

20

Validitet i aksjonsforskning

Ann Lisa Sylte

This article discusses challenges concerning validity within action research. The research project demanded that the four researchers, who were also teacher educators, assisted teachers from vocational education programs in researching their own practice in relation to didactical development of knowledge and implementation of curriculums. Developmental research projects were conducted at 13 different schools for upper secondary education (VGS) and 6 conducted in programs for vocational education, in Norway. Simultaneously the teachers involved were part time students at a continuing education program within vocational development work. Validity is clarified by empirical examples from the collected data, and challenges linked to trustworthy documentation and the role of the researcher. This article discusses and summarizes how validity was addressed in the action research project, and concludes with important factors to take into consideration.

Innledning

Med bakgrunn i egen forskning i et aksjonsforskningssamarbeid med lærere i yrkesfagopplæringen i videregående skole, vil jeg i denne artikkelen ha fokus på validitet i aksjonsforskning. I praktisk pedagogisk aksjonsforskning som prosjektet var mest preget av, blir læreplanprosesser utviklet gjennom samarbeid og demokrati ved at planlegging, gjennomføring og kritisk analyse av undervisning og læring blir strukturert som sirkulære og sekvensielle prosesser (Carr & Kemmis; 1986; Hiim, 2016; McNiff, 2002; Stenhouse, 1975; Whitehead & McNiff, 2006). Data fra hver sekvens får da betydning for hva som velges å gjøre videre. Imidlertid er det kritiske røster om aksjonsforskningens validitet. Det hevdes at spillerommet til forskerens dømmekraft

og vurderingsevne kan bli for stort (Grimen, 2004). Det hevdes også at det er vanlig at vi mennesker fremstiller det vi har gjort på en slik måte at vi dekker over og/eller pynter på fremstillingene våre for å få dem til å se bedre ut, mer innovative, politisk korrekte og lignende, enn de i realiteten er (Eikeland, 2006). Av samme grunn er det relevant å belyse utfordringer rundt validitet i aksjonsforskning og drøfte hvordan man kan ivareta validiteten.

Prosjektet innebar at forskere som også var lærerutdannere bistod lærere i å forske i egen praksis med didaktisk kunnskapsutvikling og implementering av Læreplanen Kunnskapsløftet 06 (LK06) (Dahlback, Hansen, Haaland & Sylte, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2006). Lærerne deltok samtidig på en deltidsbasert videreutdanningsstudie i yrkespedagogisk utviklingsarbeid (YPU) ved Høgskolen i Oslo og Akershus, hvor de utviklet innhold, arbeidsformer og vurderingsmåter gjennom systematiske utviklingsforsøk i sin praksis. Et hovedanliggende var å oppnå best mulig læring for alle som deltok, og sluttdokumentasjon som andre lærere, opplæringsansvarlige og utdanningsmyndigheter kan lære av. Utdanning og læring i pedagogisk aksjonsforskning er ansett som en erfaringsbasert, sosial og verdiforankret virksomhet (Hiim, 2016). Hensikten med forskningen var ikke å utvikle teori i form av foreskrivende prosedyrer, men snarere å utvikle kontekstbaserte eksempler og prinsipper for yrkesrelevant opplæring som viser hvordan sentrale utfordringer i utdanningsarbeidet kan møtes.

Utfordringer i prosjektet med dokumentasjon, analyse av data og diskusjoner knyttet til validitet, er grunnlaget for problemstillingen i artikkelen. Validitet kan også berøres av interaksjonsprosessen og dermed forskerrollen i aksjonsforskningen. Hvordan dokumentasjonen synliggjør aksjonsforskningen på en troverdig måte, kan også påvirke validitet. Validitet vil her drøftes med bakgrunn i aksjonsforskningsprosjektet i yrkesutdanningen. Prosjektet er ett av to delprosjekter i forfatterens ph.d.-avhandling om didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning i Norge. Validitet belyses ut fra empiriske eksempler fra aksjonsforskningens datainnsamling og utfordringer knyttet til forskerrollen. I artikkelen rettes oppmerksomheten mot *hvordan validitet i aksjonsforskning kan ivaretas*.

Først belyses validitet i aksjonsforskning ut fra et teoretisk perspektiv knyttet til prosjektet. Så presenteres prosjektet. Her beskrives forskningstilnærmingen og grunnlaget for de empiriske eksemplene. Deretter belyses validitet ut fra empiriske eksempler. Videre drøftes validitet knyttet til de empiriske

eksemplene og forskerrollen i lys av teori. I konklusjonen oppsummeres hvordan vi ivaretok validiteten i aksjonsforskningsprosjektet, og hva som var viktig å ta hensyn til.

Aksjonsforskning og validitet

Aksjonsforskning har utgangspunkt i en hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapelig retning og kjennetegnes ved sitt empiriske utgangspunkt i motsetning til konvensjonell deduktiv forskning fra den naturvitenskapelige positivistiske retningen (Amble, 2012). I aksjonsforskning er en felles læringsprosess mellom felt og forsker vektlagt, hvor ny kunnskap både skal være relevant i feltet og ha en vitenskapelig standard (Svensson & Nielsen, 2006). Demokratiske prosesser vektlegges sterkt. Aksjonsforskning kan betegnes som en deltakerorientert og demokratisk prosess som har til hensikt å utvikle kunnskap som deltakerne selv og andre kan lære av. Det er en vitenskapelig metode som bidrar til å produsere anvendelsesorientert, gyldig, normativ og relevant kunnskap (Kildedal, 2005; Reason & Bradbury, 2008). Aksjonsforskning i pedagogiske kontekster «(..) innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv» (Hiim, 2010, s. 18).

Eikeland (2006) tar opp flere utfordringer knyttet til validitet i aksjonsforskning og forskning basert på menneskelig aktivitet generelt. For å skape ny kunnskap, er det viktig å sikre at det er det som deltakerne har sagt, som forskeren tolker og fortetter. Han poengterer at validiteten er avhengig av at alle deltakerne dokumenterer det som konkret er gjort, og ikke hva de skulle ønske at de hadde gjort, eller eksempelvis at de bevisst utelater ting fra beskrivelsene som ikke helt ble som de hadde tenkt.

Sentrale utfordringer rundt validitet som gyldighet og pålitelighet i prosjektet kunne handle om dokumentasjonsprosessen, om hvordan ulike former for kunnskap ble dokumentert og presentert. Det kunne dreie seg om hvordan deltakerne dokumenterte på sitt nivå og forskerne på sitt nivå, og om hvorvidt vi hadde klart å dokumentere det som deltakerne hadde sagt, i vår analyse, tolkning og fortetting. Om problemstillingene i prosjektet var nyttige for deltakerne, kunne også være en sentral utfordring. Å holde motivasjonen til deltakerne oppe og at forskningsspørsmålene var relevante for deres praksis, kunne

også være en utfordring. Samtidig kunne forskerrollen som samtidig innebar lærerrollen, være en utfordring som det var viktig å være bevisst på. Her kunne det dreie seg om makt og påvirkning av forsker og samtidig lærerutdanner, avhengighet og myndighetsgjøring av deltakerne i prosjektene. I forlengelsen av det kunne de demokratiske prosessene med deltakerne også være en utfordring. Det var slike utfordringer som eventuelt kunne medføre at vi ikke fikk belyst problemstillingen og forskningsspørsmålene på en tilstrekkelig måte.

Reason og Bradbury (2008) betrakter aksjonsforskning som systematisk utvikling av kunnskap og kunnskapsproduksjon basert på en annen form enn konvensjonell forskning, en form som arbeider mot praktiske resultater og ny forståelse. De peker på felles validitetsstrategier på tre nivåer som vil hjelpe forskeren i den praktiske aksjonsforskningen. Nivåene defineres som *first-*, *second-* og *third-person action research / practice* (Reason & Bradbury, 2008, s. 6). Begrepene har sammenheng med diskusjoner omkring forholdet mellom forsker og deltaker på første-, andre- og tredje-ordensnivå i aksjonsforskningen. På *first-person*-nivået i prosjektet var det viktig å få frem deltakernes empiriske beskrivelser som kunne bearbeides og systematiseres forankret i prosjektets teoretiske ramme. På *second-person*-nivået var oppfølgingen, veiledningen og interaksjonen mellom forskeren og deltakerne viktig. Mens på *third-person*-nivået ble analysen og forskerens tolkninger av deltakernes beskrivelser fra eksempelvis rapporter kritisk drøftet i dialog med deltakerne.

