Roskilde University

Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning

Et aksjonforskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk

Kversøy, Kjartan Skogly

Publication date:
2015

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Kversøy, K. S. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning: Et aksjonforskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk*. Roskilde Universitet.

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 05. Jul. 2025

Kjartan S. Kversøy

Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning

Et aksjonforskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk

Ph.d.-afhandling
Forskerskolen i Livslang Læring,
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning,
Roskilde Universitet
November 2015

Kjartan S. Kversøy
Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning
Et aksjonsforskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring,* Roskilde Universitet

1. udgave 2015 Forskerskolen i Livslang Læring

© Forskerskolen i Livslang Læring og forfatteren

Omslag: Vibeke Lihn
Sats: Forfatteren
Tryk: Kopicentralen, RUC

Forhandles hos Academic Books på RUC/Samfundslitteratur
E-mail: ruc@academicbooks.dk

ISBN: 978-87-91387-90-6

Udgivet af:
Forskerskolen i Livslang Læring
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
Roskilde Universitet
Bygning 30C.2, Postboks 260
4000 Roskilde
E-mail: forskerskolen@ruc.dk
www.ruc.dk/forskning/phd-uddannelse/phd-skoler-og-forskeruddannelsesprogrammer/phd-skolen-for-livslang-laering-og-hverdagslivets-socialpsykologi/

Alle rettigheder forbeholdes.
Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Forskerskolens forord

En ph.d.-afhandling er et 'svendestykke' som viser at forfatteren har "gennemført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning" som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Det er dette svendestykke der hermed publiceres. Men ph.d.-afhandlingerne er også videnskabelige udviklingsarbejder, som yder sit bidrag til at aftegne det nye forskningsområde. Forskning i livslang læring er i nogle henseender en videreførelse af *pædagogisk* forskning. Men Livslang Læring som forskningsområde favner bredere – læring i hele livsløbet, i uddannelse, arbejdslivet og i andre livssammenhænge – og påkalder sig en tværfaglig tematisering af læring som subjektiv aktivitet i en samfundsmæssig kontekst.

Forskerskolen i Livslang Læring skal bidrage til udvikling af dette forskningsområde ved at uddanne dygtige forskere, som har denne tværvidenskabelige og problemorienterede horisont.

Det er en del af forskerskolens målsætning at skabe et miljø for forskeruddannelse for erfarne professionelle og lærere, som forsker i emner inden for livslang læring, heriblandt er naturligvis lærere ved University Colleges. Ca. halvdelen af forskerskolens studerende er sådanne "ældre studerende" der selv er i gang med livslang læring.

Kjartan S. Kversøys ph.d.-afhandling *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning. Et aksjonsforskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk* beskæftiger sig med muligheder for deltagerinddragelse i uddannelse og forskning ved hjælp af forskellige metodeeksperimenter indspireret af aktionsforskning. Deltagerne i uddannelsen er masterstuderende i erhvervspædagogik på Høgskolen i Oslo og Akershus, hvor Kversøy har været underviser. Hovedsigtet med afhandlingen er at dels udvikle viden om deltagelse i uddannelses- og forskningsprocesser, dels at afprøve metoder for hvordan deltagelsen kan realiseres. Afhandlingen bidrager med ny viden om uddannelsesudvikling, hvor deltagernes indflydelse strækkes langt, eksempelvis i forhold til at lade deltagerne selv udforme de kriterier, de gerne vil bedømmes på.

Afhandlingen er baseret på forskellige former for empirisk materiale, hvor de masterstuderendes rolle er fremtrædende. Materiale fra fremtidsværksteder og de studerende logbøger udgør sammen med Kversøys egne logdata det centrale materiale for en udførlig præsentation af udviklings- og

forskningsprocessen, præsenteret i afhandlingen som 'forskningsfortælling.' De studerende blev inviteret til at deltage i selve tolknings- og analysearbejdet af materialet, og resultaterne af dette præsenteres ligeledes i afhandlingen.

Afhandlingen finder afgørende inspiration i aktionsforskningen, og Kversøy indkredser sit eget udgangpunkt i dialog med en række inspirationskilder, eksempevis Bradbury og Reason, Aagaard Nielsen, Levin og Gustavsen. Desuden finder Kversøy inspiration i Grounded theory med referenser til Glaser og Strauss og Charmaz. Filosofisk og videnskabsteoretisk tager afhandlingen afsæt i tænkere som Dewey, Freire, Habermas, Gadamer og Platon. På den måde spænder afhandlingens teoretiske og metodologiske afsæt vidt, men dog fokuseret mod at kvalificere projektets deltagerinddragende ambition.

I de omfattende og systematiske analyser af datamaterialet, der er foretaget af flere omgange, ud fra forskellige perspektiver og med forskellig inddragelse af deltagerne, spiller Kversøys refleksioner over egen rolle i uddannelses- og forskningsprocessen en ikke uvæsentlig rolle. Dette bidrager til, at afhandlingen samlet står som et interessant og mangfoldigt blik ind i en forskningsproces med ambitioner om at gøre deltagerinddragelse så 'radikal' som mulig.

Forskerskolen i Livslang Læring blev etableret i 1999 med støtte fra Forskerakademiet. Den byggede videre på det forskeruddannelsesprogram indenfor uddannelsesforskning som var igangsat allerede i begyndelsen af 90erne. Siden forskeruddannelsen ved det daværende Institut for Uddannelsesforskning, nuværende Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, blev etableret er der ca. 70 der har erhvervet ph.d.-graden. Der er nu ca. 60 indskrevne studerende, og Forskerskolen optager hvert år omkring 15 nye ph.d.-studerende.

Forskerskolen trækker på teoretiske og metodiske inspirationer fra andre humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningstraditioner. Den søger at tematisere nogle af de sammenhænge som disciplinopdelt videnskab og praktisk bestemt professionsviden traditionelt afskærer. Af fokuseringen på læring som en subjektiv proces, der indgår i nær sammenhæng med objektive samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge, følger en række forskningsmæssige problemstillinger, som vedrører både læringsarenaer, de lærende og selve forståelsen af hvad læring, viden og kompetence er. Forskning i Livslang læring omfatter derfor en emnemæssig mangfoldighed og har en lige så mangfoldig praktisk perspektivering af forskningen. Ph.d.-afhandlingerne har ofte emner, der ikke umiddelbart ligner noget pædagogisk, men som bliver skrevet ind i det nye forskningsområde, som endnu kun vagt lader sig aftegne. Det kræver ofte teoretisk og metodemæssig innovation. Det er samtidig bestræbelsen i forskeruddannelsen at trække forbindelsen til eksisterende forskningstraditioner og paradigmer både i pædagogisk forskning og en række tilgrænsende discipliner. Metodologisk er der er en række gennemprøvede, fortolkningsbaserede empiriske metoder, som kan udnyttes, og bliver udnyttet, men hvert projekt rummer sine valg og tilpasninger.

Forskeruddannelsen er en international uddannelse, som løbende har fremtrædende internationale gæsteprofessorer og en jævn strøm af udenlandske gæstestuderende, ligesom både studerende og vejledere deltager meget intensivt i internationale forskningsnetværk. Der er etableret samarbejdsaftaler med en række toneangivende forskningsmiljøer ved universiteter over hele verden.

Til Kurt og Eva

The pupil is actually robbed of native capacities which otherwise would enable him to cope with the circumstances that he meets in the course of his life. We often see persons who have had little schooling and in whose case the absence of set schooling proves to be a positive asset. They have at least retained their native common sense and power of judgment, and its exercise in the actual conditions of living has given them the precious gift of ability to learn from the experiences they have (Dewey 1938:20).

The task of hermeneutics is to clarify this miracle of understanding, which is not a mysterious communion of souls, but sharing in common meaning (Gadamer 1989:292).

Innhold

Forord 12
Kapittel 1 15
Hensikt, forskningsinteresse og introduksjon til feltarbeidet 15
Både studium og forskning på samme tid 15
Et masterstudium med tradisjoner for utviklingsarbeid og aksjonsforskning 16
Nybrottsarbeid i utdanningen og forskningen 18
Den opprinnelige planen og hvordan den utviklet seg videre 20
To temaer kommer til syne 23
Forankring av prosjektet og en introduksjon av feltarbeidet 25
Fremstillingsformen i avhandlingen 28
Kapittelgjennomgang 30
Tidslinje for prosjektet 32
Kapittel 2 33
Hovedtemaet og en skisse over forskningslandskapet 33
Hovedtemaet og forskningsspørsmålene 33
En utdypning av forskningsspørsmålene 38
Avgrensninger 40
Noen flere begrepsavklaringer 41
Mitt møte med aksjonsforskning 44
Å plassere seg i et forskningslandskap 45
Refleksjoner over avstanden mellom kritisk og pragmatisk orientering i aksjonsforskning 48
Kjennetegn ved systematisk forskning 51
Et kritisk blikk på kritikkfasen i fremtidsverkstedet 52
Behovet for konkrete verktøy og fremgangsmåter 54
Hvor plasserer jeg så mitt eget aksjonsforskningsståsted? 56
Etiske refleksjoner 57
Kapittel 3 60
Metoder, fremgangsmåter og strategier 60
Begrepene i overskriften til kapittelet 60
Læringsgruppene som utviklingsarena for metode 66
Metoder brukt for tilrettelegging av medvirkning i undervisningen og forskningen 66
Relasjonsbygging 66

Bruk av fremtidsverksted 69
Metoder brukt for utvikling av utviklingsfantasi 72
Fantasibygging gjennom et mangfold av perspektiver 72
Kulturelle innslag 77
Felleslesning av tekst 77
Metoder brukt til å samle inn data og legge til rette for refleksjon 81
Logger 82
Pedagogiske soler 88
Veggaviser 90
Metoder brukt for å analysere data 91
Analyse av data gjennom syv analyseledd 91
Kapittel 4 101
Begrunnelser for valg av eksperimenter, for metodemangfold og for å kombinere fremgangsmåter hentet fra ulike teoretiske rammeverk 101
Innledning 101
Forankring av prosjektets fokus på medvirkning. 102
Learning by development 104
Motivasjon som praktisk referansepunkt for valg av metode 106
Mestring gjennom å ta små steg selv 109
Sosiale eksperimenter for å skape viten 113
Radikal medvirkning 116
Medforskning 117
Begrunnelser for metodemangfold 119
Sammenhengen mellom helheten og delene i forskningsfortellingen 126
Gadamers hermeneutikk - Åpenhet og koherens 128
Forskningsfortellingen - Representasjoner av virkeligheten ved hjelp av ord og bilder 132
Det som berører oss og det som er gyldig for fellesskapet. 135
Bruce McKenzie - Medvirkning til analyse fra alle saken gjelder 140
Kathy Charmaz - En inspirasjonskilde til datainnsamling og analyse. 143
Kapittel 5 147
Fortellingen om samarbeidet med masterstudentene 147
En leseveiledning til forskningsfortellingen 147
En oppstartsuke med relasjonsbygging, medvirkning og fremtidsverksted 149
Mandag 12. september – Første møte 149
Innledning 149
Relasjonsbygging 150
Hva kjennetegner godt vitenskapelig arbeid? 154

Utsyn: en personlig læreprosess om munnharper.....155
En oppfordring til medvirkning i valg av litteratur første semester.....156
Et masterstudium i yrkespedagogikk kan være en hyggelig reise med stor frihet.....157
Tirsdag den 13. september – Studentene sier ja til å delta.....160
Studentene deler sine opplevelser og sier ja til å være med i forskningsprosjektet.....160
Etablering av læringsgrupper.....161
Onsdag den 14. september – Fremtidsverkstedets første og andre fase...166
Jordnær forskning og skrive slik at andre forstår.....166
En innføring i fremtidsverkstedstenkning.....167
Første fase i fremtidsverkstedet: kritikkfasen.....168
Andre fase i fremtidsverkstedet: utopifasen.....171
Torsdag den 15. september – Etikk, makt og første møte med dataanalyse 173
Presentasjon av utopiene.....174
Utsyn til etikk og verdier i lærerrollen.....176
En første smakebit av dataanalyse.....176
Fredag 16. september - Siste fase i fremtidsverkstedet.....179
Utsikt: Et foredrag om motivasjon.....179
Siste fase i fremtidsverkstedet: Virkeliggjøring.....180
Studentenes første forslag til vurderingskriterier.....183
Tirsdag 25. oktober 2011 – Et lesefellesskap.....188
Logg 26. oktober 2011 – Dagen som ble tatt på sparket.....193
Forholdet mellom teori og praksis.....194
Å stille gode spørsmål i kvalitativ forskning.....195
Å samle data.....196
Å analysere data.....196
Tirsdag 6. desember - Masterstudentene samarbeider om å lage vurderingskriterier for egne utviklingsarbeider.....198
Utsyn: Hva kjennetegner utdanning og utviklingsarbeid av god kvalitet? 198
Studentene lager vurderingskriterier for egne utviklingsarbeider.....201
Tirsdag 31. januar 2012 – Faktiske endringer i egen praksis.....206
Medvirkning i studiet.....206
Yrkespedagogisk utviklingsarbeid i et systemperspektiv.....207
Maktforvaltning gjennom lobbyvirksomhet og behovet for å fremme enkelt og klart språk.....208
Relasjonsbygging og relasjonsforvaltning.....209

Strukturer og verktøy 210
Ta på alvor tradisjoner og vaner 210
Aha-oppdagelser og faktiske endringer i egen praksis. 211
Medvirkning i analyse av data 213
Kapittel 6 215
Resultatet av det arbeidet analysedeltagerne gjorde 215
Innledning 215
Hva var det analysedeltagerne ble grepet av i forskningsfortellingen? 222
Hva var det analysedeltagerne mente kom til syne underveis i leseprosessen? 229
Hva mente analysedeltagerne kom til syne etter å ha lest hele forskningsfortellingen? 236
En noe utvidet metaanalyse 243
Kapittel 7 248
Analyse av metodeeksperimenter med medvirkning i utdanning 248
Innledning 248
Fremtidsverksted som læringsarena når utviklingsarbeid og aksjonsforskning er en kjerneaktivitet i utdanningen 248
Lesefellesskapet 254
Medvirkning i å utvikle vurderingskriterier for å beskrive hva som kjennetegner god kvalitet på studentenes egen prosjektdokumentasjon 259
Kapittel 8 268
Analyse av metodeeksperimenter med medvirkning i forskning 268
Innledning 268
Medvirkning til produksjon av data gjennom veggaviser og logger 272
Deltagelse i analyse av data 275
Validitet ved medvirkning i analyse 278
Å ta idealene i grounded theory på alvor 281
Maktforvaltning i et aksjonsforskningssamarbeid 284
Gadamer og aksjonsforskning 292
Kapittel 9 296
Har jeg lykkes i å skape viten om medvirkning i utdanning og forskning? 296
Litteratur 308
Sammendrag 318
Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning 318
Abstract 322
Experimenting with methods to facilitate radical participation in education and research 322

Forord

Når jeg ser tilbake på denne perioden, så tenker jeg at det nesten er utrolig at så mange elementer har falt på plass i et og samme prosjekt. Det er mange å takke og jeg håper jeg har husket å få med alle sammen. Det har vært et omfattende prosjekt som skulle på plass innenfor rammen av to årsverk fordelt over fire år. Det er 30 prosent mindre enn normen for et ph.d.-prosjekt. For å si det sånn, det har blitt lite fritid de siste fire årene.

Jeg er takknemlig for at Høgskolen i Oslo og Akershus har tillatt et aksjonsforskningsprosjekt innenfor rammen av et masterstudium. Jeg mener prosjektet viser at det har vært en god prioritering. Det er nyttig når organisasjonens ansatte driver systematisk utviklingsarbeid i egen organisasjon. Dette prosjektet har hatt fokus på en av organisasjonens viktige oppgaver. Masterstudiet ved høgskolen var i sin tid et modig og kontroversielt utviklingsarbeid. Tenk at yrkesfaglærere skulle bli lektorer. Gjennom de siste 30 årene har miljøet utdannet flertallet av norske lektorer som befinner seg i yrkesfaglærerrollen.

En takk til instituttleder Sidsel Grande, som presenterte denne muligheten, og som gjennom god økonomisk planlegging har bidratt til at flere kollegaer ved instituttet har kunne gå i gang med et ph.d.[1]-løp innenfor rammen av det som kalles et kvalifiseringsstipend. Det vil si at en rekke av de ansatte ved instituttet har kunnet søke om 50 prosent FoU (utvidet fra 25 prosent som er mest vanlig) i inntil 4 år for å gjennomføre sine ph.d.-prosjekter. Jeg vil også takke lederen for masterseksjonen Rønnaug Lyckander, kullansvarlig Jan Stålhane og daværende forskningssjef Olav Eikeland for å ha gitt grønt lys til prosjektet.

Jeg har gjennomført min ph.d. som student ved Roskilde Universitet, ved Institutt for Psykologi og Uddannelsesforskning og Ph.d.-skolen[2] for Livslang Læring og Hverdagslivets Socialpsykologi. En stor takk til dette flotte og viktige miljøet som har vist takhøyde og toleranse for mitt prosjekt. Jeg er ikke sikker på om dette kunne vært gjennomført like smidig ved alle institusjoner. Min veileder Niels Warring har vært en avgjørende brikke i at det hele skulle

[1] Språkrådets anbefalte skrivemåte (hentet 22.09.2014): https://www.sprakrad.no/Sprakhjelp/Skriveregler_og_grammatikk/Forkortinger/
[2] Dansk skrivemåte for ph.d.

bli ferdig. Takk Niels som alltid har tatt det jeg har skrevet og sagt med dypeste alvor. Ofte har du kunnet detaljer i min tekst bedre enn meg selv. Takk for godt faglig samarbeid og vennskap.

Jeg savner Kurt Aagaard Nielsen. Han gikk dessverre bort 2. april 2012. Jeg kjenner takknemlighet i hjertet for at han veiledet meg i første fase av prosjektet. Jeg følte meg alltid mer intelligent og dyktig etter å ha snakket med Kurt. Han var den første som mente at samarbeidsprosessen med studentene var preget av det han kalte 'radikal medvirkning'. Når det står at avhandlingen er dedikert til Kurt og Eva, så er altså Kurt Aagaard Nielsen den ene. Den andre er min kone Eva. Ingen kan måle seg med hennes innsats for prosjektet. Hun har bidratt med resurser på så mange mulige måter. Jeg kan her bare nevne noen få. Eva har i lange perioder organisert hverdagen vår slik at jeg har kunnet reise bort en uke i måneden for å skrive. De som kjenner til vår hverdagssituasjon vet at det er krevende. Hun er en utrettelig og nøyaktig korrekturleser og språkvasker. Hun har vært en alltid tilstedeværende heiagjeng, utholdende metaanalysesamarbeidspartner og dyktig faglig sparringpartner. Eva har lagt ned mange timers arbeid i prosjektet. Hun er enkelt og greit den beste. Uten deg hadde ikke dette prosjektet hatt noen som helst mulighet.

Jeg velger å takke mine samarbeidspartnere i aksjonsforskningsprosjektet på to måter. Først vil jeg gi en stor takk til alle studentene i kull 2011 ved masterstudiet i yrkespedagogikk ved høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg håper innholdet i denne avhandlingen tydelig viser hva dere har bidratt med. Jeg er fortsatt usikker på om dere egentlig burde være nevnt ved navn alle sammen. Dette har vært et forskningsetisk dilemma. Når jeg har falt ned på å nevne dere som gruppe, så er det for å beskytte frirommet vi har hatt sammen. Det er selvsagt ingen hemmelighet at dere har vært med. Likevel mener jeg frirommet i aksjonsforskningsprosessen og i studiet har vært vår arena. Her skal de utenforstående bare få en titt inn. Resten er vårt. Så langt jeg kjenner til har det ikke blitt sagt eller skrevet ned noe som ikke tåler å bli delt. Jeg vil samtidig påpeke at jeg ikke har redigert bort noe fordi det var for kontroversielt. Likevel, siden jeg ikke kan vite alle konsekvensene av at en slik avhandling blir publisert og lest, har jeg valgt å anonymisere på denne måten.

I tillegg vil jeg takke de følgende for å ha bidratt med uvurderlig deltagelse i analysearbeidet: Lene Aspenes, Solveig Kolstad Bjerke, Roger Drange, Fredrik A. Esborg, Dina Gaupseth, Petter Gulbrandsen, Anita Hope, Tom Klemetzen, Magnar Lynglund, Kari Malmberg, Elin Njålsund, Inge Rasmussen, Knut Taraldsen og Geir Østengen. Dere har valgt å bruke deres verdifulle fritid på å bidra til dette forskningsprosjektet. Dere har alle sagt ja til

å bli nevnt ved navn. Analysedeltagerne er studenter fra kull 2011, kull 2009 og en deltager som ikke har vært student ved institusjonen. Deres bidrag har vært svært viktig for min læring i dette prosjektet. Det har også vært viktig for å vise i praksis at demokratisering av analysearbeidet, i et aksjonsforskningsprosjekt, lar seg gjennomføre.

Takk også til min far Ketil Kversøy som har stilt til disposisjon en skrivestue på kaia i Langesund. Jeg har kunnet titte over kanten på skjermen til pc-en og se losbåten passere, måkene lande på kaia og grønn sektor fra Langøytangen fyr lyse og vise vei til de sjøfarende. Som forhenværende skipper har lyset fra fyret bidratt med en følelse av trygghet på ferden. Jeg vil takke min mor Liv Skogly, som har samarbeidet tett med min kone for å få vår utfordrende hverdag til å fungere. Hun har også bidratt til å skape det frirommet jeg har trengt for å makte å gjennomføre avhandlingen. Til slutt vil jeg takke intern veileder Grete Haaland og kollegaene Marit Hartviksen, Arne Roar Lier, Eva Schwencke, Marit Alvin, Sidsel Sandtrøen og Mustafa Trond Smistad. De har på forskjellige måter bidratt med veiledning, med inspirasjon, med konstruktive innspill, som diskusjonspartnere og som kritiske lesere.

Kapittel 1

Hensikt, forskningsinteresse og introduksjon til feltarbeidet

Både studium og forskning på samme tid

Denne avhandlingen handler om medvirkning. Forskningsprosjektet dreier seg om utprøving av måter å legge til rette for og utvide mulighetshorisonten for medvirkning i utdanning og forskning. Deltagerne i prosjektet har i hovedsak vært studentene i kull 2011 ved masterstudiet i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Som en del av masterutdanningen har studentene drevet egne yrkespedagogiske utviklingsarbeider. Mange av studentene har også gjort små aksjonsforskningsprosjekter i sin egen arbeidshverdag. Utviklingsarbeid og aksjonsforskning er for flertallet av studentene en kjerneaktivitet i utdanningen. I forskningen har utviklingsarbeidet bestått av et felles aksjonsforskningsprosjekt mellom de deltagende studentene og meg som forsker.

Jeg har gjennom et år samarbeidet med masterstudentene. Vi har i denne perioden gjennomført en rekke eksperimenter[3] med medvirkning i utdanningen og forskningen. Selve studiet har vært arenaen for aksjonsforskningen. Det vil si at en god del av selve undervisningstiden har vært gjennomført i form av et aksjonsforskningssamarbeid. En intensjon med prosjektet har vært å bidra til at studentene skulle få medvirke på en slik måte

[3] Begrepet 'eksperiment' skal utdypes etter hvert. Jeg bruker begrepet her på lignende måte som Kurt Aagaard Nielsen. Han henviser til Kurt Lewin som beskriver at eksperimentets vitenskapelige verdi kan for aksjonsforskning handle om forandring av deltagerne. Deltagerne kan gjennom forskningsprosessen bli mer myndige, altså bedre i stand til å fungere i relasjon til organisasjonen eller gruppen de tilhører (Nielsen 2004).

at studiet og forskningen ble så relevant som mulig for den enkelte. Samtidig har vi selvsagt måtte ivareta studiets intensjoner og rammer.

Planen har vært å utfordre grensene for medvirkning. En hensikt med medvirkningen har vært å bidra til utdanning og forskning som anerkjenner deltagerne ved å ta på alvor den situasjonen den enkelte befinner seg i. Deltagerne har fått anledning til å vise frem og dele sin situasjon med hverandre. Hensikten har også vært å eksperimentere med måter å utnytte[4] motivasjonen deltagerne har for å delta på et studium som dette. Gjennom medvirkning har vi synliggjort den enkeltes motivasjon ved å la deltagerne beskrive egne behov, interesser og ønsker knyttet til utdanningen og forskningen. En tredje hensikt med prosjektet har vært å legge til rette for utdanning og forskning som bidrar til den enkelte deltagers utvikling. Gjennom medvirkning, samarbeid og dialog har deltagerne planlagt og gjennomført utviklingsarbeid knyttet til egen arbeidssituasjon. Samtidig har de gjennom samarbeidet blitt kjent med de andre studentenes arbeidssituasjon og utviklingsarbeid. Resultatet har vært et reflekterende fellesskap med systematisk fokus på utviklingsarbeid både før, under og etter tiltakene har blitt satt ut i livet. Tanken har vært at den enkelte student skulle få et frirom til deling og utvikling i studiet som også kunne bidra til å identifisere utviklingsmuligheter i den arbeidsvirkeligheten de befinner seg i. Intensjonen har vært at samarbeidet og erfaringsdelingen skulle bidra til å utvide hverandres mulighetshorisonter gjennom et mangfold av perspektiver.

Et masterstudium med tradisjoner for utviklingsarbeid og aksjonsforskning

Ulike former for medvirkning er en vanlig del av praksisen ved masterstudiet i yrkespedagogikk. Selv om det er tradisjon for medvirkning og aksjonsforskning, så mener jeg at vi i dette prosjektet har gått lengre enn vanlig. For å belyse prosjektets relevans for selve studiet vil jeg peke på studieplanens innhold. Der står det[5]:

---

[4] Med 'utnytte' mener jeg ikke noe mer enn å ta på alvor at det som er *viktig* og *relevant* for studentene. Det skulle ikke være kontroversielt å påstå at det er større mulighet til å mobilisere krefter for å gjøre noe med det som er viktig og relevant enn det som oppleves mindre viktig og mindre relevant for den situasjonen studentene befinner seg i.

[5] Dette er hentet fra side tre i studieplanen *Masterstudium i Yrkespedagogikk* (120 studiepoeng deltid). Den aktuelle studieplanen er datert 31. mars 2011 og er den som var gyldig for kullet jeg har samarbeidet med.

1.2 Yrkespedagogikk

> Yrkespedagogikk har sin egenart i at den omhandler og er forankret i yrkesutøvernes arbeidsoppgaver, arbeidsprosesser og produksjonsprosesser. De fleste arbeidsoppgaver utføres i arbeidsfellesskap som krever kompetanse i kommunikasjon og samhandling. Samarbeid og kommunikasjon er derfor viktige deler av det yrkespedagogiske feltet. Yrkespedagogens rolle består i å bidra til at oppgaver og prosesser i arbeid og produksjon synliggjøres, settes ord på, dokumenteres, systematiseres, reflekteres over, drøftes, læres og utvikles videre. I dette arbeidet er det å kunne lede og strukturere læring og håndtere mangfold sentralt. Yrkespedagogen skal kunne legge til rette for at kompetanse tas vare på og videreutvikles, og bidra til ny kompetanse. Likeverdighet, demokrati, mestring og myndiggjøring er viktige fokus når slikt arbeid gjøres.

Innenfor instituttets fagmiljø, spesielt det som er knyttet til masterstudiet i yrkespedagogikk, diskuteres det fra tid til annen viktigheten av at studiet ikke bare skal handle *om* yrkespedagogikk. Masterstudiets arbeidsformer bør, så ofte som mulig, også være eksemplariske. Vi skal, der det er mulig, *vise hvordan* yrkespedagogisk praksis kan gjennomføres. Å drive deler av studiet som et utviklingsarbeid og et aksjonsforskningsprosjekt er altså en måte å ta studieplanen og fagmiljøet på alvor. Det er vanlig å ha utviklingsfokus innenfor rammen av dette studiet. Studentene gjennomfører ofte individuelle utviklingsarbeider som hovedarbeidsoppgave innenfor hvert av de fire emnene studiet består av. Mer uvanlig er det å inngå avtaler med studentene om at studiesamarbeidet skal gjøres tilstrekkelig helhetlig, systematisk, grundig og dokumentert at det kan kvalifisere som et aksjonsforskningsprosjekt.

Det har vært gjennomført aksjonsforskningssamarbeid med en del av masterstudentene ved tidligere kull. Et eksempel er forskningssamarbeidet KIP-AF fra 2006 til 2010 (Hiim 2013 og Kversøy, Hartviksen og Stålhane 2010).[6] I dette prosjektet var studentenes egne utviklingsarbeider hovedfokuset. Prosjektet innbefattet både masterstudenter og videreutdanningsstudenter. Jeg var en av forskerne som var tilknyttet prosjektet hele perioden. I delprosjektet jeg gjennomførte med mine kollegaer, Marit Hartviksen og Jan Stålhane (Hartviksen, Kversøy og Stålhane 2007), samarbeidet vi med lærere innenfor rammen av et videreutdanningsstudium. Studiet kalles *yrkespedagogisk utviklingsarbeid* og var på lignende måte, som prosjektet denne avhandlingen dreier seg om, et aksjonsforskningssamarbeid

[6] Forskningsprosjektet het *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner 2006-2010*. Forkortet gikk prosjektet under navnet KIP-AF. Forskningsprosjektet var finansiert av Forskningsrådet i samarbeid med Høgskolen i Akershus og ledet av Hilde Hiim og Grete Haaland.

mellom oss som høgskolelærere og studentene. Studentene var alle lærere ved lokale videregående skoler.

I prosjektet, avhandlingen beskriver, er det denne gangen innenfor masterutdanningen i yrkespedagogikk samarbeider skjer. Samtidig som vi samarbeider om et aksjonsforskningsprosjekt, som eksperimenterer med medvirkning i utdanningen, gjør vi eksperimenter for å utvide mulighetshorisonten for medvirkning i aksjonsforskningen. Studentene er dermed deltagere i et forskningsprosjekt mens de deltar i en forskerutdanning. Studentenes egne utviklingsarbeider er deres hovedfokus, mens aksjonsforskningssamarbeidet gjøres med tanke på at det skal være relevant for studentenes egne prosjekter.

Allerede første undervisningsdag, studentene i kull 2011 og jeg møttes, ble mitt ønske om et aksjonsforskningssamarbeid luftet. Samtlige studenter gikk inn for prosjektet og mente det kunne være spennende og lærerikt. Jeg hevdet at de innholdsmessig ikke skulle gå glipp av noe i forhold til andre kull ved masterutdanningen. En del av avtalen var at studentene måtte bidra med data. Jeg forpliktet meg til å gi tilbake omfattende og systematiske felleslogger fra samlingsdagene. Hver student skrev under en kontrakt om bruk av data fra prosessen. Data har i stor grad vært studentenes logger, veggaviser fra samlingene, pedagogiske soler, felleslogger skrevet av meg og dokumentasjonen fra studentenes egne utviklingsarbeider første semester. Den sistnevnte dokumentasjonen er identisk med det studentene leverte til eksamen det samme semesteret.

Flere av studentene har gitt tilbakemelding om at samarbeidet har bidratt til å gjøre studiet relevant og eksemplarisk i forhold til deres egne prosjekter. Mange har selv lignende roller som meg ved at de både er lærere, forskere og pedagogiske tilretteleggere i egen arbeidshverdag. Mange gjennomfører og skal gjennomføre aksjonsforskningsprosjekter som ligner det denne avhandlingen beskriver. Studiet har derfor for mange vært en praktisk utviklingsarena for det å være tilrettelegger og drive utviklingsarbeid gjennom aksjonsforskning. Studentene har fått erfaringer og kunnskap om aksjonsforskning gjennom å delta i, lære om, bli vist, gjøre selv, dele, være kritiske til, planlegge, dokumentere og reflektere over.

Nybrottsarbeid i utdanningen og forskningen

Vi har gjort nybrottsarbeid på flere områder. Studentene har som vanlig planlagt sine egne prosjekter, gjennomført dem og dokumentert det de har

gjort. Mer uvanlig er det at studentene også har satt ord på hva de mener kjennetegner kvalitet i egne prosjekter. Studentene har i løpet av første semester bidratt til å utvikle vurderingskriterier for eget studiearbeid. Disse vurderingskriteriene har blitt delt med resten av lærerne ved studiet. I forbindelse med vurdering av studentenes prosjektdokumentasjon første semesteret har dette vært studentenes stemme inn i vurderingsprosessen. Kriteriene har i denne omgang kun vært innspill til lærernes refleksjonsprosess rundt vurdering av studentarbeidene. Samtidig har studentene fått satt ord på kvalitet og dermed startet en bevisstgjøringsprosess og en myndiggjøringsprosess med hensyn til å kunne bedømme kvalitet på eget arbeid.

Studieåret har, i tråd med det som har vært vanlig de senere årene, startet med et fremtidsverksted for studentene den første samlingsuken. Utvikling av studentenes egne prosjekter for første semester var da tema. Som vanlig har studentene skrevet logger fra samlingsdagene. Gjennom fremtidsverkstedet har gruppene av studenter også laget veggaviser. Det uvanlige i dette tilfellet har vært at loggene og veggavisene har blitt samlet inn som data til et forskningsprosjekt.

Det er ikke uvanlig at deltagerne i et aksjonsforskningsprosjekt bidrar med fortellinger om og refleksjoner over det de har vært med på. Mer uvanlig er det at deltagerne selv medvirker i bearbeiding og analyse av data de har bidratt med. I dette prosjektet har ni av tjuefire studenter medvirket i å analysere data.

Jeg har hatt tilknytning til institutt for yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus i mer enn 13 år.[7] I denne perioden har jeg vært aktiv deltager både som student, lektor, studieleder, forsker og førstelektor. Jeg har hele denne tiden opplevd hvordan interesseorientering, relevans, medvirkning og erfaringsorientering har vært sentrale fokusområder ved instituttet. Særlig har arbeids- og undervisningsformene knyttet til yrkespedagogisk utviklingsarbeid og aksjonsforskning bidratt til dette. Dette er arbeidsformer som tar hensyn til studentenes erfaringer og kobler praksisfeltet til studiet. Studentene gjør reelle tiltak, endringer og forbedringer i egen praksis og videreutvikler forståelse for sammenhenger mellom bøkenes teorier og deres egne praksisteorier.

Jeg ønsket denne gangen å gjøre et forskningsarbeid som tok utgangspunkt i mine egne erfaringer med høyere utdanning. Erfaringene som

[7] Instituttet het tidligere avdeling for yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Akershus. Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus er i stor grad bare en navneendring som følge av sammenslåingene av Høgskolen i Akershus og Høgskolen i Oslo.

utgjorde grunnlaget for grovplanen til prosjektet er i hovedsak hentet fra ulike høgskolestudium jeg har ledet eller deltatt i som lærer. Dette er studium der undervisningsdagene i stor grad fungerer som pedagogiske verksteder. Det vil si studium der undervisningsdagene er møteplasser der lærere og studenter deler erfaringer, reflekterer over egen praksis og utfordrer hverandre til endringer. Gjennom studieperioden gjør så studentene reelle endringer i egen arbeidshverdag gjennom konkrete tiltak i egen praksis. Eksamen består ofte i at planleggingen, gjennomføringen og refleksjonene dokumenteres og kobles til litteratur knyttet til emnet. Lærerne som arbeider ved disse studiene har viktige roller i form av å være fasilitatorer for dialogene og de individuelle refleksjonsprosessene som foregår i de pedagogiske verkstedene. Lærerne er selvsagt også formidlere av fagrelevant kunnskap. Arbeidsformen er relativt vanlig ved vårt institutt. Stort sett alle studier jeg har arbeidet med ved høgskolen har fungert på denne måten.

Den opprinnelige planen og hvordan den utviklet seg videre

Prosjektet startet med et ønske om å undersøke og videreutvikle vurderings- og evalueringsmåter som yter rettferdighet til yrkespedagogisk utviklingsarbeid og aksjonsforskning når det er kjerneaktivitet i utdanningen. Min hovedagenda var ikke å videreutvikle selve sluttvurderingsprosessen lærerne og sensorene gjennomfører i forbindelse med innleverte eksamensprosjekter. Jeg var opptatt av å undersøke vurdering og evaluering gjennom å samarbeide med studenter for å videreutvikle en felles forståelse av kvalitet i forhold til eget arbeid. Større klarhet i lærernes og sensorenes sluttvurderingsprosess ville eventuelt være en konstruktiv bivirkning av prosjektet.

Det har vært et ønske at studentene i større grad skal oppleve mestring knyttet til kvalitetsforståelse av egne prosjekter. Jeg har kjent uro for at studentene ikke i tilstrekkelig grad kan, eller tror de kan, sette ord på hva som kjennetegner utviklingsarbeid og aksjonsforskningsprosjekter av god kvalitet. Det virker å være et demokratisk problem dersom deltagere i ulike utdanninger ikke kan, eller ikke tror de kan, bedømme kvaliteten på eget arbeid. På den ene siden kan det bety en diskutabel avhengighet av «ekspertenes» bedømmelse. På den andre siden er det kanskje grunn til å stille spørsmål til hvilke kompetanse deltagerne i ulike utdanninger tar med seg videre. I vår utdanning består studentene av erfarne yrkesfaglærere og studenter med lignende kompetanse. I sitt daglige arbeid har de nettopp som

en av sine oppgaver å bedømme kvaliteten på sine elevers og studenters arbeid. Jeg har derfor ønsket å legge til rette for at studentene fikk anledning til å videreutvikle sin dømmekraft med hensyn til forståelsen av kvalitet på eget arbeid. Et kjerneelement har vært å legge til rette for at studentene har fått ta utgangspunkt i egne erfaringer. Ønsket har vært å ta på alvor en pedagogisk grunntanke om at det å lære er å oppdage selv (Grendstad 1986).

Vi har, som Hans-Georg Gadamer (1989:300-309) beskriver, forsøkt å skape en arena for en reell dialog gjennom først å snakke oss nærmere hverandre. Gadamer hevder at i en overgangsfase, på vei mot en ekte dialog, gjenoppretter vi fortløpende avtalene for måten vi bruker ord. Det vil si at vi gjennom å sette ord på våre erfaringer, og ved å dele dem, viser hvordan vi bruker hvilke ord i forhold til hva. Gadamer hevder at å forstå blant annet skjer gjennom applikasjon av begreper (Gadamer 1989:309). Gjennom å sette ord på og dele våre erfaringer har vi utviklet en større forståelse for måten vi selv og de andre bruker ord om det vi driver med. Vi har videreutviklet vårt fellesspråklige potensial gjennom erfaringsdelingene og dermed også utvidet vår mulighet for dialog og refleksjon i fellesskapet. Deltagerne i prosjektet har vært et fellesskap som har skapt fortolkninger gjennom samhandling og samtale. Gjennom samarbeidet har vi satt ord på våre individuelle opplevelser, og gjennom samspillet har fellesfortellinger kommet til syne.

Det har i løpet av prosessen skjedd en justering av fokuset for prosjektet. Det har skjedd en bevegelse fra det å undersøke og videreutvikle vurderings- og evalueringsmåter til det å forsøke å skape bredere rammer for medvirkning i et masterstudium. Selvstendig vurdering av kvalitet på eget arbeid er blitt justert til å være en av flere utopier vi har eksperimentert med og strekker oss mot. Evalueringsbegrepet er kommet i bakgrunnen. Vurdering har fortsatt fokus, men ikke på samme måte som det var tenkt opprinnelig. Prosjektet har beveget seg i retning av å ha hovedfokus på medvirkning. Forbedrede vurderingsmåter er blitt noe som ligger lenger fremme, mens det å videreutvikle deltagernes vurderingsevne og dømmekraft har i større grad vært en del av den pågående prosessen. Dette betyr ikke at det å undersøke og videreutvikle vurderingsmåter er lagt bort. Studentene og jeg har samarbeidet om å sette ord på kjennetegn ved kvalitet. I prosjektet ble dette likevel bare et av flere eksperimenter vi gjorde for å teste ut mulighetene for flere former for medvirkning i studiet.

Bevegelsen i fokus er kanskje en måte å nettopp ta vurdering på alvor. Stephen Dobson, Astrid Birgitte Egge og Kari Smith (2009:11-19) løfter frem vurdering som en utviklingsprosess for den enkelte. De fremhever at vurdering *for* læring er viktigere enn vurdering *av* læring. Vendingen i vårt

prosjekt ligner det som kommer frem i deres bok. En rekke av disse tankene var allerede tatt på alvor i forbindelse med utvikling av grovplanen. Det som det ikke i samme grad var tatt høyde for var hva det ville si å ta konsekvensene av denne tenkningen. Veien frem mot bedre vurderingsmåter ser ut til å gå gjennom systematisk medvirkning på flere arenaer i utdanningen. Flere grenser mellom hva som er studentens domene og hva som er lærernes domene må trolig utfordres dersom vurdering *for* læring skal realiseres i større grad. Videreutvikling av studentenes dømmekraft utfordrer altså rammene for demokrati i utdanningen.

Studentene har et uutnyttet potensial i å forstå kvalitet og dermed antagelig også uutnyttede krefter for å skape kvalitet. Kanskje er det nettopp slik Dobson hevder at vurdering *er* læring (Dobson, Egge og Smith 2009). Den eksterne vurderingskulturen, der vurdering handler om å gi en bedømmelse av et stykke arbeid, viser først og fremst hva en lærer eller en sensor mener om et arbeid. Denne måten å vurdere på trenger ikke bidra til økt kvalitetsforståelse hos den som bedømmes. Studentene viser kanskje bare at de er gode eller dårlige til å følge oppskrifter de har lært å følge. Studenter risikerer å gjøre både godt og dårlig arbeid, samtidig som de i liten grad vet hva som gjør det godt eller dårlig. Dette kan det selvsagt kompenseres for gjennom at læreren begrunner sine bedømmelser. Det er både nødvendig og bra. Likevel kan det gjenstå at studenten selv oppdager styrker og svakheter ved kvaliteten på eget arbeid. Her kommer vurdering *for* læring inn som et spennende perspektiv. Studenten utvikler på denne måten kvalitetsforståelse gjennom selv å sette ord på, reflektere over og samarbeide om hva som kjennetegner arbeid av god kvalitet. Studentene blir da aktivt deltagende i en vurderingsprosess knyttet til eget arbeid.

Sett i lys av dette er den opprinnelige problemstillingen på mange måter i god behold. Det som har kommet til syne er flere elementer det har blitt nødvendig å håndtere i prosessene frem mot å videreutvikle dømmekraft og forbedre vurderingsmåtene.

En praktisk konsekvens av den opprinnelige grovplanen har vært at studentene har beskrevet sin praksis som yrkesfaglærere og opplæringsansvarlige på sine skoler og på sine arbeidsplasser. De har delt sin uro, kritikk og sine frustrasjoner over det arbeidet de befinner seg i. De har utviklet utopier og delt ønsker og drømmer for hvordan de kunne tenke seg å videreutvikle sin praksis og sine arbeidsplasser på gode måter. De har satt ord på kvalitet, godt arbeid og mulige måter å skape god utdanning. Mange av studentene har så testet ut sine ideer og gjort faktiske utviklingstiltak i egen praksis. Endringene i prosjektet har kommet gradvis. Som deltagere har

studentene kommet med behov og perspektiver jeg ikke kunne planlagt på forhånd. Disse behovene og perspektivene har vist at en grovplan nettopp ikke er og ikke skal være noe mer enn en grovplan. I et aksjonsforskningsprosjekt er vi et fellesskap som skal skape noe sammen. Endringene i prosjektet har også kommet gjennom å revurdere hva det er viktig og mindre viktig å fokusere på. Vi har satt ord på hva som har grepet oss underveis og hva den enkelte mener har kommet til syne. Det har foregått et kontinuerlig fortolkingsarbeid og analysearbeid helt siden første dag vi var samlet. Dette har foregått gjennom ulike former for refleksjonsprosesser, studentenes daglige logger og mine felleslogger. Gjennom dette arbeidet er det ikke *vurdering* som har kommet til syne som det dominerende begrepet. I stedet er det behovet for og utfordringene med *medvirkning,* i både utdanningen og forskningen, som har vist seg som det vesentlige.

To temaer kommer til syne

Det har vært et håp at det gjennom samarbeidet skulle komme til syne elementer det kunne være verd å ta vare på og undersøke nærmere. Det har vært et ønske å identifisere det som har fungert bra som kan brukes i fremtidige kull av masterstudenter og i fremtidige aksjonsforskningsprosjekter. I dette prosjektet har to temaer blitt særlig tydelige. De to temaene som har kommet til syne er mulighetene for å utfordre rammene for medvirkning i både undervisningen og i forskningen. Det ser ut til å være både mulig og fruktbart å utfordre grensene for hva som er studentenes og lærernes domene i utdanningen. Det ser også ut som det er mulig og fruktbart å utfordre grensene for hva som er å anse som forskerens domene og hva som er deltagernes domene i aksjonsforskningen. Det å identifisere utvidede mulighetshorisonter for medvirkning i utdanning og forskning er perspektiver det har vært spennende å undersøke nærmere.

Det første temaet som har kommet til syne er altså mulighetene for å utvide rammene for medvirkning i et studium. Vi kan for eksempel forsøke å slippe studentene inn på arenaer vi så langt har ansett å være lærernes egne. Studentene bekrefter underveis at de ikke er vant med å kvalitetsvurdere eget arbeid. Studentene er mer vant med å motta underveisvurderinger og sluttvurderinger.

John Dewey skriver at det å bedømme er å ta kontroll (1985 [1916]:35-37)[8]. Uten selv å bedømme risikerer vi å etablere ureflekterte arbeidsvaner. Det kan riktignok gi gode resultater, men evnen til å tro at en kan påvirke resultatene forblir utenfor vår kontroll. Han mener vi da handler blindt, ubevisst og uintelligent. Jeg påstår ikke at studentene tidligere har handlet uten retning eller har handlet uintelligent, men jeg har en uro for at de til en viss grad har fulgt ferdige fremgangsmåter. De har i verste fall bare blitt flinke til å følge oppskrifter.

Vurdering *for* læring ser ut til å kreve medvirkning i radikal forstand. Det betyr å våge å slippe studentene lengre inn på lærernes enemerker enn jeg hadde sett for meg. Det betyr samtidig at studentene må utfordres i sin forståelse av egen og andres rolle. Ikke alle studenter er like fornøyd med tanken på å skulle dele vurderingsansvaret. De er ikke vant med det. Det utfordrer deres kontroll og vekker hos mange både uro og antipati. Uroen gjelder både studenter og lærere. John Dewey skriver (1991 [1927]:59):

> Most persons object to having their habits unsettled, their habits of belief no less than habits of overt action. A new idea *is* an unsettling of received beliefs; otherwise it would not be a new idea.

Det andre temaet som har kommet til syne er medvirkning i forskning. Det har vært et ønske at studentene skulle medvirke i å videreutvikle forskningen på en måte som skulle være relevant for deres situasjon. De har på denne måten medvirket i utvikling av aksjonsforskningsmetodikk. Et eksempel er at en tredjedel av studentene har deltatt i å analysere data. Skulle vi først utfordre grensene for medvirkning, så hvorfor ikke invitere deltagerne til selv å analysere data.

Det har vært en mengde begrensninger. Studentene er deltidsstudenter. Vi har kun hatt ni dager i løpet av et skoleår å gjennomføre samarbeidet. Det har bestått av fem hele dager og fire halve dager. I tillegg kommer tiden noen av studentene har arbeidet med analyse. For de fleste av studentene har aksjonsforskningsprosjektet vært en sekundær del av studiet. For meg er dette både mitt forskningsprosjekt og min jobb. Studentene og jeg har derfor i ulik grad hatt anledning til å legge energi i prosjektet. Jeg har forsøkt, innenfor de

[8] Jeg velger å sette årstallet for når enkelte bøker ble utgitt for første gang i firkantede parenteser gjennom hele avhandlingen. Eksempel: [1916]. Dette er bøker som er nyopptrykk av originalen og der jeg opplever at den opprinnelige datoen for publisering viser noe av holdbarheten til disse bøkene. Dette gjelder særlig to av bøkene til John Dewey som blir brukt i avhandlingen. Jeg opplever i den daglige høgskolehverdagen å stadig bli konfrontert med den merkelige ideen om at bøker som er over ti år gamle nærmest med nødvendighet har gått ut på dato. Slike bøker finnes selvsagt, men det finnes en god del bøker som tåler alderen godt og som er like relevante nå som da de ble gitt ut. Mange av disse er alt for viktige til å bli lagt bort. Jeg vil gjerne bidra til å både peke på og bruke slike bøker.

gitte rammer, å skape så stort medvirkningsrom som mulig. I forhold til rammene mener jeg vi har lykkes godt. Disse begrensningene mener jeg det er viktig å ta på alvor. Begrensningene bidrar til å vise at selv innenfor stramme tidsrammer i et studium, så er det mulig med stor grad av medvirkning. Det kunne selvsagt være ønskelig med enda mer medvirkning i alle deler av prosjektet, men tiden vi har hatt sammen har vært begrenset. I hvilken grad vi har lykkes med medvirkning og medbestemmelse må sees i lys av dette. Min erfaring er at aksjonsforskningsprosjekter i en del tilfeller rammes av urimelig kritikk, for blant annet manglende medvirkning og medbestemmelse, når rammene ikke i tilstrekkelig grad erkjennes.

Medvirkning i både utdanning og forskning har altså blitt to hovedfokus i prosjektet. Vurdering, som var en del av det opprinnelige hovedfokuset, har blitt et mer langsiktig helhetlig mål … en utopi … lengre der fremme.

Forankring av prosjektet og en introduksjon av feltarbeidet

Selve feltarbeidet som beskrives i avhandlingen består av en samlingsuke, som blant annet inneholdt et fremtidsverksted, fire enkeltdager på samlinger høsten 2011 og i januar 2012 og et analysesamarbeid med ni av studentene ved kullet og fem eksterne personer våren og sommeren 2012.

I forkant av prosjektets oppstart ble det gjort et forankringsarbeid og en prosjektutviklingsprosess som foregikk fra januar 2011 til august 2011. Prosessen begynte med en ide fra min side og en påfølgende samtale med dekan Sidsel Grande, ved det som da het Avdeling for yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Akershus og som nå heter Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Tidspunktet var januar 2011. Jeg uttrykte et ønske om å gå i gang med et ph.d.-prosjekt. Jeg ble oppfordret til å presentere en prosjektskisse. Prosjektskissen ble utviklet i samspill med professor Kurt Aagaard Nielsen og forskningssjef Olav Eikeland. Ideen om å gjøre et forskningsarbeid i en klasse med masterstudenter ble dermed forankret gjennom å få aksept både fra avdelingens dekan, forskningssjef og siden også masterstudiets seksjonsleder Rønnaug Lyckander. Prosjektet ble også forankret mer lokalt i studiet ved å legge det inn i kullets planer for skoleåret i samarbeid med kullansvarlig Jan Stålhane.

Samarbeidet med studentene begynte i september 2011. Første dag i første samlingsuke inviterte jeg studentene til å delta i prosjektet. Jeg forklarte

at hensikten var å undersøke og videreutvikle vurderings- og evalueringsmåter. Ønsket var å få til medvirkningsprosesser som skulle bidra til at de som studenter i større grad skulle oppleve mestring i forhold til forståelse av kvalitet på eget arbeid. Jeg forklarte at jeg ønsket at studentene skulle delta i å sette ord på og reflektere over hva som kjennetegner et godt semesterarbeid. Målet var blant annet at de som studenter i samarbeid skulle videreutvikle sin dømmekraft knyttet til arbeidet de skulle gjøre i løpet av studiet.

Studiet skulle for så vidt fungere som det normalt gjør. Forskjellen dette første semesteret var i hovedsak at samarbeidsprosessene med studentene skulle utfordres og at alt skulle dokumenteres systematisk og grundig. Det ville bety at studentene måtte forplikte seg til å skrive logger fra hver samling og godta at alt materiale fra samlinger og prosjektoppgaver skulle være tilgjengelig for prosjektet. Jeg for min del forpliktet meg til å skrive helhetlige fortellinger fra hver samling. Disse skulle skrives på grunnlag av mine egne planer, handlinger og opplevelser i samspill med studentenes beskrivelser av samlingene gjennom deres logger. Jeg mente dette ville være vinn-vinn for begge parter. Jeg ville få samarbeidspartnere og studentene ville få ekstra fokus på kvalitet i studiet i tillegg til grundig dokumentasjon fra eget studieløp. Studentene aksepterte mitt forslag med entusiasme og samtlige signerte kontrakt for vårt videre samarbeid.

Jeg forklarte at grovplanen var å oppfylle studieplanens innhold og intensjon, men samtidig se om det ville være mulig å videreutvikle studiet. Ønsket var å legge til rette for medvirkning slik at studentene kunne videreutvikle sin kompetanse i å kunne bedømme kvaliteten på eget arbeid. Studentene ville i løpet av det første semesteret bli utfordret til å sette ord på hva som kjennetegner et godt yrkespedagogisk utviklingsarbeid. I prosessen frem til det skulle vi sammen synliggjøre, sette ord på, reflektere over og videreutvikle vår egen yrkespedagogiske praksis og begynne å trene på å drive godt forskerhåndverk.

Vi hadde en oppstartsuke der vi ble kjent med studiet, gjennomførte et fremtidsverksted, undersøkte aktuell litteratur og ble kjent med eksempler på prosjekter og ideer som kunne inspirere høstens studiearbeid. I fremtidsverkstedet delte studentene beskrivelser av sin egen yrkespedagogiske praksis og viste hverandre ønsker for forbedring og utvikling. Studentene laget grovplaner for de første steg i retning av sine ønsker. Gjennom delingen og gjennom å bli vist eksempler fra utenfor gruppen var det tanken at studentene skulle få et større utsyn av muligheter for utvikling.

Allerede første uken kjente jeg på hvor krevende det var å få til medvirkning og fremdrift samtidig. Jeg opplevde også at vaner og tradisjoner

ikke lar seg flytte på sånn helt uten videre. Vel og bra med alle innspillene, men mange studenter holdt godt fast i det de mente var riktig og viste motstand når de skulle reflektere over alternative muligheter. Det var fint å bli sett og tatt på alvor gjennom medvirkning, men flere påpekte behovet for å ta imot kunnskap på en mer tradisjonell måte. I løpet av den første uken ble det vekket en gryende fornemmelse om at to faktorer hadde vært særlig krevende. Det ene var å få til tilstrekkelig gode og demokratiske medvirkningsprosesser. Den andre var reelt å klare å utfordre studentenes mulighetshorisonter. Særlig ønsket jeg at de skulle se flere muligheter for deres egne utviklingsarbeider denne høsten. Oppstartsuken synliggjorde det som etter hvert skulle bli avhandlingens kjerneproblemstilling.

Sett i etterpåklokskapens lys så har jeg oppdaget hvordan alle tiltak denne høsten så tydelig handlet om hvordan å få til gode medvirkningsprosesser. Tilfeldighetene gjorde at vi fikk en ekstra dag å være sammen den andre samlingen i høstsemesteret. Studentene bestemte dagen i sin helhet og jeg ble innkalt på få minutters varsel og uten tid til forberedelse. Det var den syvende dagen vi var sammen. Denne dagen ble en vekker i forhold til å forstå studentenes behov og ønsker. Dagen var en medvirkningsdag der studentenes mulighetshorisont ble utfordret gjennom å samarbeide om å forstå en klassisk pedagogisk tekst. Min mulighetshorisont for medvirkning ble også utfordret ved å måtte gjennomføre en undervisningsdag uten forberedelse og utelukkende på grunnlag av studentenes ønsker. Avhandlingens hovedtema ble for alvor synlig denne dagen.

Den åttende samlingsdagen totalt, tredje samling, under samlingen i desember 2011, gjennomførte vi et pedagogisk verksted der en del av prosjektets opprinnelige grovplan ble oppfylt. Vi samarbeidet denne dagen om å lage en skisse for vurderingskriterier til prosjektoppgaven studentene skulle levere i januar. Lærerne på studiet aksepterte å bruke disse kriteriene som et innspill til vurderingsprosessen de skulle gjennomføre. Første semesters prosjektoppgave skulle vurderes utelukkende av kullets egne lærere. Vurderingskriteriene studentene samarbeidet om å skissere skulle være deres stemme inn i denne prosessen. Studentene satt ord på hva de mente kjennetegnet et prosjekt av god kvalitet og ble samtidig oppfordret til å bruke disse kriteriene når de skulle ferdigstille sin egen prosjektdokumentasjon. Det var en uvant og underlig dag for mange. Det opplevdes også som et underlig og uvant innspill til lærerne som ble konfrontert med studentenes kriterier.

Siste samlingsdag denne avhandlingen beskriver er 31. januar 2012. Denne dagen arbeidet vi med yrkespedagogisk arbeid i et organisasjonsperspektiv. Vi avsluttet dagen med å sette ord på hvordan studiet, så langt, hadde påvirket

deres egen yrkespedagogiske praksis. Tanken var å synliggjøre substansielle endringer i studentenes egen praksis. Den påfølgende uken fikk jeg også lese all dokumentasjonen fra studentenes eksamensprosjekter høsten 2011.

På grunnlag av all dataen som var produsert i sammenheng med aksjonsforskningssamarbeidet studentene og jeg hadde hatt, skrev jeg en samlet forskningsfortelling på 115 sider. Studentene fikk lese og kommentere den med tanke på om de kjente seg igjen. Forskningsfortellingen inneholdt de fleste setningene studentene hadde skrevet i sine logger i løpet av høsten. Forskningsfortellingen var også i stor grad sammensatt av fellesloggene jeg hadde skrevet i forbindelse med hver samling. Det betydde at studentene kjente teksten godt og hadde hatt flere muligheter til å kommentere den både underveis og til slutt.

Siste element i samarbeidet var at jeg inviterte studentene til å delta i å analysere forskningsfortellingen fra samarbeidet. Ni av tjueni studenter gjennomførte analysen. I tillegg deltok fem eksterne personer i dataanalysen. Analysearbeidet blir beskrevet nærmere i analysedelen til avhandlingen.

Fremstillingsformen i avhandlingen

Min fremstillingsform i denne avhandlingen er ikke tilfeldig. Jeg er klar over at den er sjangerutfordrende. Jeg gjør det på denne måten fordi jeg mener det er med på å bevare noe viktig. Dette er en kamp jeg har tatt også når jeg har deltatt i å skrive bøker. Jeg skriver for dem det gjelder. I dette tilfellet har dilemmaet vært hvem mine viktigste lesere skulle være. Jeg mener deltagerne i aksjonsforskningsprosjektet er særlig viktige lesere å ta hensyn til. Jeg håper altså at mine studenter vil ha både glede og nytte av denne avhandlingen. Avhandlingen skal legges frem for en kommisjon så jeg har også tatt hensyn til det. Jeg skriver dessuten til alle som driver med yrkespedagogikk og profesjonsutdanning og håper jeg kan være en stemme inn til dem som driver med høyere utdanning som er opptatt av utviklingsarbeid, medvirkning og aksjonsforskning. Til slutt håper jeg at avhandlingen kan være til nytte for forskere som driver med aksjonsforskning og som ønsker utfordre mulighetshorisonten for medvirkning i forskningen.

Jeg vil raskt nevne noen inspirasjonskilder til mitt valg av fremstillingsform. Den første er Platon[9]. I Lovene bok II[10] skriver han om tre

[9] Det er ikke meningen å være «høyfilosofisk» her, men bare komme med noe Platon beskriver på en jordnær og klar måte.
[10] Jeg utdyper dette senere.

eldre menn som diskuterer utdanningen i staten og hva det vil si å fremstille sannheten på en god måte. De mener at om skolen skal få frem dugende mennesker, som ikke går løs på sin egen stat, stiller det krav til formidlingsformen. De mener det er viktig at de unge får møte representasjoner (mimesis) av virkeligheten som bidrar til det gode. Slike representasjoner er, i følge dem, gjenkjennelig for dem saken gjelder, fungerer i praksis og gagner det mellommenneskelige fellesskapet til langvarig sunnhet. I følge Stephen Halliwell (2002) skriver ikke Platon sine meninger rett ut, men han lar alltid en rekke figurer (i dette tilfellet tre eldre menn) ha dialog for å utforske saken og søke etter sannheten. Halliwell mener at det er nettopp derfor Platon skriver i dialogform. Jeg skal ikke skrive denne avhandlingen i dialogform, men vil noen steder forsøke å snakke med leseren. Oftere enn vanlig velger jeg å bruke jeg-formen. Jeg ønsker å representere aksjonsforskningssamarbeidet vi har hatt på en slik måte at mine studenter kjenner seg igjen og opplever de kan bruke det som skrives til noe som angår dem. Er jeg riktig heldig legger jeg til rette for at de kan videreutvikle sin praksis på en måte som gagner det fellesskapet de tilhører til langvarig sunnhet.

Den andre inspirasjonskilden er Irvin D. Yalom. Han forteller i et intervju[11] at han opplevde at hans akademiske tekster og fagbøker manglet noe. De var vanskelig å forstå for hans studenter. Hans grep var å utvikle fagromaner. Jeg har lest flere av hans bøker og blitt kjent med psykoanalyse og gruppeterapi gjennom bøker som: *Da Nietzsche gråt* (1997)*, Dobbeltspill i sjeledypet* (1999) *og Schopenhauerkuren* (2006). Jeg skriver selvsagt ingen fagroman, men velger å bruke et språk som noen ganger ligner skjønnlitteratur. Hensikten er å skrive en avhandling som også skal være en fortelling om det samarbeidet vi har hatt og på en måte som er mest mulig gjenkjennelig for de saken gjelder. Ikke fordi mine studenter ikke ville forstå en mer abstrakt fremstilling, men heller fordi jeg ønsker at fremstillingen skal minne mest mulig om den omgangstonen og den språkdrakten samarbeidet har foregått i.

En tredje inspirasjonskilde er risbonden Takao Furuno og hans bok om effektiv og økologisk risdyrking. Boken heter *The Power of Duck* (2001). Furuno forteller i sin 86 sider lange fagbok om hvorfor han driver med økologisk risdyrking og hvordan han gjør det. Han begrunner sine valg og dokumenterer sine eksperimenter systematisk og grundig. Over 10.000 japanske bønder følger i dag hans effektive jordbruksstrategi for risdyrking. I 2007 mottok han en ph.d. ved Kyushu University i Japan for dette arbeidet[12]. Min nevø[13] (den

[11] Intervjuet er å finne på www.yalom.com

[12] Hans avhandling fra 2007 er på 134 sider og har det samme lettleste språket som boken fra 2001.

gang 12 år) forstod hva boken handlet om etter bare å ha bladd i den i noen få minutter. Han var på besøk og satt og spiste frokost hos oss og fant denne liggende på bordet. Jeg skal ikke skrive om risproduksjon, og klarer ikke å holde meg til så få sider, men skulle gjerne skrive fagtekster i en språkdrakt som er like forståelig og nyttig som denne boken.

Kapittelgjennomgang

I kapittel 2 skal hovedtemaet og forskningsspørsmålene presenteres. Jeg skal plassere meg i aksjonsforskningslandskapet gjennom å vise til artikler som tar opp en rekke av de utfordringene jeg står ovenfor i prosjektet. Jeg skal også skrive noe om mitt møte med aksjonsforskning og komme med begrepsavklaringer.

I kapittel 3 vil mangfoldet av metoder, fremgangsmåter og strategier bli presentert. Hensikten er å vise verktøykassen jeg har tatt i bruk for å håndtere prosjektet. Her blir det vist frem fasiliteringsmetoder, fremtidsverkstedsmetodikk, datainnsamlingsmetoder, strategiske grep og analysemetoder. Noen av metodene har jeg hentet fra andre erfarne forskere. Andre metoder har hatt klare inspirasjonskilder, men har blitt utviklet underveis. Avhandlingen viser et prosjekt der det gjennomføres flere metodeeksperimenter og der noen av metodene vil bære preg av at de er under utvikling. Noen steder i kapittelet har jeg derfor valgt å presentere mange detaljer. Hensikten er metodisk gjennomsiktighet.

I kapittel 4 vil jeg utdype og komme med flere teoretiske begrunnelser for metodemangfoldet i prosjektet. Jeg vil forsvare det å hente inspirasjon og begrunnelser fra ulike teoretiske rammeverk. I dette kapittelet knytter jeg meg også opp mot høgskolens strategiplaner og presenterer noen av myndighetenes ønsker for høyere utdanning. Jeg vil vise hvordan prosjektet svarer på en rekke av disse utfordringene på en relevant måte. Jeg håper leseren har tålmodighet med at det noen steder blir hentet teoretisk inspirasjon fra store gamle teoretikere. Det er ikke gjort for å drive filologisk arkeologi, men fordi jeg mener teoretiske perspektiver fra for eksempel Platon, John Dewey og Hans-Georg Gadamer er verd å ta med fordi de tar tak i vanskelige spørsmål på enkle, praktiske eller klare måter. Platons tekster er skrevet i enkelt dagligspråk og inneholder et mangfold av gjenkjennelige og relevante eksempler. Dewey presenterer teori som er nært knyttet til praktisk virkelighet.

---

[13] Eirik Falck

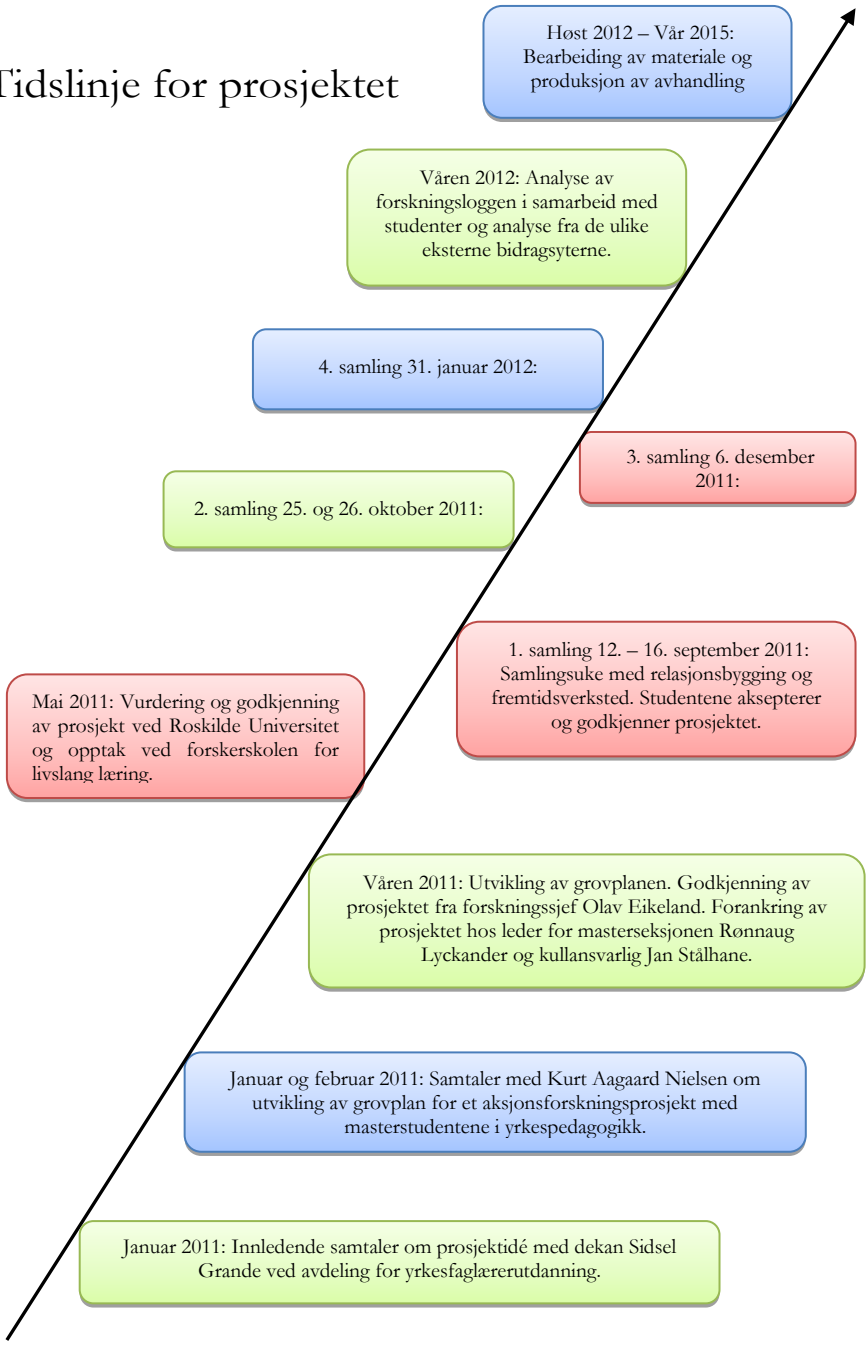
Gadamer kan nok ikke beskyldes for å skrive enkelt og dagligdags, men jeg opplever han bidrar med klarhet i det komplekse hermeneutiske landskapet.

I kapittel 5 kommer forskningsfortellingen. Den vil kanskje oppleves som litt underlig. Den er skrevet først og fremst til studentene. Siden er den klippet ned til det halve for å få plass i avhandlingen. Det er ment å være tydelig at det er pedagogen og tilretteleggeren som skriver og at det er studentene det skrives til. Noen ganger beskriver jeg det jeg har planlagt og det som skjer, noen ganger skriver jeg det jeg tenker og noen ganger snakker jeg direkte til leseren. Jeg har valgt å ikke redigere teksten for mye slik at leserne av avhandlingen i størst mulig grad skal få et innblikk i kommunikasjonen og prosessen mellom meg og studentene. I forskningsfortellingen vil en stor del av studentenes arbeider, som veggaviser, pedagogiske soler og logger, bli sitert direkte. Det blir også vist noen bilder fra samarbeidet.

I kapittel 6 viser jeg analysearbeidet som ble gjort av alle analysedeltagerne. Deltagerne bestod av 30 prosent av studentene i kullet. I tillegg er det fire deltagere fra et annet kull som bidro med et blikk fra utsiden av prosjektet. Den siste analysedeltageren er en jurist som ikke har vært masterstudent ved vårt studium. Han er den som deltar i analysen som har størst avstand til prosjektet. Jeg vil fremheve at dette kapittelet skal ivareta analysedeltagernes stemme. Kapittelet vil derfor kanskje oppleves som noe omstendelig og ha et rådatapreg. Jeg innser at dette kapittelet kunne vært mer leservennlig. Fremstillingsmåten er et bevisst valg. Analysedeltagernes muligheter for å bidra hadde klare begrensninger. De har analysert data ut fra hva som griper dem og hva de mener kommer til syne. Jeg har forsøkt å la deres bidrag stå så uberørt og helhetlig som mulig og har i hovedsak foretatt en grovsortering i tema jeg mener deres analyse får frem.

I kapittel 7 presenteres min egen analyse over hvordan dette prosjektet har bidratt til medvirkning i utdanningen. I kapittel 8 presenteres min analyse over hvordan prosjektet har bidratt til medvirkning i forskningen. Både kapittel 7 og 8 vil føre analysen i en mer abstrakt retning. I kapittel 9 samler jeg tråder og svarer på hvorvidt jeg har lykkes i å skape viten om medvirkning i utdanningen og forskningen.

Tidslinje for prosjektet



Kapittel 2

Hovedtemaet og en skisse over forskningslandskapet

Hovedtemaet og forskningsspørsmålene

I dette kapittelet presenteres det som har blitt hovedtemaet for avhandlingen. Både hovedtemaet og forskningsspørsmålene har kommet til syne og har blitt utviklet gjennom samarbeidsprosessen. Prosjektet begynte med en grovplan. Grovplanen gikk ut på å invitere et kull masterstudenter til et aksjonsforskningssamarbeid. Hensikten var å samarbeide om å utvikle relevante evaluerings- og vurderingsmåter som yter rettferdighet til studentenes studieprosjekter. Studentenes studieprosjekter består i hovedsak av yrkespedagogiske utviklingsarbeider og aksjonsforskningsprosjekter. Slike prosjekter dreier seg ofte om å legge til rette for at deltagerne (ofte studentenes elever) myndiggjøres[14] på ulike måter.

En måte å drive vurdering, som kunne yte rettferdighet til slike prosjekter, kunne være å bidra til en lignende myndiggjøringsprosess også for studentene som fasiliterer og dokumenterer dem. Med myndiggjøring, menes i denne sammenheng, at studentene skulle bli bedre i stand til å ta ansvar for å sette ord på hvilken kvalitet de mener kjennetegner deres eget arbeid. Studentene skulle på den måten i større grad kjenne mestring i å produsere den kvaliteten som kreves av slike prosjekter. I vårt tilfelle skulle videreutviklingen av dømmekraft skje gjennom medvirkning og samarbeid. Prosjektet skulle foregå innenfor rammen av studiet og studieplanen. Store deler av samarbeidet skulle foregå i form av et aksjonsforskningsprosjekt.

I løpet av samarbeidet har altså selve medvirkningen blitt et mer fremtredende tema enn evalueringen og vurderingen. Gjennom samarbeidet

[14] Her tenkes det gjerne at deltagerne myndiggjør seg selv gjennom prosessen. Det er altså ikke slik at deltagerne blir myndiggjort av tilretteleggeren, men at det *legges til rette for* at deltagerne myndiggjør seg selv.

har det kommet til syne hvordan rammene for utdanningen utfordres gjennom medvirkningen. Ønsket om å videreutvikle praksisen for medvirkning i vurdering virket tilsynelatende ikke å være kontroversielt. Dette har vært diskutert blant flere av kollegaene ved masterstudiet. De senere årene er det kommet flere sentrale bøker som peker på behovet for en videreutvikling av vurderingskulturen i skolen (Slemmen 2009 og Dobson, Eggen og Smith 2009). Vurdering er et viktig tema i skolepolitiske dokumenter (Utdanningsdirektoratet 2012). Disse er utviklet som utdyping av nasjonale forskrifter for vurderingspraksis i skolen.[15] Vurdering er et satsingsområde for videreutdanning av lærere. Høgskolen i Oslo og Akershus tilbyr for eksempel videreutdanningen *Vurdering av yrkeskompetanse i bedrift*[16]. Ved Høgskolen i Lillehammer tilbys videreutdanningen (nettbasert) *Elevvurdering og læring*[17].

I dette prosjektet har det i praksis vist seg at medvirkning på visse områder i utdanningen utfordrer mange av de vanene og forventningene studentene og lærerne har til vurdering. Jeg vil påstå at sluttvurderinger, av de fleste, oppfattes som den viktigste vurderingen som foregår i utdanningen. Den pedagogiske tradisjonen er at sluttvurderingen gjøres av studentens lærer eller av en intern eller ekstern sensor. Det foregår et mangfold av vurderingsmåter i ulike utdanninger, men snakker du med studenter, elever (og ikke minst deres foreldre) og lærere, så er det ofte sluttvurdering som vektlegges.

I dette prosjektet har vurdering *for* læring, som et alternativ til vurdering *av* læring, vært en daglig aktivitet på samlingene i masterutdanningen det første semesteret. Hver samlingsdag har studentene skrevet logg. Loggen har fungert som et vurderingsredskap for den enkelte student. Loggen har blant annet etterspurt hva studenten mener å ha oppdaget denne dagen. Denne formen for vurdering *for* læring har blitt en naturlig del av arbeidshverdagen til studentene.

Det var først når studentene skulle medvirke til å lage vurderingskriterier for sluttvurderingen av egen prosjekteksamen at medvirkningen i praksis opplevdes å være radikal. Jeg skal utdype dette senere. Så langt vil jeg si at begrepet 'radikal', i denne sammenheng, ikke er ment som et politisk begrep, selv om det på sett og vis kan ha politiske konsekvenser. Begrepet brukes for å

---

[15] Forskrift 1. juli 2009 nr. 964 Forskrift til opplæringsloven §3-1.

[16] I programplanen til *Videreutdanning vurdering av yrkeskompetanse i skole og bedrift* ved Høgskolen i Oslo og Akershus står det at en del av læringsutbyttet til studiet er at lærerne som tar denne utdanningen skal utvikle kompetanse i å trekke eleven/lærlingen/lærekandidatene aktivt med i vurderingsarbeidet.

[17] I studieplanen til *Elevvurdering for læring* ved Høgskolen i Lillehammer står det at det i første semester fokuseres på prinsipper for læringsfremmende vurdering og aksjonslæring.

beskrive hvordan det at studentene deltar i å lage sine egne vurderingskriterier oppleves som noe uvant, dyptgripende og fremmed. Selv om vurdering *av* læring er en vanlig del av studentenes arbeidshverdag (de er lærere de fleste av dem), så opplevdes altså det å vurdere kvaliteten på eget arbeid fremmed. Det var fremmed både for studentene som selv er lærere og for lærerne på studiet. På lignende måte var det når jeg inviterte deltagerne til å være med på analysen av data, medvirkningen opplevdes å være radikal i forskningen.

Formuleringen av hovedtemaet gjenspeiler at prosjektet har bestått av en rekke metodeeksperimenter. Disse eksperimentene har bidratt til å utvide mulighetshorisonten for hva medvirkning i utdanning og forskning kan være. Hovedtemaet for avhandlingen er altså:

Eksperimenter med medvirkning i utdanning og forskning.

I det følgende skal de to forskningsspørsmålene presenteres. Forskningsspørsmålene gjenspeiler mine fordommer i den forstand at medvirkning er noe jeg kontinuerlig arbeider for som lærer og aksjonsforsker. At fokuset har blitt medvirkning er ikke tilfeldig. Forskningsspørsmålene gjenspeiler også at de er et resultat av selve samarbeidet. Det som begynte som en grovplan for et utviklingsarbeid om kvalitetsforståelse og vurderingsevne, har gjennom samarbeidet synliggjort, at noe av veien dit dreier seg om å utvide rammene for medvirkning i utdanningen. Vi har utfordret rammene for vurdering, i tråd med den opprinnelige grovplanen, ved at studentene har satt ord på det de mente var relevante vurderingskriterier for eget arbeid på det tidspunktet de ble spurt. Likevel var det selve medvirkningen og ikke utviklingen av vurderingskriterier som etter hvert kom til syne som det vesentlige i prosjektet.

Det virket å være et potensial for en demokratisk videreutvikling av studiet gjennom å la studentene mene noe om vurderingen av eget arbeid. Det var spennende å se for seg en vurderingsprosess der studentene mente noe om kvalitet, og gav dette videre som et innspill til lærerne som skulle sluttvurdere studentenes eksamensprosjekter. Det som grep meg var opplevelsen av at det var selve medvirkningen som var utfordrende både for studentene, systemet og lærerne. Medvirkningen så ut til, i en viss forstand, å være radikalt i et studium og i et miljø som flagger medvirkning som en vesentlig arbeidsmåte.

Kurt Aagaard Nielsen så noe av dette i en tidlig fase av prosjektet. Han var den som foreslo begrepet 'radikal medvirkning'. Han mente at det som foregikk mellom studentene og meg var radikalt. Jeg opplevde at begrepet var noen nummer for stort for mitt prosjekt. Etter hvert har jeg vent meg til

begrepet og aksepterer at det har foregått tilfeller av 'radikal medvirkning' i prosjektet.

Prosjektet har også vist seg å utfordre rammene for medvirkning i forskningen. Det radikale har i den sammenheng vist seg å være det å involvere deltagerne, altså de saken gjelder, i analysen av data. Dette er noe jeg hadde tenkt på og eksperimentert med på forhånd. Jeg har vært opptatt av å utvikle analysemetoder som kunne argumenteres for å være gyldige og demokratiske samtidig. Jeg har for eksempel sett muligheter i noen av de ressursene Habermas (1996) presenterer for å belyse sin posisjon i boken *Diskursetik – Notitser til et begrundelsesprogram*[18]. Noe av det første Habermas gjør i denne boken er å peke i retning av Peter F. Strawson (1974) og hans essay *Freedom and Resentment.* Habermas innrømmer at han bruker Strawsons argumenter til noe annet enn det Strawson selv gjør. Jeg tillater meg å gjøre noe lignende med Habermas analyse av Strawson. Jeg har ikke vært ute etter en begrunnelse for gyldige moralske påstander. Jeg har vært på jakt etter måter å argumentere for gyldighet med hensyn til det deltagerne i en gruppe hevder griper dem når de deltar i å analysere data som gjelder dem selv. Tanken min er at når en gruppe analyserer et datamateriale, som angår noe de selv har vært med på, og deres funn i stor grad samstemmer, så ville det være interessant å kunne argumentere for en form for gyldighet. Habermas viser hvordan det som kommer til syne i en praktisk-moralsk diskurs har et gyldighetskrav, altså en validitet. Jeg har forsøkt meg på noe som ligner.

Jeg har også vært nysgjerrig på om grounded theory, slik Kathy Charmaz (2006) beskriver den, kunne bidra med ressurser med hensyn til å designe en fremgangsmåte for dataanalyse der de saken gjelder kunne delta. Charmaz utvikler ikke noe slikt selv, men beskriver en versjon av grounded theory som har noen av byggesteinene jeg har vært på jakt etter. Jeg har hatt en fornemmelse av at de fenomenologiske spørsmålene i loggene[19], slik jeg har pleid å bruke dem, kunne være eksempler på analyseredskaper som passet tankegangen i grounded theory. I grounded theory er det gjerne slik at forskeren og hennes eventuelle medhjelpere forsøker å legge merke til *hva som griper dem* og *hva som kommer til syne,* når de undersøker data. Jeg har på lignende

[18] Originalteksten til Habermas er på tysk og er skrevet i 1983. Den har tittelen: *Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

[19] Loggene består av spørsmål som: Hva oppdaget du? Hva opplevde du? Hva tenkte du? Hva følte du? Hva vil det være lurt å gjøre fremover? Spørsmålene i de strukturerte loggene er konstruert slik at de er ment å få frem deltagernes perspektiv og opplevelse av det de har vært med på. Loggene tenkes dermed å ha et fenomenologisk fokus. Habermas viser til noe lignende når han beskriver hvordan subjekter setter ord på hendelser som utfordrer deres opplevelse av rett og galt. De skal uttale seg subjektivt og fenomenologisk om det de står ovenfor. Det intersubjektive kommer til syne gjennom mangfoldet av subjektive stemmer.

måte vært nysgjerrig på hva som ville skje om jeg lot de saken gjelder fortelle hva som griper dem og hva de mener kommer til syne når de undersøker datamaterialet de har vært med på å produsere. Ville det være mulig at det kunne komme til syne noe intersubjektivt? Kunne dette være et spennende eksperiment for å finne måter å demokratisere aksjonsforskningen ytterligere? Flere aksjonsforskere peker nettopp i retning av grounded theory. Noen peker særlig i retning av Kathy Charmaz og mener hennes versjon av grounded theory kan være relevant for videreutvikling av aksjonsforskningsmetodikk. Aksjonsforskeren Morten Levin (2012) er en av dem. Han hevder at grounded theory kan bidra med innspill i forhold til å konstruere standardiserte metoder for å analysere kompleks og ustrukturert data. Bob Dick skriver i 2007 en artikkel med tittelen; *What can grounded theorists and action researchers learn from each other?;* i boken: *The Sage handbook of grounded theory*. En av redaktørene til denne boken er nettopp Kathy Charmaz. Dick beskriver det nære slektskapet mellom grounded theory og aksjonsforskning. Aktuelle sider ved Kathy Charmaz versjon av grounded theory vil utdypes i et senere kapittel.

De deltagende studentene har også medvirket i forskningen gjennom deltagelse i fremtidsverkstedet og gjennom produksjon av data. Det er viktig å påpeke at samarbeidet først og fremst har handlet om å skape en relevant masterutdanning. Aksjonsforskningssamarbeidet har måttet underordne seg dette. Studentene deltok primært fordi de trodde det ville være bra for dem som masterstudenter. Jeg forsikret dem om at et slikt samarbeid var relevant. Flere studenter har siden bekreftet dette.[20] Siden de er deltagere i en forskerutdanning, er det å delta i forskning innenfor rammene av studiet både relevant og et gode. Å videreutvikle evnen til å forstå kvalitet på eget arbeid er en måte å bli mer kjent med det arbeidet de skal gjøre i løpet av studiet. Gjennom det tidlige fremtidsverkstedet ville de legge noen av premissene for innholdet i studiet og dermed også i aksjonsforskningen. På den ene siden ville dette gi studentene en mulighet til å påvirke studiets innhold slik at det ville bli mer relevant i forhold til den situasjonen de befant seg i. På den andre siden betydde det at jeg måtte være forberedt på at forskningsprosjektet ville gå sine egne veier i møtet med studentenes viljer, behov og ønsker. Utgangsproblemstillingen har fungert som en slags veiviser inn til et fokus for prosjektet og har blitt, det det var ment å være, en grovplan.

[20] I sitatene fra studentenes logger er det flere direkte uttalelser om at måten vi arbeidet på det første året var relevant for deres egen studiesituasjon og deres egne utviklingsarbeider.

En utdypning av forskningsspørsmålene

Følgende forskningsspørsmål belyses i avhandlingen:

1. Hvordan bidra til å utvide mulighetshorisonten for medvirkning i utdanning?

2. Hvordan bidra til å utvide mulighetshorisonten for medvirkning i aksjonsforskning?

'Hvordan bidra' peker på at det er et subjekt, altså i dette tilfellet meg, som bidrar til og legger til rette for at noe skal skje. Jeg anvender strategier, metoder og redskaper fra aksjonsforskning og pedagogisk veiledning for å fasilitere prosessene. Bruk av konkrete fasiliteringsredskaper er vanlig i aksjonsforskning, veiledning og utviklingsarbeid. 'Utvidelsen' skjer ved å legge til rette for medvirkning i både utdanningen og forskningen på områder som er utover det vanlige. Jeg vil altså 'eksperimentere' med 'medvirkning' og dermed 'utvide' 'mulighetshorisonten' for medvirkning i både utdanningen og forskningen. Begrepet 'utdanning' peker i forskningsspørsmålene først og fremst på masterutdanningen i yrkespedagogikk. Begrepet 'forskning' peker først og frem på aksjonsforskning.

Jeg bruker begrepet 'eksperiment' på lignende måte som Kurt Aagaard Nielsen og Mette Bladt (2013) gjør det i sin artikkel *Free space in the process of action research*. De viser til hvordan Kurt Lewin, og senere Robert Jungk og Norbert Müllert, ser behovet for å drive sine aksjonsforskningseksperimenter i en laboratorieaktig setting. Bladt og Nielsen peker på behovet for et beskyttet frirom for sine samarbeidspartnere, når de skal bedrive sine eksperimenter og utforske de sakene de er opptatt av. På mange måter ligger frirommet allerede klart i praksistradisjonen til masterstudiet. Det er vanlig å begynne studiet med et fremtidsverksted. Dette er et egnet frirom for å utforske utopiske horisonter for studentenes egen utvikling. Det er også en arena for å justere studiets innhold i en mest mulig relevant retning for studentene. Dette gjøres gjennom å bli kjent med studentenes situasjon, behov og ønsker. Dette frirommet har samtidig spesielle utfordringer siden det er en del av selve studiet. Mer om det senere. Eksperimentene med utvikling av vurderingskriterier gjøres innledningsvis innenfor rammen av fremtidsverkstedet. Siden gjennomføres det som et eget eksperiment.

Når det gjelder utvidelsen av mulighetshorisonten for medvirkning i forskningen er det særlig studentenes medvirkning i analyseprosessen jeg er

opptatt av. Jeg velger å ikke bruke begrepet 'radikal medvirkning' i formuleringen av hovedtemaet eller i forskningsspørsmålene. Det er ikke alle formene for medvirkning som skal utforskes i denne avhandlingen som kan beskrives som radikale. Begrepet 'radikal medvirkning' kommer til å bli tatt i bruk knyttet til bestemte tilfeller. Begrepet mener jeg bidrar til å rette kritisk søkelys mot både utdanningen og forskningen. Det er gode grunner til å stille spørsmål ved utdanningen og forskningen når vi i praksis opplever formelle begrensninger, og opplever tegn til ubehag og motstand, når grensene for medvirkning utfordres. Jeg kommer for eksempel til å diskutere dette i lys av John Deweys (1985 [1916]) bok *Democracy and Education.* Han mener at et demokratisk samfunn blant annet kjennetegnes av at alle medlemmene skal kunne delta i å bedømme kvaliteten på det som angår deres liv. Dersom vanlige samfunnsmedlemmer ikke kan delta i å stille spørsmål ved ekspertenes bedømmelser mener han ekte demokrati ikke er mulig (Hook i Dewey 1985 [1916]:xvii). Jeg vil i dette prosjektet blant annet utfordre praksisen med at sluttvurdering av studentarbeider domineres av lærere og sensorer. Jeg tror det kan ligge et myndiggjørende potensial i at studenter trener konkret på å sette ord på kvalitet opp mot en sluttvurderingsprosess. Jeg tror det ligger et frigjørende potensial i at studentene opplever at deres meninger om kvalitet formidles til de som står for sluttvurderingsprosessen knyttet til deres arbeid.

Jeg hevder også at vårt eksperiment med medvirkning i analyseprosessen i forskningen er radikalt. Jeg ville se om vi kunne styrke demokratielementet i aksjonsforskningen gjennom å invitere deltagerne inn på arenaen som ofte forbeholdes forskeren. Jeg ville se om det var mulig å få til en analyseprosess der deltagerne i et forskningsprosjekt gikk gjennom datamaterialet som angikk dem selv. Det ville være spennende å se hva de pekte på med hensyn til hva som grep dem og hva de mente kom til syne. Jeg ville undersøke hvordan denne fremgangsmåten ville fungere i praksis, hvilke funn som ville komme til syne og om prosessen og funnene kunne anses som rimelige og gyldige. Kanskje kunne det til og med bli en måte for meg som forsker å få en alternativ form for avstand til datamaterialet. Om dette skulle vise seg å fungere ville det være spennende å se om analysedeltagerne oppdaget noe annet enn jeg. Ville de eventuelt også oppdage noe annet enn de fem eksterne analysedeltagerne?

Det gjøres flere eksperimenter i prosjektet enn de to nevnte hovedeksemplene med medvirkning i vurderingsprosessen og medvirkning i analyseprosessen. Gjennom hele den tiden vi har samarbeidet har vi fortløpende gjort små eksperimenter for å utvide mulighetshorisonter for medvirkning i både utdanningen og forskningen.

Avgrensninger

Denne avhandlingen skal først og fremst beskrive og utforske det praktiske aksjonsforskningssamarbeidet mellom studentene og meg høsten 2011 og våren 2012. Vi har i denne perioden eksperimentert med ulike tiltak for å skape medvirkning i utdanningen og forskningen. Hensikten har vært å utvide mulighetshorisonten for hva som lar seg gjennomføre av medvirkning på disse arenaene. Jeg arbeider i dette prosjektet spesielt med utviklingsarbeid i høyere utdanning. Jeg har et særlig fokus på masterutdanningen i yrkespedagogikk. Lærernes eget utviklingsarbeid på deres arbeidsplasser er deres domene. Jeg blander meg ikke i det direkte annet enn det som kommer frem på de pedagogiske verkstedene. Jeg arbeider i dette prosjektet også spesielt med, og gjennom, aksjonsforskning. Masterutdanningen er primært en forskerutdanning. Jeg skal både anvende et mangfold av aksjonsforskningsstrategier og utfordre mulighetshorisonten for medvirkning i aksjonsforskningen.

Noe av hensikten med avhandlingen har vært å dokumentere, belyse og utforske fremgangsmåter for medvirkning det er tradisjoner for ved studiet. Vi driver en praksisnær og relevant utdanning for våre masterstudenter i yrkespedagogikk. Det vi driver med kan med fordel i større grad vises frem. En annen hensikt med avhandlingen har vært å dokumentere, belyse og utforske verktøy og fremgangsmåter som vi har brukt og som er inspirert av et mangfold av aksjonsforskere. I tillegg har jeg hatt til hensikt å dokumentere, belyse og utforske noen mer radikale grep som har blitt gjort i prosjektet for å utfordre grensene for medvirkning både i utdanningen og forskningen. Hele tiden har de praktiske behovene til deltagerne i samarbeidsprosessen vært styrende for valget av fremgangsmåter.

Jeg har gjennom denne avhandlingen hatt behov for å løfte blikket. Det betyr at det blant annet er min egen erfaring, som lærer i høyere utdanning og som aksjonsforsker, jeg har ønsket å utfordre mulighetshorisonten til. Jeg har forsøkt å unngå å gå for langt inn i for mange av de pågående teoretiske diskusjonene prosjektet berører, men har forholdt meg til noen av dem som referansepunkter. Jeg har ønsket å ta tak i teoretiske perspektiver som kan belyse utfordringer jeg opplever i den praktiske gjennomføringen av læreroppgaven i masterutdanningen og forskeroppgaven i aksjonsforskningen.

Det er en rekke perspektiver jeg har valgt bort. Jeg kommer ikke til å gi noen historisk utgreiing over aksjonsforskningsfeltet, men begrense meg til å beskrive mitt eget møte med denne formen for forskning. Jeg syns det også er utfordrende å plassere meg innenfor en bestemt aksjonsforskningstradisjon,

men beskriver heller det jeg er inspirert av og har brukt i prosjektet. Jeg mener det er koherens mellom de teoretiske perspektivene jeg er inspirert av og forsøker å vise måter de passer sammen på. Her har jeg fått god hjelp fra tekstene til Mats Alvesson og Kaj Skjöldberg (2009), Kathy Charmaz (2006) og John Dewey (1985 [1916]). De ber alle på ulike måter om metodisk refleksjon og open-mindedness. Jeg har også hatt stor nytte av tekstene til Bob Dick (2007) Morten Levin (2012), Suzanne Grant og Maria Humphries (2006) og Kurt Aagaard Nielsen (2004). Her pekes det blant annet på muligheten for å skape forbindelseslinjer mellom aksjonsforskning og grounded theory og det gis argumenter for eksperimentering i sosiale frirom.

Jeg vil heller ikke gå inn i det yrkespedagogiske feltet å se på hvordan utdanningen drives der ute i de videregående skolene. Jeg konsentrerer meg om studentenes behov som masterstudenter og utviklingsaktører. At deres utviklingsarbeid drives i yrkesopplæringen er lærernes ansvar. Jeg arbeider fra et ståsted som lærerutdanner på masternivå og vil utvide mulighetshorisonten innenfor denne praksisen. Jeg arbeider fra et ståsted som aksjonsforsker og vil også utvide mulighetshorisonten for denne praksisen.

Det er det praktiske som er i sentrum for avhandlingen sammen med hvordan samarbeidet har ført prosjektet av sted. Grovplanen befant seg på et startsted og samarbeidet har i stor grad styrt utviklingen av prosjektet videre. Til slutt har det vært behov for avgrensning for å sette en praktisk sluttstrek for avhandlingen. Jeg aksepterer at det er mye mer å lære og mange flere perspektiver å utforske i fremtiden.

Noen flere begrepsavklaringer

Når begrepet 'mulighetshorisont' blir brukt, så peker det på de *mulighetene* den enkelte deltager klarer å se for seg på et tidspunkt. I prosjektet arbeider vi med å synliggjøre den enkeltes mulighetshorisont ved å reflektere over og sette ord på egne erfaringer og ideer. Gjennom å dele dette med de andre deltagerne utvides den horisonten den enkelte ser. Dette skjer ved at vi blir kjent med de andre deltagernes erfarings- og idélandskaper. Jungk og Müllert (1989) peker på at det er en særlig utfordring å mobilisere, se og sette ord på relevante elementer for utopifasen. Dette kan for eksempel være å sette ord på muligheter, behov, interesser, drømmer, ønsker og utopier knyttet til den saken vi arbeider med. Noe av grunnen til at dette er krevende kan både være at vi ikke er vant med å sette ord på egne drømmer og behov. Det kan også være at vi rett og slett ikke ser nye muligheter. I dette prosjektet er det tre

primære måter vi arbeider med å utvide våre 'mulighetshorisonter'. Den første er å sette ord på de mulighetene den enkelte selv ser. Den andre måten er, gjennom dialog og samarbeid, å dele og dermed bli kjent med hverandres mulighetshorisonter. Den tredje måten er å komme i kontakt med eksterne eksempler og utopier. Dette er for eksempel forskningsprosjekter, innovasjonsprosjekter, samfunnsutviklingsprosjekter eller teoretiske perspektiver. Disse vil bli presentert nærmere i forskningsfortellingen.

En 'logg' er en form for gjengivelse av noe en har vært med på. I dette prosjektet bruker studentene i stor grad forhåndsstrukturerte loggskjema for å forenkle prosessen. Loggen er ikke ment å være et spørreskjema som sådan, men skal bidra til at deltagerne får frem hva de gjør, tenker, føler, opplever og oppdager. Den skal også synliggjøre det studentene ønsker seg fremover. Spørsmålene er ment å være så åpne som mulig, slik at studentenes meninger ikke blir begrenset av hva jeg mener er viktig. Det sentrale er å ha en måte å beskrive og dokumentere hva vi har vært med på og hva vi har oppdaget. De deltagende studentene skriver logger etter hver samlingsdag. Vi gjennomfører også en form for logg der vi muntlig deler våre oppdagelser med hverandre. Jeg samler alle loggene, muntlige eller skriftlige, i felleslogger som jeg skriver på vegne av hele fellesskapet etter hver samlingsdag. Loggene vil bli beskrevet nærmere i metodedelen av avhandlingen.

I prosjektet er 'frirom' en arena der deltagerne kan sette ord på og samarbeide om sine mulighetshorisonter og sitt utviklingsarbeid. Selve studiesamlingene, med fremtidsverksted, pedagogiske verksteder, dialoger og læringsgrupper, er ment å være slike 'frirom'. På den ene siden kan det å lokalisere et frirom innenfor et studium kanskje se ut til å være problematisk. For eksempel kunne det tenkes at det at vi som lærere deltar kunne oppfattes som et hinder for at studentene kunne snakke fritt. Det at vi som lærere på studiet gjør sluttvurderingen på de to første prosjektene studentene leverer i studieperioden, kunne også tenkes å være et hinder for å få til gode frirom. I løpet av studieperioden leveres det to små treningsprosjekter det første studieåret. Det leveres så et litt større ettårig prosjekt det andre studieåret. Til slutt leveres et stort masterprosjekt som det arbeides med de to siste studieårene. De to største prosjektene, som gjennomføres i løpet av de tre siste årene, vurderes av eksterne sensorer. En fordel i vårt tilfelle er at de to første øvingsprosjektene sluttvurderes internt av lærerne tilknyttet studiet. De to første prosjektene regnes som utprøvingsprosjekter med stor takhøyde og skal gis en sluttvurdering enten bestått eller ikke bestått. Dette er studentene klar over.

På den andre siden gir studiet en positiv forpliktende ramme. I prosjekter jeg har vært med på tidligere har det noen ganger vært vanskelig å få alle deltagerne til å forplikte seg til faktiske endringer og tiltak i sin egen arbeidshverdag. I dette prosjektet fungerer selve studiet som en handlingsforpliktende samarbeidsavtale. Valget om å være deltagere på studiet er noe som studentene har forpliktet seg til frivillig. I tillegg er prosjektene studentene skal gjennomføre en reell mulighet for studentene å gripe tak i forbedringsønsker i den arbeidshverdagen de befinner seg i. De fleste studentene gjør nettopp det. Studentene får altså en mulighet til å gjøre relevant og reelt utviklingsarbeid i sin egen arbeidshverdag samtidig som de oppfyller kravene til studiet. På alle stadier i utviklingsarbeidet, enten det er under planleggingen, gjennomføringen eller når prosjektene deres skal dokumenteres, deltar studentene i utstrakt veiledning i grupper og individuelt. Kommentarene deltagerne kommer med i loggene, i hele perioden for samarbeidet, bekrefter at 'frirommet' faktisk har vært ganske fritt. Studiet som ramme vil jeg hevde har flere fordeler enn ulemper.

Jeg bruker begrepene 'student' og 'deltager' der jeg ofte like gjerne kunne brukt begrepet 'medforsker'. Det har først og fremst blitt slik fordi jeg syntes det var vanskelig nok å holde styr på hva jeg skulle kalle de jeg samarbeidet med på ulike måter. Jeg opplever begrepene 'student' og 'deltager' peker tydeligere på hvem det er jeg samarbeider med og hvilken rolle de har både i utdanningen og forskningen. Jeg velger derfor også å innføre begrepet 'analysedeltager' i analyseprosessen i stedet for å bare bruke 'deltager'. Også her kunne jeg brukt medforskerbegrepet, men opplevde at det gjorde rollen uklar for hvilken del av prosessen de deltok i. Jeg skriver noen refleksjoner om medforskerbegrepet i kapittel 4.

Det er en klynge med begreper som brukes om hverandre i prosjektet. Dette er begreper som 'tilrettelegging', 'fasilitering', 'legge til rette for', 'bidra til' og 'fasilitere'. Disse begrepene peker stort sett på bevisste, planlagte, strukturerte og systematiske aktiviteter jeg som 'tilrettelegger', 'lærer' og 'forsker' gjør når vi samles. Jeg gjør disse systematiske aktivitetene ved hjelp av ulike verktøy, fremgangsmåter og strategier. Hensikten er å bidra til at prosessene får retning og utfordre den enkelte deltager til aktivitet. Det har vært brukt «redskaper» så store som fremtidsverkstedet med sine grunnleggende tre spørsmål som; Hva er du kritisk til (kritikkfasen)? Hva ønsker du deg (utopifasen)? Hvordan vil du få dette til (virkeliggjøringsfasen)?, men også mindre redskaper som for eksempel strukturerte logger, åpne spørsmål, speiling eller samarbeidskontrakter. Alle disse 'verktøyene' eller 'redskapene' brukes for å 'legge til rette for', 'bidra til' og 'fasilitere' endringer.

'Struktureringen' gjøres for å åpne, frigjøre, synliggjøre, gi rom for og aktivisere på en systematisk måte. 'Strukturering' kan også tenkes å være begrensende eller avgrensende, altså ha potensial til å bidra til ufrihet eller lukkethet. Jeg mener avhandlingen tydelig viser at struktureringen i dette tilfellet har en frigjørende rolle.

Fasiliteringsrollen er vanlig i aksjonsforskningsprosjekter og i vår utdanning. Det å lede og strukturere prosessene er ment å bidra til at deltagerne myndiggjør seg selv og dermed blir bedre til å mestre og virke i den situasjonen de befinner seg i (Nielsen 2004). Dette kan også betraktes som en maktforvaltningsoppgave der rollen hele tiden må vurderes gjennom spørsmål som: Utvides mulighetshorisonten til studentene gjennom tilretteleggingen? Opplever studentene at de får satt ord på og tatt tak i det de opplever er relevant for dem? Anerkjennes studentene i den situasjonen de befinner seg? Bidrar tilretteleggingen til mer mestring? Virker tilretteleggingen begrensende på studentenes utvikling?

Mitt møte med aksjonsforskning

Mitt første møte med aksjonsforskning var gjennom min kollega og senere medforfatter, Marit Hartviksen. Jeg hadde hatt undervisningsoppdrag ved Høgskolen i Akershus knyttet til en utdanning i pedagogisk veiledning. Mitt bidrag til utdanningen var den gangen i forhold til praktisk etikk og systematisk etisk refleksjon. Marit fortalte at hun og flere kollegaer ved institusjonen både drev med og diskuterte en type forskning som antagelig ville interessere meg. Jeg husker godt mine første møter med Hilde Hiim, Jan Stålhane, Grete Haaland, Eva Schwencke, Johan Houge-Thiis, Mustafa Trond Smistad og Jorunn Dahlback. Gjennom dette miljøet ble jeg senere kjent med aksjonsforskerne Kurt Aagaard Nielsen, Jack Whitehead og Jean McNiff.

Miljøet diskuterte det å få til forskning som anerkjente deltagernes behov for, og rett til, demokratiske prosesser. Vi diskuterte en forskning som la til rette for reell medvirkning. Det ble snakket om å bidra til positive relevante endringer for de saken gjelder i den konteksten de befinner seg i. Jeg oppdaget et forskningsfelt som brukte tilretteleggingsstrategier som minnet om dem jeg kjente fra pedagogisk veiledning. Jeg opplevde å få delta i et forskningsmiljø som hadde tanker om hvordan spennende teoretiske perspektiver jeg kjente fra Habermas, Freire og Dewey kunne settes ut i livet.

Å plassere seg i et forskningslandskap

Jeg vil i det følgende forsøke å skrive meg inn i et forskningslandskap og beskrive noen landemerker i det terrenget jeg skal bevege meg i. Noe handler om temaer og spenninger som er relevante for noen av oss som driver med aksjonsforskning. Noe handler om teoretiske grunnstrukturer. Noe handler om detaljperspektiver på temaer som for eksempel tilrettelegging, datainnsamling eller analyse. Noe handler om å vise, begrunne og forsvare mangfoldet av teoretiske perspektiver. Både landemerkene og til en viss grad forbindelseslinjene mellom dem vil bli forsøkt belyst. Noen forbindelseslinjer er klare og aksepterte. Andre er mer uklare, men forhåpentligvis lovende. Jeg har forsøkt å ikke ha for strengt sikkerhetsnett slik at mulighetene for å utvide egen mulighetshorisont ikke skulle bli hemmet for mye. Jeg skal eksperimentere. Jeg skal prøve meg frem. Noe vil fungere og noe vil vise seg å ha svakheter. Jeg skal forsøke å leve opp til følgende (Gadamer 1989:362):

> The hermeneutical consciousness culminates not in methodological sureness of itself, but in the same readiness for experience that distinguishes the experienced man from the man captivated by dogma.

Når jeg i det følgende velger å hente frem den teoretiske optikken til grunnleggende tenkere som John Dewey, Paulo Freire, eller Müllert og Jungk er jeg i godt selskap av andre aksjonsforskere (Bladt og Nielsen 2013, Levin 2012 og Brydon-Miller, Greenwood og Maguire 2003). Mer spesielt er det kanskje når jeg henter perspektiver fra Hans-Georg Gadamer og Platon. Disse teoretikerne blir trukket inn simpelthen fordi de skriver om vanskelige tema på klare måter. Når Platon skriver om det å representere noe med ord er det begripelig, i hvert fall for meg. Når Gadamer skriver om forståelsens betingelser skaper det orden i tankene, i hvert fall i mine. Jeg skal vise frem deres perspektiver og bruke dem i mine begrunnelser underveis i avhandlingen.

Noen ganger har jeg altså hatt behov for store tanker for ikke å drukne i detaljene. Gadamer, Dewey, Platon og Freire har bidratt med det. Noen ganger har jeg hatt behov for teoretikere med blikk for pågående detaljdiskusjoner. Da har det vært godt å lese artiklene til for eksempel Bob Dick, Kurt Aagaard Nielsen, Morten Levin eller Davydd Greenwood. Også når jeg har hatt behov for støtte for å argumentere for metodemangfold og blanding av teoretiske perspektiver har det vært hjelp å få. Boken til Alvesson og Skjöldberg (2009) har bidratt med både argumenter og mot.

Flere aksjonsforskere peker i retning av grounded theory som en mulig vei å gå for å analysere data. En av dem er Morten Levin (2012). Han og flere nevner Kathy Charmaz spesielt. Levin fremhever at grunnleggerne av grounded theory, Glaser og Strauss, samarbeidet om å utvikle denne teorien og fant et samlende fokus selv om den ene var positivist og den andre var konstruktivist. Kathy Charmaz (2006), som har vært studenten til dem begge, fremmer en reflektert og lite regelstyrt versjon av grounded theory. Hun hevder vi kan betrakte teorier, som kommer til syne gjennom data, som produkter av interaktive prosesser. Forskningsprosessen i grounded theory er flytende, interaktiv og open-ended. Forskeren er en del av undersøkelsen og kan ikke sees separat fra den. Charmaz er ikke fremmed for samarbeid og innspill i analyseprosessen, men snakker da gjerne om eksterne og kritiske lesere med forskningskompetanse. Jeg velger å gå utover dette gjennom å inkludere forskningsdeltagerne i analysearbeidet. Jeg vil i tillegg bruke eksterne kritiske lesere på lignende måte som Charmaz. Jeg presenterte denne ideen for Kathy Charmaz personlig etter et foredrag på Høgskolen i Oslo og Akershus 25. mai 2012. Hun avviste ikke tanken, men var skeptisk til at det kunne fungere. Hun fremhevet forskerens spesielle kompetanse. Jeg kjenner til at det arbeides med begrepet 'medforskning' på en måte som ligner måten vi samarbeider på i vårt prosjekt. Her vil jeg senere i avhandlingen se kort på noen av perspektivene til forskerne Ole-Petter Askheim og Marit Borg (2010). De ser på muligheten for deltagelse i forskning i psykisk helsearbeid og skriver om noen av de perspektivene vi risikerer å miste dersom de saken gjelder ikke inkluderes i fortolkningen av den situasjonen de befinner seg i.

Som aksjonsforsker har jeg tillitt til at de saken gjelder har spesiell kunnskap med hensyn til sin egen situasjon. Jeg har tillit til at de er i stand til å håndtere spørsmål som gjelder dem selv og deres situasjon. Victor J. Friedman og Tim Rogers (2009) skriver at en måte å betrakte et aksjonsforskningssamarbeid er at det handler om å utvikle teori sammen med de saken gjelder. Hensikten er å istandsette dem til å gjøre mer reflekterte kunnskapsbaserte valg, og kunne gjøre mer effektive handlingstiltak for å ta tak i de utfordringene og dilemmaene de står ovenfor. Ernie Stringer (Stringer i Brydon-Miller, Greenwood og Maguire 2003:14) mener at det er de saken gjelder, og ikke ekspertene, som bør være de som griper tak i det som angår deres liv. Mitt eksperiment, med å involvere de saken gjelder i å fortolke den prosessen de har vært med på, mener jeg er en måte å følge opp Stringers innspill. Samtidig skal det sies at de saken gjelder, i dette tilfellet, er deltagere i en forskerutdanning på masternivå og er erfarne yrkesfaglærere. De skulle dermed kanskje ha ekstra gode forutsetninger til å bidra konstruktivt i en

analyseprosess. Det siste er bare en refleksjon og sier ikke noe prinsipielt om hva jeg tror er nødvendige kompetansekrav til deltagere i en analyseprosess. I utgangspunktet påstår jeg at de saken gjelder har noe å bidra med også i analysefasen av et aksjonsforskningsprosjekt. Eva Daae Kversøy (2011) viser at også barn kan bidra med perspektiver om sin egen situasjon som kan utvide mulighetshorisonten i et aksjonsforskningssamarbeid i en barnehage.

Brydon-Miller, Greenwood og Maguire (2003) skriver at i rollen som fasilitatorer og akademikere har mange aksjonsforskere innsett at aksjonsforskning også skaper et behov for å endre utdanningspraksisen de bedriver. De henviser til direkte innspill fra David Coghlan, Elisabeth Kasl, Lyle Yorks, Bill Torbert, Dawn Chandler og Marja-Liisa Swantz. De beskriver alle, på ulike måter, behovet for en utdanningspraksis som er mer demokratisk, har mer medvirkning og er mer eksperimentell. De har følt det er behov for a få til større sammenheng mellom deres undervisningspraksis og deres forskning. De beskriver en utdanningspraksis der det legges til rette for at de og studentene er aktive, reflekterende og relasjonsfokuserte. Jeg opplever at det er noe vi makter å få til i vår utdanning.

Brydon-Miller, Greenwood og Maguire (2003) stilte spørsmålet; *Why action Research?;* til medlemmene i redaksjonsstyret[21], i den første artikkelen til det som skulle bli den første utgaven av fagjournalen *Action Research.* Artikkelen presenterer det de hevder er viktige tema og spenninger som preget diskusjonene mellom dem som praktiserte aksjonsforskning i 2003. Diskusjonene er fortsatt relevante. Artikkelen bygger på svarene redaksjonen fikk gjennom en spørreundersøkelse blant medlemmene i det redaksjonelle styret for fagjournalen *Action Research.* Styrets medlemmer ble spurt om følgende (min oversettelse): Hvorfor aksjonsforskning? Hvorfor velger du aksjonsforskning? Har du fortellinger som kan illustrere hvorfor du praktiserer aksjonsforskning? Hva slags tema, verdier, erfaringer, personlige karakteristikker og andre faktorer ligger bak ditt forhold til aksjonsforskning og som preger din praksis? Spørsmålene er ikke bare aktuelle for aksjonsforskning slik jeg kjenner feltet, men er også spørsmål som jeg på forskjellige måter mener er relevante for avhandlingen.

På første side i den nye fagjournalens første artikkel presenteres følgende definisjon på aksjonsforskning (Bradbury og Reason i Brydon-Miller, Greenwood og Maguire 2003):

---

[21] Følgende var medlemmer av redaksjonsstyret i forbindelse med første utgaven av fagjournalen *Action Research*: Hilary Bradbury, L. David Brown, David Coghlan, Bob Dick, Olav Eikeland, Werner Fricke, Victor Friedman, Ian Hughes, Elisabeth Kasl, James Kelly, James Lundema, Robin McTaggart, Peter Reason, John Shotter, Ernie Stringer, Shankar Sankaran, Marja-Liisa Swantz, Bill Torbert og Ortrun Zuber-Skerrit.

> [Action research is] … a participatory, democratic process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes, grounded in a participatory worldview which we believe is emerging at this historical moment. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities.

Brydon-Miller, Greenwood og Maguire (2013) skriver at det er sterke elementer av aksjonsforskning i arbeidene til John Dewey både i hans filosofiske arbeider og hans undersøkelser og studier av utdanning. I min egen utvikling som aksjonsforsker har John Dewey vært en nøkkelperson. Særlig hans bok *Democracy and Education* (Dewey 1985 [1916]) opplever jeg som relevant for min tenkning. Jeg tror kanskje det finnes ressurser i Deweys bok til å se samarbeidsmuligheter og til og med forbindelseslinjer mellom pragmatisk orientert aksjonsforskning og mer kritisk-utopisk orientert aksjonsforskning.

Refleksjoner over avstanden mellom kritisk og pragmatisk orientering i aksjonsforskning

Anders W. Johansson og Erik Lindhult (2008) hevder i sin artikkel, *Enmancipation or workability?: Critical versus pragmatic scientific orientation in action research;* at de to viktigste vitenskapelige orienteringene innenfor dagens aksjonsforskning er de kritisk orienterte og de pragmatisk orienterte retningene. De forsøker i sin artikkel å skape en slags dialog mellom disse retningene basert på deres egne forskjellige praktiske erfaringer. De peker blant annet på at pragmatisk orienterte aksjonsforskere har en tendens til å bli misforstått. Påstanden er gjerne at disse forskere bidrar til handlinger i aksjonsforskningsprosjekter som gjør at deltagerne ukritisk tilpasser seg situasjoner i stedet for å utfordre og transformere det som kan være dårlige strukturer. Johansson og Lindhult peker på at de pragmatisk orienterte aksjonsforskerne gjerne henter en del av sine teoretiske perspektiver fra nettopp John Dewey. Jeg skal ikke her utdype dialogen i artikkelen, men heller ta tak i utgangspunktet deres og diskutere om det nødvendigvis må være så store avstander mellom disse retningene. Min egen påstand er at det ikke er en uoverstigelig kløft mellom Deweys versjon av pragmatisk teori og en mer kritisk-utopisk orientering i aksjonsforskningen. Dewey (1985 [1916]) er tydelig på at fastlåste tankemønstre, vaner og tradisjoner kan være former for

fangenskap. For å utvikle oss må vi ikke bare forsøke å se sammenhengen mellom våre handlinger og de konsekvensene de får, men også være villige til å stille spørsmål ved, og være kritisk til, vår egen tenkning, våre vaner og de tradisjonene vi er en del av. Frederick Olafson (1977:181) hevder at dette viser at Dewey er en antidogmatisk tenker. Dewey peker på at den store fienden av tenkning er en rigiditet i mentale vaner som forblir harde og fastlåste i møte med nye erfaringer.

I artikkelen til Johansson og Lindhult (2008) hevder de at Paulo Freires pedagogikk har hatt stor innflytelse på kritisk orientert aksjonsforskning. Jeg syns det er interessant å merke seg at perspektiver på lærer-eleven og elev-læreren, som minner om de Freire beskriver, allerede beskrives i Deweys bok *Democracy and Education* i 1916 (1985 [1916]:167). Freires bok (1999) *De undertryktes pedagogikk* utgis første gang på originalspråket i 1970. Dewey (1985 [1916]) skriver at ideelle læringssituasjoner kjennetegnes av at læreren og eleven samarbeider om å finne ut av en sak. I denne formen for delt aktivitet er læreren gjerne den lærende og eleven gjerne lærer. Jo mindre bevissthet det er om hvem som har hvilken rolle, jo bedre er det hevder Dewey. Freire skriver noe som ligner (1999:77):

> En undervisning som er i stand til å oppløse motsigelsen mellom lærer og elev, finner sted i en situasjon der begge retter sin erkjennelse mot den gjenstanden som er mellomledd for dem.

Både Dewey og Freire er inspirert av Hegel[22] (Løvlie 2013, Dewey 1985 [1916] og Freire 1999) og er begge opptatt av hans dialektikk. Jeg vil kort beskrive noen få likhetstrekk mellom de to. Beskrivelsene er kun noen eksempler for sammenligningens skyld. Beskrivelsene er ikke ment å favne begges omfattende akademiske og praktiske aktivitet. Freire er inspirert av sine samtidige som Jean-Paul Sartre og Herbert Marcuse. Freire bygger opp en pedagogikk som tar utgangspunkt i det som er viktig for eleven. Freire driver blant annet undervisning av analfabeter i sin hjemby basert på sine pedagogiske ideer. Dewey peker på George Herbert Mead som en stor inspirasjonskilde. Dewey i likhet med Freire er opptatt av mange av de sosiale utfordringene han ser i samtiden. Dewey engasjerer seg i en rekke saker som for eksempel integrering av italienere, grekere og europeiske jøder i det amerikanske samfunnet. Sammen med George Herbert Mead og Jane Addams utviklet han blant annet et arbeidsfellesskap for fattige i Chicago. Deweys

[22] I sin bok *Democracy and Education* (1985 [1916]:62-65, 73, 102 og 309) utdyper Dewey flere steder Hegels bidrag til sin tenkning. Han beskriver blant annet hvordan Hegel setter søkelys på svakhetene i en abstrakt individualistisk filosofi.

pragmatiske orientering og Freires kritiske orientering har mange spennende krysningspunkter og likhetstrekk.

Kurt Aagaard Nielsen (2004) peker på Hans Skjervheim som en teoretiker som har bidratt med viktige brikker når han forsøker å skissere en mulig vitenskapsteori for aksjonsforskningen. Kurt Aagaard Nielsen er gjerne assosiert med en kritisk-utopisk orientering i sin aksjonsforskningspraksis. En nøkkeldiskusjon i hans artikkel (Nielsen 2004:518) er Hans Skjervheims perspektiver på tilskueren og deltageren. Dette forholdet beskrives også i Deweys bok fra 1916 (1985 [1916]:131). Likheten i det Dewey skriver og det Skjervheim skriver er slående. Dewey beskriver forskjellen på holdningen til en tilskuer og en deltager. Han skriver at deltageren er opptatt av å handle for å sikre at noe bedre vil skje og for å avverge at noe ille skal skje. Saken angår deltageren, mens tilskueren i større grad er likegyldig til utfallet. Interessen, hengivenheten, opptattheten og motivasjonen skiller deltageren fra tilskueren. Skjervheims (1996) artikkel publiseres første gang i 1957. Kurt Aagaard Nielsen (2004:523) skriver:

> I dette korte, men klassiske værk argumenterer han for, at forskeren, ligesom alle andre mennesker, ikke kan undgå at repræsentere et minimum af engagement. «Engasjement er en grunnstruktur i den menneskelige tilværelse» (Skjervheim 1957:11). Forskeren, der forsøger at etablere en uafhængighed eller neutralitet, kan derfor aldri nå sitt mål.

Dewey (1985 [1916]) skriver også om hvordan deltagerperspektivet er avgjørende i utdanningen. Det er vesentlig at utdanningen er relevant for den situasjonen eleven befinner seg i. Lærerens oppgave er å finne ut hvordan det som skal læres er interessant for det livet eleven lever. Læreren skal legge til rette for å skape en kobling mellom utdanningen og det som angår eleven. Elever som opplever utdanningen som interessant kjennetegnes av at de bryr seg om det de skal lære. De lærer fordi det de møter i skolehverdagen angår dem. Dewey skriver (1985 [1916]:133) at utdanninger som baserer seg på belønning, der eleven kun ser belønningen og ikke relevansen av det som skal læres, er å anse som suppekjøkkenversjonen av utdanning. I boken *Democracy and Education* skisserer Dewey (1985 [1916]) sin utopiske visjon for en ideell skole allerede i 1916. Etter å ha startet og drevet forsøksskoler basert på disse prinsippene forsterker han sitt synspunkt i sin bok *Experience and Education*. Dewey skriver denne korte boken i 1938. Freire skriver om medvirkning (1999:49):

> Å forsøke å frigjøre de undertrykte uten en reflektert medvirkning fra deres side i den frigjørende handling, er å behandle dem som ting som må reddes fra en brennende bygning.

Både Freire (Johansson og Lindhult 2008) og Skjervheim (Nielsen 2004) nevnes altså som teoretikere som assosieres med kritisk-utopisk orientering i aksjonsforskning. På en rekke områder relevant for aksjonsforskere og demokratiske utdannere virker ikke kløften mellom disse og den pragmatisk orienterte Dewey å være uoverstigelig.

Kjennetegn ved systematisk forskning

Morten Levin (2012) etterspør nøyaktighet og relevans i det som skal kunne kalles forskning. Vi trenger en troverdig og systematisk forskning som er til å stole på. Levin etterspør en forskning med integritet og fremhever det han mener er fem faktorer som han anser er særlig viktige for å få dette til. Det første han ønsker seg er samarbeid mellom forskere og flere forskningsfellesskap i forskningen. Han mener dette er viktig for å få større grad av refleksjon i forskningsprosessen. Flere forskere i samarbeid får med seg flere nyanser enn bare en forsker som arbeider for seg selv. I vårt prosjekt har mange ledd av forskningsprosessen vært gjort av flere. Det har vært utstrakt samarbeid både i produksjon av data og i analyse av data. Kanskje særlig fellesskapet av analysedeltagere bidro til å få frem elementer som kunne ha blitt oversett om ikke forskningssamarbeidet hadde vært gjort på denne måten.

Det andre Levin mener er vesentlig er å synliggjøre forskerens fordommer. I dette prosjektet ble det lagt ned et stort arbeid i å skrive forskningssøknaden for å bli tatt opp ved Forskerskolen i Livslang Læring ved PAES[23] på RUC[24]. Presentasjonen av prosjektet var på mange måter en beskrivelse av fordommene jeg hadde med hensyn til hva jeg mente situasjonen var, hva jeg ville få til og i noen grad hva jeg i praksis trodde jeg ville få til og finne. Et viktig element i Levins poeng er om fordommene har fanget prosjektet. Den gjennomsiktige prosessen, videreutviklingen av prosjektet underveis og de overraskende funnene, som særlig kom til syne da analysesamarbeidspartnerne analyserte data, mener tar hensyn til det Levin her hevder er en viktig del av det å drive med systematisk og grundig forskning.

[23] Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
[24] Roskilde Universitet

Det tredje Levin etterlyser i sin artikkel er standardiserte metoder. Han viser blant annet til Kathy Charmaz og hennes versjon av grounded theory. Dette prosjektet preges av en rekke metodeeksperimenter i forskningen. Likevel vil jeg hevde at fremgangsmåtene både er inspirert av, bygger på og er direkte gjenbruk av metoder som brukes av anerkjente forskere fra ulike miljøer. Jeg skal utdype dette i metodedelen, men har lagt stor vekt på å være så detaljert som mulig i mine beskrivelser av fremgangsmåter. Jeg har følt det hviler et ekstra krav til gjennomsiktighet og begrunnelser når jeg gjennomfører et prosjekt som preges av metodeeksperimenter. Jeg handler altså ikke tilfeldig selv om ikke alt jeg gjør er vanlig. Ønsket er å bidra med metoder som også kan brukes av andre aksjonsforskere i fremtiden.

Det fjerde Levin etterlyser er behovet for å teste begrunnelsene gjennom å forsøke å skape alternative forklaringer. Ideen om kontrafaktiske analyser tar jeg til etterretning og må peke i retning av senere drøftinger i avhandlingen. Leseren får bedømme om jeg klarer å leve opp til dette kravet.

Det siste Levin etterlyser i denne artikkelen er troverdighet. Han skriver at de foregående fire faktorene er med på å bygge systematikk og grundighet. Troverdigheten til dette prosjektet har en særlig styrke i de mange intersubjektive prosessene som har foregått. Koherensen mellom mangfoldet av deler i prosjektet, sammen med den store graden av medvirkning i mange ledd av prosjektet, mener jeg gir avhandlingen troverdighet. Koherens, altså en slags harmoni mellom helheten og delene, er et hermeneutisk ideal når vi skal forstå noe vi står ovenfor (Gadamer 1989:291). Georgia Warnke (2002:100) skriver at i følge Gadamer er ikke alle tolkninger mulige. Om vi kjemper mot at delene skal passe inn i en koherent helhet, risikerer vi samtidig å miste muligheten for forståelse overhode. Troverdigheten styrkes når det er flere som tolker det samme. Det mange ser vil ha intersubjektive kvaliteter ved seg. Jeg skal utdype dette litt senere i avhandlingen gjennom perspektiver jeg har funnet hos Habermas (1996). Når så disse elementene settes sammen, altså et sterkt fokus på både intersubjektivitet og en søken etter koherens, tror jeg noe av det Levin her etterlyser tas på alvor.

Et kritisk blikk på kritikkfasen i fremtidsverkstedet

Suzanne Grant og Maria Humphries (2006) tar opp en problemstilling jeg strevde med i planleggingen av fremtidsverkstedet til dette aksjonsforskningsprosjektet. I motsetning til Jungk og Müllert (1989) har jeg

pleid å gjennomføre fremtidsverksteder, eller kanskje rettere sagt fremtidsverkstedslignende verksteder, der jeg har hatt behov for å utvide fokuset i det de kaller kritikkfasen av verkstedet. Jeg har vanligvis bedt deltagerne se i to retninger samtidig. På den ene siden har jeg bedt dem, på lignende måte som Jungk og Müllert, å beskrive deres uro, frustrasjoner, kritikk og det de mener er problemer med situasjonen slik den er nå. På den andre siden har jeg også ment det har vært hensiktsmessig å be deltagerne beskrive gylne øyeblikk[25] i arbeidshverdagen, hva de får til og det de mener fungerer særlig bra. I dette prosjektet valgte jeg å gjennomføre kritikkfasen slik som Jungk og Müllert beskriver den. Ut fra loggene, skrevet av studentene etter denne fasen, er jeg ikke sikker på om jeg valgte riktig. Kanskje gikk vi glipp av ressurser, for å utvide mulighetshorisonten, ved å gjennomføre fremtidsverkstedet på denne måten.

Grant og Humphries (2006) mener på den ene siden at vi går glipp av noe når vi utelukkende fokuserer på det vi er kritisk til. Det er ofte gode ressurser i arbeidshverdagen. Det er ofte ting som fungerer godt som kan være verd å ta med seg og bygge videre på. Jeg ser også fremtidsverkstedet som en arena der deltagerne, kanskje for en sjelden gangs skyld, setter ord på sin opplevelse av arbeidshverdagen og deler den. Jeg har opplevd hvordan dette kan bidra til gode oppdagelser i felleskapet og positiv relasjonsbygging. Det kan gi innsikt i sider ved arbeidshverdagen som ofte forblir ukjent. Det kan for eksempel være beskrivelser av gylne øyeblikk den enkelte mener de opplever i sitt daglige arbeid. Her har jeg erfaring med at det ligger ressurser. Særlig har jeg opplevd det når jeg har fasilitert fremtidsverkstedslignende verksteder i organisasjoner.

Grant og Humphries mener, på den andre siden, at i aksjonsforskningsstrategier, som for eksempel Appreciative Inquiry (AI)[26], som ofte bare fokuserer på det positive og det mulige, kan det være en tendens til å undervurdere den implisitte kritikken som er å finne i utopiene. Våre behov, interesser, ønsker og drømmer er ofte noe som står i motsetning

[25] I sin masteravhandling byttet Eva Daae Kversøy (2011) ut kritikkfasen i sitt fremtidsverksted med et spørsmål om deltagerne kunne beskrive gylne øyeblikk de opplevde i sin arbeidshverdag i en barnehage. Aksjonsforskningsprosjektet bestod så i å videreutvikle arbeidshverdagen i en slik retning at arbeidet ble mer i tråd med det de mente var gylne øyeblikk. De gylne øyeblikkene ble analysert med fokus på hvilke verdier de representerte. Arbeidet i utopifasen handlet om å beskrive en ønskearbeidshverdag, uten å være begrenset av virkelighetens realiteter og begrensninger, der de kunne leve ut sine verdier. De arbeidet så i virkeliggjøringsfasen med å utvikle og prøve ut tiltak for å skape nye gylne øyeblikk og dermed bevege arbeidshverdagen nærmere sine verdier. Prosjektets hovedfokus handlet om å synliggjøre et fellesskaps verdier gjennom å la alle de individuelle jeg-stemmen slippe til med sine meninger. Ideen var at dette kunne danne utgangspunkt for en måte å utvikle verdibasert ledelse i denne barnehagen.

[26] Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV) tilbyr utdanning i Appreciative Inquiry i samarbeid med Arbeidsinstituttet i Buskerud og Lent AS. De oversetter 'Appreciative Inquiry' med 'styrkebasert utviklingsarbeid'.

til slik situasjonen er nå.[27] Det er gjerne noe vi strekker oss etter for å bevege oss bort fra der vi befinner oss nå. Grant og Humphries foreslår en kobling og kaller sitt alternativ for Critical Appreciative Processes (CAPs). De mener både kritisk teori og Appreciative Inquiry (AI) har et eksplisitt fokus på myndiggjøring og menneskelig utvikling og skulle ha tilstrekkelige felles idealer til å brukes sammen.

Behovet for konkrete verktøy og fremgangsmåter

I artikkelen, *Action research, practical challenges and the formation of theory,* skriver Bjørn Gustavsen (2008), blant annet, om en del av de praktiske utfordringene han mener er knyttet til det å lykkes med aksjonsforskningsprosjekter. Han beskriver hvordan det i en tidlig fase av arbeidet med aksjonsforskningsprosjekter var et fokus på å realisere teori som en slags anvendt teori. Det ble snart tydelig at slikt arbeid krevde fremgangsmåter. Tilretteleggeren trengte å vite hvordan hun skulle handle i de aktuelle lokale situasjonene hun stod ovenfor. Tilretteleggeren trengte verktøy[28]. Han nevner relasjonsbygging som en vesentlig faktor.

I dette prosjektet har det vært et behov for å være tydelig på hvilke verktøy som brukes og hvordan disse tilretteleggerverktøyene brukes både i utdanningen og forskningen. Dette er en av de tingene analysedeltagerne peker på. I forskningsfortellingen metareflekterer jeg over verktøybruken. Forskningsfortellingen er en samlet beskrivelse av samarbeidet vi har hatt. Den er bygget på data de deltagende studentene har bidratt med, mine egne grovplaner og min hukommelse. Forskningsfortellingen er også et læringsdokument der jeg viser studentene mange av mine refleksjoner i forkant, under og etter våre læringsverksteder. Som pedagog for en gruppe

[27] I boken *Samarbeid og konflikt: to sider av samme sak* undersøker Marit Hartviksen og jeg (2008) fasiliteringsstrukturer som minner om fremtidsverkstedet. Vi har i mange år arbeidet med veiledningsmodellen SØT. Den legger til rette for at fokuspersonen får utforske situasjonen slik den er nå (S – situasjonen nå), får satt ord på sine behov, interesser, ønsker og drømmer (Ø - ønsker) og forplikter seg til handling (T – tiltak) for å bevege seg i retning av sine ønsker. SØT minner om fremtidsverkstedet, men brukes ofte i en-til-en- og i gruppesamtaler som varer 45-90 minutter. I S-fasen, altså det som tilsvarer kritikkfasen i fremtidsverkstedet, opplever vi hvordan både det kritiske perspektivet, og det mer styrkebaserte perspektivet, som ligner appreciative inquiry, begge bidrar med ulike, men ofte like viktige, perspektiver inn i refleksjonsprosessen.

[28] Gustavsen bruker ikke begrepet 'verktøy' her, men jeg velger å tolke det i den retning når han skriver (Gustavsen 2008:432): *Rather than broadly framed theory about work and organizations, the need was felt to be for theory that could clarify how to act under local conditions in terms of relating to other people, developing joint agendas, designing processes, and similar.*

pedagoger som tar en masterutdanning, og som forsker i et aksjonsforskningssamarbeid der deltagerne er studenter i en forskerutdanning, har jeg tenkt at mine refleksjoner har vært viktige å skrive ned og dele. Jeg har ønsket at de strategier, fremgangsmåter, grep og metoder jeg har satt ut i livet, for å legge til rette for en relevant utdanning og et systematisk og strukturert aksjonsforskningssamarbeid, skulle være tydelige og gjennomsiktige. Studentene skulle ha tilgang på så mange redskaper, refleksjoner og begrunnelser som mulig. Som Gustavsen påpeker, så er det kanskje her de «mest» generaliserbare elementene i et aksjonsforskningsprosjekt er å finne.

Tilretteleggerhåndverket er anerkjent som viktig for å virkeliggjøre aksjonsforskningsprosjekter. I dette prosjektet er redskapene hentet fra ulike aksjonsforskningspraksiser, som for eksempel fremtidsverkstedstenkning, og fra andre pedagogiske aktiviteter, som for eksempel pedagogisk veiledning og coaching. Tilretteleggeroppgaven er omfattende. De mange redskapene er utviklet av og hentet fra et mangfold av aksjonsforskningspraktikere, veiledere og coacher. De fleste av verktøyene har jeg selv mange års erfaring med å bruke. En av mine egne bøker, skrevet med min kollega Marit Hartviksen (Hartviksen og Kversøy 2008), har vært fast obligatorisk litteratur på flere videreutdanninger, på høgskole- og universitetsnivå, som er rettet mot veiledere, coacher, relasjonsledere og tilretteleggere av ulike slag.[29] Også i dette prosjektet vil avhandlingen etter hvert vise at relasjonsbyggingen, slik Gustavsen peker på det, er et sentralt punkt.

Gustavsen hevder at aksjonsforskning i hvert fall siden 1970-årene har vært preget av et fenomenologisk perspektiv. Grounded theory, teorien om den reflekterte praktiker og synet på forskeren som en som er villig til å lære gjennom å gjøre, har vært viktige antagelser aksjonsforskningen har bygget på i denne perioden. Han skriver at den pragmatiske antagelsen om å teste teorier gjennom å teste dem ut i praksis, og se hva som skjer, virker å være skreddersydd for aksjonsforskning. Gustavsen peker på at fenomenologi, pragmatisme, kritisk teori og Habermas teori om fri kommunikasjon alle har bidratt med argumenter med viktig relevans for aksjonsforskning. En fremtidig utfordring er å utvikle en aksjonsforskning som har større styrke og mer innflytelse på evolusjonen til den verden vi befinner oss i. Det er en utfordring for aksjonsforskning i større grad å bevege seg ut fra det lokale og det fragmenterte og unngå at aksjonsforskning forblir kjennetegnet av små øyer av utvikling.

---

[29] Boken har i flere år blant annet vært brukt på videreutdanningene i *Coaching og relasjonsledelse* og *Veiledning og coaching* ved Høgskolen i Oslo og Akershus og i videreutdanningen i faget *Utdanningsvalg* (en avart av karriereveiledning rettet mot lærere i grunnskolen) ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

I vårt prosjekt tror jeg det ligger særlige muligheter til i en viss grad å bidra til en slik utvikling. Praksisen med aksjonsforskning som kjerneaktivitet i en masterutdanning, der studentene driver systematisk utviklingsarbeid på sine arbeidsplasser, har i så måte et spennende potensial. Vi når mange samtidig som vi sikrer utvikling av en ny generasjon aksjonsforskere. Disse nye aksjonsforskerne har i tillegg anledning til å lære seg aksjonsforskningshåndverket gjennom selv å være deltagere i et aksjonsforskningsprosjekt. De får også mulighet til å reflektere over et mangfold av slike prosjekter i et fellesskap av aksjonsforskere. Store deler av dette perspektivet vil denne avhandlingen ikke kunne favne, men den kan synliggjøre mulige fremtidige forskningsfokus for vår utdanning og mulige fremtidige utviklingsmuligheter for aksjonsforskningsfeltet.

Hvor plasserer jeg så mitt eget aksjonsforskningsståsted?

Jeg har på sidene 40 til 52 forsøkt å beskrive relevante landemerker, temaer og spenninger for mitt prosjekt. Jeg opplever slektskap både til en kritisk-utopisk tradisjon og en pragmatisk tradisjon. Jeg mener å ha argumentert for at begge ståstedene fremmer demokrati, medvirkning, myndiggjøring og utfordring av tradisjoner. Jeg kjenner slektskap til Jean McNiff og Jack Whitehead (2006) og deres spørsmål om hvordan å forbedre egen praksis. Mitt prosjekt føyer seg inn i en tradisjon av aksjonsforskere som driver med forskning i egen praksis. Lawrence Stenhouse (1975) kan nevnes som en av flere inspirasjonskilder. Jeg kjenner samtidig fellesskap med en tradisjon som handler om frigjøring og myndiggjøring. Kurt Lewins perspektiver (Nielsen 2004) gir derfor sterk gjenklang opp mot mitt prosjekt.

Jeg har ikke ønsket å bruke plass på å skrive meg historisk inn i en bestemt bevegelse eller tradisjon. Det er ikke på den måten jeg har utviklet meg som aksjonsforsker. Jeg har lært litt her og litt der og forsøkt å få det til å fungere. Jeg kjenner meg derfor igjen når Mats Alvesson og Kaj Skjöldberg (2009) peker på behovet for et mangfold av perspektiver. Det ligner på min egen utvikling. Min egen utvikling som aksjonsforsker her jeg opplevd som både meningsfull og fruktbar. Mitt ståsted i avhandlingen vil bære preg av å være et slags møtested mellom en rekke perspektiver som presenteres i dette kapittelet og som utdypes i kapittel 3 og 4. Det er perspektiver hentet fra ulike aksjonsforskere, men også fra teoretikere som arbeider med felt som for eksempel hermeneutikk (Gadamer 1989), grounded theory (Charmaz 2006) og

pedagogikk (Dewey 1985 [1916] og Freire 1999). Mangfoldet av perspektiver kjennetegner også min egen karriere. Jeg er kokk, og skipper, og filosof, og yrkespedagog og aksjonsforsker.

Jeg driver med forskning som har til hensikt å legge til rette for en relevant videreutvikling for de saken gjelder, altså deltagerne i prosjektet. Jeg har samtidig til hensikt å drive forskning som skaper viten om det å utvikle relevant utdanning og utvide mulighetshorisonten for medvirkning i forskning og utdanning.

Etiske refleksjoner

Jeg vil her presentere noen forskningsetiske betraktninger relevant for prosjektet. Prosjektet er forankret gjennom at ledelsen ved avdelingen, på det tidspunktet prosjektet ble planlagt og igangsatt, har godkjent at prosjektet kunne igangsettes. Planen ble kvalitetssikret gjennom veiledning og kritiske tilbakemeldinger fra forskningsleder Olav Eikeland og professor II Kurt Aagaard Nielsen. Prosjektet er også akseptert av seksjonsleder for masterseksjonen og kullansvarlig for kull 2011. Studentene er alle voksne over 18 år. De har blitt informert om prosjektet, samtykket til deltagelse og inngått kontrakt på samarbeidet.[30]

Data som har kommet ut av prosjektet har blitt anonymisert slik at ingen sitater som brukes i forskningsfortellingen og avhandlingen kan spores tilbake til en bestemt student. Det er gjort ved at det ikke er brukt navn og ved at kjønn (hun og han) brukes vilkårlig når studentene omtales. Studentene har til enhver tid har hatt mulighet til å trekke tilbake egen data og har hatt fullt innsyn i min bruk av data hele perioden. Det er ikke levert data som ser ut til å kunne ramme studentene på en negativ måte. Studentene har heller påpekt at måten data har vært samlet, organisert og bearbeidet har vist seg å være nyttig for studentene. Flere skriftlige kommentarer fra studentene og analysedeltagerne bekrefter dette. Det samstemmer godt med mine egne samtaler med studentene. Studentene er i en forskerutdanning, der mange skal gjøre lignende ting selv i fremtiden. Studentene har altså en særlig innsikt og forståelse av hva de har godtatt å være med på.

Brydon-Miller og Greenwood (2006:125) skriver at alle gode lærere samler informasjon for å veilede og bidra til å utvikle egen praksis som lærer. Det er ingen grunn til å be om tillatelse for dette. Det er en normal del av jobben

[30] Kontraktene er arkivert og kan fremvises ved forespørsel.

som lærer. Samtidig påpeker de at dersom læreren ønsker å bruke denne informasjonen i mer formell forskning og i forskningspublikasjoner er det en selvfølge at læreren trenger deltagernes tillatelse. De fremhever behovet for å diskutere om hvorvidt det i en viss forstand oppstår et unødig skille mellom lærerrollen og forskerrollen i aksjonsforskningsprosjekter som foregår i skolen. Systematisk samarbeid og utvikling gjennom strukturerte og demokratiske prosesser er en naturlig del av det å være leder for en klasse.

Jeg har hatt uro for om studentene ville føle press for å delta. Jeg var tross alt en av dem som skulle godkjenne deres eksamensoppgaver og delta i å sette karakterer. Det har ikke kommet til syne noe som tyder på at det faktisk er tilfelle. Tvert imot har studentene påpekt nytten av prosjektet for deres egen faglige utvikling. Det er også verd å nevne at sluttvurderingen de første to halvårene ved studiet er i formen godkjent/ikke godkjent. Denne vurderingsformen bidrar erfaringsmessig i mindre grad til stress blant studentene enn bokstavkarakterer. Mary Brydon-Miller og Davydd Greenwood (2006:120) skriver:

> Action research, in our view, holds out much more important guarantees for ethical treatment of human subjects than does conventional research because it: is built on voluntary partnership between a researcher and local stakeholders who form a collaborative team that determines the subject and methods of the work; learns and applies the methods together; analyses the outcomes; designs and implements the actions arising from the process; and together determine representations of that process.

Studentene har, i tråd med det Brydon-Miller og Greenwood her skriver, deltatt i et frivillig partnerskap. De har samarbeidet om noe som ikke bare har vært til nytte for forskeren, men også har vært relevant for den situasjonen de befinner seg i. De har deltatt i å velge tema for fokus i prosjektet gjennom at deres egen arbeidshverdag har vært i sentrum for utviklingsarbeidet. Studentene har også, gjennom å være masterstudenter i en forskerutdanning, hatt særlig interesse for å delta i og få innsikt i en slik forskningsprosess. Studentene har vært med å sette ord på den prosessen de har deltatt i og en betydelig andel av studentene har deltatt i å analysere deres egen prosess. Gjennom loggene, som alle studentene har levert, kan det hevdes at alle studentene har deltatt i deler av fortolknings- og analyseprosessen i prosjektet.

En utfordring har vært å vurdere anonymiseringsspørsmålet. I et prosjekt der alle deltagerne er voksne og informerte, og der de i så stor grad deltar i å legge premissene for innholdet og utfallet av forskningsprosessen, ville det ikke da være naturlig å nevne alle deltagerne ved navn? Brydon-Miller og Greenwood (2006:124) skriver:

> Some researchers, such as Michelle Fine (Fine et al., 2004) and M. Brinton Lykes (Lykes in collaborations with the Association of Maya Ixil Women – New Dawn, Chajul, Guatemala, 2001; Women of ADMI & Lykes, 2000), regularly include those taking part in their research as co-authors and are clear and direct about the contributions these individuals make to the research process. We believe that this should become the norm, rather than the exception (…)

Jeg har reflektert mye over akkurat denne problemstillingen og kommet til følgende konklusjon. I forordet til avhandlingen velger jeg å nevne alle deltagerne som har vært med på analyseprosessen ved navn. Dette har vært en særskilt og direkte oppgave i forskningsprosjektet. I denne delen av prosessen har noen av deltagerne vært interne og noen eksterne. De har alle lagt ned et godt stykke arbeid og fortjener konkret anerkjennelse for dette. De har trådt frem og på en særlig måte gjort seg synlige i prosessen. I tilfeller der jeg hadde søkt deltagere blant mine kollegaer ved instituttet til å gjøre noe tilsvarende ville det vært en selvfølge å nevne deltagerne ved navn.

Resten av deltagerne har bidratt som aksjonsforskningsdeltagere i en mer tradisjonell forstand. Disse vil omtales i forordet som studentene i kull 2011. Disse deltagerne har i stor grad gjort arbeidsoppgaver de uansett skulle gjort gjennom studieperioden. Det diskvalifiserer dem ikke for å bli nevnt ved navn, men både at de er vanlige studenter, og deltagere i frirommet fremtidsverkstedet bidrar med, kan gi behov for vern gjennom anonymisering. Valget har til slutt falt på at det er mest riktig for denne gruppen å ikke nevne dem ved navn. Jeg er ikke sikker på om dette er en riktig avgjørelse, men det er det beste jeg har klart å komme frem til i denne omgangen.

Når jeg selv deltar i forskningsprosjekter ber jeg om å ikke bli anonymisert. Jeg står for mine uttalelser. Jeg er voksen og anser meg selv å ha tilstrekkelig kompetanse til å uttale meg på mine egne vegne. I praksis blir jeg i de fleste slike tilfeller anonymisert mot min vilje.

Brydon-Miller og Greenwood peker i slutten av sin artikkel på følgende relevante etiske perspektiv for dette prosjektet (2006:126):

> We must continually challenge ourselves and one another to take responsibility for ensuring that our projects do real good for real people; that the claim to serve as agents of social change is not an empty one.

Kapittel 3

Metoder, fremgangsmåter og strategier

Begrepene i overskriften til kapittelet

I dette kapittelet vil jeg presentere metoder, fremgangsmåter og strategier som har vært brukt for å legge til rette for medvirkning i undervisningen og forskningen. Det blir beskrevet hvordan det har blitt lagt til rette for at studentene skulle bli kjent med hverandre, samarbeide, skape egne utviklingsprosjekter og lære tilretteleggerhåndverk. Jeg vil også beskrive de metodene som har vært brukt for å gjennomføre forskningsprosessen, samle data og analysere den.

Metodologisk er jeg blant annet inspirert av Hans-Georg Gadamers (1989) analyser av hermeneutikk. Selv om han hevder at han ikke fremmer en konkret metode, så påpeker han en rekke elementer han mener må være tilstede for å hevde at vi driver med fortolkning. Nøkkelelementer er søken etter koherens mellom deler og helheter og hvordan en åpen holdning er en forutsetning for å forstå og unngå å være fanget av tradisjonen. Han peker også på hvordan dialogen skaper og kontinuerlig videreutvikler språklige avtaler om måten vi bruker ord. Jeg er også inspirert av Kathy Charmaz (2006) versjon av grounded theory og har tolket hennes nøkkelementer, særlig med tanke på analyse av data, som å søke etter hva vi mener *griper oss* og hva vi opplever *kommer til syne*. Jeg forsøker å konstruere en egen versjon av Jürgen Habermas (1996) perspektiver på en praktisk diskurs. Hensikten er å utvikle måter å forsvare validiteten i det mange deltagere finner gjennom sitt analysearbeid. I teksten til Mats Alvesson og Kaj Sköldberg (2009) finner jeg

støtte til en refleksiv holdning til metodologi. De skriver (Alvesson og Sköldberg 2009:272):

> 'Interpretation' implies that there are no self-evident, simple or unambiguous rules or procedures, and that crucial ingredients are the researcher's judgment, intuition and ability to 'see and point something out', as well as the consideration of a more or less explicit dialogue – with the research subject, with aspects of the researcher herself that are not entrenched behind a research position, and with the reader.

Alvesson og Skölberg påpeker at forskningen i praksis beveger seg, mer eller mindre bevisst, mellom håndteringen av det empiriske materialet, fortolkning, kritisk fortolkning og refleksjoner over språk og autoritet. Metodologisk kan det kanskje virke som jeg plukker litt her og låner litt der, men jeg mener jeg hele tiden beveger meg innenfor rammen av en hermeneutisk grunninnstilling slik Gadamer beskriver det. Han beskriver den hermeneutiske bevissthet (1989:362) som ikke fanget av tradisjoner og klar for nye erfaringer. Det betyr ikke at alt er lov bare du er åpen for det. Nødvendigheten av koherens mellom helheter og deler setter flere begrensninger jo flere elementer som skal passe inn i den samme helheten. En styrke i dette prosjektet er mangfoldet av data og fortolkninger som til slutt skal fremstå som en koherent helhet. Jeg utdyper dette under overskriften *Begrunnelser for metodemangfold.*

Kapittelet som nå følger er en presentasjon av verktøykassen som har vært tatt i bruk for å gjøre, legge til rette, samle og bearbeide. Det er en hensikt bak det å samle didaktikken og forskningsmetodikken i samme kapittel. I samarbeidet blir det brukt en del didaktikk som ved første øyekast kan se ut som det bare tilhører lærerens eller tilretteleggerens rolle, og samtidig en del forskningsmetodikk som ser ut til å tilhøre forskerens rolle spesielt. I praksis har disse rollene, metodene og grepene blitt blandet sammen i gjennomføringen av prosjektet. Det handler ikke om forvirring eller uklarheter i roller eller metoder.

Jeg er i dette prosjektet både forsker, tilrettelegger og lærer, og mine studenter er både studenter ved en forskerutdanning, gjør eget utviklingsarbeid, er tilretteleggere og er selv lærere. I mange tilfeller tilhører metodene, fremgangsmåtene og strategiene flere domener samtidig. Det er egentlig ikke spesielt for dette prosjektet. Jeg som aksjonsforsker kommer gjerne i situasjoner der jeg legger til rette for oppgaver i prosjektet som er i grenselandet mellom undervisning, tilrettelegging og forskning. Loggen kan for eksempel både være et didaktisk grep for å styrke læreprosessen og en datainnsamlingsmetode for forskningsprosessen. Deltagelse i den

intersubjektive analyseprosessen er for studentene både en måte å bli kjent med forskerhåndverk og en forskningsmetode i seg selv.

Kapittelet har et praktisk fokus. Det er meningen at den som leser dette skal få både teoretiske beskrivelser og praktiske eksempler. Kapittelet er skrevet slik at det langt på vei skal være mulig for leseren å kunne etterprøve det som er gjort gjennom å gjøre lignende handlinger selv.[31] Gjennom å være konkret på fremgangsmåtene ønsker jeg å vise en metodisk gjennomsiktighet. Jeg har hatt studentenes behov i tankene når jeg har skrevet kapittelet på denne måten. Ønsket har vært å avmystifisere metoder, fremgangsmåter og strategier. Vilhelm Auberts enkle beskrivelse av hva ham mener kjennetegner en metode er et slags ideal. Han skriver:

> En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører hjemme i arsenalet av metoder (Aubert i Dalland 2001:71).

Dette er et sitat mange av våre studenter kommer i kontakt med tidlig i sitt masterstudium. Sitatet kan sees på som et ideal med hensyn enkelhet og gjennomsiktighet for de metoder som brukes i prosjektet. Det kan også tjene som et ideal for hvor enkelt metode kan beskrives. Dessverre er det noen ganger slik at i møte med mangfoldet av metoder har det metodetekniske en tendens til å komme i veien for metodeforståelsen. I høgskolehverdagen er det noen ganger slik at studentene mestrer å gjøre de metodiske arbeidsoppgavene rent teknisk, men ikke makter å forklare hva som skjer eller hvorfor det skjer. Selv som forsker er det lett å gå seg litt vill i ulike forskningstekniske muligheter. Jeg har vært borti dataredskaper for å bearbeide tekst som har vært besnærende effektive, men som samtidig har opplevdes tilslørende på hvordan bearbeidingsprosessen egentlig har foregått. Ønsket i denne avhandlingen er å vise hvordan tingene har foregått uten å slite ut leseren med alt for mange detaljer. Noen lesere vil nok si at jeg ikke har lykkes med det. Detaljrikdommen i beskrivelser av fremgangsmåter, og senere i avhandlingen, hvor mye data jeg har valgt å presentere, er resultatet av vanskelige avveininger. Jeg har kommet frem til at jeg heller vil vise frem noe i overkant med både beskrivelser av fremgangsmåter og data enn å risikere at avhandlingen og prosjektet ikke er tilstrekkelig gjennomsiktig.

---

[31] Jeg påstår ikke at situasjonene eller resultatene vil være de samme eller bli de samme. Samtidig handler noe av gjennomsiktigheten om at jeg ikke tror at jeg er den eneste som kan få til noe slikt som er gjort i dette prosjektet. Ønsket er å vise at metodene, fremgangsmåtene og strategiene er noe andre også kan gjøre. Studentenes utviklingsarbeider er i mange tilfeller eksempler på dette.

Jeg velger å bruke både begrepene 'metoder' og 'fremgangsmåter' i overskriften til kapittelet. Jeg skal ikke gjøre noe forsøk på å skille dem på annen måte enn at det noen ganger virker som studentene har nytte av begge begrepene for å danne seg et bredere bilde av hva hensikten med en metode er. Aubert skriver i sitatet over at en *metode* er en *fremgangsmåte*.

Jeg har også med begrepet 'strategi' i overskriften. Hensikten med dette er å vise at jeg tar grep i samarbeidsprosessen på måter som er systematiske, strukturerte, verdibaserte og overordnede, men som ikke nødvendigvis direkte kan pekes på som konkrete metoder som sådan. Dette handler for eksempel om at deltagerne trenger å bli sett og tatt på alvor før de utfordres i for stor grad. Jeg tar metodiske grep for å legge til rette for at dette både skal skje og at det skjer i denne rekkefølgen. Det har samtidig en strategisk hensikt med å gjøre det slik. Dialogen risikerer å bli hindret dersom jeg utfordrer for mye før deltagerne blir sett og tatt på alvor. Det er altså strategisk lurt å gjøre det slik. Det har jeg og andre veiledere og prosessledere erfaring med (Helle 1997, Hartviksen og Kversøy 2008). Noen ganger handler 'strategi', i denne sammenheng, om grep som tas og innhold som presenteres som er operasjonalisering av pedagogiske verdier. Et eksempel på dette kan være det at det drives et kontinuerlig relasjonsarbeid. John Hattie (2009) har dokumentert at relasjonsarbeid bidrar i særlig grad til læring. Studenter er mer mottagelige for saken det skal arbeides med dersom det fokuseres på relasjonene først (Helle 1997). Tanken er likevel ikke å drive relasjonsbygging for å være manipulativt strategisk. Hensikten er å gjøre grep som skaper gode vekstvilkår og rydder plass for samarbeid og utvikling. Kanskje er forskjellen mellom manipulasjon og gode strategier noen ganger bare å finne i tilretteleggerens intensjoner. Jeg ønsker å få til et godt samarbeidsmiljø for mine studenter og har erfaring med, og finner vitenskapelig støtte for, at systematisk relasjonsbygging bidrar til å åpne for muligheter og utvikling mellom mennesker i en gruppe. Relasjonsbygging kan sies være en strategisk konsekvens av mine pedagogiske verdier og erfaringer. Verdiene er da både å finne som intensjoner og praktiske konsekvenser.

Jack Whitehead og Jean McNiff (2006:85-92) hevder at våre ontologiske verdier gir retning til våre teorier og våre metodiske grep. Jeg kan sette ord på hva jeg mener er verdifullt og prøve det ut. Det som bare var noe jeg opplevde var verdifullt blir dermed realisert og møter en virkelighet og et fellesskap. Mine realiserte verdier blir bekreftet eller møter motstand. De fungerer i praksis eller mislykkes. Det betyr at mine verdier, mine teorier og mine fremgangsmåter kontinuerlig må reflekteres over og i mange tilfeller må revideres med hensyn til hvilke konsekvenser mine handlinger får i praksis.

Åpenheten for justering av mine verdier vil være en viktig sikkerhetsventil. Det er det som skiller den som er fanget av sine vaner fra den som tenker effektivt og open-minded (Dewey 1985 [1916]). Det er det som kjennetegner en hermeneutisk bevissthet som ikke er fanget av dogma, men som er klar for nye erfaringer (Gadamer 1989). Det er det som viser om jeg faktisk vil mine omgivelser vel eller om jeg bare forsøker å manipulere mine omgivelser for å oppnå min vilje eller leve opp til fastlåste idealer.

Det er her lett å undervurdere sammenhengen mellom intensjoner og konsekvenser. Velger vi bort å ta det ene på alvor mister vi noe. Et ensidig fokus på konsekvenser kan åpne for at målet helliger middelet, mens et ensidig fokus på intensjoner kan bidra til at vi undervurderer behovet for å reflektere over konsekvensene våre handlinger får. I for eksempel litteratur som omhandler etisk teori er det en tendens til å skille mellom intensjoner og konsekvenser som nærmest to uavhengige retninger eller domener innen fagetikken. Dette kan åpne for strategier som legitimerer handlinger kun utfra gode intensjoner eller kun gode konsekvenser alene. Aristoteles og Platon (Kversøy 2013) viser hvordan både intensjoner, tanker, følelser, handlinger, refleksjoner over konsekvenser og en villighet til å justere våre verdier, kjennetegner en helhetlig etisk tenkning. De viser hvordan det å bidra til at det gode skjer er en prosess som krever at vi tar hensyn til en rekke elementer. Det handler om å ha gode intensjoner og bruke sin fornuft. Det handler også om å vise måtehold og gjøre modige handlinger. I ettertid kreves det at vi er villige til å reflektere over konsekvensene av våre handlinger og være villig til å finstemme våre verdier med tanke på fremtidige situasjoner. De kaller det praktisk klokskap (phronesis). Praktisk klokskap kjennetegnes av at våre intensjoner, tanker, følelser, handlinger, refleksjoner over konsekvenser og vår villighet til endring samspiller (Kversøy 2013:88-97). Jeg vil etter hvert vise at noen av loggene er konstruert i tråd med denne tenkningen.

Jeg ønsker å leve ut en praksis som viser, at på samme måte som jeg er avhengig av anerkjennelse gjennom å bli sett og tatt på alvor, så er mine studenter avhengige av det samme (Kversøy 2013). Mine pedagogiske verdier skal vise seg gjennom de metoder og fremgangsmåter jeg velger å bruke og hvordan jeg velger å bruke dem. Det ligger altså etiske føringer til grunn når jeg legger opp til en strategi for det arbeidet som skal gjøres. Valgene er ikke tilfeldige. De er gjennomtenkte på en slik måte at noen handlinger blir foretrukket bevisst, mens andre muligheter for handling blir forkastet.

I beskrivelsene av metoder, fremgangsmåter og strategier vil det ofte følge med både eksempler, forklaringer og begrunnelser. Det er gjort slik fordi jeg tror det er klargjørende. I neste kapittel vil jeg utdype valgene videre med

ytterligere begrunnelser og forklaringer. Der vil jeg presentere teoretiske perspektiver som danner grunnlag for mine mange praktiske valg.

Metodekapittelet er delt i fire. Den første delen handler om metoder og fremgangsmåter som er brukt til å legge til rette for studentenes relasjonsbygging, utvikling av utviklingsarbeid, utfordring av fantasien og pedagogiske strategier for å bidra til relevante læreprosesser. Inspirasjonskilder er fremtidsverksteder i tråd med Jungk og Müllert og tilretteleggingsmetoder hentet fra pedagogisk veiledning, yrkespedagogikk og pedagogisk aksjonsforskning.

Den andre delen av dette kapittelet beskriver metoder og grep som er tatt for å skape tillit og trygghet, utsikt til muligheter og inspirasjon til handling.

Den tredje delen handler om datainnsamlingsmetoder og fremgangsmåter for å legge til rette for refleksjon. Disse er ofte de samme. I prosjektet er det brukt logger inspirert av pedagogisk veiledning, pedagogiske soler inspirert fra konfluent pedagogikk og veggaviser inspirert av fremtidsverkstedsmetodikk.

Den fjerde delen av dette kapittelet handler om utviklingen av forskningsfortellingen, tolkning og analyse. Her er det inspirasjonskilder fra teoretiske rammeverk som hermeneutikk, representasjonsteori, fenomenologi og grounded theory.

Jeg har håpet at valget av metoder, fremgangsmåter og strategier gjenspeiler de holdningene som har preget feltarbeidet og forskningsprosessen. Det har hele tiden vært en pågående jakt etter fremgangsmåter og teoretiske perspektiver som har passet til det vi har holdt på med. Resultatet har vært at vi har tatt i bruk et mangfold av fremgangsmåter.

Hele prosjektet preges av at det består av en rekke metodeeksperimenter i det pedagogiske opplegget og i forskningen. Valget av metodene, fremgangsmåtene og strategiene preges av at jeg har vært knyttet til mange ulike miljøer. Valget preges også av et samarbeid med masterstudenter som har sin bakgrunn i svært ulike yrker og yrkespedagogiske miljøer. Dette møtet mellom erfaringsrike mennesker har gjort at vi stadig har måtte drive søk etter passende metodiske grep. Vi har forsøkt å ta hverandre på alvor og ta hensyn til de prosjektene studentene har vært opptatt av. Jeg mener dette har utfordret oss til å gjøre metodeeksperimenter og metodisk pionerarbeid.

Læringsgruppene som utviklingsarena for metode

Klassen med masterstudenter er delt inn i små læringsgrupper på fire til seks studenter. Læringsgruppene har ikke bare vært en viktig læringsarena for mine studenter, men har også vært et viktig samtale- og refleksjonsforum for utvikling av de metodiske og teoretiske perspektivene i prosjektet. Dette gjelder både den læringsgruppen jeg har vært sammen med i prosjektperioden og mine tidligere læringsgrupper på samme studium.

Ofte har vi i læringsgruppene opplevd at det har vært fruktbart å studere perspektiver fra ulike teoretiske leire. Dette til tross for at vi tidvis har vært utfordret av at perspektivene har tilhørt tilsynelatende motstridende teoretiske rammeverk. Jeg har i dette prosjektet tatt i bruk metoder og fremgangsmåter jeg har mer eller mindre erfaringer med, og som jeg har trodd kunne gi grunnlag for å utfordre rammene for hva som er mulig å få til i både utdanningen og forskningen. Noe har vært utprøvd av meg og mine studenter tidligere og noe er utprøving av fremgangsmåter som ikke har vært forsøkt tidligere.

Metoder brukt for tilrettelegging av medvirkning i undervisningen og forskningen

Relasjonsbygging

I forkant av fremtidsverkstedet ble det brukt tid på relasjonsbygging. Det er viktig at en gruppe som skal arbeide sammen får anledning til å bli kjent med hverandre før de går i gang med et samarbeid. Dette var hovedoppgaven den første samlingsdagen på studiet. Det som foregikk vil utdypes i forskningsfortellingen. Her skal jeg kort fortelle hvilke fremgangsmåter som ble brukt for å bygge relasjoner denne første dagen.

Danne grupper: Vi rydder rommet for stoler og bord. Jeg ber alle deltagerne finne seg en makker. Dette skal helst være en de ikke kjenner fra før. De skal gå bort til denne personen og presentere seg og fortelle noe de liker å holde på med. Dette paret skal holde sammen resten av øvelsen. Når paret har snakket sammen 3-5 minutter blir de bedt om finne seg et annet par å slå seg sammen med. Denne gangen skal de som nå er blitt en gruppe på fire presentere sin

partner og ikke seg selv. Hensikten er at alle deltagerne skal oppleve å få presentere seg for noen for deretter å høre seg selv bli presentert av noen andre de nettopp har blitt kjent med. Øvelsen sørger for at alle blir sett og hørt av noen. Disse firemannsgruppene blir så arbeidsgrupper for resten av dagen. Her er det lurt å ikke si for mye på forhånd. Ønsket er at gruppene skal være mest mulig åpne. Det er et poeng at gamle vennskap og forhåndsetablerte grupper ikke skal være til hinder for at deltagerne blir kjent med hverandre. Hensikten er at alle skal føle seg inkludert.

Sosiometriøvelse 1: Sidsel Tveiten skriver (2008:263):

> Sosiometri er en måte å foreta ulike målinger eller kartlegginger i sosiale sammenhenger på. Begrepet «måling» er da brukt i overført betydning. (…) Sosiometri egner seg særlig godt til å kartlegge og til å gjøre deltagere og veileder kjent med hverandre.

I rollen som tilrettelegger av en undervisningsarena bruker jeg ofte redskaper fra veiledningsfeltet. Alle deltagerne blir i denne øvelsen bedt om å plassere seg selv i rommet. Rommet tenkes som et kart over hvor alle bor. Høgskolen, der de nå befinner seg, er sentrum av rommet og dermed også av kartet. Det viktige er å få frem den relative relasjonen mellom deltagernes bosteder. Det gjelder å ikke gi for mye informasjon. Deltagernes usikkerhet, med hensyn til hvordan øvelsen skal gjennomføres, skaper små samtaler. Hvor er nord? Hvor bor du? Dette stedet ligger jo vest for der jeg bor … Når gruppen kommer litt til ro begynner jeg å intervjuene noen av deltagerne. Jeg spør gjerne om hva det stedet den aktuelle studenten står på representerer. Studentene sier gjerne at de bor på steder som for eksempel Hamar eller Drammen. Studentene som står i nærheten oppdager gjerne at de står «galt» plassert i forhold til (i relasjon til) den som nå snakker. Nye bevegelser og samtaler gir så et mer og mer «nøyaktig» bilde av det relative forholdet mellom hvor de ulike studentene bor. Øvelsen synliggjør relasjoner mellom studentene og småpraten og samarbeidet skaper nye relasjoner. Studentene blir kjent gjennom å gjøre noe sammen som krever samarbeid. Øvelsen illustrerer også en påstand jeg ofte presenterer studentene for: Kommunikasjon er å gjøre felles (Eide og Eide 1996).

Sosiometriøvelse 2: Studentene skal organisere seg i en sirkel og plassere seg alfabetisk etter etternavn. Vi finner studenten som har etternavnet med den tidligste bokstaven i alfabetet. Noen på A? … eller B? Øvelsen krever masse samtale og samarbeid mellom studentene. Jeg har også brukt denne øvelsen

der det ikke er tillatt å snakke. Studentene kan bruke alle midler unntatt å si noe med lyd. Det blir ikke mindre kommunikasjon av den grunn.

John Hattie (2009:297 og 118-119) påpeker i sin forskningsrapport at relasjonsbygging er en kritisk læringsfaktor i et klasserom. Hattie rangerer forholdet mellom lærer og elev som den 11. viktigste læringsfaktoren av 138 faktorer han har undersøkt. Viktigheten av relasjonsbygging har Hattie basert på 119 studier der det deltok 355.325 studenter, 14.851 lærere fra 2.439 skoler. Den viktigste slutningen jeg trekker fra Hatties arbeid er at han bekrefter min erfaring at grundig relasjonsbygging i et klasserom har positiv betydning for læringsmiljøet. Relasjonsbyggingen er altså ikke bare en hyggelig start på studiet, men har også en klar hensikt. Jeg ønsker å legge til rette for læring gjennom bruk av strategier som bidrar til god læringseffekt. Dette blir da både et pedagogisk grep for læring og et pedagogisk poeng for diskusjonen med studentene i forhold til deres egne pedagogiske oppgaver i arbeidshverdagen. Betydningen av relasjonsbyggingen kommer tydelig frem i studentenes logger fra første samlingsdag. Dette utdypes i forskningsfortellingen. Relasjonsbyggingen er på samme måte vesentlig for forskningsprosessen. En gruppe som skal arbeide sammen i et aksjonsforskningsprosjekt trenger å bli kjent med hverandre. Gjennom kommunikasjonen og samarbeidet får vi både snakket og arbeidet oss nærmere hverandre. En vesentlig faktor for at det språklige fellesskapet skal fungere er at vi gjennom felles bruk av språket implisitt etablerer og videreutvikler avtalene for måten vi bruker språket på. Jeg vil gjøre en kobling mellom det praktiske og det mer abstrakt teoretiske her. Gadamer skriver (1989:309):

> This implies that the text, whether law or gospel, if it is to be understood properly – i.e., according to the claim it makes – must be understood at every moment, in every concrete situation, in a new and different way. Understanding here is always application.

Vi forstår tekst i bruk i bestemte situasjoner. I vårt møte kan vi leve ut teoretiske perspektiver og dermed bidra til forståelse. Gadamer begrenser seg ikke til at fortolkning kun gjelder tekster som loven eller evangeliet, men skriver at en samtale også er en utveksling av «tekster». Gadamer skriver (1989:303):

> The same is true of a conversation that we have with someone simply in order to get to know him – i.e., to discover where he is coming from and his horizon. This is not a true conversation – that is, we are not seeking

> agreement on some subject – because the specific contents of the conversation are only a means to get to know the horizon of the other person.

Gadamer peker også på behovet for en bli-kjent-fase. Gjennom samtale om løst og fast, og gjennom bruk av språket i praktisk samarbeid (en form for applikasjon), etablerer vi et grunnlag for en mer «ekte» dialog. Dette er en uavsluttbar prosess som reetableres og videreutvikles i hvert møte mellom mennesker, eller mellom tekster og mennesker, dersom vi driver med forståelse. Dette skjer ved at vi tar med oss våre horisonter i møte med hverandre. Våre horisonter er både forutsetningen for forståelse og er det vi setter på spill i møte med hverandre. Åpenhet er en nødvendig forutsetning. Dersom vi ikke er fanget i våre fordommer, men undrer oss i møte med hverandre, noe som gjerne skjer ved at vi spør hverandre og svarer på den andres spørsmål, så utvides våre horisonter.

Bruk av fremtidsverksted

I det følgende vil jeg gi en beskrivelse av fremtidsverkstedsformen slik den har vært brukt i dette prosjektet. Jungk og Müllert beskriver utgangspunktet for arbeidsmåten i sin bok *Håndbog i Fremtidsværksteder* (1989). De fremhever at deres bok er en samling av beskrivelser slik de selv har erfaring med å drive fremtidsverksteder. De oppfordrer andre til å tilpasse deres fremtidsverksteder til den konteksten den enkelte befinner seg i. I *Efterskrift* til andre utgave av boken *Håndbog i Fremtidsværksteder* skriver Birger Steen Nielsen følgende:

> 'Fremtidsverksteder' er en modell for kreative læreprocesser, for udfoldelsen af social fantasi. Det er en organisasjonsmodell, der sammenfatter erfaringer fra talrige vellykkede og mislykkede eksperimenter og praktiske forsøg. Den vil skabe et rum for læreprocesser 'fra neden', forløb, der ikke er udledt og 'afsikret' af teoretiske forhånds-antagelser og læresætninger, men som vokser ud af menneskers konfrontation med deres egne umiddelbare erfaringer og mangel på erfaringer (Jungk og Müllert 1989:157).

Et lite tilbakeblikk: I 2009 skulle vi implementere en ny studieplan for masterstudiet i yrkespedagogikk. 2009-kullets leder Eva Schwencke og jeg diskuterte hvordan vi i størst mulig grad kunne ivareta den nye studieplanens intensjoner. Jeg var på dette tidspunktet leder for masterseksjonen. Eva var den første som skulle sette den nye studieplanen ut i praksis. Vi hadde begge erfaringer med bruk av fremtidsverksteder. Vi ble enige om at det å ha fremtidsverksted som fast innslag i oppstartsuken kunne være verd et forsøk. Hensikten var så tidlig som mulig å se og ta på alvor våre masterstudenter. Vi

ville også bruke fremtidsverkstedet som en arena for å bygge relasjoner mellom studentene. De skulle samarbeide i grupper og få en første mulighet til å sette ord på deres egen situasjon i det arbeidslivet de tilhørte til daglig. Samtidig skulle studentene få dele og reflektere over hva de ønsket å få til det første semesteret. Vi ønsket at studentene skulle sette i gang prosjekter som var relevant for den arbeidsvirkeligheten de befant seg i og som samtidig opplevdes inspirerende for dem å arbeide med som masterstudenter.

Når jeg så selv skulle være en av to kullansvarlig for kull 2011 var det naturlig å fortsette den praksisen som allerede var etablert ved studiet. Dette passet også godt med grovplanen for forskningsprosjektet. Jeg skal i det følgende gi en kort beskrivelse av hvordan fremtidsverkstedet ble tilpasset og gjennomført i prosjektet.

Et fremtidsverksted er en arena der vi skal forsøke å skape et frirom for deltagerne. I dette frirommet skal deltagerne få sette ord på den situasjonen de befinner seg i. Temaet har ofte en rekke avgrensninger. Müllert og Jungk (1989:13) forteller om fremtidsverksteder for å finne løsninger på ensomhet i byene, anvendelse av ungdomshus, forslag til avbyråkratisering eller motforslag i forhold til byutvikling. I vårt fremtidsverksted var temaet studentens arbeidssituasjon. Studentene skulle ta utgangspunkt i den arbeidshverdagen de selv tilhørte. Tanken var altså å gjennomføre et fremtidsverksted med en intensjon om å skape et frirom for studentene der de kunne utvikle planer for å forbedre den arbeidssituasjonen de befant seg i. Overskrift for dagen: Hvordan forbedre min praksis?

Gjennom studiet tilhører studentene samarbeidsgrupper som kalles læringsgrupper. Det var disse gruppene som var samlet, rundt hvert sitt bord, for å samarbeide om fremtidsverkstedet.

Første fase – kritikkfasen: Studentene blir bedt om å sette ord på, dele og diskutere sitt eget daglige arbeid i gruppene. De skal ha følgende fokus: Hva er du bekymret for? Hva er dine frustrasjoner? Hva er utfordringene på arbeidsplassen din? Hva er du kritisk til? Studentene får bruke formiddagen av undervisningsdagen til denne fasen. Etter lunsj presenterer de hva de har kommet frem til gjennom å fortelle hva de har skrevet på sine veggaviser. En veggavis er, i denne sammenheng, et eller flere flippoverark som er påført tekst eller tegninger for å illustrere og oppsummere diskusjonene i gruppen. Disse blir så hengt opp på veggen til allmenn beskuelse. Under presentasjonen tar hver gruppe med seg sin veggavis og forteller muntlig om arbeidet de har gjennomført om formiddagen. Hver fase avsluttes ved at alle deltagerne skriver en logg. Loggene som ble brukt presenteres senere i dette kapittelet.

Hensikten med logg er både å bidra til at studentene reflektere over det de har vært med på og skal i tillegg være dokumentasjon til forskningsprosessen. Jeg fikk lov å kopiere alle loggene som ble produsert. Det er blant annet disse som danner grunnlag for forskningsfortellingen.

Andre fase – utopifasen: I forrige fase har altså alle studentene fått delt sine kritiske refleksjoner både med egen gruppe og med hele klassen. Dette er en bevisstgjøringsprosess for den enkelte. I tillegg har alle fått høre alle andres kritiske beskrivelser av sin nåsituasjon og har dermed fått se utover et helt landskap av uro og bekymringer. Neste fase handler om å slippe taket i realitetenes begrensninger. Nå skal deltagerne drømme, ønske og skape visjoner. Deltagerne utfordres med spørsmål som: Om det ikke fantes noen begrensninger, hva kunne du ønske for din arbeidsplass? Hva drømmer du om? Hvilke visjoner har du for arbeidsplassen din? Jungk og Müllert (1989) påpeker at dette er en krevende fase i arbeidet. De fleste er ikke vant med å gjøre slike øvelser og kan ha vansker med å heve blikket fra hverdagens realiteter. Min erfaring er også at overgangen fra kritikkfasen til plutselig å skulle fokusere på ønsker og drømmer kan oppleves å være brå. Gruppene blir bedt om å lage nye veggaviser og forberede seg til å presentere sine tanker neste dag for hele klassen. Vi avslutter også denne fasen med å skrive en logg. Deltagerne får hele ettermiddagen til denne fasen i fremtidsverkstedet.

Tredje fase – virkeliggjøringsfasen: Etter presentasjon av sine utopier påfølgende morgen var planen å gå direkte videre til virkeliggjøringsfasen i fremtidsverkstedet. Deltagerne var tappet for krefter og vi blir enige om å utsette siste fase til neste dag. Jungk og Müllert (1989) beskriver ulik lengde på sine fremtidsverksteder. Ofte antyder de tre dager som aktuelt. I vårt tilfelle er fremtidsverkstedet bare en av mange elementer som skal ha plass i en oppstartsuke, så hele verkstedet må gjennomføres på tre halve arbeidsdager. Heldigvis hadde vi friheten til å omrokere noen av elementene. Siste fase gjennomføres dermed siste dag i første samling. Studentene bes om å konkretisere forslag til hvordan de kan skape bevegelse fra slik de opplever deres arbeidssituasjon er nå og i retning av sine ønsker og drømmer. Gruppene samarbeider og lager nye veggaviser. Siste fase avsluttes med at gruppene presenterer sine planer og får innspill fra resten av klassen. Studentene opplever at noen grovplaner for mulige utviklingsarbeider for semesteret er i ferd med å forme seg.

Avrunding av fremtidsverkstedet: Fremtidsverkstedet avrundes med at deltagerne blir bedt om å komme med innspill på hva de mener bør kjennetegne dokumentasjonen til et utviklingsarbeid de selv ville ønske å lese. Tanken er å løfte blikket fra den skolesituasjonen de befinner seg i. Studentene har ofte fordommer med hensyn til hva de tror de skal produsere i et masterstudium. Ønsket er derfor å utfordre studentene til å tenke semesterets skriftlige del av eget utviklingsarbeid som noe som kan skrives til nytte og interesse for andre, og ikke bare noe som skal skrives for å tilfredsstille et pensum eller en sensor. Studentene presenterer sine første forslag til vurderingskriterier. De setter for første gang ord på hva de mener kjennetegner dokumentasjon av god kvalitet. Arbeidsdagen avsluttes med å skrive logg for det de har vært med på.

Fremtidsverkstedet er tenkt som et utviklingsverksted for den enkelte student i forhold til de utviklingsarbeider de skal gjennomføre og dokumentere i løpet av semesteret. Samtidig som verkstedet gjennomføres holder vi en fortløpende metakommunikasjon over det vi holder på med mens vi gjør det. Med metakommunikasjon menes at vi diskuterer grepene som blir gjort for å legge til rette for at verkstedet gjennomføres. Vi tar et fugleperspektiv på det vi driver med. Vi ser på oss selv fra avstand. Det betyr at vi også diskuterer noen av de frustrasjoner og utfordringer som dukker opp underveis i verkstedet. Det er ikke alle som i en så tidlig fase klarer å håndtere dette. Mange har mer enn nok med å være deltagere på verkstedet. Likevel gjør jeg dette for å skape et større rom for refleksjon.

Metoder brukt for utvikling av utviklingsfantasi

Fantasibygging gjennom et mangfold av perspektiver

Jungk og Müllert (1989) skriver at det er krevende å «slippe løs» fantasien i utopifasen. Det kjenner jeg igjen fra mine egne erfaringer med fremtidsverksteder, utviklingsarbeider og aksjonsforskning. Det er vanskelig å bryte med vaner. Vi tilhører tradisjoner og kulturer. Det skaper uro når tradisjoner, kulturer og vaner utfordres (Dewey 1927). Dewey mener dette er noe vi må forvente. Vaner og tradisjoner handler om kontroll. Det er naturlig å ønske seg kontroll. *Vaner* er måter jeg har *vent* meg til å gjøre noe. Jeg vender meg til å gjøre noe på visse måter når jeg kjenner disse måtene gir ønsket effekt. Altså, når jeg oppdager sammenhengen mellom det jeg gjør og de konsekvensene dette får, gir det meg en mulighet for å oppnå kontroll.

Kontrollen får jeg ved å gjøre noe på samme måte i lignende situasjoner i fremtiden.

Jeg har for eksempel i mange år hatt full kontroll over kaffetraktingen om morgenen. Vi hadde forrige kaffetrakter i 23 år. Jeg var vant med denne kaffetrakteren og måten den fungerte på. For et år siden sluttet den å virke. Den nye kaffetrakteren var for så vidt fin, men den fungerte ikke helt på samme måte som den gamle. Jeg måtte gjøre kaffetraktingen på nye måter. Dette var både uvant og til tider frustrerende. Små detaljer skapte irritasjoner og uro i morgenritualene. Det var for eksempel det at filterholderen ikke slapp taket fra maskinen like lett som den forrige. Kolben hadde dessuten fått en helt annen fasong og et nytt lokk. Den var derfor blitt litt vanskeligere å demontere og passet ikke inn i oppvaskmaskinen like lett som den forrige kolben. Nå, ett år senere, tenker jeg ikke lenger på det. Jeg har fått nye vaner. Egentlig tenker jeg minimalt om morgenen når jeg trakter kaffe. Jeg bare gjør det jeg er vant med å gjøre. Jeg går på sett og vis på autopilot.

Dewey (1927) skriver at *tradisjoner* er vaner mange mennesker har hatt over lang tid. Vi er for eksempel i Norge vant med å kjøre på høyre side av veien. Vi tenker ikke så mye over dette i det daglige. Det er bare slik det er. Det fungerer ganske bra. Jeg opplever at jeg i det daglige stort sett har kontroll når jeg beveger meg i trafikken. Det er derfor både forvirrende og urovekkende å skulle måtte kjøre bil i Storbritannia. Det dette betyr, enten det nå er snakk om kaffetraktevaner eller trafikktradisjoner, er at når jeg utfordrer mine og andres vaner og tradisjoner utfordrer jeg samtidig den enkeltes kontroll. I utopifasen av fremtidsverkstedet ber jeg deltagerne om å gjøre nettopp det. De skal lete etter nye ting å gjøre og nye måter å gjøre ting på. De skal utfordre sine vaner og tradisjoner. Oppfordringen om å bruke fantasien til å utfordre hverdagens vaner og tradisjoner møter derfor noen ganger mer motstand enn entusiasme.

En annen side ved det å delta i utopifasen handler om det å makte å finne på noe i en litt kunstig setting som et fremtidsverksted kan oppleves å være. Deltagerne i fremtidsverkstedene jeg har deltatt i, eller har vært med på å organisere, har ikke først og fremst virket å være preget av frykt for endringer eller være håpløst fanget i tradisjoner. De fleste kjenner sider ved situasjonen de befinner seg i som de kunne tenke seg å forandre. Likevel kan det være krevende å klare å se ut over nåsituasjonen. Deltagerne er ofte ikke vant med å fantasere over alternative muligheter. Realitetene ser ut til å holde godt fast i deltagerne. De er gjerne klar over at situasjonen slik den er nå, ikke er slik de ønsker at den skulle være. Samtidig er det gjerne slik at når de blir konfrontert med muligheten til å foreslå endringer, så har de ikke noe å bidra med. Jeg har

for eksempel vært misfornøyd med reisetiden til min arbeidsplass i mange år. Jeg har ingen umiddelbare forslag til hva jeg kan gjøre med det. Realiteter i mitt liv inneholder mange elementer som holder meg godt fast der jeg befinner meg.

Både det å utfordre vanene mine, mobilisere kreative krefter og la fantasien slippe taket i hverdagslivets realiteter er altså noe jeg også opplever som krevende. Jeg har lenge vært klar over problemet og kjenner meg igjen i deltagernes reaksjoner. Samtidig ble omfanget av utfordringen klarere for meg underveis i prosjektet. Utopifasens særlige utfordringer berørte meg mer enn tidligere. Jeg kjente på om det kunne være noe jeg kunne gjøre for å legge til rette for å utvide studentenes perspektiver. Ikke bare ønsket jeg å finne ut av dette med hensyn til dette prosjektet, men jeg ønsket å videreutvikle min handlingsberedskap for å ta tak i denne utfordringen i denne typen prosjekter mer generelt. Jeg hadde behov for å utvikle noen redskaper som kunne bidra med strategier for å imøtekomme problemet. Jeg valgte etter hvert å eksperimentere med flere grep for å bidra til å utvide det mentale frirommet enn det jeg opprinnelig hadde planlagt. Det ble arbeidet systematisk hele prosjektperioden for å legge til rette for en utvidelse av den enkeltes mulighetshorisont.

Det første grepet som ble tatt i samarbeidet besto i å ha fokus på deling mellom deltagerne. Når alle i en gruppe deler sine ønsker og drømmer bidrar det til at resten av deltagerne får innsyn i muligheter de kanskje ikke selv hadde tenkt på. Innsynet kan kanskje heller beskrives som en utvidet utsikt over muligheter. Hver eneste deltager tok oss med opp på sitt utkikkspunkt og lot oss se utover. Alle så noe og alle kunne dele noe. Til sammen så vi en god del muligheter. Noen var relevante, andre var ikke så aktuelle. Det var selvsagt avhengig av den situasjonen vi selv befant oss i. Vi fikk se utover et mangfold av muligheter gjennom de ulike deltagernes fortellinger, beskrivelser og visjoner. Det var ikke til å unngå at våre mulighetshorisonter ble utfordret.

Deling kan være krevende på flere måter. Noen kjente uro for at de andre deltagerne skulle stjele deres ideer. Noen viste derfor litt motstand mot å dele. Andre kjente på det motsatte. Når noen presenterte en ide de selv kjente dragning mot syntes de det var leit at de selv ikke hadde kommet på noe tilsvarende. De mente at det ikke var akseptabelt å kopiere andres ideer. Jeg måtte ta tak i dette å påpeke at noe av poenget med en delingskultur var nettopp og bli kjent med, låne og videreutvikle hverandres ideer. Noe av poenget med et fremtidsverksted er jo å utnytte hverandres krefter til felles vekst. Som et bidrag til å utfordre dette påpekte jeg at vi som skaper viten gjør dette hele tiden. Jeg som forsker, som ønsker å bidra til å skape ny viten, låner

ideer fra andre. Det er en naturlig del av en vitenskapelig kultur. Det er ikke å stjele. Jeg må selvsagt passe på å fortelle hvor min inspirasjon kommer fra og hvor jeg har lånt perspektiver og ideer. Når deltagere etter hvert skal skrive sine avhandlinger skal de henvise til hvor de har hentet sine teoretiske perspektiver. Å låne andres ideer er så selvfølgelig at vi har systemer for å gjøre dette på gode måter. To eksempler på systemer vi bruker ved vår institusjonen er EndNote og APA-stil. EndNote bruker vi for å organisere henvisninger og litteratur og APA-stilen for referansehåndtering og layout på faglige arbeider. Som studenter og forskere skal vi aktivt bruke andres ideer og teorier. Det ansees å være en styrke at andre ser på saken på lignende måte som oss selv. Det handler ikke bare om å få støtte til forklaringer, men også om ideer til hvordan vi kan gjøre ting på lurere måter. Boken til Müllert og Jungk (1989), om fremtidsverksteder, er en nøyaktig beskrivelse av hvordan vi kan organisere en utviklingsarena. De deler denne ideen for at vi kan få innspill på hvordan vi kan gjøre lignende ting. De oppfordrer oss til å prøve metodikken og delta i å videreutvikle den.

Deltagerne klarte alle å sette ord på og dele sine ønsker og drømmer. Likevel følte jeg en viss skuffelse over ideene og fantasiene. Jeg valgte å ta tak i dette og spurte om deltagerne kunne tenke seg flere kreative innspill fra miljøer utenfor gruppen de nå tilhørte. Dette ønsket de. Jeg har både før og etter utopifasen presentert slike innspill. Jeg presenterte eksempler på utviklingsarbeid, innovative ideer, praktiske løsninger og alternative perspektiver. Eksemplene ble hentet fra pedagogisk forskning, jordbruk, design, musikk, litteratur, bilindustri og byplanlegging. Det ble presentert alternative måter å drive risproduksjon, opplæring, transport og håndtere avfall. Flere av de visjonære perspektivene ble hentet fra forelesninger tilgjengelige på YouTube. De fleste innspillene presenteres mer konkret i forskningsfortellingen.[32]

Deltagerne ble også utfordret gjennom å bli konfrontert med assosiasjoner på ideene de selv hadde presentert. Det vil si at når en gruppe presenterte sine veggaviser så eksperimenterte jeg med å sendte tilbake mine umiddelbare assosiasjoner på det de hadde presentert.[33] Hele tiden var

[32] Eksempler: Takao Furunos (2001) *The power of duck: intergrated duck and rice farmimg* og Sugata Mitras Ted-foredrag fra 2010 *The child driven education.*

[33] Dette er en fremgangsmåte inspirert av professor Bo Göranzon. Han besøkte høgskolen høsten 2010 som representant fra Kungliga Tekniska högskolan i Stockholm. Blant annet presenterte han noen av fremgangsmåtene som hadde vært i bruk i hans samarbeid med industrikonsernet SAAB. De brukte assosiasjoner knyttet til klassikere som for eksempel Descartes for å bidra til en større grad av kreativitet ved å gi rom for det han kalte «omtrentlighet».

hensikten å teste ut mulige måter å vekke, presse og videreutvikle hverandres kreativitet og fantasi.

Jeg ser for meg følgende bilde for å illustrere hvordan prosessen for å utvide våre mulighetshorisonter har vært. Som første steg ble den enkelte deltager bedt om å bestige sitt eget fjell av behov, interesser ønsker og drømmer og sette så ord på den utsikten de så for egen del. Som andre steg delte deltagerne sin utsikt med hverandre. Først delte de den med sin egen lille gruppe. Siden delte de den med hele klassen. Som tredje steg ble perspektivene de hadde presentert utfordret gjennom å bli presentert for assosiasjoner som kom til syne i møte med deres perspektiver. Som fjerde steg ble deltagerne invitert opp på alternative utkikkspunkter. De ble utfordret til å se på utsikten til personer og prosjekter utenfor vårt fellesskap.

Måten denne utfordringen løses på, i noen fremtidsverksteder, er å ha øvelser for å trene fantasien rett i forkant av utopifasen. Jeg har selv vært med på dette og kjenner at det ikke har fungert godt for meg. Jeg har opplevd det som vanskelig å koble fantasileken opp mot den saken som opptar meg. Dette semesteret hadde jeg derfor i forkant og underveis forberedt meg gjennom å finne frem til eksempler på utviklingsarbeid som gjøres i andre miljøer enn på høgskolen. Jeg har brukt dagsaktuelle eksempler fra lett tilgjengelige og kvalitetssikrede arenaer.[34] Utviklingsarbeidene som ble presentert ble valgt med hensyn til om jeg mente de kunne ha relevans for den situasjonen studentene befant seg i.

På den ene siden skulle vi hatt mye mer tid til å trene vår fantasi. Samtidig er knappheten på tid relevant for den arbeidsvirkeligheten studentene befinner seg i. I deres egen hverdag er det ofte mindre tid til kreative prosesser enn det har vært i oppstartsuken på høgskolen. Dessuten har de ideene og prosjektene som studentene har realisert vært tilstrekkelige. Studentene tilhører et arbeidsliv som også etter endt studieperiode har behov for utviklingsprosjekter. Gjennom studieperioden skal de bli kjent med arbeidsformen, lære å legge til rette for slike prosesser og dokumentere dem. Mitt grep i denne sammenheng har i stor grad handlet om å presse de kreative grensene til studentene på måter som var mest mulig relevant for de prosjektene de selv skulle i gang med. Det har ikke vært en hensikt at prosjektene skulle bli veldig spesielle. Hensikten har heller vært at studentene

[34] Selv om flere av innspillene er hentet fra YouTube, og kan dermed ikke sies å være særlig kvalitetssikrede, så er det samtidig produksjonsmiljøer som TED og RCA som står bak. Disse arenaene har en helt annen kvalitetssikring på det de presenterer selv om det er tilgjengelig via YouTube. Jeg skal komme noe mer inn på dette etter hvert.

skulle få oppleve å få sine mulighetshorisonter utfordret og oppleve at dette faktisk var mulig å få til på en systematisk og gjentagbar måte.

Kulturelle innslag

Tidlig i studiet inviterte jeg studentene til å delta i å begynne hver undervisningsdag i prosjektperioden med kulturelle innslag. Jeg ønsket i størst mulig grad at det var studentene selv som stod for disse innslagene. Dette skulle gi oss en mulighet til å bli kjent med andre sider ved hverandre. Jeg sa meg også villig til å komme med innslag dersom de ønsket det. Tanken fra min side var at dette skulle være et av mange tiltak for kontinuerlig relasjonsbygging i klassen. Det skulle også være en måte å utfordre fantasien til hverandre. Tanken var i tillegg å vise at vi lærerne på studiet også har sider de ikke vanligvis blir kjent med i studieperioden.

Noen studenter grep denne muligheten. Det var ikke alle som opplevde at en slik invitasjon var relevant for dem selv. Selv om ikke alle deltok i å bidra med innslag var tiltaket hele tiden populært. Som det vil komme frem i forskningsfortellingen har de kulturelle innslagene vært engasjerende. De to påfølgende årene av studiet har jeg stadig opplevd at studenter har etterlyst kulturelle innslag. Senest våren 2014 bidro flere studenter med innslag. Tiltaket med å åpne for kulturelle innslag har også vært tenkt som et av de mange små eksperimentene som har vært gjennomført i prosjektperioden.

Felleslesning av tekst

På et studium er det naturlig å lese teori. Tidlig i masterstudiet er det ofte studenter som utrykker at det er krevende å få utbytte av enkelte bøker. Lesing av faglitteratur oppleves som et pliktløp og en kilde til dårlig samvittighet mer enn en kilde til læring og oppdagelse.

I oppstartsuken er det vanlig å se på litteraturlistene og diskutere måter å lese og bruke litteraturen som foreslås. Jeg påpekte for eksempel tidlig behovet for å lese bøker på andre språk enn norsk. I oppstartsuken gav jeg også noen eksempler på tekstavsnitt som hadde betydd noe for meg som yrkespedagogisk akademiker. Jeg leste blant annet utdrag fra John Deweys bok *Democracy and Education* (1985 [1916]) og pekte på hvordan denne teksten har engasjert meg. Flere av studentene grep ordet i den forbindelsen og mente de ikke ville være i stand til å se det samme selv om de leste teksten. Jeg fremhevet at dette er noe som utvikler seg med trening. En student spurte om

vi ikke kunne lese sammen i noen av undervisningstimene for å bli kjent med gode måter å lese bøker på. Jeg sa jeg skulle tenke på det.

Tirsdag 25. oktober tok jeg ønsket på alvor og arrangerte en formiddag der vi sammen skulle lese oss gjennom de tre første kapitlene i Paulo Freires bok (1999) *De undertryktes pedagogikk*. Vi leste blant annet ulike avsnitt i klassen og i grupper og diskuterte det vi leste. Jeg bidro med hvordan jeg tolket teksten og hvordan jeg så teksten i en større sammenheng. Flere påpekte at denne måten å arbeide med teori var engasjerende og relevant. De fikk noe annet ut av lesingen enn om de skulle lest dette alene. Jeg oppfordret til aktiv bruk av kollokviegrupper og ha dem som en arena til å ta i bruk litteraturen på ulike måter. Denne dagen hadde inneholdt en rekke eksempler på ulike måter å ta tak i en tekst. Det å ha et fellesskap å lese sammen med, og et press til å sette seg inn i en tekst, er noe jeg har gode erfaringer med. Jeg fortalte også hvordan jeg gjennom mange års systematisk lesning hadde blitt flinkere til å stoppe opp når jeg kjente jeg gjorde nye oppdagelser. Jeg er i større grad enn før ute etter læring og oppdagelser og i mindre grad opptatt av mengden tekst jeg har klart å gjennomgå. Noen ganger kan det være nok å lese et lite avsnitt og ha mer enn nok å reflektere over i ukesvis. Andre ganger kan det å pløye seg gjennom en lengre tekst bidra til oversikt og muligheten til å se større sammenhenger. Noen ganger leter jeg i bøker etter noe bestemt og bruker innholdsfortegnelser og stikkordsregistre aktivt for å finne kun det jeg er på jakt etter. Flere av studentene fortalte at lesehåndverk var noe de ikke kjente godt fra før. Det var ikke det at de ikke kunne lese. Det var mer det å arbeide med en tekst på en systematisk og variert måte. I forskningsloggen blir det presentert flere konkrete eksempler på hvordan vi leste sammen denne dagen.

Onsdag 26. oktober 2011 var alle kullene samlet til forelesning. Dessverre måtte forelesningen avlyses på grunn av sykdom. Jeg var i salen og mitt kull spurte om vi ikke kunne klare å få til et alternativ. Jeg hadde mulighet til det, men måtte sjekke om det var ledig rom og utfordret studentene til å komme med forslag for hva vi skulle bruke dagen til. De kom flere forlag. Blant annet foreslo en av studentene at jeg kunne kopiere noe fra mitt velbrukte eksemplar av *Democracy and Education*. Jeg hadde tidligere sendt rundt dette eksemplaret for å reklamere litt for denne gode boken. Det er ikke en obligatorisk bok på studiet, men studentene har selvfølgelig mulighet til å velge en del litteratur selv. Jeg hadde foreslått denne boken som en slik mulighet. En av studentene hadde lagt merke til at store deler av mitt eksemplar av boken hadde mange understrekninger og en mengde kommentarer i margen. Studentene lurte på om jeg kunne kopiere noe fra mitt eksemplar av boken og lese dette i fellesskap med klassen. På den måten kunne klassen bli kjent med hvordan jeg

leser og bruker bøker. Det kom flere forslag til hva vi skulle bruke dagen til og disse forlagene fikk stor oppslutning. Vi ble enige om å bruke en del tid til boken og koble den opp mot et par av de andre forlagene som ble foreslått. På den måten kunne vi bruke tekstutdraget fra boken til å se på noen relevante problemstillinger. Jeg påpekte at dette var nok en måte å bruke litteraturen på som var relevant for studentene. De skulle på lignede måte bruke litteraturen opp mot sine egne prosjekter.

Det var spennende å ha en hel undervisningsdag uten forutgående plan og bruke den utelukkende til noe studentene ønsket. Jeg kopierte de to første kapitlene av boken og vi leste og diskuterte. Jeg fremhevet at det er langt fra alle mine bøker som er så full av skriblerier. Flertallet av bøkene i min hylle ser ikke slik ut.

Poenget med å fremheve felleslesning som et redskap, for å legge til rette for utvikling av utviklingsfantasi, er flere. Det første jeg vil peke på er at dette er et redskap som har kommet til syne i løpet av samarbeidet. Tiltaket var først og fremt et resultat av et behov studentene hadde. Jeg har delt mitt engasjement i forhold til faglitteratur og spesifikke bøker og forfattere, men det er studentene som har oppdaget og foreslått at tekstene ville være spennende å lese i fellesskap. Det ikke fremmed for meg å lese tekster med studenter, men å lese og være i en tolkningsdialog, og samtidig bruke kommentarer og gamle understrekninger fra en av lærernes bøker, er det ikke vanligvis tid til ved vårt deltidstudium. I tillegg er tekstene til både Paulo Freire og John Dewey en type klassiske tekster som gjerne kommer i skyggen av innføringsbøker i metode, nyere artikler og nyere fagbøker på feltet. Tekstene til Freire og Dewey diskuterer noen grunnleggende verdier og ideer vi ikke alltid har tilstrekkelig tid til å undersøke sammen med våre studenter. At det var nettopp disse tekstene som var ønsket til disse undervisningsdagene var gledelig og overraskende.

Dagen vi leste Dewey ønsket studentene i tillegg å se på forholdet mellom teori og praksis, det å stille gode spørsmål i kvalitativ forskning, hvordan samle inn data på hensiktsmessige måter og hvordan analysere data. Studentene fikk se at dette var spørsmål som også kunne sees i lys av Deweys nesten hundre år gamle tekst. Hans perspektiver er fortsatt relevante.

Tirsdagen vi leste og diskuterte Freire kom vi også inn på spørsmål som: Hva vil det si å drive demokratisk utdanning? Hva vil det si å få til reell medvirkning? Hvordan kan vi unngå å servere utdanningen på sølvfat? Hvordan kan vi legge til rette for myndiggjøring? Studentene fortalte om hvordan det vi leste sammen denne dagen var relevant for undervisningen de selv drev med. Noen skrev i loggene at arbeidsmåten vi har hatt denne dagen

kan være relevant for deres egen undervisning. Flere studenter så hvordan teoribøker som dette var blitt direkte relevant for deres utviklingsarbeider og utrykte behovet for å ta bøkene mer på alvor i sin egen studietilværelse. Felleslesningen ble et eksempel på hvordan klassiske tekster kan være utsiktspunkter til nye ideer og utvidede mulighetshorisonter. Jeg hadde på forhånd ikke tenkt på at felleslesning skulle være en av de strategiene vi skulle anvende for å utfordre våre vaner og vår fantasi. At dette skulle vise seg å være så pass populært og engasjerende var en oppdagelse.

Som et resultat av dette eksperimentet utviklet jeg det påfølgende skoleåret (2012/2013) et tilbud til alle studentene, unntatt for det nye 2012-kullet[35], om å delta i leseseminar. Jeg hadde lignende erfaringer med de studentene som meldte seg på til å delta i dette seminaret. Vi leste systematisk gjennom hele Deweys (1985 [1916]) *Democracy and Education* og diskuterte hvordan vi kunne forstå og bruke hvert enkelt kapittel. Vi hadde en særlig spennende samling med kapittelet med tittelen *The nature of method* (Dewey 1985 [1916]:171-187). Kunne Dewey virkelig si noe grunnleggende om metodens natur? Flere var overrasket over klarheten i det Dewey her skriver. Vi hadde også en god samling med kapittelet med tittelen *Interest and discipline* (Dewey 1985 [1916]:131-145). Her skriver Dewey en tekst som inneholder bruk av begrepene 'tilskuer' ('spectator') og 'deltager' ('participant') som minner mye om hvordan Hans Skjervheim (1996), 41 år etter, bruker begrepene i essayet *Deltakar* og *tilskodar*[36].

Studentene som deltok jevnlig hele skoleåret foreslo at vi skulle fortsette med dette som et fast onsdagstilbud til masterstudentene. Hver gang vi har samlingsuke for masterstudentene er alle studentene fra alle kullene samlet på onsdagen. Mandagen og tirsdagen er bare de to nyeste kullene til stede. Torsdagen og fredagen er det bare de to eldste kullene som er til stede. Onsdagen er ment å være en dag der studentene skal kunne møtes på tvers av kullene. Onsdagen er også en dag vi forsøker å ta tak i studentenes ønsker og tilbyr en rekke seminarer med aktuelle tema. Instituttet hadde dessverre ikke mulighet til å prioritere mitt leseseminar skoleåret 2013/2014.

---

[35] Førsteårsstudentene har et eget opplegg på onsdagene det første året. Disse studentene bruker skoleåret til praktisk trening på metode. Dette er noe som har kommet i stand på grunnlag av tidligere førsteårsstudenters evalueringer av studiet.

[36] I følge dagbladet.no ble dette essayet første gang publisert som stensil ved Institutt for sosiologi ved Universitetet i Oslo i 1957 samme år som Hans Skjervheim tar magistergraden i filosofi med avhandlingen *Objektivismen og studiet av mennesket*. Essayet ble første gang trykket i bokform i 1960 i antologien *Brytninger i tidas tankeliv*. Lenke: http://www.dagbladet.no/kultur/2008/08/01/542365.html .

Metoder brukt til å samle inn data og legge til rette for refleksjon

Det er en utfordring å samle inn data. Jeg har ofte uro for måten data samles inn på i ulike prosjekter. Jeg sier for eksempel gjerne ja til å svare på spørreundersøkelser. Jeg er selv forsker og vet det kan være krevende å få informanter. Når jeg så sitter og svarer på undersøkelsen undrer jeg ofte over hva som er hensikten med spørsmålene som stilles og hva svarene mine kommer til å bli brukt til å forklare. Jeg har laget følgende eksempel for å belyse hva jeg mener:

Tenk deg du er på en fjelltopp ved havet. Det er utsikt til hav, holmer, hus, båter og folk. Denne fjelltoppen er ikke så høy og deler av utsikten er hindret av et stort bjørketre som strekker grenene sine utover. Utsikten forandrer seg om du sitter på bakken eller om du står. Opplevelsen er en annen om det er sommer eller om det er vinter. Opplevelsen er ikke den samme om du er forelsket eller om du har bekymringer for regningene du ikke tror du vil klare å betale. Opplevelsen er en annen om du er der alene eller med gode venner.

En dag du er oppe på fjelltoppen kommer det en forsker. Forskeren vil gjerne intervjue deg. Du syns det er litt ubeleilig, men tenker at det går greit. Hun sa jo det bare skulle ta noen få minutter. Du tenker gjerne at hvordan skal hun få forsket dersom alle svarer nei. Forskeren drar frem sine spørsmål. Hun spør: *«Hva syns du om fyret der ute på holmen?»* Du har egentlig ikke lagt merke til fyret før. Når du tenker etter så har du sett det, men du var ikke klar over at det var et fyr. Siden forskeren spør så prøver du å svare så godt du kan. Forskeren oppmuntres av svaret og går dypere inn i problemstillingen. Hun sier: *«Du må velge et svaralternativ. Etter ditt syn, hvor stor uro har du for at fyrhuset skal være ubemannet i fremtiden og at elektronikk skal overta fyrvokterens oppgaver? Er du veldig bekymret? Er du litt bekymret? Er du ikke bekymret?»* Du er sjelden ute i båt, og når du er det så du er alltid passasjer. Du velger likevel å kjenne etter så godt du kan. Det høres jo flott ut med fyrvoktere og dessuten opplevde du at datautstyret hjemme kræsjet for bare få uker siden. Du kjenner du blir bekymret. Faktisk, når du kjenner godt etter, så er du mer enn litt bekymret. Tenk om du selv er uti i båt en kveld og datautstyret på fyret kræsjer. Du velger svaralternativet *veldig bekymret*.

Eksempelet er ikke ment som et kritisk blikk på gode eller dårlige spørsmål i forskning, eller god eller dårlig intervjuteknikk. Eksempelet er heller ikke ment som et bilde på en typisk intervjusituasjon. Poenget jeg vil få frem handler om å få til datainnsamlingsmetoder som ivaretar perspektivet til

den som skal bidra med data. Det gjøres stadig arbeidsmiljøundersøkelser på arbeidsplassen min. Spørsmålene passer sjelden den situasjonen jeg befinner meg i. Jeg er ofte opptatt av helt andre ting enn det det spørres om. Jeg blir spurt om hva jeg mener om det ene eller det andre. Ofte mener jeg veldig lite. Det hender et av alternativene er; *spørsmålet er ikke relevant,* men ofte må jeg sette det svaret som passer minst dårlig for å komme videre. Å ikke svare er ikke et alternativ. Jeg sitter igjen utilfreds. Hvem brydde seg egentlig med min opplevelse av arbeidsmiljøet?

I dette prosjektet har jeg hatt en ambisjon om at de saken gjelder skal få si noe om prosessen de har vært med på fra sitt ståsted. Jeg har ønsket å samle data som ivaretar deltagernes opplevelse av det de har deltatt i. Jeg har ønsket å vite hvordan deltagerne mener de har utviklet seg (dersom de opplever det). Jeg vil vite hva de har tenkt, følt og gjort. Jeg har ønsket å fange noen «stillbilder» av opplevelsene og oppdagelsene studentene har hatt i prosessene vi har samarbeidet om. Jeg har ønsket å vise noe av det vi har utviklet sammen fra den enkelte students perspektiv. Jeg har ønsket å vise glimt fra dialogene i klassen. I det følgende vil jeg vise hvordan jeg har forsøkt å leve opp til min ambisjon om å samle inn data fra et fenomenologisk perspektiv (Husserl 1997). Jeg har forsøkt å spørre på en slik måte at den som svarer får anledning til å svare fra sitt ståsted, altså både der de befinner seg fysisk, altså sitt utkikkspunkt, men også fra der de befinner seg i sin tankeverden og sin følelsesverden. Jeg spør derfor både om hva deltagerne gjør, tenker, føler, opplever, oppdager og mener. Formidlingsredskapet er ord og setninger. Ordene som skrives og sies er riktignok ofte bare representasjoner av tanker, følelser, handlinger, meninger og opplevelser. Jeg har derfor også supplert med bilder av noe av det som er blitt «produsert» (ord og noen tegninger) i vårt fellesskap. Jeg kommer inn på utfordringer med å representere noe med ord andre steder i avhandlingen under utdyping av begrepet 'mimesis'. Her følger de tre hovedkildene til data.

Logger

Som pedagog har jeg gode erfaringer med å utfordre studentene til å gjøre refleksjonsarbeid jevnt og trutt gjennom et studium. Et redskap jeg har hatt mye nytte av både som lærer, student og forsker er den strukturerte loggen. Den åpne og mer ustrukturerte loggen, i ulike versjoner av; *skriv om dine refleksjoner etter dagen i dag;* oppleves av mange studenter som overveldende. Etter en hard dags arbeid er det godt å følge en slags ferdiglaget oppskrift. Samtidig ønsker jeg at studenten skal beskrive det de faktisk er opptatt av. De

skal slippe å måtte dikte svar på noe de egentlig ikke har hatt i fokus. Som pedagogisk redskap er den strukturerte loggen tenkt som et refleksjons- og læringsverktøy. Studenten skal se tilbake på den læringsprosessen de nettopp har vært med på og ta en ny titt på den.

Utfordringen er å bruke spørsmål som ivaretar studentens perspektiv. Refleksjonsspørsmålene skal vise læringsprosessen ut fra der studenten står. Som forsker har jeg en lignende utfordring. Jeg vil ha data som ikke blir for mye forstyrret av det jeg selv er opptatt av. Jeg vil se verden fra informantens ståsted. Utfordringen er å stille spørsmål som både er relevante for informanten og som samtidig kan bidra med data som er relevant for forskningsprosessen. Loggen bidrar med dette. Som jeg skal komme tilbake til etter hvert, tror jeg også dette betyr at vi kan ha nytte av å finne egnede analysemetoder som ivaretar data vi samler inn på denne måten.

En slik datainnsamlingsstrategi medfører at vi sitter igjen med mye data med mange perspektiver. I dette prosjektet er en av inspirasjonskildene til måter å analysere data hentet fra grounded theory. En slik analysestrategi tar nettopp høyde for store mengder ustrukturert data med mange perspektiver. Altså, selv om loggene på mange måter er strukturerte, så er de ikke strukturerte på en slik måte at de genererer ensartet data med noenlunde samme perspektiv.

Det er viktig å se loggen som en del av en større prosess. Når loggen skrives har vi arbeidet sammen og hatt dialog en hel dag. Vanligvis på slutten av dagen stilles deltagerne en type spørsmål som er åpent undrende til det de har vært med på. *Hva har du gjort i dag? … Hva har du oppdaget?* Spørsmålene søker en åpen fortolkning med hensyn til hva de har vært med på denne dagen. Loggen er en praktisk gjennomførbar løsning på å ha en slags dialog med den enkelte om dagens hendelser. Gadamer (1989) hevder fortolkning gjennom spørsmål er en form for dialektikk. Han skriver (1989:362-363) (Kursiveringen er hentet fra teksten):

> We will now examine the *logical structure of openness* that characterizes hermeneutical consciousness, recalling the importance of the concept of the question to our analysis of the hermeneutical situation. It is clear that the structure of the question is implicit in all experience. We cannot experience without asking questions. (…) Among the greatest insights that Plato's account of Socrates afford us is that, contrary to the general opinion, it is more difficult to ask questions than to answer them. (…) Every true question requires this openness. Without it, it is basically no more than an apparent question.

Jeg har brukt spørsmål jeg mener lever opp til en slik hermeneutisk bevissthet. Det er nettopp Platon (og Aristoteles) som har vært en av inspirasjonskildene til den strukturerte loggen vi bruker mest i prosjektet. Loggen er bygget opp med spørsmål som retter seg direkte til det studentene har drevet på med denne dagen. Samtidig er de utviklet for å skape en refleksjonsprosess over det som har foregått og det den enkelte har gjort. I et perspektiv kan en tenke seg at denne loggen er bygget opp for å legge til rette for at studentene videreutvikler seg som reflekterte praktikere (Schön 1983), eller bidrar med et redskap for å utvikle praktisk yrkesteori gjennom refleksjon over praksis (Lauvås og Handal 2000). I forlengelsen av dette kan en si at spørsmålene bidrar til å utvikle praktisk klokskap (Kversøy 2013 og Eikeland 2008).

Å utvikle praktisk klokskap handler om å reflektere over det vi har gjort, tenkt, følt, opplevd, oppdaget og hva vi mener det vil være lurere å gjøre neste gang (Kversøy 2013:88-89). Dette er en helhetlig prosess som begynner med en intensjon om å ville det gode og som gjennom refleksjon handler om å ta på alvor konsekvensene av det vi har gjort. Olav Eikeland (2008:131) viser til Aristoteles og hevder at praktikeren er opptatt av *hvordan* gjennom minst to forskjellige spørsmål. Det ene er: Hvordan kan jeg få dette til på best mulig måte? Dette viser en god *intensjon* for det han begir seg ut på. Det andre er: Hvordan kan jeg bli bedre til å gjøre dette? Dette handler om å ta på alvor *konsekvensene* av den handlingen som er utført. Dette er på en særlig måte relevant for vårt prosjekt. Vi skal forbedre praksis i både utdanningen og forskningen.

Vi har laget avtaler om at vi vil hverandre vel i dette samarbeidet. Både Aristoteles og Platon (Kversøy 2013 og Eikeland 2008) viser hvordan det å utvikle praktisk klokskap (phronesis) handler om å gå inn i en situasjon med en intensjon om å gjøre noe på en best mulig måte og i etterkant reflektere over situasjonen. På den måten kan vi ta konsekvensen av det vi oppdager med oss slik at vi kan handle lurere i fremtiden. For både Platon og Aristoteles er dette et samspill mellom hode (tanker), hjerte (følelser) og hender (handling) (Kversøy 2013). Vår refleksjon må ta hensyn til disse ulike domenene. Noe kan for eksempel tenkes å være fornuftig og samtidig føles galt. Noe annet kan både tenkes som fornuftig, føles bra, men i praksis vise seg ikke å gagne fellesskapet.

Den korte oppsummeringen av dette er altså at den strukturerte loggen skal være en praktisk måte å ivareta den hermeneutiske prosessen Gadamer etterlyser og en konkretisering av de spørsmålene Aristoteles og Platon ser ut til å bruke for å bevege seg fra gode intensjoner og i retning av å utvikle praktisk klokskap. Det gjør loggen både til et læringsredskap og et

utviklingsredskap. Det mener jeg også skiller loggen, i hvert fall intensjonen med den, fra de fleste spørreskjema.

Her følger en utdyping av spørsmålene i loggen. Det første spørsmålet i den strukturerte loggen er:

Hva gjorde du? … Hva har du gjort i dag?
Jeg har …

Studentene har gjerne arbeidet i grupper og tatt del i dialogen i klassen. Det er derfor rimelig å tenke at studenten har *gjort* noe i løpet av dagen. Jeg velger å presentere to varianter av det spørsmålet som stilles i den strukturerte skriftlige loggen. I hovedsak stilles det første spørsmålet. Likevel er det mange som svarer som om det er det andre spørsmålet som stilles. Jeg har prøvd ulike varianter og pleier å diskutere med studentene hvordan de foretrekker ordlyden på spørsmålet. Noen ganger skriver jeg det akkurat slik jeg har gjort over. Da overlater jeg det til studentene hvilke av de to spørsmålene de faktisk svarer på.

I tillegg inneholder loggen ofte en ufullstendig setning. Noen studenter foretrekker såkalte åpne gestalter som de kan bidra til å lukke. Den ufullstendige setningen som blir tatt med er tenkt som en slik åpen gestalt. Den er altså ikke ment som noe annet enn det fenomenologiske spørsmålet som stilles i samme sammenheng. Det er ment som et alternativ til de av studentene som opplever at åpne gestalter engasjerer deres refleksjonsprosess bedre. Det andre spørsmålet i den strukturerte loggen er:

Hva har du tenkt i dag? … eller … Hva tenker du?
Jeg tenker …

Det hender studentene sier at de ikke er vant med å tenke over hva de tenker. Noen studenter sier, de første gangene de skriver logg, at disse spørsmålene er vanskelige å svare på. Samtidig erkjenner studentene at de tenker. Etter noen få logger går dette greit. De to neste spørsmålene oppleves for mange av studentene som de mest krevende. Særlig noen av de mannlige studentene sliter med spørsmål om følelser. Andre syns spørsmålet om hva de har *opplevd* den aktuelle dagen er uklart. Tanken bak spørsmålene er å synliggjøre at det som foregår i tankene ikke er det samme som følelsene, og videre at opplevelsene kan være forskjellige fra både tankene og følelsene. De to neste spørsmålene i den strukturerte loggen er som følger:

Hva har du følt i dag? … eller … Hva føler du?
Jeg føler …

Hva har du opplevd i dag? … eller … Hvordan opplever du det?
Jeg opplever …

Det neste spørsmålet handler om resultater av dagens arbeid. Jeg er opptatt av at vi trenger å minne oss selv på og reflektere over det vi har lært. Noen av mine studenter hevder de får orden på hva de har lært først når de blir spurt dette spørsmålet. Loggen er altså ikke bare til refleksjon, men er også ment å være læringsfremmende og læringsorganiserende. Spørsmålet studentene skal svare på er:

Hva har du lært i dag? … eller … Hva har du oppdaget?
Jeg har oppdaget …

Det siste spørsmålet er på mange måter et medvirkningsspørsmål. Jeg ønsker å vite hva studenten ønsker seg fremover og hva studenten trenger. Spørsmålet som stilles er:

Hva er det lurt å gjøre? … eller … Hva er det lurt å gjøre neste gang?
I fremtiden tror jeg det vil være lurt å …

Måten spørsmålene stilles på bidrar til at studentene svarer på egne vegne. I liten grad vurderer de eksplisitt den jobben jeg har gjort. Samtidig er det mulig å lese hva studentene er fornøyd med eller ikke fornøyd med. De svarer på hva de selv har gjort, tenkt, følt, opplevd og oppdaget, og de gir utrykk for ønsker fremover. De skriver om hva de har vært med på og hva de tenker om egen rolle i det de har vært med på. Jeg får stort sett alltid en del overraskelser når jeg leser loggene fra studentene. De tenker på andre ting enn jeg tenker på. De forskjellige studentene tenker heller ikke på det samme. Samtidig føles ikke mangfoldet av perspektiver som forvirrende eller fragmenterende. Det er tydelig at de har vært med på det samme. Dette er deler som med alle sine motsetninger passer inn i samme koherente helhet. Dette er en helhet bestående at mange individers perspektiver på det de har vært sammen om. Motsetningene er sammulige[37]. Data viser motsetninger som på sett og vis kan

[37] Med sammulig (Hartviksen og Kversøy 2009:167) menes ikke noe annet enn at min daglige fellesfortelling skal være koherent med studentenes logger. Det vil si at hver enkelt logg danner et referansepunkt i forhold til hva den daglige fellesfortellingen kan handle om.

sies å være faktum som oppstår noenlunde samtidig. Helheten som jeg senere skriver, den samlende forskningsfortellingen, skal være en beskrivelse som kan romme disse motsetningene. Dette er nødvendig om fortellingen skal kunne aksepteres som rimelig.

Loggskjemaet studentene får utdelt er på en hel A4-side og ser slik ut:

LOGG

Navn:
Dato:
Hva gjorde du? Jeg har …
Hva tenker du? Jeg tenker …
Hva føler du? Jeg føler …
Hvordan opplever du det? Jeg opplever …
Hva har du oppdaget? Jeg oppdaget …
Hva er det lurt å gjøre? I fremtiden tror jeg det vil være lurt å …

Loggene, strukturert på denne måten, er en velprøvd fremgangsmåte i mange studium. Særlig brukes dette i studium der studentenes refleksjonsevne er i

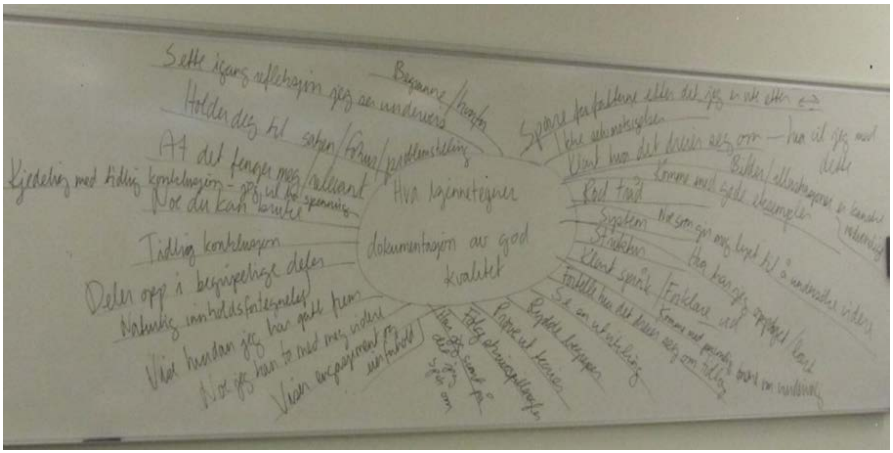
fokus. Jeg har erfaring med slike logger fra lærerutdanninger, veilederutdanninger, folkehelseutdanninger og fra masterstudiet i yrkespedagogikk.

Min erfaring har vært at loggene gir fyldig fenomenologisk data. Studentene bedømmer den situasjonen de står i og forteller hva de gjør, tenker, føler, opplever og oppdager. Svarene studentene gir tyder på at de trener sin dømmekraft og vurderingsevne for den situasjonen de befinner seg i. Å reflektere over noe er på mange måter det samme som å vurdere og bedømme noe. Sluttspørsmålet, om å komme med ønsker for neste gang vi møtes, utfordrer studentene til å ta i bruk sine oppdagelser og utrykke behov i forhold til å utvikle seg videre. I forskningsfortellingen har jeg valgt å ta med relativt mange direkte sitater fra studentenes logger. Hensikten er å vise hvordan loggene bidrar til å videreutvikle studentenes evne til refleksjon.

Loggene tilfredsstiller behovet for datainnsamlingsmetoder som ikke påtvinger den som skal bidra med data til å se på noe de i utgangspunktet ikke er opptatt av. Det kan selvsagt diskuteres hvorvidt alle studentene i utgangspunktet er opptatt av hva de tenker, føler og opplever, men spør du studentene i ettertid så sier de at de har vært opptatt av dette. De har bare ikke vært klar over at det kunne reflekteres over på denne måten. De erkjenner at de har tenkt, følt og opplevd noe selv om de ikke har vært vant med å sette ord på det. Loggene virker validerende på forskningsfortellingen jeg har konstruert og legger press på å søke koherens mellom loggene og fortellingen. Fortellingen ville fremstått som underlig dersom den var i strid med innspillene fra loggene.

Pedagogiske soler

Det er to store inspirasjonskilder til bruk av pedagogiske soler. Den første og kanskje viktigste er min tidligere lærer og nåværende gode kollega Marit Hartviksen. Pedagogiske soler er også for tiden en sentral del av hennes undervisningsmetodikk. Hun igjen er inspirert av pedagogen Nils Magnar Grendstad (1986). Grendstad er representant for konfluent pedagogikk. Pedagogiske soler består oftest ganske enkelt av en sirkel med et spørsmål, et begrep eller en ufullstendig setning inni. Det settes opp stråler rundt solen og innspillene fra studentene skrives her. Her er et eksempel fra dette prosjektet:



Pedagogiske soler er et redskap som passer godt til å samle inn data i form av deltagernes innspill. Datainnsamling er ikke den primære hensikten med å bruke pedagogiske soler. Det er annerledes å skrive sin mening på en logg enn å dele den mer offentlig i gruppen eller klassen. I eksempelet over har deltagerne blitt utfordret til å komme med innspill i forhold til hva den enkelte mener kjennetegner dokumentasjon av god kvalitet.

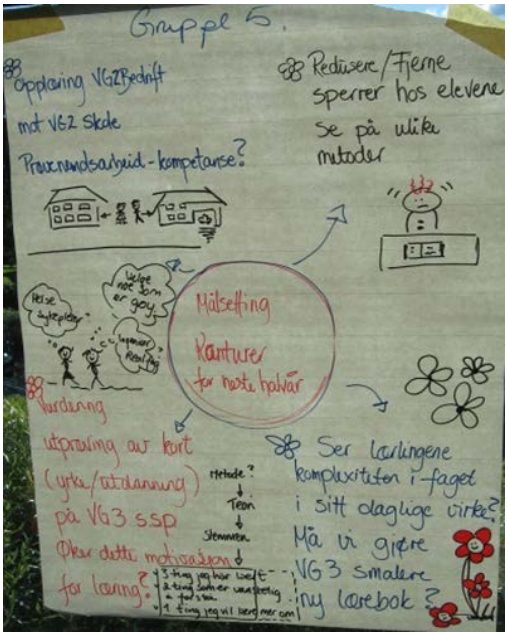
Den pedagogiske solen gir ingen uttalelser fortrinn. Solen er rund og det er likegyldig hvor innspillet skrives inn. Samtidig synliggjøres innspillet for alle de andre deltagerne. Dette krever at deltagerne tar ansvar for egne uttalelser samtidig som de kan la seg inspirere av hverandre. Hensikten er å få til en refleksjonsprosess i gruppen. En positiv «bivirkning» er at det samtidig samles inn data fra samtalen. En annen pedagogisk anvendelse kan være å undersøke et begrep. Relevante begreper i denne sammenheng kunne være begreper som 'medvirkning', 'utviklingsarbeid', eller 'samarbeid'. I stedet for at læreren definerer begrepene, kan studentene medvirke til å fylle begrepet med innhold. På denne måten kan vi blant annet synliggjøre hvordan et begrep blir forstått eller brukt av deltagerne i gruppen.

Hans-Georg Gadamer (1989:303-311) beskriver behovet for innledende samtaler mellom personer som ønsker å forstå hverandre. Ved å sette ordene inn i den konteksten vi befinner oss i etablerer vi underforståtte avtaler for hvordan vi bruker våre ord i fellesskapet. Å forstå handler om å bruke ord i situasjoner og se sammenhenger mellom helheter og deler. Den pedagogiske solen hjelper oss til å gjøre dette mer eksplisitt. Den hjelper oss til å sette oss inn i de andres synspunkter. Er vi heldige så snakker vi oss nærmere hverandre. I klassen har vi kalt dette å samsnakke. Vi finstemmer språkbruken i fellesskapet gjennom å snakke sammen mens vi samarbeider. Pedagogiske soler fungerer altså i dette prosjektet både som redskaper for å legge til rette for refleksjon, utvikle felles begreper, synliggjøre meninger og samle inn data.

Veggaviser

Den viktigste inspirasjonskilden til bruk av veggaviser er Kurt Aagaard Nielsen. Jeg har deltatt i fremtidsverksteder og forskningsverksteder med Kurt. Veggavisene har alltid vært et fast innslag. Det er uklart for meg hvor begrepet 'veggavis' opprinnelig stammer fra. I denne sammenheng viser det til papirark i størrelsen A2 eller større som brukes av deltagerne i aksjonsforskningsprosessen til å skrive stikkord, lage tegninger og illustrere visjoner og utopier. Det vil bli vist noen eksempler på veggaviser i forskningsfortellingen. På samme måte som med pedagogiske soler myndiggjør deltagerne seg selv ved å vise frem sine tanker, refleksjoner og meninger på veggaviser de selv produserer. Ofte består veggavisen av en pedagogisk sol.

I dette prosjektet har veggavisene gjerne vært gruppenes redskap. Gruppene arbeider med ulike oppgaver og dokumenterer fortløpende det de driver på med. Samtidig må de ta hensyn til at det de tegner og skriver skal henges på veggen og presenteres for de andre gruppene. Gruppene blir rask bedre til å lage mer begripelige veggaviser. Igjen er dette også en datainnsamlingsmetode. Her er et eksempel på en veggavis:



Gjennom at deltagerne har gitt meg tillatelse til å bruke veggavisene, har jeg fått tilgang til dokumentasjon som i sin form gir et annet perspektiv enn den

personlige loggen eller den mer offentlig pedagogiske solen som skrives med hele klassen. Veggavisen er gruppenes produkt. Gruppene er de små enhetene som etter hvert kjenner hverandre bedre enn de kjenner alle de andre i klassen. Veggavisene er det produktet der studentene i størst grad utrykker seg som et fellesskap. De gir et annet perspektiv enn både den individuelle loggen og klassefellesskapets pedagogiske soler.

Alle formene for data gir nye biter til den helhetlige forskningsfortellingen jeg etterhvert skriver. Alle formene for data er med på å skape klarere referansepunkter å skrive i forhold til. Veggavisene, loggene og de pedagogiske solene gir en mengde deler som sammen begrenser mulighetene for hvordan helheten som skrives kan bli. Min påstand er at alle disse bitene bidrar til forskningsfortellingens validitet. Om jeg skriver i strid med delene kan fortellingen bestrides som ugyldig. Alle deltagerne har hatt mulighet til å lese fellesfortellingene både underveis og til slutt i form av den helhetlige forskningsfortellingen. Jeg kan dokumentere at minst 30 prosent av studentene har lest den komplette forskningsfortellingen. Ikke noen student har kommet med en eneste kommentar som dreier seg om at de ikke kjenner seg igjen i det som blir skrevet. Deltagerne har blitt oppfordret til å kommentere dette spesielt. Samtidig er det flere som kommenterer hvordan de kjenner seg igjen i det som skrives. Jeg mener forskningsfortellingen til dette prosjektet har en særlig styrke ved at den er skrevet ut fra en så pass stor mengde variert data. Både er mengden data en styrke, men også at den hentes fra individuelle kilder, fra det helhetlige klassefelleskapet og fra gruppene. Det betyr forhåpentligvis at maktbalansen i dataproduksjonen er rimelig. Min påstand er derfor at dette prosjektet har gitt deltagerne anledning til å utrykke sine meninger. I mangfoldet av muligheter har det antagelig vært tilstrekkelige muligheter til at alle på en eller annen måte kunne utrykke sin mening uten tvang eller undertrykkelse.

Metoder brukt for å analysere data

Analyse av data gjennom syv analyseledd

Jeg har hatt et ønske om å utvikle en analysemetode som passer til aksjonsforskningens demokratiske idealer. Metoden har vært tenkt å kunne leve opp til Gadamers (1989) beskrivelser av hermeneutikk som en prosess der helheter og deler passer i en koherent helhet. Metoden skulle også ta på alvor Habermas (1996) beskrivelser av hvordan gyldighet kan komme til syne i

et intersubjektivt rom. Jeg ønsket en metode som ivaretok en type data som skulle bli samlet utfra fenomenologiske idealer. Det har vært meningen at fremgangsmåten skulle bidra til å stake ut en arbeidsvei fra de subjektive jeg-perspektivene og til et mer samlet intersubjektivt gyldig vi-perspektiv. Kathy Charmaz (1996) sin beskrivelse av grounded theory har sett ut til å ha i seg noen av de ressursene jeg har vært på jakt etter for å realisere inspirasjonen jeg har fått fra Gadamer og Habermas. Perspektivene til Gadamer, Habermas og Charmaz blir utdypet andre steder i avhandlingen. I det følgende presenteres det en skisse av analyseprosessen. Det vil si at jeg vil vise hvordan denne analyseprosessen fungerer rent praktisk.

Jeg hevder ikke at analyseprosessen må se slik ut, men når den er gjort på noenlunde denne måten, så mener jeg den lever opp til inspirasjonen jeg henter fra Gadamer, Habermas og Charmaz. Analysemetoden tar hensyn til enkeltindividene i fellesskapet, den viser hvordan helheter og deler settes sammen systematisk og den viser hvordan en demokratisk analyseprosess kan konstrueres som har til hensikt å bidra til at en form for gyldig fellesforståelse kan komme til syne. Jeg hevder ikke at Gadamer, Habermas eller Charmaz beskriver en slik metode, men at min metode, i rimelig grad, viser at den er inspirert av disse.

Det har grovt sett vært syv ledd i forskningsprosessen med hensyn til dataproduksjon og analyse. Dataproduksjonen kan i seg selv betraktes som et analyseledd. Dataproduksjonen består både av ord og illustrasjoner. Dataproduksjonen består av deltagernes meninger og fortløpende fortolkninger av det de er med på. Jeg er selv en av de som produserer data i prosjektet. Analyseprosessen og dataproduksjonen har hatt en rekke ulike deltagere. I de tidlige fasene er alle studentene i kull 2011 deltagere. I de senere fasene deltar 9 studenter fra kull 2011, 4 studenter fra kull 2009, en ekstern jurist og meg selv. Noe av arbeidet har foregått i et fellesskap når studentene fra kull 2011 og jeg har vært samlet. Noe av arbeidet har foregått individuelt. De ulike arbeidsoppgavene vil kort beskrives i oversikten nedenfor.

Forholdet mellom loggene, øvrig data, de samlende fortellingene og analysearbeidet har vært en stor sosial hermeneutisk prosess. Prosessen har myke overganger og flyter flere steder i hverandre. Dette er en del av både prisen og belønningen når mange av deltagerne er med i flere ledd. Mangfoldet av aktører har gitt mange perspektiver. Jeg har ønsket å få til en konkret og demokratisk hermeneutisk frem-og-tilbakegang. Idealet har vært å få til ulike samarbeidsformer som kunne representere ulike former for inkluderende dialog og samarbeid. Jeg har ønsket å utnytte validitetsressursene i å etterstrebe koherens mellom mangfoldet av ulike deler opp mot de ulike

helhetene. Hovedhelheten er den versjonen av forskningsfortellingen som ble 115 sider. Intensjonen har også vært å utnytte validitetspotensialet i det intersubjektive samarbeidet. Jeg mener jeg har utnyttet det intersubjektive validitetspotensialet både i dataproduksjonen og i analysen. Analysen av data har blitt til gjennom en mangeleddet operasjon. Jeg skal i det følgende gi en grov oversikt over de viktigste leddene.

Første analyseledd kan sies å være det studentene formidler når de skriver sine daglige logger fra hver samarbeidsdag. Loggene er på ingen måte fyldige referater fra dagene. Loggene inneholder noen få umiddelbare uttalelser. Disse er svar på spørsmålene i de strukturerte loggene. Det betyr at studentene har måttet foreta valg og gjøre prioriteringer. Forhåpentligvis representerer da loggene det studentene betrakter som det viktigste fra hver av de dagene de har vært med på. Slik sett er loggene både data og analyse. Studentene har vært deltagere og medvirket på ni samarbeidsdager som inkluderer et fremtidsverksted over tre dager. Det er skrevet logger en eller flere ganger hver dag. Som oftest har det blitt skrevet en logg. Alle studentene deltok i å produsere annen rådata i form av veggaviser og pedagogiske soler. Disse er også en del av det første analyseleddet. Veggavisene er ekstrakter fra de dialogene og det samarbeidet som har foregått i gruppene og er derfor preget av valg, prioriteringer og meningsmakt i den enkelte gruppe. Gruppene er ikke maktfrie arenaer der alles mening kommer like lett til syne. Loggene viser større mangfold og synliggjør i noen grad uenigheter, forskjelligheter og konflikter i gruppene. Veggavisene og loggene er dermed i en viss forstand utfyllende til hverandre. Nye veggaviser ble laget til hver fase i fremtidsverkstedet og fra hver gruppe på 4-6 deltagere. Studentene bidro også med muntlige innspill i våre mange dialoger. De pedagogiske solene ble skrevet på tavlen av meg. De er skrevet utfra innspill fra deltagerne når vi hadde dialog i plenum. Samtlige veggaviser og pedagogiske soler er fotografert og arkivert.

Andre analyseledd er min daglige felleslogg. Jeg har skrevet en daglig samlende logg basert på det jeg selv har planlagt og mener jeg har gjennomført den enkelte dag. Her har jeg aktivt søkt støtte i loggene fra studentene. Jeg har hatt som målsetting at mine samlende felleslogger skulle være sammulige med alle studentenes logger fra de samme dagene. Jeg har altså skrevet felleslogger fra hver samling på grunnlag av hukommelsen fra min egen tilstedeværelse og i samspill med innleverte logger, veggaviser og pedagogiske soler. Et ideal har vært å skape koherente helhetlige fortellinger i tråd med mangfoldet av deler.

Tredje analyseledd er studentenes tilbakemeldinger fra deres lesning av de daglige fellesloggene. I fellesloggene er alle studentenes logger gjengitt mer eller mindre i sin helhet. Studentenes logger er der satt sammen tilfeldig og uten navn. Fellesloggene jeg har skrevet etter hver samling har blitt sendt til alle deltagere få dager etter hver samling. Deltagerne har blitt bedt om å kommentere loggene med hensyn til om de kjenner seg igjen i det som ble skrevet og om de eventuelt ønsket å forandre noe. Studentenes lesning har vært en kvalitetssikring med hensyn til å sikre at det er koherens mellom helheten og delene.

Fjerde analyseledd er når dagsloggene skrives om til en helhetlig forskningsfortelling for hele prosjektet. Det er blitt en 115 siders fortelling om hele prosjektsamarbeidet med studentene. Det er den mest helhetlige fremstillingen av data i prosjektet. Det er denne fortellingen analysedeltagerne i femte analyseledd har hatt som utgangspunkt for sin analyse. Studentene har blitt bedt om å komme med justeringer og rettelser før den ble trykket. Det har bare kommet noen få innspill som har ført til mindre justeringer. Ingen av disse innspillene har tydet på at forskningsfortellingen har hatt svakheter i forhold til om den har vært gjenkjennelig for deltagerne. Forskningsfortellingen som er tatt med i avhandlingen er en klippet versjon av den originale. Den originale 115 sider lange forskningsfortellingen inneholder all teksten fra studentenes logger med unntak av noen få gjentagelser og noen få tilfeller der teksten fra studentene har vært uleselig. Denne redigeringen er marginal og har ingen betydning for fortolkningen av prosjektet. Jeg har også gjort noen grammatiske rettelser og ryddet i forhold til rettskriving i studentenes logger før teksten har blitt ført inn i forskningsfortellingen. Hele skriveprosessen, helt fra de samlede daglige fellesloggene til den originale helhetlige forskningsfortellingen, og deretter igjen til den klippede versjonen, altså den som er tatt med i avhandlingen, har vært en pågående fortolkningsprosess. Bearbeidingen av data, gjort på denne måten, har vært et kontinuerlig samspill mellom helheter og deler. Jeg hevder at prosessen først og fremst har bidratt til å gi meg et solid, bredt og samlet innsyn i et kompleks datamangfold. Jeg har forsøkt å gjøre det på en slik måte at skriveprosessen er gjennomsiktig og sporbar. Den pågående lesningen fra studentenes side har vært en kvalitetssikring.

Femte analyseledd er analysedeltagernes lesning av forskningsfortellingen på 115 sider. De deltagende studentene ble invitert til å analysere den komplette

forskningsloggen. Ni av studentene fra kull 2011 valgte å være med på å analysere dokumentet. I tillegg valgte fire studenter fra kull 2009 og en ekstern jurist å gjøre det samme. Disse fem siste ble invitert for å bidra med et utenifra-blikk. Det var ment som et ekstra valideringsgrep. Jeg laget en «oppskrift» for analysearbeidet for å lette og tydeliggjøre analyseoppgaven. Oppskriften ble laget på oppfordring fra studentene. Flere studenter fremhevet at de syns det var uklart hva analyseoppgaven gikk ut på. Jeg valgte derfor å komme med et forslag. Noen valgte å følge oppskriften jeg laget, mens andre gjorde det på andre måter. Hver analysedeltager gjorde analysearbeidet direkte i hver sitt eksemplar av den komplette fellesloggen. Jeg har arkivert samtlige analyserte eksemplarer. Noen skrev et følgebrev i tillegg. Disse er også arkivert. Det var ingen krav til at analyseoppskriften skulle følges. Jeg valgte å skrive en fremgangsmåte jeg mente var i tråd med slik Kathy Charmaz (2006) beskriver grounded theory. Her følger den foreslåtte fremgangsmåten for analyse av forskningsfortellingen. Fremgangsmåten er strengt tatt bare en utdypende versjon av to grunnspørsmål jeg mener er å finne i grounded theory. Disse er: *Hva griper deg når du leser dette? Hva opplever du kommer til syne?* Teksten er ordrett slik den ble presentert til analysedeltagerne:

<u>Fremgangsmåte for analyse av forskningsloggen</u>

Takk for at du har sagt deg villig til å delta i å analysere denne forskningsloggen. Du vil bli nevnt, dersom du ikke har noen særlige ønsker om å være anonym, som aktiv part i analysearbeidet knyttet til dette ph.d.-arbeidet. Jeg ønsker at du gjør følgende:

1. Jeg vil at du leser gjennom loggen og markerer med gul merketusj det som du legger spesielt merke til eller som griper deg på noen måte. Jeg er klar over at det kanskje er litt vagt, men jeg ønsker å se hva som vekker interesse hos deg. 1-3 markeringer per side er tilstrekkelig. Det er sikkert sider der du ikke ønsker å markere noe og det er selvsagt greit. Du trenger ikke begrunne dine valg.
2. For hver tiende side ønsker jeg at du skriver ned en eller to setninger om hva du opplever kommer til syne i denne teksten. Hva enn det måtte være. Du skal heller ikke begrunne disse valgene.
3. Til slutt ønsker jeg at du skriver ned noen få linjer om hvilke helhetlige tanker du gjør deg når du har lest dette dokumentet. Her er noen forslag til spørsmål.
    a. Hva husker best fra denne teksten? (Gyllent øyeblikk?)
    b. Hva ville du hatt mindre av?
    c. Hva ville du hatt mer av?

d. Er det noe i denne teksten som gir deg uro?
e. Var det noe i teksten du ikke forstod?
f. For de av dere som har deltatt på denne undervisningen. Kjenner du deg igjen i beskrivelsene?
g. Hva har du oppdaget/lært av å lese denne teksten?

Sjette analyseledd er gjort ved at de analyserte komplette fellesloggene, med kommentarer og eventuelle følgebrev fra hver analysedeltager, ble lest, samlet og analysert av meg og min samarbeidspartner Eva Daae Kversøy. Dette er en metaanalyse av det arbeidet som er gjort av analysedeltagerne. Prosessen bestod i å samle alle de merkede tekstbitene i et nytt eksemplar av den samme forskningsfortellingen analysedeltagerne arbeidet med. Det gav en oversikt over hvilke setninger som hadde blitt merket flest ganger. Disse ble så tatt med videre inn i metaanalysen. Deretter samlet vi all den løpende teksten analysedeltagerne hadde skrevet i sine eksemplarer av forskningsfortellingen. Vi har gjennomgått, samlet og renskrevet disse kommentarene og så samlet dem i grupper ut fra hva vi mener har kommet til syne. Denne delen av prosessen er forsøkt gjort så gjennomsiktig som mulig ved at en stor del av setningene som er skrevet vises i sin helhet i avhandlingen. Til slutt har vi samlet alle sluttrefleksjonene analysedeltagerne skrev. Noen har skrevet disse på separate ark, mens andre har skrevet refleksjonene rett inn i permen på deres eksemplar av forskningsfortellingen. Igjen har vi samlet all teksten, gjort et rimelig utvalg og sortert dem i grupper vi mener har kommet til syne. Igjen er prosessen forsøkt gjort så gjennomsiktig som mulig slik at leseren av avhandlingen til en viss grad selv kan bedømme om kategoriene vi mener kommer til syne er rimelige tolkninger av det som er skrevet. Ønsket har hele tiden vært å lete etter hva som særlig stikker seg frem fra det arbeidet analysedeltagerne har gjort.

Vi har i denne prosessen forsøkt å vise prioriteringene analysedeltagerne har gjort som en gruppe. Det vil si at setninger som har blitt streket under av flere, eller kommentarer som ligner på hverandre, har prioritet. Dette mener vi ligner på det som ville skjedd om innspillene skulle vært analysert som et gruppesamarbeid med alle analysedeltagerne. En slik prosess har det ikke vært mulig å få til. Det har verken vært tid eller ressurser til det. Likevel mener vi å ha ivaretatt analysedeltagernes prioriteringer gjennom måten vi har arbeidet. I analysekapittelet vil det gå frem hvor mange ganger noe har blitt merket eller hvor mange ganger noe har blitt kommentert med lignende ord. I de fremtidsverkstedene jeg har deltatt på, der Kurt Aagaard Nielsen har styrt prosessen, har det vært vanlig å slå sammen utsagn fra deltagerne og forsøke å

utvikle fellesutsagn som er dekkende. Det har også vært vanlig å gi deltagerne et viss antall stemmer for å stemme frem de uttalelsene de mener er viktigst. Prioritering er nødvendig. Müllert og Jungk (1989:38-43) gjør det samme for å finne frem til såkalte tyngdepunkter i arbeidet. I mangel på mulighet til å samle alle analysedeltagerne, eller helst alle deltagerne i aksjonsforskningsprosessen, har dette vært det beste vi kunne få til. Vi mener tendensene i analysedeltagernes arbeid viser klart hva som kommer til syne. Fremgangsmåten oppleves mer demokratisk enn om det var kun jeg som hadde analysert materialet. Et godt eksempel på det er at det i analysearbeidet gjort av analysedeltagerne kom frem perspektiver jeg ikke hadde oppdaget før jeg leste dem. Det var ikke først og fremst spesielle oppdagelser enkeltdeltagere gjorde som var det mest interessante. Det var heller det at analysedeltagerne, som et fellesskap, ofte var opptatt av noe annet enn jeg. Jeg avslutter denne delen av analyseprosessen med en del jeg har valgt å kalle: *En noe utvidet metaanalyse*. Her forsøker jeg å trekke sammen funnene fra de foregående tre metaanalyseleddene og i større grad vise mine egne refleksjoner i møte med analysedeltagernes arbeid.

Syvende analyseledd er min avsluttende analyse. Her samles trådene og mine egne fortolkninger vil bli tydeligere. Her vil jeg komme med påstander om hva slags kunnskaper dette prosjektet har fått frem, peke på eksempler fra mine egne fortolkninger og analysedeltagernes fortolkninger som viser dette, og begrunne hvorfor jeg mener mine påstander er rimelige.

Fremgangsmåten for dataproduksjon, dataanalyse og metaanalyse har delvis blitt til underveis. Jeg mener altså den i seg selv er et metodeeksperiment med hensyn til analysemetodikk. Grovplanen har vært å operasjonalisere måter å blant annet håndtere og forstå data som tar på alvor en form for hermeneutikk slik den beskrives av Hans-Georg Gadamer (1989). Gadamer er tydelig på det han kaller ontologiske strukturer for det å forstå. Han peker på at forståelse betinger åpenhet i møte med det vi driver og forstår. En dogmatisk skråsikkerhet er både usivilisert og en hindring for å forstå (1989:362). Vi skal ta på alvor vår forståelseshorisont. Vår forståelseshorisont bærer vi med oss uansett. Vår forståelseshorisont kan altså både være vårt fangenskap eller vårt grunnlag for å forstå. Vi har mulighet for nye erfaringer gjennom å være åpne for det som møter oss. Åpenheten han beskriver har strukturen til et undrende spørsmål. Forståelse er å søke koherens og harmoni mellom delene av det vi skal forstå og helheten (1989:291). Gadamer (1989) presenterer ikke selv noen metode for å løse denne utfordringen rent praktisk i boken *Truth and Method*.

Jeg påstår altså ikke å følge en fremgangsmåte utviklet av Gadamer, men en fremgangsmåte utviklet på grunnlag av strukturer Gadamer mente måtte være tilstede for å kunne hevde at vi driver med en forståelsesprosess.

Det har også vært en intensjon å utnytte validitetsressursene i det intersubjektive rommet. Her er jeg inspirert av elementer fra diskurstenkningen slik den beskrives av Jürgen Habermas. I diskursmoralens grunnsetning (Habermas 1996:10) heter det seg at: Kun de normer kan gjøre krav på gyldighet, som finner (eller kunne finne) samtykke hos alle berørte parter. Altså, omtolket som inspirasjonskilde for denne analyseprosessen: Det som griper flere av analysedeltagerne, og som kan antas å kunne finne samtykke hos alle de saken gjelder, gjør krav på gyldighet. Dette er et svakere krav enn det Habermas kommer med. Samtidig er mengden og kompleksiteten i den dataen som presenteres for analysedeltagerne så pass stor at når flere gripes av det samme, så er det grunn å legge merke til det. Sees dette så i sammenheng med helheten og mangfoldet av deler vil sunn fornuft langt på vei kunne bedømme om funnene er rimelige og gyldige. Jeg går her langt i å hevde at dersom deltagerne hadde blitt konfrontert med funnene ville de antagelig funnet samtykke hos alle de saken gjelder.

Jeg tenker at måten analyseprosessen gjøres i dette prosjektet er et samspill av flere mekanismer som øver kontroll på og forsterker hverandre. Analysedeltagerne har som oppgave å vise hva som griper dem i teksten og sette ord på hva de mener kommer til syne. Når flere gripes av det samme, er det grunn til å legge merke til det. Dette er ikke en norm i form av en enkeltsetning analysedeltagerne skal ta stilling til. Habermas diskursdeltagere har på mange måter en enklere jobb. Analysedeltagerne skal forholde seg til 115 sider med data og på fritt grunnlag fortelle hva som griper dem og hva de mener kommer til syne. Når da flere hevder å se det samme kan dette studeres og vurderes. Sunn fornuft vil langt på vei kunne bekrefte om dette er representativt for resten av de saken gjelder. I mange tilfeller ser til og med de eksterne og de interne analysedeltagerne det samme. Det skulle i hvert fall ikke svekke funnene. Grounded theory belyser rimeligheten av å analysere data gjennom å lete etter det som griper oss og ta tak i det vi mener kommer til syne. Habermas grunnsetning for diskursmoralen peker på at det som finner, eller kunne finne, samtykke hos alle berørte parter kan regnes for gyldig for et felleskap. Gadamers beskrivelser av hermeneutikkens strukturer gjør det rimelig å anta at om flere ser det samme, og om det disse ser passer inn i samme koherente fortolkningshelhet, så sier dette også noe om delene til enkeltdeltagerne. Disse tre kreftene vil jeg hevde virker justerende og forsterkende på hverandre.

Det har vært meningen å utvikle måter å analysere data som tok på alvor en sosialkonstruktivistisk forståelse av grounded theory i retning av slik Kathy Charmaz (2006) beskriver den. Måten Charmaz beskriver grounded theory har legitimert mitt behov for ikke å tvinge data gjennom for stramme konstruerte strukturer, men heller la data «slippe løs» sine «hemmeligheter» etter hvert som vi bearbeider den på ulike måter. Dette er viktig fordi stramme analysestrukturer kan virke hindrende på den enkeltes mening. Samtidig har det vist seg å være nyttig med en viss grad av struktur for å bidra til at analysedeltagerne mestret analyseoppgaven. Vi har selvsagt ikke vært strukturløse. De strukturene som har blitt konstruert og brukt har samtidig blitt laget med klare føringer om at de skulle ivareta den enkeltes opplevelse og la fortolkningene komme til syne mer enn å tvinges til syne.

Charmaz utfordrer forskere til å utvikle metodikk i møte med feltet. Jeg har gått ut fra en grovplan og latt meg inspirere til å tilpasse de metodiske grepene i forhold til hendelsene som har oppstått i samarbeidet. Jeg hadde for eksempel ikke forventet at så mange personer, både deltagere fra samarbeidet og eksterne, ville melde seg til å delta i analysearbeidet. Jeg fryktet at jeg skulle sitte igjen med hele analysearbeidet selv. Jeg fryktet ikke da først og fremst arbeidsmengden jeg selv måtte gjøre. Jeg tror den egentlig har blitt større med all hjelpen jeg har fått. Min uro var basert på at analysedelen av prosjektet ikke skulle bli tilstrekkelig demokratisk.

Jeg er her også inspirert av aksjonsforskning i tradisjonen til Whitehead og McNiff[38] (2006 og 2009). De peker på å ta på alvor og gripe tak i sin uro for å forbedre sin praksis. Jeg har vært opptatt av å ivareta demokrati i aksjonsforskningsprosjektet. I aksjonsforskningsprosjekter jeg har deltatt i tidligere har jeg ofte vært skuffet og opplevd det underlig at deltagerne ikke ble involvert i fortolkningen av de hendelsene de selv hadde vært med på. Jeg har søkt etter måter å håndtere denne utfordringen. Flere av mine masterstudenter har eksperimentert med det å la medforskerne (deltagerne i aksjonsforskningsprosessen) delta i dataanalysen. Dette er metodegrep vi har prøvd ut og utviklet i fellesskap i tidligere læringsgrupper.[39] Ideen ble opprinnelig brakt inn i gruppene av meg og har særlig vært inspirert av de

[38] Jean McNiff ble høsten 2014 tilsatt som Professor II ved institutt for yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg har bidratt med innspill med hensyn til medvirkning i vurdering av kvalitet i aksjonsforskningsdokumentasjon i hennes nyeste bok utgitt på Sage forlag (McNiff 2014) *Writing and doing action research.*15. september 2014 hadde jeg en paperpresentasjonen på det internasjonale velkomstseminaret; *Choices in educational research;* ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Seminaret var arrangert for å ønske Jean McNiff velkommen som professor II ved vår institusjon. Jeg holdt en paperpresentasjon med tittelen: *How can participants in action research projects be included in the analysis of the data they have produced?*

[39] En av de første studentene jeg kjenner til å ha prøvd ut en slik fremgangsmåte, ved vårt institutt, er Torill Garborg. Hun gjorde dette i sitt masterprosjekt i yrkespedagogikk fra 2010: *Videreutvikling av undervisning i konflikthåndtering ved Regional Sikkerhetsavdeling, Dikemark.*

praktiske arbeidene til forskeren Bruce McKenzie.[40] Vår opplevelse har vært at de ulike måtene vi har konstruert i større grad har tatt på alvor føringene om demokrati og medvirkning som er å finne i aksjonsforskning. Vi mener også at det har bidratt til at forskeren i mindre grad er sårbar for fortolkninger og funn som ikke er gjenkjennelige for deltagerne. Disse mer inkluderende analysemåtene er med på å løfte frem fellesskapets fokus og funn og forsterker eierskapet til hele prosjektet.

[40] Bruce McKenzie jobber med systemteori og håndtering av store datamengder. Han har blant annet latt over 1000 mennesker delta i å fortolke turisme på sitt hjemsted i Australia. Han arbeider særlig med å utvikle læringsfellesskap. Han har samarbeidet med vårt Institutt ved Høgskolen i Oslo og Akershus og demonstrert metodiske grep fra sin praksis som forsker. På følgende nettsted er en utgave av hans biografi å finne: http://systemicdevelopment.org/mckenzie.html .

Kapittel 4

Begrunnelser for valg av eksperimenter, for metodemangfold og for å kombinere fremgangsmåter hentet fra ulike teoretiske rammeverk

Innledning

I forrige kapittel ble de praktiske redskapene som er brukt i prosjektet presentert. I dette kapittelet skal jeg utdype, forankre, begrunne og forklare videre.

Jeg skal begynne kapittelet med å forankre relevansen av prosjektet i forhold strategien for Høgskolen i Oslo og Akershus og vise at prosjektet også er i tråd med det Laurea University of Applied Sciences beskriver som innovasjonstenkning for høyere utdanning. De kaller det *Learning by Development* (LbD). Dr. Vesa Taatila la frem dette perspektivet ved en innovasjonskonferanse ved Høgskolen i Oslo og Akershus høsten 2011. Jeg skal videre vise at tre departementer i 2009 gav ut en handlingsplan for utdanningsstrategier de mener skal brukes fra grunnskole til høyere utdanning. De etterspør kompetanse i å realisere utviklingsarbeid og påpeker behovet for samarbeid med arbeidslivet. Jeg skal vise at dette prosjektet ivaretar begge disse perspektivene.

Jeg vil i dette kapittelet også beskrive hvordan prosjektet har som målsetting å ta på alvor studentens behov for anerkjennelse, utnytte energien i studentens egne motivasjonskilder og bidra til mestring. Videre vil jeg vise teoretiske perspektiver som kan begrunne valgene av metoder. Gjennom hele avhandlingen blir det gitt både forklaringer og begrunnelser. I dette kapittelet skal de teoretiske perspektivene ha særlig fokus.

Jeg har funnet det nødvendig og relevant å i noen grad gå helt tilbake til grunnlitteratur fra både Dewey, Gadamer og til og med Platon. Jeg mener de i sine tekster bidrar med perspektiver som kaster lys over prosjektet. Jeg tenker for eksempel på Deweys forståelse av metodens natur, Gadamers forståelse av hva det vil si å forstå og Platons beskrivelser av begrepet 'mimesis'.

Dette kapittelet forsvarer metodemangfold gjennom et mangfold av teorier. Det har ikke vært meningen å plukke tilfeldig herfra og derfra, men presentere teoretiske perspektiver som kan forklare og begrunne noe av det jeg prøver å få til på en koherent måte. Jeg vil også søke å forsvare både metodemangfold og teorimangfold i seg selv gjennom henvisningen til Alvesson og Skjöldberg (2009).

Forankring av prosjektets fokus på medvirkning.

I dokumentet *Ny Viten – Ny praksis: Strategi 2020 for Høgskolen i Oslo og Akershus*[41], står det at institusjonen har tre kjerneverdier. Disse kjerneverdiene er *mangfold, læring* og *nyskapning*. Under utdypning av hva som menes med kjerneverdien *læring* står følgende:

> Å være tett på arbeidslivet, med forankring i forskning og utviklingsarbeid, bringer verdifull innsikt inn i dannelsen av ny kunnskap. Vår kunnskap og våre erfaringer skal bidra til læring og fornyelse både i våre utdanninger og til videreutvikling av institusjonen og den enkelte student (Høgskolen i Oslo og Akershus 2012:7).

Videre skrives det at HiOA skal være internasjonalt ledende på profesjonsutdanninger. De skal få dette til blant annet gjennom å *«(…) styrke studentinvolvering i forskning og utviklingsarbeid (…)»*. På denne måten skal de «(…) *utvikle en sterk sammenheng mellom utdanning, forskning og utviklingsarbeid og arbeidsliv for å styrke utdanningens kvalitet og relevans og studentenes læringsutbytte»*.

[41] Dokumentet er å finne på følgende nettressurs: http://www.hioa.no/Om-HiOA/Virksomhetsstyring/Strategier/Ny-viten-ny-praksis.

I dette prosjektet er kontakten med arbeidslivet ivaretatt gjennom at masterstudentene faktisk er arbeidstagere i arbeidslivet mens de gjennomfører sin masterutdanning. Tidlig i prosjektet tas det hensyn til studentenes kjennskap til det arbeidslivet de tilhører. Gjennom bruk av fremtidsverkstedet har det vært hensikten å få frem de behov studentene ser med hensyn til utviklingsarbeid i det arbeidslivet de tilhører og kjenner. Gjennom fremtidsverkstedet involveres studenten. Mange studenter blir gjennom sine egne prosjekter utviklingsaktører og ledere for utviklingsarbeid. Gjennom utviklingsarbeidet tas det dermed både reelle utviklingsgrep i arbeidshverdagen til studenten samtidig som studenten tilegner seg strukturert utviklingskompetanse. Den enkelte students utviklingsarbeid kvalitetssikres gjennom at det gjøres innenfor rammen av et masterstudium.

Masterutdanningen skal også være en forskerutdanning. Gjennom prosjektet har det derfor vært ønskelig å involvere studentene i forskningsprosessen. Dette både for å utforske medvirkningsmuligheter i forskningen og for at studentene skal få praktiske erfaringer med forskning parallelt med eget utviklingsarbeid. I dette prosjektet har de både vært eksperimenterende deltagere, produsenter av data og blitt invitert til å delta i analyse av data. Aksjonsforskningsprosjektet de har deltatt i bærer nært slektskap til utviklingsarbeid.

I prosjektet er hensikten med både aksjonsforskningen og utviklingsarbeidet forbedringer av den situasjonen vi befinner oss i. Vi *utvikler* og *videreutvikler* gjennom å sette ord på vår egen arbeidssituasjon. Vi lager oss målsettinger, eller ønsker for forandringer, og gjør handlinger for å bevege oss i retning av våre ønsker og mål. Jeg skal ikke begi meg ut på å definere begrepet 'utviklingsarbeid' utover det at det i vårt tilfeller handler om å forbedre den arbeidshverdagen vi befinner oss i. Det kan handle om å forbedre alt fra arbeidsmåter til relasjoner til ulike former for strukturer som angår situasjonen den enkelte av oss er i. Vårt aksjonsforskningsprosjekt er ment å være et utviklingsarbeid, men det er også noe mer. Mens et utviklingsarbeid ofte ikke er strukturert nok til å kunne regnes for være et aksjonsforskningsprosjekt, krever aksjonsforskningsprosessen i større grad tiltak med hensyn til medvirkning, systematikk, grundighet og dokumentasjon. I dette aksjonsforskningsprosjektet er det mulighetshorisonten for medvirkning som har et vesentlig fokus. Den samlede systematikken i bruk av metoder for tilrettelegging, datainnsamling, dokumentasjon og analyse vil vise at dette prosjektet kan regnes for forskning.

En rekke av studentene velger å levere aksjonsforskningsprosjekter som sin endelige masteroppgave, mens prosjektene de gjør underveis, frem mot

denne store oppgaven, består av alt fra enklere utviklingsarbeider til noe som i større eller mindre grad minner om aksjonsforskningsprosjekter. Noen studenter velger også andre former for kvalitativ eller kvantitativ forskning som sine avsluttende masterarbeider.

Forskningsprosessen studentene har deltatt i er både utviklende for deres forskerkompetanse og utviklingsarbeidskompetanse. Det drives dermed utviklingsarbeid for selve masterstudiet på en måte som både er relevant for utdanningen og for arbeidslivet. Sammen skaper vi viten om fornyelse av utdanningen og arbeidslivet gjennom medvirkning samtidig som vi driver utviklingsarbeid som er relevant for den enkelte student.

Learning by development

2. desember 2011 gjennomførte Høgskolen i Oslo og Akershus konferansen *Conference on Entrepreneurship in Higher Education*. Keynote speaker under konferansen var Dr. Vesa Taatila. Han presenterte seg som Special Advisor ved Laurea University of Applied Sciences i Finland. Dette er et universitet i Helsinki med 8000 studenter. De har fem ganger de senere årene vært nominert til utmerkelsen *Centre of Excellence*. På UArtic sine sider står det følgende om Laurea University of Applied Sciences:

> Laurea has been nominated by Finnish Higher Education Evaluation Council as a centre of excellence five times; three times based on the education and two times based on the regional development. This is the best achievement among Finnish universities of applied sciences. Laurea was also a centre of excellence for the period 2010 – 2012.[42]

Ved universitetet har de en strategi som går ut på å drive innovative læringsmiljøer gjennom *Learning-by-Development* (forkortet LbD). Dr. Taatila (2011) fortalte at det ved universitetet legges vekt på læringsprosesser som gjøres fruktbare gjennom å ta hensyn til studentenes interesser og opplevelse av oppnåelige mål.[43] Studentene myndiggjøres ved at de tar styring i egne utviklingsprosjekter. Studentene drives fremover av motivasjonen og pasjonen som oppstår når de holder på med noe de er opptatt av. Motivasjonen oppstår nærmest av seg selv når studentens interesser blir tatt på alvor. I stedet for at

[42] Beskrivelsen er å finne på UArctic sine hjemmesider. Dette er et globalt nettverk av 150 universiteter. http://www.uarctic.org/members.aspx?m=1287 .
[43] Dette er Dr. Taatilas eget paper som ble lagt ut i forbindelse med konferansen. http://prezi.com/5zomjmqzs5dx/laureas-lessons-in-learning-entrepreneurship/

studenten skal streve med å nå kunstige mål blir det heller oftest slik at studentene utvikler seg gjennom å drive med noe de opplever er både relevant og interessant. Taatila hevder da at læring får en mer naturlig plass i prosessen. Studentene lærer ikke lenger bare for å lære, men læringen er nærmest et biprodukt av å drive på med noe som er relevant og interessant. Taatila kaller dette *abductive knowledge creation*. Studentene Taatila beskriver er ikke i arbeid, men gjør likevel utviklingsarbeid i arbeidslivet. I vårt prosjekt fungerer utdanningen på lignende måte. Hos oss slipper studentene å koble seg til et arbeidsliv de ennå ikke tilhører, men kan utfra egne erfaringer synliggjøre utviklingsbehov de ser i et arbeidsliv de kjenner og tilhører.

I strategidokumentet til HiOA (2012:14) pekes det på hvordan høgskolen skal være en samarbeidspartner med arbeidslivet slik at det utvikles relevante utdanninger. I dette prosjektet utvikles masterutdanningen i møte med studenter som samtidig er ansatte i arbeidslivet. Dette er et perspektiv og en strategi for samarbeid med arbeidslivet som har tradisjoner i flere miljøer ved HiOA. Samtidig er dette en strategi som i for liten grad løftes frem som et svar på hvordan samarbeid med arbeidslivet kan foregå.

En måte å se for seg samarbeid er gjennom dialog med ledere eller andre representanter for arbeidslivet og utvikle utdanningstilbud og kompetansehevende tiltak på grunnlag av dette. Et annet alternativ er å gjøre endringer i de allerede eksisterende utdanningene i tråd med arbeidslivsendringer, arbeidslivets behov og samfunnsendringer. Dette prosjektet er et tredje alternativ til begge disse strategiene. I prosjektet fungerer masterutdanningen som en møteplass for de fra arbeidslivet utdanningen gjelder. Sammen med arbeidstagerne, nå i rollen som studenter, synliggjøres deres egen opplevelse av situasjonen i arbeidslivet. Videre er det så studentene som selv deler og utforsker utviklingsbehovene. Den enkelte arbeidstagerstudent finner ut hva slags utviklingsarbeid de kan tenke seg å gå i gang med, kan utforske problemet og utvikle strategier for å ta tak i dette i et fellesskap av arbeidstagere og studenter i samme situasjon.

På samme måte som Taatila beskriver det som skjer, i læringsprosessen gjennom *Learning by Development*, blir studentenes læring nærmest en «bivirkning» av at de driver på med det de er opptatt av. Tanken har så vært at studentenes drivkraft skal gis et frirom å utfolde seg i. Frirommet skal være stedet de skal få anledning til å drive med det som angår dem. Studiet kan da på sitt beste være en forsknings- og utviklingsorientert partnerskapsarena der relevante deltagere fra arbeidslivet får brukt sin kreativitet og drevet med eksperimenterende utviklingsarbeid i egen arbeidshverdag. Gjennom å tilhøre et studiemiljø, med læringsgrupper drevet av erfarne høgskoleansatte lærere og

forskere, kvalitetssikres forsknings- og utviklingsarbeidet mens det foregår. Resultatet er studenter med eierskap til sin egen utdanningsprosess og studenter som myndiggjøres i forhold til egen arbeidsplass.

I 2009 ga Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet og Nærings- og handelsdepartementet sammen ut en handlingsplan som peker på behovet for utdanningsstrategier av denne typen helt fra grunnskole til høgere utdanning. I Handlingsplanen *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høgere utdanning 2009-2014*[44], pekes det på behovet for at elever og studenter gjennom utdanningsløpet tilegner seg holdninger, kunnskaper og ferdigheter som kan bidra til å utvikle samfunnet videre. Gjennom entreprenørskap i utdanningen fremmes praktiske læringsformer som bidrar til økt læringsutbytte hos den enkelte. Dette er viktig for å sikre landet en kompetent arbeidsstyrke som realiserer nye ideer i arbeidslivet og som foretar forbedringsarbeid innenfor eksisterende virksomheter (Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet og Nærings- og handelsdepartementet 2009). I min avhandling legger jeg ikke vekt på begrepet 'entreprenørskap', men bruker i stedet begreper som 'utviklingsarbeid' og 'aksjonsforskning'. Selv om disse ikke er synonymer omhandler entreprenørskap, utviklingsarbeid og aksjonsforskning i mange tilfeller mye av det samme. Studentene tilegner seg holdninger, kunnskaper og ferdigheter slik at de kan lede, strukturere og dokumentere utviklingsarbeid på måter handlingsplanen etterspør. Gjennom å drive utviklingsarbeid i egen arbeidshverdag får studentene prøve ut det å realisere nye ideer og drive forbedringsarbeid i arbeidslivet. I tillegg får de deltatt i forskning med utvikling i fokus og deltar i å videreutvikle utdanningen de selv tilhører.

Motivasjon som praktisk referansepunkt for valg av metode

I dette prosjektet har det vært et sterkt fokus på å drive en utdanning og bidra med en forskningsprosess som er forankret i deltagernes motivasjon. Med motivasjon tenker jeg i denne sammenheng på den drivkraften en kan anta utløses ved å ta på alvor, utforske og utfordre den enkelte deltagers behov, interesser, ønsker og drømmer. Selve *motivasjonen* kan det være litt vanskelig å

[44] Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet og Nærings- og handelsdepartementet (2009). *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014* (Handlingsplan).

peke direkte på, men det synes å være knyttet drivkraft til faktorer som behov, interesser, ønsker og drømmer.

Jo mer grunnleggende behovet er, jo tettere sammenvevet synes motivasjonen å være med behovet. Et eksempel er behovet og motivasjonen for å puste. Behovet for å puste er så sterkt at om du prøver å holde pusten tilstrekkelig lenge vil kroppen etter en stund «gripe inn». Motivasjonen for å puste er så sterk at det krever trening for å undertrykke kroppens pustebehov. Kroppen drives av indre krefter til å sette i gang pustingen. Kroppen tåler normalt pustestopp lengre enn kroppen klarer å avstå fra å gripe inn. Det er vanskelig å skille behovet for å puste fra motivasjonen som driver kroppen til å gjøre pustingen. Et annet eksempel er behovet for mat og for å spise. Et normalt friskt menneske vil i en viss forstand bli mer motivert til å spise jo lengre det er siden denne personen spiste sist. Dette tenkes her i en enkel forstand uten å ta hensyn til at sultfølelsen kan opphøre dersom et menneske ikke spiser på lang tid. I dette eksempelet menes det bare enkelt og greit at dersom du ikke har spist på en stund vil motivasjonen for å spise være større enn rett etter du har hatt et måltid. Dersom du spør en person som ikke har spist på fire timer om hun har behov for mat vil svaret vanligvis være ja og drivkraften (motivasjonen) for å utføre spisingen vil normalt være tilstede. Energien dette mennesket er villig til å bruke for å skaffe seg mat vil på sett og vis øke jo lengre tid siden sist hun fikk mat.

Som et enkelt eksempel vil jeg nevne en uttalelse fra en lærer som arbeider med elever ved friluftslinjen ved en folkehøgskole i Norge. Han forteller om unge mennesker som er vant med «mamma sin mat» og som i begynnelsen er skeptiske og avvisende til den enkle maten som de lager på turer ute i naturen. Læreren forteller at jo lengre tid disse turene varer, etter hvert over flere dager, jo mer motiverte blir elevene for å spise det de ikke er vante med. Unge mennesker som i starten ikke ville spise maten som ble laget og avviste tanken på å spise ting de fant i naturen, vil etter få dager nyte turmat, kokt på pulver og vann, tillaget på et bål i skogen. Veien er kort derfra til så å være villig til å spise planter, sopp og til og med levende organismer fra naturen (for eksempel frosk).

Et poeng jeg vil ha frem er; dersom du spør de saken gjelder, om hvilke behov, interesser, ønsker og drømmer de måtte ha, så er det gode muligheter for at motivasjonen befinner seg tett ved. Det følger drivkrefter med behov og interesser. Det vil ikke være kontroversielt å påstå at dersom en ung mann er interessert i sykler, så vil han være mer motivert for å bruke penger på dette enn på noe han ikke er interessert i. Motivasjonen er i dette tilfellet en kraft som tiltrekker/driver den unge mannen til å gjøre noe han ønsker fremfor noe

han ikke ønsker. Min enkle påstand i denne sammenheng er at dersom vi spør våre studenter hva de har behov for å lære, hva de er interessert i, hva de ønsker å forbedre eller hva de drømmer om å få til, så vil det ofte samtidig komme drivkrefter til syne. Jeg påstår også at det er sannsynlig at disse drivkreftene er større i slike tilfeller enn når studentene påtvinges arbeidsoppgaver de ikke er interessert i. For mange vil riktignok drivkraften til ikke å stryke, eller behovet for å få gode karakterer, være sterk nok til at mange studenter utfører arbeidsoppgaver som oppleves meningsløse eller uinteressante. Jeg vil likevel hevde at drivkraften ofte vil være større, selv for disse studentene, når de holder på med noe de er interessert i. Som lærerutdanner hevder jeg videre ovenfor mine studenter at det skulle være mulig å utnytte denne kraften på alle klassetrinn og i alle fag.

I dette tilfellet, altså i en masterutdanning der de fleste studentene er lærere i videregående skole, vil det både være relevant og mulig å ha fokus på hva studentene, som lærere, har behov for, er interessert i, ønsker å forandre og drømmer om å få til. Når jeg da som pedagogisk tilrettelegger i masterutdanningen ønsker å bidra til at studentene skal få utnyttet sine motivasjonskrefter vil det være klokt å ta høyde for disse faktorene. De pedagogiske strategiene som brukes i dette prosjektet går derfor blant annet ut på å involvere studentene i å undersøke og dele sine behov ut fra den situasjonen de befinner seg i. På samme måte er forskningen lagt opp slik at deltagerne får delta i å utvikle utdanningen de befinner seg i på måter de opplever er relevant. Forskningsmetodene og de pedagogiske strategiene er altså nøye planlagt for å få frem deltagerens behov og ta dem på alvor. Dette prosjektet er et aksjonsforskningsprosjekt der deltagerne blir invitert til aktivt delta i å forbedre den utdanningssituasjonen de befinner seg i. Hensikten er både å videreutvikle utdanningen, men også legge til rette for at deltagerne myndiggjør seg selv og utvikler dømmekraft i forhold til sin egen utviklingsprosess.

Det at en student har behov og interesser betyr ikke nødvendigvis at hun er motivert til å gjøre noe med det. Jeg vil derfor skille behov, interesser, ønsker og drømmer fra motivasjon. Disse begrepene er altså ikke like. Noen ganger kan behovet, interessen, ønsket eller drømmen oppleves som så uoppnåelig at drivkraften (motivasjonen) til å gjøre noe med det ikke er tilstede. Noen unge gutter kan ha en drøm om å bli profesjonelle fotballspillere uten at det nødvendigvis finnes «nok» motivasjon til å gjøre noe med det. Drømmen er fin å tenke på, men selv om mulighetene og kanskje til og med talentet er tilstede, mangler drivkraften til å legge ned arbeidet som er nødvendig. Jeg skal ikke forsøke å utdype hvordan talenter og muligheter, eller

evnen til å vurdere arbeidsmengden som må til for å oppnå en krevende drøm, påvirker motivasjonen. Jeg ønsker kun å påpeke at det å ha et behov, en interesse for, et ønske eller en drøm, ikke nødvendigvis er det samme som å ha motivasjon «nok» til å gjøre noe med det. Samtidig mener jeg det er rimelig å hevde at dersom jeg som forsker og pedagog bidrar til å synliggjøre behov, interesser, ønsker og drømmer, så er motivasjonskreftene mer tilgjengelige enn om deltagerne blir bedt om å gjøre noe de ikke er interessert i. Om jeg i tillegg kan legge til rette for at studentene klarer å utvikle planer for at dette skal bli oppnåelig, så er jeg med på å bidra til at drivkrefter hos studentene slippes løs.

Mestring gjennom å ta små steg selv

Nils Magnar Grendstad (1986) hevder at *å lære er å oppdage*. Dette er et kjernepunkt i Grendstads pedagogikk. Jeg har på lignende måte erfaring med at det *å mestre er å gjøre*. Dette er i praksis langt fra noe banalt poeng. Jeg skal i det følgende sette det å mestre inn i en sammenheng for å belyse det jeg her påstår. Grendstad skriver (1986:17):

> Å oppdage er å legge merke til noe, bli klar over noe, se noe, bli oppmerksom på noe. Å oppdage vil egentlig si å legge merke til noe som har vært der hele tiden. Jeg har bare ikke sett det før. … Å oppdage er noe helt subjektivt: Det er bare jeg som kan oppdage for meg. Det kan andre ikke gjøre. Andre kan bare peke på ting, vise meg ting, eller gjøre meg oppmerksom på ting eller relasjoner. Det er bare jeg som kan oppdage dem, - *for meg*.

På lignende måte hevder jeg at *å mestre er å gjøre*. Å mestre er noe helt subjektivt. Andre kan ikke mestre for meg. Andre kan legge til rette for at jeg oppdager handlingsmuligheter, men selve mestringen kjennes først når jeg selv gjør noe. Det betyr ikke at alt lar seg gjøre eller at alt lar seg mestre, men det jeg gjør, og får til, det kjenner jeg mestring i forhold til. Noen ganger står vi ovenfor utfordringer som kan virke uoverkommelige. Bare det å utforske avstanden mellom hvor jeg befinner meg nå, og frem til dit jeg skulle ønske jeg kunne komme, kan være en utfordring i seg selv. Noen tilsynelatende umulige oppgaver kan bli mulige ved å bryte ned avstanden til det «umulige». En måte er å lete etter konkrete og tidfestede arbeidsoppgaver, som den saken gjelder mener er mulig å få til, og som er små steg i retning av dit hun ønsker å komme.

Det er nesten ikke grenser for hvor langt jeg kan nå dersom jeg tar et steg om gangen. Det finnes eksempler på mennesker som har krysset store

avstander til fots. Til og med kontinenter har blitt krysset på denne måten. Det er «bare» å ta et steg om gangen. Hvert steg gir mestring i det det gjøres. Når jeg ser bakover, på alle de stegene jeg har tatt, ser jeg alt jeg har mestret så langt. Med mange nok steg så er kontinentet krysset. Jeg kan da si at jeg har gjort det, altså har jeg mestret det. Med andre ord: *Å mestre er å gjøre.*

I en slik prosess kan det hende at dit jeg ønsker å nå endrer seg underveis. Dit jeg opprinnelig ønsket å nå er ikke et urokkelig mål jeg *må* nå, men heller det foreløpige fyrtårnet jeg går i retning av. Underveis på min reise kan det hende at mine behov, interesser og ønsker endrer seg. Det er ikke et problem. For hvert steg endrer situasjonen seg og har dermed potensial i seg for at behovene for neste steg endres fortløpende.

En annen side ved det Grendstad peker på er betydningen av det subjektive. Å lære er å oppdage – *for meg.* Å mestre er å gjøre, - *selv.* Jeg har erfaring med at jeg som veileder kan legge til rette for og utfordre andre til å sette ord på, utforske og gjøre. Gjennom strukturert samtale og gode spørsmål kan jeg bidra til at andre får satt ord på situasjonen de står i, får uttrykt egne behov, interesser og ønsker og blir utfordret til selv å utforske, dele opp og gjøre det de mener er overkommelige arbeidsoppgaver for å nå dit de ønsker. Jeg kan ikke få noen til å gjøre. De må gjøre selv. Det jeg kan gjøre er å legge til rette for at den andre selv setter ord på, selv reflekterer over og selv gjør. Den andre vet bedre enn meg hvilken situasjon hun befinner seg i. Den andre vet bedre enn meg hvilke behov, interesser og ønsker hun har. Den andre vet bedre enn meg hva hun er i stand til å gjøre. Jeg kan se, ta på alvor, spørre, strukturere og utfordre.

I boken *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak.* (2008) presenterer min kollega Marit Hartviksen og jeg SØT-modellen. Modellen viser for så vidt ikke noe revolusjonerende, men den sammenfatter, på en enkel måte, sammenhengen mellom behovet for anerkjennelse, motivasjon og mestring. Dette er en kommunikasjonsmodell Hartviksen utviklet i 1992 og som hun har brukt siden (Hartviksen og Kversøy 2008:29). Jeg har brukt dette tilretteleggerredskapet de siste 14 årene. Modellen kan på flere måter tenkes som en miniatyr av et fremtidsverksted (Jungk og Müllert 1989). Vi ser på situasjonen slik den er nå (kritikkfasen), vi setter ord på ønsker (fantasifasen) og vi konkretiserer handlingsplaner (virkeliggjøringsfasen). Litt enkelt sagt er min erfaring at ved bruk av SØT-modellen er ofte kritikkfasen (S-steget) mindre kritisk, fantasifasen (Ø-steget) mer jordnært og virkeliggjøringsfasen (T-steget) mer tidfestet og forpliktende enn det gjerne blir i et fremtidsverksted. SØT-modellen brukes ofte i veiledningssamtaler, en-til-en og i grupper, der samtalene gjerne ikke varer mer enn 45-90 minutter. Jeg vil i

det følgende oppdiktede eksempelet vise frem SØT-modellen. Samtalen er med den fiktive personen Sofie. Beskrivelsen av SØT-modellen er på mange måter også en gyldig beskrivelse for hensikten med fremtidsverkstedet.

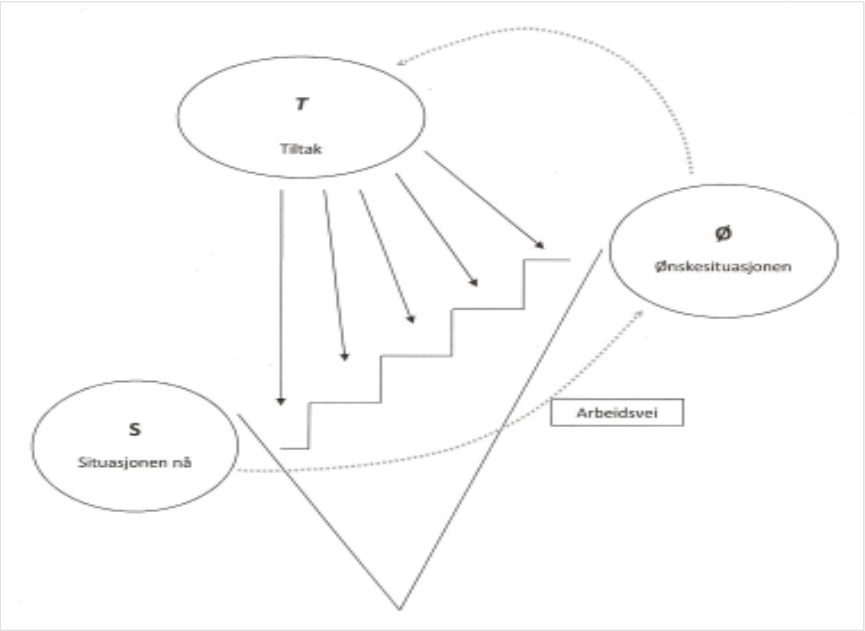
Sofie ønsker å ha en samtale med meg om krevende utfordringer på jobben. Jeg har sagt ja til å påta meg veilederrollen i samtalen. Det vil si at jeg har sagt meg villig til å legge til rette for at Sofie skal få satt ord på den situasjonen hun står i. Jeg har videre påtatt meg oppgaven å utfordre Sofie til å dele sine behov, interesser og ønsker for den situasjonen hun står ovenfor. Til slutt vil jeg bidra gjennom å utfordre Sofie til å foreslå og forplikte seg til handling. Det kan skape positiv bevegelse fra der hun befinner seg nå og i retning av sine behov, interesser og ønsker. Jeg skal altså bruke SØT-modellen.

SØT består av tre hoveddeler. Først vil jeg spørre Sofie om den situasjonen hun befinner seg i nå. Dette er S-steget (Situasjonen nå) i SØT-modellen. Hensikten med dette steget er å se og ta på alvor den situasjonen Sofie befinner seg i nå. Vi etablerer et utgangspunkt for utvikling ved å anerkjenne henne og hennes fortelling. Min rolle er å lede og strukturerer samtalen. Sofies rolle er som bærer av saken. Hun skal fortelle, reflektere, velge og forplikte seg. Min oppgave er å spørre, stoppe, lytte og utfordre. I S-steget spør jeg: Hva er situasjonen din nå Sofie?

Deretter vil jeg utfordre Sofie til å se fremover og si noe om hva hun har behov for, er interessert i eller ønsker seg som er forskjellig fra den situasjonen hun befinner seg i. Dette er Ø-steget (Ønsker) i SØT-modellen. Hensikten med dette steget er å belyse hvor Sofies kilder til motivasjon kan befinne seg. Sofie skal selv beskrive sine behov, interesser og ønsker og bli klar over hvor det kan være energi å hente. Jeg skal lede og strukturere samtalen gjennom å spørre, stoppe, sortere, lytte og utfordre. Dette steget begynner gjerne ved at jeg spør: Hva har du behov for Sofie i forhold til den situasjonen du står ovenfor? Hva er du interessert i? Hva ønsker du å få til?

Min siste hovedarbeidsoppgave i samtalen vil være å utfordre Sofie til å utforske handlinger hun mener kan gjøres for å nærme seg sin ønskede situasjon. Ikke bare vil jeg utfordre henne til å komme med forslag til handlinger, men også spørre om hun er villig til å forplikte seg til handling. Dersom Sofie sier seg villig til det vil jeg også utfordre henne til å konkretisere ved å be henne komme med eksempler på *hva* hun vil gjøre. Jeg utfordrer også Sofie til å si noe om *når* hun har tenkt å gjøre det hun har foreslått. Jeg utfordrer henne til å ta det første steget innen den aller nærmeste tiden. Gjerne i uken vi befinner oss i. Dette siste steget i SØT-modellen er T-steget (**T**iltak). Hensikten med T-steget er å legge til rette for handling. Erfaringen

tilsier at dersom Sofie faktisk gjør det hun har forpliktet seg til vil hun oppleve mestring i det hun gjør det hun har bestemt seg for å gjøre. Et innledende spørsmål i T-steget er gjerne: Hva ser du for deg kan gjøres for å nå dit du ønsker? Hva er du villig til å forplikte deg til? Når har du tenkt å gjøre det? Er det et steg du kan ta inneværende uke? Forut for samtalen har vi diskutert noe av hensikten med min måte å legge til rette på. Mulighetene for handling befinner seg her og nå og fremover. Fortiden er på mange måter lukket for endringer. Det er kanskje mange andre som kunne gjøre noe for å bedre situasjonen Sofie står i, men den personen vi vet vi har tilgjengelig er oss selv. Jeg kan gjøre noe for meg. Når jeg gjør noe så skjer det endringer. En forskjell som gjør en forskjell. Sofie myndiggjør seg selv gjennom selv å handle. Hun slutter dermed på sett og vis å være «offer» for andres handlinger. Hun gjør noe med situasjonen selv. Hun mestrer. *Å gjøre er å mestre.*



Hensikten med eksempelet er å vise noe av den strategiske tenkningen bak det å drive pedagogisk utviklingsarbeid og aksjonsforskning på den måten som det er gjort i dette prosjektet. Studentene skal anerkjennes for den de er og den situasjonen de befinner seg i. Dette steget er viktig for at studentene skal oppleve at utdanningen de deltar i er relevant. Vi skal strekke oss etter å få til

en utdanning som er relevant for nettopp den situasjonen studentene selv mener de står i. Aksjonsforskningen skal angå de saken gjelder i den situasjonen de befinner seg. Det kan på mange måter betraktes som grunnleggende hensikter med denne typen forskning. Vi skal også utnytte kreftene som er å finne i den enkeltes behov, interesser og ønsker og utfordre til å delta i konkrete handlinger for å forbedre den situasjonen vi står i. Jean McNiff og Jack Whitehead skriver hva de mener det vil si å drive med aksjonsforskning:

> Action research is a form of enquiry that enables practitioners everywhere to investigate and evaluate their work. They ask, 'What am I doing? What do I need to improve? How do I improve it?' (McNiff og Whitehead 2006:7)
>
> Action researchers, however, are insider researchers. They see themselves as part of the situation they are investigating, and ask, individually and collectively, 'Is my/our work going as we wish? How do we improve it where necessary?' (McNiff og Whitehead 2006:8)
>
> Doing action research involves several things; including: Taking action: what you do in your practice to improve something (McNiff og Whitehead 2009:11).

Sosiale eksperimenter for å skape viten

Kurt Aagaard Nielsen (2004) skriver i sin artikkel, *Aktionsforskningens videnskabsteori – forskning som forandring*:

> Når vi taler om aktionsforskning, taler vi historisk set om eksperimentelle aktiviteter, dvs. forskningsaktiviteter, hvor praktisk forandring og vidensskabelse går hånd i hånd (Nielsen 2004:517).

Akkurat dette har jeg forsøkt å få til. Jeg har ønsket å skape viten sammen med mine studenter. Jeg har ønsket å gjøre dette gjennom eksperimenter med medvirkning i utdanningen og forskningen vi har samarbeidet om. Jeg har laget en grovplan, gjort forberedelser og tatt dette med meg i møte med mine studenter. Sammen har vi justert og endret på denne grovplanen. Intensjonen har vært å forbedre vår praksis (McNiff og Whitehead 2006:7). Grovplanen hadde som målsetting å undersøke og utvikle vurderings og evalueringsmåter som yter rettferdighet til yrkespedagogisk utviklingsarbeid og aksjonsforskning når det er kjerneaktivitet i utdanningen. Yrkespedagogisk utviklingsarbeid og aksjonsforskning har vært kjerneaktivitet i utdanningen det aktuelle

semesteret. Utvikling av vurderings og evalueringsmåter som yter rettferdighet til denne aktiviteten måtte bety involvering av studentene. I planleggingsfasen hadde det blitt klart at det ville bety et fokus på medvirkning med studentene. De skulle delta i å vurdere kvalitet på eget arbeid. Kurt Aagaard Nielsen skriver følgende om Kurt Lewins intensjoner med sine eksperimenter i aksjonsforskningen:

> I stedet for eksperimenter, der tilrettelægges af en neutral forsker, som selv kontrollerer sit forskningsdesign, foreslog han, at eksperimentets vidensskabende værdi kan involvere en forandring af deltagerne, der i forskningsprocessen skal blive mere myndige, dvs. bedre i stand til at dirigere deres relasjon til gruppen eller organisasjonen (Nielsen 2004:517).

Nettopp dette var ambisjonen med eksperimentene i prosjektet. Studentene skulle bli mer myndige i sin relasjon til hverandre og i den situasjonen de befant seg i. De skulle utvikle dømmekraft til, i større grad en tidligere, å kunne vurdere kvalitet på eget arbeid. Jeg som forsker og tilrettelegger ville ikke kunne ha en nøytral rolle. Jeg har også deltatt med et ønske om å forbedre min egen praksis og den situasjonen jeg befinner meg i. Jeg har i tillegg deltatt i fellesskapet med de redskaper jeg mener kunne bidra til å få prosessen til å fungere bedre. Hensikten har vært å legge til rette for en arena der relasjonene mellom deltagerne kunne utvikles. Hensikten har også vært å få til et frirom for medvirkning som tok på alvor den enkeltes utviklingsønsker. Velkjente grep fra aksjonsforskning ble tatt i bruk. Det ble brukt fremtidsverksted, veggaviser, fantasitreningsøvelser, logger og mye mer. Min aktive tilretteleggerrolle opplevdes riktig og nødvendig. Kurt Aagaard Nielsen skriver[45]:

> Tidlige videnskabsteoretiske analyser af aktionsforskning udfordrede den klassiske hermeneutik. Hans Skjerheim (1926-1989) mente fx, at forståelse af mening kun er mulig eller interessant , hvis den, der skal forstå en anden, også ser sig selv i et fælles prosjekt med denne anden (Nielsen 2004:518).

Jeg mener vi har fått til et felles prosjekt. Vi har i hvert fall fått til en arena der yrkespedagoger har møttes og blitt kjent med hverandre. Vi har fått til et frirom og en møteplass til å beskrive våre frustrasjoner og vår uro over arbeidshverdagen vi befinner oss i. Vi har utfordret hverandre gjennom å beskrive våre behov, ønsker og drømmer og har vi undersøkt mulighetene for

[45] Når Kurt Aagaard Nielsen i dette eksempelet nevner klassisk hermeneutikk mener jeg det er noe annet enn den hermeneutikken Gadamer beskriver. Jeg har diskutert dette med Kurt og vi var langt på vei enige på dette punktet.

forandring. Vi har hatt en felles ambisjon om å forbedre vår praksis, selv om de individuelle prosjektene har dreid seg om den enkeltes arbeidshverdag. Det vi har hatt felles er blant annet ønsket om forbedring.

Et annet felles prosjekt har vært at vi har befunnet oss innenfor rammene av samme utdanning og samme forskningsprosjekt. Her har ståstedet for den enkelte hatt betydning for fokuset. Studentene har vært opptatt av sine egne utviklingsarbeider. De har ønsket å få til relevante læreprosesser for å kunne gjennomføre sine utviklingsarbeider og dermed få godkjent sin eksamensdokumentasjon. Kurt Aagaard Nielsen skriver: «*Aktionsforskningen skal gøre mennesker mere socialt myndige over deres forhold i arbejde og hverdagsliv (2004:525)*». Mitt ønske har vært i tråd med studentenes. Samtidig har mitt ståsted, som lærer ved høgskolen, gjort at mitt fokus har handlet om å legge til rette for at studentene utvikler dømmekraft til å vurdere kvalitet på eget arbeid gjennom medvirkning og samarbeid. Dette har vært en måte jeg har ønsket å forbedre min praksis. Samtidig har ikke mitt ståsted vært fjernt for mange av studentene. Vi har på mange måter hatt et mester/svenn-forhold. Mine studenter er også lærere som selv skal drive yrkespedagogisk utviklingsarbeid og aksjonsforskning i sine egne klasser. Kurt Aagaard Nielsen skriver:

> Forskningen rummer potensialer til at skabe samfundet som et ansvarlig fællesskab. (…) Aktionsforskning handler altså bl.a. om at få vidensskabelsen i samfundet til at udstråle demokratisk ånd (Nielsen 2004:522).

Studentene er allerede lærere. Mange med mange års erfaring. Studentene er allerede myndige. Vi som utdannere må vokte oss for å bidra til å umyndiggjøre studentene. Studentene er selv vant med å vurdere kvalitet på arbeidet deres elever gjør. Det har derfor vært viktig å få til en forskning som ivaretar lærerne som de ansvarlige aktørene de allerede er. Det vil si at det har vært særlige grunner til å skape viten som utstråler demokratisk ånd.

Prosjektets relevans for alle parter har skapt engasjement og trøkk. Vi har alle noe som står på spill i prosjektet. Dette personlige engasjementet har gitt prosessen liv og energi. Jeg som forsker har deltatt i noe som er viktig for meg og som jeg har mange klare meninger om. Aksjonsforskningen, slik Kurt Aagaard Nielsen beskriver den, gir ikke bare rom for et slikt engasjement, men beskriver det som nødvendig. Han skriver:

> Det betyder, at forskeren ikke blott må forholde sig til aktørens sociale engasjement, men for at opnå et gyldigt billede af virkeligheten må forskerens eget engasjement artikuleres (Nielsen 2004:524).

Radikal medvirkning

Det var Kurt Aagaard Nielsen som foreslo begrepet 'radikal medvirkning' i mitt prosjekt. Jeg har vært usikker på om jeg selv mener jeg har klart å leve opp til noe slikt. Likevel, i vårt nest siste møte, januar 2012, like før han gikk bort, presenterte han dette begrepet for meg. Spørsmålet om hvorvidt det har foregått radikal medvirkning i prosjektet har jeg båret med meg siden. Jeg føler en forpliktelse til å diskutere det. Jeg håper diskusjonen lever opp til den respekten Kurt viste meg da han påstod at mitt feltarbeid viste noe slikt.

Det har uten tvil vært mye medvirkning i prosjektet. Hvorvidt den har vært radikal har jeg altså vært mer usikker på. Dersom Kurt brukte en vanlig tolkning av begrepet 'radikal', skulle det bety at jeg har gått til roten av noe og gjort noe som er gjennomgripende, grundig og kraftig.[46] I Store norske leksikon står følgende:

> Radikal, radikalisme, i politikk, religion, kunst og lignende betegnelse på en tilnærmingsmåte som krever grunnleggende og, som regel, raske endringer av etablerte forhold.
>
> En som er radikal, tenderer altså mot å være revolusjonær. Motsetningen til radikal er dermed konservativ, det å gå inn for en (i høyden) stykkevis og forsiktig endring, basert på det bestående.[47]

Jeg er villig til følge beskrivelsen dit hen at jeg på enkelte punkter har hatt radikale intensjoner for prosjektet. Jeg er opptatt av at studentene våre befinner seg i et liv og en arbeidshverdag som er vesentlig for dem. Det betyr at skal vi drive en relevant utdanning, så må den ha klare koblinger til studentenes liv. Jeg er også opptatt av at studentene selv er voksne lærere. Jeg ønsker å legge til rette for at de skal videreutvikle sin myndighet og dømmekraft. Skal dette skje mener jeg det er nødvendig at studentene involveres i å forme studiets innhold og deltar i å vurdere kvalitet i eget arbeid. Jeg har allerede argumentert for at det er en vanlig, altså ikke-radikal, del av vårt studium.

Det radikale må være at jeg mener vi har gått lengre enn vanlig. Studentene har medvirket mer. I hvert fall på enkelte områder. Vi har beveget oss inn på lærernes domene med hensyn til vurdering og vi har beveget oss inn på forskernes domene med hensyn til fortolkning av data. Skulle jeg derfor løfte frem to mulig radikale grep måtte det være følgende. Det første radikale

[46] http://no.wikipedia.org/wiki/Radikal
[47] http://snl.no/radikal

grepet var å invitere studentene til å delta i å lage kriterier for vurdering av kvalitet på eget eksamensarbeid. Som del av det radikale må det da være at kriteriene siden ble gitt som innspill til de lærerne som skulle vurdere deres eksamensarbeider det første semesteret. Det er ikke vanlig praksis ved vår institusjon. Det andre radikale grepet var å la aksjonsforskningsprosjektets deltagere delta i å analysere data. Selv ikke i aksjonsforskningsprosjekter er det vanlig at de saken gjelder deltar i å analysere data som gjelder dem selv. Begge de radikale tilfellene handler dypest sett om å utvide mulighetshorisonter og utfordre grensene for medvirkning. Det handlet om å ta aksjonsforskningens demokratiske idealer på alvor. Noen vil hevde at dette er nødvendig dersom vi ønsker å arbeide for demokratisk utdanning og demokratisk forskning. Sidney Hook skriver i innledningen til Deweys bok *Democracy and Education* følgende:

> Dewey holds that one does not need to be an expert in order to evaluate the recommendations of experts. Otherwise democratic government would be impossible (1985 [1916]:xvii).

Dewey hevder at utdanning, som er en vesentlig del av demokratiet, trenger elever som gjennom sin skolegang har utviklet mot til å stille spørsmålstegn ved ekspertenes meninger. Dette er en av utdanningens viktige oppgaver.

Selv har jeg plundret med demokratibegrepet i aksjonsforskningen. Jeg har som aksjonsforsker lagt til rette for demokratiske prosesser slik at de saken gjelder har fått medbestemme prosjektets innhold og retning. Samtidig har jeg ikke sett det nødvendig å invitere deltagerne med når analysejobben skulle gjøres. Jeg har lenge hatt et ønske om å utfordre grensene for medvirkning i forskningsprosessen. I dette prosjektet har det blitt anledning til det. Det har gått overraskende smertefritt. Opplevelsen har vært utelukkende positiv. Deltagerne har gitt meg ekstra analyseøyne og bidratt til nye refleksjoner om validitet. Jeg føler på mange måter jeg har fått ta tak i noen av aksjonsforskningens røtter og jeg har bidratt til å operasjonalisere noen av disse tankene.

Medforskning

Det finnes flere forskningsmiljøer som arbeider med medforskning. I 2009 utkom antologien *Medforskning – å forske sammen for kunnskap om psykisk helse* (Borg og Kristiansen 2009). Boken beskriver blant annet alternative forskningsstrategier for å få ny kunnskap om psykisk helse. Det handler om å

forske *med* folk i stedet for forskning *på* eller *om*. Redaktørene for boken, Marit Borg og Kristjana Kristiansen, skriver i innledningen (2009:12):

> Gjennom bokas kapitler fremstår et mangfold av former for samarbeid mellom medforskere og forskere, men to forhold må understrekes: Medforskning dreier seg *ikke* om prosjekt der brukere kun er informanter eller deltar i kontrollerte forsøk, og medforskning har *ikke* noe terapeutisk mål. Derimot handler medforskning om å delta på ulike vis i forskningsprosessen, fra å være prosjektleder til å ha en mer perifer rolle som rådgiver eller deltager i en referansegruppe.

De skriver videre (Borg og Kristiansen 2009:12):

> Brukerinvolvering i forskning handler om makt. Forskernes monopol på kunnskapsutvikling forrykkes, og aktører med ulik erfaringsbakgrunn bringes inn på arenaen, noe som selvsagt skaper uro, ofte en sunn uro. Nettopp uro og usikkerhet kan føre til nye oppdagelser og ny forståelse.

Borg og Kristiansens (2009) innspill er gjenkjennelige. I prosjektet, denne avhandlingen tar for seg, er ønsket å forske sammen med de saken gjelder. Deltagerne er ikke kun informanter. Hensikten er ikke terapeutisk. Hensikten er å få til samarbeid. Dette er et samarbeid der alle har reell innflytelse. Makten forrykkes og fordeles slik at de saken gjelder får mer myndighet inn i forskningsprosessen. Det betyr ikke at det blir en maktfri arena eller en arena der alle har lik innflytelse, men det betyr en forskyvning av makt i retning av de saken gjelder.

Om jeg leser denne boken (Borg og Kristiansen (red.) 2009) riktig, virker det som om hensikten med forskningen, slik de arbeider med den, primært er nye former for kunnskapsutvikling som i større grad tar på alvor de saken gjelder. Det er også hensikten med vårt prosjekt. Det kan samtidig se ut til at vi i vårt prosjekt legger større vekt på at det skal skje substansielle endringer i hverdagen til de saken gjelder og ikke bare i måten forskningen bedrives. Dette er en fristende diskusjon jeg dessverre må la ligge til en annen gang.

Jeg opplever at dette miljøet har mange spennende perspektiver på spørsmålet om medforskning som sammenfaller med vårt prosjekt. Likhetene til tross, så skal jeg ikke å bruke noe større plass på dette i avhandlingen. Jeg vil bare vise noen sammenfallende fokus.

I sin egen artikkel i antologien skriver Kristiansen (2009) om det å stole på at det informantene skriver er troverdig og ha tillit til at den personlige fortellingen gir viktige gjenkjennelige beskrivelser. Hun fremhever fordelene med en verdiladet forskning der en kan bruke seg selv i forskningsprosessen.

Kristiansen (2009) skriver om behovet for å gjenopprette troen på at psykiatriske pasienter ikke bare har en viktig stemme, men også at de har en særlig kunnskap om egen situasjon. De kan bidra med noe vesentlig inn i kunnskapsutviklingen på feltet.

I tråd med mitt fokus på viktigheten av å etablere felles språk i en samhandlingsprosess skriver Kristiansen (2009:24):

> Det som var viktig var språkbruken. Dette er ikkje det same som avmystifisering av forskningssjargong og er meir enn berre å ta i bruk ord og utrykk frå «dem det gjelder» (eit utrykk lånt frå Gro Beston). Det gjeld å finne fram til en felles forståing av kva ord betyr, og av det verkelege kvardagslivet kor handlinga og endringane går føre seg. «Frå framandgjering til frigjering» er et sentralt slagord i handlingsorientert forsking, kor språkbruk vert sett på som eit vesentleg frigjeringsmiddel.

Kristiansen nevner her Gro Beston. I sin artikkel (Beston 2009) i samme antologi mener hun det er gode grunner til brukermedvirkning i forskning og utviklingsarbeid innen det psykiske helsefeltet. Hun mener det bør være et markant spor. Mottoet som ligger til grunn for hennes artikkel er (Beston 2009:69): *«Radikal og gyldig kunnskapsdannelse i psykisk helsearbeid forutsetter brukermedvirkning.»* Jeg syns det er interessant å merke seg at hun hevder at denne formen for kunnskapsdannelse har et særlig krav på gyldighet samtidig som hun betrakter det å være radikalt. Det ser nesten ut som en selvmotsigelse at noe hun mener nærmest er opplagt å gjøre, for skape gyldig kunnskap, samtidig beskrives som radikalt. For mitt tilfelle er det en lettelse å se at en forsker med lignende strategier og intensjoner som mine egne hevder noe av det samme som jeg, når jeg opplever at det som kanskje burde vært logisk opplagte områder for medvirkning samtidig oppfattes å være radikalt i praksis.

Begrunnelser for metodemangfold

I boken *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research,* løfter Alvesson og Skjöldberg (2009) frem behovet for en mer open-minded og kreativ interaksjon mellom teoretiske rammeverk og ulike metoder som brukes i empirisk forskning. De advarer mot en ureflektert og ensidig bruk av metodeoppskrifter, men ønsker samtidig ikke å gi opp den pragmatiske nytten av godt begrunnede og velprøvde fremgangsmåter. De tror på forskningen, men ber om refleksjon og metodisk mangfold fremfor forskningsdogmatisme. Jeg ønsker ikke å gå for dypt inn i deres teoretiske refleksjoner, men ta tak i

noen relevante poenger for denne avhandlingen. I den følgende teksten brukes fellesbegrepet 'reflektert forskning', når jeg henviser til deres perspektiv.[48]

Alvesson og Skjöldberg (2009) peker på fire elementer som kjennetegner reflektert forskning. De skriver at den første viktige inspirasjonskilden er fremgangsmåter i forskning som er systematiske og som har tydelige strukturer (2009:11). Det er gode grunner til å følge en velresonert logikk i møte med empirisk materiale. De viser til at de fleste bøker om kvalitativ metode handler om systematikk og struktur. De nevner grounded theory som et eksempel på et systematisk metodologisk perspektiv. I analysedelen til dette prosjektet hentes det blant annet inspirasjon fra grounded theory slik Kathy Charmaz (2006) presenterer det.

Den andre inspirasjonskilden til reflektert forskning er den som tar på alvor fortolkningsutfordringer og hermeneutiske perspektiver. Hermeneutikken kan gi viktige bidrag når vi skal styrke refleksjonen i forskning. Den erkjenner at metode ikke kan frigjøres fra underliggende teori. Vi har en forståelseshorisont i møte med forskningsmaterialet vi står ovenfor. Som Hans-Georg Gadamer skriver, så er ikke våre fordommer et problem når vi skal forstå noe, de er en forutsetning (1989). I denne avhandlingen tas det utgangspunkt i en beskrivelse av hermeneutikk slik den presenteres av Hans-Georg Gadamer. Gadamer har hovedfokuset på ontologiske strukturer ved det å forstå. Han fremmer ikke noen metode, men viser på mange måter hva vi må kreve av metode for å kunne hevde at det er en forståelsesaktivitet vi driver med. Gadamers perspektiver på fortolkning minner om Alvesson og Skjöldbergs ønsker for reflektert forskning. Jeg skal utype Gadamers syn etter hvert.

Det tredje elementet Alvesson og Skjöldberg peker på er å ta inn over seg den politisk-ideologiske karakteren til forskning. I dette prosjektet fremmes det en grunnidé om at større grad av medvirkning i utdanning er relevant for den arbeidsvirkeligheten studentene befinner seg i, og at det er en god myndiggjørende utopi å strekke seg mot. Dette er en verdiladet idé som ikke uten videre går hjem i alle utdanningsmiljøer. En viss grad av

[48]Det er mange interessante detaljer i de teoretiske diskusjonene til Alvesson og Skjöldberg. Her er kort om en av retningene deres teoretiske refleksjoner tar. De peker på ulike fortolkningsnivåer i forskning (Alvesson og Skjöldberg 2009:271). Først viser de til Anthony Giddens begrep 'double hermeneutics' fra boken *New Rules of Sociological Method. A positiv Critique and Interpretive Sociologies* (1976). De resonerer seg frem til at kritisk teori da kan anses som en type 'triple hermeneutics'. Til slutt argumenterer de for at den logiske konsekvensen av dette igjen skulle bety at deres egen posisjon skulle kunne kalles 'quadruple hermeneutics'. De velger det kortere begrepet 'quadri-hermeneutics' som et navn på deres posisjon (2009:271). Hensikten med tankerekken er å vise noen av nivåforskjellene mellom begrepene 'reflective' og 'reflexive'. I avhandlingen brukes samlebegrepet 'reflektert forskning'. Alvesson og Skjöldberg sier selv, i begynnelsen av boken, at de i stor grad anser begrepene 'reflective' og 'reflexive'som synonymer (2009:10)

studentdemokrati, deltagelse i dialog og studieevalueringer er ikke-kontroversielt, men den grad av medvirkning dette prosjektet fremmer er mer problematisk. Argumentene mot for mye medvirkning er mange. En vanlig påstand er at medvirkning tar for mye tid fra det faglige. En annen er at studentene mangler forutsetninger for reell medvirkning og medbestemmelse. Lignende diskusjoner foregår med hensyn til spørsmålet om medvirkning og medbestemmelse i aksjonsforskning. Jeg betrakter stor grad av medvirkning og medbestemmelse som et utdannings- og aksjonsforskningsgode. Jeg har gått inn i prosjektet med det som førforståelse. Det betyr at jeg aktivt arbeider for at medvirkning og medbestemmelse skal kunne skje. I dette prosjektet deltar også forskeren midt i utviklingsprosessen både som leder og den som strukturer prosessen. De blandede rollene som forsker, tilrettelegger og lærer presser rammene for hva som er vanlig i kvalitativ forskning. Det er også utfordringer knyttet til at aksjonsforskningsprosjektet gjøres innenfor rammen av et studium. Som del av prosjektet legges det til rette for at studiets deltagere får komme med innspill på hva som, etter deres mening, kjennetegner god kvalitet i utviklingsarbeid. Innspillene rettes så til de som skal vurdere studentenes arbeid til bestått eller ikke bestått. Dette presser grensene mellom lærernes og studentens domene. Både realisering av utdanningspolitikk og lærerens autoritet utfordres.

Det er føringer i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), og i Stortingsmeldinger, som for eksempel nr. 16 (2006-2007), som krever større grad av medvirkning og medbestemmelse i norsk grunnskole og videregående skole. De fleste av studentene er nettopp lærere i den videregående skolen. Samtidig viser forskningsrapportene, som er skrevet om vurderingspraksisen i skolen, en annen tendens. Trondsen, Hopfenbeck, Lie og Dale (2009:20) skriver i sin forskningsrapport; *Bedre vurdering for læring. Rapport fra «Evaluering av modeller for måloppnåelse i fag»;* følgende:

> St.meld. nr. 16 (2006-2007) understreker viktigheten av elevenes medvirkning i egen læringsprosess. Her trekkes blant annet medvirkning i vurderingssituasjoner frem som særlig viktig. Forskning viser at elever som lærer å vurdere eget arbeid, øker sitt læringsutbytte og blir mer motiverte for læring (Black & Wiliam 1998). Elevdeltakelse i vurderingen forutsetter imidlertid at elevene gjøres kjent med grunnlaget for vurderingen og hva det legges vekt på i vurderingen av deres kompetanse. Ifølge forskrift til opplæringsloven skal det legges til rette slik at elevene skal kunne delta i vurderingen av sitt eget arbeid (§§ 3-1 og 4-1). Elevundersøkelsen (2007 og 2008) viser imidlertid at elever i liten grad involveres i vurderingsarbeidet. Dette gjelder særlig på ungdomstrinnet og i videregående opplæring.

Det siste og fjerde elementet Alvesson og Skjöldberg peker på, med hensyn til reflektert forskning, er den forskningen som erkjenner problemene med det å representere virkeligheten gjennom ord. Også forfatterens autoritet i teksten, eventuelt fravær av autoritet i møte med leseren, et for dem et tema. Det siste skal jeg ikke gå inn i. I denne avhandlingen vises det til Stephen Halliwell (2002). Han presenterer en tolkning av hvordan han mener Platon forstår det å representere virkeligheten med ord og andre virkemidler. Det kan kanskje virke litt søkt å ta med Platon, men Halliwell presenterer en representasjonsteori som er begripelig og anvendelig. Tre viktige kvalitetskriterier for gode representasjoner presenteres gjennom Halliwells tolkning av Platon. Disse har blitt brukt som direkte inspirasjonskilde i forhold til hvordan forskningsfortellingen i avhandlingen har blitt utviklet og skrevet. Kvalitetskriteriene skal utdypes noe mer senere i teksten, men jeg kan så langt si at kvalitet er knyttet til hvorvidt en tekst er gjenkjennelig, fungerer i praksis og gagner de mellommenneskelige forholdene til de teksten gjelder.

Alvesson og Skjöldberg sine innspill om reflektert forskning minner om påstandene John Dewey kommer med i sitt kapittel *The Nature of Method* i boken *Democracy and Education* (1985 [1916]:171-187). Dewey skriver om grunnleggende strukturer i effektiv tenkning og gir en beskrivelse av metodens natur. Dewey skriver ikke om ontologiske strukturer slik som Gadamer gjør, men beskriver effektiv tenkning når den får skje uhindret. Det er ønskelig å ta med Deweys perspektiv her. Han løfter frem det å være metodisk som noe dagligdags og alminnelig. Metode handler om vår kontroll i hverdagsvirkeligheten og hvordan vi håndterer det å fungere i et fellesskap. Metode er altså for Dewey ikke en spesiell og eksklusiv aktivitet for forskere. En underliggende inspirasjonskilde i dette prosjektet er som tidligere nevnt Kurt Lewins (Nielsen 2004:517) beskrivelse av aksjonsforskning som myndiggjørende for deltagerne slik at de blir bedre i stand til å ta ansvar for sin egen situasjon. I prosjektet er medvirkning og medbestemmelse både i forskning og utdanning kjerneaktiviteter. Noe av styrken i Deweys beskrivelse er at han er eksplisitt på at metode er en dagligdags aktivitet.

Demokrati og utdanning handler for Dewey om å gjøre relevante ting sammen for å forbedre vilkårene for fellesskapet (1985 [1916]:19-45). Deltagelse i felles aktivitet er hovedformen for god menneskelig utvikling (1985 [1916]:33). Det er et grunnleggende menneskelig behov å oppnå kontroll slik at vi både håndterer tingene i den virkeligheten vi befinner oss i og får til samspillet med individene i fellesskapet (1985 [1916]:48-51). Denne kontrollen kaller Dewey for vaner og tradisjoner. Samtidig advarer Dewey, i likhet med Alvesson og Skjöldberg, mot rutinepregede og lukkede vaner.

Dersom vanen skal gi deg kontroll, i stedet for at vanen kontrollerer deg, må den være reflektert. Deweys jordnære måte å beskrive metode gir mening i møte med intensjonene i prosjektet.

Selv om Dewey skriver om skolen og elevene i skolen, så er det viktig å se at Dewey tenker at elevene utdannes til å bli demokratiske og utforskende vesener. Dewey er også klar over at noen av skolens elever også blir fremtidens forskere. Når Dewey snakker om metode så snakker han både til forskere, lærere og elever. Han mener heller ikke det er noen prinsipiell forskjell på voksne og barn når det gjelder dette. Kapittelet om metodens natur handler om hva som kjennetegner effektiv intellektuell aktivitet uavhengig hvem som driver med den. Dewey vil hindre at skolen produserer egoistiske spesialister som er fanget i teoritradisjoner og rutinepregete metodevaner (1985 [1916]:12). Dette mener han er en closed-mindedness som ikke tjener fellesskapet. Skolen handler om å utdanne mennesker som ønsker å arbeide sammen for å forbedre den virkeligheten de befinner seg i på en måte som er til det beste for alle individene i fellesskapet.

Å være forskende og tenke effektivt er å ta på alvor fremgangsmåter som fungerer. Det handler om å ta på alvor den beste måten vi vet å gjøre noe på, så langt, og samtidig være klar til å forbedre og endre våre fremgangsmåter når det er nødvendig. Måten vi unngår å bli fanget i tradisjonenes og vanenes fengsel er å møte utfordringene med en gjestfri tanke. Dewey skriver (1985 [1916]:182-183) at open-mindedness, gjestfri tanke, er en av fire holdninger som kjennetegner effektive intellektuelle måter å håndtere en sak på. Han sier det finnes et utall flere, men disse fire, slik han ser det, er de viktigste. 'Open-mindedness' ligner begrepet som brukes i beskrivelsen av teorien til Alvesson og Skjöldberg om reflexive methodology. Dewey hevder vi naturlig møter verden med en gjestfri tanke.

Effektiv tenkning er ikke så vanskelig mener han. Det skjer naturlig når vi ikke er hindret. Jeg skal utdype de fire kjennetegnene på effektiv tenkning i det følgende. Det første kjennetegnet er å møte utfordringer med en *directness*, en direkterettethet. Det vil si at vi er konsentrert om saken vi står ovenfor og ser muligheter i situasjonen selv om vi ikke nødvendigvis tror at våre egne krefter er tilstrekkelige (1985 [1916]:181-182). Vi innser kanskje at vi trenger samarbeid med andre for å håndtere saken. Dernest kjennetegnes effektiv tenkning av en *open-mindedness*, en gjestfri tanke. Det betyr at vi er villige til å la alle slags perspektiver som kan kaste lys over saken slippe til. Dette er en ikke-dogmatisk reflektert modus å møte verden med. Jeg møter samtidig ikke verden *empty-minded*. Jeg har altså ikke døren til min tankeverden åpen på en måte som minner om et hus med åpen dør og ingen hjemme. Jeg underkaster

meg ikke et hvert forslag til fremgangsmåter eller konklusjoner som måtte dukke opp, men har en imøtekommenhet. Det minner om å si følgende: *«Du fremmede tanke og perspektiv, du er velkommen, men jeg kommer ikke blindt til å underkaste meg. Mine tankevaner, som gir meg kontroll i hverdagen, skal gi deg motstand. Jeg kommer til å ta deg i mot og ta deg på alvor og reflektere over om jeg skal bruke deg».* Å undertrykke ens gjestfrie tenkning er i følge Dewey en lukket holdning. Han mener den minner mest om prematur senilitet (1985 [1916]:182). Spørsmål utforskeren med gjestfri tanke stiller seg er slike som: Kan det hende jeg tar feil? Finnes det en annen og lurere måte å gjøre dette på? Dewey skriver:

> Exorbitant desire for uniformity of procedure and for prompt external results are the chief foes which the open-minded attitude meets at school. The teacher who does not permit and encourage diversity of operation in dealing with questions is imposing intellectual blinders upon pupils – restricting their vision to the one path the teacher's mind happens to approve. Probably the chief cause of devotion to rigidity of method is, however, that it seems to promise speedy, accurately measurable, correct results. The zeal for "answers" is the explanation of much of the zeal for rigid and mechanical methods (Dewey 1985 [1916]:182-183).

Dette er treffende ikke bare for utdannere av forskere, men også for praktiserende forskere. Presset på å få resultater og fremdrift i både utdanningen og forskningen gjør det fristende å benytte seg av populære og tydelige forskningsoppskrifter. Det er enklere å følge forskningstradisjoner som er akseptable i miljøet en befinner seg i. Metodebøker med forskningsoppskrifter gir grei, effektiv og gjerne ukomplisert og ikke-kontroversiell innføring i metode. Alvesson og Skjöldberg (2009) gjør et lignende poeng. Junkfoodversjonen av metode er fristende. Den smaker godt med en gang, men fører over tid til feilernæring (2009:13). Alvesson og Skjöldberg ønsker å ta på alvor mangfoldet av metodiske tilnærminger og bruke deres sterke sider på en grundig og reflektert måte. Selv om metodene tilhører ulike teoretiske leire, ser de det som nyttig og mulig å forholde seg til de ulike metodene på en eklektisk og pragmatisk måte.

Det tredje perspektivet som kjennetegner effektiv tenkning, slik Dewey ser det, er *singlemindedness,* helhjertethet (1985 [1916]:183-185). Dewey bruker også ordet whole-heartedness. Han skriver at det er kvaliteten på den mentale prosessen som er avgjørende og ikke nødvendigvis produksjonen av korrekte resultater. Helhjertethet er for Dewey når våre egne behov, våre ønsker om å anerkjennes av andre i det sosiale fellesskapet og vårt naturlige behov for å forstå det fremmede, jobber med samme fokus. Det nytter ikke tvinge noen til å gå helhjertet inn for en sak. Våre vaner og behov er umiddelbare og

påtvingende. Om de er rettet mot noe annet enn det saken krever, så er vi oppe i en fokuskonflikt. I de dypere lag av vår bevissthet har vi sterke begjær som bare til en viss grad kan undertrykkes påstår Dewey. Dersom disse er i strid med den saken vi skal ta tak i vil vi ikke kunne være helhjertede, men bare halvhjertede. Viljen har begrensninger og det må vi være klar over når vi ønsker å legge til rette for at effektiv tenkning skal kunne skje. I prosjektet presenteres denne ideen for studentene som et argument til å legge til rette for relevant utdanning. Vi har reflektert over hvordan behov, interesser, ønsker og drømmer er kilder til indre motivasjon. Vi har prøvd ut og diskutert det å skape en medvirkningskultur i utdanning med fokus på relevans for studenten og eleven. Vi har reflektert over hvordan denne strategien kan legge til rette for helhjertethet i utdanningen og i forskningen.

Effektiv tenkning skjer altså når vi er direkte rettet mot saken vi står ovenfor og ser muligheter i situasjonen. Det er i tillegg behov for en gjestfri tanke og at saken vi står ovenfor faktisk engasjerer oss. Er våre behov andre steder er det til hindring for at effektiv tenkning får skje. Før vi går til det siste kjennetegnet på effektiv tenkning er det viktig å påpeke at Dewey mener dette er noe som skjer naturlig dersom ikke tankene blir hindret. Vi er fra naturen side godt skrudd sammen for å tenke effektivt. Det betyr at vi ikke først og fremst skal arbeide med å fremelske effektiv tenkning, men heller arbeide med å fjerne hindre for at det naturlig skal kunne skje. Dette er et optimistisk syn på hva som kreves for å delta i effektiv intellektuell aktivitet. Det er langt på vei åpent for alle. Det er langt på vei noe som skjer daglig. Dewey mener altså at det ofte ikke er vår evne til å tenke effektivt som er utfordringen, men at vi tas til fange av rutinepregede vaner. Vi hindres av at vi arbeider rutinepreget og uten refleksjon. Vi er da fanget av fremgangsmåten. Friheten ligger i å møte fremgangsmåtene og saken vi står ovenfor med en gjestfri tanke.

På dette punktet er Dewey i tråd med Hans-Georg Gadamer. Gadamer hevder at den hermeneutiske bevissthet handler om å være klar for nye erfaringer mer enn å ha metodologisk sikkerhet (1989:362). Han hevder det er dette som skiller den erfarne mann fra den som er fanget av dogma. Den som er fanget av dogma, eller sagt på en annen måte, den som er fanget i sin skråsikkerhet, vil få problemer med å forstå. En del av den logiske strukturen for å få nye erfaringer er åpenhet. Den som er fanget i sin skråsikkerhet mangler denne åpenheten. Vi får nye erfaringer gjennom å stille spørsmål til det fremmede vi møter. Uten disse spørsmålene er nye erfaringer ikke mulige (Gadamer 1989:362). Gjennom spørsmålet finner vi mening. Mening kjennetegnes ved svar som gir retning. Hensikten med spørsmålet er å åpne

for forståelsesmuligheter og holde dem åpne. Uten åpenhet kan vi ikke forstå. Uten åpenhet er vi fanget i våre for-dommer.

Det siste og fjerde elementet, som i følge Dewey kjennetegner effektiv tenkning og utforskning, er *responsibility,* å ta ansvar (1985 [1916]:185). Å ta ansvar handler om å se sammenhengen mellom de handlingene vi gjør og de konsekvensene det får. Dette er ingen kausaldeterministisk beskrivelse, men en beskrivelse av hva som skjer når et menneske oppdager sammenhengen mellom det hun gjør og det som skjer som følge av dette. Når vi oppdager slike sammenhenger har vi tilegnet oss viten om hvordan vi kan gjøre tilsvarende handlinger i fremtiden for å få til lignende konsekvenser. Denne evnen til å forutse konsekvenser gir muligheter for å ta ansvar. Den gir oss kontroll i hverdagen.

Dersom vi oppdager sammenhenger mellom det vi har gjort i utdanningen og i forskningen, i dette prosjektet, og de konsekvensene dette et stykke på vei har fått, så har vi skapt viten som muligens gjør at vi kan ta ansvar for å få til lignende konsekvenser i lignende prosesser i fremtiden. Vi har altså bidratt til muligheter for større grad av kontroll i visse situasjoner. Dette er ikke kausaldeterministisk viten om hvordan en på en sikker måte kan oppnå eller tvinge gjennom visse resultater. Det er heller å forstå som viten om strategier, metoder og fremgangsmåter som bedrer mulighetene for medvirkning og demokrati i utdanning og forskning. Det er forhåpentligvis også viten om hvordan vi kan få til utviklingsarbeid i et fellesskap. Om vi lykkes kan utdannere, forskere og tilretteleggere, som tilegner seg slik viten, i større grad ta ansvar for å bidra til at lignende prosesser får skje i utdanning og forskning der de befinner seg.

Sammenhengen mellom helheten og delene i forskningsfortellingen

Forskningsfortellingen som presenteres i neste kapittel er en gjengivelse. Den er et forsøk på å representere det som har hendt og det som har blitt sagt. Det har vært et kunststykke å gjengi mangfoldet av hendelser og opplevelser ved hjelp av ord og noen få bilder. Fortellingen beskriver forskningssamarbeidet jeg hadde med det aktuelle kullet av masterstudenter høsten 2011 og våren 2012. Forskningsfortellingen som presenteres her i avhandlingen er en klippet versjon av den komplette forskningsloggen på 115 sider. Det er den komplette forskningsloggen som dannet grunnlag for analysearbeidet. I avhandlingen presenterer jeg en versjon som har blitt klippet ned så mye som jeg har våget.

Ønsket har vært å gi leseren et fyldig bilde av det samarbeidet som har foregått uten å ta med for mange unødige detaljer. Når fortellingen har blitt så pass lang er det av hensyn til å få frem kompleksiteten i samarbeidet. Det er også et spørsmål om fortellingens troverdighet og gyldighet. Jeg har ikke stått fri til å skrive hva som helst. Når fortellingen har blitt konstruert har jeg måtte ta hensyn til studentenes innspill. De har både bidratt med daglige logger og kommentert mine logger underveis i skriveprosessen. Fortellingen er altså bygget opp av mange små og store deler. Å fjerne for mange av disse delene kan ha konsekvenser for helheten. Mangfoldet av deler gir styrke til kravet om gyldighet og troverdighet. Koherensen mellom fortellingens fremstilling av delene den er bygget opp av vil styrke helhetens troverdighet. Deltagernes involvering i skriveprosessen med bidrag, lesing, kritikk og analyse styrker fortellingens gyldighet.

Fortellingen ble skrevet på grunnlag av mine notater og logger skrevet underveis, studentenes veggaviser og soler, bilder av tavler fra undervisningen og tavlenotater fra dialogene som har foregått i klassen. De er også skrevet med et blikk til grovplanen for det jeg ønsket å gjøre den aktuelle undervisningsdagen. I tillegg er fortellingen skrevet i tråd med studentenes egne opplevelser av samlingene. Kilder har da vært deres daglige logger og noen få studenters forelesningsnotater. En viktig kilde har vært egen hukommelse fra min tilstedeværelse på samlingene. De fellesloggene jeg skrev underveis ble påbegynt så snart som mulig etter at læringsøktene var gjennomført. Både fellesloggene jeg skrev underveis, og den komplette forskningsfortellingen som ble fremstilt til slutt, ble lest og kommentert av studentene. Den komplette forskningsfortellingen ble siden analysert av noen av studentene. Fortellingen du får lese i neste kapittel er altså en klippet versjon. Den komplette forskningsloggen er tilgjengelig for de som måtte ønske å lese den.

Slike felleslogger og en slik fortelling vil aldri være eksakte. De vil være preget av min hukommelse, mitt fokus og mine fortolkninger. Likevel hevder jeg at fortellingen er troverdig og kan regnes for å være gyldig. Den er koherent i forhold til mangfoldet av kilder teksten har måtte forholde seg til. Et viktig kvalitetstegn for troverdigheten til en fortelling er i hvilken grad den gir en koherent fremstilling i forholdet mellom helheten og alle delene som helheten er bygget opp av. Delene er blant annet et mangfold av ulike rådatadeler. Påstanden om god kvalitet bygger på i hvilken grad mangfoldet av kilder og elementer i teksten fungerer i harmoni med fortellingen de inngår i. Når mange deler tas hensyn til, og fremstillingen skal være koherent, begrenser det muligheten for hva teksten kan dreie seg om. Hensikten har

vært å gi en levende og korrekt fremstilling av hendelsene jeg og studentene har deltatt i og samarbeidet om.

Gadamers hermeneutikk - Åpenhet og koherens.

Jeg vil nå argumentere for hvordan hermeneutikken, slik Hans-Georg Gadamer (1989) fremstiller den, kan gi støtte til mitt krav om sannhet. Gadamer skriver om det å oppnå harmoni mellom delene og helheten til det som skal forstås. Han skriver om forståelsens ontologiske struktur. Jeg bruker hans ideer til å forsøke å formidle den forståelsen som har kommet til syne mellom delene når den fremstilles som en koherent helhet. Jeg mener vi kan bruke Gadamers ideer når vi ønsker å formidle på en slik måte at forståelse skjer mest mulig uhindret. En svakhet ved den kommende begrunnelsen er at den er skrevet med ord og setninger som ikke er vanlig i møtet mellom meg og mine samarbeidspartnere, altså mine studenter. Jeg velger likevel å ta argumentasjonen på denne måten, og vil legge til rette for at jeg og studentene kan utvikle et språk som kan romme slike begrunnelser.[49] Jeg opplever den kommende diskusjonen som så viktig at jeg ikke kan unngå den. Mye av mitt teoretiske arbeid baserer seg på et ønske om å søke koherens og harmoni, være velvillig og søke mening. Mitt pedagogiske prosjekt fremsetter også det å ville vel og se etter muligheter som energikilder for utvikling og aksjonsforskning.

Beskrivelsene og påstandene Gadamer fremsetter i *Truth and Method* belyser vesentlige ontologiske og epistemologiske faktorer jeg trenger for å gi støtte til mine valg av fremgangsmåter i dette prosjektet (1989). Jeg opplever han presenterer byggesteiner til et fundament det er mulig å sette et teoretisk byggverk på. Slike solide byggesteiner opplever jeg er sjelden vare. Jeg vil hevde de er særdeles verdifulle og må vises frem og brukes. Det er mulig at Gadamer selv kanskje ville advare mot å bruke hans tekst fullt så praktisk. Gadamer fremsetter ikke selv en metode i *Truth and Method*, men utdyper hva slags aktivitet forståelse er.

Gadamer hevder at forståelse er den koherente og harmoniske helheten som kommer til syne i møtet mellom leseren og teksten (Gadamer 1989:291). Når vi søker harmoni mellom helheten og delene er vi i en forståelsens modus. Vi tar oppgaven på alvor gjennom å forutsette fullkommenhet til det

[49] Våren 2014 fikk vi arbeidet spesielt med Gadamer og Gadamers hermeneutikk. Denne teksten er ikke lenger like fremmed for de studentene som var med på forskningsprosessen. Jeg har likevel valgt å beholde min egen kommentar i teksten.

vi er i en forståelsesprosess av. Å ikke være villig til å forutsette fullkommenhet er å ikke ta hensyn til formelle betingelser for at forståelse skal kunne skje (Gadamer 1989:293-294). Å foregripe fullkommenhet er forståelsens aksiom (Gadamer 1989:370). Dette er store ord. Gadamer kommer med sterke påstander om hvor viktig det er å forutsette tekstens fullkommenhet. Det er ikke bare viktig, men det ser ut til at det å være i en forståelsens modus er å forutsette fullkommenhet med hensyn til det vi står ovenfor. Å ikke gjøre dette er å drive med noe annet enn forståelse.

Det gjelder å søke tekstens helhetlige mening gjennom å forene delene (Gadamer 1989:294). I skriveprosessen, altså når jeg skal skape teksten og legge til rette for at forståelse lettere skal kunne skje, betyr det at jeg skal bidra til at delene alle deltagerne bidrar med, gjennom logger, notater, bilder og annet, legges inn i en harmonisk og koherent fortelling. Sannheten etterstrebes gjennom å anvende flest mulig aktuelle deler inn i den samme helheten. Nettopp ved å bruke elementer, både fra den data jeg selv har dokumentert, fra min egen hukommelse, fra studentenes faktisk skrevne logger og fra ulike notater og veggaviser vi har produsert sammen, mener jeg å ta hensyn til Gadamers formelle betingelser for forståelse. Jeg har arbeidet for å få til et harmonisk fellesskap av helhet og deler gjennom at de saken gjelder har fått dele sine perspektiver. Jeg har så satt alle disse perspektivdelene sammen til en koherent helhet som jeg har kalt den komplette forskningsfortellingen.

Dette siste er en litt annen vinkling enn den Gadamer selv har. Han snakker mest om å forstå den teksten som allerede foreligger. Her skal jeg produsere en tekst i tråd med Gadamers idealer. Jeg går her inn og skaper en helhet, mens det Gadamer ofte snakker om er å forstå den koherente helheten i en tekst som allerede er fremstilt. Det er likevel ikke fremmed for Gadamer å skape forståelse og helhet, for han beskriver det å skape mening gjennom samtale. Å forstå er å inngå fellesskap med den andre (1989:379). Å forstå er samtidig, hver gang, en historisk hendelse. Både min skapelse av fortellingen, og siden lesningen av den, er ulike historiske hendelser (1989:300). Når du som leser dette skal forstå teksten du har foran deg må jeg selvsagt overlate ansvaret for forståelsen til deg. Samtidig kan jeg gjøre et forarbeid gjennom å fremstille en fortelling som viser hvordan mange deler som tilhører de samme hendelsene passer sammen i en koherent helhet.

Det er også vesentlig å ta hensyn til andre formelle betingelser for hva det i følge Gadamer vil si å forstå (1989:270). Blant betingelsene er en fundamental åpenhet, en undring, over det fremmede vi møter i teksten. Våre fordommer, altså det kjente, står i et spenningsforhold til dette fremmede jeg driver og forstår. Jeg kan utnytte det kjente gjennom å bruke et språk som er i

tråd med de språklige avtalene jeg og deltagerne fortløpende utvikler gjennom våre samtaler. Gjennom våre dialoger har vi ikke bare hatt samtaler om sakene vi har samarbeidet om. Vi har tatt i bruk ord på lignende måter i en felles kontekst. Vi har dermed også fortløpende utviklet og videreutviklet et samspill med hensyn til hvilke ord vi bruker og hvordan vi bruker dem.[50] De språklige vanene og tradisjonene, som utvikles mellom mennesker som møtes og bruker språket sammen, synes å ha en kraft til å minske gapet mellom formidleren og forståeren. Gadamer henviser til og med til læreroppgaven og skriver at all utdanning avhenger av tradisjonens kraft (Gadamer 1989:280). Våre fordommer skaper et grunnlag for å forstå. Å forstå er i mindre grad en subjektiv handling. Å forstå er i større grad å delta i en historisk hendelse i tradisjonen vi er en del av (Gadamer 1989:290). Når vi driver og forstår er vi på mange måter medskapere i tradisjonen. Dette er ingen metode i og for seg. Det er i følge Gadamer måten forståelse skjer.

Å forstå er å kontinuerlig opprette og gjenopprette avtalene for ordene vi bruker i forhold til det vi forsøker å representere med dem (Gadamer 1989:292). Jeg hevder altså å representere sannhet i denne fremstillingen. Da må du som leser dette, i følge Gadamer, foregripe fullkommenhet gjennom ta mitt krav om sannhet på alvor, dersom du hevder at du driver med forståelse (Gadamer 1989:297). Det betyr ikke at du må tro meg, men at du må ta mitt krav om sannhet alvorlig. Dersom du driver med forståelse, kan du utfordre mitt krav om sannhet, men først etter å ha forsøkt å finne harmonien mellom helheten og delene. Først da, dersom du fortsatt mener det er et misforhold mellom helheten og delene, kan du utfordre mitt krav om sannhet (Gadamer 1989:297). Du må, i henhold til Gadamer, forsøke å sette deg i mitt sted (Gadamer 1989:303). Å forstå er alltid å tolke. Det er ikke meningen, om det i det hele tatt skulle være mulig, å få like tanker som meg. Gadamer skriver at det å forstå handler om å søke mening gjennom å være åpen for at teksten har mening (Gadamer 1989:311). Dette er en fundamental form for åpenhet som har strukturen av et spørsmål (Gadamer 1989:362). Spørsmålet kan kanskje formuleres på denne måten: Hva er meningen i denne teksten? Å forstå er ikke å lete etter tekstens svakheter, men finne måter å styrke tekstens påstander.

Det er barske krav jeg tilsynelatende stiller til deg som skal lese teksten. Det er ikke meningen å forlange noe eller kreve noe. Jeg ønsker her å belyse hva Gadamer påstår forståelse består av og kanskje, derigjennom, pirke ut

[50] Dette minner om det Kritjana Kristiansen (2009:24) skriver om i sin artikkel *Forsking og medforsking*. Hun skriver at det gjelder å finne frem til felles forståelse av hva ord betyr knyttet til hverdagslivet der handlinger og endringer foregår. Gadamers perspektiv begrunner og belyser utfordringen.

elementer jeg kan bruke når jeg skal forsøke å formidle på en måte som legger til rette for at forståelse skal skje mest mulig uhindret. For eksempel er det slik, hevder Gadamer, at enhver samtale forutsetter, på en innforstått måte, at samtalepartnerne snakker samme språk (Gadamer 1989:385). Det er jo bare når to med samme språk snakker sammen at muligheten for å etablere avtale om forståelse kan fremsettes. Når vårt språklige repertoar skal utvides og videreutvikles, trenger vi en bli-kjent-fase i vårt språklige samarbeid. Vi trenger å etablere språklige vaner og utvikle språklige avtaler for ordbruk gjennom samarbeid med bruk av ord. En sann dialog forutsetter en slik bli-kjent-fase (Gadamer 1989:303). Våre samlinger har blant annet vært tenkt som slike bli-kjent-arenaer. Vi har gjort noe sammen og brukt ord sammen om det samme. Vi har, et stykke på vei, utviklet et yrkespedagogisk språkfellesskap.

Når jeg nå ønsker å bidra til leserens forståelse av prosjektet, gjennom formidling av disse loggene, skulle det bety at jeg bør bruke ordene vi har brukt i samlingene og bruke dem på den måten vi er blitt vant til å bruke dem. Å gjøre dette er å hedre de språklige avtalene som har oppstått gjennom vårt samspill. Min fremstilling skal altså være i en språkdrakt vi i samarbeidet pleier å bruke. Jeg og du som leser har ikke inngått noen slike språklige avtaler, men jeg tror likevel den språklige helheten i avhandlingen vil synliggjøre delene.

Jeg hevder altså ikke at Gadamer faktisk utvikler en slik metode for formidling. Gadamer arbeider hovedsakelig i den «andre enden» av samtalen. Likevel mener jeg å kunne hevde at dersom Gadamer skulle gjort noe slikt som å gi råd til formidleren, måtte det vært i tråd med hans teori om hva det vil si å forstå. Mange av elementene formidleren kan ha nytte av mener jeg finnes i Hans-Georg Gadamers *Truth and Method* (1989:265-385). Han skriver treffende (1989:292): *«The task of hermeneutics is to clarify this miracle of understanding, which is not a mysterious communion of souls, but sharing in common meaning.»*

Studentenes logger blir gjengitt mer eller mindre ordrett. Originalloggene er tilgjengelige for de som ønsker å lese dem. Jeg har skriftlig tillatelse fra studentene til å gjengi dem. Jeg har gjengitt dem varsomt. Det vil si at jeg noen få ganger har anonymisert innholdet der det henvises direkte til personer. Jeg har rettet enkelte skrivefeil og foretatt noen grammatiske justeringer. Jeg har i noen tilfeller justert setningsoppbygningen og innholdet for å tydeliggjøre meningen. Igjen minner jeg om at studentene har blitt bedt om å lese forskningsloggene og gi tilbakemeldinger dersom noe skurrer eller ikke er korrekt.

Forskningsfortellingen - Representasjoner av virkeligheten ved hjelp av ord og bilder

I teksten skriver jeg noen ganger hva jeg gjør og noen ganger hva studentene gjør. Noen ganger skriver det jeg har tenkt og noen ganger gjengir jeg det jeg har fortalt til studentene mer direkte. Noen ganger vil det være en fortellerstemme i teksten der jeg gir meg ut for å gjengi ordrett det jeg selv skulle ha sagt. Min hukommelse er ikke fotografisk nøyaktig. En del av fremstillingen er gjort gjennom ulike litterære grep. Jeg vil her forsvare noen av disse grepene med utgangspunkt i Platons beskrivelser av hva det vil si å representere virkeligheten. Jeg ønsker å unngå at jeg hele tiden må skrive; så gjorde vi det og da gjorde vi sånn.

Jeg tenker at en slik forskningsfortelling er en form for *mimesis*. Den er en representasjon av virkeligheten i en fortellende form. Jeg forsvarer denne formen, som kanskje kan oppfattes noe løs, med et ønske om at fortellingen skal være lettlest og lettfattelig. Denne formen bygger på narrative strategier og grep gjort helt fra Platons tid. Jeg vil hevde dette er en akseptabel og en god måte å fremstille ordbilder av den virkeligheten som skal beskrives.

Stephen Halliwell (2002:55-56), beskriver mimesis som det å representere noe med noe annet. I dette tilfellet er det hendelser og undervisningsdager jeg og studentene har deltatt på som skal representeres med ord og bilder gjennom en fortelling. Fortellingen er den språklige representasjonen jeg bruker for å formidle det vi har vært med på. Jeg må påpeke at Halliwell ikke har en vanlig tolking av Platon. Jeg ønsker ikke å gå for dypt inn i den diskusjonen, men vil likevel si at Halliwell forstår Platons tekster som mindre dogmatiske en det som har vært vanlig i tolkningstradisjonen av dem. På mange måter kan en si at Halliwell tolker Platon på en måte som ligner Gadamers beskrivelser av hva det vil si å forstå en tekst. Halliwell stiller seg åpen, foregriper fullkommenhet, undrer seg og leter etter koherens mellom helheten og delene (2002:39).[51]

I følge Halliwell presenterer Platon, i flere av sine bøker, ulike sider ved hva det vil si å representere virkeligheten på en sannferdig og god måte. Han hevder Platon viser kjennetegn på gode representasjoner i sine beskrivelser av hva mimesis er, i Staten bok II (373b) og III (392c-401d). Han viser andre sider ved det samme i språkdiskusjonene om tingenes sannferdige navn og forholdet mellom ord og virkelighet i Cratylus (420b-440c). I Lovene bok II

[51] Halliwell får støtte for denne måten å tolke tekstene på av viktige tolkere av Platon som John M. Cooper (1997:xix), L. A. Kosman (1992:73-92) og Michael Frede (1992:201-219).

(664d-671c) skriver han dialoger om hvordan sannheten kan fremstilles på en god og relevant måte for ungdommen. Standarden jeg ønsker å leve opp til i min fortelling beskrives på mange måter i disse tekstene.

Halliwell viser vei i forhold til hvordan beskrivelsene til Platon kan tolkes som et helhetlig bilde (2002). Jeg ønsker i det følgende å vise hva som kjennetegner Platons beskrivelser og vise hvordan han bruker ulike måter å representere virkeligheten på i sine tekster. Jeg vil gjøre dette med støtte i Stephen Halliwells fortolkninger av Platons tekster:[52]

1. I snever forstand (s.51) er mimesis, slik det er presentert i *Staten bok III*, når noen gir seg ut for å være (imiterer) en annen person i direkte tale i diktverk[53]. Dette kan også være når en imiterer og fremstår som en annen gjennom å endre stemmen eller utseendet, eller når en hermer etter noen.

2. Mimesis blir presentert i en videre form i *Staten bok II*[54] og i *Staten bok III*[55] Her brukes ordet mimesis om kunst som skaper representasjoner av sine modeller gjennom farger og former. Dette er mimesis som gjelder representasjoner som har likhet med sine modeller i proporsjoner eller karakteristika (malerier, skulpturer). Sanger kan også være en type representasjoner der mimesis foregår gjennom ord, musikk og rytme.[56] Disse har særlig styrke da de kan etterligne både dyder og følelser.[57] Mimesis kan også være når en snakker i "bilder" (lignelser). Ordbildene er i slike tilfeller ment å hjelpe tilhørernes forståelse av modellens "karakteristika" og "proporsjoner".[58] Lignelser kan for eksempel bidra til å gjøre det lettere å forstå det som sies eller skrives.

3. I sin videste form er mimesis når noe representerer noe annet som følge av konvensjoner for bruk (for eksempel når ord representerer ting). I *Cratylus* diskuteres ord (navnene på tingene) og hvordan ordenes mimetiske natur ligner kunsten.[59] På den ene siden undersøkes det om ordene har en direkte og naturlig forbindelse til tingene de representerer.[60]

---

[52] Det meste vi sier eller utrykker gjennom ord eller andre representasjoner synes å være mimesis på en eller annen måte.
[53] *Republic III* 392c-393c: Slik som når Homer gir seg ut for å være Chryses i *Iliaden*.
[54] *Republic II* 373b.
[55] *Republic III* 401a.
[56] *Republic III* 398c-401d.
[57] *Republic III* 398e-399a: Her nevnes hvordan musikk kan representere dyden *mot* og følelsen av *avslappethet*.
[58] Sokrates bruker en slik lignelse i dialogen *Gorgias*, når han skal beskrive hvorfor ordkunsten sofistene driver med er dårlig kunst. "Modellen" er i dette tilfellet den gode og dårlige ordkunstner.
[59] *Cratylus* 430c-d, 432a-d og 439b.
[60] J. L. Ackrill (1999:126-127) diskuterer her de ulike synene i *Cratylus* på hvordan ord er representasjoner.

> På den andre siden blir de enige om at ordene ofte bare representerer tingene utfra konvensjoner om bruk (hva vi har for vane å bruke ord til). I sin videste form kan altså noe være mimesis når det representerer noe annet, uten å måtte ligne, men bare gjennom å være gjenkjennbart i forhold til kulturens vanemessige bruk av representasjonen. Dette kan for eksempel være å bruke ord i stedet for å peke på ting, bruke ord alle deltagerne er vant med å bruke, og bruke ord på en måte samtalepartnerne er vant med å bruke dem.

Alle formene for mimesis vil i noen grad være aktuelle i forhold til fortellingen jeg presenterer. Jeg bruker energi på dette poenget fordi det bidrar til å begrunne min påstand om validitet knyttet til måten jeg gjør ulike fremstillinger i fortellingen fra feltarbeidet.

Før jeg forlater Platon i denne omgang vil jeg antyde noen kjennetegn på kvalitet knyttet til representasjoner av forskjellige slag. Her vil jeg støtte meg til kvalitetskriterier hentet direkte fra en av Platons tekster. Platon lar, i Lovene bok II (667b-671a), tre eldre herrer beskrive tre bedømmelseskriterier eller kjennetegn på representasjoner av god kvalitet. For det første må representasjonen vekke gjenkjennelse. Altså, de saken gjelder, må kunne kjenne seg igjen i det som representeres. Jeg tolker det dit hen at dersom min forskningsfortelling er god så er den gjenkjennelig, i det minste, for deltagerne i aksjonsforskningsprosjektet.

For det andre må representasjonen fungere i praksis. Det er ikke nok at fremstillingen bare ligner på sannheten, men den må også inneholde noe som vil fungere i den virkeligheten de saken gjelder befinner seg i. De tre eldre herrene til Platon snakker om opplæring av de unge i staten. De mener det er viktig at de unge, i sin opplæringssituasjon, bør komme i kontakt med ikke bare det som vekker gjenkjennelse, men også det som kan fungere i praksis. Det er ikke nok, som et eksempel, at kartet bare ligner på terrenget det skal kunne brukes i. Kartet må også fungere i praksis. Jeg tolker det dit hen at dersom forskningsfortellingen min er god er den ikke bare gjenkjennelig for de saken gjelder, men den har elementer som vil kunne fungere i den virkeligheten de befinner seg i.

Til sist er det vesentlig at representasjonen gagner de mellommenneskelige forholdene til langvarig sunnhet. Det finnes, i følge de tre eldre herrene til Platon, representasjoner som både er gjenkjennelige og som uten tvil fungerer i praksis. Et litt ekstremt eksempel kan for eksempel være en tekst om hvordan en bygger en atombombe. Det kan være at teksten på alle måter er både gjenkjennelig og nøyaktig. Det kan være at den som følger teksten til

punkt og prikke vil kunne få til en innretning som vil fungere etter planen. De tre eldre herrene vil påpeke at dette ikke vil være nok for at representasjonen vil være å anse som god. Er representasjonen god må den gagne det mellommenneskelige fellesskapet til langvarig sunnhet. Altså, dersom min forskningsfortelling er å anse som god, etter de tre eldre herrenes kriterier, så vil det å ta i bruk representasjonene i fortellingen, i sin egen kontekst, kunne ha potensial til å gagne det mellommenneskelige de befinner seg i. Det siste er i mitt tilfelle mer en klar intensjon. Jeg håper mitt arbeid og min representasjon av dette arbeidet kan bidra med gode konsekvenser for det mellommenneskelige fellesskapet. Platon presenterer spennende kriterier for godt vitenskapelig arbeid. Tenk om alt vitenskapelig arbeid skulle utfordres av de samme kriteriene? Platon utfordrer i hvert fall meg som vitenskapende menneske. Er det slik at jeg produserer representasjoner som gagner det mellommenneskelige felleskapet til langvarig sunnhet?

Platon presenterer altså her tre kriterier de tre eldre herrene mener gode representasjoner bør leve opp til. En god representasjon bør ha kvaliteter ved seg som, estetisk sett, gjør den gjenkjennelig for de saken gjelder, pragmatisk sett, fungerer i praksis og til slutt, etisk sett, gagner fellesskapet. Jeg har en ambisjon at representasjonen du nå har i hende skal leve opp til disse kvalitetskriteriene. Dersom du er en som ønsker å bedømme denne teksten, er det altså mitt ønske at teksten også skal kunne sees i lys av disse kriteriene. Kanskje er de et slags svar på den opprinnelige problemstillingen i prosjektet. Der var hensikten å undersøke og videreutvikle vurderingsmåter som yter rettferdighet til yrkespedagogisk utviklingsarbeid og aksjonsforskning når det er en kjerneaktivitet i utdanningen.

Det som berører oss og det som er gyldig for fellesskapet.

Som aksjonsforsker har jeg en uro for at idealene for demokrati ikke ivaretas i analyseprosessen til slike prosjekter. Jeg har i flere år vært plaget av spørsmålet om hvordan jeg som aksjonsforsker kunne videreutvikle min egen arbeidsmåte slik at medforskerne i aksjonsforskningsprosessen kunne inviteres inn i analyseprosessen. Med så pass stort fokus på demokrati i utviklings- og samarbeidsfasen i aksjonsforskningsprosjekter, så har det virket kunstig at analyseprosessen ofte har vært en ensom oppgave for forskeren. Det har for egen del vært flere grunner til dette. En grunn har vært at jeg ikke har sett hvordan dette kunne la seg gjøre rent praktisk. En annen har vært at jeg har

vært i tvil om mine samarbeidspartnere har vært kompetente nok til å delta i analyse.

I lys av den grunntenkningen jeg bygger min egen aksjonsforskningsmetodikk på, har dette vekket en uro i meg. Jeg tror på å involvere de saken gjelder i utvikling av deres egen hverdag. Jeg tror vi kan samarbeide om å bli mer myndige og kan makte å forandre den situasjonen vi står i. Samtidig har jeg, underlig nok, tvilt på om de samme samarbeidspartnerne var kompetente nok til å fortolke det de hadde vært med på. Jeg har kjent på både overdrevne tanker om egen evne til analyse og på manglende tillit til mine samarbeidspartnere. Det har etter hvert kommet til syne et behov for å utfordre denne praksisen og gjøre eksperimenter med hensyn til å se om større grad av medvirkning, i flere deler av aksjonsforskningsprosessen, hadde vært mulig. Tidlig i samarbeidet med studentene våknet det en tanke om å involvere studentene i analyse av data. Jeg har vært med på å utvikle og teste ut lignende strategier med mine tidligere masterstudenter.[61] Den gangen var, og fortsatt er, Bruce McKenzie en inspirasjonskilde. Som jeg vil komme tilbake til hadde Bruce McKenzie gjesteforelesninger ved vår høgskole i 2006.

Jeg vil i det følgende argumentere videre for en slik strategi. I tråd med Emmanuel Kant er det rimelig å argumentere for at vi vet lite om verden i seg selv. *«Ding an sich»* unnslipper oss, mens *«ding für mich»* er det vi er begrenset til å ha kjennskap om. I følge Kant er det slik at verden der ute alltid prosesseres gjennom en persepsjonsprosess før det kan sies å være oppfattet av oss. Dette er den tilgangen vi har til verden der ute. Hørselsinntrykk, synsinntrykk eller andre sansedata bearbeides i hjernene våre til noe meningsfylt. Den første delen av argumentet handler altså om at måten vi opplever verden er gjennom våre sanser. Det vi sanser er ingen direkte kontakt med verden. Sanseinntrykkene prosesseres i en persepsjonsprosess før de eventuelt fremstår som noe meningsfylt for oss. Dette skulle også bety at vi på sett og vis vil ha problemer med å kunne vite om vi oppfatter verden på samme måte som alle andre. Vi har først og fremst bare tilgang til vårt eget perspektiv.

Det neste steget i argumentasjonsrekken handler om hvordan vi da skulle kunne dele det vi opplever med hverandre. Dersom vi ønsker å dele våre opplevelser, av verden der ute, med hverandre, må vi gjenopprette opplevelsen gjennom å representere den på ulike måter ovenfor hverandre. Vi kan peke på lignende hendelser. Vi kan også for eksempel representere

[61] I forbindelse med utvikling mastergradsprosjektet til Toril Garborg (2010) i perioden 2008-2010 hadde vi mange diskusjoner i læringsgruppen om muligheten til å involvere informantene i dataanalyse. Jeg kom med dette som et forslag og Garborg gjorde utprøvinger og viste at det kunne fungere i praksis.

opplevelsene med bilder eller gjennom et felles språk. Vi kan dele opplevelser gjennom direkte samhandling. Om vi dermed opplever det samme er noe vi ikke har tilgang til. Likevel antar vi at vi som mennesker opplever ting på noenlunde lignende måter. Tilsynelatende fungerer språket. Det nærmeste vi kommer i å kunne kjenne på om vi opplever det samme er å delta i felles aktiviteter. Vi kan gjøre ting sammen og til og med få hverandre til å gjøre ting vi ber hverandre om. Vi opplever at våre ord fungerer i møte med hverandre. Snakker vi samme språk så kan jeg antagelig si til deg; *«kan du hente en kopp kaffe til meg?»* og, dersom du ønsker å oppfylle min forespørsel, går du på kjøkkenet, heller kaffe i koppen og tar den med til meg. Gjennom å skrive disse ordene til deg antar jeg også at du som leser dette kan se denne hverdagslige aktiviteten for deg. Ordene våre virker. Vi kan få ting til å skje med ord. Vi vil stadig oppleve at det vi har en intensjon om skal skje, faktisk skjer.

Som neste steg i argumentasjonsrekken vil jeg vise til filosofen Jürgen Habermas. Han undrer seg om disse subjektive opplevelsene vi kan sette ord på og dele kan gi oss noe som kan være å anse som gyldig for fellesskapet. Jeg har tidligere i avhandlingen vist til at Habermas (1996) tar tak i denne problemstillingen i sin bok *Diskursetik. Notitser til et begrundelsesprogram.* Tidlig i boken viser han til Peter F. Strawson og hans artikkel *Freedom and Resentment.* Habermas skriver:

> I den betydning kan den lingvistiske fænomenologi om den sædelige bevissthet, som P. F. Strawson har gennemført i sin berømte afhandling om *Freedom and Resentment,* udvikle en maieutisk kraft og åbne øjnene på den empirist, der optræder som moralsk skeptiker, for hans egne moralske dagligdagsintuitioner (Habermas 1996:28).

Habermas innrømmer at han bruker Strawsons tekst til noe annet enn den var tiltenkt. Jeg må også innrømme at jeg bruker Habermas tekst til noe annet enn den var tiltenkt. Jeg skal ikke argumenter for hvordan vi kan snakke oss frem til moralske normer i et fellesskap. Det jeg ønsker å bruke Habermas tekst til er å vise hvordan våre subjektive reaksjoner, på noe som angår fellesskapet, kan være kimen til noe som kan anses som gyldig for det fellesskapet reaksjonen angår. Habermas hevder at Strawsons artikkel viser en måte å utvikle det han kaller en 'maieutisk kraft', altså en dialogbasert kraft, som kan åpne øynene selv på en empirist som opptrer som moralsk skeptiker. Skeptikeren vil si at det er vanskelig å finne empiriske bevis for moralske normer. I vår situasjon kan vi si at det er vanskelig å finne empiriske bevis for at de funnene som gjøres i analyseprosessen kan sies å ha gyldighet eller

validitet. Dette mener Habermas at Strawson finner ut av. Strawsons argumenter er så sterke, hevder Habermas, at selv en som er både empirist og skeptiker vil få åpnet øynene sine. Habermas griper tak i fire argumenter han mener er relevante for å begrunne dette. Han mener disse argumentene kan være brikker i å forklare hvordan det som berører oss, og som oppfattes og oppleves helt subjektivt, gjennom rasjonell samtale, kan føre oss frem til noe som kan anses å være gyldig for felleskapet den følelsesmessige reaksjonen angår. Jeg tolker argumentasjonsrekken slik (Habermas 1996:28-34):

(a) Strawson tar utgangspunkt i en følelsesmessig reaksjon hos et enkeltindivid i et fellesskap. Denne reaksjonens påtrengende karakter gjør at den egner seg til å demonstrere (moralske) erfaringers realitetsinnhold. Denne følelsesmessige reaksjonen handler om noe. Den er en reaksjon på noe reelt, noe som berører oss i situasjonen vi befinner oss i. Dette er altså en fortolkning av det første argumentet Habermas ser hos Strawson oversatt til vår situasjon. Altså, når en deltager i et aksjonsforskningsfellesskap, som deltar i å analysere data, blir berørt av noe hun leser, så er reaksjonen noe reelt og påtrengende. Denne reelle og påtrengende følelsesreaksjonen egner seg for å demonstrere erfaringers realitetsinnhold.

(b) Det som berører oss kan diskuteres rasjonelt. Når noen i fellesskapet reagerer på noe, enten med krenkelse eller ved andre dagligdagsreaksjoner, så lar det seg snakke om. Jeg kan løfte frem og sette ord på det som berører meg og diskutere det med resten av fellesskapet. Dette åpner for metodiske muligheter. Et vesentlig poeng i denne delen av argumentasjonsrekken er at det er de saken gjelder som kan diskutere dette på en god måte. Den objektive tilskueren er rett og slett ikke berørt på samme måte som deltageren. Våre dagligdagsintuisjoner, i vår kommunikative dagligdagspraksis i fellesskapet, gir oss som del av fellesskapet ingen vedvarende mulighet til å forholde oss distansert og objektiv. En slik vedvarende objektivitet vil i lengden medføre isolasjon fra felleskapet. Dersom jeg reagerer på noe som angår fellesskapet på måter som oppfattes som merkelig, vil jeg over tid isoleres fra fellesskapet. Dersom jeg for eksempel gleder meg, eller ikke bryr meg, hver gang noen skader seg i fellesskapet, vil jeg vanligvis oppfattes som unormal.

(c) Den tredje delen av argumentet handler om at det i kjernen av det som berører oss finnes noe som kan vurderes som sant eller usant for det

fellesskapet vi tilhører. Altså, selv om vi ikke blir berørt av det samme, så er det slik at dersom deltagerne viser frem hva de blir berørt av, så lar det seg diskutere i fellesskapet. De andre deltagerne kan si noe om de blir berørt eller ikke blir berørt av det samme.

(d) Den siste delen av argumentet handler om at vi nå, gjennom å vise frem det vi berøres av, fremfører grunner for hvorfor vi mener det er slik. Disse grunnene kan diskuteres i fellesskapet og vi kan bli enige om vår oppfatning kan anses å være gyldig for det fellesskapet vi tilhører.

Det er mulig jeg overtolker Habermas argumentasjonsrekke og strekker det langt. Samtidig kjenner jeg på at når jeg leser denne teksten, så er det elementer ved måten Habermas argumenterer på som vekker klare assosiasjoner til analysefasen i vårt prosjekt. Analysedeltagerne har blitt bedt om å peke på og merke av hva som griper dem eller berører dem i forskningsfortellingen de leser. De blir så bedt om å sette egne ord på dette og fortelle hva de mener kommer til syne. Både det de merker av som noe som griper dem, og det de så setter ord på med hensyn til hva de mener kommer til syne, er både mulig å vise frem for fellesskapet og mulig å diskutere. Det kan diskuteres som sant eller usant for den enkelte. Dersom hele fellesskapet er enige kan vi til og med komme frem til saker som berører hele felleskapet. Dette vil vi kunne hevde er gyldig for dette fellesskapet. Habermas skisserer det han kaller diskursetikkens enkle grunnsetning «D» på denne måten (Habermas 1996:86): *«- at kun de normer kan gøre krav på gyldighed, der finder (eller kunne finde) samtykke hos alle berørte parter som deltagere i en praktisk diskurs.»* Jeg omtolker denne grunnsetningen og forsøker meg på en lignende setning som kunne si noe om kravet til gyldighet i resultatene fra analyseprosessen: *«Kun det kan gjøre krav på gyldighet, som er et resultat av hva analysedeltagerne berøres av når de leser forskningsfortellingen fra det de selv har vært med på, og som finner (eller kunne finne) samtykke hos alle de berørte parter i en praktisk diskurs.»*

Jeg hevder altså at det finnes noe som berører analysedeltagerne som kan anses å være gyldig for felleskapet forskningsfortellingen angår. Altså, selv om bare i overkant 30 prosent av deltagerne deltok som analysedeltagere, så er det en del at det de hevder griper dem, eller det de mener kommer til syne, som vil kunne anses som gyldig for felleskapet som har deltatt i aksjonsforskningsprosjektet. Det er ikke slik at jeg har hatt anledning til å konfrontere hele fellesskapet med disse funnene, men jeg mener at jeg har grunner for å kunne hevde, at dersom de ble konfrontert med disse funnene, i en praktisk diskurs, så ville de antagelig samtykket. Det er ikke alt som har

berørt analysedeltagerne som jeg vil gi en slik status. Jeg mener ikke dermed at det som bare griper en deltager eller det en deltager mener kommer til syne ikke er viktig. Tvert i mot kan det være svært viktig. Det er bare ikke det jeg er opptatt av i denne argumentasjonsrekken om intersubjektiv validitet.

Det jeg her argumenterer for er muligheten for en spesiell type gyldighet for det som berører mange. Jeg har stilt noen krav til hva som kan antas ville kunne generere enighet dersom det ble presentert for fellesskapet. Det er blitt gjort på en måte som ikke må misforstås som flertallsbestemmelser eller en kvantitativ strategi. Jeg har riktignok kvantifisert deler av funnene fra analysedeltagerne, men det har bare vært for å illustrere hvor mange som har blitt grepet av det samme eller hvor mange som mener lignende elementer kommer til syne. På et vis mener jeg det er rimelig å hevde at dersom noe griper flere, i et så omfattende datamateriale, så kan jeg hevde at det sannsynliggjør at flere ville sett og akseptert det samme dersom de ble konfrontert med det. Når jeg så velger å fremheve spesielt de elementene som flest analysedeltagere har blitt grepet av, så skulle det ytterligere styrke min påstand om at dersom alle var blitt konfrontert med det samme, så ville de antagelig mene det samme. Jeg kan selvsagt ikke slå dette urokkelig fast, men jeg mener å ha laget en argumentasjonsrekke som ligner på den Habermas kommer med. Jeg påstår at dersom de berørte parter hadde kunnet delta i en praktisk diskurs om funnene, så er det visse funn som med stor sannsynlighet ville aksepteres av alle parter. Disse funnene ville dermed kunne anses som gyldige for fellesskapet.

Bruce McKenzie - Medvirkning til analyse fra alle saken gjelder.

Bruce McKenzie[62], da som representant for Sustainability Learning Institute, besøkte Høgskolen i Akershus vinteren 2006. Under sitt besøk gjennomførte han workshops der det ble gjort kontinuerlige fortolkninger av de temaene det ble arbeidet med. McKenzie henviste til lignende prosesser der mennesker arbeider sammen og skal få frem fellestrekk i komplekse systemer. McKenzie er systemteoretiker og arbeider med kompleksitet. McKenzie påstår at gjennom å la deltagerne i systemer fortelle fortellinger om felles tema, og deretter la dem selv fortolke hva de mener er de viktigste punktene i det de

[62] Bruce McKenzies ideer er i hovedsak å finne i de følgende nettressursene og ikke i bøker. Han tilhører disse miljøene http://www.sustainabilitylearning.com.au/ og http://systemicdevelopment.org/background.html

forteller, så kan en raskt få overblikk over kritiske faktorer i et stort system. Et eksempel er et prosjekt McKenzie gjorde for Coca Cola i Australia. De kunne ikke forklare hvorfor en av deres nye produkter ikke solgte. Alle stener ble snudd og produktets smak, utseende og markedsføring ble undersøkt og evaluert. Det så ikke ut til å være mulig å oppdage hvor feilen lå. Bedriften hadde kommet frem til at både produktet og markedsføringen var av god kvalitet.

McKenzie foreslo at de heller kunne anvende en systemstrategi for å finne ut av problemet. McKenzie foreslo at alle deltagerne i Coca Cola Australia skulle fortelle hverdagsfortellinger som var relevante for produktet. Han ville ha med alle ledd og alle deltagere i organisasjonen. Disse skulle møtes i seksmannsgrupper og fortelle hverandre fortellinger. En fra hver gruppe skulle så møtes i nye grupper å fortelle hva som hadde grepet dem i forrige gruppe og hva de mente kom til syne. De andre fem i gruppen var ferdige med sin jobb i hver runde. På denne måten minsket antallet deltagere til en sjettedel i hver runde som ble foretatt. McKenzie mener at det vesentlige griper oss og at dette vil komme til syne når de saken gjelder involveres. En slik måte kan altså være å fortelle hverandre hverdagsfortellinger om hva vi mener berører oss om en sak. I tilfellet om samarbeidet med alle de ansatte i Coca Cola Australia, viste det seg at det var sjåførene som hadde blitt grepet av noe som var særlig relevant for salget av det nye produktet. Det var ikke blitt brukt energi på hvordan det nye produktet ble plassert i butikkene. Det betydde at det nye, ukjente produktet, som altså ikke hadde vist noen tidligere suksess, fikk den dårligste plasseringen. Alle sjåfører vet at en dårlig plassering har konsekvenser for salget. Når dette så ble presentert i gruppene var det ikke underlig at det var nettopp dette som ble båret videre til neste analyseledd. Selv for en utenforstående som meg, som aldri har arbeidet i Coca Cola Australia, så griper det meg at dette er viktig informasjon.

Måten McKenzie arbeider på egner seg til å håndtere fortellinger, altså data, fra svært store grupper. Vi kan tenke oss et lignende tilfelle som saken med Coca Cola Australia. Dersom vi valgte å bruke grupper med seks deltagere, så ville for eksempel en sak som gjelder så mange som 1296 mennesker, kunne håndteres gjennom at alle deltagerne fortalte sine fortellinger og analyserte dem i 216 grupper. Dersom så bare en fra hver av disse gruppene tok med seg det de mente hadde kommet til syne inn i en ny runde med seksmannsgrupper, så ville det i neste ledd bare være 36 seksmannsgrupper igjen. Dersom så en fra hver av disse gruppene igjen møtes ville det være igjen bare seks seksmannsgrupper som så i siste ledd ville ende opp som en gruppe på seks. Det ville altså kunne skje en analyse av 1296

menneskers fortellinger, om en felles sak, gjennom bare fire ledd av samtaler. Dersom hver gruppe fikk en time å samtale sammen og en halv til pause, ville fortellingene fra 1296 personer kunne deles, inkludert analyse, på bare 6 timer.

Prosessen med Coca Cola Australia, som bare er en av mange McKenzie har deltatt i, viser noe av styrken og effektiviteten med strategien. Relativt raskt, mye raskere enn de mange ukene med granskningsarbeid som tidligere allerede var gjennomført, kunne det sjåførene hadde oppdaget for lengst, nå frem til beslutningsleddet. Fokuset på vareplassering, som ved en feil hadde blitt oversett for dette produktet, ble først oppdaget når de som satt på den relevante informasjonen ble sluppet til. Sjåførene hadde ikke tidligere blitt involvert i undersøkelsene angående det manglende salget. Det å indentifisere hvem som satt med den viktigste informasjonen var ikke uten videre lett å oppdage. McKenzies fremgangsmåte håndterer dette ved at alle saken gjelder involveres. McKenzies metode håndterer også den store mengden data. Han ber enkelt og greit om at alle som deltar tar vare på det som berører dem og dele dette videre. McKenzie har et poeng som er noe annerledes enn Habermas. McKenzie hevder at det vil være særlig trykk på det vesentlige når de saken gjelder blir involvert i å analysere sin hverdag. Det som kommer til syne er ikke hva som helst.

En av mine spørsmål i dette prosjektet har på en lignende måte vært: Hva ville skje dersom vi ba alle deltagerne i et aksjonsforskningsprosjekt om å delta i å analysere data? Jeg har lurt på om det ville være gjennomførbart. Jeg har lurt på om dette kunne være en måte å skape medvirkning i analyseprosessen og bidra til større grad av demokrati i aksjonsforskningsprosjektet. Mine dagsfortellinger (daglige samlelogger) fra de aktuelle samlingsdagene ble fortløpende skrevet på grunnlag av studentenes logger, veggaviser produsert av studentene, pedagogiske soler produsert i felleskap mellom meg og studentene og mine egne opplevelser som deltager. Delfortellingene mener jeg altså var noe som kom til syne og ble konstruert som følge av vår interaksjon på forskjellige måter. De var riktignok et analysenivå skrevet av meg, men de ble utviklet gjennom ulike former for interaksjon både muntlig og skriftlig med de andre deltagerne. Det var så en frem-og-tilbakegang med kontakt mellom studentene og meg om fortellingene var gjenkjennelige og rimelige i forhold til det de hadde vært med på. Vi arbeidet sammen og alle deltagerne produserte rådata. De daglige loggfortellingene jeg skrev ble så utviklet ut i fra dette råmaterialet. Muligheten er altså i følge McKenzie stor for at disse fortellingene fanger det vesentlige fra samlingene.

Deltagerne ble etter hvert spurt om de ville være villig til å delta i den videre analyseprosessen. Den endelige forskningsfortellingen deltagerne ble

bedt om å analysere var på 115 sider. Denne var altså en samling av alle de ni dagsfortellingene/dagsloggene. Selv om det «bare» var i overkant av 30 prosent av deltagerne som deltok i å analysere forskningsfortellingen, går det an å hevde at analyseprosessen egentlig allerede hadde hatt deltagelse fra alle deltagerne. På lignende måte som med metodikken til Bruce McKenzie, hadde alle deltagerne produsert data gjennom loggene sine. Disse loggene var ikke omfattende fortellinger om hva som hadde foregått den aktuelle dagen, men var korte uttalelser om hva den enkelte student mente de hadde gjort, tenkt, følt, opplevd, oppdaget eller mente det ville være lurt å gjøre fremover. Loggene var på mange måter å regne som en analyse av det deltagerne hadde vært med på den aktuelle dagen. Det var gode grunner til å tro at det som i særlig grad hadde grepet studentene, eller det de mente hadde kommet til syne, ville komme frem i loggen. Det ville trolig ikke være tilfeldig hva studentene valgte å dele.

Studentene er for det meste fulltidsarbeidende lærere samtidig som de er deltids masterstudenter. Dette betyr at en forespørsel om deltagelse i siste delen av analyseprosessen var en forespørsel om en ekstra belastning i deres travle hverdag. Jeg fristet med å si at dette kunne være en måte å bli kjent med en alternativ analysemåte gjennom selv å delta i den. Det ville også være en mulighet for repetisjon av det semesteret de akkurat hadde gjennomført. 30 prosent av studentene (9 av 27) lot seg friste og sa seg villige til å delta. Det var flere som meldte seg i første omgang, men det var 9 som faktisk gjennomførte denne siste analysejobben.

Flere av studentene lurte på hvordan de skulle gjøre analysejobben. Hva skulle de se etter? Jeg valgte å lage et forslag til fremgangsmåte. Forslaget var enkelt og greit å merke av *det som grep dem* og sette ord på *hva de mente kom til syne*. Jeg tenkte at disse spørsmålene var åpne og utformet på en måte som ville være et svar på både perspektivene til Habermas og McKenzie. Habermas tar utgangspunkt i det som berører oss når han skal finne det som er gyldig for fellesskapet. McKenzie er opptatt av at de enkelte deltagerne skal fortelle det de selv mener er viktig med den aktuelle saken det arbeides med.

Kathy Charmaz - En inspirasjonskilde til datainnsamling og analyse.

Kathy Charmaz etterlyser en mer reflektert praksis med hensyn til fremgangsmåter i forskningen. Hun mener fremgangsmåter inspirert av grounded theory kan være et alternativ både for datainnsamlingsmetoder og

analyse. Charmaz har studert under både Glaser og Strauss og har arbeidet med å videreutvikle grounded theory. Hun skriver:

> The cloak of objectivity enshrouding grounded theory of the past reduced visibility of its interactive strength. Enlisting grounded theory in a contemporary more reflexive mode, keeps you interacting with your data and emerging ideas (2006:179).

Kathy Charmaz ser for eksempel koblinger mellom grounded theory og sosialkonstruktivisme (2006 xi-xiii). Hun fremmer en reflektert og mindre regelstyrt versjon av grounded theory. Charmaz skriver:

> We can use the tools of grounded theory methods without subscribing to a prescribed theory of knowledge or a view of reality. We are not compelled to view grounded theory as discovering categories that inhere in data in an external world. Nor do we need to see grounded theory as an application of procedures. Rather, we can view grounded theories as products of emergent processes that occur through interaction. Researchers construct their perspective products from the fabric of the interactions, both witnessed and lived (Charmaz 2006:178).

Charmaz fortsetter med å beskrive kjennetegn ved sitt ståsted som både heller mot konstruktivisme og grounded theory. Jeg har valgt å oversette noen av dem (2006:178):

- Forskningsprosessen i grounded theory er flytende, interaktiv og open-ended.
- Forskningsutfordringen vi står ovenfor påvirker våre metodologiske valg for datainnsamling.
- Forskeren er del av undersøkelsen og kan ikke sees separat fra den.

Når Charmaz skriver om interaksjon er det gjerne mellom ulike metoder, i møte mellom ulike teoretiske rammeverk, mellom ulike ideer og i interaksjon med sine kritiske lesere. Hun skriver ikke om aksjonsforskningsprosjekter. Hun skriver heller ikke om strategier som involverer det å samarbeide med deltagerne i et forskningsprosjekt om analysen, slik som jeg gjør i vårt eksperiment. Jeg mener likevel hun bidrar med argumenter som kan brukes i den retning. Hun skriver (2006:179): *«In short, interaction is interpretive»*. Hun forteller hvordan hun tidlig involverer kritiske lesere i sine analyseprosesser (2006:176). Revisjonene som følger av kritiske innspill fra leserne gjør argumentene i manuskriptet sterkere. Det krever samtidig at forskeren er villig til å retenke, revidere og omarbeide sitt prosjekt.

Her kjenner jeg gjenkjennelse i forhold til eget prosjekt. I det fortløpende samarbeidet, gjennom deltagernes lesning og vår pågående dialog har grovplanen for prosjektet blitt endret. Deler av grovplanen har blitt ivaretatt, og det har vært nødvendig å justere planen i møtet med studentene. Evaluering og vurdering i utdanningen er ikke glemt, det har bare kommet til syne nye problemstillinger som må tas tak i først. Det er nettopp det med at noe *kommer til syne* som er viktig for Charmaz. Det er dette som skal utfordre oss til justeringer og nye veier. Hun peker først og fremst på metodeinspirasjonen grounded theory kan bidra med. Ambisjonen er måter å kunne transformere kunnskap. Du skal tillate ditt fokus å tenne ditt engasjement. Du skal gå inn i fenomenet du undersøker med entusiasme og åpne deg for forskningserfaringer og følge dem der de leder deg (2006:185).

Charmaz oppfordrer til å samle fyldig data (2006: 13-41). Hun ønsker mye data som ser det samme fenomenet fra ulike perspektiver. Hun ser behovet for å starte skriveprosessen tidlig i prosessen (2006:2). Hensikten er å ivareta det ferske blikket på data og utforske det på et så tidlig tidspunkt som mulig. Hun oppfordrer til å begynne tidlig med å samle inn data. Hun skriver:

> What are grounded theory methods? Stated simply, grounded theory methods consists of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data to construct theories 'grounded' in the data themselves (2006:2).

I dette prosjektet har jeg forsøkt å være tidlig ute med å samle data. Data skulle være fersk. Den skulle vise hva som foregikk der og da. De daglige loggene studentene skrev, gav et slikt ferskt perspektiv. Charmaz mer eksplisitte beskrivelser av forslag til datainnsamling og analyse har kun vært brukt til inspirasjon. Når Charmaz skriver om *memowriting* eller *coding* så har datainnsamlingen i vårt prosjekt skjedd på andre måter enn hun skisserer. Det har tidlig blitt gjort noe som minner om *memowriting* gjennom at det har blitt skrevet fortellinger bygget på data fra de enkelte dagene. Fellesloggene etter hver samlingsdag har blitt skrevet samme dagen data ble samlet inn eller i løpet av de påfølgende dagene etter våre samlinger.

Disse samlefortellingene har vært det første analytiske grepet fra min side for å involvere all den data som fortløpende har blitt produsert. Fortellingene har basert seg på studentenes logger, de daglige veggavisene, de pedagogiske solene skrevet under våre pågående faglige dialoger og min hukommelse og notater underveis. De har så blitt lest av studentene og blitt justert i henhold til deres tilbakemeldinger. Det Charmaz kaller *coding,* og det å finne ut hvilke ny data som det skal søkes etter. Det har også foregått inspirert, men på en

alternativ måte, enn det Charmaz skriver. Gjennom de daglige fellesloggene har studentenes behov, interesser og frustrasjoner blitt synliggjort. Disse har jeg merket meg, kall det kodet, og bragt tilbake til klassen. Jeg har sagt slike ting som; *«jeg leste at …»*; og spurt; *«hva trenger dere i dag?»*. Både temaet om behovet for utvikling av utviklingsfantasi og muligheten for å involvere studentene i dataanalyse har kommet til syne gjennom prosessen. Våre daglige eksperimenter har vært måter å søke ny data for å undersøke de problemstillingene som har kommet til syne (Charmaz 2006:3).

Jeg opplever at Kathy Charmaz leverer argumenter som oppfordrer til utvidet forståelse av grounded theory. Hun skriver at vi kan bruke inspirasjon fra grounded theory til å bidra til en bedre verden og utvikle kunnskap som endrer sosiale praksiser og prosesser (2006:185). *Det* kunne like gjerne vært skrevet av en aksjonsforsker. Jeg har latt et fellesskap av lærere, som både studentene og jeg er, samarbeide om å beskrive egen situasjon og synliggjøre våre ønsker og håp. Vi har så utviklet og planlagt endringer for å gjøre den delen av verden vi befinner oss i litt bedre.

Flere av oss har samarbeidet om å analysere forskningsfortellingen som til slutt har blitt til på grunnlag av vår felles produksjon av ulik rådata. På denne måten har jeg involvert kritiske lesere i å lese data slik Charmaz ønsker. Samtidig har vi i praksis utfordret Charmaz beskrivelse ved at det er deltagerne selv som er hoveddelen av de kritiske leserne. Charmaz oppfordrer til å hente inn spesielt kompetente lesere til å delta i analysearbeidet. Jeg har som tidligere fortalt diskutert akkurat dette punktet direkte med Charmaz. Hun var ikke sikker på om deltagerne jeg ønsket å involvere hadde tilstrekkelig kompetanse til å håndtere analysearbeidet. Med hensyn til dette har jeg hentet mot fra Bruce McKenzie. Han har en ukomplisert tillit til at de som forteller fortellingene om det de selv er med på også egner seg til å delta i analysen.

Den komplette forskningsloggen har altså blitt analysert av 1/3 av deltagerne og vi har sammen merket av hva som har grepet oss og hva vi mener har kommet til syne. Jeg har riktignok skrevet en fremgangsmåte for analyse, som leserne kunne velge å bruke, men den har vært laget spesielt med tanke på at leserne skulle vise *hva som griper dem* i teksten og *hva de mener kommer til syne*. Fremgangsmåten mener jeg er godt i tråd med ideene jeg er blitt inspirert av fra Charmaz versjon av grounded theory.

Vi har gjennom interaksjon utviklet og synliggjort ny kunnskap. Vi har konstruert felles fortolkninger. Vi har gjort reflektert vitenskapelig arbeid gjennom et mangfold av metoder som har fungert sammen.

Kapittel 5

Fortellingen om samarbeidet med masterstudentene

En leseveiledning til forskningsfortellingen

Forskningsfortellingen du nå skal få lese er en klippet versjon av den opprinnelige komplette forskningsloggen. Som en leseveiledning vil jeg si litt om hvordan denne fortellingen ble til. Etter hver undervisningsdag samlet jeg inn studentenes logger. Disse, sammen med andre rådata som veggaviser og det jeg hadde notert og husket fra dagen, dannet grunnlaget for den dagsloggen jeg skrev den aktuelle samarbeidsdagen. Dagsloggene ble fortløpende sendt ut til studentene for tilbakemeldinger. Dagsloggene fungerte både som forskingsdokumentasjon, undervisningsdokumentasjon og forelesningsnotater. Den ble i form også en litt lærebokaktig tekst der jeg som lærer forsøkte å vise mine intensjoner og begrunnelser for det vi hadde bedrevet den aktuelle dagen. Det betyr at teksten ikke bare er en gjengivelse av det som hendte den aktuelle dagen. Teksten i forskningsfortellingen viser også min lærestemme, og inneholder studentenes meninger og opplevelser for hva de har vært med på. Flere av studentene skulle i gang med lignende prosjekter i sine klasser. Deres pedagogiske roller i deres egne prosjekter lignet min. Det var derfor naturlig, og ønsket fra studentenes side, at jeg viste tydelig frem hvordan jeg hadde jobbet og tenkt. Det betyr at den fortellingen du nå skal lese ikke er en tekst skrevet fra et tilskuerståsted. Den er skrevet fra et deltagerperspektiv. En til to ganger i løpet av beskrivelsen av hver samlingsdag vil det komme frem punktvise sitater fra studentene. I de fleste tilfellene kommer disse helt til slutt i teksten for den aktuelle dagen. Disse sitatene er hentet fra studentenes logger. Jeg har valgt å la dem stå stort sett i fred. Jeg

ønsker at leseren skal få inntrykk av studentenes reaksjoner på den enkelte samlingsdagen. Studentenes ulike innspill er tatt hensyn til i skrivingen av hele forskningsfortellingen. Jeg ønsker likevel at noen steder skulle studentenes stemme komme frem uten å forstyrres for mye av min fortellerstemme eller mitt fortolkningsfilter.

Jeg som lærer står midt oppi den pågående handlingen med en læreragenda i forhold til det det ble arbeidet med den enkelte samlingsdagen. Kurt Aagaard Nielsen tar denne problemstillingen opp i sin artikkel *Aktionsforskningens videnskabsteori* (Nielsen 2004:518-523). Han henviser til Hans Skjervheim og beskriver det han mener skiller klassisk hermeneutikk og aksjonsforskning. Jeg vil påpeke at Hans-Georg Gadamers hermeneutikk ikke kan regnes for å være klassisk hermeneutikk i denne sammenheng. Gadamer gir en beskrivelse av hermeneutikk som ligner Skjervheims beskrivelse. Kurt Aagaard Nielsen skriver at forståelse og mening, i et aksjonsforskningssamarbeid, kun er mulig eller interessant når de som skal forstå hverandre ser seg selv i å være i et felles prosjekt med hverandre. I et mellommenneskelig samarbeid, som et aksjonsforskningsprosjekt er ment å være, kan vi ikke velge å la være å være subjektive og engasjerte. Skjervheim (1996:81) tar det lengre og skriver at engasjement er en grunnstruktur i den menneskelige tilværelsen.

Studentene er klar over premissene for teksten. Mine forskningslogger var min del av avtalen. Studentene skulle få tilbake noe for det arbeidet de la ned. Teksten skulle være noe de kunne bruke. I fortellingen har jeg stemmen til både forskeren og pedagogen i prosjektet. Teksten skal vise mitt engasjement, studentenes engasjement og vise at vi er i et prosjekt med hverandre. Vår subjektivitet, og mine intensjoner og begrunnelser, har en naturlig plass i en slik tekst. Et sannhetskrav det er rimelig å utfordre teksten på vil være hvorvidt det er koherens mellom helheten og delene og hvorvidt den viser et intersubjektivt bilde av det vi felles har vært med på. Frem-og-tilbakegangen i skriveprosessen, der studentene har hatt en aktiv rolle, har vært en kvalitetssikring for at forskningsfortellingen faktisk representerer en fellesfortelling for alle vi som har deltatt. Vi har skapt viten sammen (Nielsen 2004:517).

Hva blir så konsekvensen av alt dette for teksten? Konsekvensen er at jeg noen ganger forteller hva jeg, og vi, faktisk gjorde og sa under samlingene. Andre ganger forteller jeg om intensjoner og grovplaner i forkant av samlingene. Noen ganger skriver jeg om begrunnelser og refleksjoner i etterkant. Jeg mener jeg tar Platons beskrivelser av representasjoner på alvor. Hensikten er hele tiden å representere noe vi har vært med på sammen på en

måte som er gjenkjennelig, kan brukes videre i studentenes praksis og som gagner det mellommenneskelige fellesskapet. En student skriver i innledningen til analysedokumentasjonen følgende etter å ha lest den komplette forskningsfortellingen:

> Dette er etter min mening en meget solid dokumentasjon av hva som har skjedd med – og for – kullet så langt. Dernest slår det meg at forskningsloggen din i seg selv er et verdifullt tilfang til vårt (studentenes) videre arbeid.

Forskningsfortellingen er også et analysenivå. Når du leser fortellingen i avhandlingen har samlingene vært gjennomført, studentene har gjennom logger fortalt hva de mener de har opplevd og vært med på. Jeg har samlet alle elementene og skrevet en dagslogg. På slutten av feltarbeidet, før den mer formelle analyseprosessen har kommet i gang, har dagsfortellingene blitt samlet i en komplett forskningsfortelling. Denne 115 sider lange fortellingen har så blitt klippet til omtrent halvparten. Det er denne klippede teksten som er å finne i avhandlingen. Hele denne prosessen, med kobling av deler til en helhet, justeringer og bearbeidinger, frem-og-tilbakegangen mellom studentene og meg, opplever jeg har foredlet teksten og har brakt til syne det vesentlige.

En oppstartsuke med relasjonsbygging, medvirkning og fremtidsverksted

Mandag 12. september – Første møte

Innledning

Etter åtte måneder med planlegging var dagen kommet for å møtes for første gang. Studentene, med noen få unntak, var fulltidsarbeidende yrkesfaglærere i videregående skole. Unntakene var to studenter som underviste i et privat firma, en som arbeidet i offentlig forvaltning, to som organiserte lærlinger, en som jobbet som veileder i videregående skole og en norsklærer for studenter på yrkesfaglig studieprogram. Vi møttes mandag den 12. september 2011 kl. 10.00. Innledningen ble holdt av instituttets leder Sidsel Grande. Hun gratulerte studentene med å være blant de heldige trettitre, av over hundre

søkere, som var blitt tatt opp ved studiet. Hun fortalte at hun også var til stede for å møte potensielle fremtidige kolleger. Vårt institutt vokser og ser etter nye medarbeidere. Andre taler denne morgenen var studieleder Rønnaug Lyckander, min nærmeste leder. Hun ønsket velkommen til studentene og påpekte at hun ville være en av studentenes viktige kontaktpersoner. Studentene er stort sett fulltidsarbeidende. De tar sin master på deltid i løpet av fire år. Rønnaug bidrar for eksempel med å visualisere studiebelastningen overfor studentenes arbeidsgivere.

Tredje taler for dagen var meg. Jeg var en av to kullansvarlige for dette nye kullet. Den andre var min kollega høgskolelektor Jan Stålhane. Jeg presenterte meg selv, fortalte om min bakgrunn og sa at jeg gledet meg til å jobbe med dem. Jeg fortalte at jeg i utgangspunktet er kokk og skipper som siden har videreutdannet meg som veileder og filosof. Jeg arbeider i hovedsak med masterstudiet i yrkespedagogikk. Jeg holder for tiden på med en ph.d. og er i den forbindelse tilsluttet Roskilde Universitet.

Jeg fortalte jeg skulle være mye sammen med klassen det kommende året og bidra med forelesninger og lede yrkespedagogiske verksteder. Jeg skulle dessuten være veileder og læringsgruppeleder for noen av studentene. Jeg skulle ha hovedansvaret for det meste av undervisningen og prosessarbeidet den første uken. Denne første dagen skulle studentene bli kjent med hverandre og høgskolen. Som pedagoger er vi alle klar over behovet for å bygge gode relasjoner. Mitt hovedfokus denne dagen ville være å bygge relasjoner mellom studentene. Det skulle også startes en prosess med å skape kontakt mellom studentene og staben av lærere direkte knyttet til kullet. Mine kolleger og jeg tar relasjonsbyggeprosessen alvorlig.

Relasjonsbygging

Det var bestilt et klasserom med flatt gulv for hele oppstartsuken. Den første delen av morgenen hadde studentene sittet som på kino, i fem rader med stoler uten pulter. Studentene ble bedt om å komme seg opp fra stolene og se seg om i rommet. Disse folkene skal du være student sammen med de kommende fire årene. Hva slags folk tror du dette er? Hvem vil du bli mer kjent med? De skulle plukke ut noen de ikke kjente og gå bort og presentere seg selv. Seksten par med studenter snakket sammen i noen få minutter før jeg ba om stillhet igjen. Siden det var trettitre studenter ble et av parene en liten gruppe på tre. Parene fikk beskjed om å holde seg sammen og finne et annet par de ønsket å bli bedre kjent med. Hvem har dere lyst til å snakke med? Hvem har dere lyst til å presentere dere for? Denne gangen skulle de

presentere sin partner og ikke seg selv. Volumet økte og gruppene fikk snakke litt lenger enn sist. De var nå blitt syv grupper på fire og en gruppe på fem. Dette skulle være deres arbeidsgrupper for dagen.

Etter noen minutter ba jeg om stillhet og spurte om studentene var villige til å rydde gulvet for stoler. Alle var villige. Jeg fortalte at jeg prøver å ta Deweys (1985 [1916]:19) ideer på alvor i mine klasser. Fellesskap og språk handler om å dele erfaringer gjennom felles aktiviteter. Å bygge relasjoner kan for eksempel gjøres ved å gjøre faktiske små jobber sammen. Å rydde gulvet for stoler er ikke et unntak. En måte å forstå begrepet 'kommunikasjon' er som *å gjøre sammen*. Gruppene skulle få små og store oppgaver gjennom uken. Vi skulle systematisk trene på og praktisere ulike former for kommunikasjon.
Jeg initierte refleksjoner, metasamtaler og dialog knyttet til *hvordan* det legges til rette for at studentene blir kjent med hverandre. Jeg spurte gjerne: Opplever dere at rydding av gulvet har noe med relasjonsbygging å gjøre? Opplever du å ha blitt kjent med noen i dag? Hvilke arbeidsoppgaver og hendelser har bidratt til dette? Studieplanen har et tydelig fokus på deltakelse og arbeid i studentgrupper. Studieplanen speiler tradisjonen på dette studiet som har eksistert i over tretti år.

Jeg fortalte studentene følgende om den kommende studietiden. Studentene møtes til samling tre ganger tre dager hvert semester. Unntaket er denne første uken av studiet. Dette er den eneste gangen i hele fireårsperioden studentene skal være sammen en hel uke. Vanligvis består hver samling, det første studieåret, av to halve dager med forelesninger, to halve dager med veiledning i læringsgrupper, og en hel dag med praktisk forskningsmetode i et pedagogisk verksted. Den praktiske dagen, som vanligvis er onsdagen på samlingen, kan også brukes til at tidligere studenter, eller andre som driver med yrkespedagogisk forskning, viser frem sine prosjekter og deler hvordan de har gjort sitt arbeid. De to første dagene, mandagen og tirsdagen, består av formiddager med undervisning og ettermiddager i læringsgruppe. Læringsgruppene ledes av en av lærerne knyttet til kullet. Vårt kull har sju lærere. Det er en lærer for hver læringsgruppe. Arbeidet i gruppene vil være nært knyttet til de prosjektene studentene velger å jobbe med. Studentene velger hele tiden selv hva de vil arbeide med. Prosjektene må likevel avklares med lederen for læringsgruppen. Studentene arbeider med et prosjekt over ett eller flere semestre. Noen jobber med det samme prosjektet alle de fire årene de studerer. Det leveres to halvårige, ett helårig og ett avsluttende toårig skriftlig arbeid i løpet av studietiden. Hvert skriftlige arbeid, som skal være en dokumentasjon på det prosjektet de arbeider med, skal kunne leses selvstendig, men kan godt henge sammen som et helt løp.

Et flertall av studentene jobber med utfordringer og utviklingsarbeid nært knyttet til deres egen arbeidshverdag. Problemstillingene de arbeider med handler ofte om å sette ord på egen praksis, analysere ulike aspekter ved sitt arbeid og gjøre aktivt forbedringsarbeid. Prosjektene gjøres i hovedsak gjennom kvalitative forskningsmetoder eller aksjonsforskningstilnærminger. Noen velger også kvantitativ metode, mens andre jobber med mer enn én metode eller utvikler metodehybrider. Mye av arbeidet studentene gjør handler på ulike vis om å rydde, bryte ny mark og være pionerer innenfor sitt yrkesfaglige felt. Mulighetene er mange og studentene får anledning til å velge det de brenner for. Mye av drivkraften i dette studiet er at studenter og studiets lærere samarbeider om å gripe tak i relevante behov, interesser, ønsker og drømmer.

Som mange ansatte vil påpeke ved vårt institutt, så er vår akademiske utdannelse solid plassert på et fundament av yrkesopplæring, yrkesfaglig praksis og erfaring. Dette gjelder også for de fleste av våre studenter. Jeg har selv bygget min akademiske utdannelse på et fundament av å være både kokk og skipper. Dette er ikke bare mitt tidligere arbeidsliv, men det er også en viktig del av min akademiske identitet. Jeg påpeker ovenfor studentene at jeg fortsatt er både kokk og skipper og mener dette bidrar til å foredle mine akademiske resurser. Jeg mener jeg i særlig grad kan bidra i spenningsfeltet mellom teori og praksis. Ved vår avdeling sier de fleste stolt: Jeg er yrkespedagog, men er rørlegger «i bånn»; eller: Jeg er filosof, men er kokk og skipper «i bånn». Vi er ved vår avdeling stolte av å være rørleggere, frisører, kokker, skippere, elektrikere, bilmekanikere, sykepleiere, sosionomer … «i bånn» (selv om våre gamle ferdigheter kanskje er en anelse falmet). Jeg innser at kokkefaget har endret seg siden jeg sluttet med dette på heltid. Akkurat nå bruker jeg energien på å være så langt fremme jeg kan i forhold til det å være pedagog, akademiker og forsker innenfor det yrkespedagogiske feltet. Det er her jeg for tiden forbedrer min praksis. Akkurat nå ønsker jeg å forbedre min praksis i forhold til å være lærer ved masterstudiet i yrkespedagogikk. Hvordan vil du som student forbedre din praksis?

I neste øvelse ble studentene bedt om å samarbeide og illustrere hvor de bor i forhold til hverandre. Dette er en type øvelser som gjerne kalles sosiometri (Tveiten 2008:263-265). Vi blir mer kjent med hverandre gjennom relasjonelle øvelser og sosiale målinger. Tanken er for eksempel at vi på en konkret måte blir kjent med hverandre gjennom å se hvordan vi bor i forhold til hverandre. Det at vi samarbeider om oppgaven, og det at vi er avhengige av hverandre for å få nok informasjon til å løse oppgaven, er vel så viktig som selve resultatet. Gjennom å bruke seg selv skulle nå studentene plassere

kroppen sin i forhold til de andre studentenes kropper. Studentene fikk i oppgave å representere det relative forholdet mellom de geografiske stedene de bor og arbeider. Høgskolen i Oslo og Akershus, avdeling Kjeller, ble utpekt som universets sentrum i denne øvelsen. Midten av rommet vi befant oss i skulle representere dette punktet.

De fleste av studentene snakket ivrig seg imellom og beveget seg rundt og fant sin plass. Noen markerte at de hadde gjort mer nyttige ting under utdanning. Som alltid er det noen som lurer på når undervisningen egentlig skal begynne. Jeg forteller at dette er en viktig del av utdanningen. Det er ment som noe langt mer enn en lek. Dere skal bli kjent med hverandre og etablere gode relasjoner. Dette er nøkkelfaktorer for læring. Jeg viste til forskeren John Hattie (2009) som peker på relasjonsbygging som en av de viktigste faktorene for å få til gode læringsmiljøer og god læringseffekt. De fleste oppdager poenget underveis. Å lære er å oppdage … (Grendstad 1984). Små diskusjoner mellom studentene laget nye bevegelser og kjedereaksjoner i gruppen. Etter en stund kom gruppen til en slags stillstand. Jeg spurte studentene som stod i de mest avsidesliggende hjørner av «universet», hvor stedet de sto var ment å representere. Vi fant ut at det var mer enn fem hundre kilometer mellom ytterpunktene i rommet. Studentene hadde også stilt seg i henhold til nord, øst, syd og vest. De fleste av studentene bodde innen en radius av seksti kilometer fra høgskolen. Det var derfor en stor «klump» av studenter i midten av rommet. Jeg intervjuet flere av studentene for å belyse de geografiske posisjonene de representerte. Dette skapte «bølger» og flere nye endringer i mange av de nærliggende studentenes posisjoner. Når relasjonene blir tydeliggjort revurderer deltagerne sin egen posisjon. Det skjer nye kjedereaksjoner i hele rommet. Øvelsen illustrerer noen av relasjonene mellom oss. Relasjonene blir både synlige og følbare.

Den neste utfordringen studentene fikk var å organisere seg alfabetisk etter etternavn. Vi fant en «startstudent», altså den med det første etternavnet i henhold til alfabetet, og plasserte henne på et punkt i rommet. De andre studentene plasserte seg alfabetisk i retning med klokken etter henne. De ble bedt om å lage en sirkel. Studentene virket avslappet og organiserte seg på bare noen få minutter. Mange små samtaler og forflytninger.

Først ble alle bedt om å presentere seg selv ved å fortelle gruppen sitt fulle navn og navnet på det stedet der de jobber. De fleste hadde jobb. Noen var for tiden ikke i arbeid. Alle presenterte seg og gruppen ble gitt neste øvelse. Gruppen ble utfordret til å bli med på en navnelek. Den første studenten skulle fortelle sitt fornavn. Den neste studenten, på hennes venstre side, skulle så første fortelle den første studentens navn og deretter si sitt eget. Slik skulle

det fortsette. Den tiende studenten ville følgelig fortelle navnet på de ni foregående studentene i riktig rekkefølge og deretter si hans eller hennes eget navn. Den siste studenten måtte huske alle trettitre foregående navn (inkludert mitt). Majoriteten av studentene syntes dette var morsomt. Enkelte reserverte seg og ba om hjelp. Vi var på forhånd blitt enige om at dersom noen ikke husket et navn skulle navnets eier hjelpe. Dette skulle foregå uten «moralisering». Noen er gode på dette og andre synes det er vanskelig. Andre mister tråden av stresset. De fleste av studentene, inkludert den siste, hadde nesten ingen problemer med å huske alle navnene. Jeg var, som jeg vanligvis er, blant de som strevde mer enn gjennomsnittet. Det var blitt tid for lunsj. Studentene virket opptatt med å snakke seg imellom da de gikk avgårde. Stemningen og småsamtalene mellom studentene kunne tyde på en vellykket morgen.

Hva kjennetegner godt vitenskapelig arbeid?

Etter en times lunsjpause var vi tilbake i klasserommet. Jeg startet økten med å fortelle hva jeg mener kjennetegner godt vitenskapelig arbeid og en god forsker. Denne første dagen skulle være relasjonsbyggende, men også faglig. Jeg ønsket å begynne å skissere landskapet studentene skulle befinne seg i de kommende fire årene. Masterstudiet i yrkespedagogikk er en utdanning som er ment å gjøre studentene i stand til å drive forskning av en akseptabel vitenskapelig standard. Dette er et av flere viktige målsettinger med utdanningen. Forskning handler om å være grundig og systematisk. I boken *Doing and Writing Action Research*, beskriver McNiff og Whitehead hva grundig og systematisk vitenskapelig arbeid kan være (2009:18). Deres utgangsspørsmål er ofte noe i retning av (Whitehead 1989): How do I improve what I am doing? John Dewey skriver om det som kjennetegner vitenskapelig arbeid av god kvalitet (1985 [1916]:180-187). Godt vitenskapelig arbeid er å kunne fokusere energi på noe som du ønsker å utforske. Det er et spenningsforhold som oppstår når du er nysgjerrig på noe du har interesse av å finne ut av. Han skriver (1985 [1916]:155): *All thinking is research, and all research is native … It is seeking, a quest, for something that is not at hand.* Det handler om å ha retning på tankene og tro på mulighetene i det du forsøker å finne ut av. Det du prøver å finne ut av er ideelt sett noe du er opptatt av. Dewey påpeker at den vitenskapelige tenkemåten forutsetter åpenhet. Det er snakk om å kunne undre seg og stille seg selv spørsmål av typen: Hva er dette for noe? Hvordan kan jeg løse dette? Hvordan kan jeg få dette til å virke? Hvordan kan jeg forbedre min praksis? Kan det hende jeg tar feil? Dewey

kaller denne åpenheten for å ha gjestfri tanke. Han hevder det er en naturlig måte å tenke på. Det som dessverre er tilfellet er at denne naturlige evnen gjerne er hindret av rutinepregede vaner og fastlåste tradisjoner. God vitenskapelig forskning handler om å arbeide med retning, være helhjertet, ivareta en gjestfri tanke og være i stand til å ta ansvar for resultatet av det arbeid vi gjør. Mine studenter får alltid litt Dewey. Håpet er at noen vil bli fristet til å lese *Democracy and Education* (1985 [1916]). Jeg har et pågående håp om at jeg skal klare å skape et møte mellom studentene, vitenskap og forskning på en jordnær og relevant måte. Studentene skal forstå at vitenskap og forskning ligner på måter de allerede tenker og arbeider.

Utsyn: en personlig læreprosess om munnharper

Jeg fortalte studentene følgende fortelling. For femten år siden hørte jeg en norsk musiker spille munnharpe. Jeg har alltid visst om dette tradisjonsrike norske instrumentet. Det var likevel første gang jeg hørte det bli spilt på en slik måte. Det var også første gang jeg hørte lyden av en håndlaget munnharpe. Det var overveldende. Jeg ønsket å få meg en slik. Jeg fant ut musikerens navn og telefonnummer og ringte han for å spørre hvor jeg kunne få tak i en slik munnharpe av god kvalitet. Han fortalte at han både var musiker og smed og at han laget slike instrumenter. Jeg spurte om jeg kunne få kjøpe en. Det var mulig, men han hadde aldri solgt et slikt instrument til en person fra storbyen. Han ønsket derfor å få pengene på forskudd. Jeg sendte han den riktige summen og noen uker senere var jeg eier av en tradisjonell norsk munnharpe.

Noen år senere meldte jeg meg inn i den norske interesseorganisasjonen for munnharpespillemenn og munnharpesmeder, Norsk Munnharpeforum. Jeg ønsket å lære mer om instrumentet og samtidig støtte en norsk tradisjon som var i ferd med å dø ut. Jeg må innrømme at jeg ble ganske overrasket da jeg i 2002 ble invitert til den Internasjonale Munnharpekonferansen i Rauland. International? Var det så mange folk i andre land som lærer om norske tradisjoner at det var rom for en internasjonal konferanse?

Jeg møtte musikere og munnharpesmeder fra Japan, Mongolia, USA, India, Indonesia, Ungarn, Norge og Østerrike. Jeg lærte at det finnes munnharpestatuer foran templer i India. Instrumentet er musikalsk beslektet med strupesang fra Asia, didgeridoo fra Australia og munnbue fra Afrika. Over hele verden har folk lange tradisjoner med å spille munnharpe. Mange steder er tradisjonene mye eldre enn i Norge. Det eneste museet for munnharper og munnharpehåndverk finnes i Republikken av Sakha (tidligere

Jakutia) i byen Jakutsk. Dette er en republikk i Øst-Russland. Min favorittmunnharpe er laget av en samuraisverdsmed fra Tokyo. Jeg har oppdaget at munnharpa egentlig er et internasjonalt instrument. Jeg avsluttet med å spille for studentene på min japanske samuraiharpe.

Jeg utfordret studentene til å se sammenhengen mellom det jeg nettopp hadde fortalt og det å drive med vitenskap. Vitenskapelige prosesser ligner ofte på den prosessen jeg har vært gjennom med min munnharpeinteresse. Forskning og vitenskap handler om å utforske og undersøke. Det dreier seg om å teste og finne ut mer, være systematisk og være grundig, og være fordomsfri nok til å revidere forståelsen når jeg oppdager noe som ikke stemmer med det jeg trodde fra før. Jeg har så et ansvar for å fortelle det jeg finner ut til andre så forståelig som mulig.

Når jeg driver utviklingsprosesser som dette med studentene, så ønsker jeg ikke bare å utfordre hodene deres. Mye av min egen tenkning og kreativitet er drevet av å lese skjønnlitteratur, lytte til musikk, se filmer og jobbe med hendene mine. Jeg spurte studentene om det var stemning for å dele kulturelle innslag med hverandre om morgenen hver gang vi møtes. Dersom noen ønsker å synge, spille et instrument, lese et dikt, dele en mening eller dele noe de har opplevd, så var de velkommen til det. Munnharpeinnslaget jeg nettopp hadde gjennomført var ment både til hodet og hjertet. Det var et eksempel på hva som kunne gjøres. Jeg møtte ikke stor jubel fra studentenes side, men noen viste interesse. Vi fikk se hva som ville skje de neste dagene.

En oppfordring til medvirkning i valg av litteratur første semester

Første dagen presenterte jeg også den anbefalte litteraturlisten for semesteret. Jeg understreket at det var en liste over anbefalt litteratur. Den var ikke ment å være obligatorisk. Mange av studentene har ulike behov innenfor sine prosjekter. Som masterstudent er det viktig å lese litteratur både knyttet til yrkespedagogikk, utdanning, vitenskapsfilosofi, vitenskapelig metode, organisasjonsteori og etikk. Noe av litteraturen bør være på andre språk enn norsk. Det ble vist frem bøker vi i personalet hadde valgt ut og anbefalt. Det ble også vist bøker som kunne være aktuelle alternativer. Et eksempel er en bok myndighetene innenfor det norske utdanningssystemet for øyeblikket er opptatt av. Boken har tittelen *Visible Learning*. Den er skrevet av John Hattie (2009). Han har forsøkt å skape en syntese av over 800 metaanalyser knyttet til effekt av utdanning. Det beste utdanningstiltaket, altså det tiltaket som har best effekt på læring, hevder han, går ut på at elever selv utfordres til å vurdere

sitt arbeid. I mitt ph.d.-prosjekt skal masterstudentene blant annet lage vurderingskriterier og sette ord på hva som kjennetegner god kvalitet på utviklingsprosjekter med tilhørende dokumentasjon. Studentene skulle bli kjent med mitt prosjekt senere. Hattie dokumenterer også hvordan det å bytte skoler virker negativt på elevers læring. Endring av vaner og handlingsmønstre utfordrer elevenes opplevelse av kontroll i hverdagen. Fokus på relasjonsbygging har klare effekter på elevers læring. En nøkkelfaktor for suksess er om eleven får nye venner innen den første måneden. Denne utfordringen er kjent for lærerne, men er undervurdert i forhold til de relasjonelle investeringene som i praksis må gjøres i starten av et skoleår. Jeg viser til mine egne prioriteringer denne første dagen. Jeg kunne forstå om studentene ikke likte denne typen kvantitativ forskning, men når samarbeidspartnerne til skoleverket bruker så mye energi på en bok som dette, så kan det hende studentene trenger å vite noe om den de også. Faktaene som presenteres i boken er i hvert fall utviklet gjennom grundighet og systematikk. Store kvantitative prosjekter kan i mange tilfeller bidra med solide byggeklosser til kvalitative prosjekter. De kan underbygge påstander og erfaringer eller gi dem motstand. Det er vanskelig å bli tatt alvorlig dersom vi ikke forholder oss til slike undersøkelser.

Til slutt viste jeg til noe av den litteraturen som er en viktig del av tradisjonen ved instituttet. Dette er bøker skrevet av de ansatte og bøker som brukes mye ved instituttet. Jeg påpekte også at en del bøker, og viste eksempler på dette, kan være studentenes favoritter uten at vi lærerne nødvendigvis er spesielt begeistret for dem. Husk også at vi lærere mener forskjellig, og anbefaler forskjellig ting, uten at det betyr at vi tilhører et rotete miljø. Vi deltar alle aktivt i utviklingen av faget og har klare og ofte ulike meninger. Det er på mange måter et kvalitetstegn. Mange masterstudenter opplever dette frustrerende og utfordrende. Studentene tåler det bedre etter hvert.

Et masterstudium i yrkespedagogikk kan være en hyggelig reise med stor frihet

Jeg fortalte studentene at masterstudiet de neste fire årene kan være en hyggelig reise. Det koker ofte ned til hva den enkelte gjør for å skape god studiekvalitet. Et knep er å planlegge arbeidet på en slik måte at du har god samvittighet når du har fri. Skippertak er en lite egnet strategi. Det gir i hvert fall meg dårlig samvittighet hele tiden og masse stress enten jeg gjør noe eller ikke. Jeg har ikke erfaring med at dette gir gode resultater eller et godt

studieliv. Spør de studentene som har kommet lengre, eller er ferdige på studiet, hva de ville gjort annerledes dersom de begynte på nytt.

Jeg fortalte studentene at de utvikler sine egne prosjekter. De kan gjøre hva de vil så lenge det blir gjort systematisk, grundig og kan sies å være av en kvalitet som kan forsvares som vitenskap. Arbeidet må selvsagt også kunne begrunnes å være innenfor rammen av det yrkespedagogiske feltet. Jeg delte ut og leste sammen med studentene fra studieplanen til masterstudiet i yrkespedagogikk. Allerede på første side står det en beskrivelse av rollen til yrkespedagogen. Dere skal ta en mastergrad knyttet til denne rollen. Dere er yrkespedagoger med masterkompetanse når dere er ferdige. Yrkespedagogens rolle består blant annet av å kunne lede og strukturere læring. Rollen dreier seg ofte om å kunne tilrettelegge og bidra på en slik måte at arbeidsoppgaver og arbeidsprosesser blir gjort synlige, satt ord på, dokumentert, satt i system, blir reflektert over, diskutert, lært og videreutviklet. Viktige verdier knyttet til denne rollen er likeverd, deltakelse, mestring og myndiggjøring. Dere kan undersøke, analysere og videreutvikle alle slags sider ved denne rollen. Jeg skal gjøre mitt beste for å demonstrere min tolkning av denne rollen gjennom min praksis denne uken. Dere skal forbedre deres egen praksis og gjøre prosjekter som er relevante og interessante for deres egen utvikling. Det store prosjektet denne uken er at dere skal utforske deres egen arbeidssituasjon og stille dere selv spørsmålet: Hvordan ønsker du å forbedre din praksis?

På dette punktet, denne første undervisningsdagen, presenterte jeg mitt eget ønske om å gjøre forskning sammen med studentene. Jeg ønsker også å forbedre min praksis. Studentene ble spurt om de kunne tenke seg å være medforskere i et prosjekt. Jeg hadde som grovplan å bidra til at masterstudenter i yrkespedagogikk videreutvikler sin kompetanse i å vurdere eget arbeid og identifisere kvalitet i yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Jeg ønsket å fasilitere prosessen og dokumentere det som et ph.d.-prosjekt. Det var selvsagt frivillig, men jeg sa at jeg var sikker på at det ville berike studiet. Jeg har gjort lignende samarbeidsprosjekter før og ikke opplevd at noen student har nektet samarbeid i utgangspunktet eller senere har angret på samarbeidet. Studentene har funnet det interessant å lese om studie- og forskningsprosessen fortløpende. Studentene har opplevd å få mange innspill til sine egne prosjekter gjennom samarbeidet. De skulle tenke på det til neste dag. Jeg skulle da ta med en kontrakt som de, som ønsket å delta, kunne undertegne. Prosjektet var allerede godkjent av instituttets leder, leder av masterstudiet, leder av forskningsmiljøet ved instituttet og de kullansvarlige. Det var også akseptert og godkjent av Roskilde Universitet som et gjennomførbart og interessant ph.d.-prosjekt. Arbeidstittelen på prosjektet

var: *Undersøke og videreutvikle vurderings- og evalueringsmåter som yter rettferdighet til yrkespedagogisk utviklingsarbeid og aksjonsforskning når det er kjerneaktivitet i utdanningen.* Prosjektet skulle ikke gå på bekostning av innholdet i studiet, men heller være en måte å skape ekstra fokus på prosesser som allerede er en naturlig del av studiet.

Denne ukens fremtidsverksted skulle først og fremst være en mulighet til å begynne å utvikle egne prosjekter. Fremtidsverkstedet har de siste to årene vært en vanlig oppstart av studiet. Studentenes tilbakemelding er at de opplever dette som lærerikt, relevant og utviklende. Vi skal altså den kommende uken gjøre det vi pleier å gjøre. Samtidig skal vi være ekstra grundige med dokumentasjonen fra verkstedet. Dagen endte med at jeg utfordret studentene til å skrive en logg fra hver undervisningsdag. Jeg delte ut et eksempel på en logg jeg har gode erfaringer med. Jeg fortalte at de kunne bruke denne inntil de hadde funnet eller utviklet noe de opplevde passet dem bedre. Loggen jeg delte ut har seks grunnleggende spørsmål: 1. Hva gjorde du i dag? 2. Hva tenkte du? 3. Hva følte du? 4. Hvordan opplevde du det? 5. Hva oppdaget du? 6. Hva tror du det vil være klokt å gjøre annerledes fremover?

Loggene etter denne første dagen inneholdt mange spennende perspektiver fra studentene. Studentene var fornøyde og nysgjerrige på studiet fremover. Mange hadde lagt merke til mitt fokus på det å være systematisk og grundig. Noen påpekte den positive energien og hvor hyggelig det hadde vært å bli kjent med hverandre. Flere studenter skrev at de følte seg overveldet og samtidig hadde en god følelse. Mange følte seg sikrere på at valget om å bli student igjen hadde vært riktig. Mange påpekte at de kunne se hvordan masterstudiet vil være nyttig for deres egen arbeidsplass og arbeidssituasjon. Flere nevnte glede og lettelse. Noen var bekymret for lesing på engelsk. Mange ville lage systematiske planer for studieperioden. Det følgende er et utvalg av sitater fra studentenes logger:

- Jeg tenker at det er viktig å bruke tid på de mellommenneskelige forholdene. Derfor var de lange øvelsene for å bli kjent viktige.

- Jeg føler meg utålmodig etter å komme i gang med eget arbeid, finpusse problemstillinger og dele opp masteren i delmål til de innledende prosjektene.

- Jeg har oppdaget at det er mange interessante mennesker som arbeider med å gjøre yrkesfagene praktiske og relevante for elevene.

- Jeg skal være systematisk og grundig. Ingen skippertak.

- Fint å være i gang. Jeg føler meg privilegert.
- Jeg liker å bli utfordret.
- Jeg føler nysgjerrighet.
- Jeg tenker på bøkene jeg har lyst til å lese.
- Jeg har oppdaget viktigheten av god tid til intro og navn selv om gruppen er stor. Jeg har fått noen knagger på kvalitativ, aksjonsforskning og kvantitativ forskning.
- Studiet krever refleksjon.
- Jeg skal nyte dette.
- Jeg føler meg ivaretatt. Jeg føler trygghet.
- Jeg opplever at redselen for at dette skal være uoverkommelig er borte.
- Jeg har oppdaget at studiet, med litt struktur, kan bli en behagelig utdannelsesreise.
- Jeg tenker at dette blir bra selv om det er litt overveldende.
- Jeg opplever studiet så langt som meget utfordrende.
- Jeg tror det vil være lurt å skrive logg hver dag.
- Dette skal jeg klare. Litt skummelt …
- Jeg har tatt det riktige valget og er motivert.

Tirsdag den 13. september – Studentene sier ja til å delta

Studentene deler sine opplevelser og sier ja til å være med i forskningsprosjektet

En av studentene hadde tatt min kulturelle utfordring på alvor. Han startet dagen med å lese en av sine egne historier om en skredder på et

grønnsaksmarked. Det var nydelig. Det engasjerte hele klassen. Jeg har siden fått vite at han opptrer med slike ting i andre sammenhenger også. Godt å ha noen sånne i klassen. Jeg spurte klassen om de hadde tenkt å akseptere mitt tilbud om å delta i mitt forskningsprosjekt. Alle til stede, bortsett fra en student, signerte kontrakten jeg hadde laget. Mangelen på underskrevet kontrakt fra denne ene studentene viste seg senere å bare være en forglemmelse. Samtlige studenter aksepterte altså å delta i mitt forskningsprosjekt. Det betydde at alle logger, veggaviser, soler og fellestavler klassen produserer ble tilgjengelig for meg og kunne gjengis og analyseres i mitt ph.d.-prosjekt. Aksepten fra studentene var en stor lettelse.

Etablering av læringsgrupper

Før lunsj hadde vi to viktige oppgaver å utføre. Vi trengte å få læringsgruppene på plass og fordele kullets lærere på gruppene. Vår andre oppgave var å velge to studentrepresentanter til studentdemokratiet. Læringsgruppene er en viktig del av masterstudiet. Hver gang vi møtes til en mastersamling vil en tredjedel av tiden bli brukt i læringsgruppene. Gruppene består av fem til seks studenter. En av kullets lærere deltar i gruppen hver gang de møtes. Dette er en fast lærer som fungerer som veileder og lærer for gruppen. Det vanlige er at denne læreren også er studentens individuelle veileder på de prosjektene studenten skal gjennomføre. Denne morgenen skulle vi danne sju grupper.

Jeg startet med å be klassen gi meg innspill på hva vi bør ta hensyn til når vi lager gruppene. Hva er viktig for deg? Studentene ønsket en blanding av kjønn, en blanding av studentenes opprinnelige yrker (hva de arbeidet med før de ble lærere) og grupper med deltagere med variert erfaring. Vi snakket litt frem og tilbake og ble enige om at vi skulle dele de få mennene inn i sju grupper og la dem invitere kvinnene. Da gruppene var avgjort spurte jeg om noen var misfornøyd med resultatet. Alle virket fornøyd selv om en av gruppene bare bestod av kvinner. Hvordan dette skjedde fikk jeg ikke med meg. Gruppene fikk navn fra tallene en til syv. Jeg inviterte studentene til å snakke med meg direkte i pausen hvis de ikke var fornøyd. Ingen kom og klagde. Loggene studentene leverte senere på dagen indikerte at prosessen hadde vært en suksess.

To studenter meldte seg selv som kandidater til tillitsvalgte. De tillitsvalgte er en viktig del av klassens og høgskolens demokrati. På hver samling har alle tillitsvalgte fra alle kull på masterstudiet et møte. Mange endringer og justeringer i studiet, og til og med i studieplanen, blir gjort gjennom innspill fra

de tillitsvalgte. Klassen virket fornøyd med forslaget til representanter. De to studentene som hadde meldt seg kom med et lite innlegg hver der de begrunnet hvorfor de ønsket å ha jobben som tillitsvalgt. Vi gjorde så et skriftlig valg for å avgjøre hvem som skulle være hovedrepresentant og hvem som skulle være vararepresentant.

Den siste oppgaven før lunsj var å fordele de sju lærerne knyttet til kullet. Hver gruppe skulle ha sin egen lærer. Jeg ble enig med klassen at vi skulle fordele lærerne gjennom loddtrekning. Vi skrev syv lapper med lærernes navn og la dem i en boks. Hver lærer stod skrevet en gang og hver lapp hadde kun et lærernavn. En av studentene fra hver gruppe kom frem og trakk en lapp. Så var det lunsj.

Etter lunsj undersøkte vi videre alternativer for relevant litteratur. Vi brukte også en del tid på å se på studieplanen og bli mer kjent med masterstudiet. Mot slutten av økten spurte jeg klassen om de ønsket å se et ferskt eksempel på forskning som har pedagogikk og utvikling som fokus. Det var studentene interessert i. Jeg viste dem et foredrag presentert av pedagogen og forskeren Sugata Mitra under Ted Talks i juli 2010. TED er en nonprofit-organisasjon som har forpliktet seg til å få frem ideer de mener er verd å spre. TED ble etablert i 1984 som en konferanse for å samle mennesker fra tre verdener; teknologi, underholdning og design. Siden den gang har fokuset blitt bredere. Flere ganger årlig, flere steder i verden, samler de verdens fremste tenkere til å gi sitt livs foredrag på atten minutter. Det fremelsker en optimisme som gjerne blir kritisert for å være banal. Samtidig er TED blitt et slags «un-Davos».[63] TED er også et nettsted med gratis tilgang til aktuelle forskere og tenkere som jeg opplever kan være aktuelle og være inspirerende for den typen utviklingsarbeid vi fremelsker på masterstudiet. Dette foredraget handlet om Sugata Mitras forskning med barn og læring i områder av India der lærere ikke ønsker å jobbe.[64] Min intensjon var ikke å utfordre studentene til å gjøre prosjekter akkurat som dette, men å vise et offentlig finansiert og profesjonelt gjennomført prosjekt presentert i et forståelig og håndterbart format. Mitra presenterer en rekke spennende og enkle ideer om motivasjon. Han beskriver utdanning som er drevet av barn, læringsfellesskap bestående av barn som samarbeider, bestemødre som inspiratorer og veiledere, og systematisk og eksperimentell bruk av datateknologi. Studentene var begeistret.

---

[63]http://www.economist.com/blogs/freeexchange/2007/03/ted_davos_for_optimists
[64]Foredraget er å finne på følgende nettadresse:
http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education.html .

Mange av loggene den ettermiddagen nevnte videoen spesielt. Mitt ønske var å utfordre fantasien til studentene. De neste dagene ville studentenes fantasi være viktig. De skulle utvikle visjoner og drømmer for sine egne prosjekter. Min erfaring er at fantasien trenger litt hjelp og trening. Sugata Mitras foredrag var ment som et av mange slike inspirasjonsinnspill jeg skulle komme med i løpet av uken. Müllert og Jungk (1989) bekrefter behovet for å utfordre og trene fantasien. De skriver i sin bok *Håndbog i Fremtidsværksteder*, at deltagere i en utviklingsprosess har behov for å se eksempler på fantasi i praksis. De gode eksemplene er en viktig oppvarming for deltagerne. I tråd med valgprosessen av gruppene denne formiddagen, hadde studentene hele dagen sittet i sine egne læringsgrupper. Jeg ba studentene dele med hverandre noe av det de hadde sett og oppdaget. Jeg påpekte at dette kunne være en viktig forberedelse til det kommende fremtidsverkstedet. Hva er det Sugata Mitra prøver å vise? Er det noe han har oppdaget som vi kan ha nytte av? Barn finner ut av ting gjennom sin nysgjerrighet. Grupper av barn kan finne ut mer. Dersom barn heies frem blir det enda mer effektive læreprosesser.

Jeg fortalte studentgruppen om fremtidsverkstedet de skulle delta på de neste tre dagene. Jeg spurte klassen om de ønsket råd og innspill fra meg med hensyn til organisering og ledelse av gruppene. Flere bekreftet at de ønsket dette. Mine råd var å ha en leder i gruppen hver dag og avtale klare spilleregler for hvordan gruppen skulle arbeide sammen. Studentene var ikke sikker på hva jeg mente, så jeg skrev på tavlen noen eksempler på faktorer jeg mener er viktig for å lykkes med et slikt gruppesamarbeid.

Min erfaring er at det er fornuftig å lage en skriftlig gruppekontrakt og å ha en leder som kan administrere og håndheve kontrakten gruppen har avtalt. Gode kontraktpunkter, etter min mening, er for eksempel at alle snakker for seg selv i jeg-form. Jeg har også gode erfaringer med å ha systematiske runder i gruppen der alle skal snakke etter tur og der ingen skal i snakke mer enn ett til to minutter hver gang (Müllert og Jungk nevner 30 sekunder som en fornuftig lengde på hvert innlegg). Det er viktig at ordstyreren har rett til å stoppe deltagere som snakker for lenge. Mange grupper jeg har vært leder for har vært opptatt av at ingen uttalelser skal oppfattes som dumme. Jeg støtter denne tankegangen. Humor kan være lurt. Noen av gruppene likte ideen med en gruppekontrakt, andre syntes det kunne bli undertrykkende for gruppesamarbeidet. Jeg gjorde det klart at dette var valg den enkelte gruppe måtte ta selv, men jeg ville utfordre gruppene til å reflektere over dette igjen de neste dagene. Gjør det som dere opplever fungerer, men husk å respektere alle gruppemedlemmenes behov. Jeg synes det er viktig at gruppene, så langt

det lar seg gjøre, velger samarbeidsform selv. Min jobb er ikke å tvinge, men å utfordre.

Dagen ble avsluttet med at alle skrev en logg på samme måte som dagen før. Jeg spurte om jeg kunne kopiere loggene fra dagen i forveien, i tillegg til loggen de skulle skrive i dag, slik at jeg kunne sitere dem i mine forskningslogger. Klassen hadde ingen motforestillinger. Jeg hadde for så vidt spurt om dette i forskningskontrakten de allerede hadde underskrevet, men det er noe med å dobbeltsjekke og sikre at studentene forstår hva de har sagt ja til. Her er noe av hva studentene skrev i sine logger for denne dagen (smilefjesene er også direkte sitert fra loggene):

- Det har vært en fin dag i gruppene. Engasjerte medstudenter. Spennende måte å jobbe på.
- Jeg har reflektert rundt utfordringer, uro og frustrasjon på egen arbeidsplass.
- Jeg føler jeg lærer noe nytt hver dag. Flott med nye utfordringer. Jeg håpet studiet var lagt opp på denne måten med en del praktiske samarbeidsoppgaver.
- Jeg skal begynne å lese fagstoff og komme i gang for å holde motivasjonen ved like.
- Passer min ide til prosjekt inn i denne utdanningen?
- Jeg føler meg komfortabel med gruppa. Arbeidsformen begynner å falle på plass.
- Jeg har oppdaget at studiet omfatter mye arbeid.
- Jeg fikk innblikk i litteraturen som er blitt anbefalt.
- Dagens klart beste var diskusjonen etter Sugata Mitra sitt videoforedrag.
- Vi ble enige om at ordet kontrakt var negativt og bruker heller føringer for samarbeid.
- Dette er en fin gruppe. Hyggelig å bli valgt av reflekterte mennesker ☺
- Vi kan vel trenge en form for kontrakt.
- Jeg tenker at gruppearbeid gir mer læring.

- Jeg har oppdaget at gruppen gir meg nye erfaringer som jeg kan bruke til å utvikle meg som menneske og lærer.

- I fremtiden vil det være lurt å skrive stikkord som jeg kan bruke senere. Loggskrivingen er et godt hjelpemiddel for meg.

- Positivt å være sammen med andre voksne mennesker med lik og ulik bakgrunn.

- Jeg føler noe mer oversikt og «kjøtt på beina». Mitt fag, matte, må brukes mer direkte relatert til hverdagen i det enkelte yrkesfag.

- Jeg har fått ulike ideer til min første oppgave.

- Jeg opplever et mylder av innputt, nye dører og nye rom.

- Jeg har oppdaget at forskning handler om å være systematisk og grundig. Flow, lek og snu ting på hodet.

- Jeg har oppdaget at jeg må stoppe opp mer og reflektere mer.

- Jeg tenker mye på hva jeg ønsker å forbedre og utvikle i min egen praksis. Dette opplegget er veldig annerledes enn da jeg startet master sist.

- Jeg har oppdaget det er masse refleksjon i gruppene!

- Jeg føler dette gir meg noe matnyttig.

- Jeg føler meg utålmodig. Litt for passiv dag etter min smak. Jeg er ivrig på å komme i gang.

- Jeg liker måten studiet er organisert på og at vi blir utfordret i forhold til egne tanker om læring og læringsprosesser.

- Jeg føler meg litt skremt av arbeidsmengden og omfanget.

- Jeg har oppdaget at det enkle ofte er det beste fra den filmen vi så.

Onsdag den 14. september – Fremtidsverkstedets første og andre fase

Jordnær forskning og skrive slik at andre forstår

Jeg startet dagen med å spørre om noen ville dele et kulturelt innslag med klassen denne morgenen. Ingen var forberedt så jeg tok arenaen selv. Jeg startet med noe jordnært, hyggelig og faglig. Jeg presenterte en ph.d.-avhandling fra et japansk universitet. Jeg liker avhandlingen på grunn av sin enkelhet, klarhet og estetiske kvaliteter. Versjonen som jeg hadde fått tak i, var riktignok oversatt til engelsk og er i fagbokform. Denne boken kom ut noen år før den ble videreutviklet til å bli en ph.d.-avhandling. De er i stor grad like. Jeg har siden fått tak i ph.d.-avhandlingen. Avhandlingen, oversatt til engelsk, er på 134 sider. Boken, slik jeg presenterte den denne dagen, er grundig, systematisk og velfundert. Den beskriver et godt vitenskapelig arbeid. Boken heter *The Power of Duck* og er skrevet av Takao Furuno (2001).

Avhandlingen starter med refleksjonene til en risbonde. Risbonden, som er Takao Furuno selv, er bekymret over hva hans barn spiser. Han ønsker at de skal spise mat som er produsert uten bruk av kunstig gjødsel og uten bruk av giftige sprøytemidler. Samtidig erkjenner bonden at han trenger å tjene penger. Han erkjenner at en moderne intensiv produksjon er nødvendig. Furuno bestemmer seg for å få til begge deler og går i gang med et prosjekt som nå har vart i over tjue år. Prosjektet er en suksessfortelling på alle måter og han har oppnådd sitt ønske om å både gi sine barn sunn mat og ivareta et godt levebrød.

Ved å studere gamle produksjonsmåter i asiatisk jordbruk, og eksperimentere med disse, klarer Furuno å optimalisere fremgangsmåtene. Han utvikler et system som fungerer gjennom systematisk og grundig arbeid over tid. Boken dokumenterer forskning gjort av en praktiker. Han skriver også for at andre praktikere skal kunne dra nytte av hans erfaringer. Furuno dyrker ris og bruker ender for å spise ugress, ugressfrø og skadeinsekter. Endenes avføring gir gjødsel og deres svømming sprer næringsstoffene og stimulerer vekst. I tillegg bruker han en alge som samler nitrogen fra luften. Algen heter Azolla (duckweed). Siste hovedelement i produksjonen er en fisk som spiser algene og annet avfall i risåkeren og holder røttene til risplantene friske og sunne. Fiskens avføring og svømming bidrar også med gjødsel og sirkulasjon i risåkeren. I dag produserer Furunos rismarker mer ris enn industristandarden, og han har en verdifull biproduksjon av andekjøtt og fisk.

Furunos rismarker er ikke bare økologiske og bærekraftige, men også svært lønnsomme. Mer enn 10.000 risbønder i Japan har fulgt hans eksempel. Boken er på kun 86 sider.

Det er mange sider ved dette prosjektet jeg liker. Furuno ønsker å forbedre sin praksis, slik vi ønsker å gjøre på dette studiet. Han dokumenterer sitt utviklingsarbeid på en eksemplarisk måte. På mange måter gjør Furuno et yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Den ene delen av prosjektet handler om jordbruksteknologi og agronomi, og den andre er mer pedagogisk og handler om det å lære andre om det han har oppdaget. Den siste og tredje delen er et ønske om å gjøre verden litt bedre for sine barn. Dette er et utviklingsarbeid som det kanskje går an å hevde har aksjonsforskningstrekk ved seg. Alt dette har Furuno klart og samtidig ivaretatt en eksemplarisk systematikk og grundighet. Jeg utfordret studentene i forhold til om dette kunne være noe vi kunne bruke for å utfordre vår egen måte å arbeide på og måten vi dokumenterer. Boken ble sendt rundt og skapte interesse og summing i klasserommet. Mange av studentene har siden kjøpt boken. Boken har også blitt kjøpt inn til lærerne på masterstudiet og har blitt diskutert i lærerfellesskapet. Jeg gjør ofte slike sosiale og pedagogiske eksperimenter. Jeg har en grunnfestet tro på både å utfordre meg selv, mine studenter og mine kollegaer. Jeg opplever det er svært utviklende å undersøke hva andre beslektede felt driver med i sin forskning og hvordan de gjør sin dokumentasjon.

En innføring i fremtidsverkstedstenkning

Etter pausen fortalte jeg studentene litt om forskjellene mellom tradisjonell forskning og aksjonsforskning. Jeg forklarte hvordan vi de neste tre dagene skulle samarbeide gjennom et fremtidsverksted. Jeg påpekte at et fremtidsverksted er en samarbeidsstrategi som passer godt til aksjonsforskning. Når vi skal legge til rette for utvikling i en gruppe kan det være lurt å ha noen gode og velprøvde fremgangsmåter. Fremtidsverkstedet til Müllert og Jungk er velprøvd og jeg har selv erfaring med at det skaper godt samarbeid og gode utviklingsprosesser. Jeg ville ha dem til å arbeide med dette innenfor sine egne læringsgrupper og fokusere på sin egen arbeidsplass. Mitt forslag til overskrift for fremtidsverkstedet var: Hvordan kan jeg forbedre min praksis? Klassen aksepterte dette som et godt forslag. Jeg påpekte at en slik problemstilling ville bidra til at fremtidsverkstedet ble relevant for den enkelte. Det kunne være en fin start for en del av studentene i forhold til de prosjektene de skulle i gang med i masterstudiet. Jeg har ikke god erfaring med

liksomjobbing med case. Jeg foretrekker virkelig jobbing med det som angår den enkelte. Kunne klassen se at dette angikk deres arbeidsvirkelighet?

Vi skulle gjøre fremtidsverkstedet i tre faser. Den første fasen var en kritisk fase der vi skulle uttrykke våre bekymringer, frustrasjoner, utfordringer og kritikk av vår nåværende situasjon. Den andre fasen handlet om å lage visjoner, ønsker og drømmer for fremtiden. Hva ønsker du for din praksis og din arbeidsplass dersom grensene for mulighetene i virkeligheten ikke holdt deg tilbake? Jeg advarte studentene om at drømmer, ønsker og visjoner er krevende å jobbe med. Ikke fordi ønskene og drømmene blir for store, men heller fordi det er krevende å sprenge båndene til virkeligheten. Jeg lovte jeg skulle utfordre og presse dem hele veien. Den siste fasen i fremtidsverkstedet ville være å prøve å utvikle faktiske handlingsplaner. Hva er du villig til å gjøre for å bevege deg i retning av dine drømmer og visjoner?

Første fase i fremtidsverkstedet: kritikkfasen

Vi gikk videre i å utforske første fase. Jeg ba studentene om å se nøye på sitt eget daglige arbeid. Dersom du skal forbedre din praksis kan en måte å gjøre det på være å fokusere på det negative. Hva er din bekymring? Hva er dine frustrasjoner? Hva er utfordringene på arbeidsplassen din? Hva er du kritisk til? Studentene skulle arbeide med dette i grupper fram til lunsj og skulle presentere sine perspektiver som første del av økten etter lunsj. Jeg foreslo at gruppene skulle lage veggaviser med alle deltagernes innspill knyttet til første fase av fremtidsverkstedet. Studentene samarbeidet, laget veggaviser og diskuterte. Det var stor aktivitet, høyt lydnivå og engasjement. Det var også en del frustrasjon knyttet til selve arbeidsoppgaven. Jeg besøkte noen av gruppene og kom med avklaringer og innspill. Studentene skrev logg og gikk til lunsj. Dette skrev studentene i formiddagens logger:

- Jeg tenkte at resultatet vi kom frem til i dag var negativt ladet.
- Jeg opplever dette arbeidet som positivt. Gruppa er lett å kommunisere med og alle kommer til orde, blir sett og hørt.
- Jeg tenker at vi løste oppgaven litt annerledes enn resten. Det var interessant. Vi gjorde egentlig et kvalitativt intervju av hvert medlem i gruppen.
- Jeg føler gruppen krympet, at vi dro oss sammen av fokuset på uro. Det innskrenket kreativiteten. Rommet rundt tankene ble lite.

- Jeg tenker at dette var en ny opplevelse å jobbe så tett med andre mennesker.

- Jeg føler at gruppa tar alle alvorlig og lytter til hverandre

- Jeg har beskrevet elementer av uro, utfordringer og kritikk av egen arbeidssituasjon.

- Vi har utarbeidet målsettinger og regler for vår gruppe, hatt gruppearbeid og diskutert hva som er vanskelig med den situasjonen jeg er i nå. Brainstorming.

- I formiddag har jeg har fått være frustrert sammen med andre frustrerte.

- Jeg føler at forskning ikke er skummelt.

- Jeg hadde dårlig magefølelse i starten. Er jeg velkommen i gruppen? Nå har jeg veldig god magefølelse ☺

- Jeg opplever jeg blir stille, lytter, holder tilbake meninger, men at jeg løsner opp raskt.

- Jeg har oppdaget at jeg klarer å sitte stille og lytte.

- Jeg føler meg litt deprimert over nåsituasjonen.

- Jeg tenker at dette kan være et grunnlag for oppgaveskrivingen. Jeg får gjennom denne prosessen vite mer om andre arbeidsområder.

- Jeg opplever at alle bidrar. Jeg har tøffe diskusjoner i gruppa, men det er likevel god kommunikasjon.

- Jeg tenker at dette kunne vært gjort mer effektivt.

- Jeg har oppdaget at jeg ikke skal gjøre ting vanskeligere enn nødvendig og bruke min erfaring.

- Jeg tenker at vi brukte veldig mye tid på dette.

- Jeg føler meg veldig lykkelig ☺

- Jeg har oppdaget at det er veldig smart å ha en gruppeleder.

Etter lunsj startet gruppene å presentere sitt arbeid. Det var spennende å høre hva studentene hadde utviklet sammen. Jeg var spent på om gruppene hadde

klart å få til gode samarbeidsprosesser. Under presentasjonen var jeg tilhører og brukte tiden til å skrive ned assosiasjoner. Jeg prøvde å gjøre dette med et åpent sinn og så kreativt som mulig. Tanken var at jeg kunne bruke disse assosiasjonene til å få til en dialog og en kreativ prosess med studentene underveis i presentasjonene. Ønsket var å skape inspirasjon og ideer til den kommende fasen av drømmer, ønsker og visjoner. Studentene presenterte en rekke bekymringer, frustrasjoner, kritiske punkter og utfordringer. Det var interessant å høre hvordan de ulike gruppene hadde håndtert denne første utfordringen. En gruppe var opptatt av holdninger til yrkesfagene. Yrkesfagenes status var truet. En gruppe påpekte forskjeller når det gjaldt det å ta på alvor elevenes menneskelige behov. Flere fremhevet mangelen på samarbeid på mange arbeidsplasser. Det handlet både om mangelen på samarbeid mellom lærere, mellom elever og mellom lærere og elever. En gruppe var kritisk til elevenes manglende motivasjon og manglende sosiale ferdigheter. De påpekte at de nye digitale mediene er forstyrrende tidstyver. Det var mye frustrasjon over skolens byråkrati, svak ledelse og uro for det presset rektorene lever under. De snakket om sin arbeidshverdag, sin uro og sine frustrasjoner. Det var flere studenter som utrykte at det hadde vært krevende å bare ha et negativt fokus. Her er en av veggavisene til gruppe 2:

Jeg vil nå gi noen eksempler fra studentenes presentasjoner og vise noen av de assosiasjonene jeg sendte tilbake til gruppene etter at hver gruppe var ferdig med sin presentasjon. Jeg spurte gruppene og de var klare på at de var interessert i et slikt innspill fra min side. En gruppe hadde under sitt fremlegg

spurt om skolereformen Kunnskapsløftet fra 2006 egentlig hadde gjort skolen bedre. Når det ble min tur fortalte jeg den første assosiasjonen jeg fikk da jeg hørte dette. Jeg lurte på hvordan Kunnskapsløftet kunne brukes på en lur måte for å skape den skolen vi ønsker oss. En gruppe hadde presentert et åpent spørsmål om hvordan vi kan bli kvitt de tingene som ikke fungerer. Når det ble min tur utfordret jeg med å spørre hvordan vi kan beholde de tingene som fungerer godt. En gruppe var bekymret for problemer med foreldrene. Jeg spurte om hvordan vi kan legge til rette for at foreldrene kan bli en læringsressurs i stedet for en hindring. En gruppe var frustrert over konflikter mellom kolleger. Jeg spurte hvordan vi kunne utvikle arbeidslivet til å bli en dans. En gruppe påpekte meningsløse kamper, endeløse rapporteringer og evalueringer. Jeg spurte hvordan vi kunne utvikle nyttige rapporter og få til verdifull vurdering som bidrar til elevenes læring.

Jeg må minne om at gruppenes oppgave hadde vært å være kritiske til nåsituasjonen. Jeg var derfor usikker på om jeg invaderte deres prosesser eller om jeg bidro med noe fruktbart når jeg nå delte mine assosiasjoner. Forsøket var et eksperiment for å utfordre fantasien på nok en måte før vi skulle i gang med neste fase. Flere studenter fremhevet dette som nyttig.

Etter at presentasjonene var gjennomført utfordret jeg studentene gjennom å dele jeg min uro i forhold til det å prioritere det jeg mener er det mest verdifulle i min daglige praksis. Jeg opplever ofte hvordan jeg selv og mine studenter strever med å tilfredsstille alle kravene som stilles til oss i en hektisk lærerhverdag. Det er flere arbeidsoppgaver enn muligheter til å få dem gjort. Lærere fra mange ulike skoler bekrefter dette. Dersom det er slik: Hva vil du prioritere? Tar du ansvar for valgene? Gjør andre valgene for deg? Igjen var ønsket å utfordre til refleksjon og vekke fantasien gjennom å vise utsyn til ulike problemstillinger. Dette var siste innspill før utopifasen skulle i gang.

Andre fase i fremtidsverkstedet: utopifasen

Studentene hadde jobbet hardt frem til nå denne dagen og ble nå utfordret til å samarbeide i grupper for å visualisere drømmer, ønsker og visjoner for sin arbeidsplass. Dette kunne være i forlengelse av deres frustrasjoner og bekymringer, men det var også rom for at fantasien tok helt nye veier. Resten av ettermiddagen ble satt av til denne oppgaven. Det var tydeligvis en belastning med så mye gruppearbeid på en dag. Flere av studentene syntes det var krevende. Noen grupper syntes det var kollektivt utfordrende. Det var vanskelig å slippe taket i det negative og plutselig skulle drømme og fantasere positivt. Gruppene skulle presentere sine drømmer og visjoner neste dag. På

ettermiddagen, før vi avsluttet for dagen, ble studentene bedt om å skrive sin andre logg for dagen.

Jeg ønsker her i sin helhet presentere begge loggene fra en av studentene denne dagen. Tanken er å gi leseren et bilde på hvordan slike logger ser ut mer helhetlig fra en student. Jeg har spurt studenten om særlig tillatelse til dette. Jeg opplever det som viktig fordi det gir et både relevant og representativt bilde på hva det vil si å delta på studiet en dag som denne. Før lunsj skrev studenten følgende:

> Hva gjorde jeg? Jeg fant sider ved min jobb som kan/bør forbedres. Jeg delte mine «frustrasjoner» med resten av gruppa. Jeg diskuterte ulike felles utfordringer og frustrasjoner. Hva tenkte jeg? Dette er vanskelig. Dette er noe jeg har godt av. Hva føler jeg? Frustrasjon. Hvordan opplever jeg det? Jeg opplever det frustrerende og nødvendig. Hva har jeg oppdaget? At jeg må kunne se kritisk også på noe jeg er fornøyd med for å få til en utvikling. Jeg må undre meg mer. Jeg blir ikke mindre begeistret over det som er bra, selv om jeg belyser det som ikke er bra. Hva vil det være lurt å gjøre fremover? Å undre meg og stille spørsmål ved rutiner.

Om ettermiddagen skrev den samme studenten:

> Hva gjorde jeg? Satte ord på drømmer, ønsker og visjoner. Jeg delte det så med resten av gruppa. Jeg diskuterte i gruppe hva som er forskjellen på drømmer, ønsker og visjoner. Vi fant noe felles. Hva tenker jeg på? At det kan være vanskelig å snu fokus fra kritisk tenkning til drømmetenkning så raskt. Vi satt fast i problemfokuset. Hva føler jeg? Det er lurt å drømme. Det er godt å være fri fra realitetene. Hvordan opplevde jeg det? At gruppa var litt hemmet i forhold til ville ideer. Det var tungt. Hva har jeg oppdaget? Viktig å bevisstgjøre seg begge ytterpunkter for å bli mer bevisst på hvor jeg skal begynne å jobbe. Jeg har oppdaget at det er viktig å drømme. Hva vil det være lurt å gjøre fremover? Tørre å være fri og slippe taket. Jeg må våge å gjøre noe uventet.

Her er noe få sitater fra studentenes logger denne ettermiddagen:

- Jeg har lyttet til en introduksjon til temaene vi skal velge å forske i. Dagens oppgave har vært å spørre meg selv hvordan jeg kan forbedre min praksis. Hvilke drømmer og visjoner har jeg? Hvor langt kan jeg nå? Hva skal jeg sette ut i praksis? Hva er mitt første steg frem til jul? Vi har i tillegg arbeidet i grupper om nåsituasjonen i forhold til vår uro og våre frustrasjoner. Deretter har vi arbeidet med visjoner for fremtiden.

- Jeg opplever at mine drømmer er drivkraften bak eget engasjement både profesjonelt og privat.

- God diskusjon i gruppen i forhold til uro, kritikk og utfordringer. Vi har overraskende lite felles problemer på arbeidsplassen, men dette beror vel på at vi har forskjellige arenaer og yrker. Vi hadde gode diskusjoner om visjoner, drømmer og ønsker også. Vi har nok noe forskjellig oppfatning om hva som er oppnåelige tiltak og det som ikke er oppnåelig. Min definisjon av visjoner er noe jeg streber mot, men som er uoppnåelig. Drømmer er derimot oppnåelige, men kan være vanskelige å nå. Ønsker er enklere mål som sannsynligvis kan realiseres med litt innsatts.

- Gruppa bestemte seg for noen enkle føringer for gruppesamarbeidet. Disse føringene er for meg en selvfølge, men det er greit nok å få dem ned på papiret. Diskusjonene var tøffere enn i går, men vi kjenner hverandre bedre. Jeg må prøve å ikke være for hard og tøff i retorikken.

- Jeg har oppdaget at jeg kan snakke i en større forsamling av voksne og at jeg har noe å bidra med.

- Jeg har oppdaget at jeg ikke klarer å løsrive meg fra realitetene.

- Jeg har oppdaget at resten av gruppen er realistiske og jordnære.

- Dette var en uklar oppgave.

- Jeg tenker at det er godt å blottstille egne drømmer i et trygt miljø.

- Jeg har oppdaget at drømmene og visjonene mine er innen rekkevidde.

- Jeg føler at realitetene begrenser meg og får ikke i gang kreativiteten min godt nok.

- Fremover vil det være lurt å ta opp ting med gruppa og holde oss til reglene.

Torsdag den 15. september – Etikk, makt og første møte med dataanalyse

Som vanlig ønsket jeg også denne morgenen velkommen og spurte om noen hadde et innslag de ville dele med oss andre. En av studentene ønsket å lese dikt. Det ble begynnelsen på formiddagens økt denne flotte torsdagen. Diktet var vakkert lest med fin bakgrunnsmusikk. Det var godt å se at en av de kvinnelige studentene inntok denne arenaen.

Presentasjon av utopiene

Gruppene hadde fått i bestilling å presentere sine visjoner, drømmer og ønsker for sine arbeidsplasser fremover. Klassen hadde gjort et godt stykke arbeid på onsdagen. Veggene i klasserommet var fylt med veggaviser. Noen av veggavisene hadde bare tekst og andre var mer kunstnerisk utført med illustrasjoner og pedagogiske soler. Klasserommet var i ferd med å se ut som det var blitt erobret av klassen. Det begynte å se ut som et godt læringshjem.

Jeg spurte klassen om de ville at jeg skulle fortsette, slik jeg hadde gjort dagen i forveien, med å dele mine assosiasjoner til deres presentasjoner. Klassen ønsket mer av dette. Noen av studentene påpekte at jeg hadde bidratt med en interessant måte å skape dialog med deres presentasjoner. Jeg henviste til at jeg var blitt inspirert til å bruke denne formen for refleksjon og dialog etter et besøk fra professor Bo Göranzon fra Kungliga Tekniska Högskolan 19. og 20. september 2010. Han hadde delt sine erfaringer med hensyn til det å legge til rette for gode kreative prosesser. Han hadde blant annet samarbeidet med industrikonsernet SAAB. Han viste til at i slike tekniske miljøer er presisjon en viktig målsetting. Samtidig kan strevet etter presisjon bli et hinder for utvikling. Göranzon hadde i sitt samarbeid med SAAB utviklet en metode for å løse opp og bidra til større kreativitet. De hadde utviklet en strategi for 'omtrentlighet'. En av fremgangsmåtene var å be deltagerne skrive ned umiddelbare assosiasjoner. På denne måten mente de, og erfarte i praksis, at det kunne oppstå en mer uhindret og kreativ prosess.

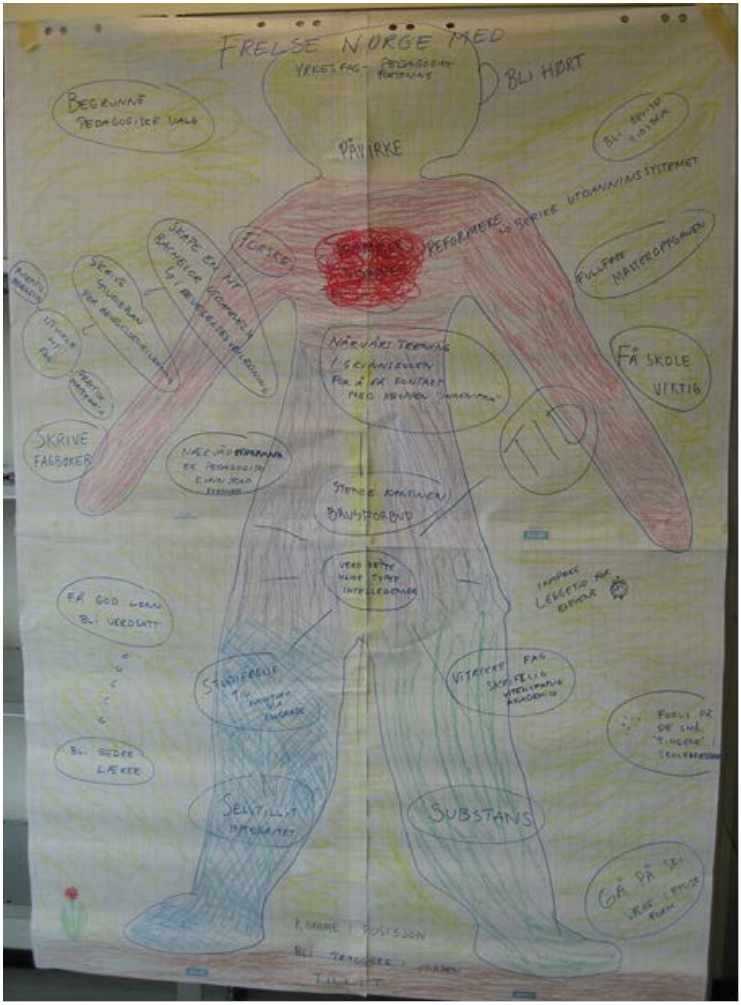
Gruppene presenterte mange visjoner og drømmer på mange forskjellige måter. Noen ønsket navnet sitt i Wikipedia og noen ønsket at det skulle bli laget en statue av dem i fremtiden. En gruppe ville skrive en bok. Mye handlet om å utvikle de beste skolene og få til det som ble beskrevet som drømmeskoler. Andre ønsket å gjenopprette statusen til håndverksfag og yrkesfag. En gruppe ønsket å kunne bli kompetent til å begrunne sine pedagogiske valg. Skolen må bli viktig igjen og vi må bli gode lærerforskere. En gruppe ønsket å bli kvitt Janteloven og gjør kjøreskoler bilfrie. En gruppe ønsket at deres elever skulle oppleve dem som de beste lærerne i verden.

Vi hadde i løpet av uken stadig berørt temaet om skjønnlitterære og mer poetiske representasjoner av virkeligheten. En gruppe brakte disse refleksjonene videre i sin presentasjon. Gruppen startet sin presentasjon med å sitere en-linjers finurlige tristesser fra den norske forfatteren og sosiologen Nils-Fredrik Nielsen[65]. Her er tre eksempler:

[65] Her kan flere av Nielsens tristesser leses http://www.ordtak.no/index.php?fn=Nils-Fredrik&en=Nielsen

- Hun følte seg så oversett at man ikke kunne unngå å legge merke til det.
- Han gikk bakerst, selv når han var alene.
- Uten motgang ville han aldri kommet så kort.

Her er et eksempel på en veggavis som ble presentert denne morgenen:



Den siste gruppen presenterte sin fysiske drømmeskole. Den var rund, hadde masse vinduer og kunne bevege seg slik at alle barna kunne ha en lik mengde god utsikt og sol i løpet av en dag. Drømmeskolen var en skole uten

bortskjemte unger. De ønsket å bytte «hatter» med elevene og se hva som da ville skje. Hva om elevene ble lærere og lærerne elever?

Det var en inspirerende morgen. Jeg prøvde å oppfylle min forpliktelse til å skape dialog ved å sende mine assosiasjoner tilbake til gruppene. Presentasjonene de hadde hatt var så gode at det virket som mine assosiasjoner var overflødige. Det er alltid interessant å se at det som fungerer en dag ikke nødvendigvis fungerer på samme måte neste dag. Klassen var utslitt av gruppearbeidet dagen før og syntes å trenge en forandring før den siste fasen av fremtidsverkstedet kunne gjennomføres. Den siste fasen ble derfor utsatt til fredag.

Utsyn til etikk og verdier i lærerrollen

Etter presentasjonene, og før vi tok lunsj, hadde jeg et kort foredrag om etikk, makt og avmakt. Det å forvalte makt er en viktig del av vår oppgave som lærere. Vi må være i stand til å håndtere makt. Et mellommenneskelig rom uten makt er et rom, enten uten mennesker, eller et rom som huser bevisstløse personer. Selvfølgelig kan makt misbrukes, men det er ikke essensen av makt. Maktmisbruk er nettopp misbruk av makt. Hvis vi tar bort makten sitter vi ikke igjen med et maktfritt rom. Vi sitter igjen med maktesløshet. Jeg foretrekker begrepet 'makt' i form av verbet 'å makte'. Å makte er å la sin vil skje. Det er å gjøre. Det handler om å håndtere og mestre sitt liv. Å makte er en nøkkel til å være myndig i sitt eget liv. Mange av våre elever har en tendens til å havne i baksetet i livene sine. Hvordan kan vi da forvente at de tar ansvar? Er ikke det en selvmotsigelse? Kanskje ideen om ansvar avhenger av at vi lar de saken gjelder gjøre sin vilje.

Som lærer ønsker jeg å utsette mine studenter for mine verdier. Jeg tror noe er verdifullt, og jeg ønsker å påvirke studentene mine med dette. Jeg skal gjøre det åpent og ubeskjedent. Samtidig skal det være rom for at studentene velger selv. Hvordan vil du bruke din makt? Hva vil du prioritere som lærer? Vi gikk til lunsj.

En første smakebit av dataanalyse

I første økt etter lunsj utfordret jeg studentene til å prøve å foreta en foreløpig analyse av veggavisene de hadde presentert. Jeg påpekte at de så langt hadde gjort et utviklingsarbeid i forhold til å kartlegge hverandres nåsituasjon i lys av uro og frustrasjoner. Deretter hadde de utviklet visjoner, drømmer og ønsker for fremtiden for deres egne arbeidsplasser. Jeg ville nå at studentene skulle

undersøke de rådataene de så langt hadde produsert og forsøke å analysere den. Aksjonsforskning og fremtidsverksteder handler om å sette i gang demokratiske utviklingsprosesser. Disse prosessene skaper en mengde data. På et eller annet tidspunkt i forskningsprosessen må dataen analyseres. Det finnes mange ulike måter å gripe dette an. På dette tidspunktet ønsket jeg å vise at vi kan analysere data på en jordnær og intuitiv måte. Ønsket var å avmystifisere forskning. Forskning kan være både alminnelig og naturlig. Forskning er at vi undersøker og finner ut av ting. Jeg ville at de i denne analyseøvelsen skulle stille seg følgene tre spørsmål:

- Hva velger du å se på?

- Hva legger du spesielt merke til ved det du ser på? Skriv ned de setningene fra rådata (veggavisene) som griper deg.

- Når du ser på det du har samlet av setninger, hva opplever du kommer til syne?

Studentene måtte gjøre valgene selv. Mye i forskning handler om å gjøre valg. Vi jobbet med oppgaven resten av ettermiddagen og presentert våre funn og oppdagelser for hverandre. Tanken var at vi skulle gjøre analyser av data på en fri og åpen måte. Dialogen som oppsto var både utfordrende og interessant.

Denne ettermiddag foreslo jeg at vi skulle prøve oss på å gjøre ettermiddagens logg muntlig. Hver student skulle fortelle resten av klassen en ting de hadde oppdaget denne dagen. Studentene kunne si *pass* dersom de ikke ønsket å si noe. Studentene aksepterte forlaget. Mitt ønske var å utfordre studentene til i større grad dele sine oppdagelser gjennom å fortelle det selv. Tanken var at de på denne måten skulle myndiggjøre seg selv i større grad og ta ansvar for sine meninger. Alle studentene sa minst én ting. En av studentene meldte seg frivillig til å skrive ned det studentene sa. Her er noe av det som ble skrevet ned fra den muntlige loggrunden på spørsmålet: Hva har du oppdaget i dag, kan du nevne en ting?

- Jeg har oppdaget at det ikke er så stor forskjell på utfordringene i videregående og grunnskole

- Jeg har oppdaget lydlogg

- Jeg er blitt sikker på hvilke bøker jeg skal lese

- Jeg ser nå forskjellige måter å løse oppgaver på
- Det er stor takhøyde i de ulike diskusjonene i gruppene og klassen
- Jeg har oppdaget at det er fint å være frustrert
- Jeg har fått bekreftelse på at undersøkelser i klasserommet kanskje ikke har så stor endringseffekt. Jeg vil drive utviklingsarbeid i stedet.
- Jeg lurer på om jeg legger bører i sekken til elevene mine?
- Jeg er blitt roligere på dette med forskningsbiten i studiet
- Det var fint å høre på gruppepresentasjonen
- Jeg kjenner tålmodighet – ting faller på plass
- Det er mulig å tenke enkelt
- Jeg har oppdaget at jeg skal ta ett steg om gangen
- Jeg har fått en plan for den første oppgaven
- Dette med makt vekket interesse
- Dette har vært en effektiv dag
- Jeg har fått redskaper til å starte på mitt prosjekt

Mange av studentene skrev også skriftlige logger denne ettermiddagen. Dette skrev noen av disse studentene i sine logger:

- Jeg tenker at dette er gode øvelser i å drive gode prosjekter. Det er lurt å gjøre prosjektet smalt nok. Gruppearbeid er fint for å utveksle ideer.
- Jeg opplever at jeg blir litt klokere hver dag. Ikke nødvendigvis sikrere på retningen på oppgaven.
- Jeg har oppdaget at det er stor takhøyde her når vi diskuterer temaer, samtidig som temaene blir grundig gjennomgått.
- Jeg føler at det kom mange gode innspill fra presentasjonene fra de andre gruppene.

- I fremtiden tror jeg det vil være lurt å reflektere over hva jeg opplevde i dag, er det noe av dette jeg kan bruke i min praksis?

- Hver gruppe hadde fremlegg fra arbeidet med visjoner, drømmer og ønsker. Det var diskusjoner i klassen om etikk/makt-forelesningen. Vi har også arbeidet med å analysere oppgavene om uro og visjoner.

- Jeg tenker på poesi i yrkesfagene og motorisk og affektiv kompetanse i yrkesfagene.

- Jeg opplever å være fylt, forvirret og idéfyllt. Jeg er sulten på teori og ønsker å lære om forskningsmetoder.

- Jeg har oppdaget hvor mye data det finnes i en gruppe. Jeg vil lære mer i gruppe. Hvordan en ide kan ta overraskende veier i en gruppe på grunn av mange ulike personer med ulik bakgrunn, syn og meninger.

- Jeg har oppdaget at noe jeg hadde skrevet ble lagt merke til.

Fredag 16. september - Siste fase i fremtidsverkstedet

Det var kommet til siste dagen av den første samlingen. Dagen startet med at en av studentene spurte om han kunne synge en norsk sang a cappella. Jeg sa selvfølgelig ja og ble både imponert og overveldet av den modige fremføringen. Jeg vet av erfaring at det er en krevende øvelse å synge uten støtte fra et instrument. Sangen var morsom og full av ord og ordspill. For en flott måte å starte dagen! Det virker som studentene tar utfordringen med å ta ansvar for de daglige kulturelle innslagene. Det gjør noe bra med stemningen i klassen. Vi viser oss frem for hverandre og setter oss i sårbare situasjoner. Det bidrar til å videreutvikle tilliten mellom studentene og tryggheten i klassen.

Utsikt: Et foredrag om motivasjon

Etter denne flotte starten på morgenen viste jeg en video fra YouTube. Videoen er et redigert og animert foredrag fra 2010 holdt av Dan Pink.[66] Videoen er animert på en måte som fremhever budskapet. Dan Pink heter egentlig Daniel H. Pink og er en amerikansk forfatter og journalist som blant annet har skrevet bestselgeren fra 2009: *Drive: The Suprising Truth About What*

[66] Her er nettstedet vi så på http://www.youtube.com/watch?v=u6XAPnuFjJc

Motivates Us. Videoen er laget av RSA. Det er en forkortelse for organisasjonen ved navn Royal Society of the Encouragement of Arts.[67] Dette er en organisasjon som inviterer forelesere som kan bidra med innsikt og forståelse for å videreutvikle menneskehetens evne til å håndtere gapet mellom dagens realiteter og menneskers håp for en bedre verden. De kan smykke seg med medlemmer som Charles Dickens, Adam Smith, Benjamin Franklin og Stephen Hawking. Prinsesse Anne av Storbritannia er i dag organisasjonens president.

Jeg ønsket å vise denne videoen av flere årsaker. Den utfordrer tankene, den er i en enkel språkdrakt, den er animert og den skulle være relevant for mange av studentene. Motivasjon og vilje er viktige tema for de fleste av våre masterstudenter. Etter vi hadde sett videoen sammen hadde vi en kort dialog om innholdet. Til stadighet hadde spørsmålet om utfordringer knyttet til motivasjon dukket opp denne uken. Videoen stiller noen utfordrende spørsmål: Hva får oss til å ønske å handle? Hva gir oss energi til å gjennomføre? Funnene til Pink er entydige. Belønning virker kun til et visst punkt. Det egner seg best når vi snakker om manuelle eller mekaniske oppgaver som ikke krever tankearbeid. Dersom arbeidsoppgaven krever tenkning er interesse og autonomi de viktigste motivasjonsfaktorene. Kanskje dette kan hjelpe oss å forstå våre elevers motivasjon eller fravær av motivasjon bedre. Nøkkelord fra Dan Pinks foredrag, i forhold til hva som utløser vilje og motivasjon, er autonomi, mening, utfordring, mestring, engasjement, selvtillit og retning. Pink hevder at folk er villige til å jobbe gratis og på sin fritid så lenge det er interessant. Han nevner eksempler som Wikipedia og Linux. Flere av studentene hadde ikke tenkt på motivasjon på denne måten før.

Siste fase i fremtidsverkstedet: Virkeliggjøring

Resten av formiddagen var viet til å gjennomføre siste del av fremtidsverkstedet. Det hadde vært klokt å ta en pause og gjøre noe annet mellom denne og forrige fase. Gruppene hadde arbeidet sammen i mange timer og over flere dager og hadde hatt behov for å tenke på noe annet. Håpet var at innspillene fra både ettermiddagen dagen før og denne morgenen hadde bidratt med ny energi og vekket motivasjonen til å lage handlingsplaner ut fra deres visjoner, drømmer og ønsker. Gruppene ble på nytt utfordret til å reflektere over behovet for ledelse og regler i gruppene. Noen ønsket å gjøre endringer. Noen grupper hadde valgt å arbeide uten spilleregler og ledelse.

[67] http://www.thersa.org/about-us

Noen av gruppene hadde etterhvert oppdaget at både spilleregler og ledelse hadde vært en god ide. Andre fortsatte å arbeide uten ledelse slik de hadde gjort så langt. Å lære er å oppdage … selv …

Gruppen som skulle starte ettermiddagens presentasjon hadde bedt meg om hjelp fordi de strevde med å gjennomføre fremtidsverkstedet. Jeg spurte gruppen hva de hadde tenkt på å gripe tak i så langt. Ett av medlemmene i gruppen sa at hun ønsket å finne ut hvordan fremmøteprotokollen påvirket elevenes motivasjon. Jeg spurte hvordan hun trodde hun kunne finne svar på dette spørsmålet. Hva slags spørsmål ville hun bruke for å få gode svar? Ville det være sannsynlig at hennes elever kunne gi svar som kunne være brukbare? Medlemmene av gruppen kunne ikke gi klare svar på disse spørsmålene. Jeg spurte hva hennes grunnleggende bekymring var. Hva var hensikten med prosjektet? Hva slags problemer var dette prosjektet ment å løse? Hun sa at hun egentlig ville finne ut hvordan hun kunne bidra til at flere av hennes elever ønsket å møte opp på skolen. Jeg spurte om jeg fikk lov til å utfordre henne med et annet perspektiv på problemstillingen enn hun opprinnelig hadde valgt. Hun sa hun var interessert i det. Jeg foreslo at hun kunne lage et prosjekt sammen med sine elever. Gjennom reell deltakelse og demokrati, kunne de kanskje sammen utvikle måter å gjøre skolen til et sted som elevene ønsker å være. Jeg foreslo et fremtidsverksted akkurat som det vi hadde gjennomført denne uken. Det var mulig at det av praktiske årsaker kunne være lurt med et verksted over kortere tid. Min erfaring er at elever i skolen er mer utålmodige enn studenter på en høgskole. Rammene i skolen er ofte også strammere for bruk av tid. Studenten hadde ikke tenkt på problemstillingen på denne måten. Hun hadde ikke sett sammenhengen mellom vår samling denne uken og hennes egen arbeidshverdag. Det er en grunnleggende utfordring å bidra til at studentene ser sammenhengen mellom studiet og arbeidshverdagen. Ofte oppfattes de prosessene vi legger til rette for som noe vi bare gjør for studentenes egen refleksjon og for å få til samarbeid. Jeg har en klar ambisjon om at mine didaktiske strategier også skal kunne brukes til å drive tilsvarende prosesser med elever i videregående skole og i opplærings- og utviklingssituasjoner ute på arbeidsplassene. Vi har en tradisjon ved vårt institutt å hevde at fremgangsmåten vår også er pensum. Studenten gjorde en oppdagelse her.

Mange av studentene har et tradisjonelt syn på hvordan et masterprosjekt skal se ut. Mange ønsker å gjøre tradisjonelle kvalitative intervjuer og finne ut «sannheten» om hvordan ting egentlig er. Ofte ønsker studentene at intervjuene skal gi en type informasjon som kan hjelpe dem til å gjøre de riktige endringene for å fikse problemer. Studentene er sjelden, så tidlig i

studiet, vant med å tenke at de kan inkludere elevene og kollegaene sine i utviklingsprosessene.

Tradisjoner og vaner i skolen og på arbeidsplassene kan være ofte være en hindring for å få i gang alternative endringsprosesser. Jeg påpekte ovenfor studentene at jeg mener at den siste norske skolereformen, *Kunnskapsløftet*, ikke bare åpner døren for denne typen samarbeid, men faktisk kan tolkes å kreve det. *Kunnskapsløftet*, og kanskje særlig den undervurderte midtdelen i dette dokumentet; *Prinsipper for opplæringen*[68]*;* beskriver tydelig at elevene skal delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av egne læringsaktiviteter. Ofte blir dette tolket slik at elevene skal delta i å evaluere aktivitetene de deltar i ved jevne mellomrom. Mange skoler involverer elevene bare til et visst punkt. Argumentene er gjerne knyttet til elevenes modningsnivå eller tidspresset i skolen. Enkelte lærere vil nok til og med hevde at slikt prosessarbeid er misbruk av tid og at omfattende elevinvolvering bare skaper kaos og støy.

Studenten var begeistret for forslaget mitt. Hun kunne se hvordan dette kunne være en ny måte å både jobbe med læreplanen og med sine elever. Hun kunne også se hvordan hun gjennom elevmedvirkning på en bedre måte kunne besvare sitt primære ønske om forandring og forbedring. Egentlig ønsket hele gruppen nå å adoptere hennes prosjekt. Jeg påpekte at det var det ingenting i veien for. For min del måtte gjerne alle studentene drive lignende utviklingsprosjekter på egne arbeidsplasser. Noe av hensikten med et fremtidsverksted er jo nettopp å dele ideer og inspirere hverandre.

Gruppen fant etter hvert ut at de ønsket å drive ulike vurderingsprosesser innenfor sine prosjekter. De ville bruke en strategi beskrevet i boken *Vurdering for læring*. Boken er skrevet av den norske pedagogen Trude Slemmen (2009). Gruppen hadde tidligere spurt om jeg hadde noen innspill til gode vurderingsredskaper. Jeg foreslo denne boken fordi den er konkret og praktisk og fordi den er godt likt av mange studenter. Boken beskriver, på en jordnær måte, hvordan å utvikle gode vurderingsstrategier. Dette er vurderingsstrategier som baserer seg på medvirkning med de saken gjelder, og der hensikten er å drive vurdering <u>for</u>, og ikke bare <u>av</u> læring. Boken er skrevet for grunnskolen, men er like aktuell for videregående opplæring og læring på arbeidsplasser.

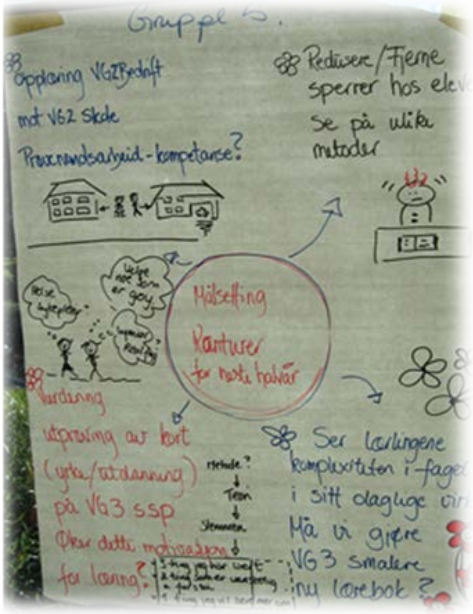
Studentenes presentasjoner denne ettermiddagen var tenkt å være foreløpige forslag til egne prosjekter. Studentene fikk i oppdrag å videreutvikle ideene gjennom å skrive en til to sider til kommende samling for å utdype sine prosjekter. Prosjektskissen skulle, senest en uke før neste samling, sendes til

[68] http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf

alle medlemmer av deres egen gruppe og til læringsgruppens lærer. Jeg håpet at presentasjonene ville være en viktig start for den videre prosessen og bidra til at lærerne i læringsgruppene tidlig fikk innblikk i ideene til studentene.

Det var en rekke utfordringer studentene fortalte at de ønsket å se nærmere på. Noen av forslagene var klarere enn andre. Forslagene handlet om utvikling og videreutvikling av fag i videregående skole, om forbedring av klasseromsledelse, om hvordan å gripe tak i elever som ikke ønsker gå på skolen. Noen ønsket å forbedre læretiden for lærlinger. Andre ville gripe tak i frafall i skolen. En gruppe presenterte et karriereveiledningsprosjekt. En gruppe ville videreutvikle kompetansen i prøvenemder. En annen påpekte behovet for å se nærmere på det å utnytte mulighetene i praksisfaget *Prosjekt til fordypning*. Noen ville skape utviklingsprosesser på kjøreskoler og andre ville lage nye lærebøker. Det skulle bli spennende å se hvordan disse prosjektene ville utvikle seg videre.

Her er en veggavis fra en av de andre gruppene:



Studentenes første forslag til vurderingskriterier

Som siste punkt på programmet for denne første samlingen spurte jeg studentene om de var villige til å gi meg innspill på hva de mener kjennetegner prosjekter av god kvalitet. Mange av studentene syntes dette spørsmålet var

vanskelig. Jeg sa at vi trenger å synliggjøre og bli kjent med kjennetegn på gode prosjekter. Dere har jo planlagt mange slike denne uken. Hva gjør dem gode? Jeg prøvde å utdype og illustrere utfordringen gjennom å intervjue noen av studentene i påhør av alle de andre studentene. Jeg spurte spørsmål som: Hva kjennetegner dokumentasjonen til et prosjekt du ville like å lese? Hva skulle til for at det vekket din interesse? Hva skulle til for at du ville hevde at dokumentasjonen var god? Når noen leser dokumentasjonen til ditt eget prosjekt, hva vil du at de skal oppdage?

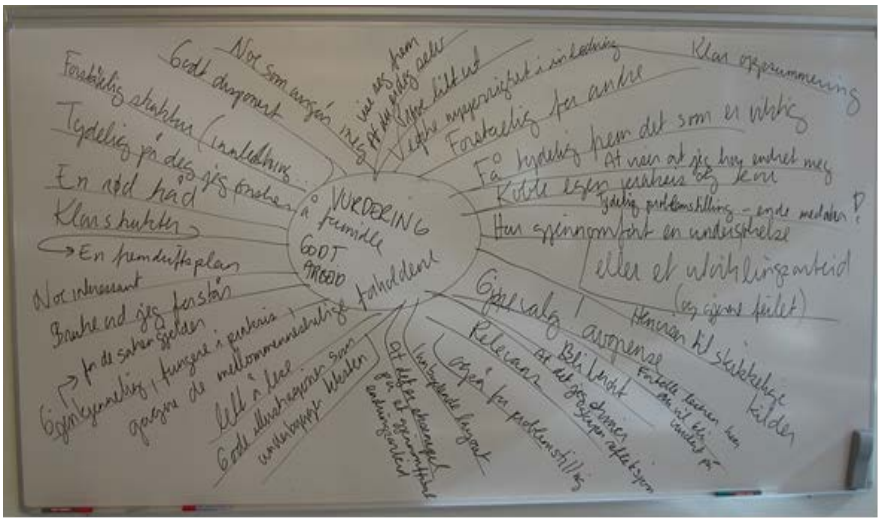
En uro jeg har er at masterstudenter, i likhet med de fleste studenter, ikke har klare nok idéer om kvalitet. Hvordan skal dere lage gode prosjekter, og dokumentere dem på en god måte, dersom dere ikke har klare tanker om hvilken standard som forventes av dere? Hvem bør sette standarden for kvaliteten? Dere er jo spesialistene på mye av det dere driver med.

Tidligere i uken hadde det blitt vist flere eksempler på gode prosjekter både gjennom videoene til Sugata Mitra og Dan Pink og gjennom avhandlingen til Takao Furuno. Hva likte dere med disse prosjektene? Hva gjorde dem gode? Vi hadde jobbet med begrepene 'relevans' og 'deltagelse' under samlingen. Vi hadde samarbeidet om å dele våre frustrasjoner og bekymringer, drømmer og visjoner og skissert aktuelle prosjekter for semesteret. Uken hadde på mange måter vært en lang kvalitetsutviklingsprosess. Vi hadde arbeidet med at aksjonsforskning kan sies å handle om å gjøre forbedringer i vårt daglige arbeidsliv. Fremtidsverkstedet hadde vært et konkret aksjonsforskningsgrep. Våre nylagede planer kunne altså sies å være kvalitetsutviklingsforslag.

Før gruppene svarte på spørsmålet utfordret jeg dem gjennom å dele ut en liste på seksten vurderingskriterier utviklet av mine bachelorstudenter i sitt første skoleår 2010/2011. Listen ble laget av studenter som i hovedsak var i alderen nitten til tjuefem år. De hadde på dette tidspunktet bare vært lærerstudenter ved Høgskolen i Buskerud i litt over to måneder. Jeg fortalte masterstudentene at jeg faktisk hadde brukt disse kriteriene når jeg senere hadde vurdert deres arbeidskrav både høstsemesteret og vårsemesteret. Jeg hadde også vist kriteriene til ekstern sensoren når han skulle gi de karakterene på vårens eksamen. Ekstern sensor gav alle de førtiåtte studentene karakteren C eller bedre. Nivået var høyere enn gjennomsnittet for tilsvarende studium. Min påstand var at dette hadde noe å gjøre med at studentene hadde en klar idé om den kvaliteten de skulle produsere. Ekstern sensor hadde på ingen måte vært bundet av kriteriene, men påpekte at de hadde synliggjort studentenes oppfatning av kvalitet. Det hadde også klargjort hans egen oppfatning av kvalitet. Jeg mente også at det hadde bidratt til å bedre

studentenes evne til å produsere kvalitet. Disse studentene hadde blitt utfordret til å reflektere hele semesteret. Jeg hadde delt mine erfaringer og oppfatninger om kvalitet. Prosessen med bachelorstudentene hadde startet med at vi hadde brukt en halv dag på å fortelle hverandre historier om personlige erfaringer fra egen skolegang. Alle lærerstudentene hadde delt en historie som skulle beskrive et gyllent læringsøyeblikk i møte mellom dem selv som elever og en lærer de hadde hatt gjennom sin skolegang. Dette hadde i følge flere studenter vært viktig for deres refleksjonsprosesser denne første høsten. Studentene og jeg hadde så møttes til foredrag og dialoger i seks uker. I tillegg hadde vi hatt en halv dag med pedagogisk verksted, der studentene sammen hadde planlagt sine utviklingsprosjekter som skulle gjennomføres i praksisperioden. Det ble planlagt tiltak til praksisperioden gjennom idédeling og samarbeid under det pedagogiske verkstedet. Planene som ble utarbeidet skulle gjennomføres i løpet av to praksisuker og reflekteres over i etterkant. Lærerstudentene og jeg brukte så en halv dag på å utvikle vurderingskriterier som både skulle brukes til utvikling og sluttvurdering av prosjektene.

Flere av masterstudentene mente nå at de bedre forstod hva jeg ville frem til. Jeg påpekte at vi skulle arbeide mer med å videreutvikle vurderingskriterier den siste samlingen før jul. Det jeg i denne omgangen ønsket var at de deltok i å utvikle en grovskisse for vurderingskriterier. Dette er hva masterstudentene fra kull 2011 foreslo som en første skisse til vurderingskriterier:



Jeg har renskrevet alle innspillene ut fra tavlen. Jeg har brukt hukommelsen der teksten er uklar eller ufullstendig. Studentene har som vanlig vært invitert

til å kommentere den renskrevne listen. Et godt prosjekt og en god prosjektdokumentasjon mener studentene kjennetegnes av ...

1. At jeg vekker nysgjerrighet i innledningen
2. At det er forståelig for andre
3. At jeg får tydelig frem hva som er viktig
4. At jeg viser at jeg har utviklet meg
5. At jeg kobler egen praksis med teori fra bøker
6. At jeg har en tydelig problemstilling
7. At jeg faktisk har utført en undersøkelse eller et utviklingsarbeid … og gjerne feilet …
8. At jeg henviser til skikkelige kilder
9. At jeg har gjort valg og avgrenset
10. At leseren får vite hva jeg er anser er god kvalitet
11. At leseren blir berørt
12. At det jeg skriver skaper refleksjoner
13. At det er relevant
14. At det er delikat
15. At det inneholder historier og eksempler fra mitt gjennomførte endringsarbeid
16. At det er illustrasjoner som underbygger teksten
17. At det er lett å lese
18. At det er gjenkjennelig for de som teksten gjelder
19. At prosjektet fungerer i praksis og er nyttig
20. At prosjektet gagner de teksten gjelder
21. At jeg bruker ord leseren forstår

22. At jeg skriver om noe interessant

23. At jeg har en klar struktur og fremdriftsplan

24. At det er en rød tråd gjennom dokumentasjonen

25. At jeg er tydelig på hva jeg ønsker å få til

26. At dokumentet har en forståelig struktur (innledning …)

27. At dokumentasjonen er godt disponert

28. At jeg skriver om noe som angår meg

29. At jeg viser meg selv og er meg selv

30. At jeg prøver ut noe nytt

31. At jeg vekker nysgjerrighet i innledningen og har en klar oppsummering

Samlingen ble avsluttet med skriftlige logger. Det hadde vært en lang uke. Studentene virket slitne, men fornøyde. Dette er noen eksempler på hva de skrev:

- Valg – valg – valg er hemmeligheten.

- Jeg tenker på hvilken retning jeg skal ta gjennom masterstudiet. Hva som virkelig interesserer og motiverer meg.

- Jeg opplever at alt er veldig fritt. Et stort landskap av temaer og metoder, teori og forskningsområder. Dette oppleves fint og urolig.

- Fikk en storartet åpning når en av studentene sang en Øystein Sunde sang. Dan Pink video, tankevekkende om blant annet selvrealisering som sterk motivasjonsfaktor. Verkstedstanker rundt god kvalitet. Strøtanker om (særlig første) oppgaveinnlevering. Mange fine tanker og tilbakemeldinger fra gruppen og Kjartan.

- Jeg tenker at forskning er for meg en helt ny tenkemåte. Er usikker på hvordan jeg skal komme meg på rett spor.

- Jeg tenker det var underlig å bytte tema, spesielt fordi jeg var så sikker.

- Jeg føler meg rolig, studiet har falt på plass. Den røde tråden gjennom oppgaverekken tror jeg er på plass.

- Jeg opplever mestring og kontroll. Muligheter for planlegging på kort og lang sikt.

- Jeg tenker at det var overraskende at premiering ikke er noen god motivasjonsfaktor, jamfør filmsnutten (unntagen korte, enkle oppgaver).

- Jeg opplever at denne uken var over all forventning. Jeg skal starte lesing allerede til uka. Nok en gang: Super gruppe jeg er på.

- Jeg har fått en god beskrivelse av Kjartan på hvordan vi må tenke når vi skal forske.

- Jeg føler en lettelse over at Kjartan snakker et språk jeg forstår og evner å gi med de nøkler jeg trenger for selv å åpne døren.

Tirsdag 25. oktober 2011 – Et lesefellesskap

Jeg spurte om noen hadde et kulturelt innslag for dagen, men ingen meldte seg. Jeg fortalte klassen at jeg akkurat hadde begynt å lære meg å spille ukulele. Jeg har tro på å våge å prøve ut ting jeg ikke er så flink til. Jeg fortalte klassen at min fremføring var ment både som en utfordring til meg selv og å vise at et kulturelt innslag ikke trenger å bety at en skal vise frem noe en er veldig flink til. Med tre enkle grep på ukulelen gjennomførte jeg, slik jeg ser det, en akseptabel versjon av *On Top of Old Smokey*. Det ble gjort med et glimt i øyet. Overskriften for dagen var *Perspektiver på yrkespedagogikk og læring*. Studentene hadde fått følgende elektroniske melding i forkant av samlingen[69]:

> Hei alle i kull 2011. Jeg gleder meg til å være sammen med dere igjen på tirsdagen til uka. Jeg vil minne om at dere fortsatt er invitert til å komme med kulturelle innslag som oppstart på dagen. Jeg tenker at dette både er en vesentlig relasjonsbyggende faktor og at det har noe med kommunikasjon og læring å gjøre. Sang, dikt og fortellinger fra forrige samling sitter godt i minnet. Har dere lest min 30 siders forskningslogg fra samlingen (under fagstoff)? Vi skal bruke tirsdagen til å undersøke perspektiver på yrkespedagogikk og læring og se dette i sammenheng med de første tre kapitlene i boken til Paulo Freire. Vel møtt :) Vennlig hilsen Kjartan

Et samlende fokus for dagen skulle være Paulo Freires bok *De undertryktes pedagogikk* (1999). Flere av studentene hadde på forrige samling fortalt at de opplevde det krevende å få noe ut av lesingen. Jeg ønsket å ta studentene på

[69] Ved høgskolen i Oslo og Akershus bruker vi en felles elektronisk møteplass som heter *FRONTER*.

alvor ved å ta dem med på en reise gjennom de tre første kapitlene av boken til Freire. Jeg ville vise hva jeg hadde lagt merke til.

Første tema var skråsikkerhet og muligheten for utvikling. Freire hevder at skråsikkerhet er til hinder for læring. Skråsikkerhet gir ikke plass til dialog og kan betraktes som både irrasjonelt og umoralsk. Freire skriver (1999:20): «*Men den som dogmatisk inntar en lukket, «irrasjonell» holdning, vil avvise den dialog som jeg håper denne boken vil få i gang.*» Journalisten Márcio Moreira Alves forteller Freire det han mener er den skråsikre, dogmatiske og sekteriske politiske personens problem. Han peker både på det han kaller høyrefløyens sekterister og de venstreradikales sekterister, og sier (Freire 1999:22): *«De lider begge under mangelen på tvil.»*. Freire utdyper gjennom å beskrive dette som «… *å bli fanget i en sirkel av sikkerhet.*»

Å drive pedagogisk utviklingsarbeid handler om å være villig til å sette ord på, reflektere over og utfordre egen praksis. Masterstudiet i yrkespedagogikk utfordrer studentene nettopp til slik undring og endring. Skråsikkerhet, eller eventuelt fravær av undring, hindrer læring og utvikling. Vi spør oss hvorfor elever velger som de velger og hvorfor frafallet i videregående skole er så stort. Samtidig stilles det få spørsmålstegn ved at mer enn halvparten av ungdommene i grunnskolen forteller at de gjør sine valg av videregående utdanning primært basert på foreldrenes ønsker.

Freire skriver (1999:32): «*Tilværelsen og menneskene eksisterer ikke uavhengig av hverandre. De eksisterer i stadig samspill med hverandre.*» Freire peker både på ressursene i de objektive fakta og de subjektive meninger og hvordan disse utgjør to sider av samme sak. Det krever en åpenhet og en undring. Han skriver (1999:35): «*I dialektisk tenkning er tilværelsen og all handling gjensidig og nært knyttet sammen.*»

Jeg spør studentene om dette er en interessant måte å lese på. Opplever de å få noe annet ut av teksten enn når de leser selv? En student forteller at han, til tross for at han har lest teksten, ikke har sett noe av dette før jeg peker på det. Jeg forteller at lesning av tekst er en treningssak. Når jeg leser går jeg inn i teksten med et spørsmål: Er det noe her i teksten jeg ikke har tenkt på før? Jeg prøver ikke nødvendigvis å forstå alt. Jeg prøver å plukke ut det som griper meg, berører meg eller irriterer meg. En følelsesmessig reaksjon i forhold til teksten pleier å være et godt signal for at her er det noe å hente. Jeg er blitt flinkere til å stoppe opp der jeg kjenner det er noe. Lesningen er i mindre grad blitt en kvantitetsøvelse og i større grad en kvalitetsøvelse. Jeg har også fått erfare hvordan det å lese sammen med andre gir nye perspektiver og utvidet forståelse. Jeg forteller at jeg for tiden tilhører et lesefellesskap ved høgskolen i Buskerud. Selv gjennom å lese en tekst jeg kjenner godt, som

Deweys (1985 [1916]) *Democracy and Education,* har jeg i dette fellesskapet oppdaget masse nytt. En av studentene spør om vi kan gjøre mer av dette vi nå gjør også med Dewey. Jeg sier jeg skal se om vi ikke kan gripe fatt i noen sider fra Dewey ved en annen anledning. Flere studenter viser interesse for dette. Studentene virker nysgjerrig på leseøkten. Jeg fortsetter. Freire skriver (1999:46):

> Nedvurdering av seg selv er et annet karakteristisk trekk ved de undertrykte som kommer av at de har gjort undertrykkernes mening om dem til sin egen. De hører så ofte at de ikke duger til noe, ikke vet noe og ikke er i stand til å lære noe – at de er syke, late og uproduktive - at de til slutt blir overbevist om at de er udugelige.

Opplever studentene at slike utsagn er relevante? En student snakker om at han ofte opplever at elevene er undertrykte. Teksten oppleves slett ikke fremmed. Studenten synes det er bekymringsfylt. Jeg leser videre (1999:46):

> Videre vil de ha lett for å reagere på en passiv og fremmedgjort måte når de konfronteres med nødvendigheten av å kjempe for sin egen frihet og for bekreftelsen av sitt Jeg.

Det kommer frem kommentarer av typen: *Elevene vil serveres på sølvfat. De vet ikke. De synes det er urimelig at de skal velge og ta ansvar. Jeg kjenner meg igjen* … Jeg fremhever at å utfordre elever til å ta ansvar, gjøre valg og medvirke kan vekke uro og antipati. Vi må huske at det er ikke bare våre egne vaner som utfordres. Vi utfordrer også elevenes vaner og dermed også noe av deres kontroll. Samtidig har jeg en erfaring med at når studenter og elever blir vant med å medvirke, så blir de grådige. Grådige i positiv forstand. En kollega, førsteamanuensis (nå professor[70]) Grete Haaland, hevder at elever som har rike muligheter til å medvirke i sine klasser svarer at de medvirker for lite, mens elever som i utgangspunktet medvirker lite sier seg fornøyd med sin medvirkning.

På side 55 og 56 viser Freire (1999) kjennetegn på bank-undervisning (punkt a til j). Jeg ber studentene diskutere dette med hverandre. Studentene diskuterer dette noen minutter og jeg går videre til side 71:

> Men ordet er mer enn bare et redskap som muliggjør dialog, følgelig må vi finne de deler det består av. I ordet finner vi to dimensjoner, refleksjon og handling, i et så grunnleggende samspill at om den ene ofres – om bare delvis

[70] Dette er en korreksjon som er innført etter Grete Haaland ble professor. På det tidspunktet jeg snakket med klassen i 2011 var hun fortsatt førsteamanuensis.

– vil den andre straks lide under dette. Det finnes ikke noe virkelig ord som ikke samtidig er praksis. Derved blir det å uttale et virkelig ord lik å forandre verden.

Hva kan dette bety? Jeg ber studentene om å diskutere seg imellom. Jeg fortsetter med å lese fra side 73: «*Fordi dialogen er et møte mellom mennesker som gir verden navn, kan det ikke være en situasjon der noen mennesker gir navn på andres vegne.*» Freire er ikke beskjeden og skriver på side 74: «*Om jeg ikke elsker verden – om jeg ikke elsker livet – om jeg ikke elsker menneskene – kan jeg ikke delta i en dialog.*» Og på side 76: «*Heller ikke kan dialogen finne sted uten håp.*» Jeg runder av ved å vise til side 77: «*Uten dialog finnes ingen kommunisering, og uten kommunisering kan det heller ikke finnes noen sann undervisning.*»

Jeg spør om studentene har hatt en fruktbar dag. Mange studenter ønsker mer av dette. Helt til slutt leverer jeg ut den samme seksdelte loggen som er blitt brukt hele semesteret. Her er eksempler på det studentene skriver i loggene denne dagen:

- Jeg får mye mer ut av å diskutere med andre enn bare å lese meg opp selv

- Jeg opplever stor nytte av å diskutere, og nytten øker av at jeg hadde satt meg inn i temaet på forhånd

- Jeg føler at arbeidsformen som deler opp undervisningen i foredrag og aktiviteter er meget bra for egen læring

- Jeg opplever god stemning og god takhøyde i diskusjonene. Alle som ønsker får lov til å snakke

- Jeg oppdaget at i gruppene, som vi ble oppfordret til å lese gjennom bank-oppfatningen av undervisning, kom det fram helt ulike måter å se denne teksten på. Når vi beskrev våre egne erfaringer, i tillegg til våre meninger, forsto vi hverandre bedre og kunne enes. Våre handlinger og selvopplevde erfaringer former oss og preger våre dialoger. Boken til Freire har bevist sin relevans kun med dette ene eksempelet. Meget god pedagogikk av vår lærer. Tangerer årets foreleser i fjor; ….. ☺

- I fremtiden vil det være lurt å ikke bare følge med i undervisningen, men også adoptere noen av metodene i undervisningen. Det som har god effekt på meg, og som gjør at jeg blir mer ivrig, har også god effekt på mine elever.

- Jeg har oppdaget at jeg må strukturere min lesning slik at jeg får enda større utbytte av slike forelesninger og diskusjoner

- Jeg skulle gjerne hatt flere slike diskusjoner om noe vi leser som er relevant for studiet

- Fremover vil jeg passe på å være forberedt til klassen. Det merker jeg at jeg fikk igjen for denne timen

- Jeg vil lese boka igjen, men lage stopp her og der og ikke bare «sluke».

- Jeg føler meg litt frustrert. Gruppearbeidet ble utilfredsstillende eller uten flyt. Når jeg skulle dele hva gruppen kom frem til følte jeg meg ikke hørt og det som kom opp på tavlen var ikke helt hva jeg følte vi sa. Utdraget ble for tynt.

- Jeg har tenkt mye på min lærerrolle

- I fremtiden vil det være lurt å integrere det jeg lærer på høgskolen i mitt arbeid fremover.

- Jeg trenger tid og ro til refleksjon

Studentene ble også bedt om å svare på følgende tilleggsspørsmål i loggen: *Hva er kvalitetstegn på gode læreprosesser slik Freire ser det? Hva er god læringskvalitet i tråd med Freire?* Bare noen av studentene valgte å svare på dette spørsmålet. Her er noen eksempler på hva de skrev:

- Et kvalitetstegn som jeg tror er det viktigste er at Freire ønsker at vi skal benytte eksempler og la elevene få erfaringer gjennom egne opplevelser. I tillegg må vi vise elevene tillit og gi dem ansvar i læringsprosessen. Vi må tørre å la elevene feile samtidig som vi må vite så mye om læringsprosessen at vi er tilstede for eleven i det øyeblikket eleven oppdager ting selv. Her må vi inn og hjelpe til i selve refleksjonen av oppdagelsen. Først når de har egne erfaringer å knytte det kognitive til vil deres forståelse for eget yrkesvalg øke. Elevene vil gjennom sine erfaringer utvikle evner og ferdigheter som kreves, og de vil også få en større innsikt. Kunnskapen blir dermed ikke bare oppbevart i «en mappe» eller en «skuff» i hjernen, men den går inn i elevens atferd. Jeg mener at dette styrker elevenes selvbilde, deres evne til kritisk vurdering og også deres motivasjon til å lære mer. De vil søke kunnskap ikke passivt motta informasjon.

- Jeg ser ingen motsetninger mellom ledelse og medvirkning hos Freire

- Myndiggjøring er svært viktig for Freire

- Et kvalitetstegn på god læring er når det skjer ved involvering av elevene, ikke via enveiskommunikasjon. Viktig med et subjekt-subjekt forhold

- Et kjennetegn på kvalitet er å inkludere eleven mer i læringsprosessen

- Freire mener at alle har rett til å eie språket

Logg 26. oktober 2011 – Dagen som ble tatt på sparket

Alle studentene, ved alle de fire kullene, var samlet i den store konferansesalen til forelesning. Dagens forelesning var avlyst grunnet sykdom. Mine studenter i kull 2011 syntes ikke det var tilfredsstillende og spurte om det fantes alternativer. Jeg sa at jeg godt kunne drive en prosess med dem denne dagen, men advarte at jeg ikke hadde planlagt noe. Studentene ønsket å tilbringe dagen med meg. Vi ordnet oss et rom og diskuterte alternativer for dagen. Noen ønsket å arbeide med oppgavene sine og noen ønsket en dag på biblioteket. Cirka 20 studenter valgte å bli igjen. Studentene som ble igjen kom blant annet med ønsker om å lese mer på den måten vi hadde gjort dagen før. Noen foreslo å bruke anledningen til å få kopiert noen sider fra mitt eksemplar av Deweys bok, slik jeg hadde antydet jeg kunne gjøre. Jeg hadde jo sagt at vi kunne gjøre det dersom det ble tid. Nå var det jo tid til det. Det var også ønsker om å se nærmere på forholdet mellom teori og praksis. Noen ville ha innspill med hensyn til datainnsamling og analyse med tanke på oppgavene de skulle skrive.

Hensikten med å se kopier fra en av mine lesebøker var ikke å vise frem min fortreffelighet på området, men å avmystifisere måten jeg bruker bøker. Jeg påpekte at dette var en ekstra velbrukt bok slik at ikke studentene skulle tro at alle mine bøker er slik. Boka er faktisk heller unntaket enn regelen. Tidligere studenter har fremhevet at det å diskutere hvordan lærerne leser bøker har vært med å bidra til mer selvtillit og mer realistisk forhold til lesning. Ikke minst liker studentene godt det at jeg *bruker* bøker mer enn jeg *sluker* bøker. Jeg sendte studentene ut på en kaffepause og jeg gikk for å kopiere og forbedrede meg noen minutter. Jeg tenkte det fikk bli så godt som det kunne denne dagen.

Etter pausen fortalte jeg at jeg hadde tenkt litt over dagens «bestilling» og bestemt meg for å ha hovedfokuset på praktiske sider ved det å utvikle spørsmål, gjennomføre datainnsamling og analyse og i tråd med kvalitativ

metode. Dette var i tråd med studentenes ønsker. Først skulle klassen få utlevert en kopi av de to første kapitlene fra mitt leseeksemplar av *Democracy and Education*. Vi skulle også ta oss tid til kort å diskutere et lite utdrag av teksten jeg hadde valgt ut. Jeg foreslo så at studentene heller kunne arbeide videre med teksten på egen hånd etter mønster av slik vi hadde gjort dagen før. Eventuelt kunne vi komme tilbake til teksten ved en senere samling. Jeg spurte studentene om dette var en akseptabel videreutvikling av dagens plan. Jeg fikk positive tilbakemeldinger og ingen protester. Det valgte tekstutdraget mente jeg var relevant for dagens utforskning. Dewey skriver (1985 [1916]:18):

> The importance of language in gaining knowledge is doubtless the chief cause of the common notion that knowledge may be passed directly from one to another. It almost seems as if all we have to do to convey an idea into the mind of another is to convey a sound into his ear. Thus imparting knowledge gets assimilated to a purely physical process. But learning from language will be found, when analyzed, to confirm the principle just laid down.

Noen ble nysgjerrige på; *the principle just laid down;* andre fikk en ahaopplevelse i forhold til dette med at tanker ikke lar seg flytte ved hjelp av å utsette andres ører for ordlyder. Jeg lot det bli med det og påpekte at dette bare var en appetittvekker. Jeg foreslo å unytte nysgjerrigheten til å finne prinsippet det var snakk om. Vi tok en runde med kommentarer.

Forholdet mellom teori og praksis

Handal og Lauvås (2000) er gode på å vise at teori og praksis er to sider av samme sak. De bruker det nyttige begrepet 'praksisteori'. Jack Whitehead og Jean McNiff har et lignende begrep i 'living theory'. Jeg henviste til deres bøker fra 2006 og 2009: *Action Research: Living Theory* og *Doing and Writing Action Research*. Hva med å sette ord på praktiske erfaringer gjennom fortellinger og eksempler? Når du setter ord på dine erfaringer og gir praktiske eksempler, på en systematisk og grundig måte, så er du antagelig i ferd med å lage teori. Kan du se det for deg? Hva skiller egentlig praksis fra teori?

Jeg illustrerte noen sider ved dette gjennom å vise til praksistrekanten til Handal og Lauvås (2000:177)[71]. Modellen viser sammenhengen mellom praksis og teoretiske begrunnelser og holdninger. Jeg viste praksistrekanten

[71] Den første som presenterer praksistrekanten, som jeg vet om, er Lars Løvlie, i antologien *Etablert pedagogikk – makt eller avmakt* som ble gitt ut på Gyldendal forlag i 1972. Der skriver han artikkelen *Universitetspedagogikk – eller debatten som ble vekk* og presenterer praksistrekanten gjennom en illustrasjon. Jeg snakket med Løvlie om denne figuren i 2002 eller 2003, og han påpekte at i den originale versjonen fra 1972 var figuren delt med stiplede linjer mellom nivåene. Dette mente han var vesentlig for å vise at det ikke er lukkede skott mellom handling, teoretiske begrunnelser og holdninger (verdier).

slik den illustreres av Lars Helle (Helle 1997:216). Helle bruker samme innhold, men snur Handal og Lauvås modell på hodet. Jeg opplever modellen på denne måten ligner mer på min egen forståelse av det de beskriver:

Å stille gode spørsmål i kvalitativ forskning

Det er en kunst å utvikle gode spørsmål i kvalitativ forskning. Det er langt fra sikkert at informanten forstår det vi spør om. Det kan hende vi trodde vi spurte om noe og får et helt annet svar en det vi ønsket. Det er mulig at spørsmålet retter oppmerksomheten mot noe informanten aldri har tenkt på. Hva synes dere for eksempel om flekken på bakveggen i klasserommet? Ville dere svart på et slikt spørsmål? Jeg påsto at mange ville gjort det. Hvordan skal vi stille spørsmål som tar informantene på alvor der de er?

Vi må sette oss inn i informantens sted og teste spørsmålene ut. Jeg tok frem et eksempel fra en av studentenes prosjekter denne høsten. Studenten hadde gitt grønt lys for at hans prosjekt kunne brukes som et eksempel. Denne studenten ønsker å finne ut hvordan elever i videregående opplæring erfarer og opplever medvirkning i sin skolehverdag. Vil 16-åringer forstå begrepet 'medvirkning'? Kan dere gi eksempler på spørsmål dere tror kan fungere bedre? Vi snakket om muligheten for skalering. Jeg foreslo følgende spørsmål: På en skala fra en til ti, der en er lite medvirkning og ti er mye medvirkning, hvor mye vil du si du medvirker i skolen? Er dette et godt spørsmål? Hva har du oppdaget dersom du fikk en medvirkningsscore med et snitt på 7,4 i en klasse? Jeg spurte om alternative strategier. Jeg foreslo følgende: Hva med å spørre: Får du være med å bestemme i timene? Får du

være med å planlegge? Spørsmål med skalering og ja/nei-spørsmål blir brukt i forskning. Selv velger jeg gjerne å be informantene om å komme med eksempler: Kan du gi meg et eksempel på når du sist var med å planlegge en time? Hva gjorde du da?

Klassen diskuterte dette seg imellom og kom med innspill. Mange hadde ikke tenkt på at det å utvikle spørsmål kunne være så vanskelig. Jeg påpekte at jeg anstrenger meg for å bruke enkle ord, be om eksempler, være konkret og be om en ting om gangen. Jeg bruker gjerne noe tid på å avklare vanskelige begreper eller velge begreper som kan erstatte disse for å forenkle, tydeliggjøre og klargjøre. Vi diskuterte nytten av åpne spørsmål i formen hva, hvordan, hvem og når. Vi så også på nytten av lukkede spørsmål og korte ja- og nei-spørsmål.

Å samle data

Vi undersøkte også det å samle data. Noen får informantene til å skrive og andre noterer selv. Jeg bruker, som dere kjenner til, mest logger. Mine «informanter», som jeg i aksjonsforskningsprosjekter gjerne kaller medforskere, skriver logger fra det de er med på. Ofte består loggene av en bestemt struktur. Jeg bruker spørsmål som er det jeg vil kalle fenomenologiske. De er av typen: Hva gjorde du? Hva tenkte du? Hva føler du? Hva opplevde du? Hva oppdaget du? Hva vil det være lurt å gjøre neste gang? På den måten mener jeg å få frem informantens perspektiv. Dere har jo vært med på dette noen ganger. Jeg driver aksjonsforskningsprosesser der vi kontinuerlig samarbeider og har dialog for blant annet å oppnå en felles begrepsforståelse. Jeg fortalte at jeg bruker både foto og lydopptak. Den mer tradisjonelle kvalitative forskeren har ofte mindre tilgang til sine informanter enn aksjonsforskeren. Han treffer kanskje sine informanter bare en gang. Mulighetene for fremgangsmåter er mange. Hva egner seg å bruke til det du vil finne ut? Dette er det verd å diskutere grundig med veileder. Vi diskuterte videre det å transkribere og det å plukke ut det som stikker seg frem eller kommer til syne.

Å analysere data

Studentene ble stilt ovenfor mange utfordrende spørsmål denne dagen. Hvordan vil du analysere data? Du må gjøre valg. Du kan ikke diskutere alt du står ovenfor. Jeg liker selv eksempelet med lommelykta. Min kollega, høgskolelektor Marit Hartviksen, sier at det er forskjell på å undersøke noe

vegg-til-vegg og det å dra frem lommelykta og fokusere på noe. Jeg demonstrerte med å gå rundt i klasserommet og vifte med armene og «peke på alt». Jeg forsøker også å vise det å se på noe avgrenset og gjorde bevegelser i forhold til det å fokusere på et lite punkt. Jeg fikk noen anerkjennende kommentarer. Jeg sa at jeg utfordret dem til å være klare på valgene. Skriv det gjerne akkurat så bokstavelig i din prosjektdokumentasjon: *Jeg har valgt å fokusere på* … Det er mange muligheter her. Dere kan lete i data ved å ta på dere ulike teoretiske «briller» eller bruke begreper og matriser. Hva med å bruke informantene i analyseprosessen? Hva med å få hjelp av andre til å fortelle hva de ser når de undersøker data? Det handler om å behandle data med respekt. En målsetting kan være å bidra til at analyseresultatene blir gjenkjennelige for informantene. Jeg spurte: Hva skjer når vi tar med oss data og bare stoler på vår egen forståelse? Finnes det redskaper for å sortere og begripeliggjøre data? Kan vi demokratisere analyseprosessene? Vi snakket om det å vise informantene våre tolkninger og det å triangulere. Jeg spurte hvordan de selv synes det hadde vært å lese mine logger fra den prosessen de selv deltar i? Kjenner de seg igjen?

Vi ble enige om å ikke ha en skriftlig logg fra denne dagen. Vi tok en runde der alle ble spurt hva de hadde oppdaget denne dagen. Jeg minnet om at dette var et spørsmål både ment for studentenes refleksjonsprosess og som logg for å samle inn data til min pågående forskningsprosess. En av studentene sa seg villig til å notere de muntlige svarene. Jeg spurte om de kunne se sammenhengen mellom det som var i ferd med å skje nå og det vi hadde diskutert hele dagen. Noen studenter leverte skriftlige logger uten at jeg hadde bedt om det. Her er eksempler på det som kom frem:

- Jeg etterreflekterer voldsomt i dag
- Jeg har gjort oppdagelser i forhold til å stille gode spørsmål
- Jeg har oppdaget at å lære er en prosess
- Jeg har oppdaget at jeg faktisk holder på med forskning
- Jeg har oppdaget at Dewey er veldig aktuell for meg
- Pyramiden til Handal og Lauvås vil hjelpe meg i skrivingen
- Det var gode bokeksempler i dag

- Det er ikke så farlig å kaste meg ut i det å stille gode spørsmål. Jeg var mer usikker i går.

- Jeg har tenkt på det du sa under første samling der du fikk oss til å glede oss til de fire årene vi har foran oss på studiet.

- Jeg har oppdaget at jeg skal begynne å skrive ned tanker etter hvert kapittel jeg leser i en bok.

- Jeg har opplevd at masse av dette har vært relevant for mitt prosjekt.

Denne ekstradagen var en stor utfordring. Jeg forsøkte å drive den som en mest mulig åpen prosess med mest mulig medvirkning med studentene. Loggene tyder på at dagen var fruktbar. Dette var en fem timers økt og jeg kjente at uplanlagte dager er både moro og slitsomme. Jeg gjør dette gjerne igjen. Kanskje nettopp slike dager, tatt på sparket, får frem sider ved det å være et læringsfellesskap vi ikke får frem ellers?

Tirsdag 6. desember - Masterstudentene samarbeider om å lage vurderingskriterier for egne utviklingsarbeider

Som vanlig åpnet jeg undervisningsøkten med å ønske velkommen. Jeg inviterte til kulturelt innslag, men det var ingen som meldte seg. Min plan for dagen var ambisiøs. Jeg ønsket å komme med flere vinklinger på kvalitet og vurdering og sette i gang refleksjonsprosesser rundt dette. Jeg startet dagen med et sitat til ettertanke og kanskje også som en slags overskrift for dagen. Sidney Hook skriver i innledningen til John Deweys bok *Democracy and Education* (1985 [1916]:xvii):

> And for the rule of experts in any field, without disputing their expertise, Dewey holds that one does not need to be an expert in order to evaluate the recommendations of experts. Otherwise democratic government would be impossible.

Utsyn: Hva kjennetegner utdanning og utviklingsarbeid av god kvalitet?

Fredag 2. desember hadde jeg vært på konferanse om entreprenørskap: *Conference on Entrepreneurship in Higher Education.* Jeg henviste til Dr. Vesa

Taatila, som er spesialrådgiver ved Laurea University of Applied Sciences i Finland. Han hevder at morgendagens kvalitetsutdanninger innenfor høyere utdanning vil kjennetegnes ved å være mer relevante, praksisnære og drive studentarbeid tettere opp mot og i arbeidslivet.

Jeg henviste så til forelesningen til Dr Saras Sarasvathy på samme konferanse. Hun er Associate Professor ved University of Virginia, Darden School of Business i USA.[72] Hun sier at godt utviklingsarbeid har en rekke kjennetegn. En god entreprenør gjør godt utviklingsarbeid når han bruker den han er, de evner han har og de ressursene han har tilgjengelig. Hun fortalte at de fleste vellykkede entreprenører ikke tar så store sjanser som det er vanlig å tro. De er opptatt av å holde seg innenfor akseptabel fallhøyde og forsiktige utviklingsprosesser. Gode entreprenører er flinke til å be om hjelp fra dem de tror kan være til hjelp, de har en evne til å omfavne overraskelser og tåler å leve etter foreløpige og justerbare grovplaner. Både kvalitetsforståelsen og fremgangsmåtene, som kjennetegner vellykkede innovasjonsprosjekter og entreprenører, er relevant i forhold til det arbeidet studentene gjør. Mange av våre studenter kan kalles pedagogiske entreprenører.

For å illustrere Sarasvathys påstander viste jeg en YouTube-video hun selv viste under konferansen. Videoen beskriver suksessfortellingen til Freitagbrødrene og deres bedrift *Freitag*.[73] Dr Saras Sarasvathy hevder at Freitagbrødrenes bedrift er typisk for de vellykkede entreprenørene hun har studert. Hensikten med å vise dette var å komme med et eksempel på hvordan kompetanse om det en har i seg og rundt seg, her og nå, kan være et godt utgangspunkt for utvikling og kvalitetsforståelse. Noen opplevde eksempelet litt fjernt, andre synes det var underholdende. Noen opplevde videoen som relevant og aktuelt for det de står ovenfor i eget utviklingsarbeid.

Økten fortsatte med en presentasjon av en læreplan som ble utviklet av to av kollegaene ved instituttet i samarbeid med noen av de ansatte ved verftet Aker Yards Florø. Kollegaene er professor Ronny Sannerud og høgskolelektor Arne Roar Lier. Dette er kollegaer med mange års fartstid i det yrkesfaglige miljøet ved høgskolen i Oslo og Akershus. De har også bred erfaringsbakgrunn fra offentlig og privat arbeidsliv. Noe av det spesielle med læreplanen de har utviklet er at den bare består av en knapp halv side tekst. Læreplanen inneholder kun et vurderingskriterium. Læreplanen er som følger:

---

[72] http://effectuation.org/videos/saras-sarasvathy-explains-effectuation-research.
[73] http://www.youtube.com/watch?v=DnGrcCVG8TE

Læreplan Akers Yards

Innstilling: Du kan noe!
Visjon: Gjøre arbeidshverdagen bedre

Læreplanens innhold:

1. Hva må du kunne for å kunne utføre dette arbeidet?
2. Hvordan skal du lære deg dette?
3. Hva slags arbeidsoppgaver skal du ha gjort for å vise at du kan det?

Vurderingskriterium: Vis at du har gjort arbeidsoppgaven – du kan det!

Læreplanen sier at gjennom å gjøre og vise en arbeidsoppgave har du dokumentere at du *kan* denne arbeidsoppgaven. På et verft er det kun når en arbeidsoppgave er utført etter gjeldende standard at den er av akseptabel kvalitet. Har du gjort dette, så kan du hevde at du kan det du skal kunne. Selv om denne læreplanen ikke kan oversettes til alle mulige sammenhenger, så fungerer den i en kompleks verftspraksis. Den er samtidig relevant, jordnær og ikke minst akseptabel for de saken gjelder. I loggene kan jeg senere se at dette kanskje er det elementet som griper flest denne dagen. Læreplanen, i all sin enkelhet, bidrar til å avmystifisere og tydeliggjøre læreplaners hensikt.

Det fjerde og siste eksempelet jeg presenterte denne økten var en beskrivelse av spørsmål utviklet av tre lærere ved instituttet, to kollegaer og meg selv. Vi forsøkte i 2007 å reflektere over og sette ord på spørsmål som ligner de vi stiller oss når vi vurderer prosjektoppgaver. Listen er laget sammen med professor Hilde Hiim og førsteamanuensis Pål Walstad. Vi ønsket å forsøke å formulere vurderingskriterier som spørsmål. Hensikten var å bidra til studentenes mestring. Vi diskuterte om studentene kunne ha glede av å bli kjent med hvilke spørsmål sensorene stiller seg i vurderingssituasjoner. Det var gjennom dette samarbeidet jeg først ble gjort klar over muligheten til å inkludere studentene i vurderingsarbeidet. Hiim viste til at hun hadde eksperimentert med å la studentene formulere vurderingskriterier. Disse samtalene sådde de første tankefrø som senere ble grovplanen til mitt pågående phd.-prosjektet. Studentene fikk utlevert listen vi laget i 2007. Listen er som følger:

- Forteller dokumentasjonen noe om bakgrunnen for prosjektet?
- Forteller den hva studenten ønsker å gjøre, få til eller finne ut av?

- Hva slags problemstilling ønsker studenten å gripe fatt i?
- Viser dokumentasjonen hva studenten vil gjøre og hvordan han ønsker å gjøre dette?
- Hvilken strategi, metode eller fremgangsmåte bruker studenten for å få dette til?
- Beskriver dokumentasjonen hvordan prosjektet skal bidra til utvikling?
- Vil studenten vel med prosjektet? Har studenten gode intensjoner?
- Viser dokumentasjonen hvem som har gjort lignende ting tidligere, og hvordan gjorde de det?
- Brukes litteraturen og egne teorier til å kaste lys over prosjektet?
- Hvordan ble data samlet inn?
- Brukes data på en akseptabel måte?
- Presenterer dokumentasjonen en klar fortelling over hva som har blitt gjort?
- Hva har studenten oppdaget?
- Hva hevder studenten han har utviklet eller videreutviklet?
- Hva mener studenten det ville være lurt å gjøre annerledes neste gang?
- Har prosjektet ganget?

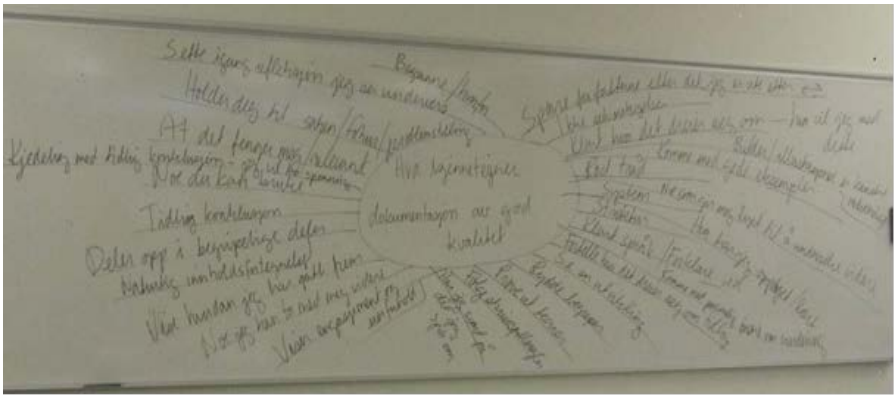
Studentene lager vurderingskriterier for egne utviklingsarbeider

Vi var nå kommet til siste del av undervisningsøkten. Innlevering av studentenes første prosjektoppgave nærmet seg. Innleveringsdato var 10. februar 2012. I forbindelse med innlevering av første prosjektoppgave skulle det være intern vurdering. Vurderingen skulle gjennomføres av læringsgruppenes egne lærere. Oppgavene skulle vurderes bestått/ikke bestått. Det var gjort avtale med lærerne om at studentene skulle samarbeide om å utarbeide vurderingskriterier. Spørsmålet studentene ble stilt var: *«Hva mener du kjennetegner prosjektdokumentasjon av god kvalitet?»*. Studentenes beskrivelser av

kvalitet var ikke bindende for lærernes sensur, men skulle være et innspill og fungere som en slags dialog mellom studentene og lærerne. Tanken var at studentene i fellesskap skulle utrykke sin forståelse av kvalitet og få anledning til å bli hørt og tatt på alvor i forhold til deres syn på saken. Dette var runde to av arbeidet med kvalitetsforståelse og vurderingskriterier. Studentene gjorde også noe lignende i første samlingsuke ved studiet.

Alle studentenes innspill ble tatt med i denne omgangen. Det ble ikke gjort noen prioriteringer. Listen som presenteres på neste side er altså en samling av alle enkeltstudentenes jeg-stemme. Det var motsetninger i noen få tilfeller. Klassen ble spurt om det var noe de var uenige med i denne listen. Klassen oppfattet listen som gjenkjennelig i forhold til det de hadde formulert muntlig. De motstridende elementene ble beholdt. Klassen ble oppfordret til å bruke kriteriene aktivt i den gjenstående skriveprosessen frem til levering. Læringsgruppelærerne ble informert om dette. Lærerne fikk utlevert kriteriene 12. desember 2011.

Det er ikke meningen at vi lærerne fra instituttet skal fortelle studentene alt de skal gjøre. Ønsket er å legge til rette for at studentene i størst mulig grad selv tar ansvar og bidra til mestring og myndiggjøring. De fleste studentene har vurdering som en naturlig del av hverdagen. De har masse erfaring knyttet til denne problemstillingen. Samtidig er ikke studentene vant med å tenke at de selv kan være kilder til beskrivelser av kvalitet i rollen som studenter. Etter å ha vært masterstudenter i knappe tre måneder, mente studentene at følgende kjennetegner dokumentasjon på yrkespedagogisk utviklingsarbeid av god kvalitet:



Under lister jeg studentenes innspill i renskrevet versjon. Noen små endringer/utdypinger/tydeliggjøringer er gjort etter hukommelsen, men i store

trekk er listen ordrett fra tavlen som er avbildet over. Studentene mener altså følgende kjennetegner dokumentasjon av god kvalitet:

- Fortelle tidlig hva dokumentasjonen dreier seg om
- Vise en utvikling
- Rydde begreper
- Prøve ut teorier
- Følge vanlige skrivespilleregler
- Har jeg svart på det jeg spør om?
- At jeg begrunner og viser hvorfor jeg gjør noe
- At jeg viser litteraturen jeg henviser til
- Unngå selvmotsigelser
- Vise klart hva dette dreier seg om
- Bruke bilder og illustrasjoner der dette kan hjelpe teksten
- Komme med gode eksempler
- Rød tråd
- At dokumentasjonen ender med å fortelle om noe jeg har lyst til å undersøke videre
- Dokumentasjonen må ha system
- Dokumentasjonen må ha struktur
- Fortelle hva jeg har oppdaget og lært
- Klart språk og forklare sentrale ord
- Beskrive ønsker knyttet til vurderingen av dokumentasjonen. Noen ganger har dokumentasjonen fagspesifikke detaljer som studenten kjenner særlig godt og som kan være bra å forklare for leseren

- Vise klart hva jeg vil med dette
- Vise engasjement og eierforhold
- At det inneholder noe leseren kan ta med seg videre
- At jeg viser hvordan jeg har gått frem
- At jeg har en god inndeling og dermed en "naturlig" innholdsfortegnelse
- At dokumentasjonen er delt opp i begripelige deler
- En tidlig konklusjon får meg lyst til å lese videre
- At dokumentasjonen beskriver noe jeg kan bruke
- Det er kjedelig med tidlig konklusjon, jeg vil ha spenning helt til slutt
- At dokumentasjonen fenger meg
- At dokumentasjonen er relevant
- At dokumentasjonen holder seg til saken, har klart fokus og klar problemstilling
- At dokumentasjonen viser refleksjoner jeg får underveis

Begrensede rammer i forhold til tid gjorde at vi ikke fikk bearbeidet dette mer enn slik det står. Her kommer det noen studentene skriver i loggene sine denne dagen:

- Hvordan skal jeg involvere byggfagelever i å lage vurderingskriterier for sine egne oppgaver? Kan jeg gjøre det på samme måten?
- Det er svært interessant å involvere de som skal vurderes i vurderingen.
- Jeg tror det vil være lurt å bruke vurderingskriteriene vi selv har laget sammen med de andre eksemplene fra dagen i dag.
- Vurdering er spennende når det ikke bare er av læring … men også som læring.
- Læreplaner kan være veldig enkle.

- Jeg tenker jeg har fått god oversikt angående prosessen med å skrive prosjektoppgaven.

- Det hadde vært lurt å redusere antall vurderingskriterier.

- Det er viktig å opparbeide evne til å vurdere eget arbeid.

- Det ble lite om vurdering, men mye om entreprenørskap.

- Jeg har oppdaget at det er lov å være kritisk til ekspertuttalelser.

- Jeg har deltatt (?) i forelesning om vurdering, av vurdering, for vurdering, vurdering er læring. Kullet har også foreslått kriterier for vurdering av 1. prosjekt.

- Jeg tenker hvor viktig dette temaet er for at elever (studenter) skal ønske å lære mer og ikke minst ha motivasjon til å gå på skolen.

- Jeg reflekterte mye over den korte læreplanen som ble delt ut.

- Jeg fikk noe mer grep om vurdering for og som læring.

- Jeg har oppdaget at det er viktig å vite hva en blir vurdert på, helt konkret! Dette er også noe mine egne elever bør vite mer om.

- Jeg har deltatt på diskusjon/forelesning i forhold til vurdering og yrkespedagogikk. Vi har arbeidet med kjennetegn på god dokumentasjon.

- Jeg har oppdaget at forelesningene stemmer god med pensum.

- Jeg mener det vil være lurt å jobbe mer med bevissthet på egen arbeidsplass i forhold til vurdering og bruke mer tid på kjennetegn på godt utført arbeid både praktisk og teoretisk. Har selv gjort dette noe mer avansert og for vanskelig. Liker at alle studentene blir hørt i undervisningsøktene og at deres innspill blir skrevet i en SOL på tavlen.

- Jeg har oppdaget at dagsaktuelle tema blir tatt opp på studiet.

Tirsdag 31. januar 2012 – Faktiske endringer i egen praksis

Medvirkning i studiet

Dagen i forveien hadde min kollega, høgskolelektor Jan Stålhane, brukt til å diskutere studentenes behov og ønsker for det kommende semesteret. Vi har holdt av flere dager i semesterplanen for at det skal være plass til studentenes ønsker. Det er vanlig praksis ved vårt studium å spørre studentene hva de er opptatt av for tiden og hvilke faglige behov og interesser de har. Den første dagen i semesteret, eller den siste dagen i foregående semester, er en egnet dag å arbeide med dette. Dette gjør vi blant annet gjennom å tenke studieplanen som er en grovplan for semesteret. Vi spør hvordan denne kan realiseres i samsvar med studentenes behov. I en del tilfeller betyr det at vi må samarbeide om tema som ikke er nevnt i studieplanen. Vi mener denne typen medvirkning er avgjørende for at studiet skal være relevant og meningsfylt. Samtidig er dette viktig på et dypere plan. Mye av studieplanens ideologi, og mastermiljøets tradisjoner, er nettopp tuftet på sterk grad av medvirkning. På den ene siden har vi altså tradisjoner og ideer vi ønsker å bringe videre. Det vi mener er verdifullt skal vi presentere for studentene, kjempe for og argumentere for. Samtidig, på den andre siden, er nettopp mye av det verdifulle knyttet opp mot faktisk medvirkning, relevans og mening. Studiets legitimitet avhenger på mange måter om vi klarer å drive et studium som er i tråd med våre verdier. Studentene bør bli sett, tatt på alvor og utfordret for at våre verdier og vår praksis skal være koherente. Vi skal også ivareta studentenes motivasjon gjennom å ta på alvor deres behov og interesser. Vi skal utfordre studentene gjennom å sette ord på og praktisere det vi tror er verdifullt. Studentene skal oppleve helhet og sammenheng mellom utviklingsarbeidet de gjør i egne organisasjoner og studiet de deltar på.

Vi tror at arbeidsmåten i studiet ivaretar mye av det vi tror på. Vi driver fremtidsverksteder og vi planlegger sammen med studentene. Læringsgruppene, der vi bruker en tredjedel av den tiden vi er sammen, har i hovedsak fokus på prosjektene studentene arbeider med. Studentenes prosjekter er selvvalgte og handler ofte om å videreutvikle, utforske og forbedre egne arbeidsplasser. Likevel er vi stadig på jakt etter flere måter vi kan ivareta studentenes behov og finne måter videreutvikle vår praksis knyttet til studiet. Vi utfordrer stadig oss selv som fagmiljø i forhold til om vi i stor nok grad er opptatt av det studentene er opptatt av. I praksis skal studiet være

en læringsarena der vi beveger oss i retning av hverandre. Vi påvirker studentene og studentene påvirker oss. Samtidig er det viktig å påpeke at utgangspunktene våre oftest ikke er særlig langt fra hverandre. De fleste av lærerne på studiet er i likhet med studentene opptatt av yrkespedagogikk. Studentene arbeider i de fleste tilfeller som yrkesfaglærere eller med opplæring i bedrift.

Medvirkningsprosessen denne første dagen ble opplevd som bra for mange av studentene. Samtidig opplevde noen studenter at dagen var «sløsing» med verdifull tid. Studentene ønsker å medvirke, men ønsker også påfyll. Det er en krevende balansegang å tilfredsstille alles behov.

Yrkespedagogisk utviklingsarbeid i et systemperspektiv

Min oppgave, andre dag av samlingen, var å gi en innføring og et perspektiv på systematisk yrkespedagogisk utviklingsarbeid i organisasjoner. Siden det hadde vært mye medvirkning den første dagen, og det virket som klassen både syntes det hadde vært tilstrekkelig, og noen syns det var i meste laget, hadde jeg planlagt å ha en god del tradisjonell forelesning. Jeg hadde planlagt å ha en del medvirkning mot slutten av undervisningsdagen. Medvirkningen skulle i hovedsak bestå i at studentene skulle få dele sine aha-opplevelser og endringer i praksis det første semesteret.

Jeg ønsket denne dagen blant annet å vise at det foregående semesterets arbeid hadde vært en personlig prosess for den enkelte student. Jeg ønsket også å vise at det hadde foregått en systematisk prosess som var planlagt og gjennomført gjennom ledelsesgrep fra vår side. Vi lærerne hadde bidratt med å legge til rette for at utviklingen skulle skje. Jeg ønsket å vise at dette minnet mye om det å drive systematisk utviklingsarbeid på organisasjonsplan. Gjennom å se på klassens interne samarbeid ønsket jeg å bidra til at studentene skulle løfte blikket fra et individplan til et systemplan.

Planen for dagen var å ta utgangspunkt i fire perspektiver hentet fra boken til Lee G. Bolman og Terrence E. Deal (2009) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse – Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Jeg valgte å kalle perspektivene: Struktur, relasjon, makt og kultur. Jeg tror disse begrepene ligger nærmere opp til det vi har drevet med så langt på studiet. Jeg ønsket å diskutere disse perspektivene i lys av vårt pågående utviklingsarbeid i klassen, og i relasjon til studentenes egne pågående og fremtidige utviklingsarbeider.

Maktforvaltning gjennom lobbyvirksomhet og behovet for å fremme enkelt og klart språk

Jeg startet med å peke på ulike sider ved det å forstå og arbeide systematisk og målbevisst med makt. For en del av studentene oppleves det å arbeide strukturert med makt som beregnende og manipulativt. Noen følte ubehag ved tanken på å gjøre dette. Jeg ba klassen tenke seg om i forhold til hva som ville skje dersom vi fjernet makt. Hva sitter vi igjen med da? Kan vi se for oss relasjoner uten at noen tar styring? Jeg presenterte noen måter jeg forsøker å forvalte makt i min hverdag. En måte er å drive lobbyvirksomhet. Det vil si at jeg bærer med meg saker, viser dem frem og prøver å påvirke gjennom å dele min entusiasme. Flere studenter påpekte at de syntes dette hørtes rart ut. Jeg utfordret klassen i forhold til om det gjorde en forskjell at jeg delte mine interesser bevisst eller «bevisstløst»? Hvorfor skulle jeg ikke kjempe for og prøve å påvirke i forhold til det jeg mener er viktig? Jeg oppfatter ikke min lærerjobb som en verdinøytral aktivitet.

I ulike posisjoner i et system er det ulike måter å få gjennomslag for sine meninger. En slik måte, fra den posisjonen jeg har for tiden, er lobbyvirksomhet. Et eksempel er når jeg opplever det er noe jeg gjerne skulle fått oppmerksomhet rundt. Jeg har noen saker jeg kjemper for og viser til mine kollegaer og studenter. Min erfaring er at det ikke bør være mer enn et par saker om gangen. Sakene må ikke «forstyrre» hverandre. Jeg er for eksempel for tiden opptatt av måten mastergradsprosjekter og ph.d.-prosjekter formidles i skriftlig form. Jeg har et ønske om at flest mulig skal få tilgang til det som skrives. Jeg er også opptatt av at det som skrives formidles på måter som vekker interesse hos flest mulig. Både masterstudentene og de som arbeider med ph.d.-prosjekter gjør ofte viktig og innovativt arbeid. Det er dessverre lett for at dokumentasjonen drukner i haugen av tilgjengelige prosjekter. En måte jeg bidrar er å snakke om, vise frem og dele prosjekter jeg synes er spesielt gode. I det siste har det vært prosjekter som er skrevet enkelt og klart. Jeg snakker om disse prosjektene med kollegaer når vi møtes, for eksempel til lunsj. Jeg deler også min entusiasme for enkelte prosjekter med mine studenter. Et prosjekt jeg har viet spesiell oppmerksomhet i det siste er boken: *The Power of Duck*. Studentene smilte. De kjente til dette.

Jeg vil gjerne illustrere det jeg her mener med en opplevelse jeg hadde i oktober. Da hadde jeg min 12 år gamle nevø, Eirik Falck, på besøk. Når han skulle spise frokost lå tilfeldigvis boken til Takao Furuno på kjøkkenbordet. Boken er flott illustrert og har en kraftig rød farge. Som så mange tolvåringer griper han det som er tilgjengelig og begynner å lese. Jeg setter meg til bordet og spør hva han leser. Han svarer at han leser om økologisk risdyrking i Japan.

Han forteller hvordan bonden har brukt ender, fisk og en spesiell alge til å dyrke ris.

Jeg forstår at ikke alle prosjekter kan være like leservennlige, men tror det er noe å gå på i mange prosjekter i forhold til å formidle på en mer tilgjengelig måte. En måte å vekke oppmerksomhet rundt dette er altså å bære med seg gode prosjekter og vise dem frem for flest mulig. En annen måte er å skrive egne prosjekter så begripelig som mulig. Jeg gjør dette både bevisst og systematisk. Jeg tenker det er en måte jeg forvalter makt fra min posisjon i systemet. Noen av studentene reagerer på at jeg gjør dette bevisst og systematisk. De opplever det som en manipulerende fremgangsmåte. Jeg forsvarer meg med at det å forvalte makt er nettopp å ta styring og være systematisk. Forskere og ledere driver med dette hele tiden. Jeg prøver bare å gjøre det på måter som passer til der jeg befinner meg i organisasjonen. Flere av studentene synes det virker spennende og vurderer å prøve selv.

Jeg viste til aktuell litteratur, både fra semesterets pensumliste og til andre bøker som belyser systemarbeid og organisasjonsutvikling. Bøkene til Roger Klev og Morten Levin (2009), *Forandring som praksis,* og Unn Stålsetts (2006), *Veiledning i en lærende organisasjon,* belyser både utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling. Morten Levin har også skrevet en bok med Davydd J. Greenwood (2007), *Introduction to Action Research: Sosial Research for Sosial Change,* som kan være aktuell for de som jobber i skjæringspunktet mellom organisasjonsutvikling og aksjonsforskning. Boken handler om å forbedre noe for noen gjennom demokratisk medvirkning. Boken viser hvordan dette kan gjøres systematisk og grundig slik at det kan kalles forskning.

Mitt første innspill denne dagen har dreid seg om å drive organisasjonsutvikling og systempåvirkning gjennom maktforvaltning. Lobbyvirksomhet var et eksempel på det. Jeg viste til at maktforvaltning gjerne også handlet om forankring i ledelse, medvirkning med de saken gjelder, nettverksbygging og anvendelse av styringsrett. Alle strategiene og elementene har sine funksjoner. Å undervurdere forankring eller behovet for medvirkning kan ødelegge et utviklingsprosjekt. Gjennom å sette ord på og bli klar over ulike elementer ved maktforvaltning kan vi også utnytte kreftene dette innebærer.

Relasjonsbygging og relasjonsforvaltning

Et annet perspektiv er hvordan vi kan forvalte relasjoner. Hvordan skal vi etablere gode en-til-en-forhold, etablere og drive grupper, pleie nettverk og ta på alvor ledernes deltagelsesbehov? Igjen kan vi risikere at våre prosjekter

havarerer fordi vi undervurderer eller ikke ser denne viktige oppgaven. De som driver med organisasjonsutvikling kjenner til nødvendigheten av å ta relasjoner på alvor. Hva gjør du for å etablere og vedlikeholde relasjonene i det systemet du arbeider i? Dette er noe vi snakker om, men har du konkrete, bevisste og faktiske strategier for å håndtere utfordringene? Dere som skal lede og strukturere utviklingsarbeid vil fort møte unødige hindringer dersom dere undervurderer relasjonsbygging. Flere av studentene bekrefter at de både tenker på dette og tar det på alvor. Samtidig er det mange som innrømmer at de ikke har en bevisst strategi for å etablere og vedlikeholde relasjoner.

Strukturer og verktøy

Bolman og Deal (2009) snakker også om det å være klar over en organisasjons strukturer. Jeg viser til arbeidet vi har gjort i høst i klassen. Jeg har tatt relasjonsbyggingen på alvor og jeg har forsøkt å være en tydelig leder og ta mitt maktansvar. Samtidig har jeg både brukt og forvaltet en rekke verktøy, systemer og strategier. Jeg har brukt fremtidsverksted og jeg har vist til, brukt og delt redskaper jeg har med meg fra min praksis som pedagogisk veileder. Dere som studenter har også blitt oppfordret til å bruke slike verktøy i samarbeidet dere i mellom. Dere har blitt utfordret til å gjøre dette i de prosjektene dere skulle gjennomføre ute på egne arbeidsplasser. Det har vært redskaper som runder, spilleregler i grupper, åpne spørsmål, logger, SØT-modellen, fremtidsverksted, speiling, sortering, stillhet, pedagogiske soler, veggaviser, prioriteringer, kulturelle innslag og mange flere. Vi har også diskutert det å forholde seg til og bruke styringsdokumenter, studieplaner og Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Gjennom å ta på alvor slike dokumenter kan vi hevde vår rett og kalibrere våre argumenter. Dokumentene har også muligheten å kunne fungere som rammeverk vi kan være kreative innenfor. Både rammer og redskaper bidrar til at jeg kan ha en handlingsberedskap når jeg skal i gang med et utviklingsarbeid. De bidrar også til at jeg kan arbeide systematisk og målrettet. Dette kan være en styrke og et gode særlig dersom jeg også har et reflektert forhold til det.

Ta på alvor tradisjoner og vaner

Det siste perspektivet til Bolman og Deal handler om det å ta på alvor en organisasjons tradisjoner og anerkjenne de ansattes erfaringer og vaner. Skal vi lykkes i endringsarbeid trenger organisasjonens ansatte å bli sett og tatt på alvor før de i særlig grad tåler å bli utfordret. Vi har diskutert hvordan

endringer vekker motstand, uro og antipati. Dette er ikke fordi deltagerne nødvendigvis er vrange eller uinteresserte, men det kan like gjerne være fordi vi utfordrer deltagernes kontroll. Når kontrollen utfordres vekkes motstand. Det har mange av dere også kjent på det første semesteret.

Min hensikt denne dagen har ikke vært å si at dere skal gjøre noe på den ene eller den andre måten. Min hensikt har vært å sette ord på ulike perspektiver og utfordringer i systematisk organisasjonsarbeid. Enten vi ønsker det eller ikke vil vi støte på utfordringer knyttet til det å ta styring og forholde oss til makt. Det er krevende å etablere og ivareta relasjoner, men hva er alternativet? Kan vi forbedre utviklingsarbeidet gjennom å forvalte verktøy og etablere og videreutvikle strukturer? Hvilken risiko utsetter vi vårt prosjekt for dersom vi ikke tar på alvor organisasjonens tradisjoner, erfaringer og vaner før vi utfordrer? Å undervurdere et av disse perspektivene kan ødelegge et prosjekt. Jeg ønsker samtidig å utfordre dere til å reflektere over hvordan jeg i vårt samarbeid så langt har tatt alle disse perspektivene på alvor. Jeg hevder altså at jeg har gjort det.

Aha-oppdagelser og faktiske endringer i egen praksis.

Studentene ble nå spurt om hvilke oppdagelser de hadde gjort så langt i studiet. Studentene ble også spurt om hvilke endringer, om noen, de hadde gjort i egen praksis som følge av samarbeidet på masterstudiet. De fleste syntes dette var interessant, mens et mindretall syntes dette ikke var god bruk av tid. Her følger noen av studentenes oppdagelser og beskrivelser av endringer. Jeg har renskrevet det som kom frem og vil vise frem følgende eksempler:

- Jeg har endret måten jeg leser på.
- Jeg har endret måten jeg omtaler og tenker om faget prosjekt til fordypning i videregående skole. Det har gått fra et negativt fokus til et positivt fokus.
- Jeg er blitt mer kritisk til egen praksis og egen organisasjon.
- Jeg er blitt mer opptatt av å forankre mitt utviklingsarbeid og blitt mer klar over at slikt arbeid tar tid.
- Jeg kan nå få mer ut av spørreundersøkelser. Ordet respekt har fått et innhold. Jeg må tåle å være mindre målrettet og se etter helheten.

- Jeg har fått forståelse for skolens rolle for å skape demokrati og utvikling.

- Jeg jobber annerledes med læreplanen gjennom å la elevene delta i å realisere kompetansemålene som står skrevet i den.

- Jeg har oppdaget hva det vil si å analysere data gjennom boka til Kvale og forstår nå hva det vil si å se etter det som kommer til syne i et datamateriale.

- Jeg har mer elevmedvirkning i min praksis der jeg lager avtaleplaner med elevene som munner ut i en belønning. Elevene mine velger hvilke oppgaver/prosjekter de ønsker å gjøre på verkstedet.

- Jeg bruker Trude Slemmens 3, 2, 1[74] når jeg driver gruppeveiledning i klassen. Elevene vurderer da seg selv.

- Jeg strukturer både hverdagen og studiet mer.

- Jeg har presentert mine elever for Aker Yards læreplanen og brukt den aktivt.

- Jeg bruker logg når jeg har kursdager med mine kollegaer.

- Jeg og elevene utvikler ting sammen gjennom elevmedvirkning. Blant annet har elevene utviklet egne prøver ut fra fagplanen.

- Mine elever medvirker i undervisningen, kjenner generell del av læreplanen og dokumenterer i tråd med læreplanens mål.

- Jeg har i min klasse, på helse og sosialfag, blitt trygg på det å slutte med en rekke skriftlige prøver og ber nå mine elever heller vise enkelte typer kompetanse, som for eksempel omsorg, gjennom praksis og praktiske eksempler.

- Jeg har begynt å bruke logger med mine elever.

- Jeg har utviklet meg i forhold til måten jeg snakker med elevene på verkstedet. Blant annet utfordrer jeg dem mer.

- Jeg har blitt strengere, mer direkte og krever i større grad beslutninger.

---

[74] Vi har arbeidet med Trude Slemmens bok (2009:145) *Vurdering for læring i klasserommet*. I denne boken foreslås det at elevene kan drive løpende vurdering av eget arbeid og samarbeidet de deltar i. Dette kan de gjøre ved jevne mellomrom, en til flere ganger daglig, ved å fortelle hverandre tre ting de har lært, to ting som var vanskelig å forstå og en ting de vil lære mer om (3, 2, 1).

- Jeg prøver meg på aksjonsforskning gjennom at mine elever prioriterer egne læringsmål ut fra læreplanen.

- Jeg har større forventninger til mine elever i prosjekt til fordypning. Jeg har lagt til rette for medvirkning gjennom bruk av pedagogiske soler og SØT-modellen. Av gode resultatet er blant annet en elev som har begynt å oppføre seg godt både på skolen og i praksis i bedrift. Jeg trodde ikke denne eleven kunne noe særlig, men i praksis blomstrer han.

- Jeg har oppdaget at elevene vil lære, men blir ikke sett og tatt på alvor.

- Når jeg forstod SØT-modellen fikk jeg en stor aha-opplevelse.

- Jeg har oppdaget at et studium, slik som dette har vært, er et sted jeg treffer andre og vi deler våre erfaringer.

- Jeg fikk en aha-opplevelse når du sa at studiet kunne være en nytelse og at vi kunne glede oss til de kommende fire årene.

Medvirkning i analyse av data

Mot slutten av dagen inviterte jeg masterstudentene til å delta i analysen av forskningsfortellingen som skulle ferdigstilles den nærmeste tiden. All rådata var nå i ferd med å bli til en helhetlig forskningsfortelling. Jeg hevdet det ville være nyttig å delta i dette arbeidet. Ved å delta kunne de bli kjent med fremgangsmåten jeg hadde konstruert for å analysere datamaterialet. Forskningsfortellingen var dessuten en nøye gjennomgang av den undervisningen vi hadde samarbeidet om siden de startet. Deltagelse i analysen ville dermed også være en repetisjon av den undervisningen vi hadde samarbeidet om. Jeg forklarte at mitt ønske var å få med så mange som mulig. Alle var selvsagt velkommen til å delta. Det er flere spennende sider ved denne måten å analysere data. Jeg hevdet at det ville være et metodeeksperiment i seg selv. Ideen var å prøve ut en analyseprosess som kunne egne seg til et prosjekt med særlig fokus på medvirkning. Fremgangsmåten skulle derfor også ideelt sett innbefatte medvirkning i analyseprosessen. Inspirasjonen var hentet fra blant annet Kathy Charmaz (2006) og hennes ideer og forslag til måter å fortolke data.

Når forskningsfortellingen omsider ble helt ferdig gjorde jeg en ny henvendelse til klassen. Jeg håpet at noen av studentene ville melde seg. Hele klassen tok imot forskningsfortellingen eller fikk tilgang til den elektronisk. Det var til slutt ni studenter som fullførte analyseprosessen. Det var godt å oppleve at en tredjedel av studentene som hadde deltatt i

aksjonsforskningssamarbeidet var interessert i å legge ned det arbeidet som analysearbeidet krevde. Forskningsfortellingen som ble utdelt var på 115 sider. I tillegg til masterstudentene fra kull 2011 meldte det seg fire deltagere fra et annet kull og en analysedeltager fra en ekstern samarbeidsbedrift. Til sammen fikk jeg altså bistand fra fjorten analysedeltagere. Blandingen av interne og eksterne så jeg som en fordel med tanke på å validere prosessen.

I neste kapittel vil jeg beskrive resultatene fra arbeidet analysedeltagerne gjorde. Det vil også bli gitt en beskrivelse av metaanalysearbeidet som ble gjort for å samle analyseresultatene, sortere dem og utforske dem videre.

Kapittel 6

Resultatet av det arbeidet analysedeltagerne gjorde

Innledning

I dette kapittelet skal jeg vise resultatene av jobben som ble gjort av de fjorten som deltok i analysearbeidet. Ni av analysedeltagerne var også deltagere i aksjonsforskningsprosjektet. Fire analysedeltagere tilhørte et annet kull ved masterstudiet. De tilhørte kull 2009. Disse var masterstudenter som hadde kommet to år lengre i sitt studieløp enn studentene som deltok i prosjektet. En analysedeltager kom fra en organisasjon vår avdeling har hatt en del samarbeid med. Denne siste deltageren har ikke selv vært masterstudent ved vårt institutt og arbeider til daglig som jurist.

I dette kapittelet er det først og fremst analysedeltagernes valg og meninger som skal vises frem. Det vil si at det som skal vises frem er det analysedeltagerne hevder har grepet dem i lesningen av forskningsfortellingen. De har også underveis, og til slutt i leseprosessen, skrevet ned det de mener har kommet til syne. Min jobb er å presentere analysedeltagernes perspektiver på en måte som tar på alvor det arbeidet de har gjort. Teksten i dette kapittelet vil noen steder ha et rådatapreg. Deltagerne har hatt begrenset tid og ressurser til å delta i analysearbeidet. Jeg har ønsket å vise det arbeidet de faktisk har gjort uten å forstyrre det for mye. Jeg har i minst mulig grad ønsket å viderefortolke deres perspektiv. Mine perspektiver vil komme sterkere til syne i de neste kapitlene. Jeg vil her vise frem det vesentlige fra analysedeltagernes arbeid uten å ta bort for mye. Min innblanding har først og fremst bestått av en grovsortering for å gjøre materialet noe mer leservennlig. Jeg har også skrevet noen utdypende refleksjoner underveis. Til slutt i kapittelet foretar jeg

en kort utvidet metaanalyse. Jeg ber om tålmodighet med formen. Jeg mener kapittelet er et metodeeksperiment i seg selv og ønsker derfor at analysedeltagernes arbeid skal fremstå så gjennomsiktig som mulig.

Alt som er merket og skrevet av analysedeltagerne kan likevel ikke presenteres. Jeg har måttet gjøre et utvalg. Dette er gjort for at kapittelet ikke skulle bli for langt og uoversiktlig. Jeg har forsøkt å gjøre dette utvalget på en måte som tar særlig hensyn til det flere analysedeltagere gripes av i datamaterialet. Jeg påstår ikke dermed at det flere analysedeltagere merker av med tusj *nødvendigvis* representerer alle deltagerne. Jeg påstår heller ikke dermed at det som oppdages av få, eller bare av en enkelt analysedeltager, ikke kan være vel så viktig. Jeg har *valgt* å legge vekt på demokratiperspektivet og samarbeidsperspektivet i prosjektet og ta det på alvor også i dette kapittelet. Dette siste angår det analysedeltagerne har merket i teksten for å vise hva som griper dem. Der studentene skriver sine egne kommentarer, over hva de mener kommer til syne underveis, eller hva de presenterer som sine sluttkommentarer, har alle kommentarer vært betraktet som like viktige.

Når det gjelder måten det har blitt prioritert, med hensyn til det analysedeltagerne merket av med tusj, altså det analysedeltagerne mente grep dem i forskningsfortellingen, så har hensikten altså ikke vært å få frem en slags flertallsbestemmelser. Jeg ønsker å bidra med en litt annen nyanse. Jeg ønsker å få frem noe som ligger nærmere det intersubjektive. Jeg forsøker å vise meningene til et fellesskap gjennom å la så mange som mulig av enkeltstemmene slippe til. Jeg lar disse enkeltpersonene vise hva som griper dem. Tanken er at disse enkeltstemmene *kan* danne utgangspunkt for få frem et mer kollektivt, intersubjektivt, vi-perspektiv.

Selv om jeg noen steder presenterer mengder ved hjelp av prosentsatser vil jeg fremheve at dette ikke er et forsøk på å validere gjennom å kvantifisere. Jeg ønsker bare å vise rent faktisk hvor stor andel av analysedeltagerne som ble grepet av det samme. Jeg forsøker å sannsynliggjøre utfallet av en tenkt diskurs. Dette gjør jeg gjennom å peke på hvor i forskningsfortellingen analysedeltagerne lar seg gripe av det samme. Jeg forestiller meg at det som oppdages av mange analysedeltagere, i det samme komplekse datamaterialet, *kunne* antas å være representativt for alle deltagerne i prosjektet, dersom det hadde blitt presentert for dem i en praktisk diskurs. Dette er en diskurs jeg kunne ønsket jeg hadde hatt mulighet til å ta. Det har verken vært tid eller ressurser til å få dette til.

Jeg hevder derfor altså bare at det *kan være* verd å merke seg når 30 prosent eller flere av analysedeltagerne lar seg gripe av det samme i det de leser. Prosentsatsen har altså ikke i seg selv noen verdi som validering i denne

sammenheng. Det er bare en praktisk og begripelig måte å utrykke et antall deltagere som er *flere enn få* og *færre enn alle*. Jeg spekulerer altså på, om det mange analysedeltagere blir grepet av, kan tenkes å være representativt for alle deltagerne i aksjonsforskningsprosjektet. Hva om det mange blir grepet av ble presentert i en praktisk diskurs? Ville vi kunne oppnå konsensus for at dette var viktig for alle deltagerne i prosjektet? Jeg kan altså bare spekulere på om dette ville skje. Samtidig vil jeg forsøke å argumentere for at et slikt resultat er rimelig å tenke seg.

Rent praktisk har jeg, med god hjelp fra Eva Daae Kversøy, gjennomgått alle de analyserte loggene. De fjorten deltagerne har alle analysert hver sin helt like forskningsfortelling på 115 sider. Eva og jeg har registrert og samlet innspill fra totalt 1610 sider analysert tekst. Det ble i utgangspunktet foreslått at analysedeltagerne skulle merke teksten med en gul strek for hver ting som grep dem. Forslaget var videre at de kunne merke inntil tre gule streker per side. Det er viktig å merke seg at dette bare var en foreslått fremgangsmåte. Dersom noen ønsket å gjøre noe annet stod de fritt til det. Alle har uthevet deler av teksten med gul merketusj, men de har gjort det på ulike måter. Noen har uthevet deler av setninger og andre har merket hele avsnitt og til og med hele sider. Vi har samlet alt dette i en ny utgave av den opprinnelige teksten. Noen deler av teksten viser seg da å være merket av bare en analysedeltager, mens på det meste har en setning blitt merket av elleve deltagere.

I dette kapittelet vil jeg under overskriften; *Hva var det analysedeltagerne ble grepet av i forskningsfortellingen?*; presentere de fleste delene av teksten som er merket av seks deltagere eller flere (74 setninger). Antallet er valgt for å skape en avgrensning i presentasjonen. Det seks eller flere har blitt grepet av i teksten, representerer mer enn 40 prosent av analysedeltagerne. Når alle de merkede setningene sees under ett er fem avmerkinger det mest vanlige antallet for å gule ut en og samme setning i forskningsfortellingen. Jeg velger altså her å bare presentere eksempler fra de 74 setningene seks eller flere har merket (hovedsetninger og eventuelle undersetninger som er gitt separat merking). Om jeg skulle presentert alle setninger som fem eller flere har merket ville det blitt nesten 150 setninger. Det er likevel alle de 150 setningene som er merket av fem eller flere deltagere som danner utgangspunkt for de 5 kategoriene som vi mener kommer til syne. Om noen ønsker å etterprøve dette arbeidet finnes det et eksemplar av forskerfortellingen der alle merkede setninger er samlet.

Et av poengene med å analysere på denne måten er å prioritere, rydde eller på andre måter begrense datamengden ned til det viktigste. Hva som her regnes som viktigst vil være basert på en rekke begrunnede valg. I denne delen

av prosessen bestod det første valget i å overlate sorteringen og prioriteringen til analysedeltagernes hjerner. Deltagerne har enkelt og greit fått i oppgave å merke med gult det som griper dem. På denne måten håpet jeg at noe vesentlig skulle komme til syne. Det andre valget har bestått i å prioritere det fem eller flere har merket seg. Når flere ser det samme *kan* det i seg selv være grunn nok til å undersøke det nærmere. Fremgangsmåten er ment å være en praktisk fortolkning av grounded theory når det skal gjøres av en gruppe. Det er her operasjonalisert gjennom fremgangsmåter som har til hensikt å la noe *komme til syne* (to emerge) i en stor mengde data. Jeg har valgt å støtte meg til innspill fra boken til Kathy Charmaz (2006) og har utviklet en fremgangsmåte jeg mener kan ivareta data i dette prosjektet. Intensjonen har vært å la enkeltpersoners opplevelser og oppdagelser i møte med teksten bli tatt på alvor.

Samtidig har det vært ønskelig etter hvert å kunne presentere et mer intersubjektivt perspektiv. Det blir gjort gjennom å gi prioritet til det mer enn 30 prosent (150 setninger) av analysedeltagerne har merket seg. Jeg vil minne om at både Kurt Aagaard Nielsen[75] og Müllert og Jungk (1989) utfordrer deltagerne til å foreta prioriteringer i sine fremtidsverksteder. Dette gjøres for eksempel ved at deltagerne gir forskjellige utsagn, de selv har kommet med, poeng. Dette gjøres i flere faser av verkstedet. Gruppen skal sammen bestemme hva som skal prioriteres. Jeg mener det vi har gjort ligner. Det er først og fremst gjort for å gjøre en stor datamengde håndterlig på en noenlunde demokratisk måte. Vi har ønsket å prioritere det som har vært viktig for flest analysedeltagere og argumentere for at det kanskje også er representativt for alle deltagerne i prosjektet.

Det å invitere deltagerne i prosjektet til å medvirke i analyseprosessen ble også gjort som et grep for vise en måte å validere analyseprosessen. Ønsket var å finne en praktisk måte å operasjonalisere noe av Jürgen Habermas (1996) perspektiver på hvordan en gruppe fremmer et slags krav om gyldighet når *alle* berøres av det samme. Fremgangsmåten til Habermas tar hensyn til at det som *berører alle*[76]*,* eller det som *kunne berørt alle,* dersom de ble presentert for det i en praktisk diskurs, i en viss forstand kan hevdes å ha intersubjektiv gyldighet for gruppen det angår.

I praksis er de setningene som presenteres eksempler hentet fra de setningene som seks eller flere har merket seg. Likevel er alle de setningene,

[75] Jeg har deltatt i fremtidsverksted som har blir ledet av Kurt Aagaard Nielsen der denne fremgangsmåten for prioritering ble brukt.

[76] Habermas om det som godkjennes av alle eller kunne vært godkjent av alle dersom de hadde deltatt i en praktisk diskurs om saken. Jeg utdyper dette andre steder i avhandlingen.

fem eller flere har merket, blitt tatt med som «tellende» innspill i analysen. De setningene færre har merket seg blir utelatt fra analysen. Det har vært liten forskjell på det analysedeltagerne har merket av enten de har vært interne eller eksterne for prosjektet. Jeg hevder altså ikke at det mer enn 30 prosent av deltagerne merker av faktisk er representativt for alle deltagerne i aksjonsforskningsprosjektet. Jeg antyder bare at dersom dette ble presentert for alle deltagerne i en praktisk diskurs, så er det rimelig å anta at en stor del av dette ville kunne få aksept for å representere alle deltagerne. Jeg ber altså også leseren ikke la seg forstyrre for mye av kvantifiseringene som er gjort. Hensikten har vært å ha en måte å respektere de valgene som er gjort av analysedeltagerne betraktet som en gruppe.

Jeg skal siden gjøre mine egne grounded theory analyser og vise hva som har grepet meg i prosjektet og hva jeg mener kommer til syne. Jeg må påpeke at den diskursaktige strategien kun gjelder den delen av arbeidet analysedeltagerne gjorde som handlet om å merke av det som grep dem i forskningsfortellingen. Både når analysedeltagerne har skrevet kommentarer underveis om hva de opplevde kom til syne, og når de til slutt skrev sine refleksjoner over hva de mente hadde kommet til syne etter å ha lest hele forskningsfortellingen, betraktes alle setninger som like viktige. Fremgangsmåtene i denne delen ble utviklet både med tanke på å ivareta en fenomenologisk respekt for hva den enkelte analysedeltager opplever, tenker, føler og oppdager og samtidig ivareta prosjektets karakter av å være et demokratisk samarbeid.

Føringene som ble lagt i analyseoppskriften var ikke krav. Oppskriften var et forslag til fremgangsmåte. Jeg har erfaringer med denne typen involvering i analyseprosesser fra tidligere. Jeg har sett behovet for å bidra med noen forslag for å lette jobben til de som deltar. Meningen har altså ikke vært å begrense handlingsrommet eller manipulere resultatet, men å øke handlingsberedskapen til analysedeltagerne i møte med teksten. Merkingen av teksten har vært en av tre forslag til hvordan analysedeltagerne kunne bearbeide teksten. I det følgende vil jeg spesifisere både hvordan deltagerne gjorde sin jobb og hvordan vi så gjorde metaanalysen i denne omgang.

Den samlede metaanalysen som følger er basert på det arbeidet de enkelte analysedeltagerne har gjort. Det vil i det følgende bli presentert på fire ulike måter:

1. Som første steg vil jeg vise de delene av teksten seks eller flere deltagere har merket av med gul tusj. Dette vil presenteres under overskriften: *Hva var det analysedeltagerne ble grepet av i forskningsfortellingen?* Dette er altså ikke

deltagernes egne ord, men setninger fra forskningsfortellingen som griper dem i tilstrekkelig grad til at de har valgt å merke dem. Disse setningene (74 setninger)[77], sammen med de setningene som er merket av fem eller flere deltagere (totalt 150 setninger)[78], vil i denne delen samles tematisk i fem kategorier. Overskriftene på disse fem kategoriene eller temaene er vår fortolkning. De er konstruert ut fra hva vi mener disse setningene kan sies å representere. Det er altså i denne delen av kapittelet diskursstrategien anvendes.

2. Som andre steg vil jeg presentere utdrag av det deltagerne skrev med egne ord, som løpende kommentarer, i selve teksten av det fysiske eksemplaret av forskningsfortellingen den enkelte analyserte. Dette er altså den måten deltagerne har valgt å løse mitt ønske om at de skulle skrive noe for hver tiende side. De skulle skrive noe om hva de mente kom til syne for dem som følge av å lese teksten. Dette vil presenteres under overskriften: *Hva var det analysedeltagerne mente kom til syne underveis i leseprosessen?* Flertallet av setningene er her tatt med i metaanalysen for utvikle de seks kategoriene/temaene de sorteres under. De setningene som har blitt fjernet har i liten grad vært informative. Denne vurderingen er gjort i samråd med min metaanalysesamarbeidspartner Eva Daae Kversøy.

3. Som tredje steg vil jeg presentere utdrag av deltagernes sluttkommentarer. I forslaget til fremgangsmåte for analyse av forskningsfortellingen ønsket jeg at deltagerne skulle skrive ned noen mer helhetlige tanker om hva de opplevde kom til syne gjennom å ha lest hele dokumentet. Som refleksjonshjelp skrev jeg ned noen forslag til spørsmål som kunne være aktuelle å besvare. Det var ikke et krav om at de skulle bruke disse spørsmålene. Hva enn den enkelte analysedeltager mente hadde kommet til syne var selvsagt tillat å skrive. Forslag til spørsmålene var som følger:

    a. Hva husker best fra denne teksten? (Gyllent øyeblikk?)
    b. Hva ville du hatt mindre av?
    c. Hva ville du hatt mer av?
    d. Er det noe i denne teksten som gir deg uro?
    e. Var det noe i teksten du ikke forstod?
    f. For de av dere som har deltatt på denne undervisningen. Kjenner du deg igjen i beskrivelsene?

[77] 40 prosent eller flere.
[78] 30 prosent eller flere.

g. Hva har du oppdaget/lært av å lese denne teksten?

Deltagernes avsluttende refleksjoner vil bli presentert under overskriften: *Hva mente analysedeltagerne kom til syne etter å ha lest hele teksten?* Her har jeg fjernet en del setninger. Jeg har valgt å ta bort nærmere 30 prosent av setningene. Setningene jeg har fjernet handler for eksempel om analysedeltagernes begrunnelser for måten de har gjort analysearbeidet. Jeg har for eksempel fjernet setninger der deltagerne beklager at noe er levert sent, når og hvor de har lest (på toget, i påsken, på reise i Finnmark, på reise i Lofoten), om assosiasjoner de har fått til egen arbeidsplass (fjernet av anonymiseringshensyn), tips om litteratur jeg kunne tatt med, forslag til rettelser i teksten (skrivefeil og grammatikk), vurderinger av selve skrivearbeidet (lettlest, noen vanskelige ord, for langt, for kort), hilsener til meg, vedlagt dikt, om utdanningspolitiske diskusjoner som de gjerne skulle tatt meg med i og om meninger og refleksjoner rundt egen lærerhverdag (når temaene er et stykke unna fokuset i denne avhandlingen). Også valgene jeg har gjort her har jeg diskutert med Eva Daae Kversøy. Vi har vært enige om at setningene som har blitt fjernet ikke har vært vesentlige for analysen. På mange måter skulle jeg gjerne fjernet enda flere setninger av hensyn til leserne av avhandlingen. Igjen har jeg valgt å ta med i meste laget av hensyn til å ivareta bredden i analyseinnspillene. Jeg har også gjort det av hensyn til at analyseprosessen skal være mest mulig gjennomsiktig for leserne. Setningene analysedeltagerne har skrevet som sluttkommentarer blir presentert under syv kategorier/temaer. Dette er en metaanalyse og en grovsortering vi først og fremst har gjort for å gjøre presentasjonen mer leservennlig. Samtidig har vi ønsket å unngå å påvirke analysedeltagernes innspill i for stor grad.

4. Til slutt i dette kapittelet vil det bli gjort en noe utdypende metaanalyse over det arbeidet analysedeltagerne har gjort og de resultatene de har kommet frem til. Jeg vil presentere refleksjoner basert på kommentarer jeg har notert meg underveis i metaanalyseprosessen og det jeg har notert ut fra samtaler og refleksjoner med Eva Daae Kversøy underveis og i etterkant av analysejobben. Selve den praktiske jobben med å samle merket tekst og renskrive deltagernes kommentarer tok ti fulle dagers arbeid. Vi har sittet på hver vår side av et bord og lest opp for hverandre, merket og notert og diskutert. Det som vi først tenkte som en uformell underveisdialog, viste seg å være en god måte å fange opp elementer som

kom til syne i leseprosessen. Disse kunne lett gått tapt om det ikke hadde vært gjort notater underveis. I etterkant av hver gjennomgåtte tekst, den enkelte deltager hadde analysert, delte vi fornemmelser, refleksjoner og oppdagelser. Sett som en helhet har denne delen av prosessen forsterket opplevelsen av koherens mellom alle delene i analysearbeidet.

Hva var det analysedeltagerne ble grepet av i forskningsfortellingen?

I det følgende blir det presentert det som ble merket med gul tusj i forskningsfortellingen av seks eller flere analysedeltagere. Selv om flertallet av analysedeltagerne har merket av hele setninger var det noen som merket av et eller flere ord i noen setninger. Jeg har valgt å prioritere de hele setningene. Disse utgjør et klart flertall av merkingene og gir mest mening når de leses. Dette er et valg som er gjort i samråd med Eva Daae Kversøy. Analysedeltagernes merkede tekst gjengis punktvis i det følgende. Tekst som er skrevet med *kursiv* er mine tilføyelser for å fremheve meningen med setningen. Tallet rett etter punktmarkeringen indikerer hvilken side i forskningsfortellingen understrekningen er gjort. Tallet helt til slutt, etter hver setning, markerer hvor mange som har markert akkurat denne setningen. Setningene presenteres i fem kategorier/temaer vi har tolket at de utvalgte setningene (alle de 150 setningene merket av fem eller flere) kan sies å representere. Dette vil være en slags ekstrakt jeg tar med meg videre. Her følger eksempler på de setningene seks eller flere analysedeltagere ble berørt av og som de derfor merket med gul tusj:

1. *Om å være pedagog og tilrettelegger:* Det som stikker seg tydeligst frem i denne analyseoperasjonen er analysedeltagernes fokus på det pedagogiske håndverket og tilretteleggerarbeidet som gjøres under selve samlingene med studentene. Omtrent en tredjedel (51 setninger) av alle merkede setninger handler om det. Her er det også setninger som er knyttet til det å gjennomføre lærerarbeid og tilretteleggerarbeid som forsker. Syv av understrekningene handler om relasjonsbygging.

    - 11 - Fellesskap og språk handler om å dele erfaringer gjennom felles aktiviteter. Å bygge relasjoner kan for eksempel gjøres ved å gjøre faktiske små jobber sammen. Å rydde gulvet for stoler er ikke et unntak. En måte å forstå begrepet 'kommunikasjon' er som «å gjøre sammen». 8

- 12 - Jeg utfordrer dere: Hvordan vil du forbedre din praksis? Hvordan vil du videreutvikle ditt yrkesfaglige felt? 7

- 13 - Dere skal bli kjent med hverandre og etablere gode relasjoner. Dette er nøkkelfaktorer for læring. 8

- 18 - Yrkespedagogens rolle består blant annet av å kunne lede og strukturere læring. Rollen dreier seg ofte om å kunne tilrettelegge og bidra på en slik måte at arbeidsoppgaver og arbeidsprosesser blir gjort synlige, satt ord på, dokumentert, satt i system, blir reflektert over, diskutert, lært og videreutviklet. 6

- 18 - Viktige verdier knyttet til denne rollen *(yrkespedagogens rolle)* er likeverd, deltakelse, mestring og myndiggjøring. 10

- 30 - Min jobb er ikke å tvinge, men å utfordre. 11

- 52 - Det begynte å se ut som et godt læringshjem. 6

- 55 - Jeg foretrekker ordet 'makt' i form av verbet 'å makte'. Å makte er å la sin vil skje. Det er å gjøre. Dette har å gjøre med å håndtere og mestre sitt liv. Å makte er en nøkkel til å være myndig i sitt eget liv. Mange av våre elever har en tendens til å havne i baksetet i livene sine. Hvordan kan vi da forvente at de tar ansvar? 6

- 62 - Å lære er å oppdage … selv … 6

- 62 - Gjennom reell deltakelse og demokrati, kunne de kanskje sammen utvikle måter å gjøre skolen til et sted som elevene ønsker å være. 8

- 63 - Jeg har en klar ambisjon om at mine didaktiske strategier også skal være eksemplariske. De skal også kunne brukes til å drive tilsvarende prosesser med elever i videregående skole og i opplærings- og utviklingssituasjoner ute på arbeidsplassene. 6

- 75 - Vi har muligheter for å undersøke og oppdage motivasjonen til eleven gjennom å spørre etter behov, interesser, ønsker og drømmer og gjennom å vise vårt engasjement og kanskje vekke interesser og behov. 7

- 76-77 - Vi utfordrer også elevenes vaner og dermed også noe av deres kontroll. 8

- 78 - Vi undervurderer kraften i å reflektere og tenke sammen. 6

- 107 - *Fra en av studentenes logger:* Elevene mine har fått mer medbestemmelse. 6

- 110 - Studentene skal bli sett, tatt på alvor og utfordret. 6

- 111 - Studentene ønsker å medvirke, men ønsker også påfyll. 9

- 112 - Jeg oppfatter ikke min lærerjobb som en verdinøytral aktivitet. 7

2. *Om vurdering og kvalitet:* Omtrent en fjerdedel (37 setninger) av de understrekte setningene handler om kvalitetsforståelse og vurdering. Setningene er både knyttet til det utviklingsarbeidet som er gjort for å synliggjøre studentenes egen forståelse av kvalitet, men også hvordan andre velger å beskrive kvalitet. Her er noen eksempler:

    - 14 - Godt vitenskapelig arbeid er å kunne fokusere energi på noe som du ønsker å utforske. Det er et spenningsforhold som oppstår når du er nysgjerrig på noe du har interesse av å finne ut av. 10

    - 36 - Kan vi forbedre vår praksis? Kan vi bli bedre til å kommunisere det vi finner ut av? Kan vi forenkle vår dokumentasjon uten å gi avkall på kvalitet? 9

    - 67 - Jeg mente at det hadde bidratt til å bevisstgjøre studentenes forståelse av kvalitet og dermed deres evner til å produsere kvalitet. 8

    - 68 - Studentenes første forslag til vurderingskriterier. Dette arbeidet ble gjennomført siste dag i første samlingsuke: Et godt prosjekt og en god prosjektdokumentasjon kjennetegnes av ... 6

        - 68 - At jeg vekker nysgjerrighet i innledningen 8

        - 69 - At prosjektet fungerer i praksis og er nyttig 6

    - 96 - Jeg mener altså at studenter som selv kan sette ord på kvalitet utvikler en annen mestring knyttet til levering av kvalitet. 7

3. *Om vitenskapelig arbeid, aksjonsforskning og utviklingsarbeid:* Omtrent en femtedel av de understrekte setningene (25 setninger) dreier seg om forskerhåndverk og forskerpraksis. Her er det en hovedvekt på de

forskergrep jeg valgte å ta i aksjonsforskningssamarbeidet med studentene. Her er noen eksempler:

- 15 - Hvordan kan jeg forbedre min praksis? 6
- 15 - Kan det hende jeg tar feil? Dewey kaller denne åpenheten for å ha en gjestfri tanke. 6
- 15 - God vitenskapelig forskning handler om å arbeide med retning, være helhjertet, ivareta en gjestfri tanke og være i stand til å ta ansvar for resultatet av det arbeid vi gjør. 7
- 15 - Jeg ønsker at studentene skal forstå at vitenskap og forskning ligner på måter de allerede tenker og arbeider. Forskjellen er bare nå at det må gjøres mer systematisk og grundig. 7
- 16 - Forskning og vitenskap handler om å utforske og undersøke. Det dreier seg om å teste og finne ut mer, være systematisk og være grundig og være fordomsfri nok til å revidere forståelsen når jeg oppdager noe som ikke stemmer med det jeg trodde fra før. 9
- 18 - De kan gjøre hva de vil så lenge det blir gjort systematisk, grundig og kan sies å være av en kvalitet som kan forsvares som vitenskap. 6
- 90 - Jeg fortalte at hensikten er først og fremst å behandle data med respekt og ikke bidra til at analyseresultatene blir ugjenkjennelige for informantene. 7
- 113 - Å undervurdere forankring eller behovet for medvirkning kan ødelegge et utviklingsprosjekt. 8

4. *Om hva det vil si å være materstudent:* Mange av analysedeltagernes understrekninger handlet om hva det vil si å være masterstudent (24 setninger). Her er noen eksempler på det:

- 9 - Siden studentene stort sett er i fulltidsarbeid, og samtidig skal ta sin master i løpet av fire år, på deltid, vil for eksempel mange av studentene trenge støtte i å visualisere denne utfordringen for sine arbeidsgivere. 6
- 18 - Jeg fortalte studentene at masterstudiet de neste fire årene kan være en hyggelig reise. 6
- 22 - *Fra en av studentenes logger:* Studiet krever refleksjon. 6

- 25 - Jeg har erfaring med at oppdagelsene utvikler seg med en natts søvn. 7

- 63 - Hun hadde ikke sett sammenhengen mellom vår samling denne uken og hennes egen arbeidshverdag. 6

- 76 - Erfaringer jeg delte om min egen lesestrategi: Jeg prøver å plukke ut det som griper meg, berører meg eller irriterer meg. En følelsesmessig reaksjon i forhold til teksten pleier å være et godt signal for meg at her er det noe å hente. 8

- 76 - Jeg er blitt flinkere til å stoppe opp der jeg kjenner det er noe. Lesningen er i mindre grad blitt en kvantitetsøvelse og i større grad en kvalitetsøvelse. 6

- 104 - *Fra en av studentenes logger:* Jeg opplever at jeg lærer. 7

5. *De eksterne innspillene fra teori, tekst og YouTube:* Mange av analysedeltagerne var opptatt av innspillene fra de eksterne kildene. Dette var perspektiver de kom i kontakt med gjennom presentasjonen av teori, foredragene vi så på YouTube og eksempler på entreprenørskap (18 setninger). Følgende er eksempler på dette:

   - 5 (side 5) - Å forstå er alltid å tolke, ikke for å oppnå like tanker som meg, men for å søke mening gjennom å være åpen for at teksten har mening. Fra Gadamer (1989:311). 7

   - 5 - *Om tolkning:* Spørsmålet kan kanskje formuleres på denne måten: Hva er meningen i denne teksten? Å forstå er ikke å lete etter svakheten, men finne måter å styrke tekstens påstander. 7

   - 8 - *Om det å representere noe for eksempel med tekst:* For det første må den vekke gjenkjennelse. Altså, de saken gjelder, må kunne kjenne seg igjen i det som representeres. For det andre må representasjonen fungere i praksis. Det er ikke nok at fremstillingen bare ligner på sannheten, men den må også fungere. Til sist er det vesentlig at representasjonen gagner de mellommenneskelige forholdene til langvarig sunnhet. 6

   - 17 - Det beste utdanningstiltaket, altså det tiltaket som har best effekt på læring, har effektfaktoren 1.44. Dette er tiltak som går ut på at elever selv utfordres til å vurdere sitt arbeid og gir seg selv karakterer. 8

   - 17 - Hattie dokumenterer hvordan det å bytte skoler virker negativt på elevers læring. Særlig har det relasjonelle klare effekter på elevers læring. 7

- 28 - De skriver i sin bok Håndbog i Fremtidsværksteder, at deltageren i en utviklingsprosess har behov for å se eksempler på fantasi i praksis. 6

- 61 – *Fra YouTube–videoen til Dan Pink:* Dersom arbeidsoppgaven krever tenkning er interesse og autonomi de viktigste faktorene. 7

- 74 - *Fra lesedagen der vi sammen leste Paulo Freire:* Jeg er tydelig på at jeg mener skråsikkerhet er til hinder for læring. Skråsikkerhet gir ikke plass til dialog og kan betraktes som både irrasjonelt og umoralsk. 11

- 77 - *Freire:* Jeg runder av midlertidig ved å vise til side 77: «Uten dialog finnes ingen kommunisering, og uten kommunisering kan det heller ikke finnes noen sann undervisning.» 6

- 97 - Han *(Dr. Vesa Taatila)* hevder at morgendagens utdanninger innenfor høyere utdanning må være mer relevante og drive studentarbeid tettere opp i mot og innenfor arbeidslivet. 8

Jeg har her forsøkt å synliggjøre hva vi mener har vært hovedtemaene i de setningene som har blitt understreket av deltagerne. Valg av hovedtemaer og overskrifter har jeg diskutert med Eva Daae Kversøy. Vi har blitt enige om at disse overskriftene er en rimelig fortolkning av funnene. Det vil si at kategoriene både er koherente med den enkelte setning og med forskningsfortellingen som helhet. Det er viktig å påpeke at dette er et sentralt element når vi driver med fortolkning. Som jeg har utdypet tidligere, viser Gadamer (1989) at vår søken etter sammenhengen mellom helheten og delene er nødvendig dersom vi skal kunne hevde vi driver med fortolkning. Vi skal søke koherens mellom helheten og delene og forsøke å styrke tekstens argument. Alternativet, å utvikle kategorier som ikke er koherente med helheten og delene, eller stille spørsmålstegn til motivene til fortolkerne, vil for Gadamer være å drive med noe annet enn hermeneutikk. Den hermeneutiske bevisstheten (Gadamer 1989) møter det som skal fortolkes med et undrende spørsmål: Hvordan gir denne teksten mening? Muligheten ligger i å forsterke tekstens argument og søke koherens mellom helheten og delene. En styrke hadde vært om vi kunne diskutert disse fortolkningene med både analysedeltagerne og resten av deltagerne i aksjonsforskningsprosjektet. Både i dette prosjektet, og i de fleste andre prosjekter jeg har vært med på, er slike muligheter begrenset. Dette er så godt vi kunne klare innenfor de rammene som var tilgjengelige. Dette var så mye medvirkning det var tid til og mulighet til.

Det jeg spekulerer på er om det som merkes av fem eller flere deltagere representerer noe det ville vært konsensus om dersom alle deltagerne i prosjektet ble presentert for dette i en praktisk diskurs. Dette har jeg utdypet i forbindelse med mine diskusjoner om hvordan å anvende Habermas diskursteori som et valideringsgrep når vi har medvirkning i analyseprosessen. Fortolkningsprosessen kunne vært styrket gjennom en faktisk praktisk diskurs med alle deltagerne dersom det hadde latt seg gjøre.

Samtidig ønsker jeg å påpeke at en eller annen form for prioritering er vanlig i arbeid med aksjonsforskning. Robert Jungk og Norbert Müllert (1989:38-43) presenterer lignende strategier i sin bok *Håndbok for fremtidsverksteder*. De fremhever behovet for å prioritere på en eller annen måte. De beskriver både muligheten for å lage samlende kategorier og for gjøre prioriteringer gjennom at deltagerne skårer ulike forslag. Vi har riktignok ikke diskutert dette med deltagerne når det gjelder kategoriene vi har valgt. Jungk og Müllert skriver at det ikke alltid er mulig å få til. De kommer selv med eksempler på hvordan de løser oppgaven. Vår strategi ligner. Vår løsning var å la deltagernes valg gi poeng til kategoriene vi har konstruert ved å la deres understrekte setninger være en representasjon for deres valg. Det er ikke akkurat det samme som Jungk og Müllert foreslår, men sett i lys av Gadamers beskrivelser av hva det vil si å forstå, kan det kanskje aksepteres som en rimelig strategi. Samtidig er det viktig å huske på at prosessen sett under ett, altså prosessen som også består av utviklingen av forskningsfortellingen, både har vært systematisk, grundig og preget av aktiv medvirkning. Det er et vesentlig poeng. Produksjonen av deler i prosjektet, medregnet alt fra logger, pedagogiske soler, veggaviser, forskningsfortellingen og analysesamarbeidet, gjør helheten så pass kompleks, og delene så mange, at fortolkningsrommet skulle være strekt begrenset. Det er noe av styrken i koherensargumentet til Gadamer og noe av styrken med en stor datamengde. Jo større helhet, og jo større mangfold av deler, jo mer begrenset blir fortolkningsrommet.

Et konkret praktisk eksempel på Gadamers perspektiv er en avhørsmetode som benyttes av norsk politi. Jeg har blitt forklart det slik at denne avhørsmetoden går ut på å beskytte den som forteller sannheten.[79] Tidligere har avhørsstrategiene dreid seg om å felle den som lyver. Forskjellen er stor mellom disse strategiene. Den som forteller sannheten vil ha stor grad av kontroll over helheten han skal forklare seg om. Dersom politiet ber den som avhøres om å beskrive en mengde tilsynelatende tilfeldige fakta om hendelser til ulike tider og steder, vil den som lyver få en stadig vanskeligere

[79] Vi har flere studenter som kommer fra politiet.

jobb med å fortelle en helhetlig koherent fortelling. Oppgaven kan bli mer eller mindre håpløs. Erfarne forbrytere vil derfor gjerne velge å ikke si noe som helst. Den som snakker sant har egentlig bare å holde seg strengt til sannheten han kjenner. Han vil i liten grad ha problemer med siden å fortelle en koherent helhet alle delene han har forklart seg om passer fint inn i.

Med den grad av åpenhet og deltagelse i dette prosjektet skulle det være en overkommelig sak å avsløre om vi kommer med inkoherente fortolkninger. Gjennom å presentere relativt mye data for leseren, bidrar jeg med en gjennomsiktighet som gjør at det til en viss grad skal være mulig å etterprøve holdbarheten i min påstand om koherens mellom helheten og delene.

Hva var det analysedeltagerne mente kom til syne underveis i leseprosessen?

Her følger et utvalg av de totalt 107 kommentarene som ble skrevet underveis i analysedeltagernes eksemplar av forskningsfortellingen. Dette er altså analysedeltagernes egne refleksjoner over hva de mener kommer til syne når de leser forskningsfortellingen. Setningene er sortert under seks kategorier/temaer. Det er spennende å se hvordan analysedeltagerne har mange refleksjoner om både vurdering og medvirkning. Noen setninger er justert med tanke på anonymisering. Disse setningene presenteres likevel som om de var direkte sitater. Rekkefølgen, utenom sidetallet teksten er hentet fra, er tilfeldig. Tallet foran hvert sitat indikerer på hvilken side analysedeltageren har skrevet kommentaren i sitt eget eksemplar av den komplette forskningsfortellingen. Noen setninger kommer innenfor flere temaer og blir derfor noen ganger gjentatt under flere kategorier. Jeg tar med noen eksempler under hver kategori:

1. *Om rollen og om arbeidsoppgaver knyttet til det å være pedagog og tilrettelegger*: 58 setninger tar opp temaer relatert til denne overskriften. Det var mange ulike tema som kom til syne som jeg mener det var rimelig å koble til denne kategorien. Mange av refleksjonene handler om hva samarbeidet betyr for analysedeltagernes egen praksis. Mange var opptatt av betydningen av relasjonsbygging. Det ble under denne kategorien pekt på tema som forståelse av læreplaner, bruk av logger, hvordan legge til rette for læring og utvikling, yrkesfaglig forankring i utdanning, medvirkning i utdanning, det å treffe elevene der de er, det å håndtere uplanlagte undervisningsdager, det å skape et godt læringshjem, det å koble teori og

arbeidshverdag og det å legge til rette for at eleven blir sett og får medvirke. Analysedeltagerne presenterer også pedagogiske refleksjoner over det å finne kildene for motivasjon og det å dele erfaringer. Her er noen eksempler:

- 29 – Her begynte det å bli ganske klart at veien framover var en vei jeg måtte lage selv, i samarbeid med lærere og medstudenter. Det jeg først kanskje så som litt «ullent» var «ullent med vilje og hensikt».

- 31 – Spennende logger fra studentene. Spennende å lese variasjonen blant studentene. De fleste er meget positive, mange har forstått viktigheten av å være grundig og systematisk. Der kjenner jeg meg selv igjen.

- 31 – Var det ikke noe negativt?

- 35-44 – Veldig mange gode/relevante spørsmål – Eksempel: Hvordan kan jeg forbedre min praksis? (noe annet og mer enn det vanlige spørsmålet: Hvordan kan vi forbedre vår praksis? – her blir det lett fokus på det de andre burde gjort bedre) – Verdien av å jobbe med noe som angår studentene selv.

- 38-48 - Tungt med så mye gruppearbeid på en dag. Viktig avgjørelse av Kjartan å legge inn litt forelesning mellom fasene.

- 52 – Tanker: Vi er ikke så veldig annerledes fra våre elever. Vi ønsker struktur og oversiktlighet og vi blir urolige når situasjoner blir uklare. Veldig spennende!

- 56-64 – fornøyde og motiverte studenter som har lært mye allerede – interessante og motiverende råd om forskning: gjøre valg, ta ansvar – en lærer (deg) som ikke bare er passiv i prosessen, men deltar aktivt og deler konkrete og nyttige råd, strategier osv. med studentene – viktige tanker/erfaringer om reell og tidlig elevmedvirkning.

- 60-70 – Hva er kilden til motivasjon? Motivasjon er tett knyttet til interesser. Det er viktig å inkludere elever, kollegaer og ledelse i egne prosjekter. Metodene og verktøyene vi lærer på høgskolen kan brukes i vår egen praksis. Det er viktig å lage kriterier for et godt forskningsarbeid. Gruppene laget gode kriterier. Læringseffekten blir optimal av dette. Mange opplever det som positivt å arbeide med vurderingskriterier.

- 70 – Viktig med medvirkning og bevisstgjøring av hva god kvalitet er. – At motivasjon er like nødvendig for oss som hos elevene.

- 85 – Det som har engasjert meg mest er de momentene du trekker frem på side 76 angående din måte å lese på – den var lærerik. Ellers er det veldig artig å lese hvordan du valgte å gripe an Freire på. Det å gå igjennom de 3 første kapitlene i boka – glimrende. Skulle ønske at vi også gjorde det. Flott! Skulle ønske vi kunne fått et slikt tilbud også!

- 90 – God læringskvalitet dreier seg om dialog og medvirkning, noe siste del her handler om er vår medvirkning ☺ - Viktigheten av å knytte teori og praksis og hvordan jobbe med egne prosjekter.

- 90 – Om Kjartan sin bokbruk – rollemodell – erfaringsdeling – mester – lærling ☺ Flott om andre kan være med å analysere ☺

- 93-103 - Studentene har laget sine egne vurderingskriterier. En del ønsker å bruke det de lærer her i jobbsammenheng med sine elever. Enkle vurderingskriterier er viktig for utvikling og kvalitetsforståelse.

- 96 – Spennende det med vurderingskriteriene angående kvalitet. Her har vi som lærere mye å lære. Helt sikker på at dette er med på å øke studentenes engasjement og motivasjon.

- 99 – Viktige refleksjoner omkring selve strukturen og studentmedvirkning til denne under masterstudiet. «Aker Yards» er enkel og genial.

- 100 – Viktig å få eierforhold til vurderingskriterier, da opplever elever og studenter mer forståelse for hvor de skal med prosjektet. – Opplever våre vurderingskriterier som grovskisser, er litt for mange.

- 118 – Medvirkning er viktig for et utviklings- og endringsprosjekt.

2. *Om forskning, forskerhåndverk og utviklingsarbeid:* 36 setninger handlet om dette. Det dreiet seg om temaer som å lage gode forskningsspørsmål, analysere tekst, skrive enkel forskingsdokumentasjon, gruppearbeid i forskning og bruk av fremtidsverksteder. Det første eksempelet handler om forslaget jeg laget til analysedeltagerne for hvordan de kunne gå frem i analysearbeidet. Flere av kommentarene er bekreftelser på at de kjenner seg igjen i forskningsfortellingen slik den er skrevet. Den ene kommentaren er tydeligvis skrevet av en analysedeltager som er student ved et annet kull. Denne studenten bekrefter altså hvordan hun kjenner seg igjen i måten jeg har lagt opp studiet dette semesteret. Hun bekrefter også at det ligner på den måten hun selv opplevde det samme semesteret noen år før. Forskningsfortellingen blir bekreftet gjenkjennelig av mange

analysedeltagere og de er dermed med på å validere innholdet og måten det fremstilles.

- 2 (side 2) – Smart/spennende leseoppskrift!

- 14-24 – Godt vitenskapelig arbeid er å fokusere energi på noe en har lyst til å utforske. At du vil utvikle din praksis og samtidig jobbe systematisk og grundig. Metode er viktig. Får mange tanker om å sette av tid og jobbe jevnt med masteren.

- 19 – 1. At relasjonsbygging er viktig. 2. Rollen som «forsker» med fokus på grundighet og systematikk. 3. Medbestemmelse.

- 20 – Biografien om de første oppstartsdagene på masterstudiet.

- 20 – Nesten alt dette har jeg også gjort. Veldig gjenkjennbart ☺

- 31 – Spennende logger fra studentene. Spennende å lese variasjonen blant studentene. De fleste er meget positive, mange har forstått viktigheten av å være grundig og systematisk. Der kjenner jeg meg selv igjen.

- 36-37 – Det er viktig å bli vist illustrasjoner fra andre forskningsprosjekter som kan starte tankeprosesser hos studentene. Fremtidsverkstedets første fase gav mange frustrasjoner og destruktive tanker.

- 41 – Fin intro m/boka til Furuno. Spennende å lese loggene til studentene i forbindelse m/igangsetting av Fremtidsverkstedet. Kjente meg veldig igjen. Selv mener jeg jo at denne arbeidsmåten er glimrende både som bruk i et forskningsopplegg, men også en metode i skolen og i arbeidslivet. Men den er krevende, og det gir også loggene uttrykk for.

- 42 - «Dette er vanskelig. Dette er noe jeg har godt av.» Hvor ofte ser vi disse setningene rett etter hverandre?

- 49-59 – Inspirerende del med fremtidsverkstedets andre fase med visjoner og drømmer. Spesielt analysedelene vi testet var interessant. Mange ideer til egen oppgave.

- 51 – Ser tydelig at denne metoden er krevende for studentene. Spesielt denne fasen der visjoner og drømmer skal frem i lyset. Ser også at dette ikke passer for enkelte studenter, men kanskje de burde satt seg enda mer inn i hva metoden går ut på.

- 68 – Å reflektere over egen praksis og sette dette inn i en framtidsrettet og nytenkende praksis.

- 92 – Å oppdage er å forske. Viktig med forskjellen på tradisjonell og aksjonsforskning.

3. *Medvirkning:* 24 setninger handler om medvirkningen som enten skjedde i samarbeidet eller som et tema deltagerne reflekterer over i forhold til egen arbeidshverdag. Analysedeltagerne er opptatt av at det nærmest er en selvfølge at medvirkning er viktig og verdifullt, samtidig beskriver flere hvordan medvirkning ikke nødvendigvis er en selvfølge i deres egen arbeidshverdag og at dette er noe de ser verdien av å endre på. Jeg har valgt å ta med kommentaren, i det andre kulepunktet nedenfor, der bare ordet *medvirkning* står for seg selv. Etter å ha lest de første 28 sidene av forskningsfortellingen er dette den klare kommentaren denne analysedeltageren kommer med.

- 3-13 – Det er viktig å bygge gode relasjoner for å få til samarbeid og utvikling. Å lese og utforske teori skaper nysgjerrighet og undring.

- 28 – Medvirkning.

- 38-48 - Tungt med så mye gruppearbeid på en dag. Viktig avgjørelse av Kjartan å legge inn litt forelesning mellom fasene. (*Det var på grunnlag av det som kom frem i studentenes logger denne endringen ble gjort)*[80]

- 56-64 – fornøyde og motiverte studenter som har lært mye allerede – interessante og motiverende råd om forskning: gjøre valg, ta ansvar – en lærer (deg) som ikke bare er passiv i prosessen, men deltar aktivt og deler konkrete og nyttige råd, strategier osv. med studentene – viktige tanker/erfaringer om reell og tidlig elevmedvirkning.

- 73 - Det som fanget min interesse i de 10 siste sidene var nok dette med elevmedvirkning. Dette er noe jeg selv brenner for, men som jeg også opplever som en stor utfordring. I «min klasse» forsøker jeg å gjøre dette systematisk, men har vel kollegaer som mener at dette er noe bortkastet tøv. Jeg opplever at elevene liker det og legger mye arbeid i både planlegging, gjennomføring og vurdering. Flott å få en bekreftelse på at både jeg og elevene mine er på rett vei.

[80] Denne kommentaren i kursiv er min. Den er skrevet for å hjelpe leseren med å forstå hvordan dette sitatet har med medvirkning å gjøre.

- 90 – God læringskvalitet dreier seg om dialog og medvirkning, noe siste del her handler om vår medvirkning ☺ - Viktigheten av å knytte teori og praksis og hvordan jobbe med egne prosjekter.

- 99 – Viktige refleksjoner omkring selve strukturen og studentmedvirkning til denne under masterstudiet. «Aker Yards» er enkel og genial.

- 100 – Viktig å få eierforhold til vurderingskriterier, da opplever elever og studenter mer forståelse for hvor de skal med prosjektet. – Opplever våre vurderingskriterier som grovskisser, er litt for mange.

- 108 – Elevmedvirkning i utarbeidelse av vurderingskriterier.

- 118 – Medvirkning er viktig for et utviklings- og endringsprosjekt.

4. *Om påfyll utenfra:* 22 setninger handlet om det å hente inspirasjon og ideer fra andre forskningsprosjekter. Eksemplene som ble pekt på var både fra YouTube og fra bøker. Her ble det nevnt prosjektene til Takao Furuno, forskningen til Sugata Mitra, prosjektet våre kollegaer har gjort med Aker Yards og Paulo Freires tekst.

- 24-34 – Bekrefter at starten var svært vellykket (loggene) – Verdien av påfyll/teori/eksempler utenfra, f.eks. TED-talks – god studentmedvirkning ifm. læringsgruppene – Jeg liker at alle kommer til orde i teksten (loggene), teksten blir levende og personlig.

- 33 - ☺ Sugata Mitra var helt fantastisk!

- 41 – Fin intro m/boka til Furuno. Spennende å lese loggene til studentene i forbindelse m/igangsetting av Fremtidsverkstedet. Kjente meg veldig igjen. Selv mener jeg jo at denne arbeidsmåten er glimrende både som bruk i et forskningsopplegg, men også en metode i skolen og i arbeidslivet. Men den er krevende, og det gir også loggene uttrykk for.

- 71-81 – Studentene opplever økt læringsutbytte av å lese tekster sammen (eks. Freire). Diskusjonene om innholdet skaper undring. Vi undervurderer kraften i å reflektere og tenke sammen. Freire kjennetegnes på hans syn på dialogen og det at eleven skal være aktiv.

- 83 – Tanker: Leseøkten med Freire var en meget spennende forelesning. Å få dette på trykk med dine refleksjoner er spennende lesing som jeg bare vil ha mer av! Ja til lesesirkler!!

- 99 – Viktige refleksjoner omkring selve strukturen og studentmedvirkning til denne under masterstudiet. «Aker Yards» er enkel og genial.

5. *Om vurdering:* 12 setninger er refleksjoner rundt vurdering og kvalitet. Flere av analysedeltagerne oppdager verdien av at elever og studenter selv setter ord på kvalitet og dermed myndiggjør seg selv med hensyn til å kunne vurdere eget arbeid.

- 3-11 – teksten vekker tillit (og den er der fra før…) – stiller krav/utfordrer meg som leser – tydelig på hvor lista ligger, kvalitetskriterier – gjennom historiene («jeg er spent på å møte den nye klassen» og «rydde gulvet for stoler») blir jeg nysgjerrig og spent på det som kommer videre.

- 60-70 – Hva er kilden til motivasjon? Motivasjon er tett knyttet til interesser. Det er viktig å inkludere elever, kollegaer og ledelse i egne prosjekter. Metodene og verktøyene vi lærer på høgskolen kan brukes i vår egen praksis. Det er viktig å lage kriterier for et godt forskningsarbeid. Gruppene laget gode kriterier. Læringseffekten blir optimal av dette. Mange opplever det som positivt å arbeide med vurderingskriterier.

- 70 – Viktig med medvirkning og bevisstgjøring av hva god kvalitet er. – At motivasjon er like nødvendig for oss som hos elevene.

- 90 – God læringskvalitet dreier seg om dialog og medvirkning, noe siste del her handler om vår medvirkning ☺ - Viktigheten av å knytte teori og praksis og hvordan jobbe med egne prosjekter.

- 93-103 - Studentene har laget sine egne vurderingskriterier. En del ønsker å bruke det de lærer her i jobbsammenheng med sine elever. Enkle vurderingskriterier er viktig for utvikling og kvalitetsforståelse.

- 96 – Spennende det med vurderingskriteriene angående kvalitet. Her har vi som lærere mye å lære. Helt sikker på at dette er med på å øke studentenes engasjement og motivasjon.

- 100 – Viktig å få eierforhold til vurderingskriterier, da opplever elever og studenter mer forståelse for hvor de skal med prosjektet. – Opplever våre vurderingskriterier som grovskisser, er litt for mange.

- 108 – Elevmedvirkning i utarbeidelse av vurderingskriterier.

6. *Om makt, ansvar, forankring, ledelse og struktur:* 9 setninger presenterer refleksjoner om etikk og organisasjonsteori. Særlig dette med makt og maktforvaltning var i fokus hos mange av analysedeltagerne.

- 52 – Tanker: Vi er ikke så veldig annerledes fra våre elever. Vi ønsker struktur og oversiktlighet og vi blir urolige når situasjoner blir uklare. Veldig spennende!

- 58 – Det er viktig å ta ansvar. Makt er ikke det samme som makt.

- 61 – Det som sitter best igjen etter disse 10 sidene er det du skriver om makt. Dette er et meget viktig, spennende og interessant tema. Spesielt dette med fravær av makt – maktesløshet. Spennende at du vinkler det ved å si: «å makte…» Det med å analysere data var også spennende lesing.

- 104-106 – Noen studenter ser viktigheten av å forankre prosjektet sitt og er mer klar over at dette tar tid. Dokumentasjon tar tid og er viktig i utviklingsarbeidet. Vi beveger oss nå fra å se på individnivå til å se på organisasjonsnivå. Maktbegrepet diskuteres og kan forstås ulikt. I positiv forstand handler det om forankring i ledelse, medvirkning og nettverksbygging. Dette er noe jeg selv er midt opp i på min arbeidsplass. Dette er kjempespennende og motiverende ☺

- 108 – Jeg liker spesielt godt det du skriver her om elevenes/studentenes behov og interesse. Viktig å bli tatt på alvor og utfordret. Flott beskrevet hvordan du bruker begrepene struktur – relasjon – makt og kultur.

- 112 – Jeg liker måten makt blir beskrevet. Fokus på lobbyvirksomhet er noe jeg har endret syn på. Synes du har ufarliggjort den påvirkningen lobby er.

- 115 – Hvordan bruke makt bevisst, uten misbruk. – Hvordan få til gode prosjekter.

Hva mente analysedeltagerne kom til syne etter å ha lest hele forskningsfortellingen?

I forslaget til fremgangsmåte for analyse av forskningsfortellingen ønsket jeg at analysedeltagerne skulle avslutte jobben gjennom å bidra med sine egne refleksjoner og helhetlige tanker med hensyn til den teksten de akkurat hadde lest. Om noen syntes denne oppgaven var krevende foreslo jeg at de kunne

fortelle hva de husket best fra teksten, hva de ville hatt mindre av, hva de ville hatt mer av, om det var noe de ikke forstod eller om det var noe spesielt de hadde oppdaget. En av analysedeltagerne valgte å skrive så mye som fire sider med kommentarer mens andre skrev noen få setninger. De fleste skrev mellom en og to sider. I denne delen av presentasjonen har jeg gjort avgrensninger og valg. Jeg har ønsket å få frem et mangfold av refleksjoner og samtidig ta med noe fra de fleste av analysedeltagerne. Jeg har gjort noen justeringer i tekstene der det har vært nødvendig for å ivareta anonymitet, der det har vært skrivefeil, der teksten først og fremst har vært direkte eller interne kommentarer til meg og der teksten har vært uklar og i liten grad relevant. Jeg kom frem til 7 kategorier/temaer jeg opplevde det var relevant å sortere refleksjonene til analysedeltagerne under. Noen refleksjoner passer inn under flere kategorier. Jeg har valgt å ta med relativt mange setninger. Her er et utvalg av det jeg mener er det viktigste som ble skrevet som avsluttende kommentarer.

1. *Om undervisningen ved studiet:* 26 setninger peker på ulike grep som ble tatt i undervisningen. Noen relaterer dette til sin egen lærerjobb, mens andre skriver om tilretteleggeroppgaven. Her ble det pekt på lesefellesskapet, relevant utdanning med god kobling til arbeidslivet, om refleksjoner knyttet til egen praksis og mulighetene for medvirkning. Her er noen eksempler:

    - Det er viktig å variere undervisningen og brekke av når det blir for mye.
    - Det er lurt å ha lesefellesskap og gå gjennom tekster sammen.
    - Høgskolen er opptatt av å ivareta studentenes behov og ønsker at de skal utvikle seg.
    - Viktig at undervisningen kjøres som en kombinasjons av medvirkning og påfyll.
    - Det var også godt at Kjartan delte sine assosiasjoner med oss når vi presenterte våre veggaviser. Dette gav flere synsvinkler, dybde og mening.
    - Dine tanker om hvorfor du gjør det du gjør i undervisningen er spennende lesning. For meg skaper det en større forståelse av hva jeg er med på og hvordan og hva jeg kan bidra med.

- Jeg opplever dette veldig gjenkjennbart. Jeg er fra 2009 kullet og tilhører altså ikke klassen det skrives om. Jeg satt og smilte og nikket og er enig i at det er slik undervisningen foregår her på høgskolen. Jeg fikk en følelse av å være flue på veggen.

- Dette var et veldig bra utsagn: «Jeg oppfatter ikke min lærerjobb som en verdinøytral aktivitet».

- Det jeg husker best fra denne teksten er hvordan ulike studenter går fra kaos til å bli mer bevisste som studenter. Læringskurven for de fleste har vært bratt og i positiv utvikling. Gruppearbeidet kunne vært effektivisert noen ganger. Vi kunne lest flere forfattere sammen og fått flere praktiske eksempler. Jeg syns likevel blandingen har vært grei. Det som har vært interessant med hensyn til lesing av denne teksten har vært at jeg fikk et tilbakeblikk og en oppsummering av semesteret som hadde passert. Jeg ser utvikling fra første til siste samling.

- At du tok en hel undervisningsdag på sparket og at det ble en vellykket dag. Husker jeg var spent på hvordan dette skulle gå…

- Relasjonsbyggingen i klassen – for eksempel at de måtte plassere seg "på kartet" og at du brukte kulturelle innslag som start på dagen.

- Høgskolen er god på å knytte masterstudiet til arbeidslivet!

- At jeg fikk repetert poenget om at voksne har behov for å gjøre noe nyttig (ikke bare "lekelære").

- "Å bygge relasjoner (…). Å rydde gulvet for stoler er ikke et unntak." (side 11)

- At du er en tydelig klasseleder: "Dere skal bli kjent med hverandre og etablere gode relasjoner. Dette er nøkkelfaktorer for læring." (side 13)

- "Jeg har ikke overdrevent god erfaring med liksomjobbing med case." (side 37)

- Det første jeg tenker på er at studentene virker veldig motiverte og fornøyde. Det er inntrykket mitt fra loggene. Så motiverte og fornøyde at jeg mener det er grunn til å stille spørsmålet: Hvorfor? Jeg tenker at det henger sammen med undervisningsopplegget ditt; det må ha fungert veldig godt! Du har gode stikkord som kan brukes til å drøfte og beskrive dette: bli sett, bli tatt på alvor og bli utfordret. I tillegg tenker jeg på det Dan Pink sier om mening, mestring og autonomi.

- Jeg har oppdaget hvor viktig det er å etablere og vedlikeholde relasjoner på jobben min. Her kan og bør jeg bli flinkere!

- Jeg har oppdaget mange nyttige spørsmål som jeg kan bruke (og allerede har begynt å bruke) i jobben min.

- Jeg har oppdaget at jeg vil lære enda mer om veiledning og undervisning!

2. *Om praktisk og relevant forskning:* 23 setninger peker på forskningen de er med på og forskningshåndverket som de opplever å komme i kontakt med. Det pekes på fremtidsverkstedet, enkel formidling av forskning, utviklingsarbeid, relevant kvalitetsforskning og det å være pionerer innenfor eget yrkespedagogiske felt. Her er noen eksempler:

- Jeg kjenner meg igjen i forskningsfortellingen. Den får meg til å se på dette halve året en gang til. Jeg har oppdaget at vi studenter er med i ditt prosjekt og at vi blir sett ut i fra demokratiske verdier.

- Mye av arbeidet vi gjør handler om å rydde, bryte mark og være pionerer innenfor vårt yrkespedagogiske felt.

- Fint at dere deler forskningsstrategier med studentene. Bra med kulturelle innslag.

- Jeg var så glad da jeg startet å lese forskningsfortellingen. Endelig et lettfattelig dokument som gjør at jeg leser lett og forstår mye.

- Det var godt å høre at Kjartan også har sommerfugler i magen ved oppstart og at han var lettet når alle hadde signert avtalen i forhold til ph.d.-samarbeidet. Dette gjør alt litt mykere og mer menneskelig.

- Mine utstrykninger i gult har vært spontane og ofte satt i forhold til hva jeg ble grepet av der og da. Ofte er det setninger som gir meg en bekreftelse. Ofte er det en formulering av en påstand eller ide jeg synes er vakker eller irriterer meg! Det jeg sitter igjen med etter å ha lest dette er at jeg har fått gå gjennom samlingene på nytt.

- Først av alt: Dette er etter min oppfatning en meget solid dokumentasjon av hva som har skjedd med, og for, kullet så langt. Dernest slår det meg at forskningsfortellingen i seg selv er et verdifullt tilfang til studentens videre arbeid.

- Det var ingenting i denne teksten som var vanskelig å forstå.

- Jeg har oppdaget at medvirkning er viktig for et utviklings- og endringsprosjekt.

- At nevøen din leste forskning om risproduksjon (”The Power of Duck”) – en god illustrasjon på betydningen av klart og enkelt språk: god formidling av forskning.

- Dette spørsmålet: ”Hvordan kan jeg forbedre min praksis ...”

- ”De kan gjøre hva de vil så lenge det blir gjort systematisk, grundig og kan sies å være av en kvalitet som kan forsvares som vitenskap.” (side 18) – jeg får lyst til å studere igjen!

- ”Kan vi bli bedre til å kommunisere det vi finner ut av? Kan vi forenkle vår dokumentasjon uten å gi avkall på kvalitet?” (side 36)

- Jeg har oppdaget mange nyttige spørsmål som jeg kan bruke (og allerede har begynt å bruke) i jobben min.

- Hva kan vi gjøre for å ta vare på det som allerede fungerer godt?

3. *Om inspirasjonseksempler og kulturelle innslag:* 12 setninger peker på de kulturelle innslagene, eksemplene fra andre entreprenører og innspillene fra teori. Jeg har valgt å ta med følgende eksempler på dette:

- Flere inspirasjonsinnspill krydrer undervisningen. Mer av dette.

- Kulturelle innslag er viktig. Det myker opp studiet og skaper en myk og hyggelig start på dagen.

- Dette med forholdet mellom motivasjon og belønning var en tankevekker *(fra YouTube-videoen til RSA - Dan Pin*k). [81]

- Boka til Freire måtte modnes i meg. Jeg syns boken var tung og politisk. Litt senere da boken var lest og jeg hadde hatt dialog om den om mine egne svake og utsatte elever gikk lyset opp for meg. Disse er fanget i et system av uvitenhet, manglende forståelse og lav utdannelse. De blir behandlet som «white trash». Mine elever betraktes av andre og seg selv som pariakaste både i det sivile og i skolen.

- Det jeg husker best fra teksten er det om mimesis, arbeidet med vurderingskriteriene og læreplanen til Aker Yards.

[81] Min kommentar i kursiv.

- Det jeg husker best fra denne teksten er hvordan ulike studenter går fra kaos til å bli mer bevisste som studenter. Læringskurven for de fleste har vært bratt og i positiv utvikling. Gruppearbeidet kunne vært effektivisert noen ganger. Vi kunne lest flere forfattere sammen og fått flere praktiske eksempler. Jeg syns likevel blandingen har vært grei. Det som har vært interessant med hensyn til lesing av denne teksten har vært at jeg fikk et tilbakeblikk og en oppsummering av semesteret som hadde passert. Jeg ser utvikling fra første til siste samling.

- Diskusjonen du hadde med (noen av) studentene om makt og lobbyvirksomhet (makt trenger ikke være noe farlig – må våge å ta makt, alternativet kan være maktesløshet).

- At nevøen din leste forskning om risproduksjon ("The Power of Duck") – en god illustrasjon på betydningen av klart og enkelt språk: god formidling av forskning.

- Platons tre kjennetegn på kvalitet! (side 8)

- Deweys kjennetegn på vitenskapelig arbeid av god kvalitet (på side 14) – her ble jeg inspirert!

- Dette med makt er spennende – å våge å ta makt (både i eget liv og i undervisning/gruppeveiledning).

- Det første jeg tenker på er at studentene virker veldig motiverte og fornøyde. Det er inntrykket mitt fra loggene. Så motiverte og fornøyde at jeg mener det er grunn til å stille spørsmålet: Hvorfor? Jeg tenker at det henger sammen med undervisningsopplegget ditt; det må ha fungert veldig godt! Du har gode stikkord som kan brukes til å drøfte og beskrive dette: bli sett, bli tatt på alvor og bli utfordret. I tillegg tenker jeg på det Dan Pink sier om mening, mestring og autonomi.

4. *Om relasjoner, trygghet og gruppearbeid:* 10 setninger omhandler relasjonsarbeidet som gjøres ved studiet og hvordan dette bidrar til godfølelse. Gruppearbeidet fremheves som noe vi lykkes med og virker å være knyttet til det relasjonsarbeidet som er gjort.

- Et gyllent øyeblikk i forskningsfortellingen er stemningen i gruppa etter første samling der så mange satt igjen med så mye godfølelse.

- Vi blir gjort oppmerksomme på at vi driver med relasjonsbygging.

- Kulturelle innslag er viktig. Det myker opp studiet og skaper en myk og hyggelig start på dagen.

- Relasjonsbyggingen i klassen – for eksempel at de måtte plassere seg "på kartet" og at du brukte kulturelle innslag som start på dagen.

- "Å bygge relasjoner (…). Å rydde gulvet for stoler er ikke et unntak." (side 11)

- At du er en tydelig klasseleder: "Dere skal bli kjent med hverandre og etablere gode relasjoner. Dette er nøkkelfaktorer for læring." (side 13)

- Jeg har oppdaget hvor viktig det er å etablere og vedlikeholde relasjoner på jobben min. Her kan og bør jeg bli flinkere!

5. *Om kvalitet og vurdering:* 9 setninger tar opp temaet med kvalitet og vurdering. Både da med kvalitetsforskning som fokus, men også arbeidet som er gjort for å utvikle kvalitetsforståelse og videreutvikle vurderingsevnen til studentene.

- Det var meget bra at vi fikk være med på å utvikle vurderingskriterier for oppgavene våre. Det gir eierfølelse og forståelse for hva vi skal vurderes etter.

- Dette spørsmålet: "Hvordan kan jeg forbedre min praksis ..."

- Platons tre kjennetegn på kvalitet! (side 8)

- Deweys kjennetegn på vitenskapelig arbeid av god kvalitet (på side 14) – her ble jeg inspirert!

- "De kan gjøre hva de vil så lenge det blir gjort systematisk, grundig og kan sies å være av en kvalitet som kan forsvares som vitenskap." (side 18) – jeg får lyst til å studere igjen!

- "Kan vi bli bedre til å kommunisere det vi finner ut av? Kan vi forenkle vår dokumentasjon uten å gi avkall på kvalitet?" (side 36)

- Hvor godt dere jobbet (og du underviste) om hva som kjennetegner et prosjekt av god kvalitet (side 66 flg.)

- Hvordan kan jeg forbedre min praksis?

- Hva kan vi gjøre for å ta vare på det som allerede fungerer godt?

6. *Om loggene:* 3 setninger viser til hvordan loggene kaster lys over det som har foregått og peker på hvordan de har blitt mer kjent med studentene på denne måten.

   - Presentasjonene av studentenes logger er nesten en studie av hvordan tryggheten øker i en gruppe. De negative innspillene ble færre og færre etter hvert som vi ble tryggere og tryggere. Jeg må innrømme at jeg ble litt overveldet av alt det negative. Men da jeg telte det negative oppdaget jeg at det var bare noen få punkter. Hvorfor reagerte jeg så sterkt på dette? Følte jeg at Kjartan ble urettferdig behandlet? Jeg vet fra tidligere studier her ved høgskolen at denne studieformen er god.

   - Sitatene fra loggene lærer meg mye om mine medstudenter om hva de føler og tenker!

   - Jeg kunne ønske meg flere fremstillinger av hele logger, slik du gjør på side 45.

7. *Om takk for at de fikk delta:* Selv om det bare er tre setninger som er tatt med der analysedeltagerne takker for å ha fått være med i analysearbeidet, er dette noe som faktisk kjennetegner tilbakemeldingene fra de fleste av deltagerne. Noen har gjort dette på ulike steder i analysearbeidet, mens andre har kommet med takk muntlig.

   - Jeg er gjerne med på dette en annen gang.

   - Tusen takk for at jeg har fått lese og kommentere forskningsfortellingen. Det har vært en god læringsopplevelse. Jeg føler meg heldig! Jeg opplever jeg har lest noe som er viktig og som jeg trenger i jobben min. Jeg har fått mange høydepunkter fra et masterstudium jeg gjerne skulle tatt selv.

   - Jeg opplever at jeg har oppdaget og lært mye av denne teksten. I tillegg til det som er nevnt.

En noe utvidet metaanalyse

I denne delen ønsker jeg å komme med noen oppsummerende merknader og en noe utdypende metaanalyse over det arbeidet som er gjort av analysedeltagerne. Jeg vil også kommentere noe om hvordan denne måten å analysere data har fungert. Jeg begynner med det siste først.

Det har vært engasjerende å lese at analysedeltagerne har satt pris på at de fikk lov til å delta i denne delen av prosjektet. Mange opplevde det som et personlig læringsarbeid. Noen har brukt det som en anledning til repetisjon, mens andre har sett på det som en læreprosess i hva en masterutdanning kan være. Stadig skriver analysedeltagerne om hva de har oppdaget, gjenoppdaget og lært.

Jeg ønsket å få hjelp til å analysere et stort datamateriale. Jeg ønsket meg en gruppe deltagere for å eksperimentere med hvordan det kunne fungere å demokratisere analysearbeidet i et forskningsprosjekt. Tanken var at denne fremgangsmåten kunne fungere som et grep for å validere analyseprosessen. Prosessen har avlet frem mange nye tanker. Analysen og analysearbeidet som er gjort viser både hvordan et forskningsarbeid kan være utviklende for deltagerne og hvordan en utdanning kan drives som et forskningsprosjekt. Vi har tatt substansielle steg i retning av å utvide mulighetshorisonten for medvirkning i aksjonsforskning. Prosjektet bidrar med noen svar på hvordan å håndtere problemstillinger og ambisjoner som belyses av aksjonsforskere og teoretikere som har særlig fokus på deltagelse og medvirkning.

Dewey (1985) mener at et demokrati krever at enhver må kunne delta i å evaluere eksperters arbeid. Kurt Aagaard Nielsen (2004) peker på hvordan Kurt Lewin mener at eksperimentets vitenskapelige verdi i aksjonsforskning kan handle om hvorvidt deltagerne blir mer myndige. Miljøer som arbeider med medforskning (Borg og Kristiansen 2009) peker på at de saken gjelder har en særlig kompetanse om sin egen situasjon og at deltagelse fra disse har betydning for prosjektets validitet. Analysen bekrefter at det i utdanninger som drives som utviklingsarbeid, blir interessen for å forbedre noe som er relevant for den enkelte selve drivkraften, mens læringen skjer nærmest som en bivirkning av å arbeide med noe som er meningsfylt.

Jeg har selv deltatt i forskningsprosesser der jeg har følt uro over om de saken egentlig gjelder opplever utvikling. Min erfaring har gjerne vært at forskningsdeltagerne har blitt mer et middel til å skape ny viten enn et utviklingsmål i seg selv. Deltagerne har først og fremst blitt brukt til å få til en forskningsprosess og for å skape ny viten. I dette prosjektet hevder deltagerne selv at de utvikles gjennom deltagelsen. Ikke bare utvikles de selv, men de opplever at deltagelsen bidrar til at de kan gjøre sine egne utviklingsarbeider på en bedre måte. Dette er en beskrivelse av hvordan læringseffekten for interne deltagere i et forskningsprosjekt kan være. Jeg kjenner optimisme og glede over at vi har vist at dette er mulig å få til i så mange ledd av prosessen.

De eksterne deltagerne peker også på sine oppdagelser og viser til hva de har lært av å delta i analysearbeidet. På mange måter har de fem eksterne

deltagernes analysearbeid vært en måte å dele våre erfaringer. Analysearbeidet har blitt en slags aktiv forskningsformidling. Dette er tanker jeg gjør meg som jeg ennå ikke helt har klart å bearbeide. Det synes å være noen spennende muligheter her. Alle analysedeltagerne virker å få tilfredsstilt egne læringsbehov gjennom arbeidet. Det virker som de opplever at dette er en jobb de gjør vel så mye for egen del som for å hjelpe meg å få en jobb gjort. De virker først og fremt å være på jakt etter det de selv kan lære noe av. Det er et overraskende og spennende resultat. Et av prosjektets opprinnelige fokus var på *vurdering som læring*. I dette prosjektet kan det være meningsfylt å snakke om *analyse som læreprosess og vurderingsprosess*. Dette tenker jeg er en noe uventet og spennende medvirkningseffekt. Jeg er for så vidt ikke overrasket over at analysedeltagerne har lært noe, men jeg hadde ikke sett rekkevidden av at analyseprosessen kunne være en måte å legge til rette for læring.

I dette prosjektet skjer også noe av det Paulo Freire (1999) skriver om. Vi har alle ulike og varierende roller som elevlærere og lærerelever. Her hjelper for eksempel studentene forskeren med sin læreprosess og læreren hjelper studentene å bli forskere.

Den kanskje største oppdagelsen, etter å ha gjennomgått analysedeltagernes arbeid, er at det er måten undervisningen er lagt opp som fanger mest oppmerksomhet. Nå kan det kanskje innvendes at hele prosjektet på en måte er lagt opp slik. Jeg får kanskje akkurat det jeg har arbeidet for å få. Jeg tror likevel det er et viktig grunnleggende poeng å hente her. Yrkesfaglærere er både fagfolk, som er opptatt av sitt yrke, og samtidig lærere, som er opptatt av lærerhåndverk. Langt de fleste avmerkinger i teksten, kommentarer underveis og sluttrefleksjoner fra analysedeltagerne, har dreid seg om det å legge til rette for læring. Disse masterstudentene er opptatt av det jeg gjør for å legge til rette for prosesser, medvirkning, utvikling og læring. De er opptatt av dette fordi det angår det arbeidet de gjør til daglig. Flere nevner eksplisitt hvordan de reflekterer over om det som gjøres av meg i undervisningen også kan gjøres sammen med deres egne elever. Studentene opplever dessuten at de har fått *virke med*. Dette har ikke vært en passiv læringsopplevelse fra tilskuerbenken, men et aktivt læringssamarbeid de har opplevd relevant, engasjerende og praktisk nyttig.

Deltagernes analyse har altså fått frem en rekke perspektiver jeg ikke hadde tenkt så mye over på forhånd. Noen eksempler er:

- Analyse kan betraktes som en repetisjon av læring og dermed en læreprosess i seg selv.

- Assosiasjonsgrepet jeg gjorde ble av flere påpekt som refleksjonsfremmende. Jeg forstyrret ikke læreprosessen, men bidro positivt med flere perspektiver.
- Det er stor forskjell på de to hovedmåtene analysen gjennomføres av analysedeltagerne. Vi får en type resultater når analysedeltagerne merker med gult på hva som griper dem. Det er noe ganske annet når deltagerne skal fortelle hva de underveis mener kommer til syne, eller når de til slutt skal skrive hva de mener har kommet til syne gjennom å ha gjennomgått hele datamaterialet. De to siste stegene virker å være en mer personlig oppgave. Det gjør en forskjell å skrive ned sine analyser og vurderinger med egne ord. Begge deler fungerer, men gir ulike resultater. Begge strategiene er gjensidig forsterkende.
- Både deltagernes analyse, og vår (Eva og jeg) metaanalyse, har i større grad vært et gjennombrudd for å forstå prosjektet enn jeg hadde tenkt på forhånd. Metaanalysen gjenopprettet tilliten til mitt eget prosjekt på et punkt i prosessen der jeg var usikker på om det jeg drev med var viktig.
- Jeg skal være tydeligere med bestillingen neste gang jeg ber om medvirkning til analyse. Det er lurt å be deltagerne merke hele setninger og be dem om å være nøye med å ikke merke flere enn tre setninger per side. Det har blitt unødig mye arbeid å samle understrekningene i et dokument med alle de alternative løsningene analysedeltagerne valgte. De som fulgte fremgangsmåten tettest var lettest å forstå. Det var også disse analysearbeidene som virket å være mest «mainstream». Når disse merket av noe, var det oftest slik at de merket noe flere andre også hadde merket.

Gjennom deltagernes analyse har jeg fått bekreftet en rekke antagelser jeg har hatt. Jeg vil gi noen eksempler:

- Det å være eksemplarisk i undervisningen og i forskningen er viktig. Vi oppfyller en av studieplanens intensjoner om at fremgangsmåten er pensum. Ikke bare oppfyller vi dette, men studentene peker på at det er noe av det aller viktigste vi driver med. Studentene peker i mindre grad på undervisningen som har vært *om* pedagogikk og forskning, men er mer opptatt av den delen av læringssamarbeidet som har handlet om å delta i, teste ut og bli vist pedagogikk og forskning i praksis. Det har til tider vært et mester/svenn-forhold mellom meg og studentene.
- Medvirkningen bidrar til utvikling og læring. Samtidig er det å bidra med innspill, for å utvide hverandres mulighetshorisont, med på å styrke medvirkningsprosessen mer enn å hindre den. Det opplever jeg som et

dilemma i aksjonsforskningen. På den ene siden kan måten vi påvirker hverandre være til hinder for den enkeltes selvstendige myndiggjøringsprosess, mens på den andre siden er det ofte nødvendig å bli kjent med alternative muligheter før en oppdager muligheter for endring og utvikling.

- Relasjonsbyggingen oppleves som en viktig del av både studiet og forskningen. Dette var ikke ukjent for meg, men det har grepet meg hvor viktig dette har vært for studentene og hvor godt det syns for analysedeltagerne.
- Vurdering og kvalitetsforståelse er noe som opptar analysedeltagerne. Deres refleksjoner bekrefter poenget med vurdering *for* læring og at vurdering kan være læring i seg selv.
- De kulturelle innslagene oppleves som relasjonsbyggende og tillitsskapende.
- Studenten opplever nytten av å skrive logger. De oppleves særlig nyttige når de deles og blir innlemmet i en fortelling over hva de har vært med på.
- Flere av studentene påpeker nytten av de eksterne innspillene. Selv Takao Furunos risdyrking opplevdes relevant og inspirerende.
- Det å arbeide i grupper, sette ord på og dele erfaringer oppleves fruktbart.
- Det å lese tekst sammen og koble det til studentenes hverdag oppleves vesentlig for å lære ulike måter å bruke litteraturen på.

Kapittel 7

Analyse av metodeeksperimenter med medvirkning i utdanning

Innledning

I de kommende kapitlene vil jeg presentere min egen analyse og diskutere det som har grepet meg og hva jeg mener har kommet til syne i aksjonsforskningsprosessen. Fokuset i dette kapittelet skal være på de metodeeksperimentene som ble gjennomført for å utnytte og utfordre rammene for medvirkning i utdanningen. De eksperimentene jeg vil fremheve her er fremtidsverkstedet, lesefellesskapet og samarbeidet vi hadde for å utvikle vurderingskriterier for eksamen første semester. Det er først og fremst samarbeidet om å utvikle vurderingskriterier jeg vurderer som det radikale eksperimentet knyttet til medvirkning i utdanningen. Likevel mener jeg at eksperimentene knyttet til både fremtidsverkstedet og lesefelleskapet var nøkkelelementer med hensyn til å realisere større grad av medvirkning i utdanningen.

Fremtidsverksted som læringsarena når utviklingsarbeid og aksjonsforskning er en kjerneaktivitet i utdanningen

Fremtidsverkstedet gir en oppstart på studiet som passer bra med intensjonene i studieplanen. Studentene får anledning til å sette ord på sin

arbeidshverdag og dele sin uro og frustrasjoner. Det er flere elementer her som gjør dette fruktbart. Det første er det å sette ord på sin praksis. Den prosessen som kreves av den enkelte student, for å representere sine frustrasjoner og uro over egen arbeidssituasjon, med ord, gir en rekke gevinster. Ved å sette ord på sin situasjon blir den også mulig å diskutere. Handal og Lauvås hevder at dette er et nødvendig steg for å få et grunnlag for å utvikle en praksisteori (2000:177). Når jeg setter ord på min praksis åpnes det muligheter for å utforske, utfordre og begrunne min praksis. I forlengelsen av dette åpner min ordsatte praksis også opp for å sette ord på det jeg mener er verdifullt eller mindre verdifullt i min praksis. Det er som om begrepene «griper tak i» praksis. Ordene «fyller» min praksis med mening. Min praksis åpnes for refleksjon og dialog i samspill med andre. Muligheten for utvikling av en systematisk teori over egen praksis kommer til syne.

Noen av studentene er erfarne reflekterte praktikere (Schön 1983), som er vant med å snakke om sin praksis. Andre strever med å sette ord på noe de ikke tidligere har satt ord på. Flere av studentene merker at ordene ikke helt klarer å fange hverdagen. Ord og praksis er ikke det samme. Ord er representasjoner av praksis. Flere av studentene strever med å se disse nyansene. I ett tilfelle holder jeg opp en tusj, skriver ordet 'tusj' på tavlen og sier ordet 'tusj' med lyd. Jeg spør om studentene opplever at det er en forskjell. Dette er et tema vi kommer tilbake til flere ganger dette semesteret. Det blir viktig når vi senere i semesteret skal diskutere kvalitet på utviklingsarbeidene de gjennomfører denne høsten. Aktuelle spørsmål er: Hva vil det si å representere vårt utviklingsarbeid med ord? Hva kjennetegner representasjoner av god kvalitet? Fredagen i første samlingsuke viser jeg til Platons tekst, Lovene bok II (668b- 669b). Platon viser at det beste vi kan håpe på for våre representasjoner er at representasjonene er gjenkjennelige, fungerer i praksis og gagner det mellommenneskelige fellesskapet til langvarig sunnhet. Flere studenter snakker om at det de skriver og underviser skal være gjenkjennelig for egne elever. For noen er dette en grunnleggende oppdagelse. Dette blir også lagt merke til av analysedeltagerne.

I fremtidsverkstedet er det flere som påpeker at den første fasen, kritikkfasen, oppleves å være for hard i forhold til deres egne erfaringer med egen arbeidshverdag. Arbeidshverdagen er ikke så verst. Det negative fokuset oppleves å tilsløre de mange positive sidene ved den. I loggene er det flere studenter som påpeker at overgangen fra det å være kritisk til det å skulle arbeide med utopier er krevende. I dette prosjektet ønsket jeg å følge fremtidsverkstedspraksisen til Jungk og Müllert (1989) så tett som mulig. Dette til tross for mine tidligere erfaringer med at deltagere i

fremtidsverksteder både har behov for å utrykke sine frustrasjoner, og har behov for å si noe om det de opplever er gode sider ved sin arbeidshverdag. Jeg kjenner uro over at vi gikk glipp av muligheten til å fortelle hverandre om gylne øyeblikk fra egen praksis (Kversøy 2011[82]), og vise hverandre styrkene i det som gjøres på den enkelte arbeidsplass. Studentene er interesserte lærere som er opptatt av å videreutvikle sin praksis. De er ikke bare frustrerte eller kritiske til egen arbeidshverdag. En grunn til at de deltar på et masterstudium er ofte at de holder på med noe de mener er viktig og bra og som de vil videreutvikle.

I likhet med Grant og Humphries (2006), er min erfaring, at det kritiske fokuset ofte kommer tilstrekkelig frem med en gang deltagerne utrykker hva de kunne tenke seg å forandre med den virkeligheten de befinner seg i. I dette aksjonsforskningsprosjektet opplevde jeg at det kritiske fokuset i kritikkfasen kanskje lukket og forstyrret mer enn det åpnet for å se muligheter. Studentene sier det selv i sine logger. Det var vanskelig å løfte blikket og lete etter muligheter når det allerede var brukt så pass mye krefter på å være kritisk.

Eva Daae Kversøy (2011) viser hvilke ressurser det ligger i at deltagere i en aksjonsforskningsprosess setter ord på gylne øyeblikk i sin arbeidshverdag. Hun viser hvordan dette kan være et fruktbart startpunkt for et utviklingsarbeid. Grant og Humphries (2006) bekrefter det Kversøy skriver. De beskriver utviklingsarbeid (AI)[83] som tar utgangspunkt i styrker fremfor kritikk av situasjonen slik den er nå. Mine egne tidligere erfaringer ligner det Grant og Humphries beskriver. Utviklingsarbeid som tar utgangspunkt i nåsituasjonens styrker er ikke til hinder for å identifisere svakheter ved det eksisterende. I utopifasen, med sitt ønske om forandring, ligger det en implisitt kritikk. Denne kan være tilstrekkelig for et fruktbart utviklingsarbeid. Påstanden er altså at kritikkfasen noen ganger kan være til hinder, være tilslørende eller være forstyrrende i oppstarten av et utviklingsarbeid innenfor rammen av et fremtidsverksted. Den videre påstanden er at selv om vi skulle starte et fremtidsverksted med å bare se på hva deltagerne opplever som gylne øyeblikk i arbeidshverdagen, eller hva de mener er styrkene i den måten de arbeider på for tidene, så er dette ikke til hinder for at kritikken får plass i prosessen. I utopifasen, når vi uttrykker våre ønsker, drømmer og visjoner, for å forbedre situasjonen, så er ønsket om forandring samtidig en kritikk av det bestående. Kversøy (2011) viser hvordan det å få satt ord på eksemplariske praksiser er med på å styrke gruppens opplevelse av å gjøre godt og viktig arbeid. Dermed synliggjøres også hva gruppen opplever er verdifulle praksiser

[82] Dette er en referanse til Eva Daae Kversøy sin masteroppgave og ikke min egen rapport fra samme år.
[83] Appreciative Inquiry

de kan gjøre mer av. På denne måten blir utviklingsarbeidet en myndiggjøringsprosess, en måte å videreutvikle yrkesstolthet og en måte prioritere det som er verdifullt fremfor det som er mindre verdifullt.

Deltagerne medvirker tidlig i prosessen og utfordres til å ta ansvar for å sette ord på og dele fra sin arbeidshverdag. Det er et vesentlig element i oppstarten av fremtidsverkstedet at deltagerne representerer sin nåsituasjon ved å sette ord på den. Et tilsvarende viktig element er så at dette deles med de andre deltagerne. Først har de altså delt sine frustrasjoner og sin uro over den arbeidsvirkeligheten de tilhører, så deler de sine ønsker og drømmer for sin arbeidshverdag og utrykker sine ambisjoner for hva de har tenkt å gjøre for å forbedre sin praksis. Dette bidrar med et stort tilfang av perspektiver. Hver enkelt student får ikke bare utforsket sin egen situasjon, de blir også kjent med alle de andre deltagernes situasjon. I dette ligger et stort potensial for å utvide den enkeltes mulighetshorisont.

Jeg har kjent på Jungk og Müllerts (1989) advarsel om at utopifasen er krevende i fremtidsverkstedet. Jeg mener vi har vist flere måter å håndtere denne utfordringen på. Den ene måten har vært at vi i stedet for å trene vår fantasi gjennom fantasiøvelser like før utopifasen, hele veien har fått utfordret vår fantasi gjennom å komme i kontakt med virkelige innovative prosjekter. Mange logger nevner blant annet Sugata Mitra, Dan Pink, Takao Furuno og Paulo Freire. Analysedeltagerne legger også merke til at disse innspillene har utfordret deltagernes fantasi og bidratt med energi inn i diskusjonene. Innspillene har på sett og vis bidratt til utvidede muligheter for reflektert medvirkning. Jeg mener vi gjennom dette har lykkes relativt godt med å bidra til å utvide mulighetshorisonten til deltagerne. Den andre og kanskje viktigste måten vi har utfordret fantasien, har vært systematikken og grundigheten vi har hatt med er å sette ord på og dele. Mangfoldet av perspektiver gir større utsikt til muligheter for den enkelte deltager. Her ligger verdien av systematisk medvirkning både i det at den enkelte blir kjent med et mangfold av medstudentenes kritiske blikk på egen situasjon, men også i deres beskrivelser av ønsker og planer for å ta tak i situasjonen. Det ligger også medvirkningsressurser i at den enkelte selv er bidragsyter. Den enkelte deltager utfordres til å arbeide systematisk med det de selv setter ord på. Gjennom å sette ord på, og så skulle dele dette, legges det press på refleksjonsprosessen. Studentene kjenner på at de må fortelle sin sak på en måte som gir mening for både dem selv og sine medstudenter. Flere unnskylder at det de forteller ikke er klart for dem ennå. Dette viser hvordan deres gryende teorier om egen arbeidshverdag er i vekst (Schön 1983). Uferdigheten er et tegn på utvikling.

Det at alle bidrar ovenfor hverandre er noe annet enn om jeg skulle forelest om mulighetene som finnes. Den enkelte student ville gått glipp av anerkjennelsen som ligger i at noen følger med på hva de har å si. De ville også gått glipp av kreftene og motivasjonen som er å hente i å sette ord på sin nåsituasjon, sine ønsker og sine planer for å gjøre noe med det. Det at studentene unnskylder seg med at de ikke klarer å utrykke seg klart virker ikke å være et tegn på prestasjonsangst. Det er noe studentene i liten grad utrykker. Det virker som relasjonsbyggingen har bidratt til å skape et frirom der studentene tillater seg å utrykke det uferdige. Det at studentene unnskylder seg virker heller å være et utrykk for at de ønsker at det de deler skal fremstå mest mulig meningsfylt både for seg selv og sine medstudenter.

Det virker som om fremtidsverkstedet styrkes når det er innlemmet som et element i en masterutdanning. Jeg har en erfaring med at fremtidsverksteder vekker entusiasme mens de pågår, men har også kjent på hvor vanskelig det er å bidra til at den enkelte deltager forplikter seg til handling. Når fremtidsverkstedet arrangeres innenfor et studium synes det i seg selv å kunne bidra med både et frirom, en ramme og en kontrakt. Det frigjøres *tid* og *rom* for å kunne delta i et fremtidsverksted og til å planlegge eget utviklingsarbeid. Studiet skaper også en yrkespedagogisk ramme for hva fremtidsverkstedet skal handle om. Utviklingsarbeidet gis dermed både retning og rammer. Studieplanen bidrar med elementer som kan oppfattes som en kontrakt over hva slags dokumentasjon som skal produseres. Den gir klare føringer til struktur og kvalitet. Håndteres dette så på en måte som gjør at deltagerne opplever de får holde på med det de mener er relevant og meningsfylt, så vil jeg hevde at studieplanen bidrar til å styrke prosessen mer enn å hindre den.

Masterstudentene er klar over at de må produsere noe for å oppnå sin mastergrad. Dette er en premiss studentene godtar i det de sier ja til å bli studenter. På den måten studiet er lagt opp, med et fremtidsverksted i oppstartsuken, får studentene ikke bare en mulighet til tidlig i semesteret å sette i gang med det som etter hvert skal bli deres eksamensbesvarelse første semesteret, men de får samtidig mulighet til å ta tak i noe som reelt sett engasjerer dem i deres arbeidshverdag. For noen betyr det til og med at deres arbeidsgivere frigjør ekstra ressurser til å gjøre deler av deres masterarbeid i arbeidstiden. Mange gjør dermed utviklingsarbeider som oppleves relevante og nyttige også for deres egen organisasjon. Gjennom å gjøre utviklingsarbeidet til et masterprosjekt har de en mulighet til å dokumentere utviklingsarbeidet de gjør på en systematisk og strukturert måte gjennom å bli stilt ovenfor akademiske kvalitetskrav.

Med et kritisk blikk er det lett å tenke seg at et fremtidsverksted og et aksjonsforskningsprosjekt, innenfor rammen av et studium, ville være til hinder for gode demokratiske prosesser. Jeg har ingen slike erfaringer i praksis i dette prosjektet. Jeg har heller ikke opplevd det når jeg har gjennomført lignede prosjekter tidligere. Loggene i forskningsfortellingen mener jeg bekrefter dette. Jeg har ikke sett noe slikt antydet i mangfoldet av data som har kommet inn til prosjektet. Tvert imot tyder erfaringene på at studiet har fungert som et frirom der vi har kunnet eksperimentere på en lignende måte som Kurt Lewin ser for seg (Nielsen 2008:517). Kurt Aagaard Nielsen hevder, i likhet med Lewin, at eksperimentets vitenskapende verdi kan være forandring av deltagerne. Det verdifulle kan være å finne i hvorvidt deltagerne blir bedre i stand til å håndtere sin egen situasjon på sin arbeidsplass. Det kan være å finne i at de blir bedre til å håndtere relasjonene og organisasjon de er en del av. Denne myndiggjøringsprosessen trenger noen ganger å skje i et frirom beskyttet fra realitetenes grep (Bladt og Nielsen 2013). I sin artikkel; *Free space in the process of action research;* peker Bladt og Nielsen på behovet for at utforskningen av sin egen situasjon, og hva de kan tenke seg å gjøre med den, med fordel kan skje i et beskyttet miljø. Ikke bare har fremtidsverkstedet og masterstudiet fremstått som et frirom, men loggene tyder på at dette frirommet har hatt en intensitet og et trøkk over seg som har utvidet deltagernes mulighetshorisonter. Noen forteller at dette har vært krevende, men ingen sier de ville vært dette foruten. Noen sier til og med at det er fordi det har vært krevende at det har vært utviklende. En av analysedeltagerne påpeker at denne typen motsetninger er å finne i loggene. Det har vært krevende og utviklende på samme tid. Slitet har vært verd gevinsten. Jeg vil gå langt i å hevde at masterstudiet har åpnet et frirom det har vært fruktbart å eksperimentere i. Loggene tyder på at studentene ikke har kjent på undertrykkelse eller frykt for represalier fra vår side. Tvert i mot har studentene stadig fått oppleve hvordan vi har vært villige til å utfordre rammene for det studiet de tilhører. Det er altså ikke slik at det bare er studentene som har forsøkt å videreutvikle sin arbeidshverdag. Jeg som forsker og lærer har også forsøkt å utfordre og videreutvikle både min egen og høgskolens praksis med hensyn til hvordan et masterstudium skal gjennomføres.

Lesefellesskapet

Studentenes ønske om lesefellesskap er en av de gledelige tingene som har kommet til syne gjennom samarbeidet dette semesteret. Det kommende eksempelet mener jeg viser i hvert fall to vesentlige elementer ved medvirkning. Det første er at dersom vi spør våre elever og studenter hva de ønsker å bruke tiden til, kan det være at deres behov er annerledes enn vi kanskje hadde tenkt oss. Sagt litt flåsete: Det kan det hende at studentene har fornuftige og relevante behov som er i tråd med studiet de er en del av. Kanskje ser studentene måter å ta tak i studieplanen som læreren ikke hadde tenkt på eller tenkt å prioritere. Det andre er at lærerens entusiasme er smittsom. Det er ikke sikkert at studentene på forhånd hadde tenkt at de ville valgt lesehåndverk, som det mest interessante og relevante temaet, dersom de fikk medvirke i å bestemme innholdet til en undervisningsdag før de hadde blitt vist denne muligheten. Påstanden er altså at gjennom å bli presentert for en horisont av muligheter endres studentenes behov og interesser. Dette trenger ikke å oppfattes som en undertrykkende manipulering. Det kan også tenkes som at nysgjerrighet, behov og interesse vekkes i møte med noe nytt som oppleves relevant. Det åpnes dører til nye rom. Livet består med nødvendighet av mange slike hendelser. Som barn vises vi kontinuerlig muligheter vi tidligere ikke visste eksisterte. Dette er avgjørende for utvikling og vekst. Det er samtidig en forskjell om mulighetene påtvinges i et regime av belønning eller straff (for å få en bra karakter eller for å unngå å stryke) eller om mulighetene som vises frem oppleves å kunne bidra til å håndtere utfordringer den enkelte står ovenfor. Dette prosjektet er selvsagt sårbart for en slik kritikk. Det er mulig at studentene velger å ta særlig tak i noen av de mulighetene jeg som lærer presenterer kun for å leve opp til ytre pålagte standarder i masterstudiet. Det er mulig studentene gjør dette kun for å få gode karakterer. Loggene mener jeg viser noe annet. Stadig når studentene beskriver noe av det nye de har oppdaget, så relateres dette til deres arbeidshverdag. De skriver ofte spesifikt om sine egne elever og utfordringer de har som lærere. Når de så skriver om dette, sett opp mot sine egne utviklingsarbeider og den dokumentasjonen de skal levere som semesteroppgave, så handler det om studentenes ønske om å få til en relevant dokumentasjon eller et velfungerende utviklingsarbeid.

Jeg blir noen ganger konfrontert med at lærere er skeptiske til å gi for mye rom for medvirkning i undervisningshverdagen. Du vet aldri hva slags behov som kommer frem. Jeg opplever også å bli utfordret på at medvirkning fordrer at læreren holder seg i bakgrunnen når medvirkningen skal skje. Jeg

tenker det på en litt annen måte. Jeg er en del av medvirkningsfellesskapet. Jeg har også lov til å presentere det som er viktig og spennende for meg. Dersom det bidrar til å utvide horisonten for muligheter, og vekker nysgjerrighet og behov, så er det et gode. Medvirkningen blir mer meningsfylt når alle parter er tydelige. Det gjelder både studentene og meg. I et slikt samarbeid kommer behov til syne og nye behov vokser frem. Mulighetene har gode vekstvilkår i fellesskap der relasjonsbyggingen er tatt på alvor og der læringsfokuset er på det som er relevant for alle de saken gjelder.

Fra mine egne erfaringer som student vet jeg at lesingen kan være en krevende del av studiesituasjonen. I begynnelsen av min studenttilværelse leste jeg alt på pensum fra perm til perm og forsøkte å pugge så mange detaljer som mulig. Jeg kunne sitte i dager og lese, og lure på hva jeg egentlig satt og så på. Jeg lurte etter hvert på hva de andre studentene gjorde. Hadde de noen smarte knep når de leste? Hvordan orket de å lese enkelte av de tunge tekstene på pensum? Hvordan holdt de seg våken? Hvordan klarte de å lese tekster der mange av ordene var helt ukjente? Det er mulig studenttilværelsen i perioder skal være slik. Likevel har jeg gjennom erfaring utviklet fremgangsmåter for måten jeg leser på som jeg opplever er både mer tilfredsstillende, mer effektive og som bidrar til flere oppdagelser. I min egen studiesituasjon var lesehåndverket en mystisk hemmelighet ingen tok initiativ til å avsløre for meg.

En god del av våre studenter forteller at de strever med lesingen. De kan selvsagt lese, det er ikke det, men litteraturen, både i en akademisk norsk språkdrakt og på andre språk, virker for mange fremmed og ugjennomtrengelig. Studieteknikk knyttet til lesing blir i liten grad prioritert på samlingene. Det er ikke det at kollegaene og jeg ikke mener lesing er viktig, for det mener vi, jeg tror bare vi noen ganger undervurderer at lesing også er en form for håndverk.

Der det er en mulighet forsøker jeg det første semesteret stadig å antyde at det finnes flere måter å arbeide med litteraturen på. Jeg påpeker at det selvsagt finnes mange bøker og artikler som er verd å lese fra perm til perm og som, selv om de er vanskelige å forstå med en gang, kan være verd å utfordre hjernen på. I mangfoldet av tilgjengelig litteratur forsøker vi som lærere ved studiet å finne frem til det vi tror kan være relevant. Vi gjør et utvalg vi mener er bra og relevant for studentene og presenterer dette gjennom semesterets litteraturliste. Det er ikke dermed sagt at alle bøkene eller artiklene passer til alle studentene.

Tidlig i studiet gir jeg en liten presentasjon av de bøkene og artiklene vi har valgt ut og viser også frem bøker jeg mener kan være relevante å se på i

tillegg. Det kreves at studentene også velger seg en del litteratur selv. I min entusiasme for enkelte bøker og enkelte artikler hender det jeg har sendt rundt mine egne eksemplarer fulle av understrekninger og kommentarer i margen. Dette vekker ofte nysgjerrighet. Det at jeg sender rundt mine egne velbrukte eksemplarer blir gjort bevisst fra min side. Jeg har behov for å dele min entusiasme for mange av de bøkene og artiklene jeg har arbeidet med. Samtidig har jeg behov for å vise at noen av dem har jeg måttet streve med ganske mye før jeg har fått et varmt forhold til dem. Mitt budskap er blant annet at noen bøker og noen artikler er verd slit og anstrengelse. Andre er ikke verd det. Det er for eksempel noen bøker jeg bruker innholdsfortegnelsen eller stikkordsregisteret for aktivt å finne noe bestemt jeg er på jakt etter. Noen ganger er det alt jeg bruker denne boken til. Andre ganger vekker denne fremgangsmåten nysgjerrighet til å lese deler eller hele resten av boken. I møte med kollegaer og medstudenter har noen ganger min nysgjerrighet blitt vekket til å lese bøker og artikler jeg blir anbefalt. Noen ganger blir bøker først meningsfylte etter å ha fått diskutert dem med andre.

Poenget er at når en skal arbeide med litteratur, enten det er vitenskapelige artikler eller fagbøker av ulike slag, så finnes det alternative måter å gjøre dette på enn bare å lese dem fra perm til perm. Det finnes også alternativer til å slite med dem i ensomhet. Jeg har fortalt studentene at jeg, gjennom lang erfaring, og mye prøving og feiling, har blitt mindre tvangspreget når jeg leser. Noen dager kan jeg lese noen få linjer og ha nok å tenke på i mange dager. Jeg har til og med lært meg å ha god samvittighet når jeg i slike tilfeller legger fra meg boken. Noen ganger «åpner» bøkenes innhold seg først i møte med andre som har lest den samme boken. Jeg oppfordrer studentene til å gå sammen i kollokviegrupper og samarbeide, spørre og grave. Jeg har oppfordret studentene til å sende eposter til forfatterne og diskutere med lærerne på studiet. Alle knep er lov for å forstå en bok. Poenget er at litteraturen studenten står ovenfor skal være eller bli relevant for studenten selv. Noen ganger kan det også bety at noen bøker og artikler må legges vekk. Det finnes en masse litteratur som rett og slett ikke er relevant for den det gjelder der og da.

Jeg presenterte bøker, artikler og lesehåndverk noenlunde på denne måten første uken vi var sammen på studiet. Flere studenter spurte om vi ikke kunne arbeide sammen om å ta tak i noe av det som stod på pensumlisten for semesteret. Jeg tok det som et innspill fra studentene og sa jeg skulle prøve å gjøre noe med ønsket. Allerede neste samling gjorde jeg alvor av studentenes forespørsel. Jeg valgte altså å justere grovplanen jeg hadde for samlingen og ta hensyn til studentenes ønsker. En del av grovplanen til prosjektet var å være

årvåken når studentene uttrykte sine behov og dermed skape rom for reell medvirkning i studiet. Jeg forberedte derfor studentene på at vi skulle arbeide med de tre første kapitelene i Paulo Freires (1999) bok *De undertryktes pedagogikk*. Vi leste sammen, diskuterte boken i grupper og i plenum. En student skriver følgende: *«Jeg får mye mer ut av å diskutere med andre enn bare å lese meg opp selv.»*. En annen skriver: *«Jeg fikk mer lyst til å lese boka.»*.

Dagen etter fikk vi nok en mulighet til å utforske lesing i fellesskap. Denne muligheten for medvirkning dukket opp ganske uventet. Foreleseren som skulle hatt dagen ble syk og mitt kull kom med alternative ønsker for dagen. De hadde brukt tid og energi på å komme seg på høgskolen og ønsket å bruke tiden fornuftig. Jeg var tilfeldigvis ledig og studentene fikk en dag der de kunne bestemme alt innholdet selv. Jeg tok forbehold om at jeg ikke hadde fått forberedt noe. En av studentene foreslo at vi skulle fortsette der vi slapp dagen før. Hun ønsket at vi skulle lese en tekst sammen. Hun ønsket i tillegg at jeg skulle ta kopi av noen av sidene i mitt eksemplar av Deweys (1985 [1916]) *Democracy and Education*. Hun ville jeg skulle kopiere noen av de sidene som hadde flest understrekninger og kommentarer i margen og ha det som et utgangspunkt. En student skriver etter denne dagen: *«Jeg har oppdaget at jeg skal begynne å skrive ned tanker etter hvert kapittel jeg leser i en bok.»*. En annen skriver: *«Det var gode bokeksempler i dag.»*.

Medvirkningseksperimentet er tilsynelatende ikke så revolusjonerende. Samtidig kjenner jeg på hvor lett det er å undervurdere behovet for å bli kjent med lesehåndverk. Behovet for å kunne lese tekst på en god måte befinner seg kanskje så umiddelbart foran oss at det på en måte kan være vanskelig å oppdage. Vi vet at noen av studentene strever med å lese, men vi regner med at det ordner seg litt underveis i studiet. Jeg har som sagt lignende erfaringer selv. Ja, jeg kunne selvsagt lese når jeg begynte å studere ved Universitetet i Oslo. Utfordringen var at jeg ikke hadde lært strategier for å ta tak i en fagbok eller en akademisk tekst på en lur måte. Jeg hadde heller ikke noen erfaringer med at dette kunne gjøres i et fellesskap av medstudenter. Jeg hadde aldri sett en teoribok full av understrekninger og kommentarer. Fagbøkene, jeg hadde erfaring med fra tidligere, altså de vi brukte i grunnskolen og på videregående, var skolens eiendom eller skulle selger etter skoleåret var slutt. Bøkene måtte derfor innbindes i beskyttelsespapir og behandles så pent som mulig. De skulle behandles på en slik måte at de ideelt sett var like fine når vi leverte dem fra oss som når vi engang mottok dem.

Denne dagen hadde det altså dukket opp en uventet mulighet. Vi hadde en hel dag vi kunne bruke til nesten hva som helst. Det var studentene selv som ønsket undervisning. Studentene fra de andre kullene fikk en uventet

lesedag i stedet. Det var spennende å oppleve at så snart studentene fikk utrykke sine behov, så var det behovet for å lære mer lesehåndverk som stod øverst på ønskelisten. De både ønsket seg en undervisningsdag med læreren til stede og hadde bestemte meninger om hva denne undervisningen skulle inneholde.

Det påfølgende skoleåret (2012/2013) ble det foreslått fra studentenes side at det hadde vært ønskelig å danne et lesefellesskap på onsdagene når alle kullene har samling. Onsdagene er en felles samlingsdag under de månedlige samlingsukene for masterstudentene. Fordelingen resten av uken er slik at halvparten av studentene er til stede mandag og tirsdag, mens resten møtes torsdag og fredag. Onsdagene tilbys spesialtema. Studentene møtes på tvers av kullene til de ulike tilbudene. Ofte blir disse onsdagstilbudene planlagt ut fra studentenes ønsker. Jeg foreslo for lederen av masterseksjonen, Rønnaug Lyckander, sent våren 2012, i forlengelsen av studentenes ønsker, at vi kunne prøve ut et lesefellesskap det kommende skoleåret. Jeg fikk grønt lys for å invitere til dette. En god del studenter, på det meste 16 studenter, valgte å følge lesefellesskapet over to semestre. Vi bokstavelig talt leste oss gjennom, kapittel for kapittel, John Deweys *Democracy and Education* fra 1916 (1985). Det er ikke alle studentene som dukker opp til onsdagssamlingene, så jeg vil anslå at lesefelleskapet vårt til tider rommet 20-25 prosent av alle de tilstedeværende masterstudentene. Ikke så verst for et lesefellesskap som leste en nesten 100 år gammel tekst. Flere av studentene i denne gruppen var klar til å fortsette også det påfølgende året. Det fikk vi dessverre ikke anledning til. De studentene som valgte å delta i lesefellesskapet dette året, kom fra samtlige kull unntatt førsteårsstudentene. Disse hadde som vanlig et eget opplegg det første studieåret.

Hva har så eksperimentet fortalt oss? Masterstudentene syns det er krevende å lese faglitteraturen tilknyttet studiet. Noe av grunnen er at de ikke har en handlingsberedskap for å ta tak i litteraturen på en god måte. Mange av studentene har liten erfaring med lesehåndverk eller trening i å lese i fellesskap. Dersom vi spør studentene om hva de har behov for i sin studiesituasjon, så er altså dette et av behovene. Det var i hvert fall det for disse studentene. Når vi så prøver lesefellesskap i praksis bekrefter loggene at samarbeidet bidrar til læring og mestring. Flere av studentene peker på hvordan de får mer ut av litteraturen og peker spesifikt på at de er i ferd med å lære seg nye måter å lese på. Selv over tid bekrefter mange av studentene, som deltar i lesegruppen et helt år, at de kunne tenke seg å fortsette med det. Boken vi arbeidet med i denne gruppen var på engelsk og er en relativt krevende tekst. Både denne ene lesedagen i prosjektet, og de seks

onsdagssamlingene i den faste lesegruppen, viser at selv klassiske tekster er engasjerende. Det at teksten gav mental motstand og skapte refleksjon virket bare å øke interessen for bøkene. Både det å bli vist muligheter for måter å lese teksten på, og det å få diskutere innholdet i et faglig felleskap, virker å være nøkkelfaktorer. Når så studentene uttaler seg om hva de særlig har blitt grepet av i teksten, henviser de gjerne til det de opplever er relevant for deres egen arbeidshverdag og deres egne elever.

Medvirkning i å utvikle vurderingskriterier for å beskrive hva som kjennetegner god kvalitet på studentenes egen prosjektdokumentasjon

Et av de mest spennende medvirkningseksperimentene vi hadde det første semesteret var å utfordre studentene til å sette ord på kvalitet på eget arbeid. I programplanen til et av de andre studiene som tilbys ved høgskolen i Oslo og Akershus, *Videreutdanning vurdering av yrkeskompetanse i skole og bedrift,* står det at en del av læringsutbyttet ved dette studiet er at lærerne som tar utdanningen skal utvikle kompetanse i å trekke eleven/lærlingen/lærekandidatene aktivt med i vurderingsarbeidet.[84] Studiet er utviklet på grunnlag av krav i opplæringsloven og behovet for å utvikle kompetanse i tråd med disse kravene. I forskrift til opplæringsloven § 3-12 står det om egenvurdering at:

> Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lærekandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4 (Forskrift til opplæringslova 2009).

I *Prinsipper for opplæringen*, som er en sentral del av læreplanverket, i grunnskolen og den videregående opplæringen, argumenteres det for at det er avgjørende at elever deltar i vurdering. Dette skal styrke elevenes valgmuligheter, gjøre dem mer bevisst på egne læringsprosesser, gi dem større innflytelse på egen læring og forberede elevene på deltagelse i demokratiske beslutninger. John Dewey (1938) er tydelig og krass når han skriver om hvor avgjørende det er at eleven deltar i vurdering og utvikler dømmekraft. Han skriver:

[84] Selv om det ikke er det studiet studentene i dette prosjektet tilhører, så er innholdet i denne studieplanen særlig relevant for yrkesfaglærere i videregående opplæring. De fleste av våre studenten er nettopp yrkesfaglærere.

> The pupil is actually robbed of native capacities which otherwise would enable him to cope with the circumstances that he meets in the course of his life. We often see persons who have had little schooling and in whose case the absence of set schooling proves to be a positive asset. They have at least retained their native common sense and power of judgment, and its exercise in the actual conditions of living has given them the precious gift of ability to learn from the experiences they have (Dewey 1938:20).

Studentene ved masterstudiet, som altså i de fleste tilfellene er lærere i den videregående opplæringen, tilhører et system der medvirkning i vurdering er ment å være en vesentlig del av opplæringen. Jeg vet ikke nok om lærernes praksis til å si noe om hvordan vurdering foregår i den enkelte students arbeidshverdag. Det jeg kan si noe om er at det skulle være rimelig å hevde at våre masterstudenter med fordel kunne innlemmes i en lignende vurderingspraksis. Et stykke på vei makter vi det allerede.

Det er ikke uvanlig at studentene deltar i underveisvurdering i form av logger. Studentene driver med vurdering *for* læring på denne måten (Slemmen 2009). De gjør dette blant annet gjennom å beskrive hva de oppdager, tenker, opplever og gjør (Hartviksen og Kversøy 2008). Jeg er samtidig usikker på om studentene faktisk alltid vet at det er vurdering de deltar i når de gjør dette. Flere av studentene har blitt overrasket når jeg har påstått at loggene er en del av vurderingspraksisen ved studiet. Når det snakkes om vurdering er det lett å oppfatte at det er sluttvurderingen, vi lærere og de eksterne sensorene bedriver, i forhold til deres eksamensoppgaver, som er det vesentlige. En viktig måte studentene har medvirket til vurdering underveis er altså ved å skrive logger, slik de er beskrives i boken til Slemmen (2009) og min egen bok (Hartviksen og Kversøy 2008). Vi har også gjennomført underveisvurderinger muntlig ved å dele med hverandre hva vi har oppdaget den dagen (Grendstad 1986). Alle samlingsdager i prosjektet ble det gjennomført minst en underveisvurdering i form av logg. Det er referert fra samtlige av disse loggomgangene i forskningsfortellingen. Både det å gjennomføre vurdering hver dag, og det å bli klar over at dette var vurdering, var en oppdagelse for flere av studentene. Analysedeltagerne legger også merke til dette. Flere påpeker behovet for å videreutvikle denne praksisen.

Det er uvanlig at studentene medvirker i selve sluttvurderingsprosessen. Det er i hvert fall, for egen del, første gang jeg har bedt studentene ved masterstudiet om å sette ord på hva de mener kjennetegner kvalitet på eget arbeid. Det er derfor også første gangen jeg har gitt dette videre som et innspill til de lærerne ved høgskolen som skal gjøre vurderingsarbeidet. Det opplevdes uvanlig både for studentene som deltok i det og for lærerne som

mottok innspillet. I lys av studentenes egen yrkesrolle i videregående opplæring, og i lys av høgskolens kompetanse på området, så er det et tankekors at både studentene og lærerne ved studiet opplevde dette uvant og krevende.

Studentene er underlagt et lovverk og en læreplan som slår fast at medvirkning i vurdering er en selvfølge i den videregående opplæringen. Det er viktig for at elevene skal utvikle dømmekraft for å kunne fungere på en god måte i det samfunnet de skal arbeide i fremtiden. Spranget skulle altså ikke være så langt til å utfordre studentene i å delta i sin egen sluttvurderingsprosess. Dewey frykter at skolen risikerer å rane elevene for sunn fornuft og dømmekraft om de ikke aktivt tar del i å sette ord på kvaliteten på eget arbeid (Dewey 1938). Det handler dypest sett om kontroll i eget liv. Det handler om å kunne ha tillit til at en er i stand til å se sammenhengen mellom det en gjør og de konsekvensene dette får. Likevel oppleves det rart og fremmed for studentene å skulle sette ord på hva som kjennetegner et semesterarbeid av god kvalitet. Det virker å være en forventning om at når de selv er studenter, underforstått, er i en situasjon der andre skal bedømme deres arbeid. Studentene, som altså i de fleste tilfeller både er håndverkere med fagbrev og utdannede yrkesfaglærere, vegrer seg for å sette ord på hva som skulle kjennetegne et utviklingsarbeid av god kvalitet. Vi snakker ikke om et abstrakt utviklingsarbeid oppkonstruert som et øvelsesprosjekt ved studiet. Nei, det er her snakk om å sette ord på kvaliteten på dokumentasjonen av et utviklingsarbeid de selv har planlagt og gjennomført i deres egen arbeidsvirkelighet. De har gjennom et fremtidsverksted fått anledning til å være kritiske til deres egen arbeidshverdag. De har så sett på hva de kunne tenke seg å forandre, deretter i mange tilfeller gjort faktiske tiltak i deres egen organisasjon eller deres egen arbeidspraksis. Likevel opplever studentene det som litt fremmed å sette ord på kvalitetskriterier.

Her er sitater fra flere logger som ble skrevet av studentene i den siste samlingen i høstsemesteret. Vi arbeidet konkret med å lage vurderingskriterier for deres eget utviklingsarbeid som skulle leveres noen dager senere. Jeg bruker punktmarkering for å skille uttalelsene fra hver student (Kversøy 2012):

- Jeg føler meg utrolig glad da jeg ofte har kommet med påstander om at både prøver og vurdering er en viktig del av læring. Jeg har ofte, etter min mening, blitt uglesett på grunn av disse påstandene.

- Det er svært interessant å involvere de som skal vurderes i vurderingen.

- Det er viktig å opparbeide evne til å vurdere eget arbeid.

- Jeg tenker at dette er nyttig for meg slik at jeg vet hva jeg blir vurdert på.

- Jeg har oppdaget at det er viktig å vite hva en blir vurdert på, helt konkret! Dette er også noe mine egne elever bør vite noe om.

- Tanken går raskt til egen undervisning og jeg vil finne nye måter å gjennomføre den på. Forlate påfyllsundervisning og få til mer medvirkning.

- Jeg mener det vil være lurt å jobbe mer med bevissthet på egen arbeidsplass i forhold til vurdering og bruke mer tid på kjennetegn på godt utført arbeid både praktisk og teoretisk. Har selv gjort dette noe mer avansert og for vanskelig. Liker at alle studentene blir hørt i undervisningsøktene og at deres innspill blir skrevet i en SOL[85] på tavlen.

Det er tydelig at flere av studentene opplever at dette er relevant både for det arbeidet de står ovenfor i studiet og i deres egen arbeidspraksis som yrkesfaglærere. Samtidig viser flere av sitatene at dette ikke oppleves som vanlig. De er ikke vant med å vurdere eget arbeid på denne måten. I hvert fall har de ikke en forventning om at dette også gjelder deres egen situasjon som studenter. Det er ikke det at det ikke oppleves relevant og intuitivt begripelig, det virker bare ikke som dette er noe de har vært med på tidligere innenfor rammen av et høgskolestudium. For noen av studentene virker det også uvant med hensyn til deres praksis med egne elever. I den ene loggen utfordrer dette eksperimentet noe grunnleggende ved studentens undervisningspraksis. Studenten ønsker å forlate det hun kaller «påfyllsundervisning» og få til mer medvirkning. I det siste loggsitatet virker det som studenten sier noe om at hun har oppdaget at vurdering kan være noe håndgripelig og jordnært som alle (også elevene) kan delta i.

Prinsipper for opplæringen er skrevet i forskrifts form. Den har vært en del av læreplanverket siden 2006. Lærerne er lovpålagt å følge den. *Prinsipper for opplæringen* er tydelig på kravet til elevmedvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering i utdanningen. Likevel viser noen av studentenes uttalelser at dette er fremmed. Dette er altså noe de opplever de har behov for å forbedre og i større grad ta på alvor i deres egen arbeidspraksis. En student uttaler at hun til og med har blitt «uglesett» når hun ovenfor kollegaer har satt søkelyset på fraværet av elevmedvirkning i vurderingspraksisen ved egen skole.

[85] Studenten skriver her om en pedagogisk sol som ble brukt i denne undervisningsøkten.

I en krevende høgskolehverdag er det vanskelig å få tid til å samordne alle tiltak i studiet. Lærergruppen ved studiet har vært invitert til samarbeid og har godkjent igangsettelse av aksjonsforskningsprosjektet. Likevel vekket det uro når studentenes forslag til vurderingskriterier forelå. Vi, altså lærerne ved studiet og jeg, ble enige om at innspillet fra studentene ikke skulle være styrende for sluttvurderingsprosessen de skulle gjennomføre med hensyn til studentenes eksamensprosjekter dette semesteret. Vi ble enige om at kriteriene var å betrakte som studentenes stemme inn i vurderingsprosessen. Vi som lærere stod fritt til å gjøre som vi vanligvis gjør når vi vurderer et studentarbeid. Studentene var i utgangspunktet heller ikke forespeilet noe annet. Jeg hadde sagt til studentene at det ikke forelå noe mandat til at klassen kunne utarbeide vurderingskriterier som på noen måte skulle være førende i vurderingsprosessen. Samtidig hadde jeg lovet at jeg skulle presentere vurderingskriteriene som var blitt utviklet for lærerne ved studiet.

Lærernes reaksjon overrasket meg. Samtidig vet jeg selv hvor lett det er å kjenne uro når praksisen i arbeidshverdagen utfordres (Dewey 1927). Jeg var selvsagt klar over at å gjøre denne formen for medvirkning til en mer integrert del av studiet ville kreve en større grad av samarbeid internt. Tiltaket var først og fremst ment som et eksperiment i et frirom mellom studentene og meg. Slik Kurt Lewin påpeker, er jeg her mest opptatt av at aksjonsforskningseksperimentets vitenskapelige verdi først og fremst ligger i om tiltaket har vært myndiggjørende for deltagerne, og gjort dem bedre i stand til å ta ansvar for sin egen situasjon (Nielsen 2004:517). Jeg vil hevde at vi sammen har skapt viten om dette. Det er altså mulig å utfordre masterstudenter til å sette ord på kvalitet på eget arbeid. Studentene opplever dette som relevant og utviklende selv om de på en måte opplever det som litt fremmed.

Et slikt prosjekt har verdi både for studentenes opplevelse av mestring i egen studiesituasjon, men også for deres rolle som yrkesfaglærere. Forandring vekker uro, og naturligvis særlig hos de lærerne ved studiet som ikke har deltatt i eksperimentet. Ideelt sett skulle alle saken gjelder vært involvert. Samtidig er situasjonen vi har vært i, både relevant og gjenkjennelig for arbeidshverdagen ellers. Det er vanskelig å involvere alle saken gjelder. Det er krevende å koordinere alle deler av det systemet saken angår. På mange måter taler dette mer for frirommets og eksperimentets fordeler og muligheter enn for begrensningene. I frirommet skal vi kunne prøve ut noe uten å måtte bekymre oss for mye for virkelighetens realiteter og hindringer. Det har vært mulig å eksperimentere med en relevant vurderingsutfordring, uten å bli hindret av at noen parter ikke har kunnet delta. Dette er altså ikke en svakhet

ved eksperimentet, men heller et eksempel på at utviklingsarbeid kan settes i gang som en del av en underveisprosess frem mot en utopi lengre der fremme. Samtidig synliggjør eksperimentet behovet for et arbeid i en større krets, eller i flere andre kretser, for å gjøre dette til en vanlig del av høgskolestudiets praksis. Flere av studentene gjør den samme oppdagelsen med hensyn til deres egen situasjon. De uttrykker behovet for å involvere kollegaer og elever på egen arbeidsplass i lignende vurderingsutviklingsarbeid.

Medvirkning i å utvikle kriterier for kvalitet på eget arbeid i et høgskolestudium har altså vist seg å være et radikalt eksperiment. Det er ikke i strid med høgskolens kompetanse på området. Instituttet driver studier med særlig fokus på medvirkning i vurdering. Det er heller ikke radikalt i forhold til studieplanen. Både *Forskrift til opplæringsloven* og *Prinsipper for opplæringen* er tydelige på at medvirkning i vurdering er ønsket og påkrevet. Likevel virker eksperimentet å utfordre en kultur og den enkeltes vaner både blant kollegaene ved studiet, lærerne som studenter og med hensyn til studentenes praksis i egen arbeidshverdag. Det er her medvirkningseksperimentet er radikalt.

Dewey (1927) advarer om hvordan enkeltpersoner og miljøer av flere vil kjenne på uro når vaner og tradisjoner utfordres. Dette eksperimentet har på mange måter bekreftet hans påstand. Måten å ta tak i dette fremover handler kanskje mest om mer medvirkning med flere av de saken gjelder, enten det er kollegaer på høgskolen og ute i de videregående skolene, eller det er med våre studenter og elever. Det er ikke nok å forankre et utviklingsarbeid i forkant med alle de en tror saken angår. Forandring av tradisjoner og vaner ser ut til å kreve radikal medvirkning med alle relevante parter. Likevel er eksperimentet viktig. Vi har vist at et slikt eksperiment, innenfor et frirom, og med de deltagerne vi klarte å involvere i denne omgang, vekker gjenkjennelse, engasjement og mestring.

Det som kanskje slår meg mest i forbindelse med dette eksperimentet er hvor opplagt det er at de som skal produsere noe også skal være i stand til å vurdere kvaliteten på det de gjør. Dette oppdager også flere av studentene. Dersom vi som utdannere har til hensikt at studenter og elever faktisk skal kunne utføre det arbeidet de er utdannet til, så virker det nesten merkelig om de ikke skulle være i stand til å vurdere kvaliteten på eget arbeid. Dersom vi ikke tar tak i dette underveis i utdanningen kan det til og med være til hinder for elevenes og studentenes mestringsopplevelse.

Jeg frykter også den potensielt undertrykkende dimensjonen ved dette. Nettopp i en arbeidsvirkelighet der mange opplever å bli pålagt kvalitetssikringssystemer og kontrollregimer, som det noen ganger virker som

i større grad skal følges enn å forstås, er det vesentlig å ha kompetanse i å kunne stille spørsmålstegn ved de ytre pålagte standardene. Det handler om kampen for selv å kunne bedømme og selv å kunne ta ansvar for det en gjør. Det er noe ganske annet å bli pålagt å følge ferdiglagde kvalitetsstrukturer. Det er urovekkende at noen skal bli pålagt å gjøre noe, for så å bli vurdert med ytre vurderingskriterier en ikke har fått reflektere over eller har vært med på å utvikle. Det er selvsagt mulig at produktet blir bra på denne måten, men mennesket som skal utføre arbeidet fremmedgjøres fra det hun gjør. Deler av refleksjonsprosessen fratas den som skal utføre arbeidet. Dewey (1985 [1916]:185-186) hevder at det er den som kan bedømme sammenhengen mellom det hun gjør og de konsekvensene det får, som forstår og reelt sett kan ta ansvaret for det hun gjør.

Jeg tror Richard Sennet setter søkelyset på noe avgjørende når han ber oss om å sette ord på hva som kjennetegner et godt stykke arbeid eller et godt dagsverk (Sennet 2008). Det handler om å makte å ta ansvaret for det arbeidet vi selv gjør. Det er av betydning at jeg kan si til meg selv at i dag har jeg gjort et godt stykke arbeid. Mattias Tesfaye (2013) peker på lignende utfordringer. Han kommer med et eksempel (Tesfaye 2013:94) der han beskriver kampen i den danske byggenæringen mellom den tradisjonelle våtmørtelen og det ferdigblandede produktet funksjonsmørtel. Funksjonsmørtelen bidrar til å frata muremesteren muligheten til å bedømme kvaliteten på det grunnleggende materialet som brukes for å binde sammen mursteinene han bygger sine bygg med. Våtmørtelen har fungert i tusener av år. Eksperter, blant annet fra Danmarks Tekniske Universitet, fremhever at våtmørtelen er et velprøvd materiale av høy kvalitet. Den blandes av kloke murerhender til den er akkurat passelig etter murerens egen vurdering. I stedet påtvinges nå murerne den ferdigblandede funksjonsmørtel. Den er riktignok enklere å kvantifisere inn i en kvalitetssikringsstruktur som ofte foretrekkes av ingeniørene. For utenforstående kan det kanskje se ut til å være en bagatell. For murerne handler det om å bli fratatt muligheten til daglig å blande og bedømme kvaliteten på det materialet de bruker for å binde sammen sitt byggverk. Bedømmelsen flyttes til et byråkratisk nivå utenfor murerens kontroll og over til ingeniørens rasjonalitet og mørtelfabrikkens kvalitetssikrede produksjon.

Til syvende og sist er det kanskje også et grunnleggende etisk spørsmål: Hvordan skal jeg ville et godt stykke arbeid, eller til og med ville det gode, om jeg og andre ikke har tillit til at jeg selv kan bedømme det jeg gjør? Dewey påpeker at effektiv tenkning kjennetegnes ved å oppdage sammenhengen mellom mine handlinger og de konsekvensene dette får. På den måten kan jeg

ta reelt ansvar for mine handlinger (Dewey 1985 [1916]). Altså, jeg kan gjøre handlinger og ta ansvar for at det jeg gjør skal ha gode konsekvenser. Den prosessuelle vinklingen Platon og Aristoteles har på etikk ligner dette. De snakker om å utvikle praktisk klokskap (phronesis). Det baserer seg på at jeg handler med både gode intensjoner og tar på alvor konsekvensene (Kversøy 2013:88-97). Denne måten å vurdere på tar utgangspunkt i at jeg gjør handlinger basert på mine kunnskaper, erfaringer og følelser knyttet til lignende tilfeller av det jeg skal gjøre. Dette henger så sammen med en vilje til å reflektere over og vurdere/bedømme handlingens kvalitet i ettertid og dermed også være villig til å justere fremtidige handlinger på grunnlag av det jeg oppdager. Naturlige spørsmål i etterkant kan være: Var dette et godt stykke arbeid? Var denne handlingen god? Ut fra konsekvensene dette fikk, er det lurere måter å gjøre dette på i fremtiden? Her er det kanskje fort gjort å gå glipp av detaljene i resonnementet. Noen etiske teorier fremholder konsekvensene som det vesentlige dersom en handling skal vurderes å være rett eller god. Andre teorier vil påpeke at gode intensjoner er det vesentlige. Platon og Aristoteles ser dette som en helhet. Gode handlinger dreier seg både om å ha gode intensjoner og være villig til å reflektere over om handlingen fikk gode konsekvenser. Her finnes ikke absolutte svar i noe steg av prosessen. Vi må gjøre så godt vi kan med de erfaringene og kunnskapene vi har og være villig til i etterkant å vurdere om det ble slik vi hadde håpet. Det å være villig til å justere sine oppfatninger i lys av konsekvensene er en vesentlig del av prosessen. Kraften til å bedømme er et resultat av både erfaringer, reflekterte intensjoner og refleksjoner over konsekvenser av egne handlinger over tid. Det å skulle utvikle praktisk klokskap er altså, i denne sammenheng, å ha en pågående vurderingsprosess med hensyn til de handlingene vi gjør og de konsekvensene dette får. Aristoteles og Platons vurderingsstrategi har i dette aksjonsforskningsprosjektet på mange måter blitt operasjonalisert gjennom både fremtidsverkstedet og den seksdelte loggen.[86] Fremtidsverkstedet synliggjør intensjoner og utopier, mens loggene, på sett og vis, reflekterer fortløpende over konsekvensene.

Deltagelse i å lage vurderingskriterier for sluttvurderingsprosessen for deres egne arbeider var en naturlig forlengelse av det vurderingsarbeidet som har pågått hele semesteret. I det opprinnelige prosjektet var det en ambisjon å utvikle vurderings- og evalueringsmåter som kunne yte rettferdighet til

[86] Det er denne loggen studentene brukte daglig det første semesteret der de ble spurt hva de hadde gjort, tenkt, følt, opplevd, oppdaget og hva de mente det ville være lurt å gjøre neste gang vi møttes. Denne loggen er skrevet med utgangspunkt i tenkningen til Platon og Aristoteles om hvordan vi kan utvikle praktisk klokskap (Kversøy 2013). Det er også denne loggen som er en av de viktigste kildene når forskningsfortellingen skrives.

yrkespedagogisk utviklingsarbeid og aksjonsforskning når det er kjerneaktivitet i utdanningen. I den opprinnelige planen handlet det om å videreutvikle studentenes dømmekraft i forhold til å vurdere kvalitet på eget arbeid. I praksis har vi i dette prosjektet tatt tak i denne utfordringen systematisk og grundig. En mulig svakhet er om studentene faktisk fullt ut har forstått at det er dette de har vært med på å gjøre. En slik oppdagelse synes å være viktig for å kunne hevde at studentene har kraft til å kunne bedømme selv. Loggene sier i hvert fall noe om at vi har beveget oss i en slik retning. Jeg påstår altså at vi har beveget oss på vei mot mer dømmekraft og har beveget oss i riktig retning med hensyn til en slik utopi. Underveisvurderingen, gjennom loggene, og medvirkningen til sluttvurderingskriterier, fremstår på en måte som en helhet som sammen har bidratt til at deltagerne har videreutviklet sin dømmekraft.

Kapittel 8

Analyse av metodeeksperimenter med medvirkning i forskning

Innledning

Det har vært spennende å utfordre grensene for medvirkning i aksjonsforskningen i dette prosjektet. Som aksjonsforsker reflekterer jeg stadig over om jeg i tilstrekkelig grad legger til rette for medvirkning i de prosjektene jeg deltar i. Analyseprosessen har plaget meg spesielt. Jeg og mine samarbeidspartnere legger ned mye arbeid i å tilrettelegge for medvirkning og gode demokratiske prosesser aksjonsforskningen. Likevel, når vi kommer til analysen, så er det som om deltagerne ikke lenger har tilstrekkelig kompetanse til å delta. Dette er en utfordring jeg har diskutert med erfarne forskere som både driver med aksjonsforskning og grounded theory. Jeg har fått mange ulike svar. En tendens i svarene er at det etterlyses en spesiell kompetanse for å delta i analyseprosessen i et forskningsprosjekt. Jeg kan følge tanken et stykke på vei. Jeg innser at noen sider ved analysen krever forskningskompetanse. Det skulle likevel ikke være tilstrekkelig grunn til å ekskludere de saken prosjektet gjelder fra analysearbeidet. For meg virker det å være en pedagogisk utfordring vi står ovenfor. Jeg ser at det på et tidspunkt i analyseprosessen kan være en fordel med både spesifikk og spesialisert kompetanse for å kunne gjennomføre de mer avanserte fasene i analyseprosessen. Samtidig mener jeg at i de tidlige fasene av analyseprosessen, så kan det være en fordel at de saken gjelder peker på hvilke deler av datamaterialet de mener er mer viktige og hvilke deler de mener er mindre viktige. Det er lett å bli fanget i de tekniske sidene ved forskningsprosessen.

Som forsker har jeg noen ganger opplevd at det metodetekniske forstyrrer forskningsforståelsen. Det jeg noen ganger oppfatter som forskningstekniske nødvendigheter kan noen ganger være til hinder for å se alternative muligheter.

Et eksempel kan være noe så tilsynelatende teknisk rett frem som transkribering. Noen vil kanskje hevde at transkribering ikke er analyse i det hele tatt. Det er bare å omforme lyd til ord. Transkribering betraktes som en noenlunde nøyaktig representasjon av virkeligheten. Vi skriver ut det vi tok opp av lyd på intervjutidspunktet. Jeg får assosiasjoner til Wittgenstein (1997:132-133) som minner oss på at selv i det uskyldige lille steget i forskningsprosessen risikerer vi at taskenspilleren lurer oss.

Transkriberingen gjøres ofte rett etter en samtale har funnet sted. Det er gjerne et lydopptak som skrives ut i sin helhet. Et intervju på 60 minutter kan fort bli flere titalls sider med tekst. Både transkriberingsprosessen og gjentatte gjennomlesninger kan bidra til at forskeren oppdager en mengde spennende begreper, uttalelser og situasjoner å ta tak i. Jeg har hørt forskere gi fascinerende analyser av samtaler og intervjuer de har gjennomført. Samtidig har jeg noen ganger reflektert over om dersom det var jeg som hadde blitt intervjuet, og alt det jeg hadde sagt var blitt nøye transkribert og analysert, ville jeg så kjenne meg igjen? Jeg vet i hvert fall at ordene mine i muntlig tale på sett og vis er flyktige. Jeg snakker og har ikke all verden anledning til å nøye tenke ut hva jeg skal si. Det kan være både overveldende og overraskende å høre et lydopptak av seg selv, eller se det en har uttalt muntlig bli festet på papir med ord. Jeg har sett transkribering og hørt opptak av noe jeg selv har uttalt og blitt overrasket over hvor mye «tyngre» det jeg uttalte ble som tekst, eller hvor mye mer nølende det jeg sa fremstod som lyd. Dersom en forsker skulle bedømme hva jeg egentlig skulle ha ment; ville det så samstemme med det jeg selv mente på det tidspunktet? Jeg sier ikke at et eksternt blikk ikke er både nyttig og fruktbart. Det jeg peker på er om det også kunne være et alternativ å spørre den som uttaler seg hva de selv mener de har tenkt eller ment i situasjonen? Jeg påstår altså ikke at det den transkriberende og analyserende forskeren gjør er feil, jeg bare undrer meg over om ikke personen som uttaler seg også kunne bidra på en måte som ville være konstruktivt for analyseprosessen.

I prosjektet, denne avhandlingen omhandler, gjøres analyseprosessen både av deltagerne og av meg som forsker. Vi har ulike roller og deltagerne er bare med på visse deler av analyseprosessen. Jeg mener å kunne vise at deltagerne bidrar med innspill jeg ikke selv hadde sett. Analysedeltagerne peker på rollen og arbeidsoppgavene knyttet til det å være pedagog og tilrettelegger. De peker

på hvordan undervisningen gjennomføres underveis i studiet. Dette var noe jeg stod midt oppi. Det var rett foran nesen min. Studentene så det tydeligere enn meg. Jeg kjenner på det Freire skriver (1999:71): «*Fordi dialogen er et møte mellom mennesker som gir verden navn, kan det ikke være en situasjon der noen mennesker gir navn på andres vegne.*»

Kathy Charmaz (2006) skriver at dersom noe griper forskeren, i det som analyseres, kan det gi grunnlag for å gå tilbake til informanten og undersøke saken videre. På den måten oppstår det et slags samarbeid om analyseprosessen. Likevel er det forskeren som på sett og vis holder i tømmene og styrer prosessen. Jeg har forsøkt å tenke ut et alternativ. Hva om deltagerne selv tar tak i data og viser forskeren hva de mener er viktig. Hva om de forteller forskeren hvilke refleksjoner de gjør seg i møte med data. Jeg mener ikke at jeg ikke er med på å strukturere prosessen også når jeg gjør det slik. Jeg bare hevder at jeg inkluderer deltagerne på en annen måte i å bedømme hva som er vesentlig og hva som ikke er det. Særlig i et aksjonsforskningsprosjekt mener jeg det kan være fruktbart. Analysedeltagerne i dette prosjektet analyserer ikke bare sine egne uttalelser, men deltar også i å analysere medstudentenes uttalelser. Samtidig vil jeg peke på at det er en helhetlig forskningsfortelling de deltar i å analysere der alle forskningsdeltagerne har bidratt med elementer.

Det var inspirerende å se Bruce McKenzie demonstrere hvordan deltagere i et forskningsprosjekt kunne bidra aktivt i analyseprosessen. McKenzie var på besøk hos oss ved høgskolen vinteren 2006. Han viste hvordan informanter selv fortløpende kunne peke på hva de mente var det vesentlige i de fortellingene de bidro med. Han viste blant annet hvordan han hadde inkludert alle saken gjelder i et oppdrag for Coca Cola for å finne ut hvorfor et nytt produkt ikke solgte. McKenzie viste hvordan informantene selv raskt identifiserte det som var vesentlig. Han illustrerte hvordan noen forskningsprosesser handler om å grave etter svar. Det mente han kunne være nyttig. Den forskningsstrategien han selv representerte fungerte på en annen måte mente han. Den handlet mer om å kaste all data han kom over i en haug, og så la deltagerne peke på hva de mener griper dem eller hva de mener kommer til syne. Ham fremhevet også hvordan noen forskningsprosesser kunne effektiviseres gjennom å la så mange som mulig av de saken gjelder få se på haugen med data og fortelle hva de mener griper dem eller hva de mener kommer til syne. Viktige elementer for McKenzie var altså å la så mange som mulig av de saken gjelder få delta. De kan delta i både å bidra med data og i analyseprosessen. De kan bidra med å få frem hva som griper den enkelte og hva den enkelte mener kommer til syne.

Dette minner om Kathy Charmaz versjon av grounded theory. Hun ønsker å se på det som kommer til syne, men avviker fra McKenzie med hensyn til hvem det er som skal peke på det som er vesentlig. Hos Charmaz er det forskeren som gripes og forteller hva som kommer til syne, mens hos McKenzie er det informantene selv som gjør denne delen av arbeidet. Jeg skal ikke her diskutere om det ene er bedre enn det andre. Jeg vil bare hevde at informantene, altså deltagerne i dette tilfellet, kan bidra med analyse som er på en annen måte enn det forskeren selv makter. De er både i stand til det og ser ut til å bidra med noe som beriker forskningsarbeidet. I vårt prosjekt synes det å være særlig relevant at de bidrar på denne måten. Den opprinnelige hensikten med prosjektet var å bidra til å videreutvikle deltagernes dømmekraft. Det virker dermed å være rimelig at deltagerne får prøvd ut sin dømmekraft med hensyn til den data de selv har produsert. Jeg har lykkes dersom jeg har vist at denne typen medvirkning faktisk er praktisk gjennomførbar, og kanskje i enda større grad dersom deltagernes analyse bidrar med noe jeg selv ikke har oppdaget. Jeg mener jeg viser at vi lykkes med begge deler.

Jeg gjør også en selvstendig analyse av data og lar ikke deltagerne være med hele veien. På den ene siden har det ikke vært praktisk mulig å få til samarbeid i alle deler av prosessen. Deltagerne har begrenset med tid til å delta. På den andre siden har jeg, gjennom den medvirkningen vi tross alt har maktet å få til, fått innspill som har justert mitt fokus på data. Jeg tror den måten vi har gjort dette på har gitt et annet resultat enn om jeg skulle gjort alt arbeidet alene. Jeg hevder ikke at det nødvendigvis gir et bedre resultat enn om jeg hadde gjort hele analysearbeidet selv, men jeg hevder at resultatet har blitt påvirket positivt av medvirkningen. Bruce McKenzie, som inkluderer deltagerne i stor grad i analysearbeidet, velger også på et tidspunkt å gjøre siste fase av analysearbeidet selv. Kathy Charmaz gjør heller ikke alltid analysearbeidet i ensomhet, men henter noen ganger inn det hun kaller kompetente analysemedhjelpere til å bidra. Disse analysedeltagerne er ikke de som har produsert data, men er kompetente kollegaer med forskningskompetanse. Min strategi på dette punktet ligger altså nærmere McKenzies måte å gjøre det på.

I dette prosjektet har jeg altså ønsket å ta tak i det å involvere de saken gjelder i analyseprosessen. Jeg har som Charmaz (2006) samlet 'rich data' (fyldig data)[87] fra alle deltagerne. Jeg har som McKenzie latt deltagerne selv peke på hva som griper dem og hva de mener kommer til syne i den dataen

[87] Min oversettelse. Jeg tolker Charmaz dit at hun oppfordrer til ikke å frykte store datamengder, men samle inn data fra mange utsiktspunkter. På denne måten belyses saken på en fyldig måte.

jeg har samlet inn. Charmaz måte å møte data handler i likhet med McKenzie om å *la seg gripe* og tillate noe å *komme til syne*. Hos McKenzie er det i stor grad deltagerne selv som gjør dette, mens hos Charmaz er det forskeren og hennes kompetente samarbeidspartnere som gjør det.

Medvirkning til produksjon av data gjennom veggaviser og logger

Tidlig i planleggingsfasen til prosjektet kom jeg til at jeg ønsket å samle inn et bredt spekter av data. Jeg var altså på jakt etter det Charmaz kaller fyldig data (rich data). Ønsket var data som tok hensyn til den enkeltes perspektiv. Det skulle være data preget av medvirkning i selve produksjonen av den.

Jeg ønsket å bruke datainnsamlingsredskaper som tok vare på den enkelte deltagers subjektive perspektiv med hensyn til det de deltok i. Jeg ville forsøke å unngå å forstyrre dette perspektivet i størst mulig grad. Data skulle kun samles inn fra de som var deltagere. Det vil si at observerende tilskuere ikke skulle være tilstede. Vi som skulle være deltagere skulle gjøre noe sammen, og så fra vårt eget ståsted sette ord på ulike sider ved det vi var med på. Jeg ønsket ikke å stille spørsmål av en type som kunne begrense utsikten til den som skulle sette ord på sitt perspektiv. Jeg foreslo derfor en type logger som en måte å møte denne utfordringen.

Den strukturerte loggen, altså den vi har brukt (Kversøy 2008:69), har en åpenhet ved seg som tilfredsstiller noe av dette behovet. Den spør ikke spørsmål av typen; Dersom du ser der, hva ser du da?, eller; hva mener du om den eller den bestemte saken? En hensikt med den typen logg vi har brukt, er at den fokuserer på det som kanskje kan hevdes å være noe rent subjektivt for den som besvarer den. Kristjana Kristiansen (2009) skriver at subjektive uttrykk for følelser og opplevelser er «faktiske»[88] data. De er både meningsfylte og pålitelige. Hun skriver (Kristiansen2009:18)[89]:

> Å stole på informantane sin versjon av verkelegheita som truverdig er framleis ei stor utfordring for mange forskingsmiljø, ikkje minst i høve til psykisk helse (Strauss 1989, 2008; Tolman & Brydon-Miller 2001).

Deltagerne skrev daglig ned hva de hadde gjort, hva de tenkte på, hva de følte, hva de opplevde, hva de hadde oppdaget og hva de mente det ville være lurt å

[88] Kristiansen (2009:18) bruker selv gåseøyne her.
[89] Teoretikerne det refereres til i sitatet er en del av sitatet slik det skrives i teksten til Kristiansen.

gjøre fremover. Det er selvsagt et fokus og en avgrensning her også. Jeg ønsket ikke å vite svarene på disse spørsmålene med hensyn til hva som helst. Det var det vi samarbeidet om som var i fokus. Likevel, som deltagere hadde vi alle gjort noe på hver samling, vi hadde tenkt noe, følt noe, opplevd noe, oppdaget noe og kanskje mente vi alle noe om hva det ville være lurt å gjøre neste gang vi skulle møtes. Jeg hevder altså at loggen på mange måte unngår å rette blikket mot noe bestemt som deltagerne kanskje ikke hadde hatt i fokus den aktuelle dagen.

Jeg kunne for eksempel ha spurt om hvordan didaktikken i fremtidsverkstedet var relevant for deres egen undervisning. For noen ville dette vært et relevant spørsmål. For andre var fremtidsverkstedet så pass krevende at de hadde mer enn nok med seg selv og det de holdt på med. Jeg antar at disse i større grad kunne svare på hva de hadde gjort og tenkt. Noen av deltagerne uttrykte at det var uklart om, og eventuelt hva, de hadde følt og tenkt i løpet av en dag. Det var ikke fordi de faktisk ikke hadde tenk eller følt noe. Det var mer at de i liten grad hadde trening på å sette ord på hva de tenkte og følte.

I praksis har denne datainnsamlingsmetoden fungert etter intensjonen. Til tider har enkelte av deltagerne påpekt at det har vært vanskelig å samle tankene rett etter en samlingsdag, men med noen få unntak har alle klart å skrive ned noe hver dag. Jeg har gjort det samme. Vi har variert noe på formen. Ved et par anledninger har vi gjort loggen, gjerne bare deler av den, muntlig. Disse gangene har vi fokusert på spørsmålet: Hva har du oppdaget i dag? Dette er beskrevet mer omfattende i forskningsfortellingen.

En annen måte vi har samlet inn data har vært i mer kollektiv form. Dette er gjennom deltagernes veggaviser som har blitt produsert i grupper. Veggavisene krever i større grad en form for forhandling mellom deltagerne i hver gruppe over hva de ønsker å dele. Veggavisene har særlig bidratt med data knyttet til fremtidsverkstedet. Her har fokuset vært på å si noe om hvilken situasjon de befinner seg i i arbeidshverdagen, hva de ønsker å få til av endringer og hvilke tiltak de ser for seg å gjøre for å nærme seg sine ønsker. I analyseprosessen har denne dataen vist seg å være mindre interessant for analysedeltagerne. Veggavisene ser ut til å ha vært mest nyttige som refleksjonsredskaper i gruppeprosessen og som eksempler på det som har foregått. Det er likevel ikke slik at jeg ville vært dem foruten. Veggavisene har bidratt med å vise mer konkret hva deltagerne har holdt på med i gruppene. Det har bidratt til å gjøre data mer fyldig og har hjulpet meg i arbeidet med å skrive ut forskningsfortellingen.

Min jobb har dessuten bestått i å knytte mine egne opplevelser sammen med studentenes data til en helthetlig forskningsfortelling. Min påstand er at denne fortellingen har blitt styrt av data. Jeg har ikke kunnet skrive hva som helst uten å komme i konflikt med deltagernes data. Jeg har forsøkt å vise dette ved å presentere mange direkte sitater fra loggene i forskningsfortellingen. Koherensen mellom data og fortellingen mener jeg viser at den er til å stole på. Koherensen er en indikator på reliabilitet i datapresentasjonen i avhandlingen. Forskningsfortellingen har så blitt kvalitetssikret i flere omganger ved at deltagerne har lest den underveis og til slutt som en samlet helhet. Det har kommet mange kommentarer om at leserne kjenner seg igjen. Min påstand er altså at forskningsfortellingen er både reliabel og kvalitetssikret. Grunnen til at jeg kan hevde dette er altså at data er produsert gjennom utstrakt medvirkning, at den ferdige fortellingen er skrevet med utgangspunkt i data og at den inneholder store deler av rådata fra loggene og veggavisene. Den er kvalitetssikret gjennom at forskningsfortellingen har vært åpen for lesing og kritikk hele veien.

Jeg syns det er interessant å merke seg at de eksterne deltagerne fra kull 2009 også fremhevet at de kjente seg igjen. Altså foreligger det en vurdering på om fortellingen ligner på det som vanligvis foregår på dette studiet. Det er ikke først og fremst en kvalitetssikring av om forskningsfortellingen gjengir de faktiske hendelsene korrekt, men mer en bekreftelse på at det vi har bedrevet i prosjektet er i tråd med studiets hensikt. Vi har altså gjort det andre kull pleier å gjøre. Forskningsprosjektet har altså ikke frarøvet deltagerne noe i forhold til hva de skulle forvente av studiet.

Samtidig vil jeg hevde at når forskningsfortellingen oppleves koherent, lesbar og gjenkjennelig for de eksterne, så innehar den flere hermeneutiske kvaliteter som minner om det Hans-Georg Gadamer (1989) belyser i sin bok *Truth and Method*. Han peker på at erfaringer er en forutsetning for forståelse (1989:293-294). Både deltagerne fra kull 2009 og den eksterne juristen har erfaringer som kan sies å være relevante for å forstå en slik tekst. Analysedeltagerne fra kull 2009 har særlig nyttige erfaringer. De tilhører den samme utdanningstradisjonen som deltagerne i aksjonsforskningsprosjektet. De er allerede kjent med hva en rekke av begrepene betyr i praksis. De har i praksis gjort og brukt mye av dette selv (Gadamer 1989:303-310).[90] Denne praktiske erfaringen kan betraktes som en form for applikasjon. Dette er riktignok ikke applikasjon helt i tråd med det Gadamer beskriver, men ligger nært opp til det. Det at studentene fra kull 2009 har vært med på å delta i det

[90] Dette kan anses å være en form for applikasjon (1989:309).

som de senere årene har vært studiets tradisjon for fremtidsverksteder, gjør at de har et utvidet tilfang av elementer å bedømme koherensen til forskningsfortellingen med. Altså, dersom jeg hadde skrevet en forskningsfortelling som beskrev studiet på en helt annen måte enn det studentene fra kull 2009 hadde erfaringer med, ville de kunne si slike ting som at studiet ikke var gjennomført slik de selv hadde erfart det. Når de sier at de kjenner seg igjen sier det trolig to ting. Det ene er at studiet vi har samarbeidet om i dette prosjektet minner om studiet slik det gjennomføres andre år. Det andre er at forskningsfortellingen oppleves koherent mellom delene og helheten i selve fortellingen også opp mot opplevelsene de eksterne studentene selv har i forhold til tradisjonen ved studiet.

Det at det ble satt av tid på slutten av hver samlingsdag, til å skrive logg, er en av suksesskriteriene for hvordan vi lykkes med medvirkning til produksjon av data. Loggene ble skrevet der og da og ble samlet inn umiddelbart. Det kan kanskje se ut som en ubetydelig detalj. Jeg hevder det har vært avgjørende for det store tilfanget av data. Jeg har tidligere forsøkt å be deltagere i andre prosjekter om å ettersende logger på epost eller ta dem med på neste samling. Det har ført til at bare en brøkdel av loggene faktisk har blitt skrevet og latt seg samle inn. I dette prosjektet var det aldri mer en to logger, på det meste, som ikke ble ferdige før dagen var omme. I disse få tilfellene har jeg hver gang mottatt loggene i ettertid. Det vil si at alle har skrevet logger alle dager med mindre en deltager har måttet gå hjem underveis på en samlingsdag. Dette skjedde i noen få tilfeller. Det har, så vidt jeg har kunnet finne, hatt liten eller ingen betydning for helheten. Alle logger har så blitt brukt til å konstruere forskningsfortellingen. Det betyr at det på få områder ellers i prosjektet har foregått så klar og konkret medvirkning som i produksjonen av data. Det er en særlig styrke ved prosjektet.

Deltagelse i analyse av data

Som metodeeksperiment er deltagelse i analyse av data det jeg er mest fornøyd med å ha fått til i prosjektet. Her er det gjort tiltak som utvider min mulighetshorisont for hvordan analyseproblematikken kan håndteres i aksjonsforskning. I forhold til min egen erfaring som aksjonsforsker er dette et radikalt grep. Vi har presset grenser rent aksjonsforskningsmetodisk. Kanskje mest gledelig er at det ble gjennomført med så stor grad av medvirkning fra de prosjektet gjelder. Det var ingen selvfølge at så mange som 30 prosent av deltagerne skulle være villige til å bruke tid på analysere data. Et

nøkkelelement var nok at data var satt sammen i en lettlest forskningsfortelling som var relevant for analysedeltagerne.

Jeg har i min egen læringsgruppe[91] på studiet forsøkt å analysere bunker med løs og ubearbeidet data på en lignende måte, altså gjennom å lese rådata og merke av *det vi mener griper oss* og *hva vi opplever kommer til syne*. Det fungerte ikke like godt som måten vi har gjort det i dette prosjektet. Særlig to ting var krevende. Det ene var at vi ikke hadde vært med på det data omhandlet. Vi var eksterne analysedeltagere. Det andre var at vi kun muntlig hadde fått en kort innføring i hva data dreide seg om. Den ubearbeidede dataen fremstod på et vis ensformig å lese og det var vanskelig å velge det som var viktig. Konteksten ble ikke tydelig nok. I den samme læringsgruppen har to studenter valgt å samle data og presentere dem i en forskningsfortelling. De har begge brukt min forskningsfortelling som eksempel. De har også hentet inspirasjon fra Kathy Charmaz sine beskrivelser av måter å bedrive analyse. I disse tilfellene gir forskningsfortellingene en kontekst rådata settes inn i. Det gjør det lettere å se for seg hva som har foregått selv om vi ikke selv har vært med på prosjektene. En av studentene har i tillegg invitert sine egne deltagere til å være med på analysen på en lignende måte som i dette prosjektet. Studenten har hatt lignende opplevelser som meg med tanke på både produksjon av data og analyse. Denne studenten valgte også logg, med noen variasjoner, som den viktigste måten å samle inn data. Læringsgruppene mine ved masterstudiet både fra kull 2006 og kull 2011 har vært viktige arenaer for å utvikle og eksperimentere med deltagelse i analyse av data.[92]

Det at eksperimentet hadde en ekstern gruppe som kom frem til mye av dette samme som de interne var også interessant. Igjen tror jeg forskningsfortellingen var en nøkkel til at dette fungerte så pass bra som det gjorde. Et eksempel er analysen utført av den eksterne juristen som ikke har vært student ved vår institusjon. Han ble ikke bare grepet av det samme, og mente lignende elementer kom til syne som de interne analysedeltagerne, men han utdypet også det han fant på en måte som var overraskende gjenkjennelig for meg som hadde vært til stede. De eksterne deltagerne, både fra kull 2009

[91] Dette er altså den gruppen av masterstudenter ved studiet jeg har hatt hovedansvaret for. I perioden 2013-2015 har det vært seks masterstudenter i denne gruppen. Jeg har vært deres hovedveileder. Fem av studentene har i denne gruppen ønsket at vi skulle gjennomføre et analyseverksted. Noen av deltagerne har hatt med det som nærmest kan kalles rådata, mens to av deltagerne har valgt å lage en forskningsfortelling på noe lignende måte som jeg har gjort i dette prosjektet.

[92] I kull 2006 bestod læringsgruppen min ved masterstudiet i yrkespedagogikk av Toril Garborg, Elisabeth Grande, Janca Molthe van Doorn, Kari Jonsbu Hjerpaasen, Anita Elisabeth Nordli og André Rondestveit. I kull 2011 bestod læringsgruppen av Anita Hope, Linda Sjo Bråthen, Knut-Arne Berntsen, Marit Sigrid Sund, Lene Ellen Aspenes og Inger Marie Nilsen Tuff. Det var i perioden 2008-2010, i læringsgruppen fra kull 2006, jeg for første gang presenterte og begynte å arbeide med muligheten for større medvirkning i analyseprosessen i aksjonsforskningsprosjekter.

og den eksterne juristen hadde først og fremst en validerende funksjon på det de interne kom frem til. Jeg kan altså hevde at det ikke bare er fordi de interne hadde vært til stede at de ble grepet av visse elementer eller mente noe kom til syne. Det at analysen fra alle analysedeltagerne minner om hverandre gjør også at det flest ser synes å forsterkes som særlig viktig. Jeg har argumentert for at det en stor andel av analysedeltagerne pekte på, gjennom måten analysen har vært gjennomført, kan hevdes å være representativt for alle deltagerne.

Metodeeksperimentet har også vært en suksess fordi det har vært lett å forstå og uproblematisk å gjennomføre. Det til tross for at ingen av analysedeltagerne hadde vært med på dette tidligere, verken de interne eller de eksterne. Alle analysedeltagerne klarte å gjennomføre analysen. Jeg har snakket med analysedeltagerne om tidsbruken på analysearbeidet. Her har det vært stor variasjon. Noen har brukt relativt mye tid på analysearbeidet, mens andre har gjort dette mer i farten. Særlig en av analysedeltagerne fortalte at han hadde gjort analysen med en rask gjennomlesning. Han hadde ikke hatt mye tid til arbeidet og hadde gjennomført det hele på noen få timer på en og samme dag. Det interessante i dette tilfellet er at det han hevder griper han, og det han hevder kommer til syne, nettopp er de samme elementene som har blitt påpekt av flest av de andre analysedeltagerne. Det bekrefter på mange måter Bruce McKenzies påstand om at det ikke er så viktig at analysedeltagerne bruker mye tid på analysen av data. Han hevder tvert imot at det kan være en fordel å gjøre umiddelbare analyser uten å tenke seg for mye om. På den måten løftes det raskt frem hva de saken gjelder mener er viktig. Det mener han, ut fra egen erfaring, er tilstrekkelig for å få frem det som er det vesentlige. I prosjektet han gjennomførte med Coca Cola i Australia, var det ikke en inngående analyse av data som førte prosjektet på sporet av hva som det var viktig å ta tak i. Det var heller det at alle saken gjaldt ble involvert. Lastebilsjåførene som leverte det nye colaproduktet kunne raskt slå fast at det var produktplassering i butikkene som var problemet. Dette hadde ikke blitt oppdaget tidligere, selv om et stort arbeid var lagt ned på forhånd for å finne feilen. I den tidligere analysen av problemet var arbeidet gjort uten å involvere alle parter. I det tilfellet var analysen gjort av noen få personer ved hovedkvarteret.

Kanskje det mest krevende med å arbeide på denne måten var å motta all den analyserte dataen etterpå. Her måtte jeg ha hjelp for å komme gjennom datamengden. Jeg fikk inn 1610 sider analysert tekst og i tillegg opp til 4 sider fra hver av de fjorten deltagerne med notater om hva de mente hadde kommet til syne. Det var likevel ikke verre enn at det var håndterlig. Her var det en uvurderlig hjelp å ha Eva Daae Kversøy å samarbeide med. Vi brukte mange

dager på arbeidet. Det å være to bidro med å holde arbeidsmoralen oppe. Det bidro også til at jeg hadde en dyktig sparringpartner og fikk uvurderlig hjelp til å identifisere det som var av betydning. Jeg frykter at jeg kunne ha blitt begravet i data om jeg ikke hadde fått denne hjelpen. På mange måter tenker jeg i ettertid at det derfor var en fordel at ikke flere sa seg villige til å delta i analysearbeidet. Jeg kunne risikert å få inn to til tre ganger så mye analysert data å gjennomgå. Antallet deltagere kunne antagelig heller vært færre. Min tidligere student Toril Garborg (2010) fikk hjelp av 4 deltagere til et lignende analysearbeid fra en gruppe på tilsvarende størrelse. I det tilfellet virket 4 analysedeltagere å være tilstrekkelig for å få frem elementer som var representative for de som hadde deltatt. Når jeg så har hatt så pass mange analysedeltagere med i mitt prosjekt kan jeg med desto større autoritet hevde av det som har kommet frem hos en stor andel av analysedeltagerne også antagelig er representativt for de andre deltagerne i forskningsprosjektet.

Validitet ved medvirkning i analyse

Er det så rimelig å påberope analysen en form for gyldighet? Er det slik at det som griper mange av analysedeltagerne kan gi grunnlag for å påstå at dette er representativt for alle deltagerne i forskningsprosjektet?

Jeg har tidligere i avhandlingen beskrevet Jürgen Habermas (1996) og diskursetikkens grunnsetning «D». Habermas skriver (1996:86): *«- at kun de normer kan gøre krav på gyldighed, der finder (eller kunne finde) samtykke hos alle berørte parter som deltagere i en praktisk diskurs.»* Kan dataproduksjonen og analysen i det hele tatt tolkes som en form for diskurs? Jeg vil hevde jeg er i nærheten av noe slikt. Alle de berørte parter har fått bidratt med sin mening flere ganger gjennom loggene og veggavisene. Alle studentene har dermed vært med på deler av analysen for hva de praktisk har vært med på selv om ikke alle har vært med på analysen av *fortellingen* om det de har vært med på. Jeg har tidligere vist hvordan loggene kan tenkes både som dataproduksjon og som analyse. Loggene og veggavisene kan hevdes å være en ekstrakt av det studentene hevder han har vært med på den aktuelle dagen. De har dessuten hatt en rekke anledninger til å gi tilbakemelding på om de mener min forskningsfortelling er representativ for det de har vært med på. Det har kommet en rekke tilbakemeldinger. Disse handler i stor grad om at studentene kjenner seg igjen og at de opplever lesningen av forskningsfortellingen som en repetisjon av det semesteret de har deltatt i. Forskningsfortellingens gyldighet mener jeg altså lever opp til kravet om at det kun er det som kan finne

samtykke hos alle parter som kan gjøre krav på gyldighet. Det er altså grunner til å påstå at den ferdige forskningsfortellingen kan hevdes å ha blitt til gjennom en form for diskurs der alle berørte parter faktisk har deltatt.

Gjelder dette også analysen? Her må jeg i større grad spekulere. Jeg vil argumentere for at det er grunnlag for å hevde at en slik gyldighet kan påberopes. Et viktig element er den store andelen deltagere i analyseprosessen. Jeg vil argumentere for at det som *griper* mange av analysedeltagerne kunne funnet samtykke hos alle berørte parter dersom de hadde blitt konfrontert med det. Jeg mener jeg har flere grunner som peker i retning av at dette er en rimelig påstand og har samtidig hatt vanskeligheter med å finne grunner som tyder på det motsatte. Jeg vil i det følgende forsøke å utdype dette.

Jeg syns det er en spennende tanke at det kanskje skulle være mulig å bidra med et validitetsgrep som passer analysemetoden vi har eksperimentert med. Det er også en validitetsstrategi som på mange måter lever opp til den opprinnelige planen for prosjektet. Jeg hadde en grovplan om å undersøke og videreutvikle vurderings- og evalueringsmåter som yter rettferdighet til yrkespedagogisk utviklingsarbeid når det er kjerneaktivitet i utdanningen. Her mener jeg å ha kommet frem til noe som ligner. Vi har undersøkt og videreutviklet en valideringsstrategi som yter rettferdighet til analyse der medvirkning har vært en kjerneaktivitet i forskningen. Det har blitt utviklet en analysestrategi som inviterer alle de saken gjelder til å bruke sin dømmekraft for å vurdere hva som berører dem. Jeg har i det følgende laget et forslag til en justert versjon av Habermas grunnsetning «D». Jeg foreslår den følgende valideringssetningen «AVD» (analysevalideringsdiskurs): *«Kun det kan gjøre krav på gyldighet, som er et resultat av hva analysedeltagerne berøres av når de leser forskningsfortellingen fra det de selv har vært med på, og som finner (eller kunne finne) samtykke hos alle de berørte parter i en praktisk diskurs.»*

Alle de berørte parter har ikke deltatt i denne delen av analysen, men alle de berørte parter har blitt invitert til å delta. 30 prosent av deltagerne har deltatt. Det som kommer frem er gjenkjennelig og er koherent med de loggene alle deltagerne har bidratt med. Det som løftes frem av en stor andel av analysedeltagere er valgt ut fra en tekst på 115 sider. De kunne valgt hva som helst i dette mangfoldet. Når flere ser det samme hevder jeg det ikke er urimelig å påstå at dette kunne representere synet til flere enn de som peker spesielt på det. Som jeg har forklart tidligere, så er ikke matematikken og statistikken et argument i seg selv. Jeg spekulerer på om det gir en indikasjon på noe når en større andel tiltrekkes av det samme i en stor og kompleks samling av data. Habermas selv knytter gyldighet til det *alle* berørte parter samtykker i. Samtidig åpner han for at det er praktiske utfordringer med dette

alle, og skriver i parentes at det ikke bare er alle som faktisk har deltatt i diskursen som gjelder, men også alle de som vi mener vi *kunne funnet samtykke hos* dersom de deltok i diskursen.

Jeg ser altså flere grunner til at denne påstanden er rimelig. Det første argumentet er at det mange peker på er koherent med de loggene alle har bidratt med. Loggene er i seg selv å regne som et tidlig analyseledd. Studentene har skrevet ned med noen få ord sine tanker, følelser, opplevelser, oppdagelser og refleksjoner over en hel dag de har vært med på. Selv om ikke alle har skrevet det samme i loggene, så fungerer loggene inn i samme koherente helhet. Sagt på en annen måte; det er ingen av fortolkningene av data gjort av analysedeltagerne som ikke samstemmer med helheten av logger samlet i forskningsfortellingen. Jeg mener altså at det mange av analysedeltagerne i dette tilfellet peker på som viktig, i så liten grad er kontroversielt. Jeg mener derfor at det kunne funnet samtykke hos alle parter dersom det hadde blitt presentert i en praktisk diskurs. Det gjelder antagelig også flere av funnene som færre av analysedeltagerne peker på. Likevel oppleves det som at de funnene som berører en større andel analysedeltagere er tydeligere i forhold til hvorvidt det er rimelig å kunne hevde at de kunne oppnådd konsensus dersom de hadde vært presentert i en praktisk diskurs.

Det andre argumentet er at det mange av analysedeltagerne peker på er gjenkjennelig for meg som har deltatt hele veien. Dette er kanskje en noe mer tvilsom påstand. Likevel ønsker jeg å ta det med. Jeg har vært til stede i hele prosessen. Det analysedeltagerne hevder kommer til syne er gjenkjennelige for meg selv om det er noe jeg ikke ble riktig klar over før analysedeltagerne pekte på det. Jeg ber om å bli trodd på dette og påstår at leseren et stykke på vei kan etterprøve det. Jeg har gjort et poeng av å ta med relativt store datamengder og gjort detaljbeskrivelser av analyseprosessen nettopp for at prosessen skulle være så gjennomsiktig som mulig for leseren.

Det tredje argumentet er at det mange av de interne peker på i stor grad er det samme som det de eksterne analysedeltagerne peker på. Altså, funnene til mange av de interne analysedeltagerne lignet på og samstemte med det mange av de eksterne analysedeltagerne fant. De eksterne analysedeltagerne kan på en måte hevdes å være lengre fra «objektet» som analyseres enn de interne deltagerne som ikke deltok i analysen. Dette gjør antagelig at de vil komme med en mer vanlig fortolkning av data enn de interne. De interne analysedeltagerne har større innsikt i saken gjennom sin deltagelse og ville da kunne se nyanser som ville være skjult for de eksterne. Når så en større andel av de eksterne og de interne analysedeltagerne peker på det samme, så vil det kanskje være rimelig å hevde at de interne, som ikke deltok i analysen, ville

samtykket i disse funnene, dersom de hadde blitt presentert for dem i en praktisk diskurs.

Å ta idealene i grounded theory på alvor

Har jeg levd opp til Charmaz idealer for grounded theory? Jeg har ikke hevdet at dette er et grounded theory prosjekt. Jeg har hevdet at prosjektet er inspirert av fremgangsmåter presentert i boken til Kathy Charmaz (2006). Tidligere i avhandlingen har jeg beskrevet hvordan flere aksjonsforskere enn meg, blant annet Bob Dick (2007) og Morten Levin (2012), peker på at det er noe å lære av fremgangsmåtene i grounded theory. Morten Levin fremhever Kathy Charmaz som en inspirasjonskilde til systematisk aksjonsforskning.

Hvordan har jeg levd opp til dette i mitt prosjekt? Jeg har forsket gjennom en kombinasjon av deltagelse og fortolkning (Charmaz 2006:xi). Jeg har forsøkt å la samspillet styre neste steg i prosessen. Jeg tok utgangspunkt i en grovplan, men oppfordret deltagerne og meg selv til å la det som kom til syne underveis skape nye startpunkter og gi nye retninger for hvor vi skulle bevege oss. Vi har forsøkt å lære av det vi har oppdaget underveis og, ut fra alle disse elementene, konstruere biter av en teori for medvirkning i utdanning og forskning. Vi har drevet med metodeeksperimenter og er nettopp bare underveis. Det foreligger ingen ferdig helhetlig ny teori etter et slikt prosjekt. Vi har likevel identifisert noen mønstre som er viktige. Disse har dannet utgangspunkt for mer abstrakte refleksjoner om kategorier som for eksempel *radikal medvirkning i utdanning* og *radikal medvirkning i analyse* (Charmaz 2006:186).

Tidlig forelå det en plan om å samle inn fyldig data (rich data). Charmaz (2006:1-2 og 13-18) beskriver hvordan en fyldig fortelling kan være et eksempel på fyldig data. I dette prosjektet er det jeg som forteller den fyldige fortellingen. Samtidig er fortellingen basert på rådata i form av blant annet deltagernes mangfold av logger og veggaviser. Vi har samlet mye data med mange perspektiver. Alle deltagerne har deltatt i dataproduksjonen. Charmaz skriver (2006:2):

> What are grounded theory methods? Stated simply, grounded theory methods consists of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data to construct theories 'grounded' in the data themselves.

I prosjektet har det vært arbeidet systematisk med å samle inn data på måter som tar hensyn til deltagernes perspektiv. Charmaz skriver (2006:18):

> Simply thinking through how to word open-ended questions helps novices to avoid blurting out loaded questions and to avert forcing responses in to narrow categories. Researchers' inattention to methods of data collection results in forcing data in unwitting ways and likely is repeated over and over.

Loggene og veggavisene har fungert på denne måten. De har vært 'open-ended' i sin form og tett på deltagernes ståsted. Charmaz (2006:18-19) advarer så mot å samle inn for puslete data. Slik data gir sjelden grunnlag for tydelige velbegrunnede påstander i ettertid. Charmaz oppfordrer forskeren til å spørre seg om dataen som er samlet inn er fyldig nok. Det gjelder å se på verden gjennom informantenes øyne og strekke oss etter å forstå verden slik de ser den. Vi trenger selvsagt ikke være enige med dem. Det er en stor fordel om det samles inn data fra mange deltagere om det samme. Dette gir et mangfold av perspektiver og øker fyldigheten til data. God data avslører noe av det som befinner seg under overflaten og lar forandringer over tid komme til syne. Dette prosjektet oppfyller kravene til fyldig data. Deltagerne respekteres for det ståstedet de har, det stilles åpne spørsmål og data samles inn fra et mangfold av deltagere. Data samles også inn på flere ulike måter.

Det har blitt utviklet analysestrategier for å inkludere deltagerne i å finne det de mener er det vesentlige. Det gjelder tidlig å begynne å fordøye data (Charmaz 2006:23). Hun peker på forskere som lar data forbli ufordøyd og hevder at disse sjelden skaper nye innsikter. Det gjelder tidlig å sammenligne og koble data slik at veien videre kommer til syne. På denne måten dukker neste steg opp. I vårt prosjekt har deltagernes logger blitt koblet inn i en fellesfortelling etter hver samlingsdag. Denne har så påvirket grovplanen for prosjektet videre og vist hvor neste steg skulle være. Den tidlige koblingen har vært et tidlig analysesteg. Uten denne tidlige fordøyingen av data hadde ikke grovplanen blitt utfordret på samme måte. Charmaz (2006:27) skriver at deltagerne har lov til å lage helhetlige fortellinger. Det gir dem et koherent rammeverk. I vårt prosjekt er jeg selv en deltager, om enn med en spesiell rolle. Jeg har tillatt meg selv å ta fortellerrollen. I en intervjusituasjon mener Charmaz det ville være å gå utover sitt mandat. I vårt prosjekt har det vært en praktisk måte å løse en oppgave ingen av de andre deltagerne ville ha mulighet til å ta tak i. Ikke fordi det ikke finnes deltagere som er kompetente til å ta en slik utfordring, men mer at det har vært et tidkrevende arbeid det ikke ville være rimelig å pålegge noen av deltagerne. Jeg har samtidig vist en helhetlig fortelling skrevet av en av deltagerne ved å sitere to hele logger fra en student. Dette har vært gjort for å vise hvordan loggene på mange måter fremstår som hele fortellinger når de skrives. I forskningsfortellingen ellers har jeg klippet opp loggene i forhold til hvert spørsmål som stilles i loggen og så satt dem

tilfeldig sammen av anonymiseringshensyn. Jeg har ikke ønsket at det skulle være mulig å spore hvem som har skrevet hva. I tilfellet der to hele logger fra samme dag ble sitert rettet jeg en særlig forespørsel til denne deltageren.

Frem til dette punktet samstemmer min strategi i stor grad med Charmaz sin strategi. Herfra og videre har jeg valgt å utvikle alternative strategier for bearbeiding og analyse. Jeg har gjort dette fordi jeg trodde det ville passe bedre til prosjektets egenart. Hensikten er likevel den samme som for Charmaz. Fremgangsmåten jeg har utviklet og brukt går gjennom syv analysesteg. Charmaz (2006:15) skriver at metoder er verktøy for å skape mening i data. Det gjelder å ha fleksible fremgangsmåter og la fantasien få rom. Måten dette gjøres på vil ha konsekvenser for hva forskeren finner. I utgangspunktet er det forskeren og ikke deltagerne som er forpliktet til å reflektere. Om du lykkes kommer det gjerne til syne noe du ikke visste fra før, noe uventet. Gode metoder lar teorier som er forankret i data komme til syne. Gjennom systematisk interaksjon mellom data, teori, forskningsfeltet, i møte med deltagernes perspektiver og gjennom aktiv deltagelse gjelder det å se etter *hva som griper oss* og *hva vi mener kommer til syne*. Charmaz (2006:129) minner om at dette ikke skjer i et sosialt vakuum. Vi interagerer med data og konstruerer teorier om det. Det å bruke metoder fra grounded theory, og det å teoretisere, er sosiale handlinger forskerne konstruerer i samspill med andre. Dette skjer til visse tider og på visse steder i interaksjon med for eksempel deltagere, kollegaer, lærere og studenter. Jeg følger Charmaz sosiale perspektiv og mener vi i dette prosjektet har gjort det sosiale samspillet mer eksplisitt og inkluderende i flere ledd av forskningsprosessen.

Charmaz (2006:181-183) viser til at det er klokt å se etter tegn på om forskeren har lykkes i sin grounded theory forskning. Hun foreslår en rekke kriterier for å evaluere et grounded theory prosjekt. Hun spør blant annet om prosjektet har fått frem noe originalt og nytt. Charmaz spør om prosjektet er nyttig for noen og om deltagerne forstår analysen og gir dem dypere innsikter. Hun spør om forskningen åpner andre områder som bør undersøkes videre og om det er klare logiske koblinger mellom data som er samlet og analysert. Hun spør om begrunnelsene for bevisene, forskerens påstander bygger på, er tilstrekkelig gjennomsiktige til at leseren et stykke på vei selv kan finne ut om hun er enig med dine påstander.

Langt på vei lever dette prosjektet opp til slike kriterier. Av originale tilskudd til feltet bidrar dette prosjektet med forslag til utvidede muligheter for å involvere deltagere i aksjonsforskningsprosjekter i flere deler av forskningsprosessen. Det har også bidratt til utvidet mulighetshorisont for medvirkning i utdanning. Prosjektet har vært nyttig for deltagerne. De har

blant annet fått delta i en forskningsprosess som er relevant for den situasjonen de selv befinner seg i. De har fått påvirke prosjektet i en retning som gjør at de får utviklet sin kompetanse med hensyn til både lærerrollen og forskerrollen. Prosjektet har vist hvordan en vurderingsprosess kan gjøres slik at de saken gjelder myndiggjøres med hensyn til å sette ord på kvalitet på eget arbeid. Det er klare logiske koblinger mellom data som er samlet og analysert. Prosjektet åpner også dører mot mulige prosjekter det kunne være spennende å ta tak i fremover. Et av disse er hvordan vi kan implementere en vurderingsform ved høgskolen som bidrar til mer medvirkning og dermed også styrker studentenes dømmekraft i forhold til eget arbeid. Prosjektet ser altså ut til å tåle godt å bli evaluert opp mot Kathy Charmaz egne kriterier for om vi har lykkes i vårt forskningsprosjekt. Selv om prosjektet altså ikke er tenkt som et rent grounded theory prosjekt, kan det se ut som prosjektet tåler å bli evaluert etter kriterier presentert av en grounded theory teoretiker.

Jeg har hatt til hensikt å beskrive forskningsprosessen så gjennomsiktig som mulig. Det er to grunner til dette. Den ene er for å vise hvordan prosjektets eksperimenter har vært gjennomført steg for steg. Det andre har vært for at leseren selv, et stykke på vei, skal kunne delta i å vurdere om det er logisk sammenheng mellom det jeg påstår å ha utviklet og funnet ut, og det som står beskrevet i forskningsfortellingen og analysen av den.

Maktforvaltning i et aksjonsforskningssamarbeid

I samarbeidet mellom handlende individer finnes det makt. Det er ikke slik at vi kan velge bort makt i et fellesskap. Vi kan arbeide med å forvalte og fordele makten, men det er vanskelig å se for seg at den kan velges bort. Det nærmeste eksempelet jeg kan se for meg, litt flåsete riktignok, er en forsamling med bevisstløse mennesker i samme rom.

Som aksjonsforsker i dette prosjektet har jeg ønsket å unngå situasjoner der noen deltagere har så mye makt at andre opplever maktesløshet eller umyndiggjøring. Dersom makten forvaltes på en god måte vil det kunne identifiseres ved at deltagerne, over tid, kjenner mestring og opplever å kunne myndiggjøre seg selv i det fellesskapet de befinner seg. Eksempler på god maktforvaltning vil kunne vise seg i klarhet i de mellommenneskelige spillereglene, et felles språk alle deltagerne forstår og reel medbestemmelse i hvilke rammer vi skal utfordre eller arbeide innenfor. Spillereglene er ikke der for å undertrykke, men for å bidra til smidighet og velfungerenhet. Spillereglene er der for at den enkelte skal kunne leve ut sine behov, interesser,

ønsker og drømmer og samtidig unngå å hindre de andre deltagerne å gjøre det samme. Spillereglene skal gi frihet og frirom til den enkelte uten å hindre de andres frihet og frirom.

Dette er mulig gjennom kommunikasjon. Vi har jobbet mye med nettopp kommunikasjon i dette prosjektet. Dewey (1985 [1916]:6-7) hevder at det sosiale liv eksisterer og overlever gjennom kommunikasjon. Dette er ikke det samme som å gi hverandre informasjon, som å dele murstein, men ved å leve kommuniserende gjennom samtale og samhandling for å gjøre fellesskapet mer velfungerende. Skolefelleskapet er for Dewey (1985 [1916]:370), i så måte, et samfunn i miniatyr. Her vil god maktforvaltning vise seg i om deltagerne makter å dele. Det vil også vise seg ved om deltagerne har en åpen interesse for å lære av all kontakt livet bringer den enkelte i møte. Dewey (1985 [1916]:368-370) kaller dette den essensielle moralske interesse. Han mener det er skolens oppgave å bidra til at det ikke hindres i å skje. Han skriver (1985 [1916]:370) om det å utvikle *makt* (power) til å dele. Det ideelle er å dele på en måte som gir gode effekter for det sosiale fellesskapet. Å dele effektfullt (effectively) er å bidra til at felleskapet blir mer velfungerende. Kommunikasjonen og handlingene i fellesskapet skal ideelt sett gjøre erfaringene våre til felleseie og unngå å skape egoistiske spesialister (Dewey 1985 [1916]:13). Lykkes vi utvikler vi robuste forvaltere (Dewey 1985 [1916]:14) av egne ressurser og idealer. Jeg mener vi har lykkes med å ta dette på alvor i prosjektet. Vi har systematisk arbeidet for at det Dewey her beskriver skulle få mulighet til å skje. Vi har maktet å dele og vi har sammen bidratt til at fellesskapet har blitt mer velfungerende.

Livet i fellesskapet er ingen passiv eksistens for Dewey (1985 [1916]:15). Livet er å handle, altså å være handlende. Gjennom å gjøre relevante aktiviteter sammen utvikler vi felles erfaringer og felles språk. Vi utvikler altså noe som er felles intellektuelt meningsfylt og begripelig (Dewey 1985 [1916]:19). Det er på mange måter den opprinnelige funksjonen til språket. Gjennom fellesprosjekter har vi i vårt prosjekt oppnådd både fellesskap og felles horisonter. Det å arbeide sammen om noe vesentlig for fellesskapet er et eget poeng hos Dewey (1985 [1916]:26-27). Dette krever både struktur, ledelse, tydelighet og tilrettelegging. Strukturen, ledelsen, tydeligheten og tilretteleggingen er det som skal bidra til å fremme den enkeltes frihet og samtidig bidra til å unngå at vi hindrer hverandres frihet. Vi har ikke bare samarbeidet på denne måten, men det er gjort så gjennomsiktig som mulig. Vi har hele tiden reflektert og metakommunisert over den praksisen som har foregått i samarbeidet. På den måten har den enkelte fått utvidet sine mulighetshorisonter uten å hindre samarbeidspartnerne i det samme.

Tilbakemeldingene i deltagernes data er entydig. Vi har bidratt med noe som er vesentlig for fellesskapet.

Skolen og utdanningen skal bidra (Dewey 1985 [1916]:28-29) til at våre elever og studenter får kontroll over sine egne krefter. Sagt på en annen måte. En av skolens hensikter er at deltagerne skal kunne forvalte sin egen makt. Kontroll betyr ikke her en egoistisk eller antisosial holdning. Et vanlig menneske er interessert i fellesskap. Den enkelte er i utgangspunktet interessert i at det sosiale liv skal fungere. Der dette ikke er tilfelle har noe gått galt. Det Dewey her beskriver er det som kan skje dersom vi utnytter de naturlige ressursene mennesker besitter og ikke hindrer dem i å utfolde seg. I sin enkleste form går det an å si at Dewey viser hvordan det menneskelige fellesskapet er en forutsetning for overlevelse. Noe av nøkkelen er på mange måter at vi forstår dette. Den som tror hun er uavhengig alle andre er på sett og vis skadet eller hindret i sin tenkning (1985 [1916]:49). Dewey går så langt som å kalle det en form for sinnssykdom (insanity). For flere deltagere har det å dele vært utfordrende. Det har vært frykt for å bli oppfattet som en som stjeler ideer fra andre. Noen deltagere har fryktet at det å dele ville gjøre ideene sårbar for å bli tatt av andre. Dette er bare noen eksempler på hvor vanskelig det har vært å hengi seg til å akseptere vår gjensidige avhengighet i et samarbeid. Samarbeid krever tilvenning, dialog og refleksjon.

Vår oppgave som forvaltere av et skolemiljø, som vår masterutdanning kan være et eksempel på, er å legge til rette for fellesarenaer der deltagerne kan utvikle kreftene sine i en empatisk retning. Dette kan vi ikke påtvinge våre elever og studenter. En undertrykkende maktforvaltning vil forvrenge og pervertere den menneskelige natur (Dewey 1985 [1916]:30). Mennesker ønsker fellesskap og ønsker å utvikle seg. Vår oppgave er å legge til rette for at dette skal kunne skje. For Dewey handler det på mange måter om å unngå å hindre naturlig utvikling å skje (1985 [1916]:171-180). Dewey mer enn antyder at skolen på den tiden han skriver boken, altså i 1916, er til hinder for god utvikling. Dewey (1985 [1916]:32-33) hevder at felles aktivitet er hovedformen for (god) menneskelig utvikling. Menneskets utvikling har i utgangspunktet skjedd fordi vi har søkt sammen og utnyttet våre felles ressurser for å ta tak i de utfordringene vi har stått ovenfor. Det er ikke dermed sagt at det alltid har vært til det gode, men forutsetningen for en utvikling som gagner enkeltpersonene, på lang sikt, vil være at de søker sammen. Dewey skriver både om samfunnet som sådan, skolen som et miniatyrsamfunn og demokrati som fenomen. Bokens tittel er nettopp *Democracy and Education.* I vårt prosjekt har det vært lagt vekt på å legge til rette for at det skulle etableres frirom å søke samarbeid i og bidra med en handlingsberedskap som kunne gi mestring

i samarbeidet. Tanken har vært å unngå å hindre ressursene til den enkelte å få tilstrekkelig spillerom. Et masterstudium i yrkespedagogikk er en møteplass for deltagere som både har bred praktisk erfaring og bred utdanningsbakgrunn. Lykkes vi i å bidra med å skape et godt frirom ville det være store ressurser å dra felles nytte av.

Deltagelse og medvirkning er nødvendig for å få til en god utvikling. Felleskapet må gjerne eksperimentere, men læreren må også kunne tillate seg å blande seg inn for å peke på muligheter. Hensikten med å blande seg inn er å unngå å sløse med energien på det som kan virke destruktivt på fellesskapet. Dersom et slikt fellesskap skal utvikle deltagere som er myndige i sitt eget liv, som kan videreutvikle sin evne til å forvalte egne krefter, så er det avgjørende at de også videreutvikler sin dømmekraft (Dewey 1985 [1916]:36-37 og 185-187). Dømmekraft handler om å se sammenhengen mellom de handlingene de gjør og de konsekvensene dette får. Det er viktig å påpeke at Dewey i alt dette ikke ser noen prinsipiell forskjell på voksne og barn (1985 [1916]:54-55).

Vi trenger å innrette oss i et sett av spilleregler for å fungere sammen, men det betyr ikke at vi skal gjøre dette ureflektert. Vi må unngå å bli slaver av våre regler, vaner og tradisjoner. Nettopp derfor er det så viktig at vi aktivt deltar i å bedømme det vi holder på med, det fellesskapet vi tilhører og kvaliteten på de handlingene vi gjør. I det vi slutter å reflektere over dette, og bare handler ut fra gamle vaner, eller i henhold til ureflekterte spilleregler, er vi blitt slaver. Utdanning, for Dewey (1985 [1916]:73-74), handler om å bruke fordelene i det umiddelbare, her og nå, med alle sine muligheter og behov. Lykkes vi skaper vi et fellesskap som er opptatt av å dele for å fungere bedre sammen.

I lys av Dewey oppleves det som at mye av vårt prosjekt handler om å forvalte makt. Kanskje først og fremst handler det om å makte å ta ansvar for egen situasjon og legge til rette for at de saken gjelder mestrer det de står ovenfor. Det er en nær sammenheng mellom *makt* og det *å makte*, *å mestre* og *å handle*. Du makter strengt tatt først når du *gjør* (gjennomfører) det du hevder å makte. Å makte og gjøre/gjennomføre noe er da også på sett og vis å mestre det. Jeg hevder ikke at vi mestrer alt vi gjør forsøk på å gjøre. Jeg hevder bare at dersom vi skal kunne hevde å mestre noe så må vi også på sett og vis ha gjort det. Dette er et vesentlig poeng når vi arbeider med utviklingsarbeid. De saken gjelder må selv si noe om den situasjonen de befinner seg i, de må selv komme med ønsker om forandring og de må *selv gjøre* noe med det. Grendstad (1986) hevder at det å lære er å *oppdage* (selv). Det handler om å være i stand til å bedømme det arbeidet en har gjort. På lignende måte kan en si at det å

mestre er å *gjøre* (selv). Opplevelsen av å mestre og lære henger så sammen med å være i stand til å vurdere kvaliteten på det en gjør.

Dewey (1938:20)[93] beskriver en form for undertrykkelse når han advarer mot utdanninger som ikke bidrar til at elevenes sunne fornuft og dømmekraft ivaretas. Han hevder det er å rane elevene for sin medfødte (native) kapasitet. Vi risikerer å utdanne elever og studenter som gjør som de får beskjed om, men risikerer samtidig at de ikke har evnen til å bruke det de har lært. Vi risikerer i verste fall å frata våre elever og studenter muligheten til trekke ut mening av fremtidige erfaringer. Dewey hevder at det noen ganger kan være en fordel med fravær av skolegang når den er dårlig på denne måten. Den som er overlatt til å lære av sine erfaringer får i det minste anvendt sin sunne fornuft og sin medfødte dømmekraft.

Hvordan har vi så forvaltet makt i dette prosjektet? Vi har tatt en rekke konkrete grep for å forvalte makt i prosjektet. Studieplanen bidrar også med noen strukturer som regulerer forholdet mellom lærerne og studentene. Vi har gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt innenfor rammen av et studium. Prosjektet har blitt ledet og strukturert og måttet forholde seg til rammer og regler. Dette studiet foregår til forhåndsbestemte tidspunkter og er drevet i henhold til en studieplan. Studieplanen er den viktigste kontrakten mellom studentene og meg. Studenten aksepterer studieplanen ved å si ja til sin studieplass. Det kunne tenkes at studieplanen var til hinder for prosjektet. I dette tilfellet vil jeg påstå at det er heller slik at studieplanen og tradisjonen ved studiet er med å bidra med fokus og retning til forskingsprosjektet.

Utdanningen har studentens eget utviklingsarbeid som kjerneaktivitet. Hva dette utviklingsarbeidet skal handle om forvaltes i stor grad av studenten selv. Kravet er at det skal ha en yrkespedagogisk forankring. I praksis betyr det at studentene oftest velger å gjøre utviklingsarbeid i egen arbeidshverdag. Fremtidsverkstedet er altså like mye den vanlige måten å legge til rette for studentenes studiepålagte utviklingsarbeid som det er et startpunkt for aksjonsforskningsprosjektet denne avhandlingen beskriver.

Det som først og fremst skiller semesteret forskningen har foregått i, fra et gjennomsnitts semester, er graden av systematisk datainnsamling, dokumentasjon og analyse. Studentene har i mange tilfeller egentlig ikke måttet produsere så mye mer data enn de vanligvis ville gjort. Det er helt vanlig å skrive logger og lage veggaviser i dette studiet. Mer uvanlig er det at studentene har blitt spurt og akseptert at det de produserer kan brukes inn i et forskningsprosjekt. Her har det foregått et bytte-nytte-forhold. Studentene har

[93] Dette er side 20 i pdf-versjonen til boken *Experience and Education*. Boken har følgende lenke: http://ruby.fgcu.edu/courses/ndemers/colloquium/experienceeducationdewey.pdf

delt sin dokumentasjon med meg og jeg har bearbeidet den til fyldige fortellinger fra hver samlingsdag som til sist har blitt samlet i en helhetlig forskningsfortelling for hele semesteret. Gjennomgående har tilbakemeldingen vært at dette har lagt til rette for refleksjoner og systematisk repetisjon av det som har foregått i utdanningen. Kanskje mer enn vanlig har denne måten å samarbeide på gitt et mer balansert forhold mellom plikter og ansvar ovenfor hverandre. Både studentene, og jeg som lærer ved studiet, har fått tydeligere ansvar og klarere plikter. Jeg vil påstå at en viss grad av denne måten å samarbeide på kunne vært med på å ytterligere demokratisere studiet slik det drives i sin vanlige form. Jeg ser da bort fra den ekstra tiden dette ville tatt. Slik studiet er lagt opp i dag finnes det ikke tid til noe slikt. Det at jeg har drevet et forskningsprosjekt innenfor rammen av studiet har bidratt til at jeg har kunnet bruke mye mer tid på samarbeidet med studentene enn jeg vanligvis gjør. Det følger tidsressurser med forskningen.

Tidlig i samarbeidet ble det fremlagt forslag til kontrakter både for vårt daglige samarbeid og for forskningssamarbeidet. Kontraktene var en måte å forvalte makten mellom deltagerne i det daglige samarbeidet og mellom meg som forsker og studentene som medforskere i aksjonsforskningsprosjektet. Forskningskontrakten ble i sin helhet utviklet av meg, mens kontrakten for det daglige samarbeidet tok utgangspunkt i spørsmålet: Hva trenger du for å ha det bra i samarbeidet? På grunnlag av deltagernes svar på dette spørsmålet ble det utviklet noen spilleregler for samarbeidet vårt. Begge kontraktene bidro med en rekke tilleggsplikter for alle parter. De bidro også med gevinster for alle parter.

Min ledelse har vært en maktforvaltningsutfordring. På mange måter var det risikabelt å skulle være en deltagende aksjonsforsker med de tilretteleggeroppgavene det innebar. Jeg har hele tiden vært klar over at det kunne rettes kritiske blikk til det å ha en dobbeltrolle både som lærer, som skulle sluttvurdere noen av studentenes arbeider dette semesteret, og samtidig være en forskende tilrettelegger i forskningsprosjektet. Her vil jeg peke på to forhold som jeg mener et stykke på vei belyser hvorvidt prosjektet har hindret studentenes medvirkning.

Det første er min egen erfaring med lignende prosjekter både i og utenfor rammen av en utdanning. Det er krevende å få til et forpliktende samarbeid utenfor rammen av et studium. Det er stort sett et misforhold mellom forskerens ressurser og deltagernes ressurser. Midt i en travel hverdag er det krevende å bli enige om handlingsforpliktelser alle deltagerne er villige til å gjennomføre. Deltagerne har ofte mer enn nok med sin hverdag og synes det er tilstrekkelig med det de bidrar med under samlingene. I vårt tilfelle har

handlingsforpliktelsene i større grad vært knyttet til studiet enn forskningen. Jeg som forsker har kunnet høste frukter av det arbeidet studentene allerede må gjøre for å få godkjent sin studietid. En fordel dette semesteret var også at dokumentasjonen studentene skulle levere som eksamensoppgaver kun skulle sluttvurderes bestått eller ikke bestått. Det tar bort mye av karakterpresset. Studentene er kjent med at dersom de gjør jobben de skal, så er det liten sjanse å ende med vurderingen til ikke bestått. Dette er voksne studenter som gjør utviklingsarbeid i en arbeidshverdag de kjenner. Det er derfor mer snakk om å få gjort en jobb de vanligvis gjør, på en litt ny måte, enn å skulle tilfredsstille det som i noen studier kan oppleves som mer uklare eksamenskrav. Fra min egen studietid kan jeg huske hovedfaget (tilsvarende en mastergrad) som et arbeid der jeg ikke på noe tidspunkt følte meg trygg på hvilke krav jeg skulle leve opp til. Selv på innleveringsdagen fryktet jeg stryk og samtidig drømte om at jeg hadde gjort noe helt genialt som fortjente en A. Når jeg ser tilbake er jeg litt sjokkert over min egen mangel på dømmekraft. Jeg ante ikke hvilke kriterier som lå til grunn for vurderingen som skulle gjøres. Jeg nesten hører Dewey i bakgrunnen heve pekefingen og spørre om jeg var blitt ranet for sunn fornuft og iboende dømmekraft underveis i studiet.

I vårt tilfelle er det slik at studieplanen, i hvert fall i teorien, skal vise hva studentene skal ha som læringsutbytte etter semesteret. Læreplanen var noe av det første vi gjennomgikk. Jeg har flere ganger sitert læreplanen direkte i undervisningen. Gjennom hele semesteret har studentene vurdert sin egen læresituasjon gjennom å skrive logger. De har dermed vurdert sitt læringsutbytte daglig under samlingene. De har blitt spurt blant annet: Hva har du oppdaget i dag? Koblingen mellom dette og læreplanen er nok likevel ikke klar for alle. Vi har arbeidet systematisk med at studentene selv har hatt ansvar for å bedømme sitt eget læringsutbytte. I slutten av semesteret valgte vi i tillegg å utvikle vurderingskriterier sammen. Vurderingskriteriene var studentenes bedømmelse av hva de mente kjennetegnet god kvalitet på dokumentasjonen til et utviklingsarbeid. Det var altså studentenes meninger om kvalitet på deres egen eksamensoppgave det var snakk om. Vi gjorde dette så pass tidlig før innleveringen, slik at studentene hadde mulighet til å justere sine egne oppgaver i henhold til de kvalitetskriteriene de hadde blitt enige om. Jeg valgte til og med å presentere kriteriene som innspill til høgskolens lærere om hva studentene mente om kvalitet. Selv om dette kun var et innspill og ikke var styrende for den interne sensureringen, så gjorde dette noe med studentenes tillit til egen dømmekraft. Studentene viste at de faktisk maktet å sette ord på kvalitet. Flere opplevde det som fremmed og uvant, men de

maktet likevel å gjennomføre det. Det er samtidig litt underlig at studenter som selv er lærere syns dette er uvant.

Jeg mener avhandlingen viser at det har vært et bevisst forhold til maktforvaltning i prosjektet. Det er avtalt spilleregler og inngått samarbeidskontrakter, studentene har deltatt aktivt i vurdering av læringsutbytte og studentene har fått være med å påvirke og noen ganger fullstendig bestemme innholdet i undervisningen. All dokumentasjon fra prosessen tar hensyn til studentenes logger. Både delfortellingene og den samlede forskningsfortellingen har vært tilgjengelig for innsyn og kritikk. Jeg kan dokumentere at forskningsfortellingen faktisk har blitt både lest, vurdert og analysert av mer enn 30 prosent av studentene. Jeg vet at flere enn dette både har lest delfortellingene underveis og den samlede forskningsfortellingen til slutt. Jeg vil påstå at min ledelse ikke kan ha vært mer undertrykkende enn at studentene har maktet å mene noe, dele noe og gjøre noe. De har maktet å bedømme kvaliteten på eget arbeid. De har maktet å samarbeide. De har maktet å dele og ta imot det de andre har delt. De har maktet å planlegge, gjennomføre og dokumentere utviklingsarbeid i sin egen arbeidshverdag. Studentene skriver flere steder i sine logger at de har gjort oppdagelser som gjør at de kjenner større grad av mestring.

Studiet har nettopp vært preget av maktforvaltning. Vi har måttet forvalte spenningene mellom den enkeltes behov, fellesskapets behov og studiets rammer. Vi har samtidig skapt frirom og utfordret hverandres mulighetshorisonter slik at jeg våger å hevde at vi alle makter og mestrer litt mer etter dette samarbeidet enn vi gjorde før vi møttes. Om vi tar på alvor Kurt Lewins beskrivelser av eksperimentets vitenskapelige verdi (Nielsen 2004), så har det skjedd en forandring av deltagerne. De har blitt mer myndige og bedre i stand til å fungere i den gruppen de tilhører. Når vi ser på innspillene fra vår siste samlingsuke våren 2012, så utrykker studentene at forandringene også kan sies å være substansielle. Substansielle i den forstand at de har maktet å gjøre endringer gjennom handlinger og i tenkemåter. Fra forskningsfortellingen har jeg hentet følgende sitater (Kversøy 2012:113-115). Sitatene fra hver student skilles med punktmarkering:

- Jeg har endret måten jeg leser på.

- Jeg jobber annerledes med læreplanen gjennom å la elevene delta i å realisere kompetansemålene som står skrevet i den.

- Jeg har mer elevmedvirkning i min praksis der jeg lager avtaleplaner med elevene som munner ut i belønning. Elevene mine velger hvilke oppgaver/prosjekter de ønsker å gjøre på verkstedet.

- Jeg bruker Trude Slemmens 3, 2, 1[94] logg når jeg driver veiledning i klasse. Elevene vurderer da seg selv.

- Mine elever medvirker i undervisningen, kjenner generell del av læreplanen og dokumenterer i tråd med læreplanens mål.

- Jeg har i min klasse, på helse og sosialfag, blitt trygg på å slutte med en rekke skriftlige prøver og ber nå mine elever å heller vise enkelte typer kompetanse, som for eksempel omsorg, gjennom praksis og praktiske eksempler.

- Jeg har blitt bedre klasseleder og måten jeg formulerer meg på.

Alle studentene svarte denne samlingen på hvilke aha-opplevelser de hadde hatt i løpet av den første perioden som masterstudenter og hvilke faktiske endringer de hadde gjort i egen praksis. Kun en student skriver at hun ikke hadde gjort noen endringer i egen praksis.

Gadamer og aksjonsforskning

Jeg vil i det følgende gjøre noen filosofiske refleksjoner over det mulige forholdet mellom hermeneutikk og aksjonsforskning. Gadamer skriver at den hermeneutiske bevisstheten kjennetegnes ved en logisk åpen struktur (1989:262). Vi kan ikke ha erfaringer uten å stille spørsmål. Å være åpen betyr i praksis å stille spørsmål til de eller det vi står ovenfor. Forståelseshandlingen består blant annet i å undre oss og undersøke. Hensikten med forståelseshandlingens spørsmål er å søke mening. Spørsmålet gir retning. Vi stiller spørsmålet fordi vi ønsker å vite noe. Det vi spør om, dersom det er et reelt spørsmål, er noe vi ikke vet fra før. Om vi vet det fra før har ikke spørsmålet noen egentlig hensikt. Spørsmålet er et praktisk utrykk for åpenhet i møte med det vi står ovenfor. Hermeneutikk er en måte å handle på og ikke bare en måte å tenke (Greenwood og Levin 2007). Å forstå er en aktiv handling som starter med et undrende spørsmål. Gadamer beskriver forståelse

[94] Vi har arbeidet med Trude Slemmens bok (2010:145) Vurdering for læring i klasserommet. I denne boken foreslås det at elevene kan drive løpende vurdering av eget arbeid og det arbeidet de deltar i gjennom ved jevne mellomrom (en til flere ganger daglig) å fortelle hverandre tre ting de har lært, to ting som var vanskelig å forstå og en ting de vil lære mer om (3, 2, 1).

som en historisk hendelse. Det er noe som skjer der og da. Forståelse er altså noe som er i endring i et hvert møte. Greenwood og Levin (2007) setter aksjonsforskning i sammenheng med nettopp Gadamers versjon av hermeneutikk. De hevder at aksjonsforskning, på lignende måte som hermeneutikk, først og fremst er en måte å holde samtalen i gang.

En hermeneutisk bevissthet virker å være en forutsetning for å få til aksjonsforskning. Den hermeneutiske bevissthet er åpen for nye erfaringer og er ikke fanget av dogma (Gadamer 1989:362). I aksjonsforskningsprosesser er vi mennesker som møtes som skal sette meningsfylte ord på den situasjonen vi befinner oss i. Vi skal utrykke oss på måter som gjør at våre dialogpartnere opplever at det vi sier er meningsfylt og koherent. Vi deler våre horisonter gjennom ord og snakker oss nærmere hverandre gjennom bruk av ord. Vi forstår hverandre ved å undre oss over hva den andre sier. Vi søker mening. Nettopp ved å stille spørsmålet; hva er det du forsøker å si meg? – kan jeg begynne å oppdage meningen og sammenhengen i det du utrykker. Dette møtet er en historisk hendelse. Hver gang vi møtes oppstår nye slike hendelser. Vi er ikke de samme fra gang til gang.

Som aksjonsforskere prøver vi til og med å påvirke disse endringene. Vi vil skape gode endringer for fellesskapet vi tilhører. Gadamers hermeneutikk beskriver endringene som historisk uunngåelige. Gadamers hermeneutiske bevissthet vil oppleve endringer uansett hvor tilsynelatende passiv den klarer å forholde seg. Det er i så fall bare tilsynelatende, fordi å drive med forståelse er en aktivitet. Spørsmålet, undringen, er en aktiv måte å møte det vi står ovenfor. Den hermeneutiske bevisstheten søker applikasjon for de forståelseselementene den møter. Den undrer seg over hvordan det den står ovenfor kan være sant. Den søker koherens mellom deler og helheter. Den er på jakt etter en slags harmoni.

Aksjonsforskeren gjør det samme, men forsøker, ideelt sett, aktivt å sette i gang tiltak for å skape bevegelser som gagner fellesskapet. Bevegelsene og endringene er noe som uansett skjer når vi befinner oss i tid og rom. Aksjonsforskeren vil i større grad ta del i å prege bevegelsene og endringene. Hermeneutikeren er mest opptatt av å se hvordan bitene kan være i harmoni med hverandre eller hvordan de passer sammen innenfor samme helhet. Gadamer viser oss forståelsens struktur. Han viser hva den består av. Å lukke bevisstheten, altså å ikke innta en hermeneutisk bevissthet, er å la seg fange. Det er å la seg lukke inne. Dewey kaller det for en form for senilitet (1985). Han beskriver det som å ha en treaktig statisk bevissthet.

Gadamer kan kanskje tenkes å beskrive kjennetegn også ved aksjonsforskningens ontologiske struktur. Han skriver riktignok ikke noe om

aksjonsforskning i *Truth and Method* (Gadamer 1989). Gadamer beskriver forståelsens ontologiske struktur. Aksjonsforskningen vil jeg hevde er en forståelsesaktivitet som innehar lignende ontologiske elementer som de Gadamer beskriver for hermeneutikken. Vi møtes, vi utrykker oss og vi spør hverandre hva vi mener med det vi utrykker. Vi tar med oss våre horisonter og møter andres horisonter. Vi forstår gjennom de erfaringene vi har med oss og ved å søke koherens mellom våre fordommer og de bitene vi møter. Vi forstår også gjennom å forsterke sannhetskravet som ligger underforstått i det som utrykkes. Vi forstår gjennom å forsterke den andres argument. Lykkes vi oppnår vi å dele mening. Gadamer kaller det et forståelsens mirakel (1989:292).

Dersom vi ikke møter hverandre med åpenhet og undring forblir vi der vi er. Det reelle møtet blir det ikke noe av. Det blir ingen felles mening. Det er selvsagt mulig at det skjer noe som ligner, men det er ikke å drive med verken forståelse eller aksjonsforskning. Det er noe annet. Når vi makter å møte hverandre med åpenhet vil det kunne vise seg ved at vi blir bedre i stand til å fungere i den sammenhengen vi befinner oss i. Vi oppdager og skaper mening. Paulo Freire sier noe lignende (1999). Han viser også en vei fra dialogen som et meningsskapende fellesskap, til dialogen som et handlende fellesskap som søker forandring. Freire hevder at dialogens essens er ordet. I ordet finner vi både refleksjon og handling. Han skriver (1999:71): *«Det finnes ikke noe virkelig ord som ikke samtidig er praksis»*. Han skriver videre på samme side:

> Når et ord berøves sin handlingsdimensjon, vil refleksjonen også automatisk lide, og ordet forandres til tomt pjatt, til verbalisme, et fremmedgjort og fremmedgjørende «blabla». Det blir et tomt ord, som ikke kan anklage virkeligheten, for anklager er umulige uten at man er opptatt av å forandre, og det finnes ingen forandring uten handling.

Aksjonsforskning er en aktiv måte å forstå og forandre. Det har vært et kjennetegn ved vårt prosjekt. Hermeneutikk er en forståelsesaktivitet som erkjenner forandring. Som aksjonsforsker opplever jeg sterkt slektskap mellom aksjonsforskning og en hermeneutikk slik Gadamer beskriver den. Min dragning mot Gadamers hermeneutikk handler om behovet for tydeligere teoretisk rammeverk for aksjonsforskning. Jeg har vært på jakt etter måter å forklare aksjonsforskningens vitenskapende verdi og uavsluttbare natur. Gadamers hermeneutikk oppleves å ha noen av de elementene jeg har vært på jakt etter. Patta Scott-Villiers skriver følgende om Gadamer og et mulig

teoretisk forhold mellom aksjonsforskning og hermeneutikk (2014:374) i *The Sage Encyclopedia of Action Research*[95]:

> His work appeals to the value of participating with others, to conversation and practical reason, all values of deep relevance to action researchers. In action research, as in hermeneutics, neither researcher nor the researched are dominant, continuities are agreed on, differences are reconciled but maintained and sophisticated historical consciousness does not come to grips with its own naiveté. The second edition of *Truth and Method* ends by saying that it would be against hermeneutics to finish with a conclusion; the dialogue will continue. It is the final sentences that perhaps suggest most clearly Gadamer's relevance to action research, in its emphasis on unending dialogue. If we consider action research not as a method but as a philosophical orientation towards coming to understanding with others, it is possible to see how Gadamer's philosophy might just be right.

[95] David Coghlan og Mary Brydon-Miller er hovedredaktører for denne boken.

Kapittel 9

Har jeg lykkes i å skape viten om medvirkning i utdanning og forskning?

Hovedtemaet for prosjektet har vært eksperimenter med medvirkning i utdanning og forskning. Det er to forskningsspørsmål som bearbeides og belyses i avhandlingen. Det første er knyttet til hvordan å bidra til å utvide mulighetshorisonten for medvirkning i utdanningen. Det andre er knyttet til hvordan å bidra til å utvide mulighetshorisonten for medvirkning i aksjonsforskningen. Når det gjelder medvirkning i utdanningen har fokuset vært på masterutdanningen i yrkespedagogikk, men en rekke av refleksjonene og funnene er antagelig relevante for utdanning generelt. Når det gjelder medvirkning i forskningen har fokuset vært på aksjonsforskning, men spørsmålet om deltagelse i analyse er antagelig også relevant for andre former for forskning. Jeg har i dette prosjektet tatt tak i en uro jeg har kjent på som forsker. Uten medvirkning fra de saken gjelder, risikerer jeg å analysere meg frem til resultater som ikke er gjenkjennelige for deltagerne forskningen handler om.

For å gjennomføre prosjektet har jeg benyttet meg av det frirommet som allerede finnes i masterutdanningen. Samtidig har jeg forsøkt å utvide mulighetshorisonten for medvirkning i utdanningen. Jeg har på lignende måte benyttet meg av det frirommet jeg mener allerede er å finne i ulike aksjonsforskningspraksiser. Et eksempel kan være fremtidsverkstedet slik det beskrives av Müllert og Jungk. Samtidig har jeg også forsøkt å utvide mulighetshorisonten for medvirkning i forskningen. I utdanningen har det radikale grepet vært å la studentene utvikle vurderingskriterier for hva de mener kjennetegner god kvalitet på eget utviklingsarbeid/eksamensarbeid. I

forskningen har det radikale grepet vært å invitere forskningsdeltagerne til å delta i analysen av data.

For egen del er det noen tema som har grepet meg og som har kommet til syne underveis i prosessen. Det som har opplevdes å være radikalt, mens prosjektet ble gjennomført, har etter nøyere refleksjon, nærmest fremstått som opplagt sett i lys av at prosjektet drives innenfor en utdanning og en forskning som har demokrati og medvirkning som sentrale verdier. Hva skulle være poenget med en slik utdanning dersom studentene gjennomfører den uten å utvikle en selvstendig kvalitetsforståelse? Hva skulle være poenget med aksjonsforskning dersom deltagerne ikke kjenner seg igjen i analysen og konklusjonene?

Analysedeltagerne bidrar til å avmystifisere disse spørsmålene. Analysedeltagerne, som i de fleste tilfellene både er studenter og lærere, er opptatt av det som er relevant og nyttig for deres egen situasjon. I den delen av analysen som dreier seg spesielt om utdanningen er både studentene og analysedeltagerne mest opptatt av lærerhåndverket som utføres under samlingsdagene. Det er egentlig ikke så merkelig. De er lærere selv. De er profesjonelle lærerhåndverkere. En av de tingene som altså oppleves relevant for studenter som er lærere, og som deltar i en lærerutdanning på masternivå, er lærerhåndverk. Det er akkurat så lite mystisk. De bekrefter Dr. Vesa Taatilas (2011) påstander om at studentene opplever utvikling når de gjør noe som er relevant og interessant. Læringen får da en mer naturlig plass i prosessen og blir nærmest et biprodukt av å holde på med noe nyttig og meningsfylt. Jeg har på denne måten også maktet å vise hvordan å operasjonalisere høgskolens ambisjoner (HiOA 2012:7-14), om å være en samarbeidspartner for arbeidslivet, som tilbyr relevante utdanninger med studentinvolvering i forskning og utviklingsarbeid.

Det er også gledelig at studentene som har skrevet rådataen, blant annet i form av loggene, reflekterer over lærerhåndverket som gjøres innenfor studiet. Det sier forhåpentligvis også noe om at maktforvaltningen har fungert på en god måte. Studentene våger å mene noe om måten studiet drives. Studentene er opptatt av måten vi driver læreprosesser. Studentene gleder seg over læringsverkstedene som de opplever å være meningsfylte for deres egen læring. Engasjementet styrkes ved at de opplever at tilretteleggerstrategiene og lærerhåndverket, som brukes der, også er interessante og relevante for deres egen lærerpraksis. Det er i tråd med ambisjonen i prosjektet om å utnytte

drivkreftene i studentenes behov, interesser, ønsker og drømmer. Intensjonen har nettopp vært å ta studentenes motivasjonskrefter[96] på alvor.

Analysedeltagerne ble bedt om å fortelle hva de opplevde kom til syne gjennom lesningen av forskningsfortellingen. De hadde anledning til å skrive om hva som helst. Sett i ettertid virker det ikke så underlig at analysedeltagerne fokuserte på lærerhåndverket. Jeg må samtidig innrømme at det ikke var mitt eget hovedfokus etter å ha lest det samme datamaterialet de første gangene.

Jeg har vært mest opptatt av medvirkningsspørsmålet spesielt, altså om det å skape flere muligheter for medvirkning i studiet og i forskningen. Jeg hadde en grovplan om å arbeide systematisk med studentenes dømmekraft knyttet til studiet. I møte med studentene ble dette fokuset utfordret og justert til å handle om medvirkningen i seg selv. Den opprinnelige tanken var at medvirkningen var et middel for å utvikle vurderings- og evalueringsmåter som yter rettferdighet til yrkespedagogisk utviklingsarbeid og aksjonsforskning når det er kjerneaktivitet i utdanningen. Tidlig ble det klart at det å utvide mulighetshorisonten for selve medvirkningen var det første det var behov for å ta tak i. Jeg hadde trodd det bare skulle være et steg for å komme frem til det opprinnelige målet med prosjektet. Etter hvert ble medvirkningen selve hovedfokuset. Dette gjorde også noe med perspektivet mitt på hvordan analysen av forskningsprosjektet ideelt sett burde foregå. Jeg ble mer opptatt av at tilretteleggeroppgavene mine skulle bidra til så gode kår som mulig for medvirkning. Jeg ble opptatt av at relasjonsbyggingen skulle skape et godt klima for medvirkning.

Jeg har underveis undret meg over dilemmaet at studentene har hatt så mye mindre tid til å medvirke i prosjektet enn jeg ideelt kunne ønske. Når først fokuset ble medvirkning kom det til syne flere områder og flere aktører som kunne vært omfattet av medvirkningen. Jeg tenker her på medvirkning i planleggingsprosessen til hver undervisningsdag eller alle studentenes medvirkning i å diskutere funnene til analysedeltagerne. Jeg tenker også på kollegaer og ledelse ved institusjonen som kunne vært inkludert i medvirkningsprosessen om vurderingskriterier. Samtidig er jeg klar over at måten dette ble løst på var realistisk. Dette er en problemstilling for de fleste aksjonsforskningsprosjekter. Forskeren som leder prosessen har ofte mye mer tid til prosjektet enn deltagerne. Jeg opplevde, på samme måte som sikkert mange andre aksjonsforskere opplever, at jeg ofte ville mer enn deltagerne. Dette medførte at jeg noen ganger fikk en rolle som kanskje ikke var fullt så

[96] Jeg utdyper dette i kapittel 4 av avhandlingen

demokratisk som jeg kunne ønske. Det har til tider vært urovekkende. Det kom til syne spørsmål om hva jeg kunne forvente av demokrati og medvirkning innenfor stramme rammer. Hva ville det si å få til så mye demokrati og medvirkning som mulig innenfor slike rammer? Jeg innså at det var naturlig at noen måtte styre prosessen og at noen hadde mer tid og mer engasjement enn andre. Det var jeg for så vidt klar over helt fra starten, men de ble nødvendig å gjøre regnskap med meg selv om jeg utnyttet så mange muligheter som mulig.

Løsningen ble på mange måter å ta tak i tilretteleggerrollen og tilretteleggerredskapene for å bidra til, så optimalt som mulig, å få til mest mulig medvirkning innenfor de rammene vi nå engang hadde. Det ble laget kontrakter for samarbeidet og spilleregler for samspillet. Det ble gjennomført et fremtidsverksted der alle hadde aktive roller og der det ble skrevet logger og laget veggaviser slik at alles stemme skulle bli løftet frem og hørt. Studentene var aktive i å komme med ønsker for undervisningen. Vi fikk tatt tak i disse ønskene i kanskje enda større grad enn jeg kunne håpet på. Vi fikk blant annet en ekstra undervisningsdag vi ikke hadde regnet med. I og med at denne måtte tas på sparket bar dagen preg av, kanskje mer enn noen annen undervisningsdag, å ta studentenes medvirkning på alvor.

Jeg hadde helt fra starten en nagende uro for at jeg tok for mye plass i undervisningen og i forskningen. Samtidig var det et visst press fra studentene om at de ønsket å bli forelest for. Det kunne til tider bli i meste laget med aktive gruppeprosesser for studentene. Om jeg snur på det er det som foregikk kanskje et tegn på manglende medvirkning og demokrati. Hadde flertallet fått bestemme hele veien, så hadde det antagelig blitt mer forelesninger og mindre gruppeprosesser. Jeg kan i hvert fall si at der studentene og jeg var denne høsten, så ble studentene utfordret til aktiv deltagelse i en slik grad at de noen ganger protesterte. Kanskje tålte vi ikke mer medvirkning enn det vi fikk til. Det betyr ikke at jeg mener at utdanningen ideelt sett ikke skulle ha enda mer medvirkning. Det betyr antagelig bare at med de vanene, tradisjonene og de mulighetshorisontene vi hadde med oss inn i møtet med hverandre, så var det omtrent dette vi tålte. Studentene medvirket på mange måter til å begrense medvirkningen mer enn jeg opprinnelig hadde planlagt. På den ene siden tok jeg mer plass enn jeg selv ønsket. På den andre siden, på sett og vis, krevde studentene at min rolle skulle ta så pass mye plass. De ønsket trolig at jeg tok mer av plassen. Dette er et dilemma jeg må arbeide videre med både som tilrettelegger og teoretiker. Når hånden utfører hodets ideer blir det ikke alltid slik en hadde tenkt. Teori og praksis, er som det ofte er, ikke helt det samme.

I forlengelsen av dette ble jeg tidlig klar over og påminnet en utfordring Müllert og Jungk (1989) påpeker i sin bok, og som jeg selv har hatt erfaringer med. Deltagerne i aksjonsforskningsprosjekter og fremtidsverksteder strever med utopifasen. Det er vanskelig å presse grensene for egen mulighetshorisont. Det beror kanskje både på mangel på utsikt og på presset om å skulle være kreativ nærmest på kommando. Jeg fikk forsterket inntrykket over hvor krevende det faktisk er.

Fire elementer har grepet meg spesielt med hensyn til akkurat dette. Det er sikkert flere jeg ikke har sett. Det første er mye vanskeligere enn det kan se ut til. Det handler om å sette ord på egen praksis og egen arbeidshverdag. Både refleksjonsprosessen og selve ordsettingen var uvant for mange. En skulle kanskje tro at lærere var bedre skodd til dette enn en del andre. Det er de nok også på mange måter. Likevel uttrykte studentene frustrasjon over at det var vanskelig. Mange var ikke vant med å snakke om sin egen praksis på denne måten.

Det andre elementet handlet om å dele sitt perspektiv med de andre i gruppen. En ting er å sette ord på egen praksis og egen arbeidshverdag for seg selv eller i en fortrolig tosomhet, noe annet er det å dele sine tanker med en hel gruppe. Dette dreier seg både om sjenanse og behovet for å fremstå reflektert og veltalende. De første to elementene var på mange måter avgjørende for det tredje. For flere av studentene tror jeg bare det å sette ord på egen praksis og så dele det var mer enn nok. Det kunne vært behov for mer tid og mindre steg. Jeg ser at situasjonen ikke var ideell for alle.

Det tredje steget handlet om at vi kan utvide våre mulighetshorisonter i møte med andres beskrivelser fra sitt ståsted. I mangfoldet av perspektiver skulle det være potensiale for å se muligheter en ikke hadde tenkt på tidligere. Vi gjennomførte denne fremgangsmåten i alle fasene i fremtidsverkstedet. Det betydde av studentene fikk et mangfold av perspektiver både på uro og kritikk over egen og andres arbeidshverdag. De fikk også komme i kontakt med et mangfold av behov, ønsker og visjoner for fremtiden og fikk innsikt i en rekke perspektiver på praktiske forslag til hvordan utfordringene kunne tas tak i.

Det fjerde elementet var å hente inspirasjon utenfra. Jeg tok studentene med på noen mentale utkikkspunkter og viste dem prosjekter de ikke hadde sett tidligere. Dette ble kommentert i mange logger. Det var utviklingsarbeidene til Sugata Mitra, Takao Furuno, brødrene Freitag og flere andre. Det var også gjennom arbeidet med bøkene til Paulo Freire og John Dewey. Det er ikke alltid nok å be deltagere om å komme med ønsker og fortelle om drømmer. Noen ganger må vi hjelpe hverandre til mer utsikt og få andre til å åpne dører inn i rom vi ikke ante eksisterte. Jeg opplevde at det å

legge til rette for å videreutvikle mulighetshorisonten til hverandre fordrer at vi våger å være synlige. Det handler også om å våge å forvalte makt og innse at det åpne spørsmålet – hva ønsker du? – ofte ikke er tilstrekkelig.

Jeg har også reflektert over om denne fremgangsmåten egentlig gjør noen forskjell enn om jeg hadde gjennomført tradisjonelle forelesninger hele veien. Flere av studentene ville antagelig ha likt dette vel så bra som måten undervisning ble håndtert dette semesteret. Kanskje hadde demokratiske valg om dette underveis fått frem at vi skulle hatt flere tradisjonelle forelesninger og mindre medvirkning. Slik sett valgte jeg å la min vilje få gjennomslag. Mine behov var godt forankret i studieplanen og tradisjonen ved studiet. Studentene fikk medvirke innenfor en rekke rammer som var satt. Måten semesteret ble gjennomført på bidro til hvilket læringsutbytte studentene fikk dette semesteret. Jeg mener rekkefølgen, relasjonsbyggingen, medvirkningen og delingen utgjorde en forskjell fra om vi hadde gjennomført semesteret bestående hovedsakelig av forelesninger.

Jeg har tidligere argumentert for at motivasjon er tett knyttet opp til studentenes behov og interesser. Jeg mener derfor det er et poeng å la studentene få synliggjøre sine behov og interesser slik at studiets innhold kan justeres i henhold til dette. Jeg tror at selv om studentene skulle utrykke begrensede behov og interesser, så blir det satt i gang en refleksjonsprosess. Refleksjonsprosessen bidrar til å sette døren på gløtt for i hvert fall å undre seg over egne behov og interesser. Det handler rent pedagogisk om å berede grunnen. Det er en forskjell om vi blir påtvunget noe eller om vi blir spurt om hva vi ønsker.

De eksterne innspillene var velkomne. Jeg spekulerer på om de var ekstra velkomne fordi studentene i forkant hadde strevet med sine behov, interesser, ønsker, drømmer og visjoner. Jeg har ikke grunnlag for å avgjøre om dette semesteret er mer eller mindre lurt gjennomført enn andre semestre ved masterstudiet. Det jeg likevel vil påstå er at semesteret bidro til at studentene faktisk gjennomførte og dokumenterte utviklingsarbeid i egen arbeidshverdag. De satt ord på sin nåsituasjon og sine ønsker og laget planer for å ta tak i det de drømte om å få til. De satt ord på hva som kjennetegner kvalitet på slikt arbeid og de var aktivt med på å bestemme innholdet i undervisningen. Med ett unntak påstod faktisk alle studentene at semesteret hadde bidratt til substansielle endringer i egen lærerpraksis.

Jeg vil nå ta et steg tilbake. Jeg hevdet at studentenes analyse fikk frem noe mer, altså noe jeg ikke umiddelbart hadde sett i min analyse av data. Mens jeg hadde vært mest opptatt av min egen tilretteleggerrolle, hvorvidt jeg tok for mye eller for lite plass, hvorvidt det hadde vært for mye eller for lite

medvirkning og hvorvidt mine innspill bidro til utsikt til nye perspektiver på annen måte enn en ren forelesningsstrategi ville gjort, var studentene mest opptatt av det som var relevant for deres egen praksis. Når studentene analyserte data så de etter hva de kunne bruke, altså ha nytte av, i sin egen praksis. På mange måter virket det som analyseprosessen var vel så mye en lære- og gjenoppdagelsesprosess for deltagerne. Studentene var like mye i sitt eget perspektiv som jeg var, og resultatene av analysen derfor ble forskjellig. På mange måter lignet resultatene av analysen fra deltagerne fra kull 2011, 2009 og den eksterne analysedeltageren mer på hverandre enn den jeg selv hadde foretatt. Det gjør ikke min eller de andre deltagernes analyse kvalitetsmessig bedre eller dårligere enn hverandre. Det gjør dem først og fremst forskjellige. Denne forskjellen er mer nyttig enn urovekkende. Vi har vist at når de saken gjelder deltar i analyse, så i hvert fall i vårt tilfelle, ser analysedeltagerne noe annet i data enn det forskeren selv gjør. Deltagelsen bidrar altså til noe mer. Kristiansen (2009) peker nettopp på at den saken gjelder har særlig innsikt i det hun opplever er relevant og er dermed med på å gjøre synlig det som i en annen forskningsprosess lett kunne forblitt usynlig. Kristiansen henviser også til Kurt Lewin og peker på at han ønsket forskning som var handlingsorientert og direkte koblet til endringer. Vi har vist at dette kan være fruktbart for deltagerne.

Det er en påminner om hva hensikten med aksjonsforskning er ment å være. Aksjonsforskning er, i følge Hillary Bradbury og Peter Reason (i Brydon-Miller, Greenwood og Maguire 2003:10-11), en demokratisk medvirkningsprosess opptatt med å utvikle praktisk kunnskap i jakten på meningsfylte menneskelige formål relevant for de det gjelder på det tidspunktet de befinner seg i historien. Aksjonsforskning søker å koble handling og refleksjon, teori og praksis i medvirkning med andre. Hensikten er praktiske løsninger på saker som angår mennesker og utviklingen til individer og de samfunnene de tilhører. Jeg opplever at mer enn noe annet, så er det nettopp det vi har lykkes med i dette prosjektet. Vi har gjennom ulike metodeeksperimenter med medvirkning i utdanning og forskning, tatt tak i noe som er relevant for de prosjektet har angått. Vi har forsøkt å koble handling, refleksjon, teori og praksis på en måte som angår deltagerne i deres studiesituasjon og deres arbeidsliv. Studentene som deltar i analysen bekrefter dette. Analysedeltagerne peker på det som har vært nyttig for dem både som lærere og studenter. Loggene viser lignende tendenser. Her peker studentene på det som er viktig for dem som studenter og lærere. Jeg som har ledet prosessen bekrefter også dette. Jeg har vært opptatt av det som angår min praksis som lærer ved masterstudiet og det som er utfordringer i min rolle som

forsker i prosjektet. Studentene bekrefter at samarbeidet har bidratt til utvikling. Kurt Lewin hevder at det har vitenskapelig verdi at deltagerne blir mer myndige og dermed blir bedre i stand til å fungere i relasjon til den gruppen eller den organisasjonen de tilhører (Nielsen 2004). Jeg vil påstå at prosjektet har produsert tilstrekkelig med empiri til å forsvare at det har vi lykkes med. Gruppen har blitt bedre til å fungere sammen og studentene har videreutviklet sin praksis som studenter og arbeidstagere.

Et viktig poeng jeg også vil belyse er at medvirkningen til analysen faktisk lot seg gjennomføre. Det ble ikke kaos. Funnene sprikte ikke i alle retninger. Mine egne funn fremstod heller ikke som bedre enn de andre deltagernes funn. Her tenker jeg vi har identifisert noen suksesskriterier. Loggenes utforming gav fyldig og meningsfylt data å konstruere en forskningsfortelling på. Deltagerne takker for at de har fått delta i analysen fordi de opplevde det som nyttig for deres egen situasjon. Det er et viktig signal for fremtidige prosjekter. Hvordan kan jeg samle inn data og konstruere forskningsfortellinger som gir insentiver for deltagelse i analysen? Altså, hvordan kan analyseprosessen tenkes som en læreprosess for deltagerne vel så mye som å få gjort en analysejobb for prosjektet? Jeg ser til og med forankringsmessige verdier i deltagelsen i analyseprosessen. Det vil være en styrke for et forskningsprosjekt at de som saken gjelder ikke bare har solid innsikt i prosjektet de har deltatt i, men også anerkjenner funnene prosjektet presenterer. Jeg har en tendens til å tenke at deltagerne skal gi, bidra, delta og hjelpe meg og mitt prosjekt. Det er ikke slik jeg ønsker det skal være. Likevel, når prosjektet er i gang, og tiden raser avgårde, og resultatene skal på plass innen fristen, så er det lett å komme på defensiven og tenke mest på mitt. Min opplevelse er at i et prosjekt som dette, der det har vært så pass mange begrensende rammer, særlig tiden vi har hatt sammen, så har en utvidet medvirkning i analyseprosessen bidratt til å styrke prosjektet. Den utvidede medvirkningen har bidratt til større forankring både for undervisningen og forskningen.

Jeg har en opplevelse av store og små sirkler som krysser hverandre og kommer tilbake til utgangspunktet. Om det er noe i prosjektet som tok på alvor grovplanens ambisjon for å videreutvikle studentenes dømmekraft, så må det ha vært deltagelsen i å utvikle vurderingskriterier og deltagelsen i analyse av data. Deltagerne har sluppet inn over grensene til både forskerens domene og lærerne ved studiet sitt domene. Ikke bare ser det ut til å ha fungert, men det har styrket studentenes forståelse av både studentrollen, lærerrollen og forskerrollen. Nå er dette også sirkler som krysser hverandre og går inn i hverandre. Studentene er lærere selv. De er lærere som går på en

forskerutdanning. Som en del av forskerutdanningen deltar de selv i et aksjonsforskningsprosjekt. Aksjonsforskningsprosjektet tar utgangspunkt i deres praksis som lærere der de som forskere skal gjennomføre utviklingsarbeid i deres egen arbeidshverdag. De er vant med å utvikle kvalitetskriterier for å vurdere sine egne elevers arbeider. I dette prosjektet må de utvikle kvalitetskriterier for å vurdere sine egne prosjekter. De må selv gjøre analysearbeid i de utviklingsarbeidene og aksjonsforskningsprosjektene de gjennomfører på sine egne arbeidsplasser. I dette prosjektet får de førstehåndserfaringer med å delta i analysen av data de selv produserer.

Jeg påstår at vi har skapt viten om måter å få til mer medvirkning i utdanningen. Jeg mener også vi har skapt viten om hvordan vi kan få til mer medvirkning i aksjonsforskningen spesielt og muligens også forskning mer generelt. Dette er ikke noe jeg bare påstår. Jeg mener å ha fremvist klare empiriske eksempler på hvordan dette kan gjennomføres og hvordan det fungerer. Jeg har så begrunnet prosessen og vist at mine strategier har teoretisk støtte fra flere ulike vitenskapelige retninger og fra en rekke teoretikere.

Hva slags støtte er det snakk om her? Jeg skal hente frem igjen noen av disse perspektivene. Vi har drevet konkrete metodeeksperimenter i et fellesskap for å skape viten (Nielsen 2004). Den viten vi har skapt har både dreid seg om deltagernes myndiggjøring, men også om å få frem konkrete metoder for medvirkning i utdanning og forskning. To nøkkeleksempler er medvirkning i utdanningens vurderingskriterier og forskningens analyse. Vi har, som McNiff og Whitehead skriver (2006:7), vist at;

> Action research is a form of enquiry that enables practitioners everywhere to investigate and evaluate their work. They ask, 'What am I doing? What do I need to improve? How do I improve it?

Jeg kjenner meg tilfreds med at vi har klart å være radikale. Jeg tror Kurt Aagaard Nielsen hadde rett når han pekte på at deler av prosjektet nettopp var radikalt. Vi har gått lengre enn vanlig og vi har utvidet våre mulighetshorisonter. Vi har skapt viten om muligheter for medvirkning i utdanning og forskning som er utover det vi selv er vant med og utover det som er tradisjonen vi tilhører.

Var metodemangfoldet og teorimangfoldet meningsfylt? Avhandlingen har i hvert fall tatt Alvesson og Skjöldbergs (2009) oppfordring på alvor. Avhandlingen viser kreativ interaksjon mellom ulike teoretiske rammeverk og viser at for eksempel grounded theory (Charmaz 2006), hermeneutikk (Gadamer 1989), diskursteori (Habermas 1996) og Deweys (1985 [1916])

pragmatiske pedagogiske teori kan passe inn i samme koherente helhet. Det kan se ut som det er noen skarpe kanter som må rundes litt av for å få dem til å passe helt sammen, men det virker å være flere muligheter enn hindrende problemer. Avhandlingen tar på alvor de fire elementene Alvesson og Skjöldberg (2009) peker på. Reflektert forskning krever systematikk og tydelige strukturer. Siden avhandlingen noen ganger beveger seg i grenselandet for det mer vanlige, har både den praktiske tilretteleggingen og dokumentasjonen av det metodiske vært gjort så eksplisitt som mulig. Ambisjonen er at avhandlingen blant annet skal kunne brukes av studenter som har ambisjoner om lignende prosjekter. Reflektert forskning, underforstått også forskningen i denne avhandlingen, tar også på alvor fortolkningsutfordringene og de hermeneutiske arbeidsoppgavene en slik forskning står ovenfor. Fortolkningsspørsmålet har blitt belyst gjennom Hans-Georg Gadamers teori om hva det vil si å forstå noe. Gjennom Platons dialoger, fortolket gjennom Stephen Halliwells optikk (2002), har jeg tatt på alvor formidlingsutfordringene om hva det vil si å representere noe med ord. Det er vel å bra, slik Gadamer påpeker, å være åpen og undrende i møte med det jeg forsøker å forstå. Ofte tror jeg vi glemmer at det er en jobb å gjøre i andre enden også. Det betyr noe at jeg som forsker formidler på en måte som er gjenkjennelig og fungerer i praksis. Som aksjonsforsker betyr det også noe at jeg formidler med en intensjon om å bidra til langvarig sunnhet i de mellommenneskelige forholdene teksten angår. Det betyr blant annet å bruke ord de saken gjelder forstår og reflektere over om det en har deltatt i faktisk har gagnet.

Det tredje elementet Alvesson og Skjöldberg (2009) peker på er den politisk-ideologiske karakteren til forskning. Avhandlingen fremmer en idé om at medvirkning i både forskning og utdanning er noe verdifullt. Dette er forankret blant annet i høgskolens strategidokumenter (Høgskolen i Oslo og Akershus 2012) og i flere av myndighetenes styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet og Nærings- og handelsdepartementet 2009). Det er kanskje ikke kontroversielt å snakke om medvirkning i utdanning og forskning som sådan. I den utstrekning vi har gjennomført det i vårt prosjekt, hevder jeg likevel vi presser grenser og utfordrer ideologiske og politiske ideer om medvirkning. Det vekker uro når studenter skal slippe inn på lærernes arena. Det vekker skepsis når forskningsdeltagere slippes inn over grensen til forskerens domene.

Det fjerde elementet Alvesson og Skjöldberg (2009) hevder kjennetegner reflektert forskning er hvorvidt den er klar over utfordringene med å representere noe gjennom ord. Jeg har hatt det som en eksplisitt

problemstilling i avhandlingen. Jeg har forsøkt å ta hensyn til det språklige fellesskapet som er etablert mellom deltagerne og meg. Noen ganger beveger jeg meg derfor i grenselandet for hva jeg innser er vanlig for avhandlinger i «ph.d-sjangeren». Noen gang frykter jeg at jeg ikke makter å overholde mitt eget ønske om å snakke i et språk som er innenfor rammene av det språklige fellesskapet jeg har hatt med studentene.

John Dewey har fulgt meg gjennom hele avhandlingen. Han skriver mye om utdanning, demokrati, metode, vaner, tradisjoner og læring. Han har fått masse plass, så jeg skal ikke gjenta det her. Det er samtidig fristende å innrømme at Dewey, særlig boken *Democracy and Education* (1985 [1916]), nærmest er et knutepunkt for avhandlingen. Det var en glede å drive leseverksted med en gruppe studenter 2012-2013 nettopp med denne boken som møteplass.

Jeg kjenner både tilfredshet og uro over bruken av Jürgen Habermas diskursteori. På den ene siden var det en lettelse å lese at Habermas selv brukte elementer fra Peter Strawson artikkel *Freedom and Resentment* i sin egen bok med tittelen *Diskursetik. Notitser til et begrunnelsesprogram* (1996). Habermas innrømmer at han bruker Strawsons argumenter til noe annet enn de var tiltenkt. Det gjør det på en måte tillatt å gjøre noe tilsvarende når jeg har søkt etter begrunnelser. Jeg ønsket å finne en valideringsstrategi for funn som kom frem i analyse gjennomført i medvirkning med de saken gjelder. På den andre siden er det Habermas jeg låner fra. Mange mener nok noe om dette og jeg håper jeg ikke har gått for langt. Jeg har i hvert fall forsøkt meg. Det kjennes som jeg tar tak i noe som er viktig. Jeg innser at det er mer arbeid å gjøre på dette punktet.

Bruce McKenzie har dukket opp flere steder. Det har vært tynt med henvisninger til hans bøker. Vi ved Institutt for Yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus har hatt en god del kontakt med Bruce McKenzie og har noen ganger brukt han som tilrettelegger til noen av våre egne utviklingsprosjekter. Han sier selv at han ikke ønsker å produsere bøker, men deler åpent over internett. Jeg opplevde det var vanskelig å unngå å nevne McKenzie siden han bidrar med en slags *missing link* med sine systemteoretiske perspektiver. Han er som Charmaz (2006) opptatt av det som *griper oss* og det som *kommer til syne*. Samtidig tråkker han sti for å vise hvordan analyse kan gjøres av de saken gjelder umiddelbart, raskt og enkelt. I det praktiske har McKenzie vært vesentlig for avhandlingen.

Kathy Charmaz (2006) versjon av grounded theory har kanskje gitt mer inspirasjon og mot enn det jeg har klart å formidle. Hun ønsker orden og system og åpner døren for å utvikle de praktiskmetodiske redskapene

forskeren opplever han trenger. Jeg har forsøkt å leve opp til ideene Charmaz presenterer samtidig som jeg i det praktiskmetodiske har gått mine egne veier. Det var spennende å undersøke hva Charmaz hadde å bidra med. Jeg føler meg ikke ferdig med dette teoretiske perspektivet. Det er flere enn meg som ser i retning av grounded theory. Aksjonsforskeren Morten Levin (2012) peker i Charmaz retning og aksjonsforskeren Bob Dick (2007) skriver artikkelen: *What can grounded theorists and action researchers learn from each other?*. Charmaz er redaktøren for antologien artikkelen til Dick står trykket i. Antologien fra Sage (2007) er *The Sage handbook of grounded theory*. Dataanalyse har ofte vært et noe ullent tema i aksjonsforskningsprosessene jeg har deltatt i. Med inspirasjon fra Charmaz og McKenzie har jeg fått bedre systematikk i mine analysestrategier. Jeg mener avhandlingen gir tydelige praktiskmetodiske beskrivelser som lar seg utprøve av andre. Disse er tydelige nok til at jeg mener å leve opp til avhandlingens tittel: *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning*.

Litteratur

Ackrill, John Lloyd (1999). Language and Reality in Plato's Cratylus. I: Fine, Gail (red.) 1999. *Plato 1: Metaphysics and Epistemoligi.*125-142. Oxford: Oxford University Press

Algreen-Petersen, Eva (2011). *Kann man flytte solen?* Roskilde: Institutt for, Miljø, Samfund og Rumlig Forandring, Roskilde Universitet

Alvesson, Mats og Skjöldberg, Kaj (2009) (2. utg). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research.* London: Sage

Apel, Karl-Otto (1988). *Diskurs und Verantwortung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Aristoteles (1995). *Poetics.* I: Goold, George P. (red.) Cambridge: Harvard University Press

Askheim, Ole-Petter og Borg, Marit (2010). Deltagerbasert forskning i psykisk helsearbeid – et bidrag til mer «brukbar» kunnskap?. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid,* 7 (2) 100-109. Oslo:Universitetsforlaget

Beston, Gro (2009). Forskning sammen med dem det gjelder. I: Borg, Marit og Kristiansen, Kristjana (2009). *Medforskning – å forske sammen for kunnskap om psykisk helse.* Oslo: Universitetsforlaget

Black, Max (1992). Dewey's Philosophy of Language I: Tiles, James E. (red.). *John Dewey Critical Assessments Volume IV.* London: Routledge college

Bladt, Mette og Nielsen, Kurt Aagaard (2013). Free space in the processes of action research. *Action Research,* 11 (4), 369-385

Bolman, Lee G. og Deal, Terrence E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* (4. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal

Borg, Marit og Kristiansen, Kristjana (2009). *Medforskning – å forske sammen for kunnskap om psykisk helse.* Oslo: Universitetsforlaget

Brimnes, Niels (2004). Fortiden, historien og den videnskabelige konstruktion. I: Aagaard, Lars og Brock, Steen (red.). *Videnskabens ansigter.* Århus: Philosophia (s. 54-65)

Brydon-Miller, Mary, Greenwood, Davydd og Maguire, Patricia (2003). Why Action Research? *Action Research,* 1 (1), 9-28

Brydon-Miller, Mary, Greenwood, Davydd (2006). A re-examination of the relationship between action research and human subjects review processes. *Action Research,* 4 (1), 117-128

Brøgger, Benedicte og Eikeland, Olav (red..) (2009). *Turning to practice with action research.* Frankfurt am Main: Peter Lang
Bruselius-Jensen, Maria (2011). *Poetiske perspektiver på det gode skolemåltid.* Roskilde: Forkerskolen i Livslang Læring
Burnyeat, Myles (1999). Culture and Society in Plato's Republic. I: Peterson Grethe B. (red.) *The Tanner Lectures on Human Values 20.* Salt Lake City: University of Utah Press
Carr, Wilfred og Kemmis, Stephen (1986). *Becoming critical.* London/Philadelphia: The Falmer Press
Charmaz, Kathy (2006). *Constructing a Grounded Theory.* Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage
Christiansen, René B. (2013). *Fra seminarium til skole: en grounded, fænomenografisk analyse af nyansatte, nyuddannede folkeskolelæreres oplevelse af lærerarbejdet.* Roskilde Universitet Lenke: http://rudar.ruc.dk//bitstream/1800/14953/3/ph.d..pdf
Coghland, David og Brydon-Miller, Mary (red.) (2014). *The Sage Encyclopedia of Action Research.* London: Sage
Cooper, John M. (1997). Introduction. I: Cooper, John M. (red.) 1997. *Plato the Complete Works.* Indianapolis: Hackett Publishing Company
Cressey, Peter, Totterdill, Peter og Exton, Rosemary (2013). Workplace Social Dialogue as a Form of 'Productive Reflection'. *International Journal of Action Research,* 9 (2), 209-245
Dalland, Olav (2001). *Metode og oppgaveskriving for studenter.* Oslo: Gyldendal Akademisk
Davidson, Donald 1967. Truth and Meaning. I: Davidson, Donald 1988 (essaysamling). *Inquiries into Truth and Interpretation.* Oxford: Claredon Press
Dewey, John (1917). The Need for a Recovery of Philosophy I: Dewey John med flere 1917. *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude.* New York: Henry Holt and Company
Dewey, John (1985[1916]). *Democracy and Education.* New York: The Free Press
Dewey, John (kopi 1927 – med etterord fra 1946). *The public and its problems.* Ohio: Ohio University Press
Dewey, John (1938). *Experience and Education.* Kappa Delta Pi. Lenke: http://ruby.fgcu.edu/courses/ndemers/colloquium/experienceeducationdewey.pdf
Dick, Bob (2007). What can grounded theorists and action researchers learn from each other? In Bryant, Adam og Charmaz, Kathy (red.). *The Sage handbook of grounded theory.* 370-388 Los Angeles, California: Sage
Dick, Bob (2011). Action research literature 2008-2010: Themes and trends. *Action Research,* 9 (2), 122-143

Dobson, Stephen og Engh, Roar (red.) (2010). *Vurdering for læring i fag.* Kristiansand: Høyskoleforlaget
Dobson, Stephen, Eggen, Astrid B. og Smith, Kari (red.) (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis.* Oslo: Gyldendal Akademisk
Duus, Gitte, Husted, Mia, Kildedal, Karin, Laursen, Erik og Tofteng, Ditte (2012)(red.) *Aktionsforskning – En grundbog.* Frederiksberg C: Samfundslitteratur
Eide, Hilde og Eide, Tom (1996). *Kommunikasjon i relasjoner.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
Eikeland, Olav (2008). *The Ways of Aristotle.* Bern: Peter Lang
Figal, Günter (2002). The Doing of the Thing Itself: Gadamer's Hermeneutic Ontology of Language I: Dostal, Robert J. (red.) *The Cambridge Companion to Gadamer.* Cambridge: Cambridge University Press
Forskrift til opplæringsloven. (2009). *Kapittel 3. Individuell vurdering I grunnskolen og I videregående opplæring.* Hentet fra http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
Frede, Michael (1992). Plato's Arguments and the Dialogue Form I: Annas, Julia (red.) *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, Supplementary Volume. 1992, Oxford: Claredon Press
Freire, Paulo (1999). *De undertryktes pedagogikk.* Oslo: Ad Notam Gyldendal
Freidmann, Victor J. and Rogers, Tim (2009). There is nothing as theoretical as good action research. *Action Research,* 7 (1), 31-47
Fricke, Werner (2013). A realistic View of the Participatory Utopia. Reflections on Participation. *International Journal of Action Research,* 9 (2), 168-191
Furuno, Takao (2012). *The One-Duck Revolution.* Ph.D. Dissertation. Lulu.com
Furuno, Takao (2001). *The power of duck: integrated rice and duck farming.* Sisters Creek, Tasmania: Tagari
Gadamer, Hans-Georg (1980). *Dialogue and Dialectic: Eight Hermeneutical Studies on Plato.* London and New Haven: Yale University Press
Gadamer, Hans-Georg (2nd ed.) (1989). *Truth and Method.* London: Sheed & Ward
Garborg, Toril (2010). *Videreutvikling av undervisning i konflikthåndtering ved Regional Sikkerhetsavdeling, Dikemark.* Lillestrøm: Høgskolen i Akershus
Giddens, Anthony (1976). *New Rules of Sociological Method: a Positive Critique of Interpretive Sociologies.* London: Hutchinson
Glaser, Barney G. og Strauss, Anshelm L. (c1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.* New York: Aldine de Gruyter

Grant, Suzanne og Humphries, Maria (2006). Critical evaluation of appreciative inquiry: Bridging an apparent paradox. *Action Research,* 4 (4) 401-418
Greenwood, Davydd J. og Levin, Morten (2007). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change.* London: Sage
Grendstad, Nils Magnar (1986). *Å lære er å oppdage.* Oslo: Didakta Norsk Forlag
Grodin, Jean (2002). Gadamer's Basic Understanding of Understanding I: Dostal, Robert J. (red.) *The Cambridge Companion to Gadamer.* Cambridge: Cambridge University Press
Gustavsen, Bjørn (2008). *Action research, practical challenges and the formation of theory. Action Research,* 6 (4), 421-437
Habermas, Jürgen (1996*). Teorien om den kommunikative handlen.* Aalborg Universitet: Aalborg Universitetsforlag
Habermas, Jürgen (1996). *Diskursetik. Notitser til et begrundelsesprogram.* Fredriksberg: Det lille Forlag
Hahn, Lewis E. (1970). Philosophy and the Philosophic Method I: Boydston, Jo Ann (red.): *Guide to the Works of John Dewey.* Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press
Halliwell, Stephen (2002). *The Aesthetics of Mimesis.* New Jersey: Princeton University Press
Hartviksen, Marit og Kversøy, Kjartan Skogly (2008). *Samarbeid og konflikt: to sider av samme sak.* Bergen: Fagbokforlaget
Hartviksen, Marit, Kversøy, Kjartan og Stålhane, Jan (2007). *Ny kurs …eller bare nytt kurs? Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av kunnskapsløftet i videregående skole med særlig fokus på relevans, mening og medvirkning.* Kjeller: Forskningsrapport for KIP-AF registret i ForskDok og lagt ut på www.fiff.no
Hartviksen, Marit, Kversøy, Kjartan og Stålhane, Jan (2008). *Hvordan legge til rette for validering i aksjonsforskning gjennom strukturert refleksjon i gruppe?.* Kjeller: Paper registret i ForskDok
Hartviksen, Marit, Kversøy, Kjartan og Stålhane, Jan (2008). *Om å ta folk på alvor – Kunnskapsløftet fra ord til handling. Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av kunnskapsløftet i videregående skole med særlig fokus på relevans, mening og medvirkning.* Kjeller: Forskningsrapport for KIP-AF registret i Forsk Dok og lagt ut på www.fiff.no
Hartviksen, Marit, Kversøy, Kjartan og Stålhane, Jan (2009). *Medvirkning - hva, hvordan og hvorfor?. Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av kunnskapsløftet i videregående skole med særlig fokus på medvirkning.* Kjeller: Forskningsrapport for KIP-AF registret i ForskDok og lagt ut på www.fiff.no

Hattie, John (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge
Hattie, Jon og Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of educational Research 2007* 77:81
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1967 [1952]) (Translated with notes by Knox, T. M.). *Hegel's Philosophy of Right.* London: Oxford University Press
Hiim, Hilde (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk
Hiim, Hilde (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning.* Oslo: Gyldendal akademisk
Hiim, Hilde og Hippe, Else (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk.* Oslo: Universitetsforlaget
Hiim, Hilde og Hippe, Else (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
Holmes, Robert L. (1992). John Dewey's Social Ethics I: Tiles James E. (red.) *John Dewey Critical Assessments Volume III.* London: Routledge
Hook, Sidney (1985). Introduction I: Boydston, Jo Ann (red.) *Democracy and Education.* New York: Southern Illinois University Press
Husserl, Edmund (1997). *Fænomenologiens Ide.* København: Hans Reitzels Forlag
Høgskolen i Oslo og Akershus (2012). *Ny viten – Ny Praksis: Strategi 2020 for Høgskolen i Oslo og Akershus. Oslo: HiOA* (trykket ved Allkopi august 2012) Nettressurs: http://www.hioa.no/Om-HiOA/Virksomhetsstyring/Strategier/Ny-viten-ny-praksis
Illeris, Knud (2006). *Læring.* Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
Johansson, Anders W. og Lindhult, Erik (2008). Emancipation or workability: Critical versus pragmatic scientific orientation in action research. *Action Research,* 6 (1), 95-115
Johnsen, Bjørg (1984). *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Fremgangsmåter og forutsetninger.* S.Y.H. Publikasjoner serie B. Oslo: Statens Yrkespedagogiske Høgskole
Johnsen, Bjørg (1985): *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Behov, ressursbruk og begrepsbruk.* Publikasjon 22B, Statens Yrkespedagogiske Høgskole
Jungk, Robert og Müllert, Norbert R. (1989). *Håndbog i fremtidsværksteder.* København: Politisk Revy
Klev, Roger og Levin, Morten (2009). *Forandring som praksis* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
Kosman, L. A. (1992). Silence and Imitation in the Platonic Dialogues. I: Annas, Julia (red.) *Oxford Studies in Ancient Philosophy,* Supplementary Volume 1992 Oxford: Claredon Press

Kristiansen, Kristjana (2009). Forsking og medforskning. I: Borg, Marit og
Kristiansen, Kristjana (2009). *Medforskning – å forske sammen for kunnskap om psykisk helse.* Oslo: Universitetsforlaget
Kristiansen, Marianne og Block-Poulsen, Jørgen (2013). Participation and Power – Editorial. *International Journal of Action Research,* 9 (1), 5-14
Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet og Nærings- og handelsdepartementet (2009). *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014.*
Kunnskapsdepartementet (2008). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet.* Oslo: Utdanningsdirektoratet
Kversøy, Eva Daae (2011). *Verdier i praksis: synliggjøring og videreutvikling.* Oslo: Diakonhjemmets høgskole. Nettressurs: brage.bibsys.no
Kversøy, Kjartan Skogly (2013). *Etikk – en praktisk vinkling.* Bergen: Fagbokforlaget
Kversøy, Kjartan Skogly (2013). Systematisk veiledning i lærerutdanningen med pedagogisk veiledning som kjerneaktivtet. I: Lingås, Lars Gunnar og Olsen, Knut-Rune (red.). *Pedagogisk veiledning.* Oslo: Gyldendal Akademisk
Kversøy, Kjartan Skogly (2012). *Forskningsfortelling for høsten 2011 og første samling vår 2012.* Kjeller: Intern datasamling for alle deltagerne i aksjonsforskningsprosjektet og for de eksterne analysedeltagerne
Kversøy, Kjartan (2011). SØT-modellen: Fokus på endring, handling og mestring. I: Høihilder, Eli Kari og Olsen, Knut-Rune (2011) (red.). *Pedagogisk veiledning: Metoder og tilnærmingsmåter.* Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
Kversøy, Kjartan Skogly (2004). *Om formidling og forståelse i den praktiskmoralske diskursen.* Nettressurs: http://ask.bibsys.no. Hovedoppgave i filosofi: Universitetet i Oslo
Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet.* Oslo: KD
Lauvås, Per og Handal, Gunnar (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Oslo: Cappelen Akademisk
Levin, Morten (2012). Academic integrity in action research. *Action Research,* 10 (2), 133-149
Lewin, Kurt (1997 [1948] og [1951]). *Resolving social conflicts & Field theory in social science.* Washington, D.C.: American Psychological Assosiation
Leys, Wayne A. R. (1970). Dewey's Social, Political and Legal Philosophy. I: Boydston Jo Ann (red.): *Guide to the Works of John Dewey.* Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press
Løvlie, Lars (2013). John Dewey: Danning til demokrati. I: Straume, Ingerid S. (red.): *Danningens filosofihistorie.* Oslo: Gyldendal Akademisk, 252-263

Løvlie, Lars (1972). Universitetspedagogikk – eller debatten som ble vekk. I: Mediaas, Ninni, Houge-Thiis, Johan, Haga, Sigurd, Ellingjord, Jarl og Bjørklid, Brynjulf (red.) (1972). *Etablert pedagogikk – makt eller avmakt?* Oslo Gyldendal
McKenna, Stacey A. and Main, Deborah (2013). The role of key informants in community-engaged research: A critical perspective. *Action Research,* 11 (2), 113-124
McNiff, Jean (2014). *Writing and Doing Action Research.* London: Sage Publications
McNiff, Jean og Whitehead, Jack (2006). *All you need to know about Action Research.* London: Sage Publications
McNiff, Jean og Whitehead, Jack (2009). *Doing and writing action research.* Los Angeles: Sage
Mediaas, Ninni, Houge-Thiis, Johan, Haga, Sigurd, Ellingjord, Jarl og Bjørklid, Brynjulf (red.) (1972). *Etablert pedagogikk – makt eller avmakt?* Oslo Gyldendal
Mjelde, Liv (2006). *The magical properties of workshop learning.* Bern: Peter Lang
Montaigne, Michel de 1533-1592. *The Essays of Michel de Montaigne* (107 Essays organized in three books), ed. By William Carew Hazlitt, trans. By Charles Cotton (Gutenberg text)
Nehamas, Alexander (1988). Plato and the Mass Media. I: *The Monist.* April 1988 Volume 71, Number 2
Nielsen, Kurt Aagaard (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. I: Fuglesang, Lars og Olsen, Poul Bitsch (2004) (red.). *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne: På tvær af fagkulturer og paradigmer.* Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
Nielsen, Birger Steen, Nielsen, Kurt Aagaard og Olsén, Peter (1999). *Demokrati som læreproces. Industri og Lykke.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
Nilsen, Sigmund Egil og Sund, Grete Haaland (2008). *Læring gjennom praksis: innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen.* Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon
Olafson, Frederick A. (1977). The School and Society: Reflections on John Dewey's Philosophy of Education I: Cahn, Steven M. (red.) *New Studiums in the Philosophy of John Dewey.* Hanover, New Hampshire: The University Press of New England
Platon (1997). *Plato Complete Works.* I: Cooper, John, M. (red.) Indianapolis: Hackett Publishing Company
Postholm, May Britt (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforlaget

Rachels, James (1977). John Dewey and the Truth about Ethics I: Cahn, Steven M. (red.) *New Studiums in the Philosophy of John Dewey*. Hanover, New Hampshire: The University Press of New England
Rondestvedt, André (2009). *Hvordan legge til rette for yrkesrelevant læringsarbeid i faget Teknikk og Industriell produksjon*. Powerpointpresentasjon under KIP-konferansen 6. mai 2009 ved Høgskolen i Akershus.
Rønning, Wenche M., Johansen, Kristel Bye og Finbak, Liv (2010). "Servert på sølvfat"? Studiekvalitet i høyere utdanning – slik studentene ser det. *UNIPED, 2*
Schneider, Herbert W. (1970). Dewey's Psychology I: Boydston, Jo Ann (red.). *Guide to the Works of John Dewey*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press
Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books
Schön, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Boss Publishers
Scott-Villiers, Patta (2014). Gadamer, Hans-Georg. I: Coghland, David og Brydon-Miller, Mary (red.) (2014). *The Sage Encyclopedia of Action Research*. London: Sage
Sennet, Richard (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press
Sivertsen, Jo (1996). *Vitenskap og rasjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
Skjervheim, Hans (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug
Slemmen, Trude (2009). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk
Sparkes, Andrew C. (2002). *Telling Tales in Sport and Physical Activity*. Exeter University: Human Kinetics
Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Guilford
Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). *…og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
Strawson Peter F. (1974). *Freedom and Resentment*. London: Methuen
Streck, Danilo R. (2013). Participation in Social Research: «Quijotism» or Construction of a World View? *International Journal of Action Research*. 9 (2), 192-208
Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement
Stålsett, Unn (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget

Taatila, Vesa (2011). *Laurea's lessons in learning entrepreneurship. Passion, Inspiration, Networks and a little bit of LbD.* Paper presentert på Conference on Entrepreneurship in Higher Education, Høgskolen i Oslo og Akershus 2. Desember 2011. http://prezi.com/5zomjmqzs5dx/laureas-lessons-in-learning-entrepreneurship/
Tam, Maureen (2004). Using students' self-reported gains as a measure of value-added. *Quality in Higher Education,* 10 (3) 253-260
Taylor, Charles (2002). Gadamer on the Human Sciences I: Dostal Robert J. (red.) *The Cambridge Companion to Gadamer.* Cambridge: Cambridge University Press
Tesfaye, Mattias (2013). *Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighed.* Oslo: Gyldendal
Tiller, Tom (1999). *Aksjonslæring.* Kristiansand: Høyskoleforlaget
Tiller, Tom (2004). *Aksjonsforskning.* Kristiansand: Høyskoleforlaget
Throndsen, Inger, Hopfenbeck, Therese Nerheim, Lie, Svein og Dale, Erling Lars (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra «Evaluering av modeller for måloppnåelse i fag».* Oslo: Universitet i Oslo
Tveiten, Sidsel (2008). *Veiledning – mer enn ord* … Bergen: Fagbokforlaget
Utdanningsdirektoratet (2012). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet (vedlegg 5). I: *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017.* http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
Wachterhauser, Brice (2002). Getting it Right: Relativism, Realism and Truth I: Dostal, Robert, J. (red.) *The Cambridge Companion to Gadamer.* Cambridge: Cambridge University Press
Warnke, Georgia (2002). Hermeneutics, Ethics and Politics I: Dostal, Robert J. (red.) *The Cambridge Companion to Gadamer.* Cambridge: Cambridge University Press
Weinsheimer, Joel C. (1985). *Gadamer's Hermeneutics: A Reading of Truth and Method.* London: Yale University Press
Whitehead, Jack (1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind 'How do I improve my Practice?'. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 19, No. 1:37-41
Whitehead, Jack & McNiff, Jean (2006). *Action Research: Living Theory.* London: Sage

Whitehead, Jack & McNiff, Jean (2009). *Doing and Writing Action Research.* London: Sage
Winther, R. (1989). *Learning from Experience. Principles and Practise in Action Research.* London, New York, Philadelphia: Falmer
Wittgenstein, Ludwig (1997). *Filosofiske undersøkelser.* Oslo: Pax
Yalom, Irvin D. (2006). *The Schopenauer Cure.* New York: Harper Perennial

Sammendrag

Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning

Denne avhandlingen handler om medvirkning. Forskningsprosjektet dreier seg om utprøving av måter å legge til rette for og utvide mulighetshorisonten for medvirkning i utdanning og forskning. Det er gjennomført en rekke metodeeksperimenter med medvirkning i utdanning og forskning. Det er to forskningsspørsmål som bearbeides og belyses. Det første er hvordan å bidra til å utvide mulighetshorisonten for medvirkning i utdanningen. Det andre er hvordan å bidra til å utvide mulighetshorisonten for medvirkning i aksjonsforskningen.

Masterutdanningen i yrkespedagogikk har vært arena for eksperimentene med medvirkning i utdanning. En rekke av refleksjonene og funnene er antagelig også relevante for utdanning generelt. Jeg har i dette prosjektet blant annet tatt tak i uro jeg har som pedagog. Uten tilstrekkelig medvirkning risikerer vi å utdanne studenter, som til tross for at de leverer prosjekter av god kvalitet, ikke i tilstrekkelig grad er i stand til å vurdere kvaliteten på eget arbeid. Vi risikerer å utdanne studenter som først og fremst er flinke til å følge oppskrifter. Uten tilstrekkelig medvirkning risikerer vi dessuten å gjennomføre utdanninger som ikke er relevante for studentene. Jeg har i dette prosjektet arbeidet ut fra en idé om at relevant utdanning kjennetegnes ved at studentene får mulighet til å forbedre sin praksis og myndiggjør seg selv i den situasjonen de befinner seg. I praksis betyr det å legge til rette for at studentene setter ord på det de er opptatt av, reflekterer og deler sine refleksjoner med hverandre. På denne måten kan fellesskapet av studenter bidra til å utvide hverandres mulighetshorisonter. Det gjelder også å skape en møteplass for studentenes behov og studieplanens intensjoner. Sammen kan vi så utforske og videreutvikle vår praksis innenfor rammen av studieplanens muligheter. Det betyr at både studentene, studieplanen og studiets praksis utfordres til endringer.

Forskningen, medvirkningen har foregått i, har vært et aksjonsforskningsprosjekt. Aksjonsforskningsprosjektet har i stor grad

foregått innenfor rammen av masterstudiet. En rekke av funnene og refleksjonene om deltagelse i forskningen er antagelig også relevante for andre former for forskning. Jeg har i dette prosjektet blant annet tatt tak i uro jeg har som forsker. Uten medvirkning fra de saken gjelder, risikerer jeg å drive forskning som ikke oppleves relevant for de den angår. Uten medvirkning fra de saken gjelder, risikerer jeg å analysere meg frem til resultater som ikke er gjenkjennelige for deltagerne i forskningsprosessen.

For å gjennomføre prosjektet har jeg benyttet meg av det frirommet som allerede finnes i masterutdanningen i yrkespedagogikk. Denne utdanningen kjennetegnes blant annet ved at studentene har mulighet til å drive med utviklingsarbeid og aksjonsforskning i egen arbeidshverdag. Dokumentasjonen fra studentenes prosjekter fungerer da som eksamensbesvarelser innenfor hvert emne. Det har vært ideelt for prosjektet. Samtidig har jeg forsøkt å utfordre og utvide mulighetshorisonten for medvirkning i utdanningen.

Jeg har på lignende måte benyttet meg av det frirommet jeg mener allerede er å finne i ulike aksjonsforskningspraksiser. Et eksempel kan være fremtidsverkstedet, slik det beskrives av Müllert og Jungk (1989). Det har de senere årene vært vanlig å gjennomføre et fremtidsverksted i oppstartsuken til studiet. Det har også vært ideelt for prosjektet. Jeg har kunnet gjennomføre en rekke aksjonsforskningsgrep uten å måtte tilpasse utdanningen til prosjektet. Studentene har i stor grad gjort det de pleier å gjøre på dette studiet. For studentenes del har forskjellen stort sett ligget i at de har godkjent at jeg har fått benytte meg av den dokumentasjonen de likevel produserer i studiehverdagen. Fordelene har blant annet bestått i at studentene har mottatt fyldige fortellinger fra samarbeidet. De har dessuten fått delta, steg for steg, i et forskningsprosjekt som er i en form som er relevant i forhold til det de selv skal utføre i løpet av studietiden. Studentene beskriver kombinasjonen av utdanning og forskning som fruktbart, relevant og lærerikt. Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å utfordre og utvide mulighetshorisonten for medvirkning i forskningen.

Det er ikke all medvirkningen i prosjektet som har vært radikalt. En god del av medvirkningen har vært i tråd med det som er vanlig både i denne utdanningen og i en rekke utgaver av sammenlignbar aksjonsforskning. I utdanningen har det radikale metodeeksperimentet først og fremst vært å la studentene utvikle vurderingskriterier for hva de mener kjennetegner god kvalitet på eget utviklingsarbeid/eksamensarbeid. I forskningen har det radikale metodeeksperimentet vært å invitere forskningsdeltagerne til å delta i analysen av data.

Det er noen tema som har grepet meg og som har kommet til syne underveis i prosessen. Det som har opplevdes å være radikalt mens prosjektet ble gjennomført, har etter nøyere refleksjon, nærmest fremstått som opplagt sett i lys av at prosjektet drives innenfor en utdanning og gjennom en forskning som har demokrati og medvirkning som sentrale verdier. Hva skulle være poenget med en slik utdanning dersom studentene gjennomfører den uten å utvikle tilstrekkelig kvalitetsforståelse? Hva skulle være poenget med aksjonsforskning dersom deltagerne ikke kjenner seg igjen i analysen og dokumentasjonen?

Avhandlingen vil vise hvordan metodeeksperimentene med medvirkning har vært gjennomført. Den vil beskrive det forskningsmetodiske steg for steg. Ønsket har vært at metodedelen er tilstrekkelig detaljert til at andre forskere, som ønsker å forsøke noe tilsvarende, blir presentert for en mulig handlingsberedskap i slike prosjekter. Det er for det første en pedagogisk prioriteringen. For det andre har jeg dessuten hatt behov for å vise stor grad av gjennomsiktighet i det praktiske, siden prosjektet nettopp består av en rekke metodeeksperimenter. Det kan bety at noen lesere vil oppleve deler av avhandlingen i overkant detaljert.

De metodiske valgene begrunnes gjennom henvisninger til forskere og teoretikere som er opptatt av lignende utfordringer i aksjonsforskning og utdanning. En rekke av disse presenteres gjennom henvisninger til bøker og artikler publisert de siste to tiårene. Samtidig trekker jeg frem teoretikere som John Dewey, Paulo Freire, Hans-Georg Gadamer og til og med Platon. Dette har ikke vært gjort for å drive filologisk arkeologi, men fordi disse tar opp relevante problemstillinger på klare, interessante og relevante måter.

Forskningsfortellingen, som er å finne i kapittel 5, beskriver hvordan prosjektet har foregått i praksis. Også den er relativt omfattende. Jeg har klippet den ned så mye jeg har våget uten at kompleksiteten skulle bli borte.

Avhandlingen viser at medvirkning både er vesentlig og gjennomførbart. Gjennom utstrakt medvirkning i utdanningen har vi mulighet til å utvikle læringsmiljøer som er relevante for de som deltar i dem. Det betyr at studentene, studieplanene og vi som gjennomfører studiet må være villige til å inngå i en dialog der behov belyses og vi er villige til å tilpasse oss hverandre. Gjennom utstrakt medvirkning i forskningen kan forskeren få tilgang til perspektiver han ikke makter å se selv og bidra med forskning som i større grad angår de saken gjelder. Godt forankret forskning, som angår de saken gjelder, bidrar til at de saken gjelder kan myndiggjøre seg selv og forbedre den situasjonen de befinner seg i.

Tilsynelatende viser både myndighetenes ambisjoner for utdanning, høgskolens egne strategidokumenter og aksjonsforskningens idealer at utstrakt medvirkning både er ønsket og nødvendig. I praksis er det flere ting som tyder på at når vi utfordrer mulighetshorisonten for medvirkning i utdanning og forskning oppleves det å være radikalt.

Abstract

Experimenting with methods to facilitate radical participation in education and research

This dissertation is about participation. The research project, this dissertation is about, is concerned with trying out ways to facilitate and further develop the horizon of possibilities for participation in education and research. There has been carried out a series of experiments with participation both in the education and in the research. There are two main questions that are being studied. The first is how to expand and further develop the horizon of possibilities for participation in education. The second is how to expand and further develop the horizon of possibilities for participation in action research.

We have experimented with participation within the Master's Programme in Vocational Pedagogy. Some of the findings and reflections are probably relevant for education in general. I have in this project looked at some of my concerns as an educator. Without adequate participation we are in risk of educating students who are not adequately able to judge the quality of their own work. This despite them being able to facilitate projects and produce documentation of high quality. We are at risk of educating students who are most of all able to follow instructions and recipes. Without adequate participation we are also at risk of having an education that is not relevant for the students. In this project I have worked with basis in an idea that relevant education is characterized by students who get an opportunity to improve what they do and thereby empowering themselves in their situation. In practical terms this means I have to facilitate the students in putting their concerns into words, reflect and share their thoughts with each other. In this way the community of students can help each other to expand their horizons of possibilities. It is then essential to create an arena that can be a meeting place between the needs of the students and the curriculum. In this arena we can explore and further develop our praxis within the boundaries of the curriculum. This means both the students, the curriculum and the practical execution of the education is challenged to change.

The research, were the participation has been happening, is within an action research project. The action research has mainly been going on within the boundaries of the Master's Programme in Vocational Education. Some of the findings and reflections are probably also relevant for other types of research. I have in this project looked at some of my concerns as a researcher. Without adequate participation with those concerned, we are at risk of doing research that is not relevant. Without adequate participation in the analysis of data we are at risk of making interpretations that are not recognizable to the people the research is about. We are also at risk of losing important perspectives that maybe only the participants themselves are able to see.

In order to conduct this project I have used the free space that I believe already exists in our education. Our education is characterized by the possibility the students have to do developmental work and action research projects in their own workplaces. The documentation from these projects functions as their exam papers and eventually as their dissertation. This has been ideal for our action research project. Even so I have tried to challenge and expand the horizon of possibilities for participation in our education.

I have in the same way used the free space I believe already is present in many types of action research. One example is the future workshop of Müllert and Jungk (1989). In the last couple of years it has been the tradition to conduct a future workshop in the first week of the Master's Programme in Vocational Education. This has also been ideal for our action research project. This means I have been able to conduct the action research without making problematic changes to the education. The students have done what the students ordinarily do in this education. There has been two main differences. On one side the students are letting me use their production as data in the research project. On the other side the students are getting their semester thoroughly documented and are being involved in research that is relevant for their own projects. The students describe the combination of research and education as useful, relevant and instructive. I have tried to challenge and expand the horizon of possibilities in regards to participation in the action research.

Not all the participation in the project has been radical. A large portion of the participation has been of a kind that is normal both in this education and in many versions of action research. The radical experiment with participation in the education has been to invite the students to develop criteria for assessing their own exam papers the first semester. The radical experiment in the action research has been to invite the research participants to participate in the analysis of data.

There are certain elements that have caught my attention and have touched me through the process. Some of the things that have seemed to be radical while the project was in progress, have later, through reflection, almost appeared to be obvious in the light of an education and a research strategy that is conducted with democracy and participation as basic values. What is the point of our education if our students do not develop adequate power to judge quality concerning their own work? What is the point of action research if the participants do not recognize the analysis or the results?

This dissertation will show how the experiments with participation has been conducted. The dissertation will show the practical methodological steps that have been taken. I wanted the chapter about method to be detailed enough that it could provide researchers, who would like to try something similar, a possible plan of action. This is both a pedagogical decision and a wish to do research that is as transparent as possible. This probably means that some readers will find the dissertation somewhat detailed.

I have reasoned and tried to justify my choices by referring to other researchers and theorists that share some of my thoughts and ideas on education and research. Some of them will be presented through articles and books published over the last two decades. I will also present the perspectives of theorists like John Dewey, Paulo Freire, Hans-Georg Gadamer and even Plato. This is not for the purpose of philological archeology. I have chosen to include their perspectives because they explain complex and difficult issues in clear, interesting and relevant ways.

The central research story in chapter 5 has been edited down to what I believe to be a minimum. It is still quite long. It has been done this way not to lose the complexity of the project. There has also been a lovely story that needed telling. I did not have the heart to make it any shorter.

This dissertation shows that participation and even radical participation is both important and possible. Through extensive participation in education we have the possibility to develop learning environments that are relevant for those attending. That requires that the students, the curriculum and those executing the education are willing to enter dialog were needs are shared and were all parties are willing to adapt. Through extensive participation in research, the researcher can get access to perspectives he would not otherwise see. Through extensive participation we can as researchers contribute with processes and results that are both relevant and useful for those concerned. Action research that is grounded in the needs of those concerned has the potential to contribute to the participants empowering themselves and improving their own situation.

It seems apparent that the ambitions of the government, for education in general, the strategy documents of our own university college and the ideals of action research would favor more participation. It interesting to experience that when experimenting with expanding the horizon of possibilities for participation in a real life master program and in a real life action research project our actions have often been perceived as radical.