

8

Strategier for samarbeidende aksjonsforskning i lærerutdanning

Sigrid Gjøtterud, Solveig Strangstadstuen og Erling Krogh

In this article, we explore strategies for cooperative action research in teacher education. The analysis is based on an action research project carried out in a team of teacher educators over four years. The project is here analyzed as a case, where we apply Winter's principles for conduct and analyses of action research, collaborative resources and plural structure (Winter & Burroughs, 1989). Pretty's theory of levels of participation (Pretty, 1995) has been another lens we have used to analyze the case and discuss strategies for cooperation. We argue that it is possible to ensure democratic, cooperative action research in diversified teams of colleagues even when the researchers participate on different levels, when certain strategies are developed. It is then possible to become action researchers through participation, without prior experience. A main finding was the necessity of creating a common practice for analysis, in order for everyone to experience themselves as researchers rather than participants.

Innledning

Vi vil i denne artikkelen sette søkelyset på strategier for samarbeid i aksjonsforskning. Townsend (2013) undersøkte et stort antall artikler knyttet til deltagende forskning, og fant at samarbeidets karakter i svært liten grad blir belyst og problematisert. Hensikten med denne artikkelen er nettopp å belyse og drøfte samarbeidets karakter, i et forskerfellesskap i et lærerutdanningskollegium. Sammen med våre kolleger ved Seksjon for læring og

lærerutdanning ved NMBU gjennomførte vi (forfatterne) et fireårig aksjonsforskningsprosjekt, der hele teamet som var involvert i Praktisk pedagogisk utdanning (PPU), arbeidet med spørsmålet «hvordan kan vi forbedre vår veiledningspraksis overfor lærerstudentene, og dermed utvikle PPU-studiet og vår kompetanse?» (Gjötterud, 2011; Gjötterud & Krogh, 2012; Strangstadstuen, 2011). Prosjektet ble ledet av Sigrid og var hennes doktorgradsprosjekt. I denne artikkelen analyserer vi aksjonsforskningsprosjektet som en case, der vi identifiserer strategier for den samarbeidende forskningen. Først gjør vi rede for det teoretiske fundamentet som lå til grunn for og vokste fram gjennom veiledningsprosjektet. Deretter beskriver vi det analytiske rammeverket for analysen av casen, før vi presenterer casen som vi har valgt å presentere i tre deler. Den første delen gir en oversikt over prosjektet som helhet. Deretter drøfter Solveig (deltaker i prosjektet) sin rolle og de samarbeidsformene hun spesielt bidro til å utvikle i prosjektet. Til slutt presenterer Erling (veileder for Sigrid og deltaker i prosjektet) den relasjonelle betydningen av prosjektet og hvordan det bidro til å endre hans forskertilnærming. På bakgrunn av fortellingene fra prosjektet, utleder vi og til slutt drøfter strategier for samarbeid i aksjonsforskning.

Veiledningsprosjektets teoretiske fundament

Veiledningsprosjektet var inspirert av pragmatisk aksjonsforskning (Elliott, 1991), samarbeidende aksjonsforskning (Heron & Reason, 2001; Heron & Reason, 2008) og living theory (McNiff & Whitehead, 2002; Whitehead & McNiff, 2006). Reason og Bradbury legger vekt på samarbeidende forskning som «søker å bringe sammen aksjon og refleksjon, teori og praksis, gjennom deltakelse og samarbeid om praktiske løsninger på utfordringer som er viktige for folk» (2008, s. 4, oversatt i Hiim, 2009). Dette mener vi samsvarer godt med Elliots pragmatiske ståsted, der utvikling av praksis og deltakernes kompetanse er et hovedanliggende. Heron og Reason (2008) har utviklet en epistemologi for samarbeidende aksjonsforskning, der alle deltakere er involvert i alle fasene av forskningsprosessen. Det forutsetter et forskerfellesskap der alle engasjerer seg på lik linje og har en felles innsikt i og tiltro til den forskningsmessige tilnærmingen. Til tross for at alle deltakerne i vårt prosjekt hadde forskererfaring, var det ikke alle som hadde aksjonsforskningserfaring. Heller ikke hadde alle like store tidsressurser. Dermed hadde deltakerne i vårt

prosjekt ulike roller. Vi drøfter strategier vi mener kunne bidratt til mer bevisste valg av roller og nivåer for deltakelse.

Whitehead og McNiff (2006) legger vekt på at det bare er den enkelte som kan forandre sin egen praksis, men enhver utdanningspraksis tilhører et fellesskap. Når den enkelte forbedrer sin praksis, påvirker det den helhetlige praksisen studentene møter. Vi valgte derfor å stille spørsmålet: Hvordan kan vi forbedre vår praksis? Målet var å forbedre det vi så på som vår felles lærerutdanningspraksis, både når det gjaldt veilednings- og forskerpraksis. Dette er i tråd med Heron og Reason (2008) som peker på at en gjennom slik samarbeidende aksjonsforskning utvikler: a) ferdigheter i å drive samarbeidende forskning, b) individuelle og samarbeidende arbeidsferdigheter (veiledningsferdigheter i vårt tilfelle) og c) ferdigheter til å nydanne den arbeidskulturen der ferdighetene hører hjemme (s. 377).

Analyse

Aksjonsforskningsprosjektet utgjør en case, som vi i denne artikkelen analyserer med henblikk på å identifisere strategier som fremmer samarbeidende aksjonsforskning. Ifølge Yin (2009, s. 18) defineres en casestudie ved at den utforsker fenomener fra virkelige kontekster og forholder seg til at den komplekse virkeligheten inneholder mange flere variabler enn dataene kan vise, og derfor avhenger av et bredt spekter av datakilder. Veiledningsprosjektet gikk over fire år, med jevnlig forskermøter som ble referert, videofilmet eller tatt opp på lydfil og transkribert. I tillegg skrev deltakerne refleksjonsnotater. Veiledningstekster og studentenes oppgaver samt en årlig loggundersøkelse blant studentene utgjorde sentrale datakilder. Omkring 120 studenter deltok over en fireårsperiode.