Reason og Bradbury (2008) peker også på fem validitetskriterier for aksjonsforskning som var sentrale i prosjektet. De defineres av Hiim¹ (2010) som kvalitetskriterier. 1) *Kvalitet i relasjonell praksis*. I prosjektet dreide det seg om prosjektets hensikt og viktigheten av å involvere deltakerne i utviklingsprosessen. Her ble interaksjonen med og tilbakemeldinger fra deltakerne en viktig del av endringsprosessen underveis i aksjonsforskningen. 2) *Kvalitet som refleksivt-praktisk utbytte*. Deltakernes læringsutbytte var en sentral del av prosjektets strategi. Her var det viktig at kunnskapen var nyttig og relevant for både deltakernes egen praksis og deres elever. I tillegg ble fokus rettet mot det deltakerne var opptatt av, for å motivere og frigjøre deres erfaringer som ressurs for egen og felles refleksjon. 3) *Kvalitet som pluralitet i kunnskapsformer*. I prosjektet var vi opptatt av at innholdet/teorien som ble vektlagt var tett knyttet til deltakernes praksis. Det innebar at utvikling av begreper underveis i utviklingsprosessen

1 Her brukes Hiims (2010) norske oversettelse av Reason og Bradburys (2008) validitetskriterier.

tok utgangspunkt i deres pedagogiske praksis og omvendt. Det handlet også om deltakernes medinnflytelse, slik at prosjektets forskningsspørsmål og deltakernes problemstillinger var relevante for å utvikle didaktisk kunnskap. 4) *Kvalitet som deltakelse i betydningsfullt arbeid*. Det handlet om forskernes fokus på deltakernes opplevelse av nytteverdi av underprosjektene med utviklingsforsøkene. Vi var opptatt av at det var deres didaktiske behov for ny kunnskap i egen lærervirksomhet som lå til grunn for utviklingsprosessen i deres utviklingsprosjekter. Dette for å holde motivasjonen deres oppe og for å få til endringsprosesser som ble varige, som innebærer det 5. kriteriet om *kvalitet som fremvoksende utviklings- og undersøkelsesprosesser med varige konsekvenser*. Ifølge Hiim (2010) henger kriteriene nøye sammen og er overlappende.

Whitehead og McNiff (2006) råd i tolkninger av data innebærer at vi sorterer og kategoriserer data og analyserer dataenes mening, for så å identifisere og etablere standarder for analysekriterier og generering av belegg:

- «Generating evidence and establishing standards of judgement
- Deciding which kinds of standards are appropriate for judgement of the quality of practitioners' action research accounts» (Whitehead & McNiff, 2006, s. 80).

I tillegg var disse prinsippene sentrale i forskningen basert på Hiims (2010) prinsipper for validitet:

1. At dataene viser lærernes praksis – hva som konkret ble gjort for å utvikle relevant yrkesutdanning, hvilke muligheter vi så og hvilke hindringer vi opplevde.
2. At dataene viser konkret hvordan vi har arbeidet for å sikre medinnflytelse og medvirkning fra de involverte i prosessen og at alles stemmer ble hørt.

Presentasjon av prosjektet

Bakgrunnen for prosjektet var at mange av dagens yrkes- og profesjonsutdanninger ikke oppleves relevante for yrket det utdannes til (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2013, 2015; Molander & Terum, 2008; Smeby, 2008; Statistisk sentralbyrå, 2016). Valg av aksjonsforskning henger sammen med forskernes forståelse av lærings- og kunnskapsbegrepet. Et pragmatisk og kritisk perspektiv på lærerforskning og lærerkunnskap påvirket valg av metode og arbeidsmåter i

prosjektet (Sylte, 2015b). Det pragmatiske læringsperspektivet er kontekstuet og praksisbasert (Dewey, 1910; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Schön, 1983). Den viktigste forskjellen på pragmatisk pedagogisk tenkning og konvensjonell pedagogisk tekning er at utdanningen med læreplaner, innhold, undervisning og vurdering er basert på analyse av kjerneoppgaver i yrket og yrkesutøvelsen, i stedet for kontekstfri abstrakt teori (Hiim, 2013; Sylte, 2016).

Prosjektets empirigrunnlag

Prosjektet var studier av didaktisk læring i yrkesutdanningens to første år (Dahlback et al., 2011; Sylte, 2014, 2015b). Vi var fire aksjonsforskere som forsket i samarbeid med 37 deltakere (lærere) i videregående skole fra 13 ulike deltakerskoler og seks utdanningsprogram fra fem fylker i Norge. Først gjennomførte vi en analyse av læreplanverket LK06 som grunnlag for implementeringen av læreplanen. Forskerne samarbeidet gjennom interaksjon med deltakerne og skoleledere om å utvikle deltakernes yrkesdidaktiske kompetanse. Deltakerne utviklet didaktiske metoder for yrkesrelevant opplæring gjennom yrkesretting, yrkesdifferensiering og vurderingsverktøy i 37 utviklingsprosjekter ved deltakerskolene. Prosjektet var organisert med pedagogiske verksteder knyttet til deltidsutdanningen, YPU. Forskerne gjennomførte 3-4 samlinger hvert semester sammen med deltakerne. Forskerne veiledet i tillegg deltakerne lokalt mellom samlingene. Temaene for samlingene var delvis bestemt av forskerne, med utgangspunkt i deltakernes uttrykte behov for faglig innhold. Pedagogiske verksteder og veiledning hadde til hensikt å utvikle kunnskap som både deltakerne og andre kan lære av, slik at kunnskapen ble varig, i tråd med Reason og Bradburys (2008) femte kriterium. En sentral strategi var at deltakerne skulle lære å forske i egen praksis for systematisk å videreutvikle eget didaktisk arbeid i samarbeid med elever, kolleger og andre i skoleorganisasjonen (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2007; McNiff, 2002; McNiff & Whitehead, 2006). Prosjektet gikk over fire år og hadde systematiske og grundige endringsprosesser som ble dokumentert underveis av både deltakerne og forskerne. To eksempler på utviklingsforsøk som deltakerne gjorde:

Noen deltakere gjorde forsøk med yrkesdifferensiering hvor de laget åpne praktisk-teoretiske oppgaver på brede utdanningsprogram trinn 1 (VG1). I første fase innledet de med felles mål om temaet som eksempelvis kunne være teori om kundebehandling.

Temaet var fellestrekk om kundebehandling som var relevante for mange yrker i Design og håndverksfag. I andre fase var det innledende øvelser hvor elevene valgte individuelle mål knyttet til sitt yrkesvalg. I tredje fase fordypet elevene seg i sitt valgte yrke. I fjerde fase var det erfaringsdeling hvor gruppene presenterte fra hvert sitt yrkesfag. Her ble det synliggjøring av temaet knyttet til ulike yrker med felles oppsummering og vurdering.

Andre deltakere gjorde forsøk med vurdering for læring hvor de utarbeidet kjennetegn på kvaliteten av måloppnåelse. Kjennetegnene tok utgangspunkt i analyse av kjerneoppgaver i yrkene og læreplananalyse. De utarbeidet praktisk-teoretiske oppgaver med beskrivelser av kvaliteten på oppnåelse av kompetansemålene beskrevet som lav, middels og høy måloppnåelse. Nøkkelpåkompetanse var en viktig del av yrkeskompetansen som var inkludert i kjennetegnene. Helhetlig yrkeskompetanse var vektlagt i både kjennetegnene, undervisvurderingen som fremovermelding og sluttvurderingen.

