientert mot argumentasjon og konsensus.

I tilknytning til både dialog- og diskursbegrepet blir språket tillagt en stor betydning i endring og kunnskapsutvikling. Kunnskap blir ansett som uløselig knyttet til språk, og endringer i organisering av dialoger og diskurser blir i dialogtradisjonen oppfattet som en forutsetning for endring og utvikling i organisasjonen (Gustavsen, 1992; Pålshaugen, 1991).

Den dialogbaserte aksjonsforskningen er blitt kritisert for å være ensidig opptatt av metodologi og prosedyrer i organisasjonsendring, og for lite opptatt av innholdet i og resultatet av utviklingsprosessene (Nielsen, 2013).

Kritisk utopisk aksjonsforskning

Fra midten av 1980-årene ble det i Danmark utviklet en aksjonsforskningstradisjon som dro inn erfaringer fra dialogtradisjonen, men som dessuten var inspirert av tysk kritisk arbeidslivsforskning (Negt, 1981) og av ideer om framtidssforskning (Jungk, 1988; Jungk & Müllert, 1984). En kjerne i tilnærmingen handler om å utvikle utopiske horisonter for et demokratisk sosialt liv gjennom å sette i gang sosiale eksperimenter på arbeidsplassen og i lokalmiljøer (Nielsen, 2013). En hovedhensikt er å skape grunnlag for demokratisk utvikling og endring, med søkelys på å styrke deltakernes subjektivitet, å overskride gitte rammer og strukturer og å utvikle innholdet i deltakernes egen organisasjons- og arbeidspraksis.

En sentral metode for utvikling er framtidsverksteder hvor deltakerne blir invitert til å skape utopier og visjoner, til å kritisere eksisterende betingelser og til å utarbeide planer for endring. Det er utviklet en relativt streng metodikk for framtidsverkstedene hvor hensikten er å skape et mest mulig maktfritt rom for subjektive ideer og erfaringer og kritikk av eksisterende rammer (Nielsen, 2013; Schwencke, 2017). Rom både for deltakernes subjektive erfaringer og ønsker og for kritikk anses som en

forutsetning for å oppnå endring som overskrider vaner og etablerte strukturer, noe som kan være en stor utfordring i forsøk på utvikling.

Framtidsverkstedene skal munne ut i konkrete utviklingsplaner som så blir iverksatt og vurdert i oppfølgingsverksteder. Et framtidsverksted blir som regel fulgt opp av et såkalt forskningsverksted, hvor man inviterer inn eksterne samarbeidspartnere og folk som på ulik måte har en sosial eller politisk rolle eller ekspertise i forhold til det som er målet for utvikling i det aktuelle aksjonsforskningsprosjektet. Forskningsverkstedene fungerer som en offentlig arena hvor det blir utvekslet synspunkter og erfaringer, hvor man lærer av hverandre, og hvor det aktuelle prosjektet også får en plass i en større offentlighet (Nielsen, 2013). En viktig hensikt med forskningsverkstedet er å bidra til å styrke forankringen av prosjektet i samfunnet og skape grunnlag for varighet og videre utvikling.

Forskernes rolle er å lede framtidsverkstedene og forskningsverkstedene på en måte som ivaretar prinsippene om å styrke frirom for subjektivitet og kritikk, men de følger også opp i forhold til iverksettelsen og vurderingen av det aktuelle utviklingsprosjektet.

Det er forskerne som dokumenterer prosjektet, i første omgang i form av verkstedprotokoller som bygger på veggaviser eller annet skriftlig materiale som blir produsert av deltakerne på framtids- og forskningsverkstedene. Det er gjerne et skille mellom dokumentasjon for deltakerne, f.eks. de ansatte på den aktuelle arbeidsplassen eller deltakere i det aktuelle lokalmiljøet, og dokumentasjon for forskersamfunnet. Dokumentasjon for forskersamfunnet legger vekt på teoretiske og metodologiske perspektiver, mens dokumentasjon for deltakere/praktikere fokuserer mer på praktiske endringer og resultater.

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for den kritisk-utopiske aksjonsforskningen er sterkt forankret i kritisk teori. Betegnelsen «kritisk teori» er ifølge Nielsen og Nielsen (2006) avledet fra kontrasten med tradisjonell teori. I tradisjonell teori uttrykker kunnskap og begreper sannhet om «det som er», og man søker å unngå uttrykk om det ønskelige. Kritisk tenkning snur teoribegrepet på hodet: Teori som kritikk skal gi uttrykk for en forståelse av hva som er, i lys av hva det «burde være» (Adorno & Horkheimer, 1984, s. 206). Bak kritiske teorier og begreper om fenomener er det alltid en form for utopisk horisont om frigjøring og myndighet. Den

utopiske horisonten, som er en form for sosial fantasi, er en forutsetning for å skape kritisk kunnskap, f.eks. om utviklingen av en arbeidsplass, et lokalmiljø eller en skole (Nielsen & Nielsen, 2006). Framtidsverksteder skal styrke sosial fantasi og bidra til kritisk tenkning.

Kritisk teori retter søkelyset mot at menneskeskapte systemer og strukturer har en tendens til å bli oppfattet som gitte og uforanderlige (Habermas, 1999). Forskernes rolle i aksjonsforskning er å skape frirom for deltakerne til å frigjøre seg fra vanetenkning og rammer de er bundet av og tar som en selvfølge, gjennom å fokusere på alternative framtidsvisjoner og gjennom utviklingsforsøk.

Det kan stilles spørsmål om hvorvidt den sterke vektleggingen av en fast metodikk i framtidsverkstedet i den kritisk utopiske aksjonsforskningen kan virke konserverende.

Samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning

Samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning, som utviklet seg i England fra 1970-tallet, var også i noen grad inspirert både av Kurt Lewin og av arbeidslivsforskningen på Tavistock-instituttet. Den hadde samtidig et mer konkret utgangspunkt i utfordringer som gjaldt utdanningsforskning og lærerutdanning. En grasrotbevegelse blant lærere, særlig i ungdomsskolen, oppsto som en reaksjon på et for teoretisk pensum og ensidig målstyring (Elliott, 1991). Det var en misnøye med lærerutdanning og utdanningsforskning som handlet om at både utdanningen og forskningen var for lite relevant for praktisk lærerarbeid, og ikke hjalp lærere til å møte aktuelle problemer i skolen.