Når vi nå gjør en metaanalyse av studien, har vi vært interessert i å utforske arbeidsmetodene vi anvendte og utviklet. Winters (Winter & Burroughs, 1989) seks prinsipper for gjennomføring og analyse av aksjonsforskning sto sentralt i studien. Prinsippene er betegnet som refleksiv kritikk, dialektisk kritikk, samarbeidende ressurs, risiko, mangfoldig struktur og teori-praksis transformasjon. I metaanalysen av casen som ligger til grunn for denne artikkelen, har vi lagt størst vekt på de to prinsippene samarbeidende ressurs og mangfoldig struktur. Samarbeidende ressurs handler om å inkludere et mangfold av synspunkter og innfallsvinkler for å forstå og belyse en situasjon. Mangfoldig struktur dreier seg om å gjøre den samarbeidende ressursen synlig også når

forskningen presenteres for andre. Derfor har vi inkludert tre helt forskjellige fortellinger som til sammen utgjør casen vi analyserer. Det er dette sammensatte bildet av casen vi nå benytter som analyseenhet. Fortellingene utgjør i seg selv fortellinger av prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009), der vi har lagt vekt på å få fram strategiene for samarbeid. Deretter har vi kategorisert strategiene (McNiff, 2013).

Prettys (1995) modell «The ladder of Pretty», som bygger på en modell for grader av deltakelse i samfunnsutvikling av Arnstein (1969), fant vi nyttig for å analysere ulike grader av deltakelse. Pretty påpeker at bare de øverste tre trinnene innebærer reell medvirkning og makt for deltakerne, og dermed reelt samarbeid. Trinn fem står for funksjonell deltakelse, trinn seks beskriver interaktiv deltakelse, og på trinn sju er deltakerne selvgående i utvikling av egen praksis. Vi har sett etter samarbeidsformer som fremmer disse gradene av deltakelse.

Fortellinger om et forskningsprosjekt i et forskerfellesskap

Vi gjør altså rede for veiledningsprosjektet i tre deler. Først gir vi en oversikt over organisering og eksempler på arbeidsmåter, prosess og resultater. Deretter gjør Solveig rede for sin deltakelse i prosjektet med vekt på forskningsstrategiene hun utviklet i samarbeid med lederen av prosjektet. Til slutt gir Erling et innblikk i hva prosjektet førte til på det mellommenneskelige plan, samt dets betydning for utvikling av aksjonsforskningskompetanse.

Veiledningsprosjektet - en oversikt (Sigrid)

Alle kollegene i seksjonen som hadde undervisning og veiledning av studenter ved praktisk pedagogisk utdanning, var deltakere i prosjektet. Gruppen hadde en stabil kjerne på fem kolleger, nye kolleger kom inn og noen sluttet, så medlemstallet varierte, men vi var oftest åtte. Alle tre forfatterne var i kjernegruppen.

Skriftlige oppgaver både i didaktikk og pedagogikk har en sentral plass i PPU-studiet. Målet er at oppgavene skal bidra til at studentene utvikler sin lærerkompetanse. Vi valgte å konsentrere oss om den første didaktiske oppgaven i studiet. I denne oppgaven skulle studentene gjøre rede for plan for en

undervisningsøkt, gjennomføring og refleksjon over økta ved hjelp av didaktiske begreper og grunnleggende didaktisk teori. De skulle altså lære av sine erfaringer. De skulle også samarbeide og gi hverandre tilbakemeldinger på tekstutkast, dermed la vi opp til aksjonslæring (Revans, 1998). Studentene ble i tillegg veiledet av oss lærere. Veiledning av disse oppgavene er dermed en kjernevirksomhet i lærerutdannernes praksis, og skrivekurset som innledet studentenes samarbeid om oppgaven, skulle vise seg å bli en viktig kilde til utvikling.

Alle kollegene hadde forskningserfaring, men bare lederen av prosjektet hadde erfaring med pedagogisk aksjonsforskning. I begynnelsen var prosjektet preget av at et par av deltakerne uttrykte skepsis til aksjonsforskning som gyldig forskning, mens andre anerkjente forskningsstrategien og likevel ikke så seg selv som forskere, men deltakere. Til tross for positiv innstilling til prosjektet i utgangspunktet var prosessen en periode preget av usikkerhet og en viss motstand.

Forskningsarbeidet startet med at hver enkelt deltaker ble bedt om å beskrive sin praktiske veiledningsteori. Noen av deltakerne hadde bakgrunn i veiledningspedagogikk, men ikke alle. Lauvås og Handals (2000) tilnærming til reflekterende veiledning av lærerstudenter og gestaltveiledning (Allgood & Kvalsund, 2005; Grendstad & Sandven, 1986) dannet en basis for vår felles praksis. Den reflekterende veiledningstradisjonen innebærer at studentene gjennom veiledning knyttet til konkrete, personlige erfaringer skal bli bevisst sin praksisteori, der egne handlinger belyses og analyseres ved hjelp av teori, og egne verdier blir bevisste. Den gestaltteoretiske tilnærmingen tar utgangspunkt i et helhetssyn på mennesket der handlinger, holdninger, følelser og tanker henger sammen.

I forberedelsesfasen gjennomførte vi en undersøkelse av studentenes utbytte av arbeidet med den første didaktiske oppgaven. Studentene oppfattet tilbakemeldingene som konstruktive og vurderingen som grundig. Likevel mente de det viktigste de lærte var hvordan de skulle skrive en slik oppgave, mens målet jo var at de skulle bygge lærerkompetanse. Dette gapet mellom studentenes opplevelse og vår intensjon dannet utgangspunkt for forbedringsarbeidet.

Gjennom tre år fulgte prosjektet en grunnstruktur av planlegging, gjennomføring (av veiledning) og refleksjon, sykluser som kjennetegner aksjonsforskningsstrategien (Kemmis & McTaggart, 2005). Jevnlige forskermøter (som varte fra en halv dag til en dag, to det første året, seks det andre året, fem

det tredje året og ett analysemøte det siste året) utgjorde en grunnstamme i denne strukturen. I planleggingsfasen drøftet vi utfordringer og mulige måter vi kunne forbedre veiledningen på. Tiltakene kunne være individuelle, eller vi samlet oss om en idé framsatt av en av kollegene. I veiledningsperioden iverksatte vi endringstiltakene. Refleksjonsfasen var delt i en individuell fase der den enkelte skrev korte refleksjonsnotater, og en fase der vi delte erfaringene i forskermøtene. Kjernen i de reflekterende forskningssamtalene var deling av fortellinger fra veiledningssituasjonene og påfølgende refleksjon og analyse av fortellingene. Utviklingen foregikk dermed i et dynamisk samspill mellom at den enkelte arbeidet med å utvikle sin egen veiledningspraksis, og at vi lærte av hverandre og dermed utviklet vår felles praksis.

