

KAPITTEL 3

Dialog som begrep og praktisk tilnærming i aksjonsforskning

Dag Husebø og Geir Skeie

Universitetet i Stavanger

Øystein Lund Johannessen

VID Vitenskapelig høgskole

Abstract: The article discusses how dialogue is understood and used in selected action research literature, based on an investigation of published research internationally. It also draws on the authors' own experiences from action research in Norway, in particular projects investigating interreligious dialogue and relationships in schools and local communities. The aim is partly to describe and analyse how dialogue as a concept is understood and used in action research, and partly to discuss how this analysis can inform future action research. We find that in action research, dialogue is used both to express features of collaborative relations and as a theoretical concept with an analytical function. This makes it possible to describe an interface between action research and dialogical practice which is illustrated by a model with two crossing axes. One axis illustrates a continuum from the procedural to the substantial, from an emphasis on rules for 'doing' to emphasis on content and ways of 'knowing'. The other axis illustrates a continuum from individual ability and participation to collective commitment. Together these two crossing axes form a matrix that can be used for analysing the use and significance of 'dialogue' as a concept in action research. The authors argue that the concept of dialogue seems to be widely used in action research and to express basic values and concerns of this research, but that increased reflection and deliberation about the content of the concept and its use could contribute to more clarity regarding the implications of such values and concerns.

Keywords: educational action research, dialogue, values and concerns in action research, religious and cultural diversity in and out of school

Sitering av denne artikkelen: Husebø, D., Skeie, G. & Johannessen, Ø. L. (2020). Dialog som begrep og praktisk tilnærming i aksjonsforskning. 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. 3, s. 81–106). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch3>
Lisens: CC-BY 4.0.

Innledning

I denne artikkelen tar vi opp bruken av dialog som begrep, hvilke fenomener det viser til, og diskuterer hvilken funksjon det kan ha i aksjonsforskning. Bakgrunnen er dels at vi har gjennomført flere forsknings- og utviklingsprosjekter hvor dialog har vært sentralt, og dels at vi har sett nærmere på bruken av dialogbegrepet i aksjonsforskningens vitenskapsteori. I det følgende undersøker vi hvordan dialog og dialogbegrepet er tatt i bruk i utvalgt aksjonsforskning de seneste årene. Vår antakelse er at denne utforskningen skal lede oss nærmere en forståelse av hva slags relasjoner vi finner mellom aktørene i denne typen forskning og av ledende verdier i aksjonsforskning.

Våre erfaringer fra aksjonsforskningsprosjekter vi har vært involvert i de siste 10–15 år, er at de har sprunget ut av nettverk som eksisterte før aksjonsforskningen ble iverksatt. Det har vært ulike typer samarbeid mellom forsknings- og praksismiljøer, slik som studentpraksis i lærerutdanning, etter- og videreutdanningstilbud i den aktuelle sektor eller oppdrags- og følgeforskning, men også forskningsprosjekter uten direkte kobling til praksisutvikling. Etter hvert bidro selve aksjonsforskningen til en selvforsterkende nettverksbygging med ulike ringvirkninger. En side ved dette er de kontaktnett som oppstod mellom personer i ulike posisjoner: forskere, skoleeiere, skoleledere og lærere. Et eksempel er når forskere samarbeider med lærere på en skole hvor man også har studenter i praksis. Praksisapparatet gir da muligheter for kontakt med skoleeier, skoleledelse og lærere. Slik «kontakt» kan få en særskilt kvalitet fordi man oppfatter seg å ha felles verdier, visjoner eller ideer og gode mellommenneskelige relasjoner. Vi kan tale om kontaktnett av to typer, som overlapper i større eller mindre grad. Det ene er knyttet til formelle eller strukturelle forbindelser mellom våre arbeidsplasser og bestemte yrkesrelaterte oppgaver. Det andre handler om personrelasjoner, nærmere bestemt erfaring med at man arbeider godt sammen, og at man har noen viktige felles verdier og visjoner. Vi og andre har flere ganger spontant formulert dette som at vi har en «god dialog».

Vår aksjonsforskning har altså sprunget ut av personbaserte nettverk der aktører på ulike arbeidsplasser har sett muligheter for samarbeid med forskere om utvikling av egen praksis. Denne type nettverk har

bestått av både formelle og uformelle relasjoner, og vi kan derfor si at de verken har klare grenser eller noe klart sentrum. Når disse nettverkene har dannet utgangspunkt for aksjonsforskningsprosjekter, er det ikke et bestemt mønster for hvem som har tatt initiativet, det er heller behov som har vært utgangspunkt. Det kan være en skole med et utviklingsprosjekt som har tatt kontakt med forskningsmiljøet, eller det kan være forskerne som har fått en idé om et prosjekt de vil søke midler til, og som derfor har tatt kontakt med praksisfeltet. Noen konkrete prosjekter vi har vært engasjert i de senere år, som omhandler dialog, inspirerte oss til å utforske bruk og funksjon av dialog som begrep og fenomen i aksjonsforskning.

I det følgende vil vi først presentere en analyse av hvordan dialogbegrepet brukes i etablert aksjonsforskningslitteratur. Deretter vil vi beskrive noen aksjonsforskningsprosjekter vi selv har gjennomført hvor dialog har stått sentralt og vært en del av tematikken. Vi viser hvordan disse «dialog-prosjektene» kan være med på å informere om et skille mellom undersøkelse av dialogaktiviteter og utforskning av dialog som teoretisk begrep som vi mener å kunne se som et mønster. Gjennom å klargjøre dette skillet kan vi bidra til refleksjonen over sentrale aspekter ved aksjonsforskning. Dette tar vi med oss inn i den avsluttende diskusjon av dialogens plass innenfor aksjonsforskningens teori og metodologi. Vår metode er dermed å drive teoriutvikling gjennom refleksjon over egen forskningspraksis sett i lys av etablert kunnskap. Forskningsspørsmålet er: Hvordan blir dialog forstått og brukt i utvalgt aksjonsforskning?

Aksjonsforskning og dialogperspektiver fra forskningslitteraturen

I aksjonsforskningslitteraturen er det ikke uvanlig å møte dialogbegrepet når forskere ønsker å understreke likeverd og demokratisk kommunikasjon, slik vi kan finne det f.eks. i introduksjonen til en velkjent håndbok:

... action research [...] calls for engagement with people in collaborative relationships, opening new 'communicative spaces' in which dialogue and development can flourish. (Reason & Bradbury, 2008, s. 3)

En rekke andre artikler i den samme håndboka bruker også dialogbegrepet, oftest med vekt på den likeverdige samtalen mellom aktørene. Det er særlig tydelig i den innflytelsesrike litteraturen om dialogkonferanser, som har vært brukt både innenfor utdanningsfeltet og i arbeidslivet mer generelt. Her handler dialog om å sikre trygge kommunikative rom der profesjonsutøvere som deltar i utviklingsprosjekter, kan tegne et felles kart over situasjonen og belyse felles utfordringer ut fra ulike synsvinkler. Vekten er på likeverdig kommunikasjon og samhandling, tydelig knyttet til demokratiske prosedyrer i prosessen. Det legges her ikke vekt på personlige relasjoner eller eksistensielle spørsmål (Gustavsen, Hansson & Qvale, 2008, s. 70).

For å sikre oss et mer representativt bilde av aksjonsforskeres bruk av dialogbegrepet har vi gjort et søk på begrepet «dialogue» i tidsskriftet *Educational Action Research Journal* (EARJ), noe som har gitt i alt 600 treff. Vi har ikke gått gjennom hele dette materialet, men begrenset vår gjennomgang til de 15 artiklene som har dialog som et nøkkelord og/eller har det i tittelen.¹ Stikkprøver i de øvrige artiklene tyder på at begrepet der primært brukes positivt eller nøytralt om kommunikasjon i et empirisk felt, uten at det gis et distinkt begrepsmessig innhold. Vi har imidlertid ikke vært oppatt av språkbruk som sådan, men av begrepsforståelsen slik den utvikles og anvendes eksplisitt eller implisitt i de tekstene der dette er tema, og derfor er det de 15 utvalgte artiklene som vi presenterer en analyse av nedenfor.