Empirien fremkom på grunnlag av forskernes og deltakernes logger, deltakernes undervisningsplaner, oppgavetekster, elevbesvarelser og arbeidslogger. Deltakende uformell observasjon ble til dels brukt ved en skole. Deltakernes kvantitative og kvalitative undersøkelser, logger, planer og elevs oppgavetekster hvor elevenes stemme ble synliggjort i 37 rapporter fra deres delprosjekter, var en viktig del av datagrunnlaget. Rapportene innebar resultater fra deltakernes delprosjekter. I tillegg dokumenterte forskerne gjennom halvstrukturerte logger og referater fra verkstedsamlinger og lokale veiledningsøker mellom samlingene. For å få ytterligere kvalitativ innsikt i kontekst og funn fra deltakernes utviklingsprosjekter, valgte forskerne å gjennomføre kvalitative intervjuer med deltakerne bak de didaktiske eksemplene som ble presentert i forskningsrapporten (Dahlback, et al., 2011).

Forskningstilnærmingen i prosjektet knyttet til validitet

Det finnes ulike metodiske tilnærminger innenfor aksjonsforskning, og forskeren kan innta ulike roller (Pålshaugen, 2007). En tilnærming bygger på en forståelse av at alle prosjektdeltakerne besitter ulik, men relevant kompetanse for forskningen. Her bygges for eksempel datainnsamlingen i stor grad på

«likemannsprinsippet», hvor deltakerne dokumenterer samhandling med andre deltakere. Da har forskeren det koordinerende ansvaret som prosjektleder og er ansvarlig for prosjektets vitenskapelige legitimitet. Denne aksjonsforskningstilnærmingen medfører noen utfordringer knyttet til tradisjonelle vitenskapelige forskningsprinsipper som objektivitet og forskningens validitet (Swant, 2001). Det innebærer en svært stor grad av likestilling i forskningsprosessen uavhengig av kompetanse og kan betraktes som et ytterpunkt innenfor aksjonsforskning (Heron, 1996). Denne frigjørende aksjonsforskningen, hvor forsker og aktør har felles ansvar, preget deler av den metodiske tilnærmingen i prosjektet. Deltakerne hadde selv ansvar for sine underprosjekter hvor de planla, gjennomførte og vurderte ulike didaktiske eksempler på yrkesretting og -relevans. Her var Reason og Bradburys (2008) første kriterium om *kvalitet i relasjonell praksis* sentralt. Selv om forskerne veiledet i prosessen, var det deltakernes didaktiske utfordringer som lå til grunn for hvordan de prøvde ut ulike didaktiske løsningsforslag. Forskerne la stor vekt på demokratiske prosesser hvor vi la opp til refleksjon og diskusjon rundt den erfarte utviklingspraksisen. Her var det viktig at deltakerne opplevde problemstillingen relevant, og at de så nytteverdien av utviklingen i prosjektet. Reason og Bradburys tredje og fjerde kriterium om *kvalitet som pluralitet i kunnskapsformer* og *kvalitet som deltakelse i betydningsfullt arbeid*, var også sentrale i delen som bar preg av den frigjørende tilnærmingen. Her var fokuset å utvikle kunnskap i en samhandlingsprosess med deltakerne. Carr og Kemmis (2005) aksepterer bare den frigjørende forskningen, initiert og styrt innenfra, som ekte aksjonsforskning. Bjørnsrud (2005, s. 40) synes imidlertid denne formen for aksjonsforskning er: «(..) problematisk ved at forskeren nærmest får en slags konsulentrolle. Det er heller ikke noe krav om at det med bakgrunn i erfaringsmaterialet skal utvikles forskningsrapporter eller andre tekster som kan publiseres». Carr og Kemmis (1986, 2005) er opptatt av at kunnskapen kan og bør utvikles mellom konstruksjon og rekonstruksjon, i en sosial og kulturell kontekst. Mens i vårt prosjekt var det krav om forskningsrapport fra deltakerne.

Praktisk aksjonsforskning innebærer et bytteforhold mellom forsker og aktør. Her vil lærere som deltar kunne utvikle forståelse for egen praksis (Bjørnsrud, 2005). Etter hvert som deltakernes erfaringer ble akkumulert, kunne forskerne systematisere disse erfaringene samt utvikle ny teori. Stenhouse (1975) er imidlertid skeptisk til et skille mellom lærere eller praktikere og forskere. Utfordringen var om disse erfaringene var beskrevet så

tydelig og konkret av deltakerne, altså om de var valide nok, til at dette kunne systemiseres og utvikles til ny didaktisk teori om undervisning og vurdering, og om forskerne klarte å fremstille det troverdig. Kalleberg (1992, s. 34) mener: «Aksjonsforskning bør defineres tosidig, som virksomhet som ikke bare skal a) produsere ny vitenskapelig kunnskap, men også b) bidra til forbedring i det felt som studeres gjennom aktiv deltakelse fra forskeren.» Her deltar forskeren aktivt i endringsprosesser i feltet. Det etableres dermed et bytteforhold mellom de som er i praksis og de som forsker. Men dette skillet mellom praktiker og forsker er ikke like klart eller absolutt i ulike tilnærminger til aksjonsforskning.

Tilnærmingen i prosjektet var mest inspirert av den praktiske pedagogiske aksjonsforskningstradisjonen (Carr & Kemmis, 1986; Dahlback et al., 2011; Elliott, 1991, 1998; Hiim, 2010, 2013, 2016; Kemmis, 2001, 2010; McNiff & Whitehead, 2006; Stenhouse, 1975). En sentral strategi i forskningsarbeidet innebar Reason og Bradburys (2008) andre kriterium. Her ble endringsprosessen utviklet som en samarbeidende, demokratisk aksjonsforskningsprosess, hvor hensikten hadde forankring i Reason og Bradburys (2008) femte kriterium om *kvalitet som refleksivt-praktisk utbytte* og *kvalitet som fremvoksende utviklings- og undersøkelsesprosesser med varige konsekvenser*. Hensikten var altså å utvikle eksempler og prinsipper for relevant yrkesutdanning for å vise hvordan sentrale utfordringer i utdanningsarbeidet kunne møtes for å gi grunnlag for videre inspirasjon og kunnskapsutvikling til nytte for andre.

Imidlertid var det også noen trekk fra Zuber-Skerritts (1996) tenkning, hvor man starter med en teknisk tilnærming hvor forskeren er den mest aktive og styrende, for å gå over i en prosess med økt grad av deltakerinnflytelse på retning og utvikling av tema og prosess. Den tekniske tilnærmingen ga rom for styring av retningen for forskningen og for innføringen av arbeidsformen, slik at prosessen fikk struktur og fremdrift. I fortsettelsen ga den praktisk-pedagogiske tilnærmingen muligheter for at deltakerne fikk økt eierforhold til sine underprosjekter i tråd med Reason og Bradburys (2008) første og andre kriterium. Fokuset ble rettet mot det deltakerne var opptatt av, for å motivere og frigjøre deres erfaringer som ressurs for egen og felles refleksjon. Forskernes oppgave var å hjelpe den enkelte og gruppen med å få til den frigjørende og kritiske refleksjonen. Gjennom denne refleksjonen kunne ny kunnskap konstrueres og føyes sammen med den deltakerne hadde, fordi problemstillingene, forskningsspørsmålene og innholdet var knyttet til deres egen hverdag.

Her var Reason og Bradburys tredje og fjerde kriterium sentralt. Samtidig kunne forskerne få dypere innsikt og bedre forståelse av deres erfaringer, kunnskap og refleksjon og dermed igjen utvikle ny kunnskap til vår forskning. Det ble lagt vekt på å utvikle begreper og forståelse med grunnlag i deltakernes oppgaver. Det var deltakerne selv som prøvde ut arbeidet i praksis med sine elever, og det var kun de som så og forstod arbeidet fra innsiden, og som i utgangspunktet var nærmest til å utvikle relevante profesjonelle begreper. Samtidig kan man også se at de tre aksjonsforskningstypene må ses på som sammenhengende og avhengige utviklingsstadier, mer enn som gjensidig ekskluderende (Zuber-Skerritt, 1996), fordi forskerne systematiserte deltakernes erfaringer etter at de ble akkumulert, men i samarbeid og dialog med deltakerne.