Analysene bidro til at vi kunne identifiserte dimensjoner og prinsipper vi ønsket skulle gjennomsyre veiledningen, rammene for oppgaven og undervisningen. Når vi satte søkelyset på oppgavene, oppdaget vi forbedringsområder knyttet til flere sider av virksomheten. For eksempel krevde oppgaven at studentene skulle reflektere. De fleste studentene kom fra en realfaglig bakgrunn, der egne refleksjoner var irrelevante i tekster. Studentene trengte trening i refleksjon, og dette ble vektlagt i undervisningen gjennom samarbeidende øvelser, ikke minst i det innledende skrivekurset.

Gjennom analysene i forskermøtene vokste begrepsparet «det kjærlige og kritiske møtet» fram som et samlende/felles perspektiv på veiledning. Flere av kollegene var opptatt av Bubers (1992) møtepedagogikk. Forskersamtalene førte til en økt bevissthet om at vi ønsket å møte studentene i Jeg-Du-møter. Når vi forholdt oss til teksten, så vi at den kunne bli et objekt for vår veiledning, vi møtte den som et Det. Denne erkjennelsen førte til at vi tenkte nøyere gjennom at teksten var et uttrykk for studentens intensjoner og kompetanse, og vi utviklet strategier for å møte studentene i et Jeg-Du-forhold også når vi forholdt oss til teksten. Vi forsøkte å se på teksten både med et «kjærlig blikk» som gjorde at vi kunne framheve og støtte studenten og hans eller hennes intensjoner, og et kritisk blikk som bidro til å yte motstand som er nødvendig for vekst (Gjølterud, 2009; Gjølterud & Strangstadstuen, 2013).

Det tredje og det fjerde året avholdt vi forskermøter der vi i fellesskap gjennomførte overordnede analyser av prosjektet. Vi analyserte først hvordan prosjektet hadde påvirket vår veiledningspraksis. Analysen la grunnlag for vårt bidrag til feltet pedagogisk veiledning (Gjølterud & Strangstadstuen, 2013).

Deretter analyserte vi den aksjonsforskningskompetansen som var utviklet i gruppen, og hvilken kunnskap prosjektet tilførte aksjonsforskningsfeltet (Gjølterud & Krogh, 2012). Denne artikkelen viderefører dette aspektet.

Den årlige loggundersøkelsen, der studentene skulle skrive om sitt utbytte av arbeidet med oppgaven, veiledningen og samarbeidet med andre studenter, ga sammen med deres oppgaver viktige innspill til våre refleksjoner og analyser.

Et hovedresultat av prosjektet var at en annen obligatorisk aktivitet i studiet, studentenes gruppebaserte pedagogiske utviklingsprosjekt, gikk i retning av aksjonsforskning, der studentene utforsket sin lærerpraksis. Vi var rollemo- deller som hadde utviklet en mer enhetlig plattform også for veiledning av denne oppgaven. Varige endringer i vår forskerpraksis gjenspeiles i forsknings- søknader og senere aksjonsforskningsprosjekter som for eksempel utvikling av gård-skolesamarbeid i et fattig fjellområde i Tanzania (Ahmad, Gjølterud & Krogh, 2015) og utvikling av utforskende arbeidsmåter i realfag, ElevForsk (se kapittel 11).

Veiledningsprosjektet - et deltakerperspektiv (Solveig)

Jeg så fram til å være deltaker i prosjektet med veiledning som tema og at hver av oss definerte hva i vår praksis vi ville utforske. Jeg valgte å forbedre skrive- kurset for studentene som en introduksjon til deres arbeid i skrive- og respons- grupper, knyttet til skrivingen av den didaktiske oppgaven. Målet var at studentene skulle delta mer aktivt i gruppene sine for dermed å erfare gleden og nytten av det å gi og få respons (Strangstadstuen, 2011). Med grunnlag i living theory (McNiff & Whitehead, 2002) hadde jeg tro på at jeg kunne forbedre min undervisningspraksis ved å vie min egen læring ekstra oppmerksomhet gjennom å skrive detaljerte planer for og logger fra undervisningen og reflektere over disse.

Allerede i det første prosjektåret viste det seg at de nye ideene til min under- visning ikke kom fra egne planer, men i interaksjon med andre, særlig med prosjektleder og studentene. Dette ble en aha-opplevelse. Som nybegynner i aksjonsforskning hadde jeg liten innsikt i *hvordan* jeg skulle forske i egen praksis. Jeg begynte mer systematisk å lese om aksjonsforskning og oppdaget at jeg hadde oversett et sentralt element i definisjonen av pedagogisk aksjons- forskning, nemlig at slik forskning innebærer «identifikasjon av *strategier for*

planlagte handlinger som blir iverksatt og deretter systematisk underkastet observasjon, refleksjon og endring» (Carr & Kemmis, 1986, s. 164–165, min oversettelse og uthevelse). Jeg hadde gått rett til planen uten å tenke på hvilke strategier jeg kunne anvende i relasjonen til mine kolleger og til prosjektet som helhet. Dermed startet jakten på hvilke strategier som førte til forbedringer.

Den første strategien var å studere loggene hvor studentene skrev om egen skriving og læring. Det ble tydeligere for meg hvor krevende det er for studentene å skrive seg inn i et nytt fagfelt og ny fagsjanger. Studentene trenger lesing, veiledning og modeller, sier Hoel (2008). Dette tydeliggjorde behov for bedre skrivekurs og skrivegrupper.

Den andre strategien var å bruke referatene som Sigrid skrev fra forskermøtene. Når jeg leste hennes sitater av mine uttalelser, opplevde jeg å bli veiledet. Hennes oppmerksomhet fikk meg til å føle meg sett og respektert, og hun sjekket ut om hun hadde oppfattet meg rett. Gjennom referatene ble jeg parafrasert, noe som ga meg mulighet til å utdype og nyansere tanker, meninger og ideer som jeg sendte tilbake til Sigrid. Denne skriftlige veiledningsrelasjonen ble et kognitivt redskap som strukturerte og fordypet min forståelse av egen praksis.