De 15 artiklene som vektlegger dialog mer eksplisitt, gir et samlet inntrykk av at når aksjonsforskere benytter dialogbegrepet aktivt, så handler det også om å aktivere positive konnotasjoner som begrepet gir, og som allerede er antydnet. Dialog brukes på en måte som gir assosiasjoner til demokrati og likeverd og en form for kommunikasjon og samhandling der grupper eller individer nærmer seg en felles tematikk med gjensidig respekt for og anerkjennelse av hverandres ulike utgangspunkt. Dialogbegrepet

1 Søk foretatt 05.10.2019 gjennom tidsskriftets forlagsside (<https://www.tandfonline.com/toc/reacto/current>). Følgende artikler ble funnet med «dialogue» som «keyword» eller i «title»: Ahmad, Gjøtterud & Krogh, 2016; Helskog, 2014, 2015a, 2015b; Kuntz, Presnall, Priola, Tilford & Ward, 2013; Luby, 2014; Lund, Rotvold, Skrøvset, Stjernstrøm & Tiller, 2010; Moustakim, 2007; Postholm, 2009; Rønnerman, Salo, Furu, Lund, Olin & Jakhelln, 2016; Salter, Douglas & Kember, 2017; Sanderse, 2016; Seeley, McAteer, Osorio Sánchez & Kenfield, 2019; Thoresen & Norbye, 2019; Tragoulia & Strogilos, 2013; Weiler, 2001; Wood, McAteer & Whitehead, 2019.

konnoterer videre til bevissthet om ikke å ta i bruk makt for å dominere samtalen og samhandlingen for å få satt sin vilje igjennom eller for å få sin forståelse akseptert som den gjeldende. Av dette følger gjerne også at man vil legge til rette for en spørrende eller undersøkende samtaleform der partene i samtalen er mer rettet mot og åpne for den/de andres erfaringer, forståelser og motivasjoner enn å fremme sine egne tilsvarende. Dette kan kalles dialogbegrepets grunnleggende og allmenne verdiinnhold.

Vekt på åpen samtale finner vi blant annet i deler av det nordiske aksjonsforskningsmiljøet, slik som i en oversiktsartikkel fra «The Nordic Network for Action Research» (Rönnerman et al., 2016). Her understrekes det at dialog forstås som spesifikke prosedyrer for å delta i felles kunnskapsproduksjon (Rönnerman et al., 2016, s. 49). Selv om dette sies tydeligst i forbindelse med beskrivelsen av dialogkonferanser, så gjennomsyres også artikkelen for øvrig av et deliberativt dialogbegrep (Rönnerman et al., 2016, s. 51). Noe tilsvarende kan spores i en rapport fra et nystartet «global assembly for knowledge democracy», der aksjonsforskere ville undersøke hva slags prosesser som foregikk (Seeley et al., 2019). Dialog betyr her likeverdig og demokratisk samtale, inkludert en bevissthet om de maktforhold som kan true med å velte dette. Det samme idealet er diskutert i Wood et al. (2019), hvor tematikken dreier seg om aksjonsforskning og kunnskapsdemokrati på et globalt nivå, og der det legges vekt på betydningen av ulike stemmer, intersubjektivitet og kritisk undersøkelse av «status quo» (Wood et al., 2019, s. 13–14).

Mens de tidligere nevnte dialogkonferansene i større eller mindre grad har vært knyttet til organisasjonsutvikling (se også Lund i denne boka, kap. 4), finnes det andre artikler i EARJ som har tatt med seg dialogbegrepet inn i klasserommet. Gordon Wells taler om dialogisk utforskning («dialogic inquiry») som en didaktisk tilnærming i undervisningsfag. Han gjør bruk av Dewey, Vygotski og Bakhtin i synet på undervisning og læring og understreker at aksjonsforskningen er dialogisk idet det etableres en samarbeidende relasjon mellom forskere og lærere som resulterer i utviklende studier av klasseromspraksis og annet pedagogisk utviklingsarbeid (Wells, 1999, 2009). Vi finner dermed at dialogisk utforskning her er presentert som et ideal *både* for (fag)didaktikk (undervisning og læring) og aksjonsforskning.

Sanderse (2016) presenterer et prosjekt knyttet til «character education» og hans bidrag viser hvordan «aristotelisk dialog» i aksjonsforskningen ligger i nærheten av de deliberative idealer vi ovenfor har pekt på i litteraturen om dialogkonferanser. Samtidig er det moralfilosofiske aspektet mer sentralt i omtalen av “aristotelisk aksjonsforskning” som en utvikling av læreres praktiske klokskap. Gjennom dialogiske fellesskap reflekteres det over det moralske grunnlaget for læreres handlingsvalg og om hvordan overordnede verdier kan omsettes til praktisk handling (Sanderse, 2016, s. 456).

Selve dialogbegrepet som sådan blir ikke eksplisitt definert, men det pekes på at deltakerne i de etablerte dialogiske fellesskapene førte profesjonsbaserte samtaler inspirert av filosofi-med-barn-tradisjonen (s. 454). Her er det mange likheter med tenkning i andre deler av utdanningsforskningen hvor det ikke behøver å være tale om aksjonsforskning og profesjonsfellesskap, men der dialog er knyttet til den gode klasseromsamtalen. Idealet er at elever og lærer sammen tar opp etiske, filosofiske og politiske temaer som antas å kunne berøre deltakerne personlig, og der en anerkjennende og likeverdig samtaleform, og trening i å stå i respektfull meningsbryting og akseptert uenighet, er sentralt.

I norsk sammenheng har denne måten å tenke klasseromsinteraksjon på røtter i den såkalte «dialogpedagogikk», som blant andre Lars Løvlie utviklet med grunnlag i pedagogisk filosofi fra en kontinental danningstradisjon og med vekt på diskursetiske perspektiver (Løvlie, 1984). Dialogpedagogikken har i de senere år blitt direkte forbundet med aksjonsforskning av Guro Hansen Helskog, som har utviklet en bestemt metode («dialogos») for gjennomføring av strukturerte dialoger der blant annet filosofisk samtale og dialog mellom religioner og livssyn inngår, og tre av hennes artikler inngår i vårt materiale fra EARJ (Helskog, 2014, 2015a, 2015b).²

I materialet finnes også dialog brukt som betegnelse på en bestemt form for intervensjon fra forskersiden, nemlig et utviklingsprosjekt med fokus på inkludering (Tragoulia & Strogilos, 2013). Dialogbegrepets rolle er her å bidra til en innholdsmessig forståelse og en dekonstruksjon av

2 Interesserte henvises også til Stokke & Helskog, 2014.

verdier knyttet til utdanning. Det er bestemte filosofiske oppfatninger om dialog og sokratiske idealer som ligger til grunn, slik at dialog kan være et redskap for å bidra til at deltakerne kommer til en felles forståelse av midler og mål. Gjennom dialogen dekonstrueres tidligere praksiser og oppfatninger om inkludering og samarbeid (Tragoulia & Strogilos, 2013, s. 497). Denne typen prosess blir beskrevet som “dialektisk” fordi den får frem motstand og stimulerer til selvrefleksjon. Forskerne hevder derfor at dette kan lede til positiv endring gjennom at dialektikkene åpner for mer rettferdige pedagogiske praksiser, som åpner for å kunne dekonstrueres, slik at dette bidrar til endring og utvikling av bedre livskvalitet, både for praktikere og barna (Tragoulia & Strogilos, 2013, s. 503).

Aksjonsforskere vi møter i artiklene fra EARJ, knytter også dialog til bestemte ferdigheter som kan beskrives og utvikles, slik Luby (2014) gjør. Her rapporteres fra et utviklingsprosjekt hvor man ønsker at elevene tilegner seg dialogferdigheter både når det gjelder å bygge positivt (men ikke ukritisk) på hva andre sier, men enda mer ved å gå kritisk-konstruktivt i møte med andres ideer gjennom en utforskende samtale (Luby, 2014, s. 58). I artikkelen pekes det på hvordan slike generelle ferdigheter kan utvikles gjennom interreligiøs dialog i religionsundervisningen og at de samme ferdigheter er viktige for å gjennomføre en positiv interreligiøs dialog.

