

# Aksjonsforskning som innovasjonsverktøy i PP-tjenesten



Av Toril Risberg

*Med utgangspunkt i læring hos individer og i organisasjoner belyser artikkelen hvordan den pedagogisk-psykologiske tjenesten i samarbeid med barnehage og skole kan anvende aksjonsforskning som innovasjonsverktøy ved endringsplanlegging. Den trekker opp et skille mellom aksjonslæring og aksjonsforskning, drøfter evaluering og etiske problemstillinger og reflekterer over forskning på egen praksis*



*Toril Risberg er Cand. Philol. med hovedfag i pedagogikk fra Universitetet i Trondheim 1979. Gjennom undervisning, planutvikling og ledelse har hun engasjert seg bredt i utviklingen av lærerutdanningsenes grunn- og videreutdannings-tilbud ved flere høyskoler. Hun har også arbeidet i grunnskole og ved pedagogisk-psykologisk distriktskontor. Fra 2003 har hun vært tilsett som førstelektor ved Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø. Hennes forskningsinteresser er først og fremst problembasert læring, veiledning, innovasjon og ledelse.*

## INTRODUKSJON

I tiden fremover vil den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PP-tjenesten) i hovedsak rekrutteres av kandidater med mastergrad i pedagogikk eller spesialpedagogikk eller med embetsstudier i psykologi og tilsvarende. Alle disse kandidatene har en grunnleggende forskningsbasert komponent i sin utdanning, og denne forskningsmessige basisen må kunne utnyttes i en strategi hvor innovasjoner og aksjonsrettede tiltak i barnehage og skole vektlegges. Det vil samtidig medvirke til at organisasjonsendring og systemrettede tiltak får større plass i PP-tjenestens praksis.

Innovasjonsambisjoner kan være både utgangspunkt og mål for et endringsprosjekt. Hovedutfordringen vil være å anvende aksjonsforskningselementet på en slik måte i PP-tjenesten at det bidrar til å øke handlingskompetansen hos dem som veiledes, samtidig som det gjør barnehage, skole og PP-tjenesten til mer "lærende organisasjoner".

## INDIVIDUELLE LÆRINGSPROSESSER

Læringsprosessene har opp gjennom tidene vært forsøkt forklart på ulike måter alt etter hvilken vitenskapsform og hvilket kunnskapssyn som har vært rådende. Et konstruktivistisk læringssyn innebærer at kunnskap formidles og konstrueres på nytt hos deltakerne i læringsprosessen. Med utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tilnærming til læring (Vygotsky 1976) skapes kunnskaper i sosiale prosesser. Læring er et sosialt fenomen som skjer i en sosial kontekst hvor både språk og sosiale forhold bidrar til å utforme kunnskapen.

Det sosiokulturelle perspektiv på læring innebærer en sosial praksisteori hvor læring skjer i praksisfeltet ved at nybegynneren lærer av den erfarne praktiker. Dette fremheves også av Lave og Wenger (1991) i deres modell for "Legitimate Peripheral Participation". Læring skjer i *a community of practice* hvor læringsprosessen berører hele personen og den samfunnsmessige sammenhengen som læringen foregår i. Forståelse og erfaring går hånd i hånd, og aktøren, aktiviteten og omgivelsene er gjensidig bestemmende (konstituerende) for kunnskapsproduksjonen. I dette perspektivet vil forskningsfokus være rettet mot aktøren i spesifikke hendelser og situasjoner, et perspektiv som også ligger til grunn for Schöns (1987) handlingsteori. Den vektlegger betydningen av dialogen mellom lærer og elev, og viser hvordan det relasjonelle og prosessuelle ved undervisnings- og læringsprosessen er kjedet sammen av handling og ettertanke i en refleksjonsstige.