Analyse og validitet i prosjektet

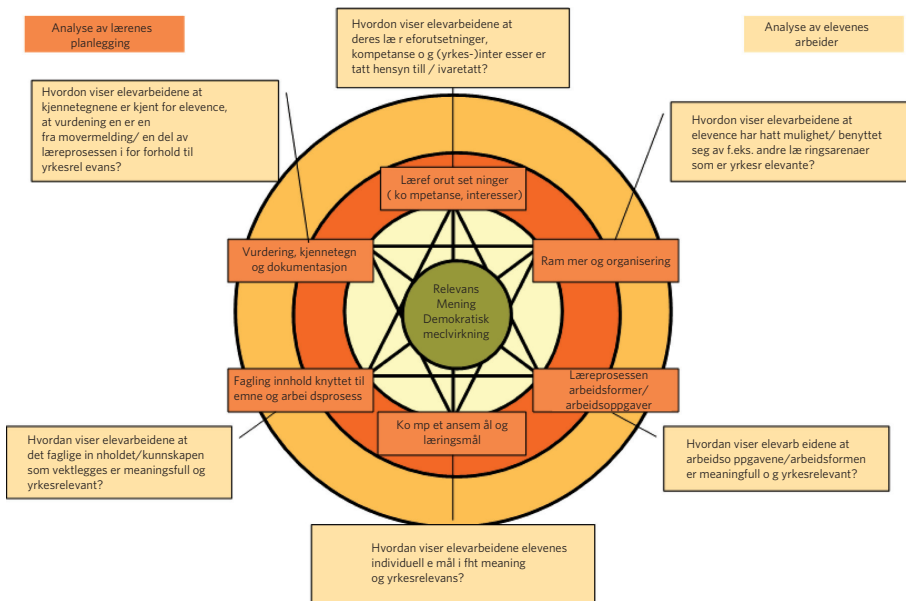
Forskerne var meget opptatt av den demokratiske prosessen i prosjektet. Gjennom kritisk refleksjon i dialog med deltakerne ble deres behov for didaktisk kompetanseutvikling hørt, sett og tatt hensyn til. I analyseprosessen fikk deltakerne lese og korrigere forskernes fremstilling fra deltakernes delprosjekter. Faren med denne typen samhandling kan selvsagt være at deltakerne ikke vil offentliggjøre det de ikke fikk til. Derfor var vi også meget bevisst på å utvikle faglig, didaktisk og sosial trygghet i gruppene.

Forskningen handlet om å dokumentere didaktiske og faglige utviklingsprosesser på en slik måte at de kunne generere ny teori og kunnskap (Hiim, 2010). For å få høy kvalitet i aksjonsforskningen var det viktig å identifisere kriterier og standarder for analysen av empirien. Reason og Bradburys (2008) validitetskriterier preget strukturen og fremdriften i prosjektet. Det var viktig å artikulere standardene og produsere teorier som fremstod som originale, valide og betydningsfulle for feltet (McNiff & Whitehead, 2006). Forskerne analyserte kritisk og systematiserte empirien i tråd med Kvale og Brinkmanns (2009) tre analysenivåer – selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. For å ivareta validiteten i analysedelen av aksjonsforskningen ble det stilt flere spørsmål inspirert av Whitehead og McNiff (2006) og Hiim (2010): Hvilke erfaringer/opplevelser bør beskrives for å vise hva som har skjedd? Hvilke typer data vil vise den utviklingen som har skjedd? Hvordan kan en beskrive og evaluere funnene i og av læringsprosessen?

Hvordan kan en modifisere forskerens deltakelse, påvirkning, ideer og praksis, altså forskerrollen, i lys av denne evalueringen? Forskernes refleksjoner rundt spørsmålene førte til utvikling av en analysemodell (Figur 20.1).

Modellen ble utarbeidet som et analyseverktøy til bruk for både forskerne og deltakerne med tanke på å kvalitetssikre arbeidet. Et hovedanliggende i analyseprosessen var å utvikle teori i form av begreper og generaliseringer ut fra deltakernes praksis i tråd med Reason og Bradburys (2008) tredje kriterium. Modellen tok utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2001) og ivaretok deltakernes og elevenes nivå for analyse av meningsfull og yrkesrelevant opplæring preget av elevmedvirkning. Analysen ble kategorisert etter didaktisk relasjonstenkning gjennom kategoriene læreforutsetninger, mål, rammefaktorer, innhold, arbeidsmåter/læreprosess og vurdering (Hiim & Hippe, 2001; Sylte, 2016). Underkategoriene var relevans, mening og demokratisk medvirkning på lærer- og elevnivå. Forskerne analyserte deltakernes dokumenterte utviklingsarbeider i deres rapporter, men så dem i sammenheng med samhandlingsprosessene som hadde foregått.

I analysen av deltakernes rapporter utarbeidet vi spørsmål som for eksempel om hvordan deltakernes planlegging viser at det faglige innholdet som ble



Figur 20.1 Analysemodell basert på didaktiske kategorier (Dahlback et al., 2011 s. 125).

vektlagt opplevdes meningsfullt og relevant for elevene, om hvordan elevarbeidene viser at undervisningen var meningsfull og yrkesrelevant, og om hvordan vurderingsverktøyene med kjennetegn var kjent for elevene og var yrkesrelevante. Som forsker klypte jeg eksempelvis tekst fra deltakernes rapporter som inkluderte elevenes arbeider, inn under hvert analyse spørsmål. I tillegg brukte jeg fargekoder for å få frem mønstre. Deltakerne fikk lese og drøfte forskernes analyser og eventuelt korrigere. På den måten sorterte vi og kategoriserte data for mening, identifiserte standarder for analysekriterier og frembrakte belegg (Whitehead & McNiff, 2006). Likedan viser teksten og vår tolkning at det var det som hadde skjedd i deltakernes undersøkelser, det vil si det som deltakerne hadde skrevet i sine rapporter, som ble dokumentert som resultat av oss forskerne (Eikeland, 2006).

Deltakerne ble invitert til å bruke modellen i sine analyser eksempelvis knyttet til egen planlegging og innhold i en konkret oppgavetekst opp mot elevbetsvarelsene. De som brukte modellen opplevde at den var til stor hjelp i analysearbeidet: «Et veldig godt analyseverktøy» (deltakersitat). Eksempel på analyse av elevmedvirkning, relevans og meningsfullt:

Hvis en oppgavetekst viste en åpen oppgave hvor elevene hadde mulighet til å velge individuelle mål og ulike måter å løse oppgaven på, mens elevbetsvarelsene viste nesten identiske måter å løse oppgaven på, så kunne det være lagt muntlige føringer fra deltakerne som begrenset elevmedvirkningen, relevansen og meningsopplevelsen for eleven.

Imidlertid var det flere av deltakerne som i ettertid uttrykte at det var vanskelig å finne tid til å fordype seg i analysearbeidet. De uttrykte at de hadde nok med å dokumentere det de konkret hadde gjort. Her kunne det være utfordringer knyttet til Reason og Bradburys (2008) tredje og til dels fjerde og femte kriterium. Forskerne drøftet om vi ga den nødvendige støtten deltakerne trengte til å gjøre analysearbeidet, selv om vi systematisk veiledet i prosessen. Vi kom frem til at deltakernes tidsramme var en utfordrende og til dels hindrende faktor i analysearbeidet.