Også Salter et al. (2017) har satt søkelys på utvikling av bestemte ferdigheter, men bruken av dialogbegrepet er likevel mer teknisk eller instrumentell i den sammenligning som gjøres av ansikt-til-ansikt-kommunikasjon med online-kommunikasjon i et praksisutviklingsprosjekt. Her er begrepet «critical reflective dialogue» brukt både i artikkelens tittel, abstract og nøkkelord (Salter et al., 2017, s. 790), noe som var grunnlag for at den ble innlemmet i vår undersøkelse. Imidlertid brukes ikke begrepet dialog en eneste gang i selve artikkelen, der er det istedet tale om ulike former for «discussion». Dermed problematiserer de ikke forståelsen av dialog, men bruker begrepet først og fremst som en (teknisk) betegnelse på den mest kvalifiserte form for diskusjon, ut fra visse kriterier (deltakelse, refleksivitet, kritikk, dybde).

I de varianter av dialogisk utforskning som hittil er nevnt, handler det mye om hvordan den åpne og likeverdige samtalen (dialogen) mellom

deltakere innebærer dypere læring og/eller mulighet for praksisutvikling. Videre peker disse aksjonsforskerne på en indre sammenheng mellom denne typen dialog og aksjonsforskningens metodologiske idealer. Dialogen mellom aksjonsforskeren og praktikerens ses som analog med dialogen mellom deltakere og det de arbeider med å utvikle.

Også i artikkelen av Weiler (2001) finner vi en lignende forståelse av dialog, der det transformativt sikte står sentralt. Det er tale om «a process to deeper understanding, increased dialogue and more meaningful actions» (Weiler, 2001, s. 414). I dette prosjektet, som omfattet studenters introduksjon til forskningsarbeider som del av deres yrkeslærerutdanning, var det viktigste å få til en bred endringsprosess i stab og blant studenter. Aksjonsforskning som forskningsmetode stod sentralt, og dialog blir sett som starten på et paradigmeskifte i synet på forskning (Weiler, 2001, s. 415): Dialog forstås som en måte å håndtere ulike posisjoner og perspektiver på, og det legges vekt på at de spenninger dette innebærer, er en positiv sak som øker sjansen for vekst (Weiler, 2001, s. 430). Den viktigste spenning eller dikotomi som de peker på, går mellom å følge prosedyrer og å være innovativ.

Det samme perspektivet finnes hos Thoresen og Nordbye (2019), som har beskrevet hvordan reflekterende skriving kombinert med etterfølgende dialog innenfor jordmorutdanning inngikk i et aksjonsforskningsprosjekt (Thoresen & Nordbye, 2019). Poenget deres er særlig at dialog mellom studenter og mellom studenter og lærere anses å styrke felles læring og å bidra til positiv endring. Det relasjonelle ved dialogen understrekes med henvisning til McNiff, og koblingen mellom tekstska-ping og dialog knyttes til Bakhtins dialogiske teori. Det pekes også på at skriving øker sjansen for den produktive «indre dialog» hos deltakerne, og her trekkes det veksler på Hannah Arendt, som beskriver tenkning nettopp som en indre dialog (Thoresen & Nordbye, 2019, s. 12). Slik blir dialog både en undervisnings- og læringsmetode, samtidig som denne er begrunnet i omfattende teoretiske referanser. På den måten kombinerer Thoresen og Nordbye konkret praksisutvikling med å bidra til teoriutvikling i aksjonsforskningen.

De utvalgte artiklene fra EARJ gir til sammen et ganske broket bilde når man undersøker aksjonsforskeres bruk av dialogbegrepet, samtidig

som de konvergerer ved å forstå begrepet positivt, verdiladet og knyttet til selve aksjonsforskningens grunnleggende idealer. Begrepet fremstår til dels som en bro mellom den filosofisk-verdimessige vitenskapsteoretiske basis og den verdibaserte praksisutvikling som skjer i feltet.

I stedet for å umiddelbart gå videre med analysen av funnene fra denne gjennomgangen av et representativt utvalg aksjonsforskningslitteratur, vil vi i det følgende først beskrive et knippe egne forskningsprosjekter hvor dialogbegrepet og dialogiske fremgangsmåter har stått sentralt. Målet vårt med dette er å se et slikt gjenmøte med eget forskningsarbeid i sammenheng med aksjonsforskningslitteraturens begrepsbruk. Vi vil først presentere prosjektene kort og deretter ta for oss hovedtrekk ved hvordan dialog ble drøftet teoretisk og metodologisk og operasjonalisert metodisk og undervisningsmessig. Til slutt vil vi analysere og diskutere det samlede bildet og på bakgrunn av det foreslå en modell som visualiserer begrepsarkitekturen.

Egne erfaringer fra dialogorienterte prosjekter

Vi har selv vært engasjert i flere prosjekter som har hatt til felles at de kretser omkring begrepet og fenomenet dialog, nærmere bestemt dialog mellom mennesker med ulik religiøs og livssynsmessig bakgrunn. Disse prosjektene har det til felles med den omtalte aksjonsforskningen ovenfor at de opererer med et verdiladet dialogbegrep som sentralt i utvikling av menneskelige relasjoner. Et tidlig prosjekt satte søkelys på religionsundervisning som bidrag til dialog i mangfoldige europeiske samfunn (Skeie, 2009b). Et annet internasjonalt forskningsprosjekt var «Religion and Dialogue in Modern Societies (ReDi)» (2014–2018), som så nærmere på interreligiøse relasjoner og dialog i forskjellige urbane kontekster i Tyskland, Norge, Sverige og England. Det overordnede forskningsspørsmålet i ReDi-prosjektet var å undersøke hvilket potensial slike dialoger har for å redusere konfliktnivået i plurale samfunn. Vi deltok i en del av prosjektet som fokuserte på det som ble kalt «dialogisk praksis», og der forskningen bestod i empiriske studier av begrepsbruk og praksis i miljøer og organisasjoner i de ulike landene som var engasjert i interreligiøse dialogaktiviteter (Ipgrave, 2019; Ipgrave & Lippe, 2018). I det norske

delprosjektet lå vekten på ulike former for interreligiøs dialog slik de fremstod i offentligheten (Husebø & Johannessen, 2018; Johannessen & Husebø, 2019a, 2019b). Her kom vi tett på de dialogorienterte aktivitetene som informantene var engasjert i, og som ofte handlet om å myndiggjøre marginaliserte grupper, bekjempe rasisme og fremmedfrykt, bygge gode relasjoner i lokalmiljøet etc.

I Oslo fant vi typiske eksempler på dialogformer knyttet til aktivistdialog, eksistensiell dialog og nødvendig dialog (Leirvik, 2001, 2004). Disse ble gjennom vår forskning komplettert med hybride former som vi analyserte frem, og som pekte på et kontinuum fra «side-by-side dialogues», kjennetegnet ved å forsøke å finne en løsning av felles praktiske konflikter, kriser eller problemer, og til «face-to-face dialogues», kjennetegnet ved åpenhet for personlige, eksistensielle møter (Husebø & Johannessen, 2018). Jo mer offisiell, organisasjons- og myndighetsstyrt dialogvirksomheten var, jo mer sosialt harmoniserende var målsettingen.