De aktuelle utfordringene samt inspirasjon fra Tavistock-instituttet førte til at det ble igangsatt samarbeidende utviklings-/aksjonsforskningsforsøk mellom lærere og universitetsforskere (Elliott, 1991; Stenhouse, 1975). Et eksempel er The Humanities Curriculum Project, som dreide seg om å utvikle utdanningsinnhold og undervisnings- og læringsprosesser som involverte elevene aktivt og var meningsfulle for elevenes liv og erfaring. Hensikten med aksjonsforskningen var å utvikle kunnskap som var relevant for praktisk utøvelse av læreryrket gjennom forskningssamarbeid med lærerne. Målet var også å bidra med kunnskap om hvordan

utdanningen i grunnskolen kunne bli mer involverende, mer relevant for elevenes liv, og mer i samsvar med demokratiske verdier om medvirkning.

For å oppnå dette ble det igangsatt utviklingsprosjekter som skulle møte og belyse praktiske utdanningsproblemer (Elliott, 1998). Målet var å forbedre utdanning, undervisning og læring innen et felt, og utvikle kunnskap om forbedringen og om hindringer underveis. Utviklingsprosjektene ble strukturert omkring sirkulære sekvenser av planlegging, gjennomføring, refleksjon, vurdering, ny plan osv., som ble systematisk dokumentert. Data var basert på planer, observasjonsnotater, logger, møtereferater, elevenes arbeider, intervjuamtaler osv.

Universitetsforskerne tok initiativ til samarbeid med lærere i store prosjekter, og sto i stor grad selv for datainnsamling og forskningsmessig styring av prosjektene. Data ble ført tilbake til lærerne som grunnlag for vurdering og utvikling, nye data ble samlet inn, osv. Det var et relativt klart skille mellom forskere og praktikere, hvor universitetsforskerne var hovedansvarlige for selve forskningsprosessen, mens praktikerne gjennomførte endringer og bidro med erfaringer og synspunkter. Universitetsforskerne var hovedansvarlige for teoriutvikling og dokumentasjon av aksjonsforskningen (Elliott, 1991).

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne tilnærmingen skilte seg i utgangspunktet ikke så radikalt fra mer konvensjonell forskning, selv om det nok var en begynnende påvirkning fra bl.a. sosialkonstruktivisme, pragmatisme og kritisk teori som bl.a. kom til uttrykk gjennom å legge vekt på medvirkning fra både lærere og elever i kunnskapsutviklingen (Elliott, 1998). Den formen for samarbeidende aksjonsforskning som ble etablert, har mye til felles med aksjonsforskningsprosjekter som blir gjennomført både i utdanningssektoren og i andre sektorer i dag.

Praktikerforskning (practitioner research)

Etter hvert ble samarbeidet mellom universitetsforskere og lærere utsatt for kritikk, bl.a. av Stenhouse (1975, 1983). Han argumenterte med at prosjekter og resultater ofte ikke var tilstrekkelig basert på læreres profesjonelle erfaringer og praksis. Forskingen ble for mye styrt utenfra og for instrumentell, og tok i for stor grad utgangspunkt i hypoteser om hva

som «virker». Mål om økt praktisk relevans og mer vekt på demokratiske verdier om medvirkning i kunnskapsutviklingen ble ikke i tilstrekkelig grad ivaretatt. Det var en fare for at forskerne i for stor grad overtok ledelsen av både forskningen og praksisen, og for at lærerne ble umyndiggjort (Elliott, 1991, 1998).

Stenhouse (1975) argumenterte for at lærerne selv måtte styre utviklings- og forskningsprosessen for å ivareta både praktisk, profesjonell relevans og demokratisk medvirkning i kunnskapsutviklingen. De måtte selv, sammen med kolleger og elever, identifisere praktiske utfordringer, planlegge og gjennomføre forskningsbaserte utviklingsprosesser eller «utdanningsforsøk», samle inn data og dokumentere resultatene. Deres rolle var å gjennomføre forskning i egen praksis, eller «practitioner research». Resultatene skulle dokumenteres i en form for case som andre lærere kunne lære av og la seg inspirere av (Stenhouse, 1988).

Kritikken mot denne tilnærmingen handlet om, og handler fortsatt om, at lærere ikke har tilstrekkelig forskerkompetanse og ingen ressurser til å forske (Tiller, 2006). Det ble utviklet tilnærminger som representerte en form for kompromiss mellom samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning og praktikerforskning, hvor universitetsforskernes rolle primært er å sørge for at lærere lærer å forske som en del av sin utdanning, og eventuelt å fasilitere lærerforskning i konkrete prosjekter (Elliott, 1998). Et argument har vært at å utvikle lærere som forskere er en forutsetning for å styrke læreryrket som selvstendig profesjon (Hiim, 2016; Kemmis, 2012).

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for lærerforskningen ble etter hvert preget av kritikk av ensidig teknisk, rasjonalistisk kunnskapsteori, og inspirert av bl.a. pragmatisme og kritisk teori (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1998; Hiim, 2010; McNiff, 2017). Det ble argumentert med at utvikling av profesjonelle begreper nødvendigvis må ha ankerfeste i profesjonell erfaring og handling, med referanse til ulike kilder som bl.a. Chomsky (1992), Dewey (1933), og Rorty (1999). Carr og Kemmis (1986) utviklet en tilnærming som i utgangspunktet var sterkt inspirert av Stenhouse (1975), men som bygger direkte på prinsipper i Habermas' teori om kommunikativ handling (Habermas, 1999). De kritiserer tendenser til å instrumentalisere læreryrket og lærerforskningen, og framhever at

utøvelsen av læreryrket ikke kan reduseres til spørsmål om effektivitet, men handler om forståelse, verdier og samarbeid som også må prege forskningen (Kemmis, 2002, 2012).

Både den samarbeidende aksjonsforskningen og praktikerforskningen som ble utviklet i England, spredte seg snart fra lærerutdanning til andre profesjonsområder, særlig innen sosial- og helsefag, dels også til arbeidslivet (Winter, 1989).

Deltakende aksjonsforskning (participative action research – PAR)

Jeg vil til slutt kort si litt om bakgrunn, hensikt og prinsipper i deltakende aksjonsforskning (participative action research), slik denne tilnærmingen er blitt beskrevet av bl.a. Fals Borda (2002) og Schwantz (2008). Det er mange ulike tilnærminger til deltakende aksjonsforskning, men et viktig fellestrekk er at den ofte har vært knyttet til utviklingsprosjekter i Sør-Amerika og i afrikanske land (Ahmad et al., 2015; Gjøtterud et al., 2015). Den har vært politisk orientert og eksplisitt rettet mot mål om frigjøring og demokratisering, og mot å utvikle kunnskap som omhandler frigjørings- og demokratiseringsprosesser på ulike arenaer. Sterk involvering av deltakerne og stor grad av medvirkning og utvikling av kollektiv kunnskap har vært hovedprinsipper.