I tillegg til prosjektbeskrivelsene fra deltakerne hadde forskerne samlinger og veiledning med deltakerne underveis i utviklingsprosessen på skolene. Dette ble dokumentert gjennom logger og rapporter, som ble lest og respondert på av deltakerne fortløpende. Elevstemmene ble synliggjort gjennom det deltakerne skrev i sine rapporter, der noen refererte til

elevsitater, mens andre refererte til det elevene hadde sagt i en mer oppsummerende tekst. Et tilbakevendende spørsmål var i hvilken grad det var det som elevene hadde sagt som ble gjengitt, eller om det var deltakernes tolkninger av det elevene opplevde som ble referert i deltakernes rapporter. De samme spørsmålene stilte vi om vår fremstilling av deltakernes utsagn og rapporter. Eller kunne det være som Eikeland (2006) er opptatt av, at det er mer vanlig enn motsatt at vi mennesker fremstiller det vi har gjort på en slik måte at vi dekker over og/eller pynter på fremstillingene våre, for å få dem til å se bedre ut? I tillegg til det som er nevnt her, hadde forskerrollen betydning for validiteten.

Hvordan kan validitet i aksjonsforskning ivaretas?

Hva var de sentrale utfordringene når det gjaldt validitet som gyldighet og pålitelighet i prosjektet? I en aksjonsforberedende fase kan det være en fordel at man fra før kjenner til hvordan det undervises i yrkesfagfeltet. Dette kan lette arbeidet med å komme på «innsiden» av lærernes kultur, for å bli kjent med og forstå det de forstår og tar for gitt (Høie, 2005). Alle de fire forskerne hadde bakgrunn som lektorer i yrkesutdanningen. Dermed måtte vi samtidig være bevisst de mulige utfordringene det er å komme allerede kjente relasjoner tettere inn på livet enn man gjør i andre typer forskning. Det ligger også en utfordring i en form for nærsynthet som kan vanskeliggjøre den nødvendige distansen en må ha som aksjonsforsker. I de fleste tilfeller er det forskeren som har initiativet og pedagogisk autoritet i relasjonen. Det er derfor viktig at forskeren er spørrende og profesjonelt distansert i forskerrollen for å skape subjektrelasjoner (Svensson, 2002). Samtidig var det viktig å synliggjøre handlingsrommet deltakerne hadde til utvikling av didaktisk kunnskap om yrkesrelevant og helhetlig yrkesfagopplæring.

En stor utfordring var om forskerne tilrettela for at deltakerne beskrev sine erfaringer tydelig og konkret nok – om det var så valid at dette kunne systematiseres og utvikles til ny didaktisk teori. For å ivareta validiteten var hovedprinsippet at alle ut fra sitt mandat forsket i og dokumenterte sin praksis på *first-*, *second-* og *third-person*-nivå hvor validitetskriteriene var sentrale på alle nivåene (Reason & Bradbury, 2008). Vi forsket i vårt arbeid og deltakerne i sitt. I prosjektet var det nødvendigvis sammenheng og overlapping mellom de ulike nivåene på en måte som ble klargjort i hvert enkelt underprosjekt. En viktig

oppgave for oss var å sammenligne flere ulike deltakeres dokumentasjon fra sin praksis på *third-person*-nivået.

For å ivareta validitet og forebygge Grimens (2004) kritikk om forskerens dømmekraft og vurderingsevne i valg av data og hvordan de står i forhold til hverandre, analyserte vi gjennom analysemodellen (Figur 20.1) hvor deltakerne fikk lese og korrigere vår analyse. Resultatene etter å ha brukt modellen systematisk, viste mange fasetter vi ikke så ved bare å lese rapportene fra deltakerne. Imidlertid så vi i etterkant at noen av spørsmålsstillingene i modellen kunne virke både ledende og kontrollerende. Her kunne vi muligens hatt mer åpne spørsmål i analysemodellen, som for eksempel: *Hva betyr yrkesrelevans i forhold til undervisnings- og vurderingsformer, og hvordan kan det utvikles?* Samtidig var vi opptatt av om forskerens analyse sa det samme som deltakerne sa i sine rapporter, og hva med elevenes stemme? Var det det som elevene opplevde, som kom frem? Forskeretemet diskuterte om vi burde ha fulgt opp og spurt elevene mer direkte, kanskje gjennom gruppeintervjuer. Samtidig så vi dilemmaet med at deltakerne kunne oppleve at de ble forsket *på* i stedet for at de forsket *med*, og at det kunne oppleves nesten som en kontroll. Derfor ble det bevisst valgt bort.

Bør forskere la være å «blande» seg i deltakernes data? Hiim (2007) reiser et viktig spørsmål om forholdet mellom forskere, lærere og elever. En har vært opptatt av å unngå at forskere «overtar» forskningen og forsker i læreres praksis, noe som vil medføre en splittelse mellom praksis og teori, lite relevante resultater og deprofesjonalisering og umyndiggjøring av lærere. Dermed kunne det være en fare hvis forskerne skulle spørre elevene, og ikke ha en så distansert rolle at vi stolte på at vi hadde tilrettelagt for at deltakerne hadde klart å beskrive dette så tydelig og konkret at det ble valid. Grimen (2004) hevder at kvalitative forskningsopplegg ofte ikke er reproduerbare og at fenomenene kan forandre seg fort, og ofte er det bare forskeren selv som kjenner fenomenene, gjennom personlige erfaringer. Spørsmålet ble da om resultatene av slik forskning kan være objektive og overførbare til nye situasjoner, eller om resultatene er skapt av forskere og dermed er subjektive konstruksjoner. Forskernes rolle var også definert som lærerutdanner, som handlet om å komme med veiledning og input til faglige spørsmål og forhold som gjaldt deltakernes utvikling og dokumentasjon av sin praksis, samtidig som det ga empirigrunnlag for vår forskning – det doble praksisfeltet.

Hvordan kunne forskerrollens betydning påvirke validiteten? En utviklingsprosess som frigir læringsenergi, krever en dynamisk prosess gjennom dialog og at en er bevisst sin distanse i forskerrollen. Samtidig ønsket vi at påføringen i form av undervisning og veiledning til deltakerne skulle være varig, det vil si kunne være bærekraftig og vare lenger enn selve påføringen varte. Hvilke muligheter og begrensninger ga dette i forskerrollen? I noen av Bourdieus underteser beskrives varighet, overførbarhet og det å være uttømmende som mål på virkningen av reproduksjonene (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 60). Slik det kan tolkes, betyr det at vårt mål for YPU-studiet og forskningsprosjektet var at deltakerne utviklet sin praksis gjennom en utvidet forståelse av nye læringskonsept. Det var viktig at deltakerne så denne kunnskapen som overførbar til sin praksis, slik at den ble varig på en slik måte at den ble etablert som en praksis som også gjaldt etter YPU-studiet, og at denne praksisen var så uttømmende, altså så tilstrekkelig, at den fanget de vesentlige sidene i utdanningen. Det beste for deltakerne var jo å lære, jamfør studiets mål (Sylte, 2015a). Studier har alltid en reproduserende side, og dermed en instrumentell side. Dette trekket ved studiet var positivt for å ta vare på det som er verdifullt i en yrkesdidaktisk kultur. Imidlertid kan det være begrensende for å være spørrende i forskerrollen. Derfor var det til dels utfordrende i aksjonsforskningsrollen som både forsker og lærerutdanner hvor det skulle settes karakterer på deltakernes rapporter, ikke samtidig å falle for fristelsen til å «blande» seg i deltakerne data.

Det ble vektlagt å utvikle begreper og forståelse med grunnlag i deltakernes rapporter. Det var deltakerne selv som prøvde ut arbeidet i praksis med elevene, og det var kun de som så og forstod arbeidet fra innsiden, og som i utgangspunktet var nærmest til å utvikle relevante profesjonelle begreper (Stenhouse, 1975). Å relatere relevant teori til deltakernes arbeid med undervisning og vurdering krevde kompetanse og erfaring fra forskerne som veiledere i prosessen, og fra deltakerne selv. Dette innebar en del utfordringer for forskerne som skulle være distanserte for ikke å påvirke prosessen for mye, samtidig som vi sammen med deltakerne var ansvarlige for å drive utviklingsprosessen fremover for å utvikle didaktisk kunnskap.