Dialogene ble sett som nødvendige for å lære å leve i et samfunn preget av tros- og livssynsmangfold. I denne type dialoger var det gjerne ledernivået i menigheter og andre sivilsamfunnsorganisasjoner som deltok, og tematikken som dialogen skulle omhandle, var knyttet til nytte på samfunnsnivå. Her oppstod vennskap på tvers av tros- og livssynsposisjoner, og sosiale nettverk ble etablert, samtidig som nye dialoger og ulike prosjekter med mål om å stabilisere og harmonisere mangfoldsbyen Oslo ble utviklet.³

Analysen av dialogaktivitet i Oslo pekte også i retning av dialoger som var mindre styrt ovenfra, fra et kommunalt eller organisatorisk nivå. Denne type dialoger hadde et mer individuelt aktivistpreg med deltakelse fra «grasrota», de hadde gjerne et mer spontant preg og innebar et større mangfold, også med tanke på hva de handlet om. Her stod spørsmålet om å bli kjent med hverandres tradisjoner mindre sentralt, og dialogene handlet heller om å bli kjent med hverandre «face-to-face» (Husebø & Johannessen, 2018). Dette var en type dialoger som gjerne unge mennesker engasjerte seg i og viste interesse for. Her fikk det eksistensielle og

3 Se: <https://www.oslo.kommune.no/politikk-og-administrasjon/prosjekter/oxlo-oslo-extra-large-en-by-for-alle/#gref> (nedlastet 15.12.2019).

det spirituelle mer plass, og de valgte selv å kalle det de holdt på med for apolitisk. Selv om de mente det var viktig å møtes på tvers av tros- og livssynsgrenser, ville de ikke legitimere sine dialoger i dette. De ønsket å møte hverandre på et nært og subjektivt plan. Ungdommene betraktet det å kunne delta i slike eksistensielle dialoger som en naturlig del av et urbant liv. På samme tid betraktet de evnen til å delta i denne type dialoger som del av en urban kommunikativ ferdighet som både ble oppøvd og styrket gjennom deltakelse i dialogsammenheng. Det å inneha denne type ferdighet analyserte vi frem som en del av unges sosiale kapital. De som evnet å inngå i denne type aktiviteter på funksjonelle og sosialt aksepterte måter, og som var aktive, opparbeidet seg sosial status og fikk stadig styrket sine ferdigheter i å bevege seg mellom ulike miljøer og med funksjon som brobyggere på tvers av ulike miljøer. De ble premissgivende for dialognettverkene og sentrale for å holde dem ved like (Johannessen & Husebø, 2019a).

Gjennom feltarbeidet i Oslo, hvor dialogene ble gjennomført, ble vi oppmerksomme på hva som var tema, og hvordan de var organisert. Det viste seg å være sammenheng mellom dette og hvem som deltok. Dialoger initiert ovenfra ville med større sannsynlighet finne sted i Oslo sentrum og gjerne i sentrale lokaler som Rådhuset, Litteraturhuset og Bethania. Denne type lokasjoner kan sies å ha en ekskluderende effekt på grasrota i den enkelte organisasjon eller menighet, selv om grasrota i denne type dialoger gjerne ble etterlyst. De mer spontane og «face-to-face»-pregede dialogene foregikk ute i lokalsamfunnene og bydelene. Disse ble også gjerne «flyttet rundt på», kanskje nettopp for å markere at når noen er på «hjemmebane», vil andre nødvendigvis være på «bortebane». I jakten på nøytrale og inkluderende dialogarenaer viste det seg å handle om mer enn bare nøytralitet med hensyn til tro- eller livssynsståsted (Husebø & Johannessen, 2019).

I dybdeintervjuer med informanter vi møtte i tilknytning til et byarrangement på Grønlands torg (Religionenes dag), beskrev disse også hvordan det å forholde seg til tros- og livssynsmangfold, og delta i ulike eksistensielle dialogsituasjoner, var en naturlig del av deres byliv. Hverdagsdialogene de var en del av, knyttet seg til familie, venner, naboer, skolekamerater og arbeidkollegaer. Om de var villige til å gå inn i slike

dialoger, var imidlertid avhengig av om de opplevde å ha tilstrekkelig til felles med dialogpartner(ne). For noen pekte likhet da i tros- og livssynsretning, mens andre vektla likhet i en mer grunnleggende verdisammenheng (Husebø & Johannessen, 2018). En fellesnevner som gjaldt på tvers av informantene, var at allmennmenneskelige trekk som imøtekommenhet, toleranse, fordomsfrihet, evne til å vekke tillit og vilje til å dele eksistensielle tanker ble vektlagt. De ble fremhevet som mellommenneskelige kompetanser som var viktige for å delta i dialog og inngå i urbant hverdagsliv.

I tillegg til denne feltforskningen arbeidet vi også med skolerelatert aksjonsforskning. Som del av ReDi-prosjektet ble vi engasjert i et utviklingsprosjekt med klare islett av aksjonsforskning i en videregående skole. Det var snakk om å utvikle ny undervisning i fagene religion og etikk og historie og filosofi, med vekt på dialog. Forskerne tok med seg kunnskap om praksiser og forståelsesmåter fra dialogfeltet i sivilsamfunnet inn i en videregående utdanningskontekst. Vår forskningsinteresse var, i forlengelse av problemstillingene fra ReDi-prosjektet, å undersøke hvordan den dialog mellom mennesker med ulik religion og livssyn som foregår i samfunnet for øvrig, kan aktualiseres i skolen. Videre stilte vi spørsmålet om tros- og livssynsdialoger i klasserommet fremstår som like eller forskjellige fra andre slike samtaler. Her var vi både interessert i hvordan elevene posisjonerte seg i dialoger igangsatt i de to fagene, hvordan de snakket om og forstod tros- og livssynsdialog, og hvordan de opplevde hverandre som dialogpartnere. Endelig var vi nysgjerrig på om dialogaktivitetene produserte noe «nytt» i relasjoner mellom elevene og i deres forhold til stoffet, eller om det var slik at det primært var dem som hadde et positivt forhold til dialog, som fikk noe ut av det hele.

I prosjektet ble dialog som faglig tema (stoff) og som praksis i undervisningen (arbeidsmåte) beskrevet og diskutert i et samarbeid mellom forskere og lærere. Lærerne hadde selv en rekke ideer og perspektiver som de tok med inn i diskusjonen. I gjennomføringen av forskningsprosjektet ble den vanlige arbeidsformen at lærerne og forskerne sammen planla forskningsdesignet og dataproduksjonen på det overordnede nivået (informasjonsmøter og informasjon på elevenes læringsplattform, valg av spørsmålsstillinger til nettbaserte spørreundersøkelser, metoder og tidspunkt for annen dataproduksjon, spesielle intervensjoner som

dialogkafé, analyse og fremskriving av funn m.m.), mens forskerne normalt stod teknisk ansvarlig for dataproduksjon og innledende analyser, og lærerne for selve undervisningen i de aktive periodene.

Prosjektet ble gjennomført skoleåret 2016–2017 og er dokumentert og diskutert av lærere og forskere i fellesskap (Husebø, Skeie, Allaico & Bjørnevik, 2019). Sammen planla, gjennomførte og dokumenterte vi dialogiske praksiser i lærernes egen undervisning for senere å analysere disse, utvikle ny kunnskap og formidle denne overfor elevene selv, på konferanser og i publikasjoner. Det å la elevene bli kjent med våre foreløpige analyser av hva de selv som informanter hadde bidratt med, var viktig med tanke på validering av analysene våre, samtidig som de ga oss et nytt lag med empirisk materiale for videre forskningsmessig bearbeiding. Elevenes kommentarer på våre innledende analyser ga oss en mulighet til å gi dem innblikk i hvordan utdanningsforskning kan foregå.