Forskere fra universiteter og andre forskningsinstitusjoner har i mange tilfeller stått for både ledelse og dokumentasjon av utviklingsprosessene, men en har vært svært opptatt av at dokumentasjonen skal være praktisk nyttig for deltakerne, og ikke primært fungere som merittering for forskerne. Det blir også argumentert med at nyttig lokal kunnskap er like viktig som generell, teoretisk kunnskap, og at samfunnsforskere må ta ansvar også for utvikling av den lokale kunnskapen (Fals Borda, 2002; Schwantz, 2008).

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget er svært varierende, men bl.a. kritisk teori, f.eks. Habermas' (1999) teori om kommunikativ handling, Freires (1972) frigjøringsteori, økofilosofi og teori om bærekraftig utvikling, er eksempler på samfunnskritiske vitenskaps- og kunnskapsteorier som har hatt betydning.

Likheter og forskjeller mellom tilnærminger, og sentrale prinsipper og dilemmaer

Analysene ovenfor viser at tilnærmingene til aksjonsforskning er preget av konteksten de er blitt utviklet i. Alle kombinerer utvikling, læring, forskning og kunnskapsutvikling. Det er imidlertid betydelige forskjeller når det gjelder syn på forskningens hensikt, metodologi, forskerrollen, dokumentasjon og det vitenskapsteoretiske grunnlaget. Jeg vil i fortsettelsen gjøre en mer inngående sammenliknende analyse av likheter, forskjeller og dilemmaer.

Forskningens hensikt – kunnskap om hva for hvem?

Et viktig spørsmål i aksjonsforskning handler om hva slags kunnskap som skal utvikles og dokumenteres for hvem. Svaret på dette spørsmålet varierer mellom de ulike tilnærmingene. I alle er det et viktig prinsipp at deltakerne i et prosjekt skal lære gjennom å delta i utviklingsprosessen. Det er imidlertid ulike oppfatninger av hva den skriftlige dokumentasjonen skal inneholde, og om den skal være rettet mot deltakerne i det aktuelle prosjektet eller mot forskersamfunnet. Spørsmålet har sammenheng med hvem som skal ha utbytte av og lære av dokumentasjonen.

Både den dialogbaserte aksjonsforskningen og den kritisk utopiske aksjonsforskningen opererer som nevnt med to typer dokumentasjon. Det blir skrevet en rapport for de som har vært med i det aktuelle prosjektet om prosessen, og resultater man er kommet fram til. I tillegg kan det det utarbeides en mer akademisk dokumentasjon rettet mot forskersamfunnet (Eikeland, 2012a; Nielsen & Nielsen, 2006). Begrunnelsen er bl.a. at deltakerne i prosjektet har behov for en konkret og praktisk form dokumentasjon som omhandler forbedringer og utvikling i deres aktuelle kontekst. Forskersamfunnet har på sin side behov for en vitenskapelig dokumentasjon hvor prosjektet og resultater blir relatert til generelle teoretiske og metodologiske diskusjoner og prinsipper.

Innen den dialogbaserte aksjonsforskningen er det utviklet og dokumentert mye generell kunnskap om hvordan læring i organisasjoner kan tilrettelegges, bl.a. om betingelser for dialog, kollektiv læring, medvirkning og styrking av felles oppgaveløsning (se for eksempel Gustavsen

& Pålshaugen, 2015). Innholdet i læreprosessene er mindre i fokus i forskernes dokumentasjon, siden deltakerne i et aksjonsforskningsprosjekt selv anses som eksperter på innholdet i den aktuelle organisasjonens arbeidsoppgaver. Forskerne anser seg som eksperter på å tilrettelegge organisasjonslæringsprosesser, og dokumenterer kunnskap om det (Eikeland, 2012a). Kritisk utopisk aksjonsforskning skiller på sin side i mindre grad mellom læreprosessen og innholdet. Den legger vekt på å utvikle og dokumentere vitenskapelig, teoretisk, metodologisk og empirisk kunnskap som både gjelder tilrettelegging av utviklingsprosessen og innholdet i og resultatet av endringene. Innholdet kan for eksempel dreie seg om å utvikle tiltak for naturopplevelse og sosialt samvær på et sykehjem (Aalgreen- Petersen, 2011) eller om å styrke innsattes muligheter for arbeid og læring i et fengsel (Bladt & Nielsen, 2013).

Skillet mellom målgruppene og inndelingen mellom vitenskapelig dokumentasjon og praktisk rapportering kan kritiseres for å bidra til å opprettholde en uheldig inndeling mellom praktisk og teoretisk kunnskap som det etter mange aksjonsforskeres oppfatning er viktig å overkomme (Herr & Anderson, 2015). Det kan dessuten medføre en tendens til at dokumentasjonen blir motivert av forskernes ønske om vitenskapelig merittering, snarere enn av å fremme deltakernes læring og utvikling av lokal kunnskap (McNiff, 2017).

En hovedhensikt i den samarbeidende pedagogiske aksjonsforskningen var i utgangspunktet å utvikle og dokumentere kunnskap om praktiske utfordringer i læreryrket og oppheve skillet mellom praksis og teori gjennom tett samarbeid mellom universitetsforskere og lærere (Elliott, 1991). Tilnærmingen har spredt seg til andre profesjonsutdanninger, særlig innen helse- og sosialfag, og ulike former for samarbeidende aksjonsforskning benyttes av universitetsforskere som er opptatt av å utvikle kunnskap i samarbeid med profesjonelle praktikere og praksisfeltet. Det er imidlertid viktig å stille spørsmål ved i hvor stor grad dokumentasjonen faktisk er rettet mot praktikere eller mot forskersamfunn ved universitetene, og i hvilken grad dokumentasjonen kommer praktikerne til gode (Kemmis, 2012).

I lærerforskningen er det praktiserende lærere som utfører forskningen. Et hovedprinsipp i praktikerforskning generelt har vært at profesjonelle

praktikere skal utvikle og dokumentere kunnskap for praktikere gjennom en form for «klinisk», praksisbasert forskning på autentiske utfordringer i profesjonen (Elliott, 1998; Hiim, 2016; Kemmis, 2012; Winter, 1989). Målet er å oppnå praktisk relevant kunnskap gjennom dokumentasjon som er utviklet av og for profesjonelle yrkesutøvere i deres samarbeid med f.eks. elever, studenter, pasienter eller andre samarbeidspartnere. I Norge finnes det bl.a. noen eksempler på forskningsbasert litteratur som er utviklet av og for lærere i yrkesfaglige utdanningsprogram (se for eksempel Ekelund, 2007; Støten, 2008). I England har bl.a. John Elliott vært med på å ta initiativ til aksjonsforskningstidsskriftet *International Journal for Lesson and Learning Studies* (Routledge), med artikler skrevet av lærere eller i tett samarbeid mellom universitetsforskere og lærere. Et annet eksempel er en antologi med lærerforskningsprosjekter utgitt av Schön (1991). Det er også stadig flere eksempler på at lærerutdannere gjennomfører og dokumenterer forskning i sin praksis, noe bl.a. Cochran-Smith og Lytle (2009) har vært opptatt av (se for eksempel Gjøtterud et al., 2017). Omfanget av dokumentert lærerforskning og annen praktikerforskning er imidlertid begrenset, noe som kan anses for å gjenspeile et behov for å styrke læreres og andre profesjonsutøveres forskningskompetanse og ressurser til forskning og utvikling.