Prosjektet inkludert YPU-studiet tok sikte på å utvikle metoder som gjorde deltakerne i stand til å beskrive, vurdere og forbedre egne opplæringsstrategier. Imidlertid kan makt og forskerrollen også påvirke forskeren i analysen av dokumentasjonen. Dermed kan man spørre om hvordan man kan ivareta

validiteten i aksjonsforskningen. Et forsøk på å ivareta validiteten og forebygge Grimens (2004) kritikk, var at vi ikke var ute etter en «objektiv sannhet» eller målbare resultater. Vi anvendte egen for forståelse, LK06s føringer og profesjonspedagogisk og -didaktisk teori om yrkesrelevant læring og vurdering som verktøy i tolkningen av dataene. Begreper, teorier og forskningsresultater ble tolket og forstått i forhold til de praktiske utfordringene. Utfordringen var å relatere litteratur og forskningsresultater til de praktisk-pedagogiske problemstillingene som var i fokus. Deltakerne deltok på YPU-studiet hvor de planla og gjennomførte utviklingsprosjekter ved egen skole. Forskerne var prosessveiledere. Prosessen var avhengig av at forskerne kunne stille de kritiske spørsmålene som bidro til at aktørene fikk økt refleksjon omkring egen praksis, at vi stilte krav om begrunnelser og bidro i debattene ved å trekke inn teoretiske perspektiver, nye ideer og råd og samtidig ga støtte og oppmuntring, jamfør validitetskriteriene til Reason og Bradbury (2008).

I forskerrollen var vi bevisste på å gi tillit, trygghet og entusiasme. Vi var også bevisste på å bidra til en læreprosess om hvordan deltakerne skulle gjennomføre differensiert og yrkesrelevant opplæring, i stedet for nærmest å kontrollere om de hadde gjort det, ved å «kikke» på hva elevene deres hadde svart eller opplevd. Forskernes rolle ble å legge til rette for at deltakerne gjennomførte dette med oppmuntring og støtte, samt at de greide å beskrive disse erfaringene så godt og tydelig, og konkret, at andre også kunne lære av det.

Analysemodellen ivaretok både forskernes, deltakernes og elevenes nivå i analysen av relevans, mening og demokratiske prosesser i prosjektet. Sortering og kategorisering av data samt analyse av dataene for mening, identifisering av analysekriterier og frembringning av belegg ble forsøkt ivaretatt gjennom analysemodellen (Whitehead & McNiff, 2006). Forskerne analyserte kritisk og drøftet resultatene for å se om analysen gjennom modellen sa det samme som deltakerne hadde sagt i sine rapporter eller i interaksjonen underveis dokumentert som logger. Modellen hjalp oss til å dokumentere det som konkret ble gjort, og ikke hva vi skulle ønske at deltakerne skulle ha gjort, eller eksempelvis at vi bevisst utelot ting fra beskrivelsene som ikke helt ble som vi hadde tenkt (Eikeland, 2006). Siden vi var bevisst på validitetskriterier og kontinuerlig drøftet resultatene med deltakerne som fikk lese og korrigere vår analyse, vil jeg argumentere for at

resultatene ikke er skapt av forskerne eller er subjektive konstruksjoner. Imidlertid kan man spørre om vi var distanserte nok i vår forskerrolle. Hvor gikk de subtile skillene mellom det å være forsker og det å være påvirket? Imidlertid behøver ikke påvirkning og makt i utdanningssystemet, forstått som pedagogisk handling med pedagogisk autoritet, utført gjennom pedagogisk arbeid nødvendigvis å være negativt. Slik jeg ser det, kan det også bidra til å utvikle profesjonspedagogisk og -didaktisk kunnskap gjennom aksjonsforskningens utviklingsprosesser.

Avslutning

Hvordan ble validiteten ivaretatt i prosjektet? Analysemodellen ble et godt verktøy for oss forskerne for å ivareta validiteten i prosjektet. Troverdige dokumentasjon er viktig for å ivareta validiteten. Artikkelen belyser også hvordan bevissthet rundt forskerrollen og dokumentasjon av forskningsprosessen i aksjonsforskningen kan bidra til å ivareta validitet knyttet til Reason og Bradburys (2008) validitetskriterier. Imidlertid ser jeg også begrensninger og utfordringer aksjonsforskerrollen har. Mens vi var opptatt av i hvilken grad aksjonsforskningsrollen ga handlingsrom for et profesjonelt distansert blikk på egen forskerrolle, erfarte vi at det var spesielt i analysedelen at distanse var viktig. De viktigste funnene for å ivareta validitet i aksjonsforskningsprosjektet var:

- Troverdige dokumentasjon som viser deltakernes praksis, opplevelser og erfaringer på en slik måte at andre kan lære av det.
- Å sikre demokratiske prosesser og medinnflytelse gjennom validitetskriterier.
- Analyse gjennom sortering og kategorisering av data, identifisering av analysekriterier for frembringning av mønstre og belegg.
- Å være profesjonelt distansert i aksjonsforskerrollen i analysedelen.

Et hovedanliggende med artikkelen er å belyse hvordan et aksjonsforskningsamarbeid mellom forskere/lærerutdannere og deltakere kan gjennomføres og dokumenteres på en valid måte gjennom disse empiriske eksemplene. Dette er et viktig perspektiv som det bør forskes videre på, siden praktisk pedagogisk aksjonsforskning har en relativt liten tradisjon i Norge.

Litteratur

- Amble, N. (2012). *Mestring og organisering i arbeid med mennesker – Om bra arbeid for grepa damer* (doktorgradsavhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347–358. doi: 10.1080/09650790500200296
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Sylte, A.L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP) – Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1* (Rapporter og utredninger 1/2011). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over Machine: The Power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free press.
- Eikeland, O. (2006). The validity of action research – validity in action research. I K. Aagaard Nielsen & L. Svensson (red.), *Action and interactive research: beyond theory and practice* (s. 193–240). Maastricht: Shaker Publishing.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (1998). *The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. London: Sage Publications.
- Hiim, H. (2007). A strategy for practice based education and research, built on experience from educating vocational teachers. I P. Ponte & B. H. J. Smit (red.), *The quality of practitioner research: Reflections on the position of the researcher and the researched* (s. 19–30). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen: Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136–148.
- Hiim, H. (2016). Educational action research and the development of professional teacher knowledge. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen, B. S. Nielsen & N. Sriskandarajah

- (red.), *Action research for democracy: New ideas and perspectives from Scandinavia* (s. 147–161). London: Routledge.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høie, M. (2005). Aksjonsforskning. I A.H. Howe, K. Kvernmo, G. Knutsen & I. Ruud, (red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 150–164). Lillestrøm: Faglig bokinstitusjon Høgskolen i Akershus.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap: En fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning»* (ISO Rapport 24). Oslo: Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *Handbook of action research* (s. 91–102). Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417–427. doi: 10.1080/09650792.2010.524745.
- Kildedal, K. (2005). *Aktionsforskning: En af vejene til udvikling af det sociale arbejdes praksis. Forskning og socialt arbejde*. Åbenrå: UFC Børn og Unge.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- McNiff, J. (2002). *Action Research. Principles and Practice*. London: Routledge Falmer.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. London: Sage Publications.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pålshaugen, Ø. (2007). On the diversity of action research. *International journal of action research*, 3(1–2), 9–14.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (red.). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 1–10). London: Sage.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2016). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2010–2015. Hentet 06.12.2016 <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02>
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann.
- Svensson, L. (2002). Bakgrund och utgångspunkter. I L. Svensson, G. Brulin, P.E. Ellström & Ö. Widegren (red.), *Interaktiv forskning: För utveckling av teori och praktik* (Arbetsliv i omvandling 2002:7). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Svensson, L. & Nielsen, K.A. (2006). A framework for the book. I K. A. Nielsen & L. Svensson (red.), *Action Research and Interactive Research* (s. 13–45). Maastricht: Shaker Publishing.