Det er ikke rom for å gå mer inn i resultatene fra prosjektet her, bortsett fra det som er relevant for videre drøfting av dialog i aksjonsforskning. I prosjektet som helhet ble dialog som didaktisk tilnærming og arbeidsmåte omtalt som dialogisk praksis. Lærerne opererte med et sammensatt dialogbegrep som omfattet dialog som et planleggingsredskap i diskusjoner dem imellom og med forskerne, som inkluderte både verdimessige, strategiske og operative elementer, og som ble vektlagt i ulik grad i de undervisningsoppleggene elevene deltok i. Med andre ord var dialog i bruk på flere nivå. For det første kunne det observeres på et overordnet, teoretisk og verdimessig plan, der lærerne og forskerne var på samme linje i målsettingene for prosjektet, men ikke gjorde noe organisert forsøk på å dokumentere enigheten ut over malene i seg selv. Ellers kom dette frem som del av de mange samtalene om gjennomføring. Vi vil derfor si at dialogen som fant sted i det praksisfellesskapet som ble konstituert, kan betegnes som en «innforstått nettverksrelasjon» av samme type som har kjennetegnet de samarbeidsrelasjoner vi har hatt i andre aksjonsforskningsprosjekter. Dersom vi skal rekonstruere elementer i dette, vil vi peke på det felles verdigrunnlaget knyttet til prosjektets mål og innhold, men også omkring danning og utdanning i noe bredere forstand. Videre dreier det seg om en praktisert respekt for våre ulike roller og utgangspunkter som forskere og praktikere, og som gjør at drøfting

av planer, innhold og gjennomføring skjer gradvis og med bruk av aktiv lytting. Dialog i dette prosjektet handlet også om utføringsnivået, der dialog fungerte som betegnelse på visse operative redskap som ble tatt i bruk for å få til ønskede faglige læringsprosesser i elevgruppen. Selv om vi skiller mellom dialog som verdi og som didaktisk virkemiddel her, er det imidlertid en forutsetning at det er en forbindelse mellom de to, som gjør at virkemiddelet preges av de samme verdier som ligger til grunn for aksjonsforskningsprosjektet som helhet. Slik danner det en bro til den avsluttende diskusjonen om dialog i aksjonsforskningsteorien.

Diskusjon

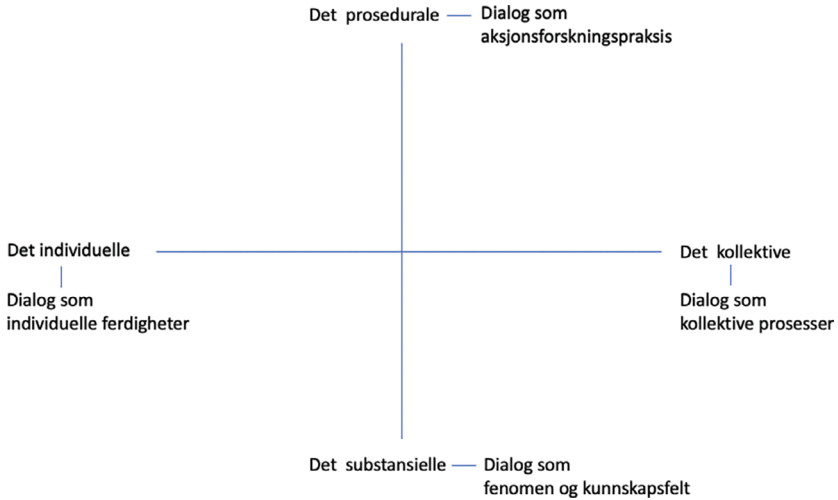
I gjennomgangen av aksjonsforskningspublikasjoner fra EARJ som ble presentert i artikkelens første del, fant vi ulike tyngdepunkt i bruken av dialogbegrepet. En tydelig posisjon kan kalles prosedural. Den legger vekten på det som handler om å organisere og legge til rette for likeverdig deltakelse, om å bruke det gode argument, vise vilje til å lytte og å stille kritiske spørsmål som del av det å gjennomføre forskning i tråd med aksjonsforskningstradisjonen. I dialogkonferansetradisjonen har vi sett at dette gjerne blir forsøkt løst gjennom måter å organisere dialogene på, hvor «communicative spaces» etableres og hvor de enkelte aktørgruppene gis betingelser for å bidra med sin kompetanse på området og lære av hverandre (Gustavsen et al., 2008). Den samme bruken kan også spores i andre bidrag der dialogbegrepet i prosedural forstand brukes til å betegne organiseringen av bestemte former for deltakelse og samhandling (Seeley et al., 2019; Wood et al., 2019).

Denne prosedurale posisjonen i synet på dialog kan kontrasteres med andre studier som legger vekt på det substansielle, der det er det kvalitative innholdet i dialogbegrepet og dets analytiske potensial som står sentralt. Her er det hva dialogen handler om og hva den kan gi av ny kunnskap, en først og fremst er opptatt av. I denne substansielle posisjonen ser aksjonsforskerne nærmere på dialogen i seg selv, hvordan begrepet og begrepsforståelsen kom til å påvirke kommunikasjonen som foregikk underveis, og hva dialogen innebar av refleksjon. Hvilke forståelser av verden gir deltakerne i dialogen uttrykk for gjennom sin måte å være sammen på, og

hvilke trekk kjennetegner det resultat dialogen fører frem til? I publikasjonene vi presenterte innledningsvis, finner vi at aksjonsforskning som tar seg inn i klasserommet, er opptatt av dette. Gordon Wells' etablerte begrep dialogisk utforskning («dialogic inquiry») er knyttet til det substansielle og den analytiske kvaliteten som undervisning og fag kan dra nytte av ved å utforske fagstoff dialogisk (Wells, 1999, 2009). I den samme gruppen vil vi også plassere Helskogs arbeid med dialogiske klasseromsamtaler, med vekt på bestemte kvalitative, innholdsmessige kjennetegn (Helskog, 2014, 2015a, 2015b).

Vi vil på bakgrunn av dette argumentere for en akse i forståelsen av dialog som strekker seg langs et kontinuum fra det prosedurale til det substansielle. Imidlertid finner vi at ikke alle bidragene fra EARJ fanges inn av denne ene aksene. Vi mener også å kunne spore en annen og kryssende akse i det samme materialet og som strekker seg fra det individuelt orienterte til det kollektive. Artiklene til Luby (2014) og Salter et al. (2017) illustrerer dette når de er opptatt av dialogiske ferdigheter hos den enkelte elev i de klasserommene de undersøker. Det samme gjelder Sanderses (2016) vekt på «character education», men da hos lærere, og Thoresen og Nordbye (2019), som peker på den indre dialog hos deltakerne. Dette peker i retning av dialog forstått som en individuell ferdighet, mens artiklene om dialogkonferanser og utviklingsperspektivene til Tragoulia og Strogilos (2013) har et mye mer kollektivt tyngdepunkt, der hovedsaken er at en større eller mindre gruppe samler seg om dialogisk virksomhet.

Til sammen får vi dermed en modell med to kryssende akser; en vertikal som strekker seg fra det prosedurale til det innholdsmessige og en horisontal som strekker seg fra det individuelle til det kollektive. De to aksene danner dessuten en matrise med fire ulike «rom» der det går an å plassere inn enkeltbidrag fra aksjonsforskning i ulike posisjoner i disse rommene, avhengig av hvordan de profilerer sin bruk av dialogbegrepet. Vi kan kalle dette en form for begrepsarkitektur som er til hjelp for å fange inn hvordan dialogbegrepet fungerer i bestemte vitenskapelige publikasjoner og praksiser. En slik innplassering er ikke tenkt først og fremst som en endelig kategorisering, men som en hjelp til ytterligere refleksjon over sentrale verdier og relasjoner i prosjektene som omtales.



Figur 1 Modell for posisjonering av dialog i aksjonsforskning

Vi har ovenfor i figur 1 pekt på et kontinuum som strekker seg fra det prosedurale til det substansielle – fra å gjøre til å vite. Når man i aksjonsforskning bruker dialogbegrepet til å betegne og kvalifiserere den typen samtale og samhandling som foregår i grupper, og legger vekt på bestemte regler og metoder for slik praksisutvikling, så kan forståelsen av dialog plasseres i øvre høyre kvadrant i matrisen. Derfor vil vi plassere dialogkonferansetenkningen her, som et redskap for å organisere dialoger som bestemte kollektive prosesser, med vekt på kollektiv læring og kompetanseheving. Samtidig krever den kollektive endringen også at det foregår individuell læring, og ulike prosjekter kan dermed variere når det gjelder hvor langt til venstre eller høyre på den horisontale aksene de befinner seg. I tillegg vil dialogkonferansene også handle om noe substansielt, en spesifikk faglig tematikk som i større eller mindre grad vil være informert av dialogbegrepet og den dypere mening som ligger i dette. På den måten kan en bestemt bruk av dialogkonferansen kunne plasseres ulike steder langs kontinuumet fra det prosedurale (øverst) til det substansielle (nederst). Dette kan også endre seg underveis som følge av konferansens tema og dens faser fra den innledende til en mer moden, utforskende og til en avsluttende konkluderende fase.