Den tredje strategien var mitt samarbeid med Sigrid om refleksjon over vår veiledning. I studentenes logger leste vi at de brukte både medstudentene og oss lærere som modeller når de skrev og ga respons. For eksempel fulgte vi opp denne modelleringen ved at vi benevnte vår veiledning når vi veiledet studentenes tekster. I likhet med Tveiten (2008) så vi på begrepene som en profesjonell assistanse i studentenes utvikling av lærerkompetanse. Studentene lærte grunnleggende veiledningsteori gjennom sin responspraksis og ved at vi løftet fram veiledningsbegrepene i en form for metaveiledning. Etter hvert kunne studentene uttrykke hvilke veiledningsteknikker *de* brukte når de lyttet aktivt til hverandres tekstutkast. Gjennom prosjektet erfarte jeg at den skriftlige veiledningsrelasjonen jeg hadde med Sigrid og med studentene ble en sentral strategi for meg som prosjektdeltaker for å utvikle min veiledningskompetanse. Strategien tok Sigrid og jeg med oss videre inn i vårt samarbeid.

Trinnene i Prettys (1995) modell er aktuelle for å analysere min deltakelse i veiledningsprosjektet. I starten av prosjektet opptrådte jeg som en funksjonell deltaker i møtene (trinn fem). Jeg ga innspill til beslutningsprosessene i prosjektet og lyttet til kollegene for å få ideer og erfaringer som jeg kunne ha nytte av.

Interaktiv deltakelse i prosjektgruppen erfarte jeg i situasjoner hvor vi samarbeidet med felles spørsmål eller oppgaver, som for eksempel i analysefasen (trinn seks). Her var vi slik Pretty beskriver det, likeverdige ved at vi delte og utviklet kunnskap sammen. Samarbeidet med Sigrid var også interaktivt ved den veiledningsrelasjon vi hadde. I samarbeidet vi hadde om veiledningsundervisningen utgjorde vi en selvstående gruppe som definerte oppgaver og styrte arbeidet selv (trinn syv i Prettys stige). Vi involverte studentene gjennom deres tilbakemeldinger og utforsket veiledning og undervisning sammen med dem, og delte våre erfaringer med kollegene.

Forskning i egen praksis ble altså i stor grad fremmet i et nært samarbeid med prosjektleder, studentene og prosjektgruppen. Jeg opplevde at det å opptre uavhengig av kollegene ikke førte fram, derimot var jeg avhengig av de andre for å finne strategier for å utvikle egen praksis. Kvalsund (1998) mener at vi i relasjon med hverandre beveger oss dynamisk mellom tre avhengighetsfaser. Når relasjonen preges av avhengighet, viser den både underordning, lojalitet og trygghet. Dette preget meg i relasjonen til prosjektgruppen i starten. Samtidig ønsket jeg å være uavhengig og styre mitt eget prosjekt. Da jeg erfarte hvor viktig interaksjonen med prosjektleder var, erkjente jeg betydningen av å være i gjensidig avhengighet. Forståelsen av å være gjensidig avhengig av den andre gjorde at jeg lyttet mer til de andres divergerende stemmer som forstyrret og beriket egne tanker (Bakhtin, 1986). Kvalsund sier at en slik overgang forutsetter en erkjennelse av at vi alle trenger hverandres ressurser og bekreftelser for å handle uansett hvor selvstendige vi er. Strategiene jeg bidro til å utvikle, bygger nettopp på denne erkjennelsen.

Veiledningsprosjektet - et veileder- og deltakerperspektiv (Erling)

I løpet av prosjektperioden fikk seksjonen flere og bredere arbeidsoppgaver. Ved siden av at studenttallet ved PPU ble fordoblet, kom integrert lektorutdanning i realfag godt i gang. Det lille teamet på fem fagansatte som jobbet sammen om PPU, vokste i størrelse ved inngangen til prosjektet. Gradvis ble det tette samarbeidet om planlegging, gjennomføring og evaluering i og av PPU erstattet av arbeidsdeling mellom kollegene for å utføre den økende bredden av arbeidsoppgaver. Dette førte til avstand og mindre løpende kontakt mellom de

fagansatte. Jeg merket endringen, men fikk først satt ord på den under et forskermøte i prosjektet.

Jeg opplevde at veiledningsprosjektet ga oss fagansatte en ny oppgave å jobbe sammen om. Veiledning av studenter er en kjerneoppgave i PPU, og gjennom prosjektet fikk vi innsikt i hverandres strategier og tilnærminger. For min del fikk både blottstilling og deling stor betydning. Jeg lærte mye om måter å veilede på. Det viktigste var likevel at jeg «så» både kollegene og meg selv tydeligere. Jeg forsto kollegene bedre og ble rett og slett mer glad i dem, og kanskje en smule mer fleksibel overfor dem.

Som sosialantropolog hadde jeg snust på aksjonsforskning, men ikke satt meg ordentlig inn i utførelsen av forskningshåndverket. Da jeg etter hvert ble den sentrale veileder for Sigrids avhandlingsarbeid, ble jeg nødt til å gå i dybden. I løpet av prosjektperioden innså jeg at jeg fra begynnelsen av eget doktorgradsarbeid i 1988 hadde drevet med aksjonsforskning, men kalt det radikal empirisme, en utkanttradisjon i sosialantropologi. Levende teori (Whitehead & McNiff, 2006) og samarbeidende aksjonsforskning (Heron & Reason, 2008) passet som hånd i hanske med teoriene jeg hadde brukt i sosialantropologi.

Samarbeid om felles aktiviteter i yrkesutøvelse og om andre prosjekter førte til at kollegene lærte hverandre bedre å kjenne som mennesker og medmennesker. Jeg ble inspirert til å gå nærmere inn på likheter og forskjeller i arbeidsmåter og faglige perspektiver oss kolleger imellom. Jeg erfarte at samarbeid kan føre til at kollegenes faglige horisonter utvides og til dels smelter sammen. Uten at vi bryr oss om hverandre og hva Den Andre arbeider med, får vi ikke særlig interesse for å utforske mulige felles horisonter. Samarbeidet og felles horisont førte til oppbygging av en aksjonsforskergruppe ved Seksjon for læring og lærerutdanning på Ås. Dette gjenspeiles blant annet i seksjonens forskningsstrategi.

Strategier for samarbeidende forskning

På bakgrunn av casen vi har presentert, har vi identifisert følgende syv strategier: synliggjøring av faglig og forskningsmessig ståsted, bevisst teoretisk fundament, likeverdige og ulike deltakelse, forskermøter, dialog med møtereferater, dialog med studentlogger og til slutt samanalyse.