Den deltakende aksjonsforskningen er på sin side eksplisitt opptatt av å løse lokale problemer innen f.eks. landbruk eller helsehjelp, og av å utvikle og dokumentere kunnskap av betydning i den lokale konteksten gjennom tett samarbeid mellom eksterne forskere og lokale aktører (Schwartz, 2008). Det blir framhevet at det kan være en interessenmotsetning mellom forskerens ønsker om akademisk merittering og deltakernes behov for forståelig og praktisk nyttig dokumentasjon (Fals Borda, 2002).

Det er altså betydelige forskjeller mellom hvordan tilnærminger til aksjonsforskning oppfatter forskningens hensikt, spesielt når det gjelder dokumentasjon. Alle er opptatt av å stimulere deltakernes læring og kunnskapsutvikling. Både i dialogtradisjonen, kritisk utopisk aksjonsforskning og samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning er det imidlertid primært den eksterne forskeren som til slutt dokumenterer kunnskap, og dokumentasjonen er i stor grad innrettet mot akademia, andre forskere og eventuelt profesjonsutdannere (Eikeland, 2012a; Nielsen &

Nielsen, 2006; Elliott, 1991). I praktikerforskning er det den profesjonelle praktikerens, f.eks. læreren, som forsker og dokumenterer kunnskap som i prinsippet skal rettes mot andre profesjonsutøvere (Elliott 1998; Kemmis, 2012). I den deltakende aksjonsforskningen er det et eksplisitt ideal at forskere skal dokumentere arbeidet på en måte som er forståelig og nyttig for alle som er involvert i prosjektet (Fals Borda, 2002).

Disse ulikhetene gjenspeiler dilemmaer i aksjonsforskning når det gjelder hensikt og dokumentasjon. Viktige spørsmål er hvorvidt hensikten er å utvikle og dokumentere kunnskap av betydning for deltakerne og praksisfeltet eller for forskerne og akademien, og hvem som «eier», har ansvar for og glede av den kunnskapen som til slutt blir dokumentert. Et annet spørsmål er om det trenger å være så stor motsetning mellom akademiske hensyn og hensyn til nytte og forståelighet i dokumentasjonen, og om det kan utvikles dokumentasjonsformer som ivaretar begge deler.

Det er ikke et enkelt svar på disse spørsmålene, men det er viktig at de blir belyst og tatt stilling til i det enkelte aksjonsforskningsprosjekt.

Metoder – hvordan oppnå utvikling og endring?

Metodene for endring og utvikling i tilnærmingene ovenfor bærer preg av å ha utgangspunkt i ulike kontekster og av å være innrettet mot endring på ulike felt. Dialogtradisjonen har primært dreid seg om endring i organisasjoner, mens kritisk utopisk aksjonsforskning ofte har handlet om endringer i lokalmiljøer og arbeidsliv, gjerne med søkelys på underprivilegerte grupper, i likhet med deltakende aksjonsforskning. Samarbeidende aksjonsforskning og praktikerforskning har i stor grad vært relatert til utvikling og endring i profesjonsutøvelse.

Grunnleggende spørsmål når det gjelder metoder for utvikling og endring i aksjonsforskning dreier seg både om hvordan normer og verdier kommer til uttrykk, og om hva som hemmer og fremmer sosial utvikling (McNiff, 2017). Alle tilnærmingene ovenfor har utviklet metoder som er inspirert av demokratiske verdier om medvirkning og medinnflytelse. Medbestemmelse, sosial myndiggjøring og deling av makt anses som en viktig verdi og et mål i seg selv. I tillegg er man opptatt av at deling av erfaringer fra dem saken gjelder, styrker kunnskapsgrunnlaget

for å definere utviklingsbehov og for å gjennomføre utvikling og endring (Gibbons & Nowotny, 1994). Aktiv medvirkning fra dem utviklingen angår, er dessuten viktig for å skape et felles eierforhold til endringene og gjøre dem sosialt robuste (Nielsen, 2013). Vi skal se nærmere på prinsipper og dilemmaer i de ulike metodene for endring og utvikling.

I dialogtradisjonen er organisering av møteplasser for dialog og maktfri diskurs, kollektiv refleksjon og bred medvirkning, rettet mot organisasjonens mål og arbeidsoppgaver, en kjerne (Gustavsen, 2002; Eikeland, 2012a). Metodikken i dialogkonferansene er rettet mot å skape trygge betingelser for at alle skal kunne uttrykke seg oppriktig og bli hørt. Det blir lagt til rette for at deltakerne skal få anledning til å lære av hverandre gjennom kollektiv refleksjon, og for å organisere faste møtearenaer for læring og utvikling (Eikeland, 2012b). Selv om dialogkonferansen i seg selv ikke er et beslutningsorgan, er det en tanke om at gode muligheter for dialog, felles refleksjon og læring bidrar til å skape et solid felles grunnlag for beslutninger og endringer.

Den kritisk utopiske retningen argumenterer på sin side med at dialog ikke er tilstrekkelig for dyptgående endring, fordi dialogen ofte vil ha en tendens til å opprettholde forståelser som er preget av eksisterende tradisjoner, rammer og strukturer (Nielsen, 2013). Systematisk utopisk tenkning og kritikk av eksisterende rammebetingelser blir ansett som en forutsetning både for subjektiv frigjøring og for overskridelse av vane-tenkning og strukturer. Metodologien i framtidswerkstedet er utviklet for å fremme utopisk tenkning, kritikk og frigjøring, mens forskningsverkstedet skal bidra til å forankre endringene i en større offentlighet (Nielsen & Nielsen, 2006).

I samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning handler den sentrale metoden for utvikling og endring om systematisk refleksjon over praktiske profesjonelle utfordringer i læreryrket som det er et reelt ønske blant deltakerne å gjøre noe med (Elliott, 1991). Det blir lagt stor vekt på at det er praktikernes opplevde utfordringer som er utgangspunktet for endringen, ikke eksterne forskeres vurderinger eller teoretiske problemstillinger. Det blir argumentert med at mange reformer og prosjekter i utdanningssystemet er initiert og styrt ovenfra, og i liten grad fører til reelle endringer fordi lærerne/praktikerne ikke har et eierforhold til

dem (Kemmis, 2007). Refleksjonsprosessen og fortløpende datainnsamling blir ledet av eksterne forskere, mens praktikerer er den som gjennomfører og har det profesjonelle ansvaret for endringene. Innvendinger mot denne ansvarsdelingen er at maktfordelingen kan bli skjev, og at de eksterne forskernes tolkninger av prosessen kan bli styrende. Dermed er det en fare for at endringene ikke blir tilstrekkelig forankret i lærernes erfaringer, og blir lite robuste og varige (Elliott, 1998).