I den foregående presentasjonen av egne aksjonsforskningsprosjekter handlet det for det første om dialog som forskningsobjekt (det

etnografiske prosjektet om lokal religions- og livssynsdialog og dialogvirksomhet i Oslo) og dialog som del av aksjonsforskning (det didaktisk orienterte aksjonsforskningsprosjektet i videregående skole). Med bakgrunn i dette doble perspektivet på dialog ble vi interessert i å utforske temaet nærmere, og gjennom vår egen refleksjon har vi søkt å finne et grunnlag for å identifisere nærmere grensesnittet mellom aksjonsforskning (som dialog) og dialogisk praksis (dialogvirksomhet). Gjennom å bruke modellen ovenfor vil vi vise hvordan dette kan kaste lys over en forskningspraksis.

Vår forskning på dialogaktivitet i Oslo viste at slike dialogkollektiver, som også dialogkonferansene må sies å utgjøre, sjelden er helt frie for prosesser som kan prege dialogene med former for maktposisjonering og assymetri. Organisatoriske forhold som *hvem* som inviterer til dialog, *hvor* dialogene finner sted, og *når* de finner sted, påvirker hvem som har best betingelser for å delta – det vi ovenfor kalte «hjemmebane» og «bortebane». Også beslutningen om hva dialogene skulle handle om, kunne gi noen av aktørene bedre forutsetninger for å delta enn andre (Husebø & Johannessen, 2018, 2019; Johannessen & Husebø, 2019a, 2019b). I vårt materiale var det spesielt de organisatoriske og «nødvendige» dialogene vi deltok i under vårt feltarbeid i Oslo, som vektla det prosedurale. Disse var gjerne initiert av offisielle organisasjoner eller myndigheter og handlet om å sikre dialogprosesser som i seg selv ble ansett som stabiliserende og samfunnsbevarende. De hadde som målsetting å øke deltakernes og deres organisasjoners evne til å leve «side-by-side». Dialogen hadde sine bestemte regler for gjennomføring, og temaene var gitt på forhånd. Hensikten med dialogene var å berede grunnen for sosial sameksistens, og å vise til de kollektive forpliktelser dialogpartnerne hadde i så måte. Denne type dialoger vil kunne plasseres i øvre høyre del av matrisen.

I klasseromsforskningen sammen med lærere og elever i videregående skole viste det seg å være flere forståelser av dialog i virksomhet. Delvis hang dette sammen med at begrepet både var i bruk som undervisningstema, som referanse i utformingen av undervisningsmetodene og i tilretteleggingen av samhandlingen mellom elever og lærere og mellom forskere og lærere. Didaktiske redskaper som dialogkaféen og dialog om religion og livssyn i større og små grupper av elever hadde klare prosedurale trekk.

På den annen side kan den ulike bruken av og de faglige perspektivene på dialog i de to lærerteamene og fagene som vi samarbeidet med, ses som eksempel på det substansielle. Det viste seg lettere å inkludere bestemte dialogisk orienterte aksjoner og utforske faglig innhold ved bruk av dialogbegrepet i religion og etikk-faget, enn i historie og filosofi-faget. En grunn var at fagets kunnskapsinnhold også inkluderte dialog mellom religion og livssyn som tema. Det kan også ha hatt å gjøre med lærernes forutsetninger eller med ulike faglige/fagdidaktiske tradisjoner. For øvrig var det i historie og filosofi et viktig funn at elevene lyktes godt i å tilegne seg ulike forståelser av dialog på det teoretiske plan og i å anvende disse til analyse av en mediasamtale om religioners plass i offentligheten. Når de imidlertid fikk i oppgave å samtale om en tematikk som var aktuell og kontroversiell på deres egen skole, nemlig skolegudstjeneste, lyktes de langt dårligere med å ta ulike teoretiske perspektiver i bruk. I alle fall ble dialogbegrepet forstått ulikt innad i fagkollegiet på skolen knyttet til de to fagene, og betingelsene for å bruke dialogiske tilnæringsmåter i fagene ble også vurdert ulikt. Dermed fikk også aksjonsforskningspraksisen i samarbeidet ulik karakter og ga ulikt utbytte for både lærere, forskere og elever. Historie og filosofi-lærerne mente at et kritisk dialogbegrep preget av Foucault sin tenkning passet bedre i dette faget enn et mer harmoniserende begrep i Habermas-tradisjonen. Samtidig ble denne distinksjonen mellom ulike begrepsforståelser tatt inn i klasserommet og tatt i bruk gjennom didaktiske utprøvinger med elevene. Dette er et eksempel på hvordan dialoger og dialogbegrepet vil måtte forstås og tas i bruk på ulike måter gitt bestemte hensikter, og der et pedagogiske utbytte av å ta i bruk og operasjonalisere et dialogbegrep vil avhenge av om dette gjøres på den bestemte kontekstens egne premisser. Hvordan dialogbegrepet ble tatt i bruk i både historie og filosofi-faget og i religion og etikk-faget, er samtidig en form for opplæring av elevene til å bli samfunnsborgere som kjenner til de kollektive forpliktelser et samfunn er bygd på. I tillegg til de prosedurale trekk i forståelsen og bruken som vi pekte på ovenfor, kan man derfor si at vekten på elevenes danning og å øve opp individuelle ferdigheter tilsier at noe av dialogbruken i dette prosjektet plasseres lenger nede og til venstre i matrisen. Samtidig vil vektleggingen av å oppøve felles forståelse hos elevene kunne peke mer mot høyre i nedre venstre «rom».

I vårt etnografiske arbeid i Oslo var det særlig i de mer spontane og aktivistiske dialogene vi fant interesse for det substansielle. Dette ble i vårt feltarbeid representert ved ungdommers apolitisk motiverte dialoger (Husebø & Johannessen, 2018). Her var det å komme i kontakt med ungdommer med bakgrunn i andre religioner og livssyn og deres eksistensielle forståelser og spirituelle opplevelser som det ble vist størst interesse for. Dialogene ble bevisst organisert i små grupper på 4–5 personer som representerte ulike bakgrunner slik at deltakerne kunne møtes på tvers av tros- og livssynsgrenser. Målet med de dialogiske praksisformene som ble planlagt og gjennomført her, var ikke det prosedurale i betydning bevisst målrettet praksis og som forutsetter at man evner å samarbeide «side-by-side», men snarere gjennom dialogen «face-to-face» å forstå andre bedre og på samme tid seg selv. Disse ungdommene beskrev at økt forståelse var det forventede resultatet og det virkelig meningsgivende ved dialogaktiviteten. Her ble dialogen brukt for å bli kjent med egen og andres tros- og livssynsforståelse, men det var også dialoger som bar preg av individuell læring og utvikling av sosial kapital for et urbant samfunn preget av tros- og livssynsmangfold.

Dersom vi tar utgangspunkt i den venstre enden av den horisontale akselen, og kontinuumet som strekker seg fra å se på dialog som rettet mot det individuelle til et begrep der kollektiv forpliktelse vektlegges, ser vi at disse ungdommene var mest opptatt av det eksistensielle utbyttet av å delta i dialoger. De var tydelige på at de ikke ville la deres mer aktivistiske dialog (Leirvik, 2001, 2004) bli satt inn i et politisk og samfunnsorientert perspektiv. I stedet lå vekten i den individuelle enden av kontinuumet og på hvordan man som individ berøres av og berører den andre i en dialogisk relasjon.