Synliggjøring av faglig- og forskningsmessig ståsted

Gjennom den innledende øvelsen å beskrive egen praktisk veiledningsteori ble et mangfold av veiledningspraksiser synliggjort. På samme måte mener vi at en oppgave der den enkelte gjør rede for egne forskningserfaringer og eget ståsted og verdigrunnlag for forskning, vil kunne danne et viktig fundament for videre samarbeidende forskning. På grunnlag av en slik kartlegging og bevisstgjøring kan deltakernes ulike perspektiver og horisonter møtes gjennom prosessen, slik at kollegagruppen gjøres rede til å utvikle seg som samarbeidende aksjonsforskere. Det dreier seg om å oppøve empati og erkjenne betydningen av flerstemmighet som basis for forskningsprosessen. For å kunne utnytte potensialet i den samarbeidende ressursen, er det nødvendig å se og respektere hverandres perspektiver og verdier i forhold til det aktuelle temaet, veiledning, men også verdier og perspektiver i forskningen. Den første strategien vi peker på, er en tydeliggjøring og dermed synliggjøring av den enkeltes faglige og forskningsmessige ståsted som utgangspunkt for å danne en felles forståelse av og tillit til verdien av aksjonsforskning. Mangfoldige perspektiver er berikende og nødvendig i samarbeidende aksjonsforskning, men uten bevisstgjøring av hva mangfoldet inneholder og betyr, vil ulikhetene kunne skape blokkerende konflikter.

Bevisst teoretisk fundament

Veiledningsprosjektet var et doktorgradsprosjekt. Det innebar at prosjektet ble initiert av Sigrid, som også hadde et klart ønske om tema og problemstilling for prosjektet. Dette er ikke i tråd med grunnleggende demokratiske verdier i aksjonsforskning, som forutsetter at problemstillingen kommer fra deltakerne selv. Likevel skriver Heron og Reason (2001) at: «Noen grupper blir etablert av en eller to initierende forskere som kjenner metoden, som velger tema for forskningen, inviterer andre interesserte til å delta og initierer disse medlemmene i forskningsprosedyrene» (s. 181, vår oversettelse). Nettopp slik var starten av vårt prosjekt. Men fordi forskningsområdet angikk alle, var det ikke vanskelig å få tilslutning til temaet.

I tillegg til at alle aksepterer aksjonsforskning som forskning, som belyst over, er et visst felles teoretisk fundament en forutsetning for medbestemmelse og deltakelse i forskningen, slik Solveig peker på. Valg av strategier og metoder innebærer at gruppen som helhet har kunnskap om aksjonsforskningens idégrunnlag og

strategier, muligheter og begrensninger. Det påhviler de deltakerne som har slik kunnskap, å initiere og oppmuntre til å etablere et felles teoretisk fundament. Når ikke alle deltakerne har en viss felles kunnskap, begrenses mulighetene for å ta bevisste valg og beslutninger i gruppen, og det er fare for at deltakerne ikke blir interaktive deltakere (jf. Pretty, 1995). Nettopp det å gjøre bevisste valg i våre praksiser er en nøkkelkvalitet i aksjonsforskning, hevder Reason og Bradbury (2008). Riktignok har vi stor tro på å lære gjennom å være involvert i aksjonsforskning, men vår erfaring er likevel at det er verdifullt og nødvendig å lese og diskutere aksjonsforskningens teoretiske grunnlag. Når vi skulle utvikle vår veiledningspraksis, i den hensikt å bidra til at lærerstudentene skulle utvikle sin lærerkompetanse, var det essensielt for oss å kunne snakke om og drøfte veiledningspraksis og læring. Det å ha et forum for systematisk drøfting av fagets teori gjorde både planer, observasjoner og refleksjoner mer presise. Dermed var det lettere å reflektere over erfaringer i fellesskap, og kvaliteten på medvirkningen økte. Felles lesing av grunnleggende litteratur om aksjonsforskning og faginnhold er dermed den andre strategien for samarbeidende aksjonsforskning i et forskerfellesskap som vi vil løfte fram.

Likeverdig og ulik deltakelse

Forskningen var en integrert del av undervisningen. Dette mener Elliot (2015) er sentralt fordi kunnskapen utvikles gjennom at forskerne handler for å skape verdifulle undervisnings- og læreprosesser. Fordi forskningen var så integrert i vårt daglige arbeid, kunne alle sette av noe tid til å delta i prosjektet. Likevel var det stor forskjell på hvor mye tid de enkelte valgte å bruke i prosjektet. Derfor vil ikke alle delta like aktivt i alle faser av prosjektet, men vi mener at under de forutsetningene vi har skissert så langt, kan deltakerne ta bevisste valg med hensyn til hvor mye de involverer seg. Vi mener derfor at likeverd ikke er det samme som lik deltakelse, men for det første at det dreier seg om at deltakerne kan velge omfang av deltakelse, forutsatt et minstenivå av deltakelse i gruppas felles obligatoriske aktiviteter tilsvarende Prettys femte trinn, funksjonell deltakelse. For det andre må de kunne velge fordypning i forsknings-tema og vinklinger ut fra egen interesse, forutsatt relevans i forhold til tema for felles prosjekt og forenlighet med aksjonsforskning som forskningsstrategi. En konklusjon fra vårt prosjekt er at det er viktig å kunne delta på ulike måter, med ulik grad av engasjement og innsats, da mange er involvert i andre

prosjekter samtidig. Men det er et hovedpoeng at nettopp denne kunnskapen er delt, slik at deltakerne kan bli *enige om* ulik deltakelse og ulike roller på bakgrunn av bevisste valg som blir synliggjort i forskergruppen. Dermed er også en bevisst valgfrihet med hensyn til grad av involvering en strategi for å sikre samarbeidet.

Forskermøter

De regelmessige forskermøtene dannet en struktur for samarbeidet. Innholdet i møtene ble bestemt av fellesskapet, og vi ble enige om strukturer for samtaler. Møtene utgjorde en grunnstruktur for felles planlegging av forestående veiledningsperiode og refleksjoner over og analyse av erfaringene. Det var i disse møtene vi drøftet vår praksis, verdier og teoretisk fundament. Vi lyttet til hverandre, fanget opp og videreutviklet ideer, og beslutninger om endringer i oppgaver og rammer i studiet ble tatt på bakgrunn av de felles refleksjonene. Alle deltakerne prioriterte møtene. Forskermøtene utgjorde en strukturell strategi der vi skapte det Aagaard Nilsen (Aagaard Nielsen & Svensson, 2006) kaller et frirom. Frirommene er nødvendige for å kunne løfte seg ut over de daglige oppgavene som Erling pekte på stadig hadde tiltatt etter at etableringsfasen ved vår seksjon var tilbakelagt.