I praktikerforskningen er det den profesjonelle praktikerer selv, f.eks. læreren, som i samarbeid med elever og andre involverte leder en liknende, systematisk, forskningsbasert endrings- og utviklingsprosess. Et viktig argument for praktikerforskning er at endringer initieres og iverksettes nedenfra i systemet og er basert på profesjonelle praktikeres egne vurderinger og tiltak. Endringene har derfor gode muligheter for å bli integrert i den praktiske virksomheten (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1998). Flere aksjonsforskere har imidlertid påpekt at læreres refleksjon og selvstendige profesjonsutvikling hindres av at de i så stor grad er styrt av instrumentelle planer og kontrollorienterte vurderinger (Kemmis, 2007; Hiim, 2016). En innvending mot praktikerforskning har dessuten vært at lærerforskningsprosjektene kan bli for individuelle og for lite forankret og institusjonalisert i skoleorganisasjonen, noe som medfører at endringene blir personavhengige (Elliott, 1998; Kemmis, 2002). Det er behov for å styrke organisasjonsperspektivet i lærerforskningsprosjekter, og rette søkelyset mer mot behovet for å organisere kollektive utviklingsprosesser, eventuelt med inspirasjon fra andre tilnæringer (Hiim, 2010).

Også i deltakende aksjonsforskning er det praktiske utfordringer som de involverte ser behov for å gjøre noe med, som er drivkraften i endringene (Fals Borda, 2002; Schwantz, 2008). Et hovedprinsipp i metoden for utvikling er å inndra alle det gjelder, fortløpende, systematisk og i størst mulig grad gjennom utviklingsprosessen, med henblikk på å utnytte hver enkelt sine og lokalmiljøets ressurser. Deltakelse blir organisert gjennom regelmessige dialogmøter, samarbeid om praktiske oppgaver osv., og det blir lagt stor vekt på felles, demokratiske beslutningsprosesser i lokalmiljøet.

Tilnærmingene til aksjonsforskning framhever viktige utfordringer og dilemmaer når det gjelder hva som kan fremme eller hemme utvikling.

Søkelyset blir rettet mot i hvilken grad endringene er initiert av opplevde behov hos de saken gjelder, eller ovenfra/utenfra, for eksempel av ledere, eksterne forskere eller nye retningslinjer i utdanningssystemet, og hvilken betydning dette har for deltakernes engasjement (Elliott, 1998; Kemmis, 2012). Spørsmålet er videre i hvilken grad og hvordan dem utviklingen gjelder, er involvert i utviklingsprosessen. En annen utfordring er at etablerte strukturer og tradisjonelle forståelser kan være vanskelige å overskride fordi de blir oppfattet som uforanderlige eller selvfølgelige, noe som krever metodologisk oppmerksomhet (Kemmis, 2002; Nielsen, 2013). Tid, rom og struktur for erfaringsdeling, felles refleksjon og planlegging er videre en forutsetning for læring og utvikling i et kollegium, en organisasjon eller et lokalmiljø, men er ikke alltid like lett å få etablert (Eikeland, 2012b). Maktforhold og bekymring for represalier kan hemme kritikk og utvikling, og kan være utfordrende å nøytralisere (Eikeland, 2012a). Instrumentelle retningslinjer for utøvelse av profesjonelt arbeid i f.eks. læreryrket eller andre virksomheter kan skape hindringer for profesjonell selvstendighet og utvikling som det er viktig å være oppmerksom på (Elliott, 1998; Hiim, 2010; Nielsen & Nielsen, 2006). Metoder for utvikling og endring i de ulike tilnærmingene til aksjonsforskning har det til felles at de søker å stimulere individuelt, kollektivt, subjektivt og profesjonelt engasjement og kraft som kan drive fram utviklingsprosesser og overkomme gitte strukturer, tradisjoner og maktbarrierer.

Forskerrollen – ekstern eller intern?

Forskerrollen varierer også mellom tilnærmingene til aksjonsforskning. I dialogtradisjonen har utgangspunktet vært en rolle som ekstern konsulent i oppdrag som angår organisasjonsutvikling, etter hvert kombinert med forskning (Eikeland, 2012a). Forskerens rolle kan beskrives som en profesjonell organisasjonsutviklingseksperter eller en konsulent som forsker på sin tilrettelegging for organisasjonslæring i ulike kontekster (Gustavsen, 2002). Innholdet i læringen, som i stor grad kan dreie seg om faglige sider ved arbeidet i organisasjonen, blir ansett som deltakernes profesjonelle område som forskeren i liten grad kan og skal blande seg inn i. Også i kritisk utopisk aksjonsforskning har forskeren en rolle som

ekstern konsulent eller utviklingsekspert, men her involverer forskeren seg mer i innholdet og resultatet av utviklingsprosessen (Nielsen, 2013). Forskeren kan anses som en form for sosialterapeut som hjelper deltakerne til subjektiv og sosial frigjøring gjennom utopisk, kritisk tenkning. Både i kritisk utopisk aksjonsforskning og i dialogtradisjonen er det blitt argumentert med at det er viktig at forskeren er ekstern i forhold til den aktuelle organisasjonen. Forskeren kan ellers lett selv oppfattes som en maktfaktor eller en del av eventuelle problemer i organisasjonen, noe som i så fall vil forstyrre utviklingsprosessen (Nielsen, 2013).

I samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning, slik det er omtalt i denne artikkelen, er det universitetsforskere innen lærerutdanning som har ansvar for å initiere, lede og dokumentere forskningsprosessen i nært samarbeid med praktikere/lærere på en eller flere skoler. Forskernes rolle er å legge til rette for praktikernes refleksjon, å stimulere til igangsettelse av utviklingstiltak og -prosesser, og å samle inn data som fortløpende blir delt med praktikerne som grunnlag for videre utvikling. Også her er dermed forskeren ekstern, men har en fagpedagogisk kompetanse som kan ligge nært opp til praktikernes/lærernes kompetanse. Nærheten i kompetanse mellom universitetsforskere og lærere kan skape grunnlag for samarbeid om å utvikle kunnskap som er relevant for utøvelse av lærerprofesjonen. Universitetsforskernes status kan imidlertid medføre en fare for ubalanse i maktforholdet, hvor lærere får for lite innflytelse over kunnskapsutviklingen (Elliott, 1998; Hiim, 2010).