Det betyr ikke at de etnografiske studiene var uten spor av kollektive forpliktelser i forståelsen av dialog. Våre etnografiske studier fra Oslo tyder på at evne til dialog oppfattes som en type kompetanse som det forventes at mennesker i en urban mangfoldsvirkelighet har, og som oppøves nettopp gjennom å delta aktivt i situasjoner der dialog finner sted. I slike situasjoner blir man vurdert ut fra bestemte personlige kvaliteter og kommunikative ferdigheter, og dette får betydning for om man oppfattes som en hensiktsmessig dialogpartner eller ikke. Det handler om å

vise tillit, noe som gir grunnlag for andre til å velge å dele egne oppfatninger. Våre studier viste at det å kjenne seg lik andre og nær andre, og slik oppleve dialogen som meningsfull, handlet om at en kjenner igjen dialogiske kvaliteter som en selv verdsetter og opplever må være til stede (Husebø & Johannessen, 2018). Dialog i denne betydningen er mer proseduralt forstått og har som både mål og middel å ta unge mennesker inn i dialoger slik at de evner å inngå i kollektiv og samfunnsbevarende aktivitet (Husebø & Johannessen, 2018).

I vår aksjonsforskning i videregående skole handlet utbyttet av å delta i dialogisk virksomhet først og fremst om elevenes faglige læring. De dialogiske øvelsene som foregikk i og utenfor klasserommet, handlet også om at elevene ble kjent med andres og egne eksistensielle refleksjoner (Husebø et al., 2019). Elevene la vekt på at det var betydningsfullt for deres individuelle utvikling og læring at undervisningen foregikk dialogbasert. Samtidig ga de uttrykk for at det å delta i tros- og livssynsdialoger i form av dialogkaféer, ulike dialogøvelser og utforskende dialoger i og utenfor skolen ga dem gode betingelser for å lære om hvordan ulike former for posisjonering i dialogssammenheng kom til uttrykk i valg av språklige strategier.

Det dialogbaserte forskningsdesignet viste seg å ha potensial til å bygge bro mellom skole og lokalsamfunn, blant annet i form av interpersonlige møter mellom elever og religiøse ledere som gjorde undervisningen i religion og etikk mer relevant for elevene. De ble satt i «autentiske» dialog-situasjoner der de oppfattet at de tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter som var kontekstualisert utenfor skolens rammer, noe som har vært pekt på som en viktig kulturkompetanse (Johannessen, 2015).

Når det gjelder kontinuumet mellom individuell deltakelse og kollektiv forpliktelse, har vi allerede antydnet at både elevene i det skolerelaterte prosjektet og de unge dialogaktivistene i Oslo tydelig la størst vekt på det første, individuelle aspektet. I samarbeidet mellom forskere og lærere, derimot, fant vi mer av den kollektive forpliktelsen og vekt på utbytte knyttet til dette. Vi fant at en slik kollektivt orientert dialogpraksis innbyr til en åpenhet og fleksibilitet i forskningsprosessen som gjør det mulig å fange opp nye forståelser gjennom dialogene, som i neste omgang er mulige å bygge inn i nye systematiske utprøvinger i praksisfeltet. Som

også andre har vist, åpner dialogisk orientert aksjonsforskning opp for en måte å samarbeide med praksisfeltet på som er slik at lærere og forskere får tilgang til, får delta i og kan utvikle hverandres forståelser og praksiser (Tragoulia & Strogilos, 2013).

I vårt eksempel fra videregående skole fikk vi som forskere ta del i lærernes klasseromspraksis sammen med elevene og dermed komme tett på utprøving av ulike didaktiske dialogaktiviteter. Dette ga oss ny situert kunnskap fra denne konteksten, samtidig som erfaringene var relevante også for høyere utdanning (Husebø & Johannessen, 2010). Lærerne og elevene fikk anledning til å delta aktivt i utdanningsforskningen som foregikk. Lærerne var med på å planlegge dataproduksjon, gjennomføre dataanalyser og delta i vitenskapelige skriveprosesser (Husebø et al., 2019). Elevene fikk være noe mer enn bare informanter, blant annet ved at de ved to anledninger fikk presentert foreløpige analyser sammen med en forskningsmetodisk redegjørelse for hvordan vi hadde jobbet frem dette. Elevene fikk anledning til å diskutere og kommentere metoder og foreløpige funn. Disse kommentarene ble samlet inn som nye empiriske data.

Det å være skrivende sammen med lærere i skolen er noe vi har vært opptatt av også i andre aksjonsforskningsprosjekter (Skeie, 2009a, 2009b, 2010). Det å etablere et skrivende fellesskap åpner dialogiske skriverom med potensial til å koble praksisutvikling og teoriutvikling for alle deltakerne. Her taler vi om kollektive skrive- og responsforpliktelser og et gjensidig utbytte som dialogorientert aksjonsforskning gjerne er opptatt av (Tragoulia & Strogilos, 2013). Rönnerman et al. (2016) er også inne på dette når det tales om at demokratiske dialoger har kraft til å å generere felles kunnskap gjennom bred deltakelse som involverer alle deltakernes stemmer. Disse stemmene kan også ytre seg i skriftlig form og kan få frem en kobling mellom det prosedurale og det kollektivt forpliktende ved dialog.

Dialogisk orientert aksjonsforskning har gjerne målsettinger om å skape forandring og forbedring av hele den konteksten forskningen foregår i. Gjennom dialogene settes potensielle endringsprosesser for et større fellesskap i gang, med mål om mer meningsgivende praksiser også for aktører som ikke nødvendigvis deltok selv i aksjonsforskningsprosjektet. For vårt prosjekt i videregående skole innebar denne type forpliktelse at

andre lærere og elever kunne benytte seg av de utprøvinger og kunnskaper som er delt internt på skolen, gjennom deltakelse på konferanser lokalt, nasjonalt og internasjonalt og i forskningspublikasjoner.

Vi var innledningsvis inne på at de nettverk som er etablert gjennom egen aksjonsforskning, på mange måter har levd sitt eget liv. De har vært reaktivert i nye former og med andre aktører som deltakere. Nettverkene har båret i seg kimen til nye utviklings- og forskningsprosjekter. Noen ganger har det vært praksisfeltet, forstått som skoleeiere, skoleledere eller bestemte lærere i skolefeltet, som har initiert nye omdreininger, mens andre ganger har det vært oss forskere ved universitetet som har reengasjert disse. Målsettingen ved den neste prosessen eller prosjektet har vært gjenkjennelig, nemlig det å utvikle praksisfeltet til det beste for dem som lever og virker i det, og å generere ny kunnskap om hvordan dette har foregått og henger sammen.

Konklusjon

Vi har i denne artikkelen diskutert den bruk og funksjon begrepet og fenomenet dialog har og kan ha i aksjonsforskningssammenhenger. Artikkelen kretser rundt dialog som nøkkelbegrep, og det er denne kretsen vi har forsøkt å fange inn gjennom to typer kontinuum langs to akser som krysser hverandre og danner en matrise med fire felt. Aksenes kontinuum går fra det prosedurale til det substansielle og fra det individuelle til det kollektive. Plasseringen av empirisk materiale og dokumentasjon av egne erfaringer i de ulike felt i denne matrisen vil avhenge av hvor nær bruken er det prosedurale eller substansielle langs den ene akse og det individuelle eller kollektive langs den andre. Vårt poeng har ikke vært å diskutere definisjonen av dialog innenfor aksjonsforskning med sikte på å komme frem til en konklusjon, men å utvikle et teoretisk og begrepsmessig arbeidsredskap som gjør det mulig å fange inn ulike bruk og ulike forståelser av dialog slik disse forefinnes i aksjonsforskning.

Vi oppfatter dialog i aksjonsforskning som noe mer og annet enn en definitorisk størrelse, nemlig mer som et redskap forskere tar i bruk, eller en «aktør» som vi dels bruker, men som også til dels «bruker» oss. Forslaget vårt med å presentere dette i matrisen kan forhåpentligvis fungere

som et hjelpemiddel til å fange inn dette og utvikle diskusjonen om dialog og andre sentrale verdibegreper i aksjonsforskning videre. Vi vi hevde at dialog i aksjonsforskningssammenheng kan ses som bærer av grunnleggende verdier og anliggender («concerns») som gjensidig utbytte, forpliktelse og deltakelse, blant aktørene som deltar i denne type forskningsnettverk, og at dialog som begrep og fenomen tar med seg visse «krefter» inn i aksjonsforskningsprosessen som peker i retning av myndiggjøring, frigjøring og selvstendigjøring for individ og fellesskap. Basert på den analysen som er presentert her, kan videre forskning drøfte de krefter og verdier som er i virksomhet i aksjonsforskning.