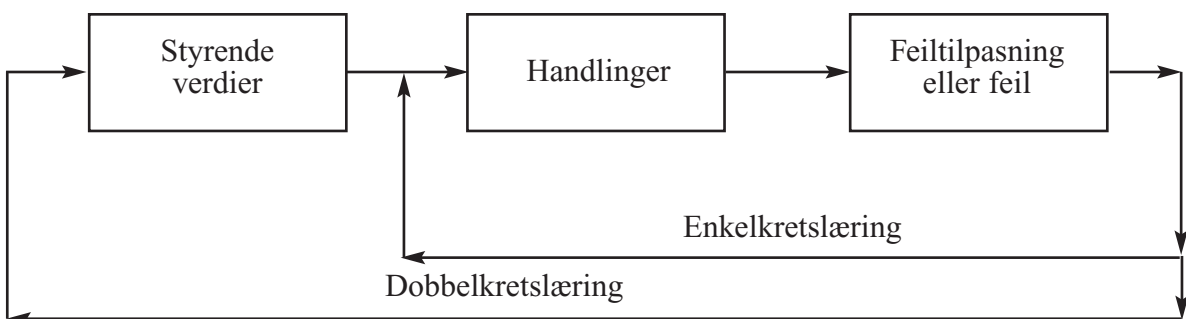
Detaljerte fenomenologiske studier av læringsprosesser (Flyvbjerg 1992) tyder på at vi gjennomgår en rekke forskjellige faser eller trinn ved innlæring av så vel praktiske som teoretiske ferdigheter. Alt etter detaljeringsgrad opererer ulike studier med varierende antall faser, og Dreyfus og Dreyfus (1986) anvender en femtrinns modell for læringsprosessen: Nybegynneren, den avanserte nybegynner, den kompetente utøver, den kyndige utøver og ekspert eller artisten. Det snakkes om trinn fordi det fenomenologisk kan konstateres at det er markerte,

kvalitative forskjeller i handlemåte og prestasjonsevne på forskjellige nivåer i innlæringsprosessen. Personer på et gitt trinn klarer seg bedre enn personer på de forutgående trinn, og ikke alle når frem til høyeste trinn på et gitt område. Denne erkjennelsen er nyttig å ha med seg når man skal tilrettelegge en PP-tjeneste som har til hensikt å minske gapet mellom brukernes kunnskapsbehov og den kompetanse de besitter.

#### EN LÆRENDE ORGANISASJON

Organisasjonslæring er et begrep som har vært nært knyttet til en kognitiv læringstradisjon. Den innebærer en konkretisering og korrigering av den viten og kunnskap organisasjonen besitter og analyse av hva som virker fremmende og hemmende på ny læring. At alle enkeltmedlemmene i organisasjonen lærer, er en nødvendig, men utilstrekkelig betingelse for organisasjonslæring. Først når den individuelle læringen nedfeller seg i organisasjonen på en slik måte at den også blir retningsgivende for organisasjonsmedlemmenes senere handlinger, kan man snakke om organisasjonslæring.

Argyris (1990) skiller mellom to former for organisasjonslæring – enkelkretslæring (*single loop learning*) og dobbelkretslæring (*double loop learning*). De to læringsformene finnes både på individuelt og kollektivt nivå, og på begge nivåer foregår læring innenfor mentale modeller eller forestillinger som man kan velge å utforske eller la ligge.



Figur 1. Enkelkretslæring og dobbelkretslæring (Argyris 1990)

Enkelkretslæring er den vanligste form for læring og foregår nærmest av seg selv. Den løser de synlige problemene, men endrer ikke organisasjonens grunnleggende normer og styrende verdier, og systemet vil derfor i hovedsak fortsette som det alltid har gjort. Feil og feiltilpasning blir kanskje korrigert, men årsakene til den produserte atferden blir ikke fjernet.

Dobbelkretslæring må det derimot satses bevisst på for å få i stand. Den innebærer å bringe normenes og verdienes underliggende antakelser og forestillinger opp i dagen, analysere dem, reflektere over dem og ta stilling til dem. Uten dobbelkretslæring vil organisasjonens normer og verdier etter hvert få karakter av selvpoppfyllende profetier.

Under henvisning til Kim (1993) påpeker Lauvås og Handal (2002) at læring også kan foregå i ufullstendige kretser med ikke-funksjonelle læringsresultater, som situasjonslæring, opportunistisk læring eller fragmentert læring, og med universiteter og høyskoler som typiske representanter for det siste. Enkeltindivider lærer, men det som læres, fanges ikke opp av organisasjonen, og mens fagpersonalet gjerne kan være ledende eksperter, makter ikke institusjonene å utnytte denne ekspertisen til å utvikle seg selv.