I praktikerforskningen er det praktikerne selv, f.eks. individuelle lærere eller en kollegagruppe, som har ansvar for både forsknings- og utviklingsprosessen og dokumentasjonen (Elliott 1998; Hiim, 2016). Deltakerne er kolleger, elever og andre som lærerforskeren har et profesjonelt ansvar for å samarbeide med. Kritikken av å kombinere rollen som praktiker og forsker har for det første handlet om at praktikerne kan ha for lite distanse i forhold til de aktuelle utfordringene og utviklingsprosessene. For det andre er det blitt framhevet at lærerforskeren selv er en del av et sosialt system hvor hun har makt, og at dette kan gjøre det vanskelig å få gyldig informasjon om utviklingsprosesser som gjennomføres sammen med elever, kolleger og andre involverte (Nielsen, 2013). På den annen side kan det argumenteres med at lærerforskerens rolle innenfor

praksisfeltet er en styrke i forhold til å utvikle kunnskap og fagbegreper med forankring i profesjonell praksis (Kemmis, 2012).

I deltakende aksjonsforskning har eksterne forskere ansvar for å lede både forsknings- og utviklingsprosessen, men sterk involvering av de lokale aktørene både i kunnskapsutvikling og i beslutninger er en del av dette ansvaret (Schwartz, 2008). Kompetanse i å involvere deltakere i utviklings- og læringsprosesser og i beslutningsprosesser er derfor av stor betydning i gjennomføring av deltakende aksjonsforskning (Ahmad et al., 2015).

Forskerrollen i de ulike tilnærmingene varierer dermed fra å være en ekstern konsulent som i stor grad forsker på sine egne metoder, til å være en mer involvert konsulent som er med på å forske på, lede og dokumentere konkrete utviklingsprosesser. Forskeren kan være en profesjonsutdanner som leder forsknings- og utviklingsprosesser i samarbeid med profesjonelle praktikere, eller profesjonsutøveren kan selv bli forsker og forske i sin praksis som f.eks. lærer eller sosialarbeider. Ulike roller har bakgrunn i forskjellige kontekster. Det er ikke nødvendigvis et skarpt skille mellom de ulike forskerrollene, men det er viktig å være oppmerksom på variasjonene og hvordan de kan henge sammen med oppfatninger av forskningens hensikt. Ett av de mye diskuterte og kontroversielle temaene i aksjonsforskning handler nettopp om forskerrollen og om utfordringer knyttet til forholdet mellom forskere og praktikere og mellom å være ekstern eller intern som forsker (Kemmis, 2012). En vanlig innfallsvinkel har vært å kalle alle som er med i et aksjonsforskningsprosjekt for medforskere, for å understreke at man samarbeider om utvikling og læring gjennom prosjektet. En av hensiktene med denne terminologien har nok også vært et ønske om å minske statusforskjeller mellom ledere av og dem som er med i et aksjonsforskningsprosjekt.

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget – dilemmaer relatert til demokratiske verdier og praktisk nytte

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget innen aksjonsforskning varierer, men mye er også felles. Kritikk av ensidig instrumentelle, teknisk orienterte forskningstradisjoner har vært et utgangspunkt for alle tilnærmingene

til aksjonsforskning som er omtalt i denne artikkelen. Kritikken har bl.a. vært inspirert av kritisk teori og Habermas' (1999) prinsipper om kommunikativ handling og demokrati i forskning som omhandler sosial utvikling og endring. Også ut fra Skjervheims (1957) filosofiske analyse av forholdet mellom deltaker og tilskuer har det blitt argumentert for at et ideal om den nøytrale samfunnsforskeren er problematisk, og at forskeren nødvendigvis er med på å påvirke og skape virkeligheten. Forskning som gjelder mennesker og samfunn, må nødvendigvis forholde seg til fortolkninger, normer og verdier, også sine egne (Toulmin, 1992). Dilemmaer relatert til muligheter og hindringer for demokratisk medvirkning i utviklingsprosessen er sentrale i aksjonsforskning.

Et annet grunnleggende spørsmål gjelder forskningens sosiale nytte og relevans. Ut fra tolkninger av pragmatisk filosofi, bl.a. Wittgenstein (2003) og Heidegger (1978), blir det argumentert for nødvendigheten av å utvikle kunnskap gjennom individuell og kollektiv erfaring og refleksjon. Begreper utvikles gjennom deltakelse i ulike praksiser, kulturer og kontekster (Dreyfus, 1991; Hiim, 2010, 2016). Erfaring og kunnskap har dessuten et mangfold av dimensjoner – forståelse, ferdigheter, emosjoner og verdier – som må ivaretas i utvikling som gjelder mennesker, profesjoner og samfunn (Schön, 1983). Et viktig prinsipp i flere tilnærminger til aksjonsforskning er å utvikle og dokumentere kunnskap som ivaretar kontekstuelle og flerdimensjonale erfaringsaspekter og er relevant og nyttig både for deltakerne, for den aktuelle sosiale konteksten eller profesjonen og for samfunnet (jf. Gibbons & Nowotny, 1994). Et epistemologisk dilemma i aksjonsforskning er i hvilken grad kunnskap som blir utviklet og dokumentert, er forankret i deltakernes erfaringer eller i forskerens tolkninger, og om den er tilstrekkelig relevant og nyttig for praksisfeltet (Hiim, 2010; McNiff, 2017). Vi skal se nærmere på vitenskapsteoretiske perspektiver relatert til de ulike tilnærmingene.

Den dialogbaserte aksjonsforskningen har som nevnt vært opptatt bl.a. av Habermas' teorier om å utvikle betingelser for maktfri diskurs og dialog. Den har også vært inspirert av Wittgensteins (2003) ideer om at språk er uløselig knyttet til ulike erfaringsbakgrunner. Dette kan gjøre det vanskelig å forstå hverandre, og dialog er derfor krevende, men nødvendig (Pålshaugen, 1991). Forskerens manglende deltakelse i selve

utviklingsprosessen både i dialogtradisjonen og i kritisk utopisk aksjonsforskning har støtte hos Habermas (1999), som er opptatt av at forskeren må holde seg utenfor det som det blir forsket på, for å unngå selv å bli en del av en maktkamp, f.eks. i en organisasjon, og for å kunne legge til rette for fri erfaringsutveksling og dialog på en troverdig måte. Kritisk utopisk aksjonsforskning er særlig inspirert av Adorno og Horkheimer (1984) når det gjelder betydningen av subjektiv frigjøring for å kunne overskride bestående tradisjoner og strukturer (Nielsen, 2013).