- Swant, T. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry* (2. utg.). London: Sage Publications.
- Sylte, A.L. (2014). Vurdering for yrkesrelevant opplæring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4(1), 1–18.
- Sylte, A.L. (2015a). Aksjonsforskerrollen ved bruk av Bourdieus begreper sett i forhold til erfaringslæring – en analyse. I T. Inglar (red.), *Erfaringslæring* (s. 114–138). Kristiansand: Portal forlag.
- Sylte, A.L. (2015b). Yrkesretting av teorien og yrkesdifferensiering – En vei for å hindre frafall ved yrkesopplæringen i videregående skole. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwenke (red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 109–130). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sylte, A.L. (2016). *Profesjonspedagogikk: Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Living theory*. London: SAGE.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). *New directions in action research*. London: Falmer Press.

Forfatteromtaler

Nina Amble er professor ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har utdanning som anleggsingeniør, har hovedfag i arbeidspsykologi og er dr. philos fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for industriell økonomi og teknologiledelse. Hun er aksjonsforsker med særlig kompetanse i organisering av arbeid og organisasjonsutvikling i et kjønnsperspektiv. Interessen for aksjonsforskning er en naturlig konsekvens av deltakelsen i kvinnekampen på 1970-tallet og en livslang politisk interesse for likestilling.

Arild Berg er førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design. Med en doktorgrad i samtidskunst fra Aalto universitetet i Helsinki har han med keramikk som kunstnerisk uttrykksform laget flere kunstprosjekter i offentlige bygg. Han anvender aksjonsforskning for å lage kunst i det offentlige rom, og han undersøker slik ulike måter å involvere deltakere på. I sin forskning balanserer han demokratiske prosesser i forhold til kunstnerisk frihet og teknologiske krav. Han finner inspirasjon i måten aksjonsforskning bidrar til at mennesker, miljø og kunst kan bli en helhet på.

Birgitte Bjonness er førsteamanuensis i naturfagdidaktikk ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet. Hennes forskningsinteresser er knyttet til utforskende arbeidsmåter i naturfag med særlig vekt på lærerens rolle i veiledning og støtte av elevene. Bjonness arbeider med utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) både i lærerutdanningen og som forskningsfelt, med vekt på hvordan elevene kan utvikle kompetanser som kritisk tenkning, kreativitet og samarbeid gjennom utforskende arbeidsmåter i UBU-prosjekter.

Olav Eikeland er dr.philos. i antikk gresk filosofi og professor ved HiOA. Inntil 1. januar 2017 var han prodekan for FoU ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Han har tidligere arbeidet som forsker, forskningsleder og instituttleder på Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) i Oslo. Han har publisert mange artikler om aksjonsforskning og dens filosofiske og metodologiske

legitimering, og han har gjort et omfattende arbeid med å forankre og begrunne aksjonsforskning i en aristotelisk filosofisk tradisjon som en form for «immanent kritikk» innenfor vestlig filosofi og vitenskap.

Marthe Lyngås Eklund er førstelektor ved Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN), studiested Drammen. Hun er sykepleier, har mastergrad i sykepleievitenskap og videreutdanninger i psykisk helsearbeid, organisering og ledelse og i veiledning. Hun har erfaring i arbeid med tverrfaglig aksjonsforskning og aksjonslæring i kommunehelsetjenesten. Eklund er involvert i utviklingsprosjekter i Tanzania og arbeider med etablering av Mental Health Recovery Center.

Barbro Fossland er universitetslektor i pedagogikk og ph.d. kandidat ved Nord universitet Nesna, Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag. Barbro har lang erfaring med personlig utviklingsarbeid og dialogarbeid fra kliniske så vel som pedagogiske sammenhenger. Hun er opptatt av aksjonsrettede tilnærminger i lærerutdanning og spesielt hvordan studenter og lærere gjennom dialog kan utforske eksistensielle aspekter ved det å være profesjonsutøver.

Eli Moksnes Furu er dosent i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hun har en doktorgrad innen aksjonsforskning og har publisert nasjonalt og internasjonalt om skoleutvikling og aksjonsforskning. Hun har ledet Nordisk Nettverk for Aksjonsforskning i en rekke år. Hennes seneste publikasjoner handler om forholdet mellom translasjonsteori og aksjonsforskning.

Sigrid Gjøtterud er førsteamanuensis ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet ved Seksjon for læring og lærerutdanning. Hennes undervisningserfaring favner både pedagogikk og yrkesdidaktikk. Hun er involvert i forskningsprosjekter med vekt på aksjonsforskning innen lærerutdanning både i Norge og i Tanzania, og utvikling av grunnutdanning og lokalsamfunn i Tanzania. Andre interessefelt for hennes forskning er veiledningspedagogikk og interkulturell veiledning.

Brit Hanssen er dosent i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger (UiS). Hun har lang undervisningserfaring fra høyere utdanning og fra grunnskolen både som lærer og leder. Forskningsinteressene er samlet rundt: a) tilrettelegging

for og ledelse av lærings- og kvalifiseringsprosesser for ulike målgrupper i utdanning og yrke, b) profesjonspraksis og lærerutdanning og c) veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole generelt, og for og med nytilsatte i vitenskapelige stillinger ved UiS spesielt. Forskningsarbeidet er karakterisert av dialektiske bevegelser mellom teori og praksis.

Hilde Hiim er professor ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, hvor hun underviser på master- og ph.d. -nivå. Hennes interessefelt er lærerutdanning, yrkesutdanning, didaktikk og aksjonsforskning. Hun har gitt ut en rekke bøker og artikler på disse feltene, og har ledet flere større aksjonsforskningsprosjekter.

Dag Husebø er for tiden prorektor ved Universitetet i Stavanger. Han har lang erfaring fra undervisning og samarbeidsforskning innenfor lærerutdanning og universitets- og høgskolepedagogikk. For tiden er han involvert i to større forskningsprosjekter, hvor det ene ser på hva som skjer med responspraksiser i ungdomsskoleklasserom som digitaliseres. Det andre undersøker former for og betydningen av tros- og livssynsdialog i videregående skole og i urbane bymiljøer.

Liv Helene Jensen er førsteamanuensis ved Institutt for sykepleie- og helsevitenskap ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun er sykepleier, har doktorgrad innen aksjonsforskning og mangeårig undervisningserfaring innen sykepleie og helsefag. Hun har ledet flere praktisk deltakende aksjonsforsknings- og kvalitetsutviklingsprosjekter i samarbeid med ledere og tverrfaglig helsepersonell i kommuner og i spesialisthelsetjenesten. Hun er særlig opptatt av hvordan aksjonsforskning kan bidra til styrket samarbeid og forbedringer i helsetjenestene, utvikling av kompetanse og nyttig kunnskap. Hun har publisert flere rapporter og artikler.

Øystein Lund Johannessen er førsteamanuensis II ved VID vitenskapelige høgskole og seniorforsker på Senter for interkulturell kommunikasjon. Lund Johannessen er sosialantropolog med en doktorgrad i utdanningsvitenskap. For tiden forsker han på 1) arbeidsmigranternes møte med utdanning i Norge og 2) former for og betydningen av tros- og livssynsdialog i videregående skole og i urbane miljøer.

Erling Krogh er førsteamanuensis i naturbrukets yrkesdidaktikk i praktisk pedagogisk utdanning ved Seksjon for læring og lærerutdanning ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet. Der er han også fagansvarlig for etterutdanningskurs som kobler hagebruk, landbruk og undervisning i grunnskolen. Han har utdanning i agronomi, landbruksøkonomi, bygdesosiologi og sosialantropologi. Han har også arbeidet med aksjonsforskning og humanitære prosjekter i Tanzania knyttet til lærerutdanning, gård/skolesamarbeid og lokalsamfunnsutvikling.