Dialog med møterefater

Forskermøtene ble dokumentert i skriftlige referater, som oftest bygget på lyd- eller videofiler. Prosjektleder transkriberte referatene og sendte dem tilbake til de andre deltakerne. Solveig beskriver over den dialogen som oppsto når hun mottok referater/transkripsjoner fra møtene. Når egne utsagn ble speilet tilbake, skapte det nye tanker og ideer hos Solveig som hun formidlet til Sigrid, og som Sigrid responderte på. Slik utviklet det seg en gjensidig veiledningsrelasjon som bidro til å strukturerte og fordype vår forståelse av eget bidrag til vår felles praksis. Den stadige responsen på tanker og ideer skapte nye tanker og ideer som vi kunne omsette i praksis, som eksempelet med å gi metaveiledning i studentenes tekster. Ideene ble brakt tilbake til forskermøtet og dannet basis for endret praksis for flere – de ble en del av *vårt* handlingsrepertoar. Dialogen i prosjektet kan beskrives som en bølgebevegelse av kontakt, tilbaketrekning og retur (Macmurray, 1979). Kontakten

skjedde i møtene, deretter trakk vi oss tilbake for å gjennomføre veiledning og for å reflektere over erfaringene. Tilbaketrekningen er nødvendig for bearbeiding og utløser utvidete muligheter for læring og utvikling i den fornyede kontakten (Kvalsund, 2003). Derfor ble det å fortsette dialogen gjennom å gi og få respons knyttet til referatet en viktig strategi som Solveig og Sigrid utviklet for likeverdig deltakelse i aksjonsforskningen, der initiativ ble besvart og videreutviklet.

Dialog med studentlogger

En annen forskningsstrategi forskergruppen utviklet og som Solveig peker på, er den årlige, strukturerte loggen fra studentene, som de skrev etter at de var ferdig med den første didaktiske oppgaven. Loggene bidro til at studentene utforsket sine egne læreprosesser på en systematisk måte. Studentene hadde planlagt, gjennomført og reflektert over egen undervisning i oppgaven. I loggen skulle de analysere sin egen læring og hva som hadde hatt innflytelse på læringen. Refleksjonene delte de med hverandre i grupper og med oss gjennom loggtekstene. Studentene forsket i sin læring og sin praksis.

Gjennom analyse av studentenes logger fikk vi innspill til hvordan vi kunne forbedre veiledning, undervisning og rammene rundt oppgavearbeidet. Forskningsstrategien handlet altså om å gjennomføre loggundersøkelsen, men like mye om hvordan vi analyserte og brukte loggen for å forstå vår egen praksis og dermed oppdage muligheter for forbedring. Studentenes erfaringer speilet vår praksis og bidro til refleksiv kritikk (Winter & Burroughs, 1989). Gjennom refleksiv kritikk blir vaner og rutiner belyst, det gjør det mulig å stille spørsmål ved hensiktsmessigheten av dem.

Samanalyse

Vi gjorde flere mindre vellykkede forsøk på å analysere sammen underveis i prosessen, men vi lærte av erfaringene, blant annet erfaringene med å analysere studentloggene og et felles prosjekt med å analysere veiledningskompetansen vi hadde utviklet og hvilke endringer vi hadde skapt i PPU. Da vi kom til avslutningen av prosjektet, kunne vi gjøre en felles analyse der vi rettet oppmerksomheten mot hvilken forskerkompetanse vi hadde utviklet. Vi hadde da

utviklet et rammeverk for analysene etter Eneroths (1984) analyseenheter. Med *vesensmetoden* identifiserte vi kjennetegn ved den enkeltes forskerkompetanse. Deretter kartla vi hvordan denne kompetansen hadde endret seg gjennom prosessen, *prosessmetoden*. Til slutt brukte vi den *dialektiske metoden* for å identifisere hvilke hendelser eller sider ved prosessen som hadde bidratt til endringer. De enkelte skrev på forhånd et notat der de på denne måten analyserte sin egen kompetanse. I møtet presenterte hver enkelt essensen av sin analyse, deretter søkte vi etter fellestrekk i analysene og sammenfattet dem i en felles analyse.

Det var først gjennom de felles analysene at alle oppfattet seg som *forskere* i prosjektet, og vi oppnådde at aksjonsforskning var «blitt et fellestrekk i vår måte å forske på i seksjonen» (E og A i notat fra avslutningsseminaret, 14.12.09). Felles analyser oppdaget vi var en nøkkelstrategi for å oppnå likeverdige deltakelse i den samarbeidende forskningen.

Oppsummerende kommentar

Det langvarige forløpet og systematikken i samarbeidet ga en unik mulighet til å oppdage hverandres faglige styrker og svakheter, og utdype de menneskelige relasjonene slik Erling peker på. En forutsetning for at prosjektet kunne vare så lenge, var at det var så nært knyttet til de daglige gjøremålene i vår praksis. Varigheten var avgjørende for å utvikle aksjonsforskningskompetanse, slik både Solveig og Erling løfter fram. I prosjektgruppen sammenfattet vi vår veiledning av våre studenter i begrepene «det kjærlige og kritiske møtet». Disse begrepene kan også være et prinsipp for relasjonene i aksjonsforskningsgrupper.

Drøfting

I det foregående har vi utledet et sett med strategier vi brukte for å lære og gjennomføre aksjonsforskning i vår lærerutdanningsorganisasjon. Her skal vi sammenfatte og drøfte strategiene i to kjernepunkter. Først faktorer vi mener er avgjørende for at aksjonsforskning skal fungere innen en organisasjon der deltakerne har ulik kunnskap, erfaring og tid til disposisjon, deretter kvaliteter ved de relasjonelle sidene ved samarbeidet vi mener er avgjørende for en demokratisk prosess.