Referanser

- Ahmad, A. K., Gjøtterud, S. & Krogh, E. (2016). Dialogue conferences and empowerment: Transforming primary education in Tanzania through cooperation. *Educational Action Research*, 24(2), 300–316. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1058172>
- Gustavsen, B., Hansson, A. & Qvale, T. U. (2008). Action research and the challenge of scope. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice* (s. 63–76). London: Sage.
- Helskog, G. H. (2014). Moving out of conflict into reconciliation – bildung through philosophical dialogue in intercultural and interreligious education. *Educational Action Research*, 22(3), 340–362. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.882262>
- Helskog, G. H. (2015a). The Gandhi project: Dialogos philosophical dialogues and the ethics and politics of intercultural and interfaith friendship. *Educational Action Research*, 23(2), 225–242. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.980287>
- Helskog, G. H. (2015b). Re-imagining ‘Bildung zur Humanität’: How I developed the Dialogis approach to practical philosophy through action inquiry research. *Educational Action Research*, 23(3), 416–435. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1013048>
- Husebø, D. & Johannessen, Ø. L. (2010). Kunnskapsformer og kunnskapsutvikling i praksisfellesskaper. I T. Lund, M. B. Postholm & G. Skeie (Red.), *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (s. 33–48). Trondheim: Tapir akademisk.
- Husebø, D. & Johannessen, Ø. L. (2018). Interreligious dialogue in Oslo in the years following the terror attacks of 22 July 2011. I T. Knauth, A. Köhrs, D. Vieregge & M. v. d. Lippe (Red.), *Religion and dialogue in the city. Case studies on*

- interreligious encounter in urban community and education* (s. 115–140). Münster: Waxmann.
- Husebø, D. & Johannessen, Ø. L. (2019). Case study 6: The house of literature in Oslo. I J. Ipgrave (Red.), *Interreligious engagement in urban spaces* (s. 151–157). Springer: London.
- Husebø, D., Skeie, G., Allaico, A. K. T. & Bjørnevik, T. H. (2019). Dialogue in an upper secondary school and the subject religion and ethics in Norway. *Religion & Education*. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577714>
- Ipgrave, J. (Red.). (2019). *Interreligious engagement in urban spaces. Social, material and ideological dimensions*. Cham: Springer Nature.
- Ipgrave, J. & Lippe, M. v. d. (2018). Interreligious dialogue and engagement in the city. I J. Ipgrave, T. Knauth, A. Köhrs, D. Vieregge & M. v. d. Lippe (Red.), *Religion and dialogue in the city. Case studies on interreligious encounter in urban community and education* (s. 277–290). Münster: Waxmann.
- Johannessen, Ø. L. (2015). *Kulturkompetanse i religionsundervisningen?: en studie av religionslæreres arbeid i det mangfoldige klasserommet*. (Ph.d.). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Johannessen, Ø. L. & Husebø, D. (2019a). Case study 2: Building young people's social capital through networks of interreligious dialogue in Oslo. I J. Ipgrave (Reds.), *Interreligious engagement in urban spaces. Social, material and ideological dimensions* (s. 39–54). Cham: Springer Nature.
- Johannessen, Ø. L. & Husebø, D. (2019b). Case study 6: Interreligious educational activities. I J. Ipgrave (Red.), *Interreligious engagement in urban spaces. Social, material and ideological dimensions* (s. 239–249). Cham: Springer Nature.
- Kuntz, A. M., Presnall, M. M., Priola, M., Tilford, A. & Ward, R. (2013). Creative pedagogies and collaboration: An action research project. *Educational Action Research*, 21(1), 42–58. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.761925>
- Leirvik, O. (2001). *Religionsdialog på norsk* (Ny og utvida utg. ed.). Oslo: Pax.
- Leirvik, O. (2004). Kontekstuell religionsdialog – i spenninga mellom liberal multikulturalisme og tverrreligiøs aktivisme. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 105 E(01). Hentet fra http://www.idunn.no/ts/ntt/2004/01/kontekstuell_religionsdialog_-_i_spenninga_mellom_liberal_multikulturalisme
- Luby, A. (2014). First footing inter-faith dialogue. *Educational Action Research*, 22(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.854176>
- Lund, T., Rotvold, L. A., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E. & Tiller, T. (2010). Dialogkonferansen som læringsarena og pedagogisk utviklingsverktøy. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 4(1), 47–64. Hentet fra <https://docplayer.me/1620948-Dialogkonferansen-som-laeringsarena-og-pedagogisk-utviklingsverktoy.html>
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument*. Oslo: Cappelen.

- Moustakim, M. (2007). From transmission to dialogue: Promoting critical engagement in higher education teaching and learning. *Educational Action Research*, 15(2), 209–220. <https://doi.org/10.1080/09650790701314734>
- Postholm, M. B. (2009). Research and development work: Developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research*, 17(4), 551–565. <https://doi.org/10.1080/09650790903309425>
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The Sage handbook of action research. Participative inquiry and practice*. Los Angeles: Sage.
- Rønnerman, K., Salo, P., Furu, E. M., Lund, T., Olin, A. & Jakhelln, R. (2016). Bringing ideals into dialogue with practices: On the principles and practices of the Nordic Network for Action Research. *Educational Action Research*, 24(1), 46–64. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1069751>
- Salter, S., Douglas, T. & Kember, D. (2017). Comparing face-to-face and asynchronous online communication as mechanisms for critical reflective dialogue. *Educational Action Research*, 25(5), 790–805. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1245626>
- Sanderse, W. (2016). Aristotelian action research: Its value for studying character education in schools. *Educational Action Research*, 24(4), 446–459. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1067161>
- Seeley, J., McAteer, M., Osorio Sánchez, C. & Kenfield, Y. (2019). Creating a space for global dialogue on knowledge democracy: Experiences from the inaugural global assembly for knowledge democracy. *Educational Action Research*, 27(1), 22–39. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1552170>
- Skeie, G. (2009a). A community of dialogue and conflict? Discussion of community of practice findings in a wider European context. I J. Ipgrave, R. Jackson & K. O'Grady (Red.), *Religious education research through a community of practice: Action research and the interpretive approach* (s. 216–234). Münster: Waxmann Verlag.
- Skeie, G. (2009b). Power to the people! Dialogue and conflict in the light of classroom interaction studies. I I. T. Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Rosón & G. Skeie (Red.), *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction in European countries* (s. 249–275). Münster: Waxmann Verlag.
- Skeie, G. (2010). Fagdidaktisk læring gjennom medvirkning. Forskeres og læreres kollektive læring knyttet til praksisutvikling. I B. Aamotsbakken (Red.), *Læring og medvirkning* (s. 27–44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stokke, C. & Helskog, G. H. (2014). Promoting dialogical democracy. Dialogos in intercultural and interfaith education. *Studies in Interreligious Dialogue*, 24(2), 182–201. <https://doi.org/10.2143/SID.24.2.3073525>
- Thoresen, A.-L. & Norbye, B. (2019). Reflective writing followed by dialogue improves supervision practices and cooperation in midwifery education. *Educational Action Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1679653>

- Tragoulia, E. & Strogilos, V. (2013). Using dialogue as a means to promote collaborative and inclusive practices. *Educational Action Research*, 21(4), 485–505. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.832342>
- Weiler, J. (2001). Promoting the dialogue: Role of action research at Belvedere Technical Teachers' College, Zimbabwe. *Educational Action Research*, 9(3), 413–436. <https://doi.org/10.1080/09650790100200167>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2009). Dialogic inquiry as collaborative action research. I S. Noffke & B. Somekh (Red.), *The Sage handbook of educational action research* (s. 50–61). London: Sage.
- Wood, L., McAteer, M. & Whitehead, J. (2019). How are action researchers contributing to knowledge democracy? A global perspective. *Educational Action Research*, 27(1), 7–21. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1531044>