I de senere år er begrepet ”organisasjonslæring” blitt erstattet av betegnelsen ”lærende organisasjon”. I sin bok ”Den femte disiplin” skaper Peter Senge (1999) gjennom det et visjonært bilde av en idealorganisasjon hvor menneskene kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin egen virkelighet og lærer hvordan de kan lære sammen. Han kritiseres imidlertid for å ha en for optimistisk tro på at alle vil det samme bare de får tenkt seg om, og samfunnsvitenskapelige studier viser da også at interessemotsetninger er et ikke uvanlig kjennetegn ved livet i mange organisasjoner (Hammersvik et al. 2007). Kunnskap om hvordan strukturelle forhold i samfunnet influerer på organisasjonenes indre liv forblir et uuttalt tema og bidrar til en begrensning i Senges forståelse av ”den lærende organisasjon”.

Argyris’ og Schön’s tilnærminger til organisasjonslæring er også blitt kritisert og videreutviklet, og oppmerksomheten rettes nå mer mot å se læring som en relasjonell aktivitet med deltakelse i ulike typer felle-skap, en samhandling mellom personer som er virksomme i en sosial kontekst underlagt kontinuerlig endring. Det er dette som ofte kalles et sosiokulturelt perspektiv på læring.

Hovedutfordringen for PP-tjenesten blir å kunne bidra til relevant læring og handlingskompetanse for så vel individ som organisasjon. I tillegg kommer så utfordringen med å benytte aksjonsforskning som verktøy for å sikre at den individuelle læringen implementeres som organisasjonslæring og for evaluering av de iverksatte endringsprosessene.

#### AKSJONSFORSKNING SOM INNOVASJONSVERKTØY

Aksjonsforskning har et tydelig innovasjonsperspektiv hvor kvalitetstenkning og kompetanseheving er knyttet til en kontinuerlig forbedring av så vel prosess som produkt. Det foreligger en rekke strategier og modeller for hvordan selve aksjonsforskningen kan eller bør gjennomføres, og her presenteres bare et lite utvalg.

Carr og Kemmis (1986) plasserer aksjonsforskning vitenskapelig innenfor tre ulike retninger – teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning. Den *tekniske* aksjonsforskningen har teoriutvikling som hovedinteresse og liten overføringsverdi til praksis. Personalet ses på som medløpere som gir fra seg kunnskap til en eller flere utenfra om hva som skjer og hvorfor det skjer. Forskerne bestemmer retningen på prosjektet og utformer problemstillinger og hypoteser det skal arbeides med. Ved den *praktiske* aksjonsforskningen er det et gjensidig samarbeid mellom forsker og deltakere. Forskeren omtales som prosessveileder og oppsummerer deltakernes refleksjoner rundt egen praksis. I den *frigjørende* aksjonsforskningen bør temaene komme fra personalet selv. Forskerens oppgave er å inndele deltakerne i selv-reflekterende grupper, noe som betyr at ledere og personale må gå aktivt inn i utvik-

lingen av prosjektet. Når prosessen er kommet i gang, skal helst gruppen selv ha ansvaret for å utvikle arbeidet. Deltaker-ne skal ha et eierforhold til det de arbeider med, og forskeren skal være en slags konsulent. Det stilles ikke krav om utvikling av forskningsrapporter eller andre tekster som kan publiseres.

Kurt Lewin, som ofte omtales som aksjonsforskningens bestefar, utviklet en syklisk spiralmode ll hvor man beveger seg fra en generell idé via faktastudier til en plan som implementeres og blir fulgt opp med evaluering som grunnlag for revisjon og ny implementering og evaluering. Modellen forenkles ofte til å omfatte plan, aksjon og refleksjon, og har mange likhetstrekk med innovasjonsteoriens problemløsningsmodell. Det læringsutbyttet som aksjonsforskningen medfører, kan videreføres til nye prosjekter og bidrar slik til utvikling av lærende organisasjoner i en sammenhengende utviklingsløype (Skogen 2004).

Lewins modell ble videreutviklet av Jean McNiff (2002) til å omfatte en kontinuerlig forbedringsprosess, gjerne betegnet som en "lærende organisasjon":

- o We review our current practice,*
- o identify an aspect we want to improve,*
- o imagine a way forward,*
- o try it out, and*
- o take stock of what happens.*
- o We modify our plan in the light of what we have found and continue with the "action",*
- o evaluate the modified action,*
- o and so on until we are satisfied with that aspect of our work.*

Denne modellen blir ofte brukt som grunnlag for en struktur som har vist seg hensiktsmessig ved planlegging, gjennomføring og rapportering av innovasjonsprosjekter, og Elliot har en lignende oppbygning for rapportering fra casestudier (Skogen 2006).

Richard Schmuck (2006) lager i tillegg en distinksjon mellom *proactive* og *responsive* modeller for aksjonsforskning. Trinnene ved *proactive* aksjonsforskning er gjensidig avhengige, sirkulære og vedvarende:

- o List hopes and concerns*
- o Try a new practice*

- o Collect data*
- o Check what the data mean*
- o Reflect on alternate ways to behave*
- o Fine-tune practice.*

Modellen kan eksempelvis anvendes når man ønsker at egen institusjon skal ligge i forkant av utviklingen: Hva må gjøres for å skape en endringsorientert og brukernær PP-tjeneste?

Ved den responsive modellen er mangel på informasjon eller et ønske om å stille en diagnose gjerne utgangspunkt for aksjonen, og samtidig avgjørende for hvilke trinn som anvendes:

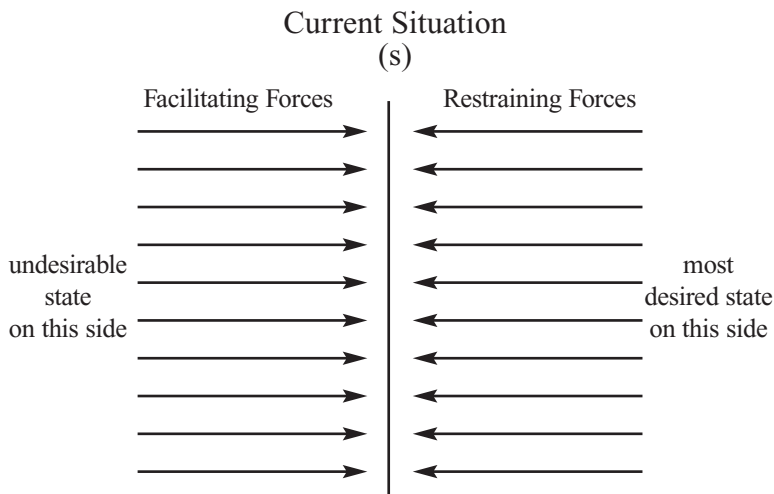
- o Collect data*
- o Analyze the data*
- o Distribute the data, announce changes, and search for knowledge*
- o List hopes and concerns*
- o Try a new practice*
- o Collect data.*

En organisasjon som er våken for samfunnsmessige endringer og var for politiske signaler, vil ved å benytte en slik modell kunne stille diagnosen for hvor langt den er kommet i sin endringsprosess, og på den bakgrunn sette seg mål og utprøve ny praksis. Schmuck fremholder at refleksjon og aksjon er to sider av samme sak ved endringsplanlegging og viser til fire sentrale refleksjonsverktøy:

- o Force field analysis*
- o Situation-target-path (STP) concept*
- o Brainstorming versus critical thinking*
- o Self-confrontation – to move toward your own action research*

Lewins kraftfeltanalyse presentert i Human Relations (1947) bygger på prinsippet om status quo, det vil si at den aktuelle situasjonen slik den fremstår i dagens virksomhet, er et resultat av fremmende og hemmende krefter som til sammen skaper en form for balanse eller likevekt (ekvilibrum), her illustrert ved Schmucks gjengivelse i figur 2. Utgangspunktet er at endringer innebærer usikkerhet og ubalanse, og at det i planleggingsfasen derfor er viktig å identifisere hvilke krefter man står overfor.





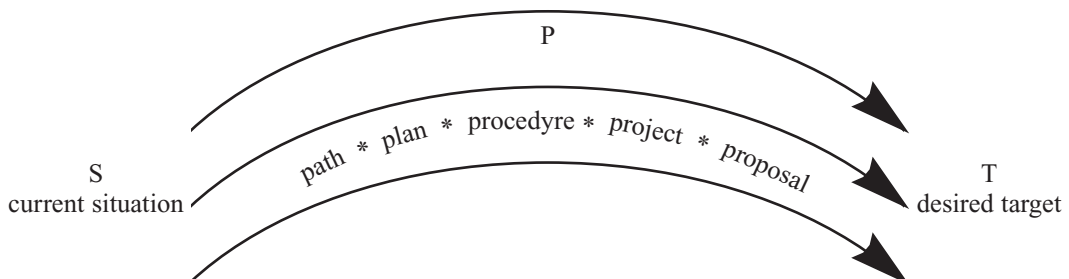
Figur 2. Kraftfeltanalyse (Schmuck 2006)

Analysemodellen kan benyttes for å oppnå en bedre forståelse av hva som må til for å lykkes med endringsprosessen. Ved å liste opp fem til ti krefter som karakteriserer her-og-nå-situasjonen på hver side av feltet, vil aksjonstemaet klargjøres, og ønsket virkning kan oppnås ved å øke de fremmende eller minske de hemmende kreftene. Lewin mente det som oftest var bedre å fokusere på å redusere de hemmende faktorene enn å øke de fremmende, noe som også støttes av Schmuck.

Motstand mot forandring kan ses på som individuelle og organisatoriske barrierer. Individuelle barrierer kan være faktorer som økonomisk usikkerhet, redsel for det ukjente, trussel mot etablerte sosiale relasjoner, vanner (mentale modeller) og manglende evne til å erkjenne endringsbehov. Organisatoriske barrierer kan være faktorer som strukturelle tregheter, at det sosiale systemet bidrar til status quo, trusler mot den eksisterende maktbalansen, tidligere mislykkede endringsforsøk eller grup-

pesammensetning (ulike team). Det kan også skilles mellom åpen og skjult motstand. Den åpne motstanden kan møtes og håndteres med argumenter, mens den mer skjulte motstanden gjerne kommer til uttrykk gjennom abdisering. Kraftfeltanalyse kan anvendes for å få avdekket og analysert slike faktorer.

Et annet refleksjonsverktøy er Schmucks STP-konsept (Schmuck 2006) hvor S står for her-og-nå-situasjonen, T for ønsket mål og P for veien mot målet.



Figur 3. STP-konsept (Schmuck 2006)

STP-konseptet kan integreres med kraftfeltanalysen. Ved å forstå her-og-nå-situasjonen (S) som et kraftfelt bestående av fremmende og hemmende faktorer, kan P'ene utvikles til å redusere motkreftene eller styrke de positive kreftene. Kombinasjonen av de to redskapene kan bidra til å utvikle en dypere forståelse for her-og-nå-situasjonen, og dermed gi et bredere perspektiv for utvikling av en hensiktsmessig vei (P) mot målet (T). En praktisk aksjonsforskningsstrategi, en proaktiv modell for aksjonen og anvendelse av kraftfeltanalyse og STP-konsept, må anses som relevante verktøy for innovativ endringsplanlegging.

#### AKSJONSLÆRING OG PROFESJONELL VIRKSOMHET

Ifølge Tiller (2006) er aksjonslæringens bidrag å gi retning til forbedring med sikte på størst mulig læringsutbytte, og Kalleberg (1992) betegner det som profesjonell virksomhet når fagpersoner bruker egne erfaringer ved blant annet utredninger, utviklingsarbeid og opplæring. Dette til tider litt diffuse skillet mellom aksjonsforskning og ren profesjonell virksomhet er beskrevet av Eilertsen (2004) som en vanskelig balansegang.

Bjørnsrud (2005) beskriver aksjonslæring som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess hvor en med støtte fra kolleger forsøker å forandre sin egen situasjon til noe bedre. Denne forståelsen har mange likhetstrekk med det Carr og Kemmis kaller frigjørende aksjonsforskning, og som slik betraktes ikke er å anse som aksjonsforskning, men aksjonslæring.

#### EVALUERINGENS Plass I AKSJONSFORSKNINGEN

En forutsetning for å kunne klassifisere et prosjekt som aksjonsforskning, er at det gjennomføres en forskningsmessig forsvarlig evaluering av både prosessen og effekten av implementeringen. Evalueringen dreier seg om å ta stilling til hva som fungerer bra

eller mindre bra, og evalueringsobjekter kan blant annet være pedagogiske modeller og metoder, læremidlene, organisasjonsformene, pedagogens/specialpedagogens rolleutøvelse og barns/elevens utvikling. Hensikten med å foreta evaluering er å skape grunnlag for endringer med sikte på forbedring, og i den grad evalueringskomponenten mangler, dreier det seg om praktisk innovasjonsarbeid og ikke aksjonsforskning (Sjøvoll 2006).

I Skandinavia er det en sterk politisk og administrativ tradisjon for hvordan man utvikler og iverksetter reformer, og hvor evaluering inngår som en sentral komponent. Eventuelle tildelte midler blir i slike sammenhenger gjerne ikke utbetalt i sin helhet til den som utprøver reformene, før det foreligger en evaluering av dem ut fra angitte kriterier. De ikke oppfylte kriteriene gir indikasjoner på hvor det foreligger et forbedringspotensiale.

Yrkesutøvere som ønsker å forske på egen praksis, kan samle inn datamateriale både i løpet av undervisningsprosessen og i etterkant av gjennomførte handlingsprosesser. Det blir da viktig å finne ut hvilke redskaper som kan tas i bruk, slik at materialet best mulig kan beskrive og oppbevare opplysninger om læringsarbeidet og danne grunnlag for evaluering og forbedring. Postholm (2007) påpeker at det er viktig å benytte redskaper som i minst mulig grad leder yrkesutøveren bort fra handlingsprosessene mens de pågår, samtidig som redskapene skal være til god hjelp når disse prosessene skal reflekteres over og forstås. Observasjon, samtaler, loggskrivning og spørreskjema er relevante datainnsamlingsredskaper i denne sammenheng.

#### PP-RÅDGIVEREN SOM FORSKER PÅ EGEN PRAKSIS

Universitets- og høyskoleutdannet personell forutsettes å kunne arbeide forskningsbasert, og det innebærer at forskningsresultater skal være retningsgivende for yrkesutøvelsens innhold. I PP-tjenesten må det antas å være et særlig behov for praksisrelatert forskning.

Dette gjelder forskning på praksis i barnehage og skole, men også forskning på tjenestens egen virksomhet.

Siden de som arbeider innenfor tjenesten har en grunnleggende forskerkompetanse, er de også kvalifisert til å forske på virksomheten som foregår ved egen institusjon. Det er et særlig behov for forskning med utgangspunkt i virksomhetens arbeidsoppgaver, og det er naturlig nok den kompetente PP-rådgiver som selv best kjenner og forstår arbeidet fra innsiden. I PP-tjenesten skulle det derfor ligge godt til rette for aksjonsrettet praksisrelatert forskning på bred front med sikte på så vel individuell læring som organisasjonslæring.

Coghlan (2004) viser i denne sammenheng til at å forske på egen arbeidsplass innebærer å innta tre ulike perspektiver:

- o *First-person research* innebærer at man bruker sin førforståelse av organisasjonskunnskap og organisasjonsstudier for egen personlig og profesjonell utvikling.
- o *Second-person research* innebærer å arbeide med praktiske spørsmål av betydning for egen organisasjon gjennom samarbeid med kolleger og andre relevante aktører.
- o *Third-person research* medfører generering av forståelse og teori som er fremkommet på bakgrunn av de erfaringene man har gjort seg.

Ved innovasjoner i tilknytning til barnehage og skole vil disse tre perspektivene kunne komme til anvendelse ved fokuseringen på individuell utvikling/læring, organisasjonslæring og gjennom metodeutvikling.

### MULIGE ETISKE DILEMMAER VED AKSJONSFORSKNING

Etikk innen aksjonsforskning fokuserer på de moralske relasjonene til deltakerne (elever, lærere, kolleger etc.), og siden aksjonsforskning er lokal og beroende på personer som kjenner hverandre, er behovet for etisk akseptabel atferd presserende. Den etiske grunnlinjen er ifølge Schmuck (2006) at

ingen deltakere på noe vis må bli skadelidende av aksjonsforskningen, og ettersom kontinuerlig forbedring er det overordnede målet, må aksjonen komme både deltakerne og organisasjon til gode. Dette medfører høyere etiske krav til aksjonsforskning enn til tradisjonell forskning.

De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, juss og humaniora (NESH 1999) viser til at man som forsker kan komme opp i vanskelige situasjoner om man ønsker å publisere empiri som er med på å skape etiske dilemmaer. Dette er særlig omtalt under punkt 7: *Krav om å unngå skade og smerte* og punkt 8: *Krav om samtykke*. Det vises blant annet til at det kan virke støtende å få vurdert og beskrevet motiver og handlemåter av utenforstående, og forskeren har således et ansvar for å hindre at deltakerne utsettes for alvorlige belastninger. Samtidig fremholdes det at ingen kan forlange full beskyttelse mot økt innsikt i egen situasjon, og det vises til at observasjon av individer og grupper i offentlige stillinger sjelden krever samtykke.

Når det gjelder aksjonsforskning og aksjonslæring, har også punkt 19 om forskerens ansvar for å fremtre med klarhet relevans. Det påpekes blant annet at det er forskerens ansvar å tydeliggjøre grensene for forskningsrelasjonen i situasjoner hvor han opptrer med flere roller i forhold til informantene, og at det kan oppleves som tillitsbrudd om fortrolig informasjon innhentet gjennom parallelle roller, brukes til forskningsformål uten samtykke.

### FARBAR VEI?

En pedagogisk-psykologisk rådgiver utøver sin profesjon i en organisasjon hvor formidling og utvikling av kunnskap står sentralt, og hvor kravet til omstillingsevne og oppdatert viten er nødvendig. Dette gjelder spesielt ansvaret yrkesgruppen har for å gi førskolelærere, lærere og ledere kunnskaper og handlingskompetanse som skal hjelpe dem i den daglige løsning av utfordringer som oppstår. For å innfri dette kravet, er det ikke

tilstrekkelig at hver enkelt PP-rådgiver er dyktig på sitt fagområde. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten som institusjon må også lære å endre sin praksis og sine handlingsteorier og bli i stand til å utføre de pålagte arbeidsoppgavene på en ny og bedre måte i takt med samfunnsendringer og nye utfordringer.

En praktisk problembasert PP-tjeneste med vektlegging av individuell veiledning av personalet, kompetanseutvikling og organisasjonslæring, og med en aksjonsrettet tilnærming hvor PP-rådgiverne forsker på egen praksis, vil forhåpentlig være en farbar vei for en PP-tjeneste som ønsker å fremstå som en fremtidsrettet og endringsorientert organisasjon. Men det forutsetter at PP-tjenesten ser på seg selv som en "lærende organisasjon".

#### REFERANSER

- Argyris, C. (1990), *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Universitetsforlaget/Prentice Hall International, Oslo.
- Bjørnsrud, H. (2005), *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986), *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Falmer Press, London.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2001), *Doing action research in your own organization*. Sage Publications, London.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986), *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. The Free Press, New York.
- Eilertsen, T. V. (2004), Aksjonsforskning på nært hold: muligheter og dilemmaer. I Tiller, T. *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Flyvbjerg, B. (1992), *Rationalitet og magt*. Bind I og II. Akademisk Forlag, København.
- Hammersvik, R. J. et al. (2007), *Skoler i utvikling – Mange tilnærminger til organisasjonslæring. Gallerivandring – skoler lærer av hverandre*. Artikkelstafett. Artikkel 2. Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- Kalleberg, R. (1992), Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeldialog. I *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.). Universitetsforlaget, Oslo.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2002), *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002), *Action Research. Principles and Practice*. Routledge Falmer, London & New York.
- NESH Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og humaniora*. Oslo 1999.
- Postholm, M. B. (red.) (2007), *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. N. W. Damm & Søn, Oslo.
- Schön, D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Senge, P. M. (1999), *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag, Oslo.
- Sjøvoll, J. (2006), *Evalueringsforskning*. I Fuglseth, K. & Skogen, K. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Skogen, K. (2006), *Aksjonsforskning*. I Fuglseth, K. & Skogen, K. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Cappelen Akademiske, Oslo.
- Skogen, K. (2004), *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Schmuck, R. A. (2006), *Practical Action Research for Change*. Thousand Oaks, Corwin Press, California.
- Tiller, T. (2006), *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Vygotsky, L. S. (1976), *Tænkning og sprog, Bind I og II*, Hans Reitzels Forlag, København.

**Toril Risberg**

Postboks 455

8001 Bodø

Tlf. 957 84 131

E-post: [toril.risberg@hibo.no](mailto:toril.risberg@hibo.no)