Prosjektet som forenende struktur i en organisasjon i endring

Prosjektet virket samlende i en tid da vår lille organisasjon var i vekst, noe som førte til store endringer i måter å samarbeide på, med mindre kontakt. Prosjektet var en støttestruktur for å gjøre noe grundigere, hver for oss og sammen. Samtidig utfordret det bestående oppfatninger om hva forskning er. Prosjektet viste med sine ulike faser, samarbeidsformer og refleksjoner at deltakerne var, og er, forskjellige. Vi kom til prosjektet med hver vår fagbakgrunn, forskningserfaring og undervisningserfaring. Kollegiet var mer preget av mangfold enn av likhet. Dette innebar også ulike syn på hva det vil si å være forsker og aksjonsforsker, noe som utfordrer Heron og Reasons (2001, 2008) tanke om likestilte roller. Slik vi forstår Heron og Reason, har de utledet sin teori gjennom arbeid i en forskergruppe der alle gikk til oppgaven med like ambisjoner, og der alle deltakerne hadde erfaring med aksjonsforskning. Disse forutsetningene var ikke til stede i vår gruppe, og over har vi vist hvilke strategier vi utviklet for å nærme oss idealet om likestilt deltakelse.

Samtidig erkjente vi at det ikke var et mål at alle skulle delta på lik linje, nettopp for å sikre den rike samarbeidende ressursen som blir mulig når deltakerne kan velge hvor mye tid og krefter de vil og kan bruke i prosjektet. Det er likevel avgjørende at det er noen som er engasjerte og har den nødvendige kunnskapen om aksjonsforskning, som driver prosessen. Men erkjennelsen av verdien av at noen deltakere kan ha en mer perifer rolle, bidrar til at alle kan delta når det finnes noen samlende strukturer som for eksempel de jevnlige forskermøtene vi hadde. Det er nødvendig at alle forplikter seg på et minstemål av felles aktiviteter, og vi så det som avgjørende at alle bidro til å analysere prosesser og resultater. Denne fleksibiliteten mener vi er avgjørende for den brede deltakelsen som er nødvendig for å skape varige endringer i organisasjonen.

Argyris og Schön (1996) argumenterer for at mennesker i en organisasjon kan lære uten at organisasjonen lærer. Når individenes kunnskap ikke blir nedfelt i styrende dokumenter, strategier og rutiner, vil ikke organisasjonen lære. Men når vi som enkeltmennesker lærer og kunnskapen samtidig blir synlig i organisasjonens virksomhet, det de kaller «theory-in-use», da lærer organisasjonen også. Nettopp fordi hele teamet rundt PPU deltok på de jevnlige møtene og delte sine erfaringer og deltok i analyser av studentenes logger, selv

om ikke alle leste like mye teori eller referater, så ble beslutninger fulgt opp, rutiner og strategier ble nedfelt i dokumenter som oppgavetekster, fagplan og forskningsstrategi. De felles erfaringene og aktivitetene førte med seg endringer i organisasjonen, både med hensyn til undervisning og veiledning og ved en generell aksept for aksjonsforskning, men også ved at flere beveget seg mer mot aksjonsforskning som strategi i egen forskning.

Samarbeidets relasjonelle aspekter – kvaliteter som sikrer likeverdighet og demokrati

Det nære samarbeidet stiller krav til at deltakerne respekterer hverandre og er åpne for å lytte, og samtidig gir arbeidet mulighet for videre utvikling av disse kvalitetene. Mangfoldet i vår gruppe bidro til sentrale diskusjoner som for eksempel spørsmålet om forskningens essens. Hva er den i aksjonsforskning? Spørsmålet hadde aldri blitt stilt om ikke flere av deltakerne hadde hatt en fenomenologisk forskningsbakgrunn. Hadde vi i utgangspunktet hatt de avklarende rundene på ulike forskningsmessige ståsteder, kunne aspekter ved de forskjellige forskningstradisjonene i enda større gradet preget og beriket valg av metoder og perspektiver. I stedet ble noen av forskjellene oppfattet som en trussel og framkalte lite fruktbare forsvarsmekanismer. Et viktig poeng hos Winter er nettopp at det er i forskjellene og mangfoldet at potensialet for endring ligger. Sett i bakspeilet mener vi at forskjeller mellom oss og også motsetninger innen den enkeltes oppfatninger og erfaringer, i større grad kunne vært framhevet innenfor de samlende strukturene vi skapte. Større grad av både refleksiv og dialektisk kritikk, kritisk speiling og dekonstruksjon både av vår egen og vår felles praksis, ville kanskje åpnet opp for mer radikale endringer. Forskjellene som var tydelige, for eksempel en langvarig oppfatning blant flere deltakere av at de nettopp var deltakere og ikke medforskere, skapte spenninger og var avgjørende for utviklingen av strategiene. Macmurray (1957) peker på at det som gjør samarbeid krevende, er at våre handlinger fører til motstand fra andre og at det frustrerer vår vilje. Dette er i tråd med Hannah Arendts prinsipp om at mangfold er nødvendig for handling, men at mangfoldet i seg selv ikke er nok (Arendt, 1958). Prosjektet gjorde oss oppmerksomme på betydningen av å møte motstand, og å besvare den.

Dette bringer oss direkte til aksjonsforskningens «vesen» og verdigrunnlag. Aksjonsforskning innebærer at vi tillater oss å bli forstyrret og desorienterte,

men den krever også at vi svarer på andres initiativ. Derfor er de relasjonelle faktorene i aksjonsforskning så viktige. Det er to sider av det å være samarbeidende forsker som vi kan øve i denne typen forskning. Den ene siden dreier seg om å utvikle evnen (i samarbeidet) til å se og anerkjenne hver av de andre medarbeiderne, både som mennesker og som forskere, og dernest forholde deres perspektiver til sine egne i en mest mulig åpen dialog, i Jeg-Du-forhold (Buber, 1992). Da blir den relasjonelle evnen delt og vil kjennetegne medlemmene av gruppen som samarbeider.