Morten Levin er professor emeritus i organisasjons- og arbeidslivsforskning ved Institutt for industriell økonomi og teknologiledelse, NTNU. Han har tidligere vært tilsatt ved Institutt for industriell miljøforskning (IFIM) i en tiårsperiode. I løpet av sin mangeårige forskerkarriere har Levin vært særlig opptatt av aksjonsforskning og prosesser og strukturer som fører til organisasjonsutvikling og sosial endring. Levins forskning har fokus på arbeidsliv, industri og lokalsamfunn, og som professor har han vært opptatt av å utvikle og introdusere aksjonsforskningsprogrammer for ph.d. -studenter. Han har utgitt en rekke bøker og vitenskapelige artikler, nasjonalt og internasjonalt.

Janne Madsen er professor ved Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN). Aksjonsforskning gjennomføres for å få frem endringer som med utgangspunkt i teoretisk kunnskap og kjennskap til praksisfeltet utvikles i et likeverdig samarbeid mellom forskere og praktikere. Dette plasserer aksjonsforskningen i et interessant skjæringsfelt mellom teori og forskning hvor både aktiviteter og forskningsfunn er meningsfulle og nyttige for alle de involverte partene. Madsen har deltatt i aksjonsforskning i forbindelse med skoleutviklingsarbeid både i Nord-Norge og på Østlandet.

Vegard Moen er førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger (UiS), Det humanistiske fakultet. Han arbeider med universitetspedagogikk og leder for tiden satsingen på dette fagområdet ved UiS. Han har doktorgrad i spesialpedagogikk med fokus på spesialpedagogisk utviklingsarbeid som strategi for kompetanseheving og omstrukturering. Pågående forskningsområder er universitetspedagogikk med vekt på endringsarbeid i høyere utdanning, og spesialpedagogisk kunnskapsutvikling og vilkår for tilpasset opplæring.

Ellen Møller er avdelingsleder for Teknikk og industriell produksjon ved Etterstad videregående skole i Oslo. Hun er bilmekaniker og tekniker, har hovedfag i yrkespedagogikk og ph.d. fra Roskilde universitet i Danmark. Hun arbeider som yrkespedagog, og som aksjonsforsker har hun særlig kompetanse på det yrkesfaglige feltet i et kjønnsperspektiv. Interessen for aksjonsforskning bygger på erfaring fra deltakelse i kvinnebevegelsen siden 1970-tallet, i Kvinner i «mannsyrker» (KIM) på 1980-tallet og den yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske erfaringen som skaper ønske om en mer demokratisk og feministisk forskning i feltet.

May Britt Postholm er professor ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Med sin utdanning som lærer og sin undervisningserfaring fra ungdomstrinnet, er hennes interessefelt hovedsakelig rettet mot to områder: utdanningsforskning og kvalitativ forskningsmetode. Postholms teoretiske fundament er kulturhistorisk aktivitetsteori, som gir retning for utviklingsforskning. Hun har publisert bøker og en rekke artikler som omhandler undervisning og læring, både nasjonalt og internasjonalt, og flere metodebøker som omhandler kvalitativ metode. Hun har metodeundervisning både på master- og på ph.d. -nivå. Postholm er medredaktør i tidsskriftet FoU i praksis som utgis på Fagbokforlaget.

Eva Schwencke er førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Hun underviser på masterstudiet i yrkespedagogikk og i yrkesdidaktikk og aksjonsforskning ved Ph.d. -programmet ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI). Kombinasjonen av forskning, samfunnsengasjement og erfaringslæring, inspirert av aksjonsforskningsmiljøet ved Roskilde universitet hvor hun gjorde sin ph.d. har gjort at Eva har vært opptatt av aksjonsforskning de siste 15 årene.

Geir Skeie er professor i religionsdidaktikk ved Stockholms Universitet og Universitetet i Stavanger. Hans forskning har fokus på empiriske og teoretiske perspektiver på religion og skole og med en særlig interesse for den rollen som religiøst og livssynsmessig mangfold spiller. Skeie har ledet flere større forskningsprosjekter og er aktiv i internasjonale forskernettverk.

Kari Smith er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU hvor hun er leder for Den nasjonale forskerskole i lærerutdanning (NAFOL).

Hun har vært leder for lærerutdanningen ved Universitetet i Bergen og har selv bakgrunn som lærer. Forskningsfeltene hennes er vurdering, med fokus på vurdering som fremmer læring på individuelt og skolenivå, lærerutdanning og profesjonell utvikling hos lærere og lærerutdannere. Smith arbeider mye internasjonalt og er involvert i flere nasjonale og internasjonale forsknings- og utviklingsprosjekter med hovedfokus på vurdering og profesjonell læring.

Tove Steen-Olsen er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Hun har ledet og deltatt i flere tverrfaglige forsknings- og utviklingsprosjekter. Hennes arbeider har hatt fokus på mangfold, motivasjon og mestring og på skoleutvikling, kompetanseutvikling og livslang læring i skole- og arbeidsliv. Hun har publisert bøker, bokkapitler og artikler for et nasjonalt og internasjonalt publikum. Hun har deltatt i nasjonale og internasjonale forskernettverk.

Else Stjernstrøm er dosent ved UiT, Norges arktiske universitet. Hun har lang erfaring fra lærer- og lederutdanning, og hennes forskningsinteresser er utdanningsledelse, leder- og lærerprofesjonalitet og aksjonsforskning. Hun har publisert nasjonalt og internasjonalt og har deltatt i flere forsknings- og utviklingsprosjekter. Hun er medlem i aksjonsforskningsnettverk både nasjonalt og internasjonalt.

Anne-Lise Strande er høgskolelektor ved Institutt for matematikk og naturfag ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun har mangeårig undervisningserfaring fra videregående skole, lærerutdanning og videreutdanning av lærere og har som forlagsredaktør mye erfaring med utvikling av læremidler i realfag. De siste årene har Strande forsket på undervisning i naturfag. Hun ser på aksjonsforskning som en fruktbar tilnærming når lærer og forsker samarbeider om å finne verktøy for å øke elevens deltakelse og læringsutbytte. Forsker- og lærerstemmen vil kunne utfylle hverandre og bygge bro mellom forskning og praksis.

Solveig Strangstadstuen er amanuensis ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) i Seksjon for læring og lærerutdanning og er studieleder i pedagogikk i NMBUs lærerutdanninger. Temaer som nettbaserte

studentdialoger, skrive- og responsgrupper tar utgangspunkt i veiledning og mangfold i lærerutdanning er belyst i form av aksjonsforskning i samarbeid med kolleger internt og eksternt. Hun har vært og er engasjert i skoleutvikling både i studieretning naturbruk i videregående utdanning og i satsingen Ungdomstrinn i utvikling.

Dagny Stuedahl er professor i kunnskapskulturer ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet knyttet til prosjektet Utforsk Vitensentre, UtVite 2012–2017. Hennes forskningsinteresser er knyttet til hvordan digitale medier endrer kommunikasjonsformer og læring i museer, og hvordan aksjonsforskningsmetoder kan benyttes for å støtte praksisbasert videreutvikling av læringsaktiviteter og design av læringsomgivelser i vitensentre.

Ann Lisa Sylte er førstelektor og ph.d. -kandidat ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, og ved Senter for profesjonsstudier. Hun underviser ved studiene Universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse, yrkesfaglærerutdanning og master i yrkespedagogikk. Hennes forskningsarbeid er preget av aksjonsforskning knyttet til relevant yrkes- og profesjonsutdanning. Hun ser det som viktig at forskningen ikke bare peker på utfordringer i skoleverket, men også utforsker tiltak til forbedring, slik at eksemplene kan være til nytte for andre.

Inger Vagle er førsteamanuensis ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er elektroinstallatør og har hovedfag i yrkespedagogikk og ph.d. fra Roskilde Universitet i Danmark. Hun er aksjonsforsker med særlig kompetanse på det yrkesfaglige feltet i et kjønnsperspektiv. Interessen for aksjonsforskning er en naturlig konsekvens av utviklingen av yrkesdidaktikk, deltakelsen i Kvinner i «mannsykker» på 1980-tallet og en politisk interesse for yrkesfag og likestilling.