Den samarbeidende pedagogiske aksjonsforskningen er også delvis preget av kritikk av instrumentell forskning og teknisk anvendelse av teori i forhold til lærerutdanning (Elliott, 1998). Aksjonsforsknings-samarbeid mellom forskere og lærere skulle bidra til at læreres og elevers erfaringer og synspunkter inngikk i forsknings- og utviklingsprosessen. Lærernes og elevenes erfaringer skulle i stor grad skape grunnlag for teoriutvikling gjennom en form for «grounded theory» (Elliott, 1991; Glaser & Strauss, 1967). Stenhouse (1975) sin kritikk, som også er gyldig i dag, var at samarbeidet mellom forskere og lærere kan ha en tendens til å bli forskerstyrt og instrumentelt, og innstilt på å finne tekniske løsninger på problemer. Kemmis (2011) tar til orde for en liknende kritikk i innledningen til boka «Action Research in a Nordic Perspective», hvor han stiller spørsmål ved et skille mellom aksjonsforskning og aksjonslæring som bl.a. Tiller (2006) har vært talsmann for, og ved en framherskende oppfatning av at det er forskerens, snarere enn lærerens, oppgave å utvikle teori i aksjonsforskningen.

Lærerforskning i form av praktikerforskning hvor lærerne selv styrer prosessene sammen med kolleger, elever og andre involverte, har bygd på pragmatiske vitenskapsteoretiske forutsetninger om at praktisk erfaring er grunnleggende og nødvendig i utvikling av profesjonsbegreper og -kunnskap. Inspirasjonskilder har vært f.eks. Dewey (1933), Toulmin (1992) og tolkninger av Wittgenstein (2003) og Heidegger (1978), sammen med kritisk teori (Habermas, 1999). Det blir argumentert med at aktiv deltakelse i en praksis, f.eks. lærerpraksis, er en forutsetning for å utvikle begreper og teorier om den aktuelle praksisen. Profesjonelle, praksisforankrede begreper og teorier om profesjonsutøvelse, f.eks. undervisning, sykepleie, sosialt arbeid osv., må utvikles av yrkesutøverne selv,

i samarbeid med elever, pasienter eller klienter og kolleger, gjennom praktikerforskning (Elliott, 1998; Hiim, 2016; McNiff, 2017; Reason & Bradbury 2002).

Praktikerforskning har vært mest benyttet innen profesjoner hvor samarbeid med ulike typer «brukere» er vesentlig. For eksempel når det gjelder utdanning, er det viktig at elevene bidrar aktivt i utvikling av kunnskap om lærerprofesjonen både gjennom å dele sine erfaringer og synspunkter og gjennom å delta aktivt i beslutninger som gjelder undervisningen (Hiim, 2010). Lærerforskningen/praktikerforskningen kan stå i fare for å bli instrumentell og lite grenseoverskridende dersom det ikke blir lagt tilstrekkelig vekt på systematisk kritisk og demokratisk orientert medvirkning (Kemmis, 2007).

Deltakende aksjonsforskning er kanskje den tilnærmingen som er klarest orientert mot demokratiutvikling som en integrert del av aksjonsforskningen. Den bygger som nevnt på kombinasjoner av kritisk teori, marxisme og teori om frigjørende pedagogikk, bl.a. Freire (1972). Eksplisitte verdier om større økonomisk og sosial likhet i samfunnet, rett til utdanning og helsehjelp, respekt for menneskelig mangfold og ivaretagelse av miljøet på jordkloden blir ansett som grunnleggende i aksjonsforskning og i forskning som gjelder mennesket og samfunnet (Fals Borda, 2002; Schwantz, 2008). Verdier kommer til uttrykk gjennom svært stor grad av involvering av deltakere, vekt på demokratiske beslutninger og utdanning til demokrati i utviklingsprosessene. Andre aksjonsforskere har ikke ønsket å fokusere så sterkt på spesifikke verdier, ut fra en bekymring over at forsknings- og utviklingsprosessen kan komme til å bygge på programerklæringer og utvikle seg til å bli aktivisme. Det er likevel vanskelig å forstå aksjonsforskning som en verdifri forskning, og et viktig anliggende kan anses som å la verdier som har ligget til grunn i det enkelte prosjekt, bli gjort eksplisitte (McNiff, 2017).

Selv om det er mye felles kunnskapsfilosofisk tankegods i tilnærmingene til aksjonsforskning, er det vesentlig å se epistemologiske prinsipper i nær sammenheng med konteksten og målet for den enkelte tilnærming. Dilemmaer knyttet til verdiforankring og forankring av kunnskapsutvikling og dokumentasjon i deltakernes erfaringer er sentrale.

Konklusjon: noen sentrale dilemmaer i aksjonsforskning

I praksis er det ikke nødvendigvis skarpe skiller mellom ulike retninger innen aksjonsforskning, og tilnærminger kan kombineres. Det er likevel viktig å reflektere over sentrale spørsmål og dilemmaer som likheter og forskjeller mellom retningene ovenfor bidrar til å belyse.

For det første er det nødvendig å stille spørsmål om hva som er forskningens hensikt, og hva slags kunnskap som skal utvikles og dokumenteres av og for hvem. Et dilemma kan være om det primært skal utvikles og dokumenteres kunnskap om metoder og framgangsmåter for utvikling og endring, f.eks. i organisasjoner eller lokalmiljøer, eller/og om det substansielle innholdet i endringene. Et annet dilemma kan handle om hvorvidt det skal utvikles og dokumenteres kunnskap for academia eller for praktikere. Svaret varierer mellom retninger og prosjekter.

Metoder for utvikling og endring som er utarbeidet i de ulike tilnærmingene – dialogkonferanser, framtidsverksted, sirkulære, sekvensielt organiserte, medvirkningsbaserte utviklingsprosesser – kan eventuelt supplere hverandre. Alle metodene søker å håndtere utfordringer knyttet til erfaringslæring, erfaringsdeling og deling av makt. De vektlegger imidlertid til dels ulike perspektiver og framgangsmåter. Sentrale spørsmål dreier seg om hvorvidt den metodiske tilnærmingen bidrar til at utviklingen blir initiert av dem det gjelder eller utenfra, i hvilken grad og hvordan dem det angår, er involvert i prosesser og beslutninger, og hvordan det er lagt til rette for systematisk, utviklingsorientert erfaringslæring.

Når det gjelder forskerrollen, er et vesentlig dilemma i hvilken grad, hvordan og hvorfor forskeren bør være ekstern eller intern. Tilnærmingene ovenfor argumenterer for ulike synspunkter som på den ene siden handler om at forskeren primært bør ha en ekstern konsulentrolle, eventuelt en rolle som profesjonell ekspert eller profesjonell forsker, både for å unngå å bli en maktfaktor i endringsprosessen og for å sikre nødvendig kvalitet på forskningen. På den andre siden blir det argumentert for at forskningen bør ledes og dokumenteres internt av profesjonelle praktikere for å sikre at kunnskap som utvikles er tilstrekkelig profesjonelt

erfaringsbasert og relevant, og for å styrke profesjonsutøveres, f.eks. læreres, autonomi.

Sentrale epistemologiske dilemmaer som kommer til uttrykk i tilnærmingene ovenfor, handler bl.a. om at pragmatisk inspirert, erfaringsbasert aksjonsforskning kan stå i fare for å bli lite grenseoverskridende i forhold til etablerte forståelsestradisjoner og sosiale og organisatoriske strukturer. På den annen side kan aksjonsforskningen bli for ensidig opp tatt av dialog, refleksjon og demokratisk medvirkning som et mål i seg selv og legge for lite vekt på å utvikle og dokumentere substansielt innhold av betydning for praktikere, lokalmiljøer og profesjoner.

Aksjonsforskningen utviklet seg og eksisterer i stor grad fortsatt som kritikk av ensidig teknisk og økonomisk rasjonalitet innen forskning, utdanning og sosial virksomhet (Nielsen, 2013). Det er imidlertid et press i samfunnet på å gjøre også aksjonsforskning til en mer teknisk orientert forskning på hva som «virker» (Hiim, 2016; Kemmis, 2007). En kjerne dreier seg likevel fortsatt om å skape muligheter for verdibevisst, medvirkningsbasert og praktisk relevant forskning og utvikling på sosiale og profesjonelle områder.

Referanser

- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1984). *Sociologica*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Ahmad, A. K., Gjøtterud, S. & Krogh, E. (2015). Exploring possibilities for contextualizing primary school education in rural Tanzania following a participatory action research approach. *Action Research in Education*, 6, 69–90. <http://www.actionresearch.gr/el/i6p4>
- Algreen-Petersen, E. (2011). *Kan man flytte solen?* Ph.d.-avhandling, Forskerskolen i livslang læring, Institutt for mennesker og teknologi, Roskilde universitet.
- Bladt, M. & Nielsen, K. A. (2013). Free space in the process of action research. *Action Research*, 11(4), 369–385.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Educational knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Chomsky, N. (1992). *Cronicles of dissent*. Stirling, Scotland: AK. Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as a stance, practitioner research for the next generation*. New York: New York Teacher College Press.

- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, MA: D.C. Heath.
- Dreyfus, H. (1991). *Being-in-the-world*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Eikeland, O. (2012 a). Action research and organizational learning: A Norwegian approach to doing action research in complex organizations. *Educational Action Research*, 20(2), 267–290.
- Eikeland, O. (2012b): Symbiotic learning systems: Reorganizing and integrating learning efforts and responsibilities between higher educational institutions (HEIs) and work places. *Journal of the Knowledge Economy*. <https://doi.org/10.1007/s13132-012-0123-6>
- Ekelund, T. (2007). *Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse-og sosialfag. Om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment. Meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.
- Emery, F. & Thorsrud, E. (1969). *Mot en ny bedriftsorganisasjon*. Oslo: Tanum.
- Fals Borda, O. (2002). Participatory (action) research in social theory: Origin and challenges. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice* (s. 27–37). London: Sage.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Gibbons, M. & Nowotny, H. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gjølterud, S., Strangstadstuen, S. & Krogh, E. (2017). Strategier for samarbeidende aksjonsforskning i lærerutdanning. I S. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. Steen-Olsen & E. Stjernø (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 108–207). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjølterud, S. M., Krogh, E., Dyngeland, C. & Mwakasumba, S. N. (2015). Orphans as agents for change. *International Journal for Transformative Research*, 2(2), 3–15.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Gustavsen, B. (2002). Theory and practice: The mediating discourse. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research*. London: Sage.
- Gustavsen, B. (1992). *Dialogue and development. Social science for social action*. Assen: Van Gorcum.
- Gustavsen, B. & Pålshaugen, Ø. (2015). How to succeed in action research without really acting: Tracing the development of action research to constructivist practice in organizational worklife. I H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research* (s. 409–416). London: Sage.

- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, lov og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Heidegger, M. (1978). *Being and time*. Oxford: Blackwell.
- Herr, K. & Anderson, G. (2015). *The action research dissertation*. Los Angeles, CA: Sage.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Eksempler, prinsipper og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2016). Educational action research and the development of professional teacher knowledge. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen & B. Steen Nielsen (Red.), *Action research for democracy* (s. 147–161). London: Routledge.
- Jungk, R. (1988). *Modets princip*. København: Forlaget Politisk Revy.
- Jungk, R. & Müllert, N. (1984). *Håndbog i fremtidsværksteder*. København: Forlaget Politisk Revy.
- Kemmis, S. (2002). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research* (s. 91–102). London: Sage.
- Kemmis, S. (2007). Participatory action research in the public sphere. I P. Ponte & B. Smith (Red.), *The quality of practitioner research* (s. 9–27). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S. (2011). Foreword. I E. Furu, T. Lund & T. Tiller (Red.), *Actionr – a Nordic perspective* (s. 11–17). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885–905.
- Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. New York: Harper and Row.
- McNiff, J. (2017). *Action research. All you need to know*. London: Sage.
- Negt, O. (1981). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk læring*. København: Kurasjes forlag.
- Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2006). Methodologies in action research. I K. A. Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action research and interactive research. Beyond practice and theory* (s. 63–87). Maastricht: Shaker.
- Nielsen, K. A. (2013). Aktionsforskningens videnskabsteori. I L. Fuglsang & B. Bitsch Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs av fagkulturer og paradigmer* (3. utg., s. 517–546). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Pålshaugen, Ø. (1991). *Som sagt så gjort*. Oslo: Novus forlag.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2002). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research* (s. 1–14). London: Sage.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research* (s. 1–10). London: Sage.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and social hope*. London: Penguin.
- Schwartz, M. (2008). Participatory action research: Its origin and future in womens ways. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research* (s. 489–496). London: Sage.

- Schwencke, E. (2017). Kritisk utopisk aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltakende prosesser. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, T. Steen-Olsen & E. Stjernsrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge* (s. 375–378). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College.
- Skjervheim, H. 1957. *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Guilford.
- Stenhouse, L. (1983) *Authority, education and emancipation*. London: Heineman.
- Stenhouse, L. (1988). Case study methods. I J.-P. Reeves (Red.), *Educational research, methodology and measurement. An international handbook* (s. 49–53). Oxford: Pergamon.
- Støten, K. (2008). *Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Toulmin, S. (1992). *The hidden Agenda of modernity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Winter, R (1989). *Learning from experience. Principles and practice in action research*. London: Falmer.
- Wittgenstein, L. (2003). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: De norske bokklubbene.