Den andre siden dreier seg om forutsetningene for å koble demokrati med anerkjennelse av den enkelte forskers perspektiv i samarbeidende aksjonsforskning. Med evnen til å se og anerkjenne den andre, vil det være lettere både å finne og å forenes om de mål og tiltak forskerne i dybden har felles. Det blir også lettere å støtte den enkeltes særegne ønske om retning og innhold i sin forskning. Dypt samarbeid både forener og våger å anerkjenne og oppmuntre en frisetting. Dette mener vi er kvaliteter som betegner en demokratisk prosess. Demokrati er ikke nødvendigvis at alle deltar likt, men at nettopp mangfoldet av deltakelser blir lyttet til og respondert på. Biesta utdyper dette når han poengterer at dersom en person starter noe, men ingen responderer, vil ingenting følge av personens initiativ, og dermed vil personens begynnelse heller ikke «komme til verden» (Biesta & Sjøbu, 2014, s. 132). Det er altså gjennom andres respons på våre initiativ at vi kommer til syne med vår unikhet. Når deltakerne deltar i beslutninger og påvirker prosess og resultater, skjer en maktfordeling. Fordelt makt fordrer fordelt ansvar. Derfor har samspillet mellom oss som unike, også med hensyn til grad av deltakelse, potensial til å utvikle demokratiske forskergrupper som kan bidra til endring og bærekraftig utvikling i våre organisasjoner. Refleksjon over praksis i et fellesskap bidrar ifølge Søndena (2007) til utvikling av profesjonen. En forutsetning for bevegelse og nytenkning er at den enkelte i samarbeidet (fellesskapet) er åpen for andres tilsynekomst, verdsetter forskjellighet og tar ansvar for å besvare denne forskjelligheten.

Avslutning

Fra å være et kollegium der bare en medarbeider hadde erfaring med aksjonsforskning, ble vi gjennom fire år en enhet der alle lærerne hadde kunnskap om og erfaring med aksjonsforskning, om enn i ulik grad. Det bidro til

endret lærerutdanningspraksis og forskerpraksis. Tema vi valgte for prosjektet angikk alle i deres daglige virke og virket i seg selv samlende. Strukturen i prosjektet med jevnlig forskermøter, med faste mønstre for å se og anerkjenne hverandre, dele erfaringer og reflektere sammen var utgangspunkt for andre strategier som vokste fram. For eksempel det å være i videre dialog om referatene fra møtene. Men viktigst for den likeverdige forskerdeltakelsen var hvordan vi prøvde oss fram og kom fram til gode måter å analysere våre prosesser og resultater på. Vi erfarte det Levin og Greenwood (2008) argumenterer for, at aksjonsforskning kan bidra til at organisasjonen blir lærende, fordi forskningen er samarbeidende og bygger på verdier som demokrati, deltakelse og involvering. Vi mener at en viktig forutsetning for at dette kunne skje, var fleksibiliteten vi skapte gjennom strategiene for at alle kunne delta i noen sentrale sider av forskningen, som forskermøtene der deres egen praksis og erfaring ble delt, diskutert og reflektert over, samt i analysearbeidet, mens andre var involvert i alle prosjektets sider og pådrivere i prosjektet.

Litteratur

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Aagaard Nielsen, K., & Svensson, L. (2006). *Action and interactive research: beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Ahmad, A. K., Gjøtterud, S., & Krogh, E. (2015). Dialogue conferences and empowerment: transforming Primary Education in Tanzania through cooperation. *Educational Action Research*, 23(3).
- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2005). *Learning and discovery for professional educators: guides, counselors, teachers: an interactive experiential approach to practice and research*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Arnstein, S. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. doi:10.1080/01944366908977225
- Bakhtin, M. (1986). The dialogic imagination: four essays. In C. Holquist (ed.), *The dialogic imagination: four essays*. Austin TX: University of Texas Press.
- Biesta, G. J. J., & Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du* (H. Wergeland, Trans.). Oslo: Cappelen.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Elliot, J. (2015). Educational action research as the quest for virtue in teaching. *Educational Action Research*, 23(1).
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press: Milton Keynes.
- Eneroth, B. (1984). *Hur mäter man "vackert"?: grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Gjotterud, S. (2009). Love and Critique in guiding student teachers. *Educational Journal of Living Theories EJOLTS*, 2(1), 68-95.
- Gjotterud, S. (2011). *Utvikling av veiledningsmøter i praktisk-pedagogisk utdanning. Aksjonsforskning i lærerutdanneres praksis. Doktorgradsavhandling (ph.d.)*, Universitetet for Miljø og Biovitenskap.
- Gjotterud, S., & Krogh, E. (2012). Action research as an approach to professional and organizational development in teacher education. *Action Researcher in Education*(3), 66-83.
- Gjotterud, S., & Strangstadstuen, S. (2013). Oppgaveveiledning i lærerutdanningen – en strategi for utvikling av lærerkompetanse. I L. G. Lingås & K.-R. Olsen (eds.), *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grendstad, N. M., & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Heron, J., & Reason, P. (2001). The Practice of Co-operative Inquiry: Research 'with' rather than 'on' People. I P. Reason & H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 179-188). London SAGE.
- Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a Co-operative Inquiry. I P. Reason & H. Bradbury (eds.), *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Second Edition* (pp. 366-380). London: SAGE.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar: for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research, 3rd Edition* (Vol. 3). Thousand Oaks, California: Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzel.
- Kvalsund, R. (1998). *A theory of the person: a discourse on personal reality and explication of personal knowledge through Q-methodology – with implications for counseling and education*. Department of Education, Faculty of Social Science and Technology Management, The Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.

- Kvalsund, R. (2003). Use of power in the helping relation. I E. Allgood & R. Kvalaund (eds.), *Personhood, professionalism and the helping relation: dialogues and reflections*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Levin, M., & Greenwood, D. (2008). The future of Universities: Action Research and the Transformation of Higher Education. In P. Reason & H. Bradbury (eds.), *The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice. Second Edition*. London: SAGE.
- Macmurray, J. (1957). *The Self as the Agent*. London: Faber and Faber Limited.
- Macmurray, J. (1979). *Persons in relation*. N.J.: Humanities Press.
- McNiff, J. (2013). *Action research: principles and practice*. London: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: principles and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Pretty, J. (1995). The many interpretations of participation. *Focus*, 16(4), 4-5.
- Reason, P., & Bradbury, H. (eds.). (2008). *The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice. Second Edition*. London: SAGE.
- Revans, R. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos & Crane.
- Strangstadstuen, S. (2011). Skrivekurs og skrivegrupper på nett. I S. Gjøtterud (red.), *Utvikling av veiledningsmøter i praktisk-pedagogisk utdanning. Aksjonsforskning i lærerutdanneres praksis. Ph.d.-avhandling*. UMB.
- Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 210-222). Bergen: Fagbokforlaget.
- Townsend, A. (2013). Principled challenges for a participatory discipline. *Educational Action Research* 21 (3), 326-342.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research: living theory*. London: SAGE.
- Winter, R., & Burroughs, S. (1989). *Learning from experience: principles and practice in action-research*. London; New York: Falmer